

CNED

Licence de sciences de l'éducation

H. Daguet – M.-C. Piperini – L. Thouroude

PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

COURS



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

 **UNIVERSITÉ
DE ROUEN**

www.cned.fr

Sommaire

Chapitre 1 : La psychologie du développement Les fondements théoriques

1. Historique	8
2. Une notion clé : la notion de stade de développement.....	9
3. Lorsque des changements s'opèrent concernent-ils bien solidairement tous les aspects de cette personnalité ?	10
3A. Le complexe de sevrage	11
3B. Le complexe d'intrusion.....	11
3C. Le complexe familial.....	12
3D. Le complexe d'Œdipe du garçon, ou complexe d'Électre pour la fille	12
4. Quels peuvent être les facteurs du développement affectif et cognitif de l'enfant ?.....	12
4A. Des causes internes de type biologique, anatomo-physiologique	12
4B. Des causes externes, consistant en un brusque changement du milieu naturel ou milieu social.....	12
4C. Des causes complexes	13
Bibliographie	14
Sitographie.....	14

Chapitre 2 : La théorie piagétienne des stades de développement de l'intelligence

1. La notion de stade de développement	15
1A. L'âge du nouveau né et du nourrisson ou Stade de l'action sensori-motrice	15
1B. La petite enfance de 2 à 7 ans ou Stade pré-opératoire de la représentation	15
1C. L'enfance scolaire de 7 à 12 ans ou Stade des opérations concrètes	15
1D. L'adolescence de 12 à 16 ans ou Stade des opérations formelles.....	16
2. Les concepts fondamentaux de la psychologie piagétienne	16
2A. Conduite.....	17
2B. Intelligence.....	17
2C. Schème	17

2D. Assimilation	17
2E. Accommodation	18
2F. Équilibration	18
2G. Égocentrisme	19
2H. Narcissisme	20
2I. Variantes de l'égocentrisme	20
2I1. Phénoménisme	20
2I2. Finalisme	20
2I3. Animisme	20
2I4. Artificialisme	20
2J. Les trois niveaux	20
2J1. Actions	20
2J2. Représentations	22
2J3. Opérations	22
3. Piaget et la pédagogie	22
4. Tableau synoptique des stades de développement de l'intelligence selon Piaget	24
Bibliographie	27
Sitographie	27

Chapitre 3 : La théorie wallonienne des stades de développement de la personnalité

1. Les stades de développement de la théorie wallonienne	29
1A. Une toute première étape : la vie intra-utérine	29
1B. Le stade de l'impulsivité motrice : de la naissance à 1 ou 2 mois	29
1C. Le stade émotionnel : de 2-3 mois à 8-12 mois	30
1D. L'enchaînement des deux stades sensori-moteur et projectif	30
1D1. De 12 mois à 18 mois :	30
1D2. Autour de 24 mois	31
1E. Le stade du personnalisme et ses trois périodes successives	31
1E1. La crise de personnalité	32
1E2. L'âge de grâce	32
1E3. La relation différenciée à autrui	33
1F. Le stade catégoriel	33
1G. La puberté et l'adolescence	34
Bibliographie	38
Sitographie	38

Chapitre 4 : Vygotsky et la conception sociale du développement des savoirs chez l'enfant

1. L'école historico-culturelle	39
1A. La prise en compte de l'interaction avec le milieu	39
1B. Un pont entre psychologie et sociologie	39
1C. Les principes de base de la théorie de Vygotsky	40
2. Une théorie de la construction psychologique du sujet	40
2A. Une théorie de l'apprentissage par le groupe	41
2B. La zone proximale de développement	41
2C. L'échafaudage	42
2D. Défi de l'apprentissage - enseignement dans la construction sociale des savoirs : l'accompagnement	42
3. La médiation	43
3A. Le langage et la pensée chez l'enfant	43
3B. Une psychologie instrumentale	44
3C. L'activité instrumentale	45
4. Tableaux récapitulatifs des principes de base de la théorie de Vygotsky	46
4A. L'approche historico-culturelle	46
4B. L'ancrage social du développement	47
4C. La notion d'instrument psychologique	47
4D. Le développement du langage	48
4E. Apprentissage et développement	48
Bibliographie	51
Sitographie	51

Chapitre 5 : Bruner, le rôle de l'interaction dans le développement de l'enfant

1. Les principes de base de la théorie de Bruner	52
1A. Format d'interaction ou routine interactive ou scénario	53
1B. La relation de tutelle ou activité de tutelle ou activité d'interaction	54
1C. Étayage	54
2. Les thèmes de recherche de Bruner	55
2A. La perception	55
2B. L'acquisition du langage	56

2C. L'imitation	56
2D. Pédagogie et culture	56
2E. « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? »	57
Bibliographie	60
Sitographie	60

Chapitre 6 : L'orientation behavioriste

1. Principes et concepts fondamentaux	61
2. Prolongements dans le domaine de l'apprentissage	63
3. Apports et limites du behaviorisme	66
Bibliographie	69

Chapitre 7 : L'approche psychanalytique

1. Principes et concepts fondamentaux	70
1A. Les deux topiques	70
1B. La pulsion et le conflit	71
1C. L'identification	72
2. Les stades du développement libidinal	72
2A. Le stade oral (0-1 an)	72
2B. Le stade anal (1-3 ans)	73
2C. Le stade phallique (3-6 ans)	73
2D. La période de latence (6-12 ans)	73
2E. Le stade génital (à partir de 12 ans)	74
3. Apports de la psychanalyse à l'éducation : le conflit éducatif au cours du développement de la personne	74
3A. Que se passe-t-il au stade anal ?	75
3B. L'autre période délicate en matière de remaniement psychique est le stade génital	75
Lexique	77
Bibliographie	80

Chapitre 8 : Approche psychosociale des apprentissages

1. Le groupe et l'apprentissage	81
1A. Le jeu de rôle comme pratique pédagogique	82
1B. La sociométrie et le sociogramme	82
2. L'influence sociale	83
2A. Le conformisme	83

2B. La soumission à l'autorité	84
3. La cognition sociale	86
3A. L'attribution causale	86
3B. Le Locus of Control (ou locus de contrôle)	86
3C. Les représentations sociales	87
Bibliographie	89

Chapitre 9 : Psychologie et apprentissages

1. L'intelligence	91
1A. La mesure de l'intelligence	91
1A1. L'échelle psychométrique (Binet)	91
1A2. Le test de Wechsler.....	92
1B. Les facteurs de l'intelligence	93
1B1. Le facteur G (Spearman)	93
1B2. Les intelligences multiples (Gardner)	93
1C. Les influences réciproques de l'hérédité et du milieu	94
1C1. Le rôle de l'hérédité.....	94
1C2. Le rôle de l'environnement	95
1C3. L'éducabilité cognitive.....	95
2. La mémoire et la mémorisation	96
2A. Les codes sensoriels	97
2A1. Mémoire visuelle.....	97
2A2. Mémoire auditive	97
2A3. Mémoire lexicale.....	98
2B. La mémoire imagée	98
2C. La mémoire sémantique	99
2D. Mémoire à court terme et mémoire à long terme	100
2E. Mémorisation et réussite scolaire	100
2E1. Les mécanismes de l'apprentissage.....	100
2E2. Mémorisation et motivation	101
3. La lecture et la compréhension de textes	102
3A. Éléments de base sur la langue et son décodage	102
3A1. Éléments physiologiques.....	102
3A2. La phase de décodage des mots.....	103
3B. Les modèles de lecture	105
3C. Lecture et réussite scolaire	105
3D. La compréhension de textes	106
3D1. Éléments de bases.....	106
3D2. Les bons et les mauvais lecteurs	107

3E. L'aide à la compréhension	108
4. La motivation et la réussite scolaire	109
4A. Théories motivationnelles (aux sources des recherches sur la notion de motivation)	109
4B. Motivation intrinsèque vs extrinsèque	111
4C. Autodétermination.....	112
4D. Sentiment d'efficacité personnelle.....	113
Lexique	114
Bibliographie	115

Chapitre 1

Marie-Christine Piperini

La psychologie du développement Les fondements théoriques

1. Historique

La psychologie du développement n'est pas une science morte, avec des principes posés une fois pour toutes. Il faut plutôt la concevoir comme une science dont les recherches sont encore vives, avec des débats internes et des théories toujours perfectibles.

Ainsi, si dès les années 30, en France, Jean Piaget puis Henri Wallon posent les premières bases du courant de recherche qui donnera jour à la psychologie cognitive, au début des années 50, le behaviorisme règne dans la psychologie américaine, mais quelques auteurs commencent à prendre leur distance avec ce paradigme. Parmi eux, Jérôme Bruner, au lieu de s'intéresser aux seuls comportements observables, cherche à mettre en évidence les stratégies mentales mises en œuvre par les sujets confrontés à une tâche cognitive. Pour Bruner, à partir de 1960, il s'agit d'un nouveau champ immense pour la psychologie : l'étude des constructions mentales. Un nouveau champ, pour lequel une approche pluridisciplinaire serait nécessaire, associant les approches des philosophes, des anthropologues, des linguistes, des historiens des idées, des sociologues, etc. Et puis, plus récemment, au cours des années 90, des psychobiologistes du développement viendront, eux, apporter des éléments scientifiques qui vont bouleverser la tradition psychologique occidentale qui souligne la discontinuité entre les périodes pré et postnatales. Par exemple :

- C. Michaux-Granier-Deferre (« *Les compétences auditives prénatales* » ; Thèse d'État de l'université de Paris Sud, 1994) montre que des stimulations acoustiques prénatales peuvent être apprises *in utero* et qu'elles peuvent être reconnues après la naissance, en dépit des altérations qu'elles subissent et des nouvelles conditions de vie postnatales. Les travaux électrophysiologiques ont montré que le système auditif de l'oreille jusqu'au cortex est fonctionnel dès l'âge conceptionnel de 24 semaines ;
- AJ. De Casper et W. Fifer (« *Human bonding : Newboms prefer their mother's voices* » Sciences, 208, 1980, puis « *Fetal reactions to recurrent maternal speech, Infant Behavior and Development* », 1994)) montrent que les bébés préfèrent la voix maternelle dès la naissance. Non seulement, le fœtus peut percevoir et discriminer les sons du langage, mais il peut les mémoriser !

Chaque jour pendant 4 semaines, de futures mamans ont lu une comptine à haute voix. Le mois suivant, elles cessèrent de le faire. Passé ce mois, on fait entendre au fœtus, via un haut parleur placé juste au dessus de l'abdomen de la mère, l'enregistrement d'une voix inconnue lisant 2 comptines, celle qui avait été lue par la mère et une autre qui ne l'a jamais été. La plupart des fœtus manifestent des signes de familiarisation (ralentissement de leur rythme cardiaque) pour la comptine qu'ils avaient déjà entendue. Ils n'expriment aucune réaction en entendant l'autre comptine.

Le fœtus paraît donc sensible aux sons du langage, à certains de leurs aspects prosodiques : intonations, pauses, rythmes, et il peut les mémoriser. Il en garde même la trace après la naissance !

Des bébés de 2-3 jours préfèrent l'histoire qu'ils ont entendue pendant les 6 dernières semaines de la grossesse à une histoire qu'ils n'ont jamais entendue.

L'idée de l'indifférenciation du fœtus et du bébé par rapport à son milieu qui avait jusque là prévalu en psychologie du développement :

- chez les psychanalystes : qui parlent d'*indifférenciation* et de *fusion* ;
- chez Jean Piaget : qui parle d'*égocentrisme* et d'*indifférenciation* ;
- chez Henri Wallon : qui parle de *symbiose* et de *fusion*,

a donc dû être remise en question.

Autre exemple d'évolution de cette science :

Au cours des années 80 et 90, la théorie de Piaget a fortement été interrogée. Selon Piaget, l'enfant ne possède les capacités de pensée (ou d'une image mentale du réel en son absence) qu'à partir de l'âge de 2 ans. Le développement de l'utilisation de la vidéo et de l'informatique a permis de mesurer les compétences cognitives du bébé à partir de son temps de fixation visuelle des objets. Postulant que lorsqu'un enfant est surpris par une situation nouvelle ou qu'il considère comme impossible, il la fixe plus longtemps (K. Wynn, « *Addition et soustraction chez les bébés humains* », *Nature*, 1992), Karen Wynn observe auprès de bébés de 4-5 mois qu'ils réalisent sans difficulté l'addition : $1 + 1 = 2$, et la soustraction : $2 - 1 = 1$.

*Dans un petit théâtre de marionnettes, une main place un jouet représentant un Mickey. Ce 1^{er} Mickey est ensuite masqué. Le bébé voit alors la main apporter un 2^e Mickey identique, derrière le masque. Dans certains cas (appelés événements possibles), il y avait 2 Mickey. Mais dans d'autres cas (les événements impossibles), il n'y en avait plus qu'un (le 2^e avait été escamoté à l'insu du bébé). La mesure du temps de fixation visuelle des bébés montrait qu'ils avaient perçu « l'erreur de calcul » ($1+1=1$) ; Ils regardaient plus longtemps l'événement impossible que l'événement possible (Jean-François Dortier (dir.), *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre, Editions Sciences Humaines, 1999, p. 313).*

2. Une notion clé : la notion de stade de développement

Le psychisme semble se distinguer d'autres réalités par l'importance qu'y prennent les processus d'acquisition durable (habitudes, souvenirs) en même temps que par une capacité exceptionnelle de création. Chaque stade du développement psychique se caractérise par un progrès sur le précédent et chaque stade du développement psychique intègre l'acquis du précédent. Piaget, par exemple, voit dans cette propriété un des grands critères permettant de définir un stade de développement.

Par exemple :

La période du « gribouillis » (voir « *Gribouillis et genèse du dessin intentionnel* » de G. Luquet) se distingue de la période du « dessin du bonhomme » (voir « *L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme* » de Goodenough) : avec le *gribouillis*, l'enfant par curiosité investigatrice, besoin de dépenser son énergie ou désir d'imiter les adultes, trace des traits sans leur attribuer au départ de signification, de valeur représentative. Puis il en vient à remarquer une vague analogie. Dans une seconde période, malgré son désir bien affirmé de ressemblance, du fait de sa maladresse et de l'incoordination de ses mouvements, l'enfant n'aboutit qu'à un *réalisme manqué*. Vient ensuite le *réalisme intellectuel*, lorsque grâce au progrès dans la maîtrise du geste, l'enfant produit des effets assez exacts de ressemblance. Mais il dessine ce qu'il sait exister plutôt que ce que son œil voit vraiment (par exemple, il dessine l'appareil digestif à l'intérieur du corps du bonhomme vu comme transparent). Enfin, l'enfant devient capable de *réalisme visuel* et notamment de respecter les effets de perspectives. Goodenough parvient ainsi à distinguer 4 étapes successives différentes dans le dessin du bonhomme :

1. juxtaposition d'éléments ;
2. corps confondu avec les membres inférieurs ;

3. corps et tête distincts, mais pas de cou, pas d'épaisseur des membres, chapeau transparent ou superposé ;
4. différenciation du cou, épaisseur des membres, chapeau bien posé.

Des stades spécifiques portant sur telle ou telle conduite (dessin, jeu, etc.) ou telle ou telle capacité (mémoire, perception, etc.) peuvent de cette manière être identifiés.

Mais des stades généraux, c'est-à-dire concernant l'ensemble du développement de l'enfant peuvent l'être également. Wallon parle ainsi de *stades de la personnalité*. C'est à ce niveau de généralité que Piaget se situe en centrant son œuvre sur le *développement intellectuel ou cognitif*, et Freud en s'attachant à montrer dans l'évolution de la *libido* (l'évolution affective et sexuelle), le soubassement de l'histoire individuelle et de la formation de la personnalité.

Une question se pose d'emblée : est-il légitime de découper en stades l'histoire d'une personnalité ?

3. Lorsque des changements s'opèrent concernent-ils bien solidairement tous les aspects de cette personnalité ?

L'ensemble des parties de la structure est-il concerné par le changement, ou bien se peut-il qu'une conduite se transforme profondément tandis qu'une autre demeure inchangée ?

De plus, identifier des stades de développement comme l'ont fait Freud, Piaget et Wallon suppose la reconnaissance d'invariants dans le développement de l'espèce humaine : un stade n'est authentifié, reconnu comme objet de science que s'il est généralisable à toute une catégorie d'individus en partant de l'observation de quelques-uns. Mais pourtant les rythmes d'évolution de diverses conduites ne peuvent-ils pas fluctuer d'un individu à l'autre, se décalant entre eux, et créant ainsi de multiples combinaisons propres à rendre les généralisations caduques ?

Une considération s'impose donc en préambule : on doit prendre en compte la difficulté de l'entreprise de ces auteurs et admettre qu'une théorie des stades généraux ne peut prétendre être légitime, c'est-à-dire en accord avec la richesse du réel, qu'à condition d'éviter soigneusement les simplifications rigides. Un même auteur peut ainsi avoir pu hésiter sur l'ambition de son entreprise et se reprendre au fil de l'avancée de sa réflexion.

Par exemple :

La position de Piaget sur ce problème s'avère compliquée et peut même paraître contradictoire :

- d'une part, il définit les stades comme *des structures d'ensemble en fonction desquelles on peut expliquer les principales réactions particulières* (extrait de « Psychologie de l'enfant », Q.S. p. 121), critiquant même Freud et Wallon qu'il accuse d'adopter un point de vue trop partiel. Il préfère, lui, aller très loin dans cette voie d'une conception globale et générale du développement de l'enfant, en développant, dans plusieurs de ses ouvrages, le thème d'un parallélisme strict entre développement affectif et développement intellectuel ;
- d'autre part, il déclare lors d'un symposium sur les stades (« Symposium », P.U.F., p. 58) : « *L'unité fonctionnelle ne suffit pas pour construire des stades... L'unité structurale je ne l'ai vue nulle part, à aucun stade dans le développement de l'enfant... Je suis moi-même une personnalité multiple, divisée et contradictoire... et s'il n'y a pas d'unité structurale, il n'y a pas de stades généraux.* »

Dans la complexité de l'objet d'étude, les chercheurs ont alors hésité sur le terme convenable, le vocable à employer et les distinctions à opérer entre des notions proches de celle de stade : période ? phase ? âge ? moment ? époque ? etc. Ces divers mots paraissent souvent synonymes, mais certains auteurs en ont pourtant employé certains électivement.

Par exemple :

S. Freud n'emploie pas indifféremment « stade » et « période ». Il réserve le terme de stade pour les étapes de développement qui sont caractérisées par une forme d'organisation de la libido (par exemple : le stade phallique), et préfère utiliser le terme de période pour les étapes caractérisées davantage par un état psychique (comme : la période de latence, et la période fœtale).

Autre exemple :

À la suite de S. Freud, J. Lacan (« Les complexes familiaux », « Encyclopédie », Tome VIII, Navarin, 1984) utilisera la notion de complexe, qu'il entend non au sens de formation malade mais en tant que clef de voûte de toute formation normale (le complexe ne devenant une formation malade que lorsque cette conduite est acquise par une expérience traumatique initiale). Il définit le complexe comme une attitude stéréotypée, à l'égard de certaines situations, acquise au cours du développement et du vécu du sujet ; l'ensemble des traits de comportement qui se reproduisent toujours lorsqu'il y a analogie entre certaines situations. C'est en quelque sorte l'élément le plus stable de la conduite du sujet à une époque donnée. Et Lacan distingue ainsi différents complexes.

3A. Le complexe de sevrage

C'est le complexe le plus ancien (les complexes à base sexuelle n'interviennent qu'à une phase bien plus tardive ; l'enfant de quelques mois n'a pas une conscience précise et différenciée, impossible à cet âge). Mais dès les premières semaines, l'enfant a une sensibilité à la présence maternelle, une perception confuse de l'être de la mère. De plus, il existe une fusion certaine entre la mère et le nourrisson au sein, et Lacan suppose que la séparation du sevrage reproduit et accentue la première séparation, celle de la naissance. L'expérience de la naissance (angoisse physique due à l'asphyxie, due au changement de milieu, même si l'enfant ne peut se rappeler le fait de la naissance, il en conserve le souvenir d'un malaise), fait que l'expérience du sevrage va être vécue comme le recommencement pénible d'une séparation (liée à toute sorte de difficultés : dentition, marche, etc.), les deux s'associent dans son esprit, formant un contraste avec le « paradis perdu » d'avant la naissance. Les conséquences du complexe de sevrage selon Lacan sont multiples, beaucoup de troubles y sont liés. Anorexie mentale, névrose gastrique, boulimie, alcoolisme, tabagisme sont liés au refus de la nourriture (passage au solide) mais aussi au manque de volonté de vivre d'après le sevrage. Lacan voit dans ces manifestations le refus d'une vie séparée de la mère s'accompagnant du désir de retour au sein maternel, d'abri, de retour à la maison, à la totalité (d'où par exemple, la synonymie dans beaucoup de langues de la terre avec le sein maternel, la terre maternelle, terre nourricière, terre donnant la vie et où l'on enterre les morts).

3B. Le complexe d'intrusion

C'est l'ensemble des attitudes stéréotypées vis-à-vis des frères et des sœurs : jalousie et lutte pour l'amour des parents, souvent déclenchées à la naissance d'un cadet. Cette rivalité est fondée sur l'identification de l'aîné au plus jeune. Le spectacle des soins donnés au bébé réveille le désir de l'enfant. Cette rivalité se manifeste dans le jeu (provocations et ripostes, répétées indéfiniment) si les enfants sont d'âges voisins, dans la parade (essais de séduction, commandement, etc.) si la différence d'âge est plus grande. Avec un mélange de sadisme et de masochisme : le jaloux éprouve tout ce qu'éprouve l'autre. Il sort de lui-même et s'absorbe dans l'autre, s'identifie à lui, l'envie, veut être lui. Mais il se sent aussi opposé à lui, ce qui le renvoie à une blessure, il le hait. Dans cette identification, la souffrance infligée à l'autre l'est aussi à soi-même, et inversement, infligée à soi-même, la souffrance paraît l'être à autrui (hostilité à l'autre et à lui-même se confondent chez l'enfant jaloux d'un plus jeune).

3C. Le complexe familial

C'est l'ensemble des attitudes typiques d'une famille. Et ces attitudes familiales peuvent être parfois génératrices de progrès, de créativité et d'adaptation, parfois génératrices de névroses (lorsqu'au lieu d'ouvrir l'enfant à l'expérience, elles l'enferment dans des conduites stéréotypées). Dans ce sens, on peut dire que la base de la famille n'est pas l'instinct, mais le complexe ; la base instinctuelle est transformée et complexifiée par le facteur humain.

3D. Le complexe d'Œdipe du garçon, ou complexe d'Électre pour la fille

La fixation du garçon à la mère paraît plus précise que celle de la fille au père. La fille est primitivement fixée à sa mère comme le garçon et elle doit opérer un revirement au cours de son évolution ; tandis que pour le garçon, l'attachement à la mère est immédiat. Mais alors, pour lui, cet attachement à la mère peut entretenir et réveiller le complexe de sevrage, entraînant la régression et le réveil du manque de désir de vivre. Le risque d'inceste génère l'angoisse que le désir ne vienne à manquer. Mais le complexe d'Œdipe comporte aussi un aspect positif : c'est l'identification au père, avec le désir de lui ressembler, en raison du prestige et de l'autorité que le père peut avoir aux yeux de la mère, notamment. Chez la fille, l'identification à la mère ne comporte pas les mêmes dangers : le complexe d'Électre succède au complexe de sevrage dans un même mouvement de séparation et d'envie. Selon Lacan, le complexe d'Œdipe (ou d'Électre) a deux fonctions : une négative, de répression, avec la formation du Surmoi, l'ensemble des interdictions et châtiments réels ou imaginaires ; une positive, de sublimation et de formation, avec ses identifications, la formation d'un Idéal du Moi, de la Conscience, de ce qui est différent du monde extérieur, de l'esprit objectif (et plus seulement subjectif), et la constitution de l'Idéal masculin ou féminin que l'enfant voudrait atteindre.

Il apparaît que, selon Lacan, la chronologie de ces acquisitions peut être très relative, même si elles peuvent constituer un soubassement essentiel de toute la personnalité de l'individu.

Par ailleurs, comment peut-on concevoir l'origine de la succession des stades ? Pourquoi observe-t-on des stades ?

Nous allons voir que plusieurs types de causes ou facteurs sont à considérer.

4. Quels peuvent être les facteurs du développement affectif et cognitif de l'enfant ?

4A. Des causes internes de type biologique, anatomo-physiologique

Des processus de maturation anatomique et physiologique (par exemple : l'achèvement de la myélinisation des fibres musculaires) entraînent la mise en jeu de nouvelles structures fonctionnelles qui amènent des changements plus ou moins profonds dans :

- les conduites ;
- les capacités ;
- les intérêts de l'individu.

4B. Des causes externes, consistant en un brusque changement du milieu naturel ou milieu social

« Comme dans le développement des batraciens, la vie dans des milieux différents entraîne la succession de stades distincts » (H. Piéron, « Le développement mental et l'intelligence », Paris, Alcan, 1966).

Le développement surtout biologique des premiers stades de l'enfance, fait rapidement place à l'épanouissement d'un être socialisé plus en harmonie avec les adultes qui l'entourent (par exemple, Wallon souligne la correspondance entre les capacités acquises par l'enfant en âge scolaire et les exigences posées à l'enfant par la scolarisation).

4C. Des causes complexes

Lorsque certains seuils sont atteints dans l'accumulation ou l'enrichissement d'un acquis, des mécanismes de restructuration proprement psychologique interviennent également. C'est ainsi que dans un apprentissage, après une période de latence ou d'essais infructueux, il arrive souvent qu'une réussite apparaisse soudainement, comme si ces essais infructueux préalables avaient préparé le terrain de ce nouvel acquis.

Une nouvelle question apparaît alors en filigrane derrière la précédente : la considération de l'existence de causes externes, et plus particulièrement de causes sociales au développement cognitif et affectif de l'enfant, conduit à poser le problème de la relativité des stades au milieu social. Si des changements brusques de l'entourage social (ou dans le rapport de l'entourage à l'enfant) peuvent contribuer à des transformations psychologiques chez l'enfant, ces changements à leur tour sont susceptibles de se présenter différemment, ou à des âges différents, ou même de ne plus se présenter du tout si l'on passe d'une société à une autre, ou au sein d'une même société, d'un milieu social ou même seulement familial à un autre. En présence d'un stade, il y aurait donc lieu de se demander si celui-ci possède bien l'universalité qu'on lui prête ou s'il ne s'agit pas plutôt d'un produit de l'adaptation de l'enfant à un type d'éducation.

Pour exemples :

- Les stades de la libido décrits par Freud constituent au moins pour une large part un produit du mode d'éducation propre à un type de société (famille conjugale à primauté paternelle, de milieu aisé, aristocratique ou bourgeois).
- Piaget, lui-même (malgré l'importance qu'il a accordé à la recherche de causes spécifiquement psychologiques agissant universellement), est amené à concéder un rôle non négligeable à la relativité sociale :

« L'enfant d'un certain stade fournira un travail différent et donnera des réponses variables à des questions analogues, selon son milieu familial ou scolaire ... » (Psychologie et pédagogie, p. 247).

Il reconnaîtra également que l'on peut ainsi se demander si ce que l'on considère comme le stade universel de l'adolescence et ses crises souvent décrites, ne seraient pas des artefacts sociaux, relatifs à nos sociétés et encore à certaines classes sociales. Un facteur sociologique essentiel serait la valorisation de l'adolescent et le préadolescent de la part de la société adulte.

Ces réserves n'empêchent cependant pas Piaget de défendre la légitimité de la notion de stade, et l'universalité de certaines structures de développement psychiques, détectables à travers leurs manifestations socialement particulières et variables :

« ... en comparant les réponses fournies par des enfants de même niveau dans des milieux variables avec les réponses données par des sujets d'autres niveaux dans les mêmes milieux, on se rend compte cependant que des traits communs peuvent être déterminés et que ces caractères généraux sont précisément l'indice de l'activité potentielle différenciant les stades... » (Psychologie et pédagogie, p. 248).

Il faut donc en conclure que de multiples précautions sont à respecter dans l'approche du développement cognitif et affectif de l'enfant :

- Ne pas prêter suffisamment d'attention aux transitions, aux acquisitions progressives et donner trop de crédit à la discontinuité dans la succession des phénomènes.
- Ne voir que des successions, là où, en regardant de plus près, on verrait des chevauchements et/ou la coexistence d'éléments hétérogènes.
- Ne pas prendre suffisamment en compte les contingences du milieu, la relativité du développement d'un sujet à une histoire individuelle et sociale, et se laisser suggestionner par un schéma biologique sous-tendu, par une logique interne et finalisée.
- Introduire à tout prix une hiérarchie dans le temps inspirée par une idéologie du progrès nécessaire (« après = mieux », « ultérieur = supérieur », etc.). Dans les conditions d'un milieu social défavorable, certains processus d'intégration peuvent se révéler appauvrissants et parfois, le passage à un stade supérieur signifie aussi l'étiollement de certaines capacités ou potentialités antérieures.

Bibliographie

De Casper A. J., Fifer W., 1980. *Human bonding : Newborns prefer their mother's voices*. Sciences, 208.

De Casper A. J., Fifer W., 1994. *Fetal reactions to recurrent maternal speech*. Infant Behavior and Development.

Lacan J., 1984. *Les complexes familiaux*. Encyclopédie, Tome VIII, Paris, Navarin.

Michaux-Granier-Deferre C. 1994. *Les compétences auditives prénatales*. Thèse d'État de l'université de Paris Sud.

Piaget J., Inhelder, B., 1971 *Psychologie de l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France.

Piaget J., 1963. *Problèmes de psycholinguistique : symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française*. Paris, Presses Universitaires de France.

Piaget J., 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël/Gonthier

Pieron H., 1966. *Le développement mental et l'intelligence*, Paris, Alcan.

Wynn K., 1992. *Addiction et soustraction chez les bébés humains*, Nature.

Sitographie

Introduction à la notion de Psychologie du développement :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_du_d%C3%A9veloppement

Bornstein Marc H., Sigman Marian D. Le développement de l'intelligence chez les enfants : nouvelles recherches sur la « continuité ». In: L'année psychologique, 1985, vol. 85, n°3, p. 383-394.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1985_num_85_3_29097

Chapitre 2

Marie-Christine Piperini

La théorie piagétienne des stades de développement de l'intelligence

Piaget recueille des phrases d'enfants jouant et parlant devant lui, les sépare, les numérote, et propose un classement qui lui paraît correspondre à des catégories fonctionnelles élémentaires. Ces regroupements lui permettent de caractériser des stades selon des âges donnés. Pour Piaget le développement est essentiellement progressif, continu, les stades de développement sont seulement des repères, et la progression se fait sous la stimulation ressentie par le sujet face à une inadaptation de ses conduites à une situation donnée. Il a l'idée d'une nécessité interne d'équilibre.

1. La notion de stade de développement

Piaget a basé en grande partie sa théorie sur des observations de ses propres enfants. Il a été amené à opérer un découpage dans le développement de la naissance à l'âge adulte en 4 grandes étapes.

1A. L'âge du nouveau-né et du nourrisson ou stade de l'action sensori-motrice

Les progrès y sont fondamentaux et très rapides à partir des réflexes et des réactions circulaires. Il y a un essor d'une intelligence sensori-motrice (qui ignore encore les ressources de la représentation, le langage et la pensée abstraite).

1B. La petite enfance de 2 à 7 ans ou stade préopératoire de la représentation

L'apparition des conduites d'imitation différée lors du dernier sous-stade de la période précédente prépare l'essor de la fonction symbolique, ou plus largement sémiotique (grâce à laquelle un signifiant peut évoquer, c'est-à-dire représenter un signifié absent) à ce stade, avec les conduites de jeu symbolique, le dessin, les images mentales, la mémoire d'évocation, puis le langage. Mais cette étape reste marquée par un égocentrisme de la représentation, qui l'empêche de s'élever jusqu'à la maîtrise du raisonnement (ex. : l'enfant n'admet pas spontanément que 2 quantités égales à une troisième sont égales entre elles, etc.).

1C. L'enfance scolaire de 7 à 12 ans ou stade des opérations concrètes

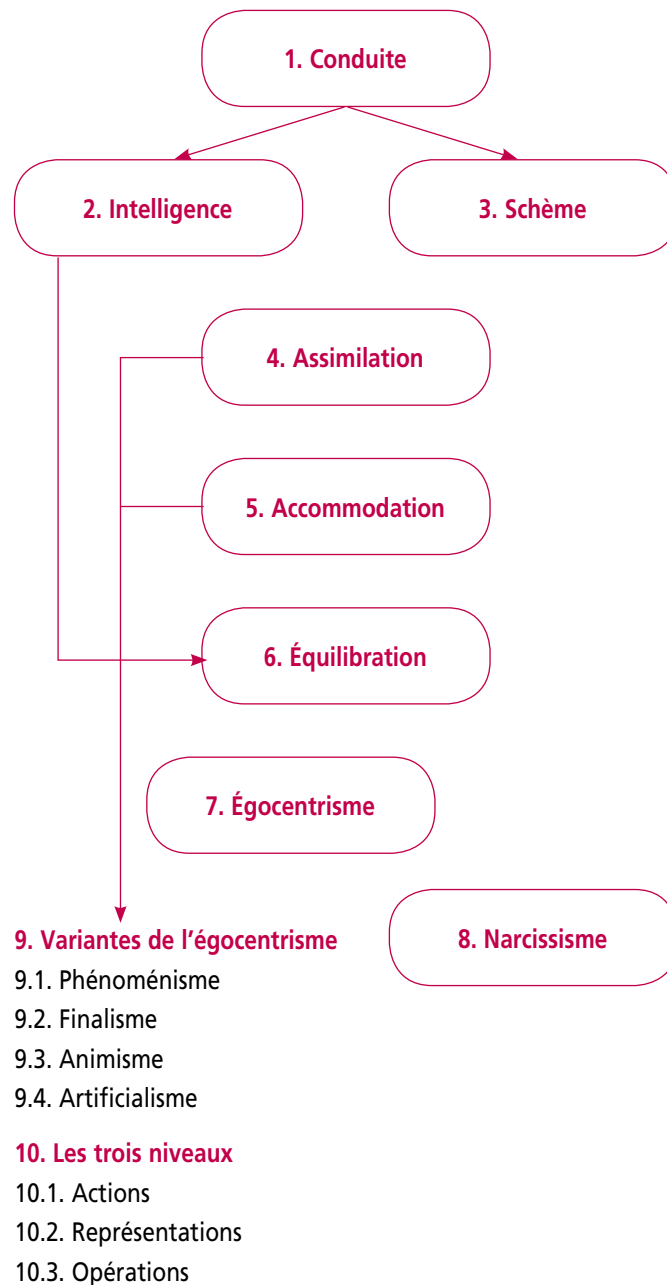
L'acquisition de la capacité de raisonner correctement sur des objets à partir de l'expérience d'opérations concrètes marque le développement de ce stade (ex. : conservation des quantités, relations de causalité, etc.). Les conduites de coopération dans un groupe social apparaissent conjointement à cette évolution. Pour Piaget, la capacité d'opérer logiquement et la capacité de coopérer socialement sont étroitement solidaires, comme des applications d'un même principe, avec la formation d'une volonté qui vient réguler les intérêts.

1D. L'adolescence de 12 à 16 ans ou stade des opérations formelles

La maîtrise des opérations abstraites (ex. : pensée formelle, raisonnement hypothético-déductif, syllogisme ou raisonnement par l'absurde, etc.) est seulement atteinte à ce stade.

2. Les concepts fondamentaux de la psychologie piagétienne

Schéma principe



2A. Conduite

Toute conduite se présente comme une adaptation ou une réadaptation. L'individu n'agit que lorsqu'il éprouve un besoin, lorsque l'équilibre est momentanément rompu entre le milieu et l'organisme. L'action tend à rétablir l'équilibre, c'est-à-dire à réadapter l'organisme. La conduite est donc à concevoir en termes d'échanges fonctionnels.

Elle comporte deux aspects essentiels et étroitement indépendants : un aspect affectif et un aspect cognitif. Par degrés insensibles, la conduite acquiert une originalité et une autonomie croissante.

2B. Intelligence

L'intelligence selon Piaget n'est pas une faculté à part qu'on pourrait isoler, il faut plutôt la considérer comme l'état final vers lequel tend l'ensemble du développement psychique. Elle est la forme d'équilibre vers laquelle tendent toutes les structures dont la formation est à chercher dès la perception, l'habitude et les mécanismes sensori-moteurs élémentaires.

Il est important de noter que si l'intelligence n'est pas une faculté, cela entraîne qu'il existe une continuité fonctionnelle entre les formes supérieures de pensée et l'ensemble des types inférieurs d'adaptation cognitive ou motrice.

Chaque structure est à concevoir comme une forme particulière d'équilibre, plus ou moins stable en son champ restreint et devenant instable aux limites de celui-ci. En conséquence, selon Piaget, l'intelligence doit être comprise et étudiée d'un point de vue génétique, dans une perspective d'évolution continue, comme une orientation qui s'affirme peu à peu, qui s'ébauche dans les réactions sensori-motrices du type réflexe dans la petite enfance, et débouche sur un intellectualisme ou un logisme à l'adolescence.

2C. Schème

Il s'agit d'un procédé, une sorte de règle de comportement, répétable à travers de multiples variantes en présence de situations semblables, une structure abstraite et généralisée toujours impliquée dans une conduite concrète et particulière (ex. : le schème de succion, de type réflexe, qui se manifeste chez le nouveau-né).

Et selon Piaget, si l'activité sensori-motrice est réglée par des schèmes, cela revient à admettre qu'elle est déjà un lieu et une source d'abstractions et de généralisations pratiques qui précèdent et préparent la pensée. Le schème constitue aux yeux de Piaget une sorte de préfiguration et de préparation du concept ; il serait à l'action, à l'intelligence sensori-motrice, ce que le concept est à la pensée, à l'intelligence verbale et abstraite.

La notion de schème sert avant tout à désigner des structures déjà présentes dans les formes élémentaires du psychisme, dans l'activité sensori-motrice, dans la perception ou dans l'habitude, elle continue de s'appliquer en se généralisant, pour désigner les structures supérieures de conduite : Piaget parle ainsi de « *schèmes symboliques* » ou de « *schèmes opératoires* ».

2D. Assimilation

L'assimilation est le processus par lequel un sujet impose ses structures propres, qui préexistent en lui, à un élément du milieu ou à un objet. L'assimilation se retrouve à tous les niveaux du fonctionnement biologique et psychologique.

Lorsque le bébé applique au mamelon du sein, puis à son pouce ou à une tétine le schème inné de succion, on est en présence d'une assimilation psychologique, mais très élémentaire.

L'enfant, qui en jouant applique le schème pratique de la « *chevauchée* » en se mettant à califourchon sur un manche à balai, montre un exemple d'assimilation plus élaborée, symbolique.

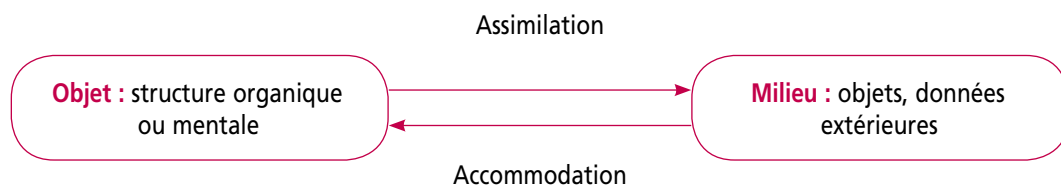
Le chercheur qui va au devant de données empiriques externes armé d'une hypothèse, procède encore, à un niveau supérieur, par assimilation.

Piaget explique que l'assimilation constitue *le fait premier de la vie psychique* : il existe une activité spontanée de l'organisme du sujet, et le sujet dispose d'emblée et toujours de structures propres qu'il tend à imposer au monde extérieur (ce qui contredit l'idée commune selon laquelle, le sujet serait conditionné par son environnement et condamné à refléter et à enregistrer passivement des données extérieures, à subir son environnement).

Selon Piaget, le fait premier de la vie psychique n'est donc pas le phénomène affectif du besoin (le besoin manifeste la nécessité qu'éprouve l'organisme d'utiliser une donnée extérieure en vue de son fonctionnement.) Le fait premier est constitué par les schèmes d'assimilation.

2E. Accommodation

Le deuxième des processus fondamentaux est l'accommodation, le processus par lequel un organisme vivant ou un sujet connaissant modifie ses structures propres, en tenant compte de la résistance que le milieu ou les objets opposent à leur assimilation par ces structures. Tandis que dans l'assimilation la structure organique ou subjective agit sur l'objet, lui impose sa loi, dans l'accommodation c'est l'objet qui réagit sur la structure subjective ou organique et oblige celle-ci à s'aligner sur lui.



Comme l'assimilation, l'accommodation se caractérise comme un invariant fonctionnel, qui agit à tous les niveaux du fonctionnement biologique et psychologique.

L'enfant qui en l'absence du sein suce son pouce représente un cas typique d'accommodation sensori-motrice.

L'enfant qui restructure sa conduite d'après les exigences de l'imitation d'un modèle afin d'évoquer un objet absent (ex. : sautiller en se cambrant pour imiter le galop d'un cheval) montre encore un exemple d'accommodation.

Le chercheur qui abandonne sa première hypothèse contredite par l'expérience et qui, guidé par ses résultats, cherche à formuler une nouvelle hypothèse, se livre à un travail d'accommodation intellectuelle.

Comme on peut le voir avec ces exemples, l'accommodation reste subordonnée à l'assimilation :

- elle trouve son départ ou sa source dans un raté, un échec ou une insuffisance du schème assimilateur ;
- elle débouche sur une force supérieure d'assimilation. Elle a pour fonction de faire réussir l'assimilation au prix d'une modification des schèmes initiaux.

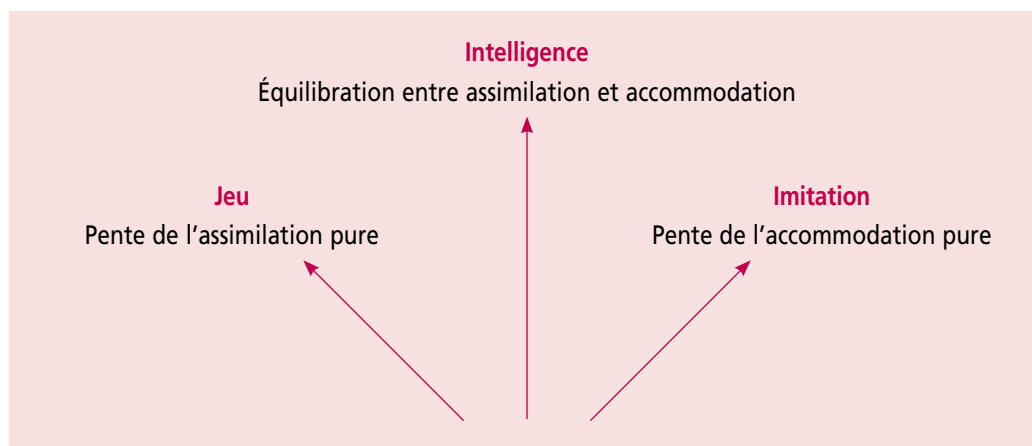
2F. Équilibration

Assimilation et accommodation sont les deux pôles complémentaires d'un processus unique. Le progrès psychique dans son ensemble est conçu par Piaget comme un progrès vers l'équilibre dans les relations entre un organisme et son milieu, entre un sujet et un univers d'objets.

L'équilibration est ce par quoi on peut définir l'intelligence. Dans la conduite intelligente, le sujet s'adapte le monde (assimilation) en s'adaptant au monde (accommodation) et réciproquement.

Le jeu, transfigurant librement les situations et les objets pour les plier à la loi du désir, est un exemple d'équilibration où l'assimilation domine.

L'imitation, où le sujet se soumet à un modèle extérieur est un exemple, d'équilibration où l'accommodation domine.



2G. Égocentrisme

Piaget élabore la notion d'égocentrisme, au départ, pour caractériser et interpréter un usage du langage marqué chez les enfants, jusque vers sept-huit ans, par la prépondérance de monologues, et par une certaine indifférence tant au niveau des exigences de la pensée logique qu'à celui de la coopération sociale.

Puis, l'égocentrisme désigne finalement pour lui une propriété structurale très générale, se retrouvant à différents niveaux de développement psychique.

La centration qu'opère le sujet sur lui-même doit être comprise comme un processus spontané, qui échappe à la conscience et au contrôle du sujet. L'individu tend à centrer le monde sur le moi, à ramener les choses extérieures et les autres personnes à ses propres structures parce qu'il n'est pas encore en mesure de faire une distinction claire entre lui et autrui, entre lui et les choses.

L'égocentrisme par lequel Piaget caractérise l'enfance doit être soigneusement distingué d'une attitude morale comme l'égoïsme. L'égoïsme et l'égotisme impliquent tous deux un choix plus ou moins délibéré, la valorisation calculée d'un moi préalablement distingué de ce qui lui est extérieur.

L'égocentrisme peut être compris par opposition avec l'équilibration. L'équilibration est un processus de décentration.

Le bébé pendant les premiers mois, n'accorde d'intérêt et d'existence aux objets que dans la mesure où il les perçoit, où ils entrent dans le champ subjectif de son expérience sensorielle. Les progrès de l'enfant au cours des deux premières années d'existence consistent essentiellement en une décentration sensori-motrice qui coïncide avec le développement de l'intelligence.

L'enfant de cinq-six ans se représente le vent comme un être animé qui se fâche ou qui se calme, cet « *animisme* » révèle un égocentrisme de la représentation. L'enfant se projette dans les choses, pour les comprendre.

On assisterait selon Piaget depuis la troisième année jusque vers la onzième, à un travail progressif et complexe de décentration des représentations.

L'adolescent qui s'enthousiasme pour une grande théorie et croit à la possibilité de soumettre le monde à une reconstruction idéale montre un exemple d'égoцентриisme intellectuel.

2H. Narcissisme

Pour Piaget, le narcissisme est à l'affectivité ce que l'égoцентриisme est à la connaissance. Le narcissisme correspond à une affectivité centrée sur le corps et sur l'action propres, à une succession de besoins momentanés, de désirs immédiats mal coordonnées entre eux, de plaisirs d'organes antérieurs à l'épanouissement de véritables sentiments pour des personnes, comme à celui d'intérêts stables pour des choses.

C'est un adualisme, sur un fond d'indifférenciation cognitive, le sujet ignore la division dualiste du Moi et du monde extérieur.

2I. Variantes de l'égoцентриisme

2I1. Phénoménisme

Le phénoménisme peut être compris comme un égoцентриisme de la perception : pendant les premiers mois de la vie, tout se passe comme si l'objet extérieur cessait d'exister pour l'enfant à partir du moment où il cesse d'être perçu. Le phénoménisme consiste donc à ignorer ou à nier l'indépendance et la permanence de la chose.

2I2. Finalisme

Le finalisme est un égoцентриisme dans la compréhension ou dans la représentation de la causalité. Il consiste à se représenter la causalité d'un processus objectif sur le modèle de l'action intentionnelle propre au sujet.

L'enfant vers quatre-six ans pose et comprend ainsi la question « *Pourquoi ?* » au sens de « *Dans quel but ?* ».

2I3. Animisme

L'animisme est un égoцентриisme dans la représentation de la nature des choses. Il consiste à attribuer aux objets extérieurs une subjectivité comparable à celle qu'on éprouve en soi-même.

L'enfant demandant : « *Pourquoi le vent est-il en colère ?* » exprime par là une représentation animiste du vent.

2I4. Artificialisme

L'artificialisme est un égoцентриisme dans la représentation de l'origine des choses. Il consiste à expliquer l'origine ou la production des choses sur un modèle de fabrication humaine, d'activité artisanale ou démiurgique.

L'enfant qui demande : « *Qui a construit le ciel ?* » ou « *Qui a creusé le lit de la rivière ?* » montre une conception artificialiste des choses.

2J. Les trois niveaux

Piaget distingue trois niveaux principaux dans le développement psychologique, dont chacun donne lieu à un processus de décentration ou d'équilibration progressive.

2J1. Actions

Les deux premières années se caractérisent par un progrès considérable des structures de l'action, avant même que le sujet humain n'accède aux représentations et aux opérations.

Dans la petite enfance, Piaget distingue 6 sous-stades successifs.

Sous-stade 1

Le premier mois après la naissance est caractérisé par l'exercice de réflexes. L'exemple privilégié est celui des réflexes de succion. L'enfant ne sait d'abord sucer le mamelon que lorsqu'on le lui met dans la bouche, mais en répétant l'acte de téter, il devient toujours plus capable de le saisir et même de le découvrir (accommodation graduelle). Piaget note qu'il existe un effet dynamique de l'exercice, qui renforce le besoin de répétition : l'activité du réflexe est accrue par son propre exercice. L'exercice antérieur tend à renforcer le besoin d'un nouvel exercice.

Sous-stade 2

De 1 à 3 mois à peu près se mettent en place les réactions circulaires primaires : la conservation de résultats intéressants, obtenus par hasard. C'est-à-dire que lorsqu'une action a produit de façon non intentionnelle un résultat intéressant pour le sujet, la perception de ce résultat déclenche en retour une reprise de l'action initiale (un exemplaire élémentaire est celui de l'enfant qui porte par hasard son pouce à la bouche, le suce, le retire, puis ne tarde pas à le réintroduire dans la bouche).

Sous-stade 3

De 3 à 6 mois environ, les réactions circulaires secondaires consistent à retrouver le geste ayant exercé par hasard une action intéressante sur les choses. Avec les réactions circulaires secondaires, le résultat intéressant se déplace du moi ou du corps propre vers les choses, les objets du monde extérieur (par exemple, à l'âge de 3 mois et 10 jours, l'enfant qui tire par hasard sur un cordon fixé à un hochet suspendu au toit de son berceau, sursaute en constatant la secousse du hochet, puis se met pendant un bon quart d'heure à tirer de nouveau sur le cordon en regardant bouger le hochet).

Sous-stade 4

Vers 10-11 mois, apparaît l'application des schèmes connus à des situations nouvelles. Par exemple, Piaget note une observation faite auprès de son fils Laurent (7 mois, 13 jours) : *Je lui présente une boîte d'allumettes au-dessus de ma main, mais en arrière, de telle sorte qu'il ne peut l'atteindre sans écarter l'obstacle. Or Laurent, après avoir essayé de passer outre, se met brusquement à taper sur ma main comme pour l'éloigner ou l'abaisser ; je me laisse faire et il saisit la boîte. Je recommence alors à barrer le passage, mais en utilisant comme écran un coussin assez souple pour garder l'empreinte des mains de l'enfant : Laurent cherche à atteindre la boîte et gêné par l'obstacle, il le frappe aussitôt, en l'abaissant nettement jusqu'à ce que la voie soit libre.*

Sous-stade 5

De 11-12 à 18 mois environ, les réactions circulaires tertiaires amènent la découverte de moyens nouveaux par expérimentation active. L'action initiale tend à prendre le sens d'une recherche plus ou moins systématisée de résultats nouveaux, le sens d'une expérience pour voir (par exemple, l'enfant qui, dans son bain, se livre à de nombreuses expérimentations sur les jouets de celluloïd flottant à la surface de l'eau. À 1 an, 1 mois, 20 jours et les jours suivants, non seulement, il laisse tomber de haut ses jouets pour voir l'eau gicler ou les déplace de la main pour les faire nager, mais il les enfouit à mi-hauteur pour les voir remonter).

Sous-stade 6

De 18 mois à 2 ans, apparaît l'invention de moyens nouveaux par combinaison mentale. Un moyen est inventé lorsqu'il résulte d'une restructuration relativement soudaine de l'action, ce qui implique l'éveil d'une capacité de combinaison mentale, et donc une ébauche de représentation (par exemple, un enfant qui à l'âge de 1 an, 4 mois et 5 jours, se saisit brusquement, pour attirer à lui une croûte de pain située hors de sa portée, d'une baguette placée entre le pain et lui et qui parvient au bout d'un nombre très réduit d'essais à maîtriser cet usage du bâton).

2J2. Représentations

Comme le suggère la construction du mot même, la représentation (re-présentation) consiste en l'attribution d'une sorte de présence mentale à un objet réellement absent.

Piaget nomme fonction sémiotique la fonction qui consiste à évoquer un signifié absent au moyen d'un signifiant présent dans le champ perceptif. Cette fonction sémiotique apparaît vers la seconde année et connaît un développement rapide et multiforme : l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale, l'évocation verbale.

2J3. Opérations

Pour Piaget le développement supérieur de l'intelligence signifie l'accès aux opérations : sérier, classer, dénombrer, mettre en correspondance terme à terme, déduire une proposition d'une autre. L'opération est une sorte d'action intérieure, une conduite mentale ou de pensée qui tend à s'appliquer plutôt à la représentation des objets qu'aux objets eux-mêmes et qui permet ainsi l'anticipation subjective du résultat d'actions réelles. L'opération présente un caractère essentiellement logique ou logico-mathématique.

Exemples :

- loi de réversibilité : à toute opération o qui transforme a en b correspond une opération $-o$ qui permet de revenir au point de départ en transformant b en a ;
- loi de composition additive : à une suite de deux opérations o et o' je peux toujours faire correspondre une opération o'' unique donnant le même résultat (ex. : à la suite $+2$ et $+3$ je peux faire correspondre $+5$).

La maîtrise des opérations n'est atteinte que tardivement et laborieusement, à travers une série d'étapes :

1. une phase préopératoire de 2 à 6 ans ;
2. entre 7 et 11 ans : un accès aux opérations concrètes qui, tout en impliquant représentation, portent sur des objets eux-mêmes ;
3. à partir de 11 ans environ : se développe une pensée théorique qui par des opérations formelles explore le champ du possible (ex. : le raisonnement par l'absurde en mathématiques).

Piaget s'attache à montrer que les opérations de l'intelligence abstraite ont leur source dans les actions, dans l'activité sensori-motrice. Le processus de dérivation qui conduit de l'action sur le réel à l'opération mentale est double : il consiste à la fois en une intériorisation et une coordination. De plus, sans être à la source du développement de la capacité opératoire (qu'il faut rechercher dans l'action), la représentation, le langage et la vie mentale sont des conditions importantes et nécessaires de ce développement. Ainsi, il constate une connexion étroite entre l'apprentissage de la coopération sociale et l'accès aux opérations logiques.

3. Piaget et la pédagogie

Constantin Xypas (« *Piaget et la pédagogie* », Paris, Anthropos, 1997) dans un recueil des textes qui ont jalonné les travaux et l'évolution de la pensée de Piaget permet de comprendre les axes directeurs de sa vision de la pédagogie. Piaget considère que la pédagogie n'est pas une simple mise en application du savoir psychologique. C'est pour lui à la pédagogie expérimentale d'élaborer les méthodes éducatives et non aux psychologues. Mais ses recherches recevront pourtant le meilleur accueil auprès des pédagogues :

- Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles (1949) ;
- L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant (1954) ;
- L'initiation aux mathématiques (1966).

Le discours éducatif de Piaget, qui devient directeur de l'Institut Rousseau du Bureau International d'Éducation en 1929, se nourrit des idéaux de l'éducation nouvelle et des valeurs morales et sociales ancrées dans le Christianisme et son engagement citoyen :

- La règle morale chez l'enfant (1928) ;
- Les procédés de l'éducation morale (1930) ;
- L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale (1931) ;
- Introduction psychologique à l'éducation internationale (1932), Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale (1932) ;
- Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire (1933) ;
- L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle (1933) ;
- Remarques psychologiques sur le self-government à l'école (1934) ;
- Remarques psychologiques sur le travail par équipes (1935) ;
- L'éducation pour la liberté (1944) ;
- Le développement moral de l'adolescent dans deux types de sociétés (1947) ;
- La pédagogie nouvelle (1949) ;
- Plan d'action de l'UNESCO (1951).

Piaget indique clairement sa préférence pour les principes de l'éducation active, et spécialement pour le travail par groupes, et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Ces principes rejoignent selon lui les résultats de ses recherches psychologiques, et sont les plus favorables à la formation de futurs citoyens démocrates et pacifistes.

4. Tableau synoptique des stades de développement de l'intelligence selon Piaget

Stades	Développement cognitif	Traits correspondants dans la vie affective et sociale
0-2 ans Le nourrisson (stade sensori-moteur)	Signaux et indices Essor de l'intelligence sensori-motrice Décentration au plan sensori-moteur Complication des réactions circulaires (primaires, secondaires, tertiaires) Accès à un univers objets permanents indépendants du sujet Progrès de l'imitation jusqu'à l'imitation différée	Passage de l'adualisme narcissique au choix d'objet discriminatoire et stable Passage des émotions primaires (globales et instantanées) aux sentiments différenciés et durables
2-7 ans La petite enfance (stade préopératoire de la représentation)	Symboles et signes Essor de la fonction sémiotique : - jeu symbolique ; - dessin ; - image mentale. Mémoire d'évocation verbale Langage Représentation et intuition	Socialisation de l'action Sentiments interindividuels Sentiments moraux intuitifs (le respect) Régulations d'intérêts et de valeurs
7-12 ans La seconde enfance (stade des opérations concrètes)	Développement des opérations concrètes (sériations et classifications) Conquête des cadres rationnels de la représentation objective (causalité rationnelle, invariants du réel : conservations de substance, de poids, de volume) Début de la réflexion	Accès à une véritable coopération Conduite de discussion Égalité devant la règle Respect mutuel et sentiment de justice morale, d'autonomie Camaraderie Développement de la volonté.
12-16 ans L'adolescence (stade des opérations formelles)	Développement des opérations formelles, de la pensée théorique ou hypothético-déductive. Formation de l'esprit expérimental.	Accès à des valeurs idéales Admiration pour le héros Amitié et amour Personnalité et programme de vie

Exercices d'application

Questions

Question 1

Identifiez le stade et situez l'âge probable de l'enfant sujet de l'observation suivante : « *Isabelle donne à manger à sa poupée et la couche. Le lendemain, Isabelle berce une cuillère en riant comme si c'était une poupée. Quelques jours plus tard, elle enfle une robe de poupée autour de son bras et fait avancer celui-ci verticalement, tout en riant aux éclats. Ensuite, elle étend sa poupée, la couvre d'une couverture, lui met un ruban dans les mains (comme elle le fait à cette époque pour s'endormir) et fait elle-même semblant de dormir en restant debout et en riant* ».

Question 2

Identifiez le stade et situez l'âge probable de l'enfant sujet de l'observation suivante : « *Jacqueline reçoit la visite d'un petit garçon plus âgé qu'elle de 2 mois, qu'elle voit de temps en temps et qui, au cours de l'après-midi, se met dans une rage terrible : il hurle en cherchant à sortir d'un parc à bébés et le repousse en frappant des pieds sur le sol. Jacqueline qui n'a jamais vu de pareilles scènes, le regarde stupéfaite et immobile. Le lendemain, c'est Jacqueline qui hurle dans son parc et cherche à le déplacer, en tapant légèrement du pied plusieurs fois de suite* ».

Question 3

Quelle est la définition de l'animisme, selon Piaget ?

Question 4

Identifiez le stade et situez l'âge probable de l'enfant sujet de l'observation suivante : Le matériel utilisé est constitué de 20 cartes dont 4 représentent des objets colorés et 16 des fleurs ; ces dernières représentent 8 primevères (dont 4 jaunes et les autres de couleurs différentes pour chacune). La suite des emboîtements inclusifs attendus dans les réponses des enfants interrogés est la suivante : A (= primevères jaunes) < B (= primevères) < C (= fleurs) < D (= objets et fleurs). Les questions posées sont les suivantes :

1. *Si tu fais un bouquet de toutes les ... (par exemples : primevères), prendras-tu celles-ci ou non (= les primevères bleues) ?*
2. *Le bouquet de toutes ... (par exemple : les primevères jaunes) est-il plus grand ou plus petit ou de même quantité (on dit « la même chose que ») que le bouquet de toutes ... (par exemple : les primevères) ?*
3. *Y a-t-il plus de ... (primevères), ou plus de ... (fleurs) ?*
4. *Si tu cueilles toutes les ... (primevères) restera-t-il des ... (fleurs) ?*
5. *Si tu cueilles toutes les ... (fleurs) restera-t-il des ... (primevères) ?*

Voici l'entretien réalisé avec Gilles

- *Si tu fais un bouquet de primevères, tu peux y mettre une autre primevère aussi ?*
- Oui, c'est une primevère aussi.
- *Une autre primevère dans les autres fleurs ?*
- Non, ça ne pousse pas ensemble.
- *Et les primevères jaunes dans le bouquet de toutes les fleurs ?*
- Bien sûr, c'est des fleurs.
- *Plus de fleurs ou plus de primevères ?*
- Plus de fleurs : ça (il montre les cartes : primevères jaunes + autres primevères + autres fleurs) contre ça (il montre les cartes : primevères jaunes + autres primevères).
- *Plus de primevères ou de primevères jaunes ?*
- Plus de primevères : ça (il montre les cartes : primevères jaunes + autres primevères) contre ça (il montre les cartes : primevères jaunes).

Voici l'entretien réalisé avec Éric

- *Peut-on mettre une autre fleur en primevère ?*
- Oui, c'est une fleur.
- *Et une primevère avec les autres fleurs ?*
- Oui, c'est aussi une fleur.
- *Et une autre fleur rose fait partie des primevères ?*
- Oui, on peut mettre toutes les fleurs ensemble.
- *Y a-t-il plus de primevères jaunes ou plus de primevères ?*
- Non, il y a plus de primevères jaunes.
- *Et plus de primevères ou plus de fleurs ?*
- Plus de fleurs (mais il montre les cartes : autres fleurs, et non pas le tout : primevères + autres fleurs).

Réponses

Réponse 1

Isabelle a entre 1 an et demi et 2 ans, le jeu d'imitation caractérise la fin du stade sensori-moteur et le jeu du faire semblant, comme le jeu symbolique caractérisent le tout début du stade pré-opératoire de la représentation (ou stade de la petite enfance).

Réponse 2

L'imitation différée de la crise de colère observée la veille implique la représentation, puisque plus de douze heures la sépare de la scène initiale. Elle suppose donc quelques éléments représentatifs ou préreprésentatifs, caractéristiques de la fin du stade sensori-moteur, entre 1 an et demi (1 an et 5 mois) et 2 ans (24 mois).

Réponse 3

« *L'animisme est un égocentrisme dans la représentation de la nature des choses. Il consiste à attribuer aux objets, aux choses extérieures une subjectivité comparable à celle qu'on éprouve en soi-même.*

L'enfant qui demande : « Pourquoi le vent est-il en colère ? » exprime une représentation animiste du vent. »

Réponse 4

Gilles a atteint le stade des opérations concrètes. Il est capable de sériations et de classification. Il peut avoir entre 8 et 10 ans. En fait, il a 7 ans et 6 mois, et est donc légèrement précoce.

Éric a des intuitions mais montre encore une incapacité de raisonnement. Il a donc moins de 7 ans. Ses capacités de représentations et d'intuition, le situeraient vers la fin du stade préopératoire de la représentation, autour de 6 ans. En fait Éric a 5 ans et 3 mois.

Bibliographie

- Piaget J., 1924. *Le jugement et le raisonnement*, Paris, Alcan.
- Piaget J., 1925. *Un grand éducateur moderne : Sanderson (Paris,1925)*, *Le Nouvel Essor*, 26 décembre 1925, 1-2.
- Piaget J., 1926. *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- Piaget J., 1930. *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Genève : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : Alcan.
- Piaget J., 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1937. *La construction du réel chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1998. *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob.

Sitographie

Introductions à la théorie de Jean Piaget :

1. http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget
2. http://fr.wikipedia.org/wiki/Construction_du_nombre_chez_l%27enfant
3. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(psychologie\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie))

Piaget, J. 1979. *La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique*. Extrait de Piatelli-Palmarini, Massimo. *Théorie du langage, théorie de l'apprentissage : le débat entre Piaget et Chomsky*. Paris, Seuil.

[PDF] à partir de pagesperso-orange.fr :

<http://scholar.google.fr/scholar?q=la+psychogénèse+des+connaissances+et+sa+signification+épistémologiques+jean+Piaget&btnG=>

Chapitre 3

Marie-Christine Piperini

La théorie wallonienne des stades de développement de la personnalité

La succession des stades de l'enfance est essentiellement discontinue : le passage de l'un à l'autre n'est pas une simple amplification, mais un remaniement. Entre les deux, il semble souvent que s'ouvre une crise... Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. Celle des deux qui subit la loi de l'autre doit se transformer et elle perd dans la suite son pouvoir de régler utilement le comportement du sujet.

Wallon met l'accent sur la discontinuité entre les étapes et sur leur originalité qualitative. Selon Wallon, chaque stade puise dans le stade précédent. Mais aussi, chaque stade doit sa physiologie à l'émergence d'un nouveau système d'intégration psychologique. Le concept d'alternance fonctionnelle contribue à la reconnaissance d'un ordre logique dans les discontinuités successives du développement. Le point de départ de cette conception de Wallon est physiologique. Dans le métabolisme (ou système des échanges entre un organisme et son milieu) on distingue deux aspects à la fois contraires et complémentaires, qui normalement s'équilibrent :

- les processus « *centripètes* » (dans le sens milieu vers organisme), d'absorption et d'assimilation ;
- les processus « *centrifuges* » (dans le sens de l'organisme vers le milieu), de désassimilation et d'évacuation.

On parle d'anabolisme dans le premier cas, de catabolisme dans le second.

Bien sûr, ces deux types de processus coexistent et s'enchevêtrent constamment, mais on peut observer le plus souvent des phénomènes d'alternance entre les phases marquées par la prépondérance relative des processus anaboliques ou centripètes et d'autres marquées par la prépondérance inverse des processus cataboliques ou centrifuges :

- à l'assimilation métabolique correspond l'édification psychologique du sujet, la centration sur le moi, une sorte d'introversion des intérêts ;
- au contraire, à la désassimilation et à la dépense correspond la relation aux objets de l'environnement, la centration sur le monde extérieur, comme une extraversion des intérêts.

La centration sur le moi, sur les résonances internes des phénomènes extérieurs eux-mêmes, implique en fait une prépondérance de la vie affective. Inversement, la relation au monde extérieur tend inévitablement à faire prévaloir, dans le jeu des conduites d'adaptation, d'exploration et de transformation objectives, les aspects à la fois actifs et cognitifs, moteurs et intellectuels du psychisme. La prévalence de l'activité et de la connaissance s'avère solidaire d'une centration sur les choses du monde extérieur.

Wallon conçoit donc une alternance entre des phases au cours desquelles tendent à l'emporter, sur fond d'anabolisme, la construction du moi, la vie affective et la relation à autrui, en tant que double ou modèle, et des phases au cours desquelles sur fond de catabolisme, ce sont les relations au monde extérieur, l'action sur les choses et la connaissance de ces choses qui passent au premier plan. Mais le fait qu'il y ait dans l'ensemble un développement, exclut l'idée qu'on puisse ramener ce phénomène d'alternance à un simple retour au point de départ ! Plutôt que l'image d'un balancier, il conviendrait mieux de se représenter un progrès en spirale. Chez Wallon, le va-et-vient des phases est à réinscrire dans le devenir irréversible des stades. Et si un stade centrifuge donné présente bien d'importantes analogies avec le stade centrifuge antérieur dont le sépare un stade centripète intermédiaire, ce n'est pas sans intégrer de façon originale l'acquis de ce dernier stade.

1. Les stades de développement de la théorie wallonienne

1A. Une toute première étape : la vie intra-utérine

La caractéristique majeure de ce stade primitif est la prépondérance quasi exclusive de l'anabolisme, de l'édification des bases organiques de la réalité individuelle. C'est donc le tout début de la série des stades centripètes qui vont œuvrer à l'édification de l'individu et du moi.

Ce qui assure la primauté paisible aux processus d'assimilation anaboliques lors de ce stade, c'est l'organisme maternel qui subvient à tous ses besoins. Wallon conçoit cette étape comme celle d'un parasitisme radical, ou encore comme celle d'une symbiose physiologique complète entre la mère et l'enfant. Mais, au sein de cette symbiose, ou interdépendance étroite, une dualité commence à se préciser : si l'enfant reçoit tout de sa mère, il commence déjà à devenir un petit individu pourvu d'une certaine autonomie : système propre, régulations hormonales internes, système nerveux capable de réagir...

À partir du 4^e mois de vie intra-utérine, apparaissent des réactions motrices (des réflexes de posture, des attitudes du tronc et des membres en fonctions des orientations de la tête ou des flexions du cou), c'est-à-dire des processus cataboliques relevant de la dépense fonctionnelle, des réponses motrices à des excitations qui peuvent être internes ou mêmes externes (par l'intermédiaire de la mère).

1B. Le stade de l'impulsivité motrice : de la naissance à 1 ou 2 mois

Bien que les processus anaboliques continuent à l'emporter largement, l'expulsion hors du corps maternel oblige l'enfant à ébaucher ses relations avec le monde extérieur, à intensifier, à multiplier et à compliquer ses réactions motrices. Aussi, par contraste relatif avec ce qui précède et également avec ce qui suit, on peut voir cette étape comme le prélude à la série des stades centrifuges. Avec l'avènement de la respiration, avec la mise en place d'un comportement nouveau : la tétée, pour satisfaire la fonction alimentaire (qui a alors perdu son caractère de pur automatisme), l'enfant connaît les souffrances de l'attente ou de la privation, des spasmes, des crispations et des cris.

Wallon constate que malgré l'éveil progressif de la sensibilité externe, le nouveau-né réagit principalement à des stimuli d'origine interne :

- des stimuli de la sensibilité viscérale liée à la vie végétative (sensibilité introceptive) ;
- des stimuli liés à la posture, au mouvement et à l'équilibre (sensibilité proprioceptive siégeant dans les muscles, les articulations, l'oreille interne).

Les réactions alors observées se présentent avant tout comme des décharges musculaires explosives, diffuses à travers l'organisme, non orientées, non coordonnées, d'où la caractéristique globale du stade : l'impulsivité motrice.

C'est là le plus bas niveau de l'activité psychomotrice, avec des actes qui n'ont pas d'autre objectif que de résoudre une tension et qui ignorent toute détermination étrangère à leur propre besoin de s'effectuer. Mais le niveau de complexité de cette activité est progressif à l'intérieur de ce même stade :

- la répartition du tonus à travers les muscles est progressivement plus régulière ;
- pour changer de position la prise de points d'appui dans le milieu extérieur apparaît peu à peu ;
- des réflexes conditionnels liés principalement aux besoins posturaux apparaissent également : être changé de position, être porté, être bercé ;
- un caractère expressif apparaît également progressivement : ainsi à partir du cri né de la faim, grâce à un jeu de renforcements « action-réponse » entre la mère et l'enfant, l'enfant va communiquer de plus en plus systématiquement son désir ou sa demande.

La relation affective à autrui (d'abord à la mère) va passer au 1^{er} plan. Les premiers gestes utiles à l'enfant ne sont pas ceux qui lui permettent de s'approprier ou d'éviter des objets du monde extérieur, mais ceux qui ont une valeur expressive et s'adressent à des personnes (et en premier lieu à celle qui prend soin de lui avec régularité).

1C. Le stade émotionnel : de 2-3 mois à 8-12 mois

Ce stade est décrit par Wallon comme typiquement centripète. Et les aspects spécifiquement psychologiques apparaissent cette fois au premier plan : la connexion moi – affectivité – autrui.

Les réactions de l'enfant sont à ce stade regroupées autour des besoins qu'il éprouve et que sa mère est seule à pouvoir satisfaire. Mais il a accès à une nouvelle forme de cette dépendance :

- s'émouvoir agréablement de sa présence ;
- éprouver le besoin de sa présence, sans doute, dans le prolongement des besoins alimentaires et posturaux (par conditionnement). Wallon explique que l'enfant passe d'une symbiose physiologique à une symbiose affective.

En corollaire de cette transformation, il y a le développement prioritaire du comportement expressif par lequel l'enfant entre en communication avec les personnes de son entourage : tout un système de compréhension mutuelle par gestes, attitudes, mimiques s'élabore. Dès l'âge de 6 mois, la gamme des échanges émotifs est à peu près complètement acquise avec le proche entourage. Et ce système de compréhension mutuelle primaire se situe aux sources du langage et de la vie sociale.

Avec l'émotion, il n'y a pas de discernement clair des frontières entre le moi et le monde extérieur : c'est une conscience subjective diffuse. Le terme de syncrétisme sert à Wallon pour désigner cette attitude d'indifférenciation primitive. Les processus de participation ou de contagion affective qui en résultent vont contribuer beaucoup à l'épanouissement psychique de l'enfant. L'enfant semble enrichir sa sensibilité par une sorte d'osmose avec l'ambiance. Le rôle de l'affectivité est capital dans les progrès de toute sorte qui marquent ce stade. Enfin, tout au long de ce stade, sous ce régime de dominance émotionnelle, des réactions exploratoires se multiplient et s'affinent, préparant le stade suivant.

1D. L'enchaînement des deux stades sensori-moteur et projectif

Entre la fin de la première année et la fin de la troisième année, une nouvelle grande période de développement apparaît.

1D1. De 12 mois à 18 mois

La période se caractérise globalement par un renversement centrifuge de l'orientation psychique :

1. dans un premier temps surtout : stade sensori-moteur ;
2. une seconde étape : stade projectif (ou *objectivo-moteur*, selon R. Zazzo) offre, lui, un tableau plus complexe.

Début de la seconde année

L'enfant est presque totalement tourné vers le monde extérieur : les activités d'investigation et d'exploration des objets et de l'environnement deviennent prépondérantes. La généralisation des réactions circulaires (qui font jouer la loi de l'effet de Thorndike, cf. Piaget dans le chapitre précédent) permet à l'activité sensori-motrice de se diversifier et d'affiner l'ajustement des réactions motrices aux stimuli sensoriels.

Ce progrès des conduites a pour condition organique la maturation de l'écorce cérébrale et la connexion fonctionnelle entre les différents champs sensoriels et moteurs.

La conquête pratique et cognitive de l'environnement objectif s'opère selon 3 axes principaux :

1. la manipulation, les explorations dues à la main, explorations qui ne peuvent donc pas dépasser l'espace proche ;
2. la locomotion, la marche qui assure une autonomie nouvelle ;
3. la dénomination, le recours au nom, avec la parole, ne sert pas seulement à communiquer : c'est aussi ou d'abord pour le sujet un moyen d'isoler et de fixer l'objet. La dénomination est un instrument d'objectivation. Le nom aide l'enfant à détacher l'objet de l'ensemble perceptif ou il est engagé. Il le fait survivre à l'impression présente. Il permet de l'unir à des objets semblables. Le mot est comme la main un moyen d'investigation objective, d'exploration à travers les réalités et les significations du monde extérieur.

Mais cette ouverture sur le monde physique reste encore à ce stade étroitement tributaire d'une subjectivité en cours d'édification.

À partir du milieu de la seconde année

L'enfant entre dans le stade projectif. L'intelligence représentative se met en place. Elle doit être bien distinguée de l'intelligence pratique ou intelligence des situations, même si elle s'appuie aussi sur les ressources de cette intelligence pratique. L'intelligence des situations s'élabore à partir des activités sensori-motrices. L'intelligence représentative prend sa source dans l'activité tonico-posturale, dans le jeu des attitudes et elle requiert le recours au langage pour s'affirmer pleinement.

Entre lui-même et la chose, l'enfant se met à interposer une action qui prend le caractère projectif d'une attitude expressive, d'un geste imitatif. Et ces simulacres, produits d'une activité d'imitation constituent les préludes de la représentation proprement dite, qui se dégage, elle, grâce à l'intervention des signes du langage, héritage social.

La figuration motrice, qui se détache de l'action proprement dite, peut prendre de plus en plus l'aspect d'un simulacre, mais est encore loin de la représentation pure.

Le geste (malgré sa valeur de généralisation, quand le geste peut être répété dans des situations analogues), lui, est davantage tourné vers la réalisation que vers sa représentation.

On observe à la charnière de ce stade et du suivant une persistance des conduites de type projectif :

- dans les récits de l'enfant, où ses gestes distribuent autour de lui les présences d'objets ou de personnes ou les circonstances qu'il veut évoquer ;
- dans les jeux, où à partir de la manipulation d'objets quelconques il se donne l'air d'en manier d'autres.

1D2. Autour de 24 mois

Dans l'intervalle entre l'affirmation fusionnelle qui caractérise le stade émotionnel et l'affirmation oppositionnelle qui va marquer l'avènement du stade personnaliste, viennent s'insérer les réactions alternantes et réciproques, c'est-à-dire des jeux ou exercices où l'enfant se porte alternativement aux deux pôles d'une même situation, de manière à être tour à tour le personnage actif et le passif, comme s'il cherchait à en éprouver les deux aspects complémentaires sans être encore capable d'y fixer sa propre place. Par exemple : donner et recevoir une tape, se cacher et chercher, les monologues dialogués où l'enfant prête sa voix à deux interlocuteurs qui se répondraient chacun avec une intonation différente, etc.

1E. Le stade du personnalisme et ses trois périodes successives

Entre 3 et 6 ans, ce stade du personnalisme doit son originalité à une réorientation centripète de la vie psychique de l'enfant. En cela il rappelle le stade émotionnel, mais ce stade va se distinguer du stade émotionnel par la distance qu'il institue entre le moi et autrui. Dans l'ensemble des transformations qui caractérisent ce stade, qui ont toutes pour objet l'indépendance et l'enrichis-

sement du moi, Wallon distingue une progression en trois temps (progression qui n'exclue pas quelques chevauchements) :

1. la crise de personnalité ;
2. l'âge de grâce ;
3. puis la relation différenciée à autrui.

1E1. La crise de personnalité

Le surgissement du moi prend d'abord un caractère conflictuel : on peut généralement observer chez l'enfant, vers trois ans une crise de personnalité. Au départ, le moi se pose en s'opposant, surgit en s'insurgeant.

En même temps que s'éteignent les jeux d'alternance, une **attitude de refus** devient habituelle, comme si l'unique souci de l'enfant était de sauvegarder l'autonomie nouvellement découverte de sa personne. C'est l'aspect d'**opposition à autrui**, qui se traduit dans le langage par l'usage abondant de la négation.

L'enfant affirme le besoin d'éprouver seul ses forces et ses possibilités. C'est la phase de **revendication d'indépendance**. L'enfant manifeste son désir d'entreprendre une tâche sans l'aide de personne, et corollairement, dans ses propos, il démontre sa maîtrise du **pronom personnel** (le JE ou le MOI) et des pronoms ou adjectifs possessifs (LE MIEN) dont il use et abuse.

La perception de la présence d'autrui donne lieu à des réactions d'**inhibition**, à des manifestations de timidité accompagnée de maladresse. Le sentiment de **honte** fait ainsi son apparition.

La distinction du moi et du non-moi est solidaire d'un progrès général dans le sens de l'objectivité et de la stabilité. L'enfant ne réagit plus seulement aux impressions présentes mais également aux images qu'il a gardées de son passé, aux représentations qu'il a construites. Ses raisons d'être jaloux, méfiant, ou reconnaissant, etc. sont ainsi mieux déterminées, plus consistantes et plus durables.

1E2. L'âge de grâce

Vers 4 ans, l'enfant semble entrer dans une phase de personnalisme plus positif, que Wallon nomme : l'âge de grâce, tout en notant une correspondance avec la notion de narcissisme chez les psychanalystes.

Au plan moteur, s'opère une transformation des mouvements de l'enfant : ils cessent de paraître patauds pour brusquement sembler être portés par une sorte de liaison intime jusqu'à leur **parfaite exécution**.

L'enfant accorde alors souvent plus d'intérêt ou d'attention à ses mouvements en eux-mêmes qu'à leur motif ou à leur prétexte extérieur. Ce qu'il vise avant tout, c'est la **réalisation esthétique** de sa propre personne. Ce souci de soi implique une référence essentielle à **autrui**. Wallon explique que l'enfant ne peut se plaire que s'il a le sentiment de pouvoir **plaire** à d'autres. Il ne s'admire que s'il se croit admiré. Les réactions de prestance envahissent le comportement de l'enfant. Les « *Regardez comme je fais* » ont remplacé les « *Non ! Je ne veux pas !* ». Le ton agressif ou arrogant a laissé place à un ton conciliant ou séducteur. L'enfant a besoin d'approbation pour s'affirmer, cela atteste que la différenciation du moi et du non-moi n'est pas parfaite. Cette quête du « *M'as-tu vu ?* » est une survivance de la participation qui le joignait à autrui.

Le complément ou l'envers de la prestance gracieuse, de la prestation séductrice se retrouve dans la **timidité** qu'ébauchaient les inhibitions de la phase précédente. Le geste arabe peut aussi être le geste refoulé, honteux et raté, par souci du regard de l'autre sur soi.

1E3. La relation différenciée à autrui

Vers 5-6 ans, dans une troisième et dernière phase, le personnalisme se traduit par une nouvelle forme encore plus positive que la précédente, de relation différenciée à autrui. On assiste au développement des conduites d'imitation de modèles. L'enfant cherche dans son entourage, non plus seulement des gestes ou attitudes à imiter mais des modèles. Au lieu de se porter sur de simples gestes, l'imitation sera celle d'un rôle, d'un personnage, d'un être préféré ou jaloué.

La dynamique affective qui commande ces conduites de conformation à un modèle révèle des aspects contrastés, une ambivalence, vis-à-vis de la personne qui sert ainsi de modèle. Cette personne est à la fois préférée et jalouée. Il y a un nouvel affrontement du moi à autrui. L'imitation de type personnaliste porte en elle la volonté de se substituer à cet autre, l'envie d'être à sa place, d'être lui, autant qu'une admiration aimante. Wallon note qu'à ce stade apparaît l'esprit de concurrence, qui combine les dispositions hostiles de la première phase et celles conciliantes de la seconde.

Le processus d'affirmation du moi s'avère précaire, partiel inachevé. L'opposition systématique n'est qu'une soumission retournée. La parade est une soumission à une empreinte étrangère. En fait, sous les dehors d'une indépendance plus ou moins ostentatoire, l'analyse psychologique montre que la **dépendance** à l'égard d'autrui subsiste en prenant la forme d'une **contre-dépendance**. Et il faut qu'il en soit ainsi pour qu'un développement normal ait lieu. Wallon pose clairement que de 3 à 6 ans, l'attachement à des personnes est une nécessité pour la personne de l'enfant. S'il en est privé, il peut être victime :

- soit d'atrophies psychiques, et son goût de vivre et sa volonté seront altérés ;
- soit d'angoisses qui pourront le conduire à établir des relations affectives douloureuses et/ou perverses.

Enfin, il y a dans tout ce stade du personnalisme une évolution capitale et rapide des activités motrices et mentales, de la représentation et du langage, mais la pensée garde des traits archaïques. Wallon appelle « syncrétisme » de la pensée ce certain retard de l'évolution intellectuelle (vision globale et confuse, antérieure au double mouvement des opérations d'analyse et de synthèse) sur l'évolution affective. Le clivage qui s'opère entre le moi et autrui marque un sérieux déclin du « syncrétisme » affectif tel qu'il régnait au stade émotionnel.

1F. Le stade catégoriel

D'environ 6 ans à 11 ans, la nouvelle grande période de développement est marquée par une réorientation centrifuge, tournée vers le monde extérieur et les choses. Dans les sociétés modernes, c'est aussi la période où l'enfant va à l'école, il en reçoit l'influence et en subit les exigences.

L'objectivité se substitue au syncrétisme, à l'intuition : l'enfant construit des réseaux de catégories, des classements, des rapports divers entre les objets, il peut reconnaître dans un élément une unité qu'il peut combiner avec d'autres dans des ensemble variés (par exemple : une lettre de l'alphabet), il peut ainsi apprendre à lire, à manier les chiffres, etc. Wallon note que les progrès sont très lents. C'est tout le syncrétisme de la pensée enfantine qui est en train d'être liquidé. Les dernières traces n'en disparaîtront pas avant 11 ou 12 ans.

L'école exerce une influence profonde sur cette transformation, notamment dans la mesure où elle exige une mobilisation sur commande des activités intellectuelles vers des matières successivement et arbitrairement diverses. Mais il ne s'agit pas d'un simple conditionnement (sur le mode du dressage à base de répétition). Une restructuration de la spontanéité de l'enfant entre pour une part essentielle dans la dynamique des progrès de l'intelligence de l'enfant à ce stade. Wallon explique que l'activité propre de l'enfant joue un rôle d'animateur. Cette activité entre dans sa phase catégorielle ; il s'agit alors pour elle de s'assigner des tâches entre lesquelles elle devient

capable de se distribuer afin d'en tirer les effets dont chacune est susceptible. Mais l'intérêt pur de la tâche est donc capital, indispensable !

Le goût que l'enfant prend aux choses peut se mesurer au désir et au pouvoir qu'il a de les manier, de les modifier, de les transformer. Détruire ou construire des choses sont les tâches qu'il ne cesse de s'assigner. Ainsi il explore leurs détails, leurs rapports, leurs ressources diverses.

Selon Wallon, la période qui va de 7 à 12 ou 14 ans paraît servir de façon beaucoup plus pauvre au développement de la personne ; l'action et les curiosités de l'enfant se tournent alors vers le monde extérieur, où il poursuit son apprentissage de *petit praticien*. Cette période présente une orientation avant tout pratique. Elle rester attachée aux problèmes de l'action directe et concrète des choses.

Les rapports sociaux qui se construisent alors, tels que les relations de camaraderie, dans le cadre de l'activité scolaire ou des jeux, expriment à leur façon les caractéristiques intellectuelles et affectives du stade catégoriel ; et réciproquement, ces rapports sociaux contribuent à l'instauration de ces caractéristiques intellectuelles et affectives :

- le choix des camarades s'effectue en vue de tâches déterminées. Les préférences tendent à changer suivant les jeux ou les travaux ;
- la relation de l'autre se subordonne à l'objectif de l'action et devient ainsi plus neutre, plus mobile. Wallon observe que les enfants d'âge scolaire sont unis comme des collaborateurs ou des complices, solidaires dans le cadre des mêmes besognes ou des mêmes projets ;
- l'émulation dans l'accomplissement d'un travail est leur moyen de se mesurer entre eux.

En face des adultes, le groupe d'enfants paraît vouloir constituer une société égalitaire dans laquelle les rangs deviennent variables, les places interchangeables.

La personnalité se transforme dans le même sens ; elle entre elle aussi dans une *phase catégorielle* : l'enfant nouant avec son entourage des liens plus divers et plus facultatifs, plus ouverts, dans des groupements de composition plus variable, où sa place dans ces groupements peut varier, et davantage en fonction de lui, il a le sentiment que sa personnalité est polyvalente. Wallon explique que de la diversité des rapports de chacun à chacun, l'enfant tire la notion de sa propre diversité selon les circonstances, et en même temps de son unicité à travers la diversité des situations.

Lorsque l'enfant arrive au terme de cette période catégorielle, son adaptation au milieu paraît approcher de tout près celle de l'adulte. C'est alors que la poussée pubertaire va opérer un nouveau renversement.

1G. La puberté et l'adolescence

À partir de 11-12 ans, ce stade, d'orientation principalement centripète ou subjective, offre surtout au départ, un caractère de crise. Il évoque le stade antérieur du personnalisme, mais il apporte au développement de l'individu une édification originale et positive.

La maturation organique sexuelle plus précisément, a des effets à la fois morphologiques (apparitions des caractères sexuels secondaires comme la pilosité, la mue de la voix) et physiologiques (activations des besoins érotiques).

Au plan psychologique, les changements semblent se traduire avant tout par une rupture (crise) plus ou moins soudaine et violente de l'équilibre antérieur. Et c'est moins l'émoi sexuel, envisagé isolément, que les sentiments globaux de dépaysement vis-à-vis de soi-même et du monde qu'il entraîne, des sentiments de désaccords et d'inquiétude qui donnent le ton à la crise qui s'ouvre et entraîne un retour à prédominance de la subjectivité.

Cette crise concerne l'ensemble des aspects de la vie mentale, elle a un caractère total. Wallon considère que cet âge nouveau va rayonner simultanément dans tous les domaines de la vie psychique : dans ceux de l'action, ceux de la personne, ceux de la connaissance.

La psychologie de l'adolescent semble difficile à cerner, pour lui-même comme pour les autres, dans la mesure où elle s'avère très mobile et avec des aspects très contrastés. Alors que l'adolescent présente le souci de se définir lui-même, la personnalité de l'adolescent oscille facilement :

- entre la timidité et la jactance ;
- entre l'égoïsme et le sacrifice de soi ;
- entre le désir et la crainte du changement.

La personnalité manifeste de fortes ambivalences, et des alternances de grâce et d'embarras, de maniérisme et de maladresse.

Wallon souligne l'importance du contraste qui s'établit entre des attitudes de critiques, de négation et d'opposition (notamment à propos des habitudes coutumières de vie ou de pensée des aînés) et des aspirations à la possession ou à l'affirmation d'une vérité authentique.

L'adolescent s'éveille au sentiment du mystère, il se cherche des perspectives indéfinies (d'où son goût pour le mysticisme, l'ésotérisme, les croyances et les engagements politiques extrêmes). L'adolescent affirme aussi avec force sa subjectivité, dans l'adhésion enthousiaste à des idéaux sociaux et culturels. Wallon souligne que c'est là l'âge des ferveurs religieuses, métaphysiques, politiques ou esthétiques. Dans cette même quête du moi, il acquiert le sentiment du secret (d'où la pratique, fréquente à cet âge, du journal intime).

Les relations de camaraderie, basées sur l'accomplissement des tâches (lors du stade catégoriel), cèdent la place à des relations d'amitié et d'amour, qui se justifient par des affinités, impliquant l'intimité de l'être et sa valeur idéale. Et ces relations se caractérisent par leur intensité et leur capacité à passer d'un extrême à l'autre (amitié amoureuse et fusionnelle ou haine jalouse).

D'importants progrès ont lieu en même temps dans le domaine de la pensée logique : des aptitudes nouvelles de raisonnement et des pouvoirs de combinaison mentales, matérielles apparaissent alors. L'adolescent n'a plus qu'à assurer l'équilibre entre des possibilités psychiques encore confuses et les réalités d'un monde en mouvement, mais le plan est atteint où le développement de la personne et des connaissances peut s'orienter selon des choix et des buts définis.

Enfin, Wallon remarque que les effets psychiques de la puberté varient beaucoup avec le mode d'existence d'une époque ou des différentes classes sociales, qui constituent le contexte d'apparition de ce processus individuel.

Tableau synoptique des stades de développement de la personnalité selon Wallon

	Catabolisme - Centrifuges	Anabolisme - Centripètes
	Prédominance de : • La motricité et l'intelligence • Le monde extérieur • L'exploration des choses	Prédominance contraire de : • L'affectivité • Le moi • Autrui
Stades de développement précoce de la personnalité avant 2 ans :	Catabolisme - Centrifuges	Anabolisme - Centripètes
→ 9 mois		Stade intra-utérin
		• Symbiose physiologique avec la mère • Anabolisme • Premiers réflexes posturaux
Naissance	Stade d'impulsivité motrice	
	• Fonction respiratoire autonome, progrès de coordinations (alimentaires, posturales) • Décharges non orientées évacuant les tensions • Absence de contrôle inhibiteur (impulsivité) • Conditionnements aux stimuli maternels (transition)	
3 mois		Stade émotionnel
		Symbiose affective avec la mère et syncrétisme subjectif Signalisation expressive par les émotions, source d'échanges affectifs
1 an	Stades sensori-moteur et projectif	
	• Rôle du réflexe d'investigation et stimulant de la loi de l'effet • Conquêtes de : 1. La manipulation 2. La locomotion (marche) 3. La dénomination (parole) • Figuration motrice : le simulacre	

Stades de développement de la personnalité après 2 ans :	Catabolisme – Centrifuges	Anabolisme – Centripètes
3-6 ans		Stade du personnalisme Crise de personnalité : • Opposition • Négation • Revendication d'indépendance • Pronom personnel • Inhibition • Timidité Âge de grâce : • Narcissisme • Parfaite exécution • Réalisation esthétique • Plaire, séduire Relation différenciée à autrui : • Imitation de modèles • Ambivalence
6-11 ans	Stade catégoriel Réseaux de catégories Classements Combinaisons et rapports divers Intérêt pour la tâche indispensable Rapports sociaux de camaraderie subordonnés à l'objectif de l'action Émulation entre collaborateurs Personnalité polyvalente	
→ 11-12 ans		La puberté et l'adolescence Maturation sexuelle Crise de l'équilibre antérieur Sentiment de dépaysement, désaccord, inquiétude Personnalité mobile, contrastée, oscillante, ambivalente Opposition, critique Amitié, amour, affinités, intimité Enthousiasme, idéaux sociaux et culturels Progrès de la pensée logique.

Exercices d'application

Questions

Question 1

Expliquez ce que signifie la notion d'alternance fonctionnelle dans la théorie de Wallon.

Question 2

Qu'est-ce que l'« âge de grâce » ?

Question 3

Quelles sont les caractéristiques des rapports sociaux de l'enfant entre 6 et 11 ans ?

Réponses

Réponse 1

Selon Wallon, la succession des stades de développement est discontinue, et chaque étape a une originalité qualitative : chaque stade puise dans le précédent, mais se caractérise aussi par l'émergence d'un nouveau système d'intégration psychologique. Ce changement s'opère selon un ordre logique : la prédominance des processus centripètes (absorption et assimilation du milieu vers l'organisme, centration sur le moi) et centrifuges (désassimilation et évacuation, extraversion des intérêts) alterne d'un stade à l'autre.

Réponse 2

Selon Wallon, vers 4 ans, l'enfant entre dans une phase de personnalisme positif :

- au plan moteur, les mouvements cessent d'être patauds pour brusquement pouvoir être exécutés parfaitement par l'enfant ;
- psychologiquement, l'enfant accorde plus d'intérêt à ses mouvements en eux-mêmes qu'à leur motif. Ce qui l'intéresse c'est le soi et son esthétisme. Mais la référence à autrui (ses parents en particulier) reste capitale derrière ces attitudes de prestance gracieuse : l'enfant ne peut se plaire que s'il se croit admiré, que s'il a le sentiment de pouvoir plaire aux autres.

Réponse 3

Durant le stade catégoriel, selon la théorie de Wallon, les rapports sociaux et de camaraderie qui se construisent sont largement influencés par le cadre scolaire. L'électivité des camarades s'effectue en vue de tâches déterminées. Ces préférences changent en fonction des jeux, des projets, et de la nature des tâches à effectuer. La relation à l'autre est donc mobile, plus neutre, subordonnée à l'objectif de l'action. Les enfants d'âge scolaire sont unis comme des collaborateurs ou des complices. Et l'émulation dans l'accomplissement d'un travail est leur moyen de se mesurer entre eux.

Bibliographie

Wallon H., 1925. *L'enfant turbulent : Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Paris, Alcan.

Wallon H., 1934. *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin.

Wallon H., 1938. *Principes de psychologie appliquée*, Paris, Armand Colin.

Wallon H., 1938. *La vie mentale*, Tome VIII de l'Encyclopédie française.

Wallon H., 1941. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

Wallon H., 1942. *De l'acte à la pensée*, Paris, Alcan.

Sitographie

Introduction à la théorie de Wallon :

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Wallon_\(1879-1962\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Wallon_(1879-1962))

Héroux, L., Farrell, M. 1985. Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 1, 103-117 :

<http://id.erudit.org/iderudit/900482ar>

Chapitre 4

Marie-Christine Piperni

Vygotsky et la conception sociale du développement des savoirs chez l'enfant

1. L'école historico-culturelle

1A. La prise en compte de l'interaction avec le milieu

Lev Semionovitch Vygotsky¹ (1896-1934) est un psychologue russe connu pour sa théorie historico-culturelle du psychisme. Il introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel. Il est à l'origine du socio-constructivisme. Avec Léontiev, et Luria, Vygotsky (tous trois membres d'un mouvement appelé la « Troïka moscovite »), considère que l'évolution de l'homme vers une culture de plus en plus élevée n'implique pas de changement biologique ou héréditaire. Ainsi la théorie historico-culturelle qu'ils fondent, postule que s'il existe bien des faits culturels qui varient selon l'époque et le lieu géographique considérés (si par exemple l'éducation d'un enfant dans un environnement baigné d'écrit, de télévision et d'ordinateur, n'est pas une constante) les progrès psychologiques de l'enfant se font selon des lois exclusives naturelles ou spirituelles. Partout dans le monde, le petit d'homme est assailli d'informations, et son cerveau doit traiter ce flux incessant en fonction de ses qualités psychobiologiques.

Mais en même temps, Vygotsky avance que pour comprendre les comportements et les pensées de l'homme contemporain, on ne peut faire l'économie de prendre en considération l'évolution historique de son développement culturel. Il conçoit la méthode génétique comme une « histoire sociale » c'est-à-dire que : « les transmissions ne sont pas simplement d'ordre héréditaires mais aussi culturelles ». Pour Vygotsky, l'apprentissage est un processus d'appropriation de ces systèmes, un processus d'appropriation de ces outils. Selon lui, l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement. Le langage serait l'un de ces outils (mais un outil fondamental) ; ainsi l'activité pratique serait intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, source de la formation des concepts.

1B. Un pont entre psychologie et sociologie

Vygotsky place au centre de sa théorie du développement la mise en relation des processus d'individualisation et de structuration des systèmes sociaux. Il jette ainsi un pont entre psychologie et sociologie.

Marxiste, Vygotsky pense que le travail crée l'homme. Or pour agir sur son environnement, celui-ci invente toujours de nouveaux outils, plus efficaces. En même temps, ces outils vont conditionner son rapport à son environnement. Lorsque l'enfant utilise ces outils, il découvre une certaine façon d'agir sur le réel, une façon, marquée par les générations qui l'ont précédé dans cette découverte. De plus, lorsque l'enfant saisit un outil, il est amené à infléchir son usage de façon à rencontrer l'utilisation sociale de cet objet (par exemple : un crayon à papier se tient entre le pouce et l'index, placés près de l'extrémité pointue. Et il permet de tracer, ainsi tenu, des traits

1. Attention pour les recherches bibliographiques, la transcription de son nom est soit Vygotsky, *en anglais*, soit Vygotski, *dans une grande partie de la littérature française*, et certains ouvrages ne sont référencés que sous l'une des deux graphies seulement.

sur le papier). Les outils sont donc des objets issus de l'activité humaine, en même temps que leur utilisation implique, pour être efficace, un apprentissage social.

Cet apprentissage implique une interaction sociale, au cours de laquelle un adulte va montrer à l'enfant comment progresser, en acquérant un savoir-faire qui trouve son origine dans l'histoire de l'humanité.

1C. Les principes de base de la théorie de Vygotsky

10 postulats caractérisent les apports de Vygotsky à la psychologie du développement (cf. Rivière, dans « La psychologie de Vygotsky », Bruxelles, Mardaga, 1990, p. 72) : 1. Le vecteur fondamental du développement des fonctions supérieures implique l'intériorisation des processus de relation sociale. 2. L'origine de ces fonctions n'est pas dans le déploiement centrifuge de l'esprit ou des connexions cérébrales mais dans l'histoire sociale. 3. La culture procure les outils symboliques nécessaires à la construction de la conscience et des fonctions supérieures. 4. Le développement psychologique d'un sujet ne consiste pas en la socialisation progressive d'un individu mais en l'individuation d'un organisme fondamentalement social dès l'origine. 5. L'individu est issu de la relation sociale (organisation consciente de processus et de fonctions internes, avec des signes qui permettent l'activité volontaire et le contrôle autorégulateur). 6. Les fonctions supérieures impliquent la combinaison des outils et des signes dans l'activité psychologique. 7. Le passage de l'instrumental au significatif est médiatisé et permis par la relation avec les autres. 8. La conversion de l'activité en signe implique sa condensation. 9. Les signes sont à leur origine des médiateurs, qui permettent de réguler la conduite des autres. Au moyen des signes, les autres régulent la conduite de l'enfant, et l'enfant, celle des autres. 10. La psychologie doit avoir pour premiers objets d'analyse l'activité instrumentale et communicative des individus.

Enfin, Vygotsky s'étonne de ce que des psychologues piagétien étudiant le développement cognitif de l'enfant font comme si l'école n'y jouait aucun rôle. Pour lui, étudier séparément le processus du développement et celui de l'apprentissage n'a pas de sens. Mais il souligne qu'il convient de diagnostiquer quand l'enfant est prêt psychologiquement avant d'entamer un apprentissage donné, celui de la lecture, comme celui de l'arithmétique. Dans le cas de l'apprentissage de l'arithmétique, il importerait de s'assurer que l'enfant a acquis la notion de la conservation des quantités discontinues avant d'aborder l'enseignement du système numérique et du comptage (dans ce point de vue, s'ancrera ultérieurement le développement avec succès en psychologie des tests de niveaux ou de maturité).

2. Une théorie de la construction psychologique du sujet

Selon Vygotsky, la construction du sujet psychologique ne procède pas de l'intérieur vers l'extérieur (postulat du rationalisme, cf. Kant), et il n'est pas non plus le résultat des modelages opérés par son milieu. Vygotsky soutient une théorie d'une genèse sociale du sujet.

Piaget avait déjà remarqué qu'entre 3 et 6 ans, l'enfant émettait de nombreux longs monologues, où il semblait se parler à lui-même, comme s'il pensait à voix haute. Exemple : un enfant invité à représenter le chiffre 9 par un dessin. Il prend son cahier de chiffres et en tourne les pages en marmonnant « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ... 8, 9. Numéro 9. Moi, je veux le numéro 9. Maintenant, je vais faire le 9. J'ai le 9. J'ai le 9 ». Mais alors que pour Piaget, ces productions verbales attestaient de la prépondérance de l'égocentrisme dans la pensée infantile, pour Vygotsky, ce langage ne prépare pas le langage socialisé (qui existe en même temps que ces monologues, dès cet âge), au contraire, il en découle pour se métamorphoser en langage intériorisé. Une intériorisation qui va permettre une autorégulation cognitive. Ces verbalisations, étroitement liées à l'action (chez les plus petits, elles marquent la fin d'une activité ou un tournant dans son déroulement), progressivement, assument un rôle de planification de l'action.

La théorie de Vygotsky met ainsi l'accent sur les outils sociaux tels que le langage, grâce auxquels se développe l'intelligence. Pour lui, l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes est assurée par les mots, surtout écrits (associés ou dissociés), origine de la formation des concepts. Le langage est le médiateur par excellence du passage de l'intériorisation à l'extériorisation. Extérioriser permet à l'activité cognitive de sortir de l'implicite en la rendant davantage publique, négociable et « solidaire ». Elle la rend également plus accessible à l'intériorisation, c'est-à-dire à la réflexion et à la métacognition ultérieure.

Vygotsky considère le processus d'apprentissage enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. Il estime que les instruments de développement psychologique que sont les mots, les théories de recherche, les procédés mnémoniques, etc. ne sont accessibles à l'apprenant que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les autres. Il jette ainsi un regard sur les relations représentant le degré d'influence exercé par un apprenant sur un autre lorsque la discussion explore les intentions comportant des éléments langagiers parfois connus et parfois inconnus de l'ensemble des partenaires.

2A. Une théorie de l'apprentissage par le groupe

La thèse de Vygotsky est que *les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale*. Vygotsky élabore une théorie des fonctions psychiques supérieures. Pour lui, le langage dit « égocentrique » de l'enfant (opposition entre Vygotsky et Piaget) a un caractère social et se transformera ensuite en langage dit « intérieur » chez l'adulte et serait un médiateur nécessaire dans le développement et le fonctionnement de la pensée. Il présente à partir de travaux expérimentaux le développement des concepts sous forme de complexes chez le tout petit enfant, jusqu'aux concepts élaborés, employés par les adultes.

Le travail de Vygotsky articule plusieurs concepts clés qui sont essentiels dans la compréhension du développement précoce de l'enfant. Un des plus importants est celui concernant les zones de développement dont la zone proximale de développement (ZPD) ; c'est-à-dire l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un adulte. La zone proximale de développement est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. Vygotski pensait que les enfants peuvent réaliser et maîtriser des problèmes difficiles quand ils sont guidés et aidés par une personne compétente, généralement un adulte, au cours d'une collaboration. Ainsi, l'éducateur a bien une fonction, il n'a pas qu'à attendre que l'enfant construise par lui-même, en toute autonomie, ses savoirs, par une maturation psychologique plus ou moins naturelle. C'est là une critique du concept de Rousseau de l'éducation négative.

2B. La zone proximale de développement

C'est cet équilibre entre le connu et le non connu (le familier) qui caractérise la notion de zone proximale de développement (ZPD) et c'est là, selon lui, que résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, puisque les participants sont placés en situation d'explicitation leurs démarches mentales lesquelles sont susceptibles de permettre à l'apprenant d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances. C'est à travers l'interaction sociale, lieu propice à une restructuration du fonctionnement intellectuel, que l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs.

Dans cette optique de socio-construction, l'accent est donc mis sur l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. Cette confrontation des conceptions s'effectue

avec des pairs et avec une personne accompagnatrice. D'après Vygotsky, l'enseignement doit utiliser les résultats du développement de l'apprenant plutôt que de précéder le cours de celui-ci ou d'en changer de direction. Enseigner ou médiatiser à partir des ressources disponibles dans le collectif ne pourrait donc que renforcer les combinatoires de connaissances et de savoir-faire particuliers à un apprenant (cf. la notion d'intelligence multiple développée par Gardner, 1983). Cette approche s'oppose à une démarche où l'on dit à l'apprenant quoi faire et comment le faire, avant l'enclenchement du processus social et interpersonnel de l'expérience individuelle et collective sur les situations problèmes. Le changement qui découle de la perspective socioconstructiviste nécessite l'acceptation d'un état de déséquilibre et la prise de certains risques pédagogiques.

2C. L'échafaudage

Vygotsky dépasse ainsi la théorie de construction des savoirs de Piaget en parlant d'**autostructuration assistée**. Il appuie sa théorie du développement dans la zone de proximité en lui associant la notion d'**échafaudage**. Cette conception réfère à des stratégies, des techniques et des procédures utilisées par la personne qui échafaude un apprentissage pour un apprenant ou un groupe d'apprenants. L'échafaudage est plus qu'une succession d'étapes conduisant à une connaissance ou à une habileté à acquérir. Il est un jeu de relations entre plusieurs participants collaborant à l'actualisation des ressources intérieures.

Des échafaudages peuvent aussi être fournis de manière imprévisible par des élèves travaillant avec d'autres élèves. Ainsi, l'argumentation entre des pairs qui collaborent pourrait servir de dialogue intérieur à l'apprenant. La perspective du social dans le développement affectif et cognitif entraîne l'apprenant à s'impliquer et s'engager suffisamment dans la démarche collective pour qu'il ait envie de partager son discours intérieur avec le groupe classe.

2D. Défi de l'apprentissage - enseignement dans la construction sociale des savoirs : l'accompagnement

Le rôle de l'adulte, en l'occurrence l'enseignant, et de l'apprenant expert est d'outiller l'élève dans sa zone proximale de développement afin qu'il soit confronté à une situation qui cause problème, qu'il se pose des questions (remise en cause des certitudes, entre autres), qu'il s'ouvre à la construction qui intégrera les apprentissages, construits seul mais élaborés avec les autres. L'interaction se situant dans la zone proximale de développement, si elle est inspirée par l'idée d'accompagnement, permet à l'apprenant de fonctionner conjointement avec autrui à un niveau supérieur à ce qu'il serait capable de faire seul et, dans un second temps, de retirer l'échafaudage dès qu'il est présumé qu'il peut fonctionner au niveau désiré, seul ou en groupe. Dans un contexte d'interactions sociales, l'accompagnement est partie intégrante de l'activité cognitive.

Pour Vygotsky, un bon enseignement est un enseignement qui précède le développement. Il avance qu'un enseignement pertinent doit s'insérer entre 2 niveaux de développement : le niveau actuel et le niveau potentiel. Ainsi, un enfant peut par imitation ou par un guidage interactif résoudre des problèmes qu'il n'aurait pu solutionner seul. Mais ces actions que l'enfant est en mesure d'imiter entrent donc en pratique dans son répertoire potentiel. *« S'il est capable d'imiter une action intellectuelle, cela signifie qu'il est capable, sous certaines conditions de réaliser une action analogue dans son activité indépendante »* (Vygotsky, « Le problème de l'enseignement et du développement mentale à l'âge scolaire », in B. Schneuwly, P. Bronckart, « Vygotsky, aujourd'hui », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 108). *« Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il est en mesure de réaliser de façon autonome (ibid.). La zone proximale de développement nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie*

d'acquisition » (id., p. 109). L'apprentissage peut donc avoir lieu lorsque l'enfant se trouve sollicité en situation de coopération, et lorsque les appareils sémiotiques maniés par son compagnon d'apprentissage (en interaction avec lui) sont d'une complexité qui correspond au niveau de son développement potentiel. Dans ces conditions, l'enfant va pouvoir les incorporer à son activité autonome.

Il résulte de ces considérations, l'identification des qualités que devrait avoir l'accompagnement pédagogique d'un enfant. L'adulte favorise donc le développement cognitif de l'enfant dans la mesure où il médiatise la relation de l'enfant au monde des objets en guidant, planifiant, régulant, parachevant ses actions.

3. La médiation

3A. Le langage et la pensée chez l'enfant

Dans la théorie de Vygotsky, le développement du langage sert de paradigme au développement psychique de l'enfant. Cet outil apparaît d'abord en tant que moyen de communication, puis se transforme en langage intériorisé support de la subjectivité de l'individu. Dans la mesure où l'enfant est immergé dès la naissance dans un univers social, il est très tôt en interaction avec une classe spéciale d'outils, ceux qui permettent d'agir sur autrui, ou sur les choses par le biais d'autrui. Ces outils sont des outils sémiotiques ou signes. Tandis que les outils matériels (crayon, cube, peluche, etc.) orientent l'activité de l'enfant vers l'extérieur (en les manipulant l'enfant apporte un changement dans le monde des objets), les outils sémiotiques (comme les signes gestuels, verbaux, etc.) ont eux une portée relationnelle et autorégulatrice. Ce n'est que par les contacts sociaux que peuvent se construire les processus mentaux qui sont d'abord faits de catégories intermentales (c'est-à-dire, engendrées par des relations entre individus) qui deviendront par la suite des catégories intra-mentales. Ainsi, la psychogenèse est avant tout une sociogénèse. Cette démarche est totalement différente de celle de Piaget pour qui les catégories sont d'emblée intrapsychiques même s'il reconnaît que le milieu social aide au développement. « *L'essence du développement est le conflit entre les formes culturelles évoluées et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement* », explique Vygotsky pour définir ce « champ de tension » dans l'apprentissage. Mais pour faire « moteur », la dimension éducative est importante, mais c'est la manipulation des objets psychiques qui est essentielle, pas les interactions. « *Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* ». Le passage de l'inter- à l'intra- se fait toujours sur des objets constitués, progressivement identifiés, « signifié » par celui qui apprend.

Exemple

Au début, le nourrisson s'efforce simplement de saisir un objet. Dès que sa mère lui vient en aide, la situation se modifie radicalement. La mère interprète le mouvement du bras de son enfant comme un geste porteur d'intention, de sens. La tentative infructueuse sur le plan matériel se transforme en réussite sur le plan de l'interaction. L'enfant va ainsi développer une nouvelle fonction : son mouvement initialement tourné vers l'objet va devenir le moyen de s'adresser à l'autre. L'action s'est transformée en geste significatif, en signe. Vygotsky parle de « condensation », pour désigner cette conduite instrumentale qui se convertit en médiation significative dans une relation sociale. L'activité instrumentale est le matériel de base, propice à cette conversion, mais sans interaction sociale, il n'y aurait pas le processus dynamique qui induit la transformation chez l'enfant. Enfin, il faut noter que cette conversion s'accompagne d'une simplification physique de l'action, favorisant son intériorisation. Le signe n'est plus qu'une ébauche du geste initial.

3B. Une psychologie instrumentale

Pour Vygotsky, la maturation neurobiologique, seule, serait incapable d'expliquer l'utilisation par le sujet de signes et de symboles, à l'origine des fonctions psychiques supérieures.

« *L'appropriation et l'intériorisation de l'appareil sémiotique constitutif de la personne et formateur des structures cognitives n'est possible que parce que l'enfant vit au sein de groupes et de structures sociales et qu'il apprend des autres au travers de ses interactions avec eux* » (Marcel Crahay, *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 325).

La psychologie de Vygotsky est, en fait, une psychologie instrumentale. Elle est basée sur les notions d'instrument (outil) et d'activité instrumentée. Cette activité n'est pas un automatisme de réponses et de réflexes, conception béhavioriste de l'époque, mais une transformation du milieu à l'aide d'instruments. Et pour Vygotsky, les instruments (ou outils) sont de diverses sortes : un marteau, un crayon mais aussi des symboles et des signes. Parmi les signes et symboles utilisés par l'homme figure le langage qui est le médiateur par lequel se crée la conscience. Il est le point de départ de l'activité mentale, car le langage permet de contrôler nos propres comportements et de transformer/ contrôler le comportement d'autrui. Dans ses études sur le développement des fonctions mentales supérieures, il pose le postulat que *la pensée et le langage ne peuvent clairement être dissociés*.

Par rapport à Piaget, il s'oppose à l'idée selon laquelle la pensée de l'enfant ne se socialiserait qu'à l'âge scolaire (environ 7 ans, à l'époque). Pour Vygotsky, le premier développement de l'enfant est étroitement solidaire du milieu social et c'est le langage qui permet de prendre progressivement de la distance par rapport à l'action (contrairement à Piaget pour qui c'est la représentation mentale). Il fait la distinction entre le langage intérieur et le langage extérieur. En effet, selon lui, l'évolution psychologique va dans le sens d'une intériorisation progressive, autrement dit un passage progressif des réactions extérieures aux réactions intériorisées. Pour Vygotsky, les relations entre les êtres humains peuvent être de deux types : directes et immédiates, indirectes et médiatisées. Les relations directes se rencontrent chez l'animal et chez l'enfant, sous forme de cris, d'agrippements, de regards. Ce n'est que plus tard que l'enfant va utiliser des médiateurs et qu'il va communiquer par des signes (donc, de façon indirecte) et non plus seulement par des gestes. Or, selon Vygotsky, le deuxième mode de communication ne peut que dériver du premier. Il en fait la preuve à travers son analyse du *geste de pointage*. Selon lui, le geste qui consiste à indiquer du doigt un objet joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Ce serait la base primitive de toutes les formes supérieures du développement. Il serait d'abord *un essai infructueux pour saisir un objet*. Mais ce geste primitif apporte du nouveau quand l'enfant essaie notamment d'attraper l'objet trop éloigné.

Pourquoi ? Parce que l'entourage de l'enfant va lui venir en aide *en comprenant son geste comme un geste d'indication*. Ainsi, grâce à une réaction venant de l'extérieur, *ce geste acquiert une signification*. Et ce qui pourrait n'être *qu'un échec* pour l'enfant donne naissance à une *réaction nouvelle*, non plus tournée vers l'objet mais vers la personne. En fait, ce geste de pointage n'a de valeur que dans une relation à deux. C'est un phénomène à point de départ social. Il devient un moyen de communication grâce à l'intervention de l'entourage et l'enfant est en fait le dernier à réaliser la valeur de son geste, qui a trois sens distincts :

- le sens objectif dans l'action : *prendre* ;
- le sens redéfini par l'entourage : *pointer* ;
- le sens nouveau pour l'enfant : *indiquer*.

Ainsi, Vygotsky conclut que « nous devenons nous-mêmes à travers les autres » et toutes nos réactions internes sont d'abord des réactions externes.

3C. L'activité instrumentale

L'activité, pour Vygotsky, n'est pas un réflexe ni une réponse ; c'est une transformation du milieu à l'aide d'instruments. Ici Vygotsky se détache du béhaviorisme. Il critique l'état de crise dans lequel se trouve la psychologie à cette époque : un état de scission entre la psychologie objective (dont le behaviorisme) et la psychologie subjective (à savoir la psychanalyse). Pour Vygotsky, il faut dépasser cet état de crise par une démarche autre qui ne serait ni réductionniste (*associationnisme* : stimulus-réponse) ni idéaliste (*psychanalyse*) et ne se contenterait pas d'observer mais adopterait une démarche génétique (par l'étude des comportements en devenir). Vygotsky, comme Piaget, adopte une démarche centrée à la fois sur le développement de l'individu et sur les mécanismes d'acquisition au cours de l'enfance. Le sujet n'est pas un produit passif de la stimulation de l'environnement, ni un esprit préexistant à cet environnement. Il est le fruit de l'interaction entre l'intérieur et l'extérieur. L'activité est un processus de transformation de la réalité, sous-tendu par un mécanisme de médiation (car cette transformation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité).

Purement réflexe au départ, l'activité permet pourtant une construction de la conscience. Cette construction se fait par l'usage de ces outils que sont les signes. Les signes médiatisent non seulement la relation avec les autres mais aussi la relation de la personne avec soi-même (c'est-à-dire : la conscience). Vygotsky pense en conséquence que l'étude du langage est le moyen privilégié d'étudier la conscience humaine. Ainsi, Vygotsky dépasse la notion de conditionnement instrumental en élargissant la notion d'instrument aux notions de symboles et de signes. Parmi les exemples d'instruments psychiques, il cite : le langage, les différentes formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans... En reprenant l'idée d'Engels selon laquelle le travail crée l'homme, il explique que l'outil est une activité spécifiquement humaine, produit d'une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler l'environnement. Les instruments psychologiques seraient alors des outils sociaux par nature, visant au contrôle des processus du comportement propre (conscience) ou de celui des autres (communication). La conscience ne serait donc pas la source des signes, mais elle serait le résultat des signes eux-mêmes, et les fonctions supérieures ne seraient pas un prérequis à la communication, mais le résultat de la communication elle-même. Ainsi passe-t-on de l'activité réflexe à l'émergence et au développement de la conscience par la construction d'outils spéciaux que sont les signes, fournis par la culture et plus précisément par l'entourage de l'enfant. D'où **la loi de la double formation** de Vygotsky. La double formation est le mécanisme explicatif central de la médiation, le mécanisme qui explique que le développement de l'enfant passe par une intériorisation progressive des instruments, puis la conversion progressive des systèmes de régulation externes (instruments) en moyens de régulation internes, c'est-à-dire d'autorégulation, qui à leur tour re-modifie la conduite externe.

« Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (inter psychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra psychologique). Ceci peut s'appliquer de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains. » (Vygotsky, 1931).

Les fonctions supérieures n'ont donc pas une origine naturelle mais bien une histoire sociale, extérieure à l'individu. Ce qui signifie que la médiation est capitale au développement de l'enfant, car selon Vygotsky, sans le médiateur, aucun développement mental ne serait possible.

L'outil sert de médiateur à l'action de l'homme sur un objet (fonction externe de modification de l'environnement).

Le signe ne change pas l'objet d'un processus psychologique (fonction interne qui cherche à s'auto contrôler), mais avant d'être intériorisés, les signes sont des médiateurs externes développés à partir de l'action instrumentale.

Exemple

Le geste de pointage

Au départ, le mouvement est orienté vers l'objet, puis le mouvement s'oriente vers la personne, par l'intervention du médiateur. Enfin, il se produit une condensation, une simplification de l'acte, qui est la base de son intériorisation. Donc :

- sans les autres, l'activité instrumentale ne peut se convertir en signe ;
- sans l'activité instrumentale, cette conversion ne peut avoir lieu ;
- sans les signes, la construction des fonctions supérieures (intériorisation) ne peut se faire ;
- l'emploi du terme de fonction psychique supérieure ou de conduite supérieure, convient quand on se réfère à la combinaison de l'outil et du signe dans l'activité psychologique.

Les instruments psychologiques augmentent les potentialités du comportement et rendent accessibles les résultats du travail des générations précédentes. L'éducation est un développement artificiel de l'enfant, un contrôle artificiel de processus naturels, une restructuration fondamentale de toutes les fonctions du comportement.

4. Tableaux récapitulatifs des principes de base de la théorie de Vygotsky

4A. L'approche historico-culturelle

1. **Dimension historique** : la pensée provient de *l'élaboration* de la culture par la société
2. **Dimension culturelle** : la pensée provient de *l'interaction* entre l'enfant et autrui, membre de cette société
3. **Idées de base** : chaque société, chaque individu, membre de la société, développe ses fonctions psychiques supérieures en intégrant la culture et son histoire (individuelle et collective).

4B. L'ancrage social du développement

Le développement de l'enfant n'est pas un processus interne, pas un processus autonome, pas une relation binaire sujet / environnement :

Les fonctions psychiques se développent de l'extérieur vers l'intérieur.

Les fonctions psychiques sont d'abord inter psychologiques puis intra psychologiques ;

La relation sujet/environnement est médiatisée par le groupe social auquel appartient l'enfant.

Social signifie résultant d'une **interaction** entre l'enfant et autrui, membre de cette société, porteuse d'histoire et de culture.

L'Interaction est asymétrique : novice contre expert.

4C. La notion d'instrument psychologique

Exemples d'instrument psychologique :

- le langage ;
- les cartes ;
- les plans ;
- les diverses formes de comptage et de calcul ;
- les moyens mnémotechniques ;
- symboles algébriques ;
- les œuvres d'art...

Ce sont des outils culturels, propres à l'espèce humaine.

Ce sont des outils sociaux : mis à la disposition de l'enfant par l'adulte.

Outil donné par l'adulte ► Intégration par l'enfant ► Utilisation intra psychologique de ces outils ► L'enfant devient médiateur de la culture

Il y a élaboration artificielle, sociale (par conséquent, non individuelle) destinée au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres.

4D. Le développement du langage

Le langage est un instrument psychologique. Le langage met en évidence le passage de l'inter psychique vers l'intra psychique.

3 moments d'évolution :

1. langage social ;
2. langage égocentrique ;
3. langage intérieur.

Langage social :

- dès le début de la vie ;
- fonction de communication ;
- échange, action sur l'environnement et les autres.

Langage égocentrique :

- fonction autonome (ne s'adresse pas à autrui) ;
- aide au raisonnement, orientation mentale.

Langage intérieur :

- non sonore, mais pas seulement ;
- reflet de la pensée.

4E. Apprentissage et développement

L'apprentissage est la condition préalable au processus de développement.

L'apprentissage débute dès les premiers jours de la vie.

Notion de zone proximale de développement (ZPD) :

- Performance/Niveau actuel (seul)/Niveau potentiel (avec autrui) : « *Distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer dans la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* » (1978, p. 86).

- Il est important de réaliser le travail en équipe de façon coopérative.
- L'enseignant doit utiliser les résultats du développement du novice plutôt que de précéder le cours de son développement ou d'en vouloir changer la direction.

Exercices d'application

Questions

Question 1 :

Qu'est-ce que la ZPD. ?

Question 2 :

Comment Vygotsky caractérise-t-il l'évolution chronologique du langage ?

Question 3 :

Commentez la citation de Vygotsky suivante : « *Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (inter psychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra psychologique). Ceci peut s'appliquer de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains.* » (Vygotsky, 1931).

Question 4

En vous documentant le plus largement possible, tentez une comparaison des approches de Piaget de Vygotsky. Souligner en particulier leurs points de convergence.

Réponses

Réponse 1

La zone proximale de développement (ZPD) est l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un adulte.

Réponse 2

Vygotsky distingue 3 moments d'évolution :

1. le langage social ;
2. le langage égocentrique ;
3. le langage intérieur.

Le langage social

Dès le début de la vie, avec une fonction de communication, consiste en un échange, une action sur l'environnement et les autres

Le langage égocentrique

Avec une fonction autonome (ne s'adresse pas à autrui), aide au raisonnement, à l'orientation mentale

Le langage intérieur

Non sonore, mais pas seulement, est un reflet de la pensée.

Réponse 3

Les fonctions supérieures n'ont donc pas une origine naturelle mais bien une histoire sociale, extérieure à l'individu. Ce qui signifie que la médiation est capitale au développement de l'enfant, car selon Vygotsky, sans le médiateur, aucun développement mental ne serait possible.

Réponse 4

Tous les deux étudient le développement des fonctions psychiques supérieures.

Piaget et Vygotsky sont deux psychologues du développement.

Tous deux fondent des théories interactionnistes :

- Piaget souligne l'importance de l'Interaction entre l'enfant et l'environnement physique. Il part de l'expérience directe puis en tire des conclusions. Vygotsky s'intéresse à l'Interaction

entre l'enfant et l'environnement humain. Il constate l'importance du Médiateur social entre les deux.

- Pour Piaget : Le développement précède l'apprentissage. Pour Vygotsky, l'apprentissage pilote le développement.

Tous deux fondent des théories constructivistes :

- L'approche socioconstructiviste, est issue de la tradition anglo-saxonne. Piagétienne s'intéresse au « socio » : les interactions entre élèves, entre enfant et mère, et la négociation des significations qui y surgissent. C'est l'apprentissage qui constitue l'objet d'intérêt du chercheur, pas le développement. Vygotsky conçoit le plan d'enseignement, essentiellement dans une perspective socioconstructiviste : on minimise le contenu pour mettre l'accent sur l'interaction. Le rôle du maître est le « guide », l'accompagnateur... Les outils servent à la prise de notes, à la classification de données, à la production des élèves... On prend appui sur les compétences des élèves.
- Les systèmes de signes ont une place capitale dans l'explication vygotskienne. La médiation sociale, c'est ce qui permet la transformation du psychisme. Le passage du naturel au culturel, naturel dans la philogénèse (l'historique du développement de l'espèce), s'entremêle chez l'enfant. Il souligne la diversité des systèmes de signes. Vygotsky en fait une liste : le langage, le calcul, le symbolisme algébrique, les diagrammes, les dessins, les tableaux...
- L'apparition du langage apporte « l'externalisation de la mémoire » (l'apparition du système graphique : l'écriture, l'écriture musicale, ...). Ce qui laisse une trace permanente peut plus facilement faire objet de connaissance, d'apprentissage, comme avec l'écriture.
- Évidemment, il faut prendre en compte le triangle : enfant / objet / adulte comme le montre Vygotsky. Mais Piaget souligne qu'il ne faut jamais oublier que les interactions au sein de ce triangle changent au cours de l'âge de l'enfant. Il y a une épaisseur représentationnelle des objets. Trois niveaux peuvent ainsi être distingués. Par exemple : Une rose peut être sentie ou jetée. Un livre peut être feuilleté ou effeuillé, tordu, déchiré...(C'est le niveau sensorimoteur). Selon la culture personnelle de l'individu, la rose peut avoir une représentation conventionnelle, symbolique (voire emblématique). Un livre peut être pris, ouvert, feuilleté dans un usage social. Le troisième niveau est symbolique : *Au nom de la rose* ! Le livre a un contenu que je peux m'approprier... L'outil, derrière son apparente simplicité, porte en lui tout l'héritage qui l'a rendu, au fil d'une longue évolution, compact, efficace. L'élève va devoir le reconstruire en s'appropriant son histoire. Mais au fur et à mesure que l'enfant accède au niveau supérieur, les autres niveaux ne disparaissent pas. Ils vont donc parfois gêner les usages scolaires, qui s'intéressent évidemment au troisième niveau.
- L'approche historico-culturelle de Vygotsky s'intéresse surtout à la transformation des processus psychiques, « la construction des fonctions psychiques supérieures » pour reprendre les mots de Vygotsky. On est dans une perspective « développementale » (le long terme), on s'intéresse à ce qui permet à l'esprit de se transformer. Le langage est au centre, l'écrit est l'algèbre du langage, qui permet à l'enfant d'accéder à l'abstrait, en réorganisant son système psychique antérieur du langage oral.

Bibliographie

Clot Y., 1999. *Avec Vygotski*. Paris, La Dispute.

Crahay M., 1999. *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rivière. 1990. *La psychologie de Vygotsky*, Bruxelles, Mardaga.

Schneuwly B., Bronckart P., 1985. *Vygotsky, aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Vygotsky L., 1925. *Psychologie de l'art* (thèse, 1925), publiée en français en 2005 (Editions La Dispute, Paris).

Vygotsky L., 1925. *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* (article, 1925), publié en français en 2003 dans *Conscience, inconscient, émotions* (Editions La Dispute, Paris).

Vygotsky L., 1926. *Signification historique de la crise en psychologie* (1926), publié en français en 1999 (Éditions Delachaux et Niestlé, Lausanne).

Vygotsky L., 1930. *Psychisme, conscience, inconscient* (article, 1930), publié en français en 2003 dans *Conscience, inconscient, émotions* (Editions La Dispute, Paris).

Vygotsky L., 1931. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1930-1931). En anglais : *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Vygotsky L., 1934. *Défectologie et déficience mentale Apprentissage et développement à l'âge préscolaire Pensée et langage* (synthèse, 1934), publié en français en 1985 (Éditions Sociales, Paris) et en 1997, Éditions La Dispute, Paris. En anglais : *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1985.

Sitographie

Introduction à la Théorie de Vygotsky :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski

Ivic I., 2000. *LEV S. VYGOTSKY (1896 - 1934)*. *Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820. (PDF)

[http://scholar.google.fr/scholar?q=Ivic+I.+2000.+LEV+S.+VYGOTSKY+\(1896+-+1934\).+revue+trimestrielle+d%27education+compar%C3%A9e+\(Paris+UNESCO+%3A+Bureau+international+d%27education\)%2C+vol.+XXIV%2C+n%C2%B0+3%2F4%2C+1994+\(91%2F92\)%2C+p.+793-820.&btnG=&hl=fr&as_sdt=0](http://scholar.google.fr/scholar?q=Ivic+I.+2000.+LEV+S.+VYGOTSKY+(1896+-+1934).+revue+trimestrielle+d%27education+compar%C3%A9e+(Paris+UNESCO+%3A+Bureau+international+d%27education)%2C+vol.+XXIV%2C+n%C2%B0+3%2F4%2C+1994+(91%2F92)%2C+p.+793-820.&btnG=&hl=fr&as_sdt=0)

Introduction à la ZPD :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement

DOISE W., MUGNY G., 1981. *Le Développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris.

[http://scholar.google.fr/scholar?q=DOISE+Willem+et+MUGNY+Gabriel+%3A+\(1981\)+Le+d%C3%A9veloppement+Social+de+l%27intelligence%2C+InterEditions%2C+Paris.&btnG=&hl=fr&as_sdt=0%2C5](http://scholar.google.fr/scholar?q=DOISE+Willem+et+MUGNY+Gabriel+%3A+(1981)+Le+d%C3%A9veloppement+Social+de+l%27intelligence%2C+InterEditions%2C+Paris.&btnG=&hl=fr&as_sdt=0%2C5)

Perret-Clermont A.N., Schubauer-Leoni M.L., Grossen M. 1991. *Interactions sociales dans le développement cognitif : Nouvelles directions de recherche*.

http://scholar.google.fr/scholar?q=Perret-Clermont+A.N.+2C++Schubauer-Leoni+M.L.+2C+Grossen+M.+Interactions+sociales+dans+le+d%C3%A9veloppement+cognitif+%3A+Nouvelles+directions+de+recherche.&btnG=&hl=fr&as_sdt=0

Chapitre 5

Marie-christine Piperni

Bruner, le rôle de l'interaction dans le développement de l'enfant

1. Les principes de base de la théorie de Bruner

Les thèmes de recherche de Jérôme Bruner sont : la perception, le langage, l'imitation. En 1960, il fonde le *Center of Cognitive Psychology* à Harvard, pour étudier les conditions et les caractéristiques du développement cognitif de l'enfant. Ne se contentant pas de s'intéresser aux seuls comportements observables des sujets, Bruner cherche à mettre en évidence les stratégies mentales des sujets confrontés à une tâche.

Par exemple : il demande à ses étudiants de classer des cartes de couleurs et de formes différentes. Et il note que ces étudiants utilisent pour cette tâche des stratégies mentales différentes :

- les uns procédaient à partir d'une carte de référence (ce que Bruner appelle : le *focusing*) ;
- d'autres effectuaient un classement de la pile de cartes fondé sur une vue d'ensemble (stratégie nommée : le *scanning*).

Il cherche à comprendre le cours de leur pensée, la séquence des opérations mentales qui conduisent à résoudre un problème.

Il met l'accent sur les capacités de raisonnement des sujets, sur la façon dont ils traitent l'information, sur leurs états mentaux alors qu'ils sont en train de penser. C'est une approche de la pensée qui cherche à ouvrir la *boîte noire* pour comprendre les arcanes de la pensée en action. Dans le temps, l'intérêt de Bruner va s'orienter vers les activités motrices (l'imitation) et le langage. Bruner distinguera par exemple, deux systèmes de représentations, l'un « *enactif* » (lié à l'action) et l'autre « *iconique* » (en image, et qui apparaît chez l'enfant, vers 1 an), qui précèdent la représentation symbolique proprement dite. Celle-ci n'apparaît que plus tardivement, vers 2 ans, avec le langage, moment où l'enfant fait vraiment son entrée dans le monde de la culture. Son intérêt pour la pédagogie concrétise l'application de ses conceptions théoriques.

Dans la continuité de Vygotsky, avec des influences walonniennes, il étudie l'enfant, comme « *un être social, tourné d'emblée et prioritairement vers autrui* ». Il est considéré, comme étant à la base de la **psychologie cognitive**.

Mais il dénoncera la dérive technicienne des sciences cognitives, qui s'éloigneront de son approche humaniste, pour développer une vision mécaniste de la pensée. L'ambition de Bruner est, elle, de faire toute sa place à l'esprit humain au sein de la psychologie (donc de ne pas le réduire à une mécanique, à un ordinateur), avec ses rêves, ses désirs, ses représentations du monde, etc. Pour Bruner, la psychologie « *computationnelle* » ou le connexionnisme, est bien incapable d'aborder des questions, telles que : *Comment le monde est-il organisé dans l'esprit d'un musulman fondamentaliste ? En quoi le monde diffère-t-il dans la Grèce d'Homère et dans la société postindustrielle ?* Autrement dit, elle a une défaillance essentielle, celle d'ignorer comment l'esprit humain acquiert, organise, et manipule les connaissances qui forment son contenu.

Il contribue également à fonder la **psychologie culturelle**.

La psychologie culturelle questionne la fonction remplie par l'éducation dans la culture, et le rôle joué par la culture dans la vie de l'individu. Bruner étudie comment les exigences d'un système culturel (organisation des écoles et des classes, objectifs assignés à l'éducation, etc.) affectent les sujets qui doivent évoluer dans ce système (des dons innés peuvent être affectés par ces contraintes externes). Bruner explique que l'être humain organise son expérience et ses représentations du monde selon 2 modes de pensée :

- la pensée logico-scientifique (déjà étudiée par Piaget) ;
- la pensée narrative (orientée vers l'expérience émotionnelle et les problèmes humains).

Et selon Bruner, les sociétés industrialisées privilégient très largement la pensée logico-scientifique, au détriment de la pensée narrative. Celle-ci serait toutefois essentielle pour la cohésion sociale et la structuration de la personnalité des individus. De plus, constatant son universalité, Bruner considère que cette pensée narrative s'enracine dans une spécificité humaine. Mais ces deux pensées peuvent s'interpénétrer : la conduite de récit permet d'exprimer des situations critiques caractérisant une condition humaine, tout en véhiculant un cadre logique (progression chronologique, logique déductive, etc.).

Dans une approche psycho-cognitiviste, Bruner étudie les stratégies employées dans le cadre d'apprentissage de concepts, et construit une théorie de la perception.

Par exemple :

« Observant en situation de laboratoire, comment des mères aident leur enfant à réaliser des puzzles, il conclut que l'interaction de tutelle comporte un processus d'échafaudage qui consiste pour le partenaire expert à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (J. Bruner, « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire », Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 262).

Comme on peut le constater, la notion d'échafaudage de Bruner est très proche de la notion de Zone Proximale de Développement de Vygotsky.

Bruner considère que le phénomène caractéristique de l'espèce humaine est l'intersubjectivité, c'est-à-dire : « Comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen » (J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 37). Il écrit explicitement : « Nous sommes l'espèce intersubjective par excellence » (ibid.). Et cette aptitude du petit d'homme à l'intersubjectivité se développe au cours des activités où il partage un objet d'attention avec d'autres individus. Progressivement sous la guidance d'adultes ou des pairs plus expérimentés et plus âgés, il va reconstruire le système de signification de son milieu culturel (le langage). Ce faisant, il acquiert une façon d'interpréter le monde (donner du sens à ce qui l'entoure, le mettre en rapport avec ses expériences passées, ou extrapoler le futur possible). Ce cadre interprétatif est constitutif de l'individualité humaine, « Ce que les psychologues appellent un SOI (en anglais, Self) doté à la fois d'une histoire et d'un futur. Toute personne a en effet, besoin de se construire une vision du monde dans laquelle elle peut envisager d'avoir une place qui lui est propre. L'homme ne se conçoit pas sans racine, ni sans projet » (M. Crahay, « Psychologie de l'éducation », Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 334).

1A. Format d'interaction ou routine interactive ou scénario

Il construit le format d'interaction, ou routine interactive, ou scénario. C'est-à-dire un épisode interactif standardisé, microcosme régi par des règles dans lequel l'adulte et l'enfant interagissent. Par exemple, certaines situations quotidiennes et routinières de soins comme le repas, la toilette, mais aussi des jeux interactifs : coucou, donner-prendre...

2 caractéristiques sont identifiées par Bruner :

- la régularité dans le déroulement (répétition ou routines interactives) ;
- l'échange contingent : chaque acte dépend d'un acte de l'autre.

3 fonctions psychologiques se développent alors :

- socialisation des intentions communicatives de l'enfant ;
- aide à la construction progressive du lexique ;
- apprentissage des règles qui sous-tendent le langage.

Exemple : la prise de tour dans les jeux comme se cacher/ être caché. Ces jeux d'alternance sont la préfiguration de la prise de parole dans une conversation.

1B. La relation de tutelle ou activité de tutelle ou activité d'interaction

Selon Bruner, pour faciliter la progression du novice, le tuteur doit tendre à standardiser certaines formes d'échanges. Bruner utilise la notion de *format* pour désigner les conventions qui sont implicites dans les interactions, mais qui structurent les échanges et règlent le déroulement des transactions entre tuteur et novice. Ce sont ces conventions ou *formats* qui permettent un ajustement réciproque de leurs comportements. « *Les formats encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un microcosme maîtrisable* » (J. Bruner, « *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* », Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 288).

Très proche de la notion de ZPD de Vygotsky, la *relation de tutelle* implique une relation asymétrique entre un enfant et un expert (adulte ou enfant plus expert). Elle force l'enfant à mettre en conformité son activité avec celle d'un modèle expert. « *Pour limiter la difficulté de la tâche d'apprentissage à un niveau accessible à l'enfant et assurer les conditions de succès, l'adulte construit une « mini-culture » qui est légèrement au-delà des capacités pratiques et sémiotiques de son cadet.* » (M. Crahay, « *Psychologie de l'éducation* », Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 331).

1C. Étayage

Bruner en donne la définition suivante : « *Interventions de l'adulte ayant pour objectifs de guider, soutenir, renforcer (...) l'activité de l'enfant grâce, notamment, à son expertise en matière d'outils culturels* » (J. Bruner, « *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* », Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 263).

L'étayage permet la réalisation du format d'interaction et de la relation de tutelle. Mais un novice ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Celle-ci ne suffit pas en elle-même. Une condition au moins est prérequise : « *L'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide. C'est-à-dire : « La compréhension de la solution doit précéder sa production »* (id., p. 263).

Plus précisément, Bruner distingue **6 fonctions** requises dans cet **étayage**.

1^{re} fonction : l'enrôlement

Le tuteur, adulte ou enfant plus expérimenté, va éveiller l'intérêt de l'enfant pour la tâche et les exigences de la tâche, par des comportements qui s'attachent à engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant avec lequel il interagit. Augmenter au maximum la participation des élèves peut pour

cela être nécessaire. Engager l'élève à se fixer des buts d'apprentissage peut aussi être un moyen de favoriser son implication dans la tâche.

2^e fonction : la réduction des degrés de liberté

Le tuteur simplifie la tâche pour aider à la solution (réduire les degrés de liberté). Il simplifie le nombre des actes requis pour atteindre la solution. Il décompose l'apprentissage en unités structurées. Il libère ainsi l'enfant d'une partie des tâches, pour lui éviter une surcharge cognitive.

3^e fonction : le maintien de l'orientation

Le tuteur cherche à éviter que l'enfant apprenant ne s'écarte du but assigné par la tâche. Il s'agit de maintenir l'orientation de l'enfant apprenant vers le but à atteindre, d'éviter qu'il ne disperse son attention. Cela implique, le cas échéant, de remotiver son partenaire débutant.

4^e fonction : la signalisation des caractéristiques déterminantes

Le tuteur indique à l'enfant apprenant les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation, lui donne des indices, structurant ainsi préalablement la tâche à réaliser, ou va souligner ces indices par divers moyens.

5^e fonction : le contrôle de la frustration

Il s'agit de chercher à éviter que le sujet apprenant ne développe un sentiment d'échec en commettant des erreurs, et ne finisse par se résigner. Il s'agit précisément d'éviter que le sujet apprenant ne fasse l'apprentissage de la résignation. Le tuteur va alors contrôler la frustration de l'enfant dans la réalisation de la tâche. Les encouragements, les récompenses peuvent là être utilisés. Il peut aussi apporter une aide spécifique lorsqu'il constate que l'enfant apprenant bute sur une difficulté, mais en veillant à ne pas créer une trop grande dépendance de l'enfant apprenant à son égard.

6^e fonction : la démonstration ou présentation de modèle

Le tuteur va réaliser des démonstrations sans pour autant fournir explicitement la solution. Cela implique l'exécution en présence de l'enfant apprenant, de compétences, ou une stylisation des démarches nécessaires à l'exécution d'un tâche, ou à l'achèvement plus rapide de cette tâche, ou encore, l'explicitation des différentes étapes nécessaires à la résolution d'un problème. La clarté des consignes et des explications données est là primordiale.

Les interactions dyadiques et didactiques permettent ainsi les progrès de l'enfant. Bruner construit ainsi une théorie de l'activité métacognitive du tuteur efficace. Il explique qu'il faut faire « *des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et converger vers elles* » (id., p. 276) Selon Bruner, c'est seulement en posant, à la fois, une théorie de la tâche d'apprentissage (ou problème à résoudre) et une théorie sur les stratégies ou démarches adoptées par le sujet apprenant, qu'il va pouvoir créer un feedback, et inventer des situations dans lesquelles son feedback s'adapte davantage à son élève pour une tâche donnée, au point où son élève en est précisément, dans la maîtrise de cette tâche. « *Le schéma réel de l'instruction est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction* » (id., p. 277).

2. Les thèmes de recherche de Bruner

2A. La perception

L'objectif de Bruner est de comprendre le rôle du contexte social et de ses influences. Il va développer sa propre théorie de la perception à partir de l'étude des récepteurs sensoriels, des stimulations, et développe la conception d'un *état central directeur qui oriente, conditionne, et influence la perception*.

Bruner conçoit la perception comme étant catégorielle, inférentielle et prédictive.

2B. L'acquisition du langage

Au départ, l'intérêt de l'enfant est marqué pour les actes moteurs. À la naissance, les actes sont limités, peu ordonnés, mal articulés, puis, ils deviennent plus intentionnels. Ces actes moteurs sont le premier moyen de l'enfant pour établir des relations avec autrui.

Mais l'enfant a besoin du langage pour développer un contact plus élaboré.

Dans l'ouvrage « *Comment les enfants apprennent à parler* », Bruner fait le bilan de 15 ans de recherche sur le terrain (dans un cadre familial).

Il considère qu'*acquérir le langage permet à l'enfant d'énoncer des idées en conformité avec les règles de grammaire mais surtout énoncer du sens* (la syntaxe, la pragmatique et la sémantique sont indissociables).

Selon Bruner l'acquisition du langage présuppose quatre dons innés :

1. disponibilité orientée vers les moyens et les fins ;
2. transactionnalité ;
3. systématisation ;
4. abstraction.

Selon Bruner les acquisitions de l'enfant sont permises par des capacités prédisposant l'enfant à la parole, et par l'aide de l'adulte qui permet de mettre en place le **LASS** (*Language Acquisition Support System*), c'est-à-dire : l'apprentissage des conventions **culturelles** et **langagières** à travers des situations contextualisées, schématisées, et formatées. Cet apprentissage est à la base du développement ultérieur du langage. *C'est au travers du cadre des interactions sociales, qui s'organisent dès le début de la vie, que l'enfant rentre en communication.*

2C. L'imitation

Bruner constate également que l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation du congénère.

L'imitation permet la transmission de la culture (mais elle n'y suffit pas). Et Bruner souligne la nécessaire distinction entre l'imitation immédiate (ou mimétisme) et l'imitation différée. C'est l'**imitation différée** qui permet de construire une *généralisation du savoir faire*.

2D. Pédagogie et culture

Bruner énonce la loi : *Montrer pour faire faire*. Selon Bruner l'activité de co-construction est capitale pour les progrès de l'enfant. Sa théorie considère de première importance pour les progrès de l'enfant, les activités conjointes, et plus encore, l'attention conjointe (en partageant un même objet d'attention, des individus différents peuvent élaborer une ou plusieurs signification(s) commune(s)). Dans ces moments de convergence de centration, s'effectuent des échanges de significations marqués par la culture d'appartenance des uns et des autres.

Les apprentissages se réalisent toujours nécessairement dans un contexte, et ce contexte est principalement (selon Bruner) d'ordre culturel. C'est grâce à ce contexte culturel que l'activité d'un individu prend une signification, en liant l'activité à une intention. L'interprétation des intentions paraît ainsi, chez Bruner, être également déterminante dans l'apprentissage : « *L'apprentissage est lié au contexte mais aussi aux intentions, aux interactions, au partage. Et c'est grâce aux échanges sociaux que l'enfant incorpore des pratiques de métacognition, qui lui permettent d'acquérir un contrôle croissant sur sa propre activité intellectuelle* » (M. Crahay, « *Psychologie de l'éducation* », Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 331).

L'enculturation résulte de ces apprentissages. Bruner définit l'enculturation comme le processus par lequel un individu assimile consciemment ou non les traditions de son groupe et agit en fonction de celles-ci. La culture constitue ce monde auquel le petit d'homme doit s'adapter, mais en même temps, elle lui offre les outils qui vont lui permettre d'y parvenir. Et l'appropriation de ces outils culturels se fera au cours d'interactions sociales, au cours desquelles des représentations culturelles sont construites (par exemple : l'apprentissage de la lecture, avec la compréhension d'un texte sur une famille, et ce faisant, l'apprentissage social des rôles masculins et féminins). L'école, en particulier, fait partie de cette enculturation. Elle est le lieu privilégié pour cela, créée par la société humaine pour mettre l'enfant en contact avec les connaissances et compétences, identifiées comme essentielles, par les générations précédentes.

2E. « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? »

Les récits nous permettent de donner du sens à nos expériences quotidiennes.

« Nous aimons penser que la fiction littéraire n'a pas de référence dans le monde, qu'elle se contente de donner un sens aux choses. Or, c'est précisément ce sens des choses, qui nous vient souvent des récits, qui rend ensuite possible la référence à la vraie vie. (J. Bruner, « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? », Paris, Retz, 2002, p. 11).

Le modèle narratif nous permet selon Bruner de donner forme à notre expérience, nous indique le possible, le probable, le vrai. De même qu'en Psychanalyse, la façon dont un patient raconte sa propre existence affecte la façon dont il la vit, c'est le récit que l'on peut faire d'un événement qui va déterminer le sens, la coloration affective du souvenir de son expérience.

En retour, les univers que propose l'art littéraire place le monde réel sous un jour inhabituel. Les instruments dont dispose la littérature : figures de style, dispositifs liés au langage, permettent que la construction du sens dépasse la banalité, colore l'expérience pour la faire paraître « extraordinaire ». Une histoire permet non de résoudre des problèmes, mais de les détecter, en les montrant sous un jour nouveau. En ce sens, l'histoire va instruire, ou plus souvent, prévenir.

« Les aléas de l'humanité sont examinés à travers le prisme de l'imagination. Au summum de son art, la littérature de fiction, comme la pomme du jardin d'Eden, marque la fin de l'innocence. » (id., p. 13).

Aussi peut-on considérer la littérature comme subversive, elle permet à tout individu d'accéder à un nouveau regard sur le monde, lui permet de devenir étranger au conditionnement familial, à l'aliénation de son quotidien. Mais pour parvenir à créer ces effets, le récit littéraire doit plonger ses racines dans ce qui est familier et dans ce qui semble réel.

Bruner note que, de même, en psychiatrie, aider le patient à raconter les histoires peut lui permettre d'aller mieux.

« L'objet des récits de vie (l'autobiographie, les récits dont nous sommes l'objet, en général) est précisément de permettre que les deux éléments coexistent, le passé et le possible. Dans l'autobiographie, une dialectique sans fin s'instaure entre eux : « voici ce qu'à toujours été ma vie et ce qu'elle devrait normalement continuer à être », et « voici comment les choses auraient pu se passer ou pourraient encore tourner, et voici comment ma vie pourrait être encore. » (id., p. 16).

Bruner considère que le Moi est l'œuvre d'art la plus impressionnante et la plus complexe que l'on soit capable de créer. En effet, nous ne construisons pas seulement une histoire de soi, mais plusieurs, que nous cherchons à garder tout au long de notre vie. Nous ne cherchons pas seulement à rester fidèles à nous-mêmes, mais aussi à ce que nous voulions être, nos désirs, ou à ce que nous aurions pu être, dans le cadre des contraintes que nous posent notre éducation, notre culture, notre mémoire (contraintes qui nous sont, en partie au moins, inconscientes).

Tableau synoptique des apports de Bruner à la psychologie

3.1. Les principes de base de la théorie de Bruner	
	1. Format d'interaction ou routine interactive ou scénario Caractéristiques : • Régularité dans le déroulement (répétition ou routines interactives) • Échange contingent (chaque acte dépend d'un acte de l'autre) 3 fonctions psychologiques : • Socialisation des intentions communicatives de l'enfant • Aide à la construction progressive du lexique • Apprentissage des règles qui sous tendent le langage. 2. La relation de tutelle ou activité de tutelle ou activité d'interaction. Les interactions dyadiques et didactiques permettent les progrès de l'enfant.
3.2. Les 6 fonctions requises dans l'étaiyage	
	Les 6 fonctions : 1. Eveiller l'intérêt de l'enfant à la tâche. 2. Simplifier la tâche pour aider à la solution (réduire les degrés de liberté). 3. Maintenir l'orientation de l'enfant vers le but à atteindre. 4. Indiquer à l'enfant les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation. 5. Contrôler la frustration de l'enfant dans la réalisation de la tâche. 6. Réaliser des démonstrations sans pour autant fournir explicitement la solution.
3.3. Les thèmes de recherche de Bruner	
	1. La perception Un état central directeur qui oriente, conditionne, et influence la perception catégorielle, inférentielle et prédictive. 2. L'acquisition du langage Au départ, l'intérêt de l'enfant est marqué pour les actes moteurs, premier moyen de l'enfant pour établir des relations avec autrui. L'enfant a besoin du langage pour développer un contact plus élaboré. L'acquisition du langage présuppose 4 dons : disponibilité orientée vers les moyens et les fins, transactionnalité, systématisation, abstraction. L'aide de l'adulte permet de mettre en place le LASS (Language Acquisition Support System), l'apprentissage des conventions culturelles et langagières à travers des situations contextualisées, schématisées, et formatées. 3. L'imitation L'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation. Distinction entre l'imitation immédiate (ou mimétisme) et l'imitation différée. Seule, l'imitation différée permet de construire une généralisation du savoir faire. La pédagogie L'activité de co-construction L'interprétation des intentions L'enculturation

Exercices d'application

Questions

Question 1

Qu'est-ce que le LASS dans la théorie de Bruner ?

Question 2

Quelle place Bruner donne-t-il à l'imitation dans le développement cognitif de l'enfant ?

Réponses

Réponse 1

Selon Bruner les acquisitions de l'enfant sont permises par des capacités le prédisposant à la parole, et par l'aide de l'adulte qui permet de mettre en place le LASS (*Language Acquisition Support System*), c'est-à-dire l'apprentissage des conventions culturelles et langagières à travers des situations contextualisées, schématisées, et formatées.

Cet apprentissage est à la base du développement ultérieur du langage : « *C'est au travers du cadre des interactions sociales, qui s'organisent dès le début de la vie, que l'enfant rentre en communication* » (J. B.).

Réponse 2

Comme chez tout primate, l'observation des congénères est à la base des apprentissages du petit d'homme. C'est en ce sens que Bruner pose que l'imitation assure une fonction d'apprentissage et donc de développement cognitif par observation du congénère.

L'imitation ne suffit pas à assurer la transmission de la culture mais elle y contribue très largement. Bruner souligne la nécessaire distinction entre l'imitation immédiate ou mimétisme, et l'imitation différée ; c'est seulement l'imitation différée qui permet de construire une généralisation du savoir-faire.

Bibliographie

Bruner J., 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

Bruner J., 1991. *La culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz.

Bruner J., 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Bruner J., 1997. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire* », Paris, Presses Universitaires de France.

Bruner J., 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris Retz.

Crahay, M. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.

Sitographie

Introduction à la théorie de Bruner :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner

Brassac, Ch., 2003. Lev, Ignace, Jérôme et les autres ... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances* Vol. XV n°1, 195-214.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00140598/>

Chapitre 6

Laurence Thouroude - Hervé Daguet

L'orientation behavioriste

1. Principes et concepts fondamentaux

La conception béhavioriste est dérivée de l'école américaine de psychologie du fonctionnalisme et de la théorie darwinienne de l'évolution qui met en évidence la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement. De même, comme l'indique Crahay (1999) Darwin a également montré qu'il existait entre l'homme et l'animal une « *continuité de nature sur laquelle se greffe un bon qualitatif* ». Il apparaît dès lors logique que les mécanismes psychobiologiques observés chez l'animal se retrouvent également chez l'homme.

Plus précisément le behaviorisme vient de l'anglais *behavior* qui signifie comportement, conduite. Ce courant postule qu'il existe des lois générales qui régissent le comportement. J. B. Watson (1878-1958), psychologue américain, spécialisé dans la psychologie animale, est considéré comme le père fondateur du behaviorisme. Il se donna pour objet de faire de la psychologie une discipline scientifique, en utilisant la méthode expérimentale de laboratoire, afin d'établir des résultats exploitables statistiquement. Watson s'est inspiré des travaux de Pavlov (1849-1936) sur le conditionnement, réalisés à partir de l'observation du comportement animal.

Pavlov au travers de ses recherches sur l'étude du conditionnement psychique de la salivation a travaillé à partir des comportements réflexes. Le réflexe est en effet un phénomène commun à l'homme et à l'animal. Par exemple, ce type de phénomène peut se traduire au niveau des paupières qui se ferment si l'on approche un objet de l'œil ou encore du doigt qui se retire instantanément d'une flamme... Le système nerveux central apparaît comme un point de convergence où les différentes stimulations sont connectées et traitées. Pavlov part de l'hypothèse que des processus psychologiques peuvent être impliqués dans les phénomènes physiologiques. C'est ainsi qu'il réalise son expérience désormais classique sur le chien. Le réflexe observé est que si l'on fait retentir une cloche au moment où l'on présente de la nourriture à un chien, ce dernier fini par saliver au seul son de la cloche.

Dans le détail l'expérience de Pavlov se déroule de la façon suivante :

1. dans un premier temps, Pavlov présente de la viande (stimulus inconditionnel) au chien, ce dernier salive (réponse) ;
2. dans un second temps, il associe à l'obtention de la viande un stimulus conditionnel, qui a priori n'a aucune signification pour l'animal. Ce stimulus est un signal sonore, le son d'une cloche ;
3. par la suite il réitère l'opération plusieurs fois. Désormais, à la présentation de la viande (stimulus inconditionnel), le chien va associer le son de la cloche (stimulus conditionnel) ;
4. enfin, quand Pavlov supprime la nourriture (Stimulus Inconditionnel) la perception du seul stimulus conditionnel (signal sonore) provoquera la réponse motrice (salivation).

Comment peut-on alors expliquer ce phénomène ? Sur la relation naturelle entre un stimulus et une réponse, Pavlov greffe une seconde association entre un nouveau stimulus (conditionnel) et la réponse : il fait retentir une cloche au moment même où il présente la viande au chien. Après avoir répété l'association une quinzaine de fois, il constate que l'animal salive au seul son de la cloche, anticipant donc la venue de la viande. C'est ce qu'on appelle le conditionnement répondant, car le comportement vient en réponse à un stimulus. Le comportement est réactif. Il importe

de souligner ici que la réponse de l'organisme ne change pas de nature : c'est la même réaction qui est provoquée par les deux types de stimulus.

Cette observation révèle que des stimulus a priori inefficaces pour déclencher un réflexe biologiquement important (réponse inconditionnelle salivaire) peuvent déclencher une réponse semblable, s'ils sont associés avec le déclencheur naturel du réflexe (nourriture). L'animal apprend que certains stimulus annoncent la présence prochaine de nourriture et il réagit à ces stimulus comme à la nourriture elle-même. Ce type d'apprentissage est fondé sur l'association qui se crée entre un stimulus conditionnel (qui n'a pas, au départ, de signification spécifique) et un stimulus inconditionnel (nourriture). En associant la récompense à une réponse spécifique, on renforce l'association stimulus-réponse. Sur ces bases et en variant les conditions d'expérience et les animaux testés, on a tenté de dégager les formes et les lois de l'apprentissage.

Trois conditions sont toutefois nécessaires pour que l'apprentissage se produise :

- l'existence d'une liaison innée stimulus-réponse ;
- l'association temporelle d'un autre stimulus ;
- les répétitions de cette association.

En résumé comme l'indique Goanac'h (1995) le conditionnement pourrait se résumer ainsi :

SI : la nourriture est le stimulus inconditionnel, elle provoque, sans condition, une réaction de la salive.

SC : le son est un stimulus conditionnel. Il ne provoque de salivation que sous la condition d'avoir été associé à un stimulus inconditionnel.

RI et **RC** : la salivation est une réaction inconditionnelle lorsqu'elle est provoquée par la vue de la nourriture. C'est une réaction conditionnelle dès le moment où elle est provoquée par le seul son.

Le behaviorisme suppose une continuité de nature entre l'homme et l'animal : ce qui distingue l'homme de l'animal, c'est simplement la quantité de connexions entre les neurones. Ainsi, même les formes complexes de comportement (émotions, habitudes...), sont composées d'éléments musculaires et glandulaires simples, qui peuvent être observés et mesurés. La psychologie behavioriste ne s'intéresse qu'à ce qui est observable. Tout comportement (humain ou animal) est interprété en termes de stimulus-réponse. On explique tous les processus d'apprentissage par le conditionnement. Le comportement est étudié à partir d'une analyse des entrées et des sorties, sans se préoccuper du fonctionnement interne du système, considéré comme une « boîte noire ». En effet, pour la psychologie behavioriste, il faut écarter tout recours explicatif à la vie intérieure, à la conscience, aux prédispositions, pour pouvoir étudier scientifiquement le comportement des organismes vivants et leurs relations à l'environnement. La relation entrée-sortie du système est un type de modélisation emprunté à la physique classique. Le système est caractérisé par des états. Autrement dit, tout le passé du système est résumé par l'état où il est à un moment donné, c'est-à-dire l'état actuel.

Le mécanisme d'apprentissage répondant, mis en évidence par Pavlov, est à l'œuvre chez l'être humain dans la formation des émotions et des attitudes. Certains stimulus provoquent en effet naturellement des réactions émotionnelles : la vue de la nourriture, une caresse, un sourire induisent une émotion positive, alors qu'une gifle, une grimace ou un cri déclenchent une réaction inverse. Les mots peuvent également être chargés d'émotions. Pour Pavlov et Watson, ces réactions sont le fruit d'un apprentissage, au cours duquel certaines expressions verbales ont été associées à des stimulus naturellement porteurs d'affects. Ils postulent par ailleurs que pour

rendre compte de la complexité des conduites, il est nécessaire de les décomposer en unités plus élémentaires. C'est là encore la référence à la physique qui légitime ce point de vue.

De nombreux phénomènes sociaux peuvent être analysés à la lumière de la théorie du conditionnement répondant. Les caractéristiques physiques de l'émetteur, son statut social ou encore ses conduites non verbales sont chargées d'une valeur attractive ou au contraire répulsive. La publicité utilise de façon délibérée des procédés analogues : les produits sont présentés par des grands noms du monde artistique ou sportif et ils se vendent beaucoup mieux que s'ils étaient présentés par des anonymes. Ce phénomène est désigné sous l'expression « effet de halo ». Cela signifie qu'une situation est perçue à partir de paramètres subjectifs (à dominante affective), indépendamment du produit réalisé. L'effet de halo a également été repéré chez les enseignants. Une performance sera évaluée différemment en fonction de la personne à laquelle on l'attribue : l'apparence physique, la réputation de bon ou mauvais élève, sont des facteurs qui influencent l'appréciation des enseignants. Dans une situation d'évaluation sociale, l'effet de halo provoque l'inférence d'un jugement sur autrui, fondé sur l'activation d'un préjugé ou d'un stéréotype. L'inférence est le traitement de l'information à partir d'autres informations déjà existantes. L'évaluateur construit, à partir de données restreintes, des inférences sur la situation ou sur la personne, en fonction de ses propres schémas interprétatifs.

2. Prolongements dans le domaine de l'apprentissage

Le courant behavioriste repose sur l'affirmation que l'apprentissage est le développement (alors que pour Piaget, l'apprentissage *suit* le développement et que pour Vygotsky, l'apprentissage *précède* le développement). Pour le behaviorisme, les deux processus se développent simultanément, de telle sorte que des progrès sur le plan de l'apprentissage correspondent à des progrès similaires sur le plan du développement.

Les acquisitions dépendent des renforcements et des réponses du sujet. Les liaisons entre stimulus et réponses, consolidées par l'action des renforcements, s'accumulent au gré des apprentissages. Les fonctions psychiques se développent donc par extension quantitative.

D'autres théoriciens behavioristes tels qu'E. L. Thorndike (1874-1949) et B. F. Skinner (1904-1990) ont introduit des intermédiaires entre le stimulus et la réponse.

Thorndike confronte ses sujets d'expérience à des situations problèmes et observe leurs façons d'y faire face. Son expérience la plus connue est celle de la « puzzle-box » (boîte-problème) réalisée en 1911. Elle se déroule de la façon suivante :

1. *un chat affamé est enfermé dans une cage à barreaux munie d'un loquet, permettant d'ouvrir la porte par pression vers le bas ;*
2. *on lui présente de la nourriture hors de la cage ;*
3. *le chat tente alors de sortir de la boîte : il griffe les murs, pousse les pattes à travers les ouvertures, mord tout ce qu'il trouve... ;*
4. *il finit par hasard par presser le loquet et obtenir sa nourriture.*

On réitère l'expérience plusieurs jours d'affilée. À mesure que les essais se multiplient, le chat met de moins en moins de temps à sortir de la boîte. Il procède par une série d'essais infructueux, de tâtonnements, et finit par réussir. Au fil des expériences, les tentatives inappropriées sont éliminées, et la solution sélectionnée.

Dans cette situation d'apprentissage Thorndike souligne que l'animal est actif. Il parle d'apprentissage par essais et erreurs (Richard, 1998). C'est ce que l'on fait lorsqu'on manipule son ordinateur pour aboutir à un résultat recherché. Thorndike applique ses théories à l'être humain. Pour lui, les apprentissages ne se ramènent pas à des sensations ou à des images enregistrées quelque part

dans le cerveau ; ils reposent sur des connexions S-R, que le sujet établit au terme d'un processus. On apprend donc par l'activité. Selon Thorndike, dans ce type d'apprentissage dit *instrumental*, une association entre une situation-stimulus et une réponse particulière est renforcée parce que cette réponse est suivie d'un état satisfaisant (par exemple le bien-être que procure la nourriture à un animal affamé). Ce concept d'association stimulus-réponse a profondément marqué la psychologie de l'apprentissage. Dans cette conception, toute compétence humaine se ramène à une série de connexions qui peuvent toutes être apprises.

Les implications pédagogiques découlent logiquement de cette théorie : il convient de décomposer les compétences dont on veut doter l'élève en petits éléments qui les constituent, puis de les lui enseigner de façon systématique. L'enseignement consiste à organiser une liste quasi infinie de connexions qui, une fois établie, permet à l'élève de penser ou d'agir d'une façon déterminée. À l'inverse d'une pédagogie de la découverte, les compétences que l'enfant doit acquérir doivent lui être enseignées de façon minutieuse et systématique.

Dans la même perspective que Thorndike, Skinner a montré un intérêt particulier pour les implications pédagogiques du behaviorisme. Les travaux de Skinner ont exercé une influence importante sur l'enseignement, en particulier dans le domaine des nouvelles technologies. Dès que l'on évoque les NTIC dans l'enseignement et en particulier les machines à enseigner et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) on se réfère aux travaux de Skinner.

Comme Thorndike, Skinner veut que la connaissance soit action plutôt qu'enregistrement sensoriel, et il s'attache à étudier le comportement. Skinner (1968) écrit : « *nous n'apprenons que ce que nous faisons* ». La relation essentielle n'est pas entre le stimulus et la réponse, mais entre le comportement et la conséquence renforçante. Son expérience la plus connue a été effectuée sur un rat.

Dans sa cage, le rat appuie sur un levier. À chaque pression, il reçoit un peu de nourriture. La pression sur le levier constitue la réponse ou action : l'obtention de nourriture, le renforcement. La liaison entre l'action et sa conséquence est évidente : le renforcement n'a pas lieu sans l'action. L'animal établit rapidement cette liaison, puisqu'il reproduit le comportement suivi d'une conséquence positive. Skinner désigne ce processus par le terme de conditionnement opérant, par opposition au conditionnement de Pavlov appelé *répondant* ou *réactif*. L'apprentissage opérant suppose un animal actif, contrôlé par les conséquences de ses actes, tandis que le conditionnement pavlovien repose sur une liaison où la réponse est naturellement déclenchée par un stimulus.

Dans cette perspective, l'environnement dans lequel nous vivons prend une place importante, puisqu'il est une source quotidienne d'expériences variées, qui constituent la base de nos apprentissages. Plus simplement, quand un individu a appris à conduire et qu'il arrive à un feu rouge, il freine et sa voiture s'arrête. Le stimulus « feu rouge » a provoqué la réponse « appuyer sur le frein ». Dans ce cas l'arrêt du véhicule constitue le renforcement.

Pour Skinner, l'enseignement a pour objet la constitution d'un répertoire de conduites adaptées au milieu, c'est-à-dire d'actions pertinentes, placées sous le contrôle de stimulus appropriés. Il n'y a pas de place pour l'erreur car si on laisse une erreur se produire, elle risque de se répéter par la suite et de mettre en échec les comportements adéquats. L'erreur est donc considérée comme une perte de temps.

L'étude du conditionnement opérant porte sur l'analyse de l'association que fait l'élève entre son comportement et l'événement qui le suit. Si le comportement est renforcé positivement (récompense), il aura davantage de chance de se produire à nouveau. Si à l'inverse, le comportement est renforcé négativement (choc physique ou émotionnel), il aura moins de chance d'apparaître dans l'avenir. L'élève adoptera un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter les renforcements positifs. Par souci d'efficacité, Skinner recommande d'organiser

l'enseignement de manière à maximiser la possibilité de produire des actions, qui doivent être renforcées dans un délai rapide.

Skinner (1972) met en cause l'enseignement actuel qui, selon lui, serait principalement basé sur un contrôle assertif, reposant sur un ensemble d'affirmations non discutables. De même, il affirme que la motivation principale de l'élève pour apprendre est le fait qu'il souhaite avant tout échapper à « une série d'événements punitifs mineurs », le mécontentement de son institutrice, les éventuelles moqueries de ses camarades s'il venait à avoir des résultats « médiocres ». La seule voie pour améliorer l'enseignement serait alors la mise en place dans ce dernier de technologies scientifiques. Cette dernière ne pouvant passer que par une phase d'expérimentation.

En 1968 est publié en France l'ouvrage de Skinner intitulé *la révolution scientifique de l'enseignement*, dans lequel il déduit de sa théorie du conditionnement opérant, quatre grands principes pédagogiques :

- l'apprentissage consiste en la mise en place d'un comportement nouveau en réponse à un stimulus ;
- il faut multiplier les occasions de distribuer des renforcements positifs, car eux seuls permettent la mise en place d'une réponse adéquate ;
- il faut décomposer le contenu d'apprentissage en un maximum d'unités d'enseignement, afin de multiplier les opportunités de contrôle et de renforcement ;
- le programme de renforcement doit prendre en compte les différences individuelles.

Skinner a d'abord utilisé des machines à enseigner, puis des ordinateurs. À chaque fois que l'élève émet une bonne réponse, la machine lui fournit un renforcement positif. L'élève ne peut aborder une étape du programme d'apprentissage que si la précédente est parfaitement maîtrisée. De nombreux programmes d'EAO (enseignement assisté par ordinateur) ont été créés selon ces principes.

L'enseignement programmé de Skinner (dont le prolongement est l'EAO) repose sur quatre principes :

- des séquences de travail plus courtes, la matière à enseignée est scindée en très petites unités ;
- une progression graduée selon le rythme de l'élève. Ces petites unités doivent être organisées afin qu'elles suivent une organisation logique extrêmement rigoureuse ;
- une participation plus active de l'élève, une fois qu'il a pris connaissance des unités à apprendre il faut que l'élève devienne actif, par exemple en répondant à une question ;
- une vérification immédiate et une réponse exacte à la question posée.

Les trois conditions d'apprentissage optimal, selon Skinner, sont réunies dans l'apprentissage programmé :

- focalisation de l'attention de l'élève sur une séquence de matière très ciblée ;
- obligation de fournir une réponse pour chaque séquence ;
- connaissance immédiate de la validité de la réponse.

Cette idée d'enseignement programmé n'était toutefois pas nouvelle. Comme l'indique par exemple, Bruillard (1997), dans la pédagogie Freinet on trouve déjà, même si c'est de façon extrêmement rudimentaire, les « bandes enseignantes », qui sont des machines à enseigner rudimentaires. Il s'agissait d'une machine en plastique, en tôle et encore en contreplaqué qui permettait de dérouler des bandes de papier de 13 cm de large et de 3,25 m de long. Des molettes placées à une extrémité des axes permettent à l'élève de faire avancer ou reculer la bande en fonction de son apprentissage.

L'application des théories de Skinner est une machine qui, selon lui, est peu coûteuse. Elle se compose d'une boîte de la dimension d'un petit « tourne-disque », en fait, proche de la taille d'un gros lecteur contemporain de DVD et/ou de Blu-Ray. Dans la face supérieure de cette boîte est découpée une fenêtre qui laisse apparaître une question, par exemple en arithmétique, un problème à résoudre. Ce dernier est imprimé sur une longue bande de papier. L'enfant répond en actionnant une ou plusieurs glissière(s) portant les chiffres de 0 à 9. La réponse apparaît alors sous forme de perforations dans le papier sur lequel la question est imprimée. L'enfant tourne ensuite un bouton. Si la réponse est correcte le bouton met en marche une sonnerie. Si elle est fausse le bouton reste bloqué et cela jusqu'à ce que l'enfant trouve la réponse exacte. Ce mode de fonctionnement, simplifié par l'informatique est finalement proche de nos outils de QCM actuels tels qu'on peut les utiliser par exemple médiatisés (répétition) avec un logiciel de type « Hot Potatoes ». Il précise d'ailleurs qu'un des principaux avantages avec ce dispositif est que le maître puisse surveiller le travail d'une classe entière, tout en laissant chaque élève progresser à son rythme. On peut noter que ce « phantasme » perdure depuis le début de l'introduction des technologies à l'école. Dans les faits, le pédagogue se rend rapidement compte que l'introduction de telles technologies implique un plus grand suivi des enseignants. Faire travailler des enfants sur ordinateur avec une application d'autoapprentissage ou d'aide à l'apprentissage impose généralement un accompagnement plus conséquent, deux enseignants pour une classe ou au contraire diviser la classe en deux (voir sur ce point le cours L3 FOAD sur les NTIC).

Crowder a repris les idées développées par Skinner pour constituer, dans les années 1960 une machine qui remplaçait les bandes de papier de la machine originale par des projections d'images.

Enfin, comme l'indique Gaonac'h (1995), ces systèmes et ces principes ont été massivement utilisés dans les laboratoires de langue notamment dans le cadre d'apprentissage de langues étrangères. Les séquences pouvaient être décomposées de la sorte :

1. présentation à l'apprenant d'un dialogue composé d'énoncés courts ;
2. écoute et répétition par l'apprenant ;
3. enregistrement des productions de l'apprenant ;
4. écoute de ses productions.

Le renforcement (positif ou négatif) se fait alors par comparaison entre le modèle de dialogue proposé et la comparaison à la production personnelle de l'apprenant.

3. Apports et limites du behaviorisme

Le behaviorisme est très actuel au moins pour deux raisons. C'est une méthode qui est facilement adaptable par les développeurs informatiques pour concevoir des produits permettant l'apprentissage avec les NTIC¹ et l'apprenant est au centre de ses apprentissages.

Les apports du behaviorisme pour l'apprenant sont les suivants. L'apprenant prend connaissance des objectifs du cycle d'enseignement qu'il est en train de suivre. L'apprenant mesure régulièrement l'état de ses connaissances et les situe dans la progression à accomplir. L'évaluation terminale est strictement ciblée sur les objectifs poursuivis.

Les apports du behaviorisme pour l'enseignant sont les suivants : l'enseignant étudie la liste des apprentissages à réaliser et structure leur succession avant d'aborder un nouvel enseignement. L'enseignant s'attache à ce que chaque élève maîtrise les connaissances prérequis à la construc-

1. Les théories de psychologie cognitive sont également développées dans le cas de produits de type « système expert » ou encore « Environnements Intelligemment Assistés par Ordinateurs », qui globalement intègrent de l'Intelligence Artificielle. Cependant, dans le domaine scolaire ces outils sont très peu développés car très complexes à construire. De même, comme cela sera indiqué plus bas dans les critiques du behaviorisme certaines opérations cognitives ne peuvent pas encore être modélisées ou tout du moins traitées par les machines actuelles.

tion des connaissances de l'échelon suivant. L'enseignant se décharge des aspects techniques et se rend ainsi disponible pour s'intéresser aux élèves et les conseillers.

L'apprenant comme l'enseignant disposent donc de repères stables et structurants pour réaliser chacun leur activité et mener à bien leurs tâches.

L'enseignement programmé vise à présenter individuellement une matière très progressivement découpée, à susciter une réponse, à faire suivre chaque réponse d'un *feedback* (retour d'information), l'apprenant commettant un minimum d'erreurs et progressant au rythme qui lui convient. Ainsi la perspective adoptée par Skinner est explicitement soucieuse de l'individualisation de l'apprentissage, de l'adaptation de l'enseignement aux particularités de chacun.

Cependant, en dépit de ces avantages, la transposition des résultats acquis par l'observation des animaux sur le plan humain, pose de nombreux problèmes.

Peut-on expliquer tous les apprentissages par le conditionnement ?

La psychologie peut-elle se limiter à l'étude des comportements (c'est-à-dire ce qui est visible et mesurable) ?

Le fait d'avoir été mise à l'épreuve principalement sur des conduites motrices limite la portée de la théorie.

Comme l'a analysé M. Richelle (1977), le behaviorisme et l'enseignement programmé ont fait l'objet de nombreuses controverses : déshumaniser l'apprentissage, robotiser l'enseignement, tendre vers un nivellement des individus, sacrifier l'expression individuelle... Si certaines semblent injustifiées ou excessives, d'autres en revanche paraissent tout à fait légitimes.

Nous allons étudier cinq principales critiques que l'on peut adresser au behaviorisme à la lumière d'autres théories psychologiques actuelles.

- Le transfert à l'Homme des procédures efficaces avec les animaux pose problème. Si l'obtention de nourriture constitue un renforcement pour l'animal affamé, rien ne prouve en revanche que l'apprenant ait automatiquement *faim de savoirs*. Dans l'enseignement programmé, c'est le feedback de l'enseignant qui est supposé avoir un effet renforçant. Le renforcement doit venir de la conformité de la réponse donnée à la réponse attendue. Ce type de renforcement est-il opérant chez tous les élèves et chez le même élève, pour tout type d'apprentissage ? Notre expérience quotidienne de l'enseignement nous amène à répondre par la négative. D'autres questions se posent alors : à quelles conditions la conformité entre la réponse donnée et celle attendue opère-t-elle comme un renforcement ? Qu'est-ce qui fait d'un événement qui suit un comportement, un renforcement ? Ces questions sont évidemment plus complexes chez l'être humain que chez l'animal,
- La connaissance des caractéristiques psychologiques des apprenants est tout aussi nécessaire que la bonne connaissance de la matière à enseigner. Or, Skinner ne conçoit pas l'idée que l'élève possède lui aussi des savoirs, c'est-à-dire une appréhension globale des phénomènes étudiés, même si ces savoirs paraissent erronés aux yeux du pédagogue. L'erreur n'a pas de place, on l'évite. Skinner n'envisage pas l'éventualité d'un état initial de l'élève faisant obstacle à tel ou tel type d'apprentissage. Or, c'est souvent le cas, en particulier en mathématiques ou en sciences, comme l'a bien montré le point de vue constructiviste. L'élève est loin d'être un espace vide !
- L'approche behavioriste ne permet pas d'expliquer les apprentissages complexes comme celui du langage. Or, c'est précisément le langage et plus généralement la fonction symbolique qui fait que l'Homme se démarque radicalement de l'animal. La psychologie culturelle (Vygotski, Bruner) a bien montré que le langage donne une signification aux actions, d'où son importance dans les conduites humaines.

- Notre expérience quotidienne nous montre que les humains possèdent bel et bien des états mentaux internes qui motivent leurs actions et leurs comportements. Les intentions, les désirs et les croyances interviennent de manière décisive dans beaucoup de conduites. L'intérêt de considérer les paramètres physiques des situations et des conduites semble alors assez limité. Contrairement à sa prétention à expliquer la totalité des apprentissages, le modèle behavioriste ne semble réellement pertinent que pour les apprentissages qui mettent en jeu des activités automatiques (ex : la conduite automobile). Lorsqu'il s'agit de conceptions, de représentations, d'interprétations d'une réalité, le behaviorisme n'est plus opérationnel. Or, il s'avère que les procédures et les stratégies personnelles mises en œuvre par l'apprenant occupent une place essentielle dans la réussite de ses apprentissages.
- Une discipline ne se réduit pas à une collection de réponses ; les échelons d'un programme sont davantage que des pièces composant la structure finale. Dans la conception de Skinner, les connaissances, décomposées et organisées de manière séquentielle, s'empilent les unes sur les autres de manière cumulative, sans réorganisation cognitive de la part des élèves. Le morcellement des contenus et des tâches d'apprentissage ainsi que la hiérarchisation des connaissances dans un ordre linéaire et cumulatif rendent difficile l'acquisition d'une vue d'ensemble. En travaillant sur un programme, l'élève risque ainsi de demeurer centré sur chaque échelon l'un après l'autre, et de garder une vision partielle, voire parcellaire des savoirs. Or, il importe d'acquérir une vision générale d'une discipline et de pouvoir établir une certaine cohérence entre les disciplines.

On peut dire, pour conclure, que les lois générales de l'apprentissage proposées par les théories behavioristes, en assimilant les acquisitions à la mémorisation mécanique des informations, ont échoué à expliquer les apprentissages complexes. Ces théories ont d'ailleurs été progressivement supplantées par les thèses constructivistes (Piaget) et socioconstructivistes (Doise, Mugny), qui prennent en compte la complexité des processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'apprentissage n'est pas un simple enregistrement de l'information, mais un processus de construction qui met en jeu l'engagement actif du sujet. La signification que le sujet attribue à l'information peut être déterminante pour l'appropriation de cette information. Le pédagogue se doit d'en être conscient et de prendre en compte la complexité des processus impliqués dans l'apprentissage. Il est clair que les facteurs cognitifs interagissent avec d'autres, qu'ils soient d'ordre émotionnel, culturel, affectif.

Dans la suite du cours, nous allons explorer d'autres aspects, affectifs et relationnels à travers l'approche psychanalytique des situations d'enseignement.

Exercices d'application

Questions

Question 1 : Qui est le fondateur du behaviorisme ?

Question 2 : Quelles sont les principales caractéristiques de la théorie de Watson ?

Question 3 : Qui a découvert le conditionnement ?

Question 4 : Qu'est-ce que le conditionnement opérant ?

Question 5 : Qui sont les auteurs de référence à propos du conditionnement opérant ?

Question 6 : Qu'est-ce que l'effet de halo ?

Question 7 : Qui est à l'origine de l'enseignement programmé ?

Question 8 : Quels sont les apports du behaviorisme pour l'apprenant ?

Question 9 : Quels sont les apports du behaviorisme pour l'enseignant ?

Question 10 : Quels sont les domaines qui posent problème dans les théories behavioristes et qui en constituent les limites ?

Réponses

Réponse 1 : Watson, psychologue américain spécialiste de psychologie animale.

Réponse 2 : Watson pense le comportement en termes de stimulus-réponse ; il élimine l'introspection et l'inconscient. Sa théorie repose sur les associations et le conditionnement.

Réponse 3 : Pavlov, à partir de l'observation du comportement animal.

Réponse 4 : Le conditionnement opérant est un apprentissage par essai-erreur. Le sujet est actif, contrairement au conditionnement répondant, où le sujet est simplement réactif.

Réponse 5 : Skinner et Thorndike.

Réponse 6 : L'effet de halo est le fait de percevoir une situation à partir de paramètres subjectifs (à dominante affective), indépendamment du produit en lui-même.

Réponse 7 : Skinner, et dans le prolongement de ces recherches se développera l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

Réponse 8 : L'apprenant connaît les objectifs et les étapes de ses apprentissages ; il mesure régulièrement l'état de ses connaissances, par rapport à l'objectif final.

Réponse 9 : L'enseignant structure la succession des apprentissages à réaliser et suit la progression de chaque apprenant.

Réponse 10 : Les domaines problématiques sont les conditions du renforcement, le statut de l'erreur, le langage, les états mentaux internes, le morcellement des apprentissages.

Bibliographie

Crahay, M. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris, PUF.

Giurgeac, C. 1986. *L'héritage de Pavlov*. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

Richelle, M. 1977. *Skinner ou le péril behavioriste*. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

Skinner, B.F. 1953. *Science et comportement humain*. New-York, Macmillan Company.

Skinner, B.F. 1968. *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Dessart.

Skinner, B.F. 1972. L'enseignement programmé, Science de l'apprentissage et art de l'enseignement in Salines, M., *Pédagogie et éducation, évolution des idées et des pratiques contemporaines*, École Pratique de Hautes Études, Paris, Mouton.

Gaonac'h, D. 1995., Apprentissages et cognition in Gaonac'h, D. et Golder, C., *Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Education

Bruillard, E. 1997. *Les machines à enseigner*, Paris, Hermès.

Richard, J.-F. 1998. De la psychologie générale à la psychologie cognitive in Ghiglione, R. et Richard, J.-F., *Cours de Psychologie, Volume 1, Origines et bases*, Paris, Dunod.

Chapitre 7

Laurence Thouroude - Hervé Daguet

L'approche psychanalytique

1. Principes et concepts fondamentaux

S. Freud (1856-1939), médecin autrichien, est le fondateur de la psychanalyse. Il effectue des études médicales à Vienne puis s'oriente très vite vers la neurologie et la psychiatrie. Freud a développé toute une réflexion théorique sur le psychisme humain. La pensée freudienne, dont la portée est internationale, est une pensée particulièrement féconde pour l'éducation et la formation. La découverte du rôle de l'inconscient dans nos pensées et nos comportements aura un grand retentissement. Des auteurs comme R. Spitz, M. Klein, D. W. Winnicott, F. Dolto, F. Oury et A. Vasquez font partie des auteurs importants qui ont assuré la continuité de l'œuvre de Freud.

Le matériau central de la théorie de Freud lui est fourni par le récit de ses patients, le plus souvent des adultes névrosés. Il s'agit donc d'une reconstruction du vécu infantile, à partir de témoignages d'adultes soumis à la cure psychanalytique. L'analyse de quelques cas d'enfants a cependant contribué à la validation de sa théorie du développement psychique.

Pour Freud, tous les événements vécus refoulés dans l'inconscient au cours de l'enfance déterminent le fonctionnement psychique de l'adulte. Par la découverte de l'inconscient, les analyses freudiennes mettent à mal deux présupposés psychologiques classiques : l'intentionnalité des conduites et la transparence du psychisme.

Freud décrit les processus psychiques selon un point de vue topique et un principe dynamique. C'est ce que nous allons développer dans ce qui suit.

1A. Les deux topiques

La première topique (1895-1920) concerne la séparation de l'appareil psychique en trois systèmes : le Conscient, le Préconscient et l'Inconscient :

- l'inconscient est constitué des contenus refoulés, dont l'accès au système préconscient/conscient a été refusé. Il est régi par le principe de plaisir et n'a d'autre objectif que l'accomplissement du désir ;
- le préconscient se présente comme un réservoir de représentations susceptibles de devenir soit conscientes, soit inconscientes sous l'effet du refoulement ;
- le conscient puise l'essentiel de ses pensées dans le système préconscient. Les systèmes du préconscient et du conscient sont soumis au principe de réalité.

La deuxième topique (1920-1939) correspond à la différenciation de l'appareil psychique en trois instances : le ça, le Moi et le Surmoi :

- le **ça** est le siège des pulsions et des désirs refoulés. Son fonctionnement est dominé par les processus primaires. Le ça est une marmite pulsionnelle. Il est régi par le principe de plaisir ;
- le **surmoi** est une instance interdictrice mi-consciente mi-inconsciente. Il exerce une activité de censure sur les actes et les intentions du moi. Le surmoi se forme par intériorisation de l'Idéal du Moi (modèle idéalisé du Moi) et des interdits parentaux et sociaux. Il est donc à l'origine de la conscience morale ;
- le **moi** se forme par la différenciation du ça au contact de la réalité. Son fonctionnement est dominé par le processus secondaire. Le moi peut être considéré comme un organe de déci-

sion. Confronté aux exigences conflictuelles qui viennent du ça et du réel, le moi, régi par le principe de réalité, cherche des solutions et le cas échéant, négocie des compromis.

1B. La pulsion et le conflit

Le point de vue dynamique des processus psychiques fait intervenir la notion de quantité : quantité d'excitation pulsionnelle, de libido, d'investissement et de contre-investissement.

La libido représente l'énergie dérivée des pulsions sexuelles au sens large, c'est à dire l'énergie vitale du sujet. La libido va se répartir différemment au fur et à mesure du développement de la personne. C'est pourquoi Freud parle de développement libidinal. Précisons tout de suite que la sexualité de l'enfant dont parle Freud, n'est pas la sexualité génitale de l'adulte : ce concept est pris dans le sens large du plaisir associé à la satisfaction des pulsions.

Le concept de pulsion est central dans la théorie psychanalytique, puisqu'il est le moteur de toute l'activité psychique.

La pulsion est un concept limite entre le psychique et le somatique qui désigne une force inconsciente d'origine biologique (faim, besoin sexuel) douée d'une forte charge énergétique qui oriente l'organisme vers un but. La source des pulsions est essentiellement corporelle, et la maturation du corps détermine la maturation des pulsions.

Chaque pulsion présente trois caractéristiques :

- son but (la satisfaction engendrée par l'apaisement de la tension) ;
- sa source (le lieu où elle se manifeste et l'énergie qui s'y trouve) ;
- son objet (ce qui va le satisfaire).

Le fonctionnement psychique étant déterminé par l'investissement pulsionnel, c'est la source (le lieu de la pulsion) et l'objet d'investissement des pulsions qui vont être déterminants à chaque étape du développement. Les pulsions sexuelles de l'enfant deviennent *génitales* avec la puberté. La personnalité de l'enfant se construit à travers les expériences qui lui procurent une certaine satisfaction pulsionnelle et celles qui lui permettent de parvenir à un contrôle de cette satisfaction. Les modalités de la mise en place du contrôle pulsionnel et de l'équilibre adaptatif façonnent la personnalité.

Freud oppose les pulsions de vie (Eros) aux pulsions de mort (Thanatos). Les pulsions de vie intègrent les pulsions sexuelles, c'est la libido, et les pulsions d'autoconservation, alors que les pulsions de mort correspondent aux pulsions agressives et d'autodestruction. Ces deux types de pulsions s'affrontent constamment, les pulsions de vie essayant de neutraliser les pulsions de mort. On observe ce phénomène dans l'histoire de l'humanité par exemple dans l'opposition entre paix et guerre ou dans l'oscillation permanente entre acceptation et refus de l'autre.

Les phénomènes psychiques résultent d'une composition de forces plus ou moins antagonistes, ce qui conduit à la notion de conflit. Le conflit est un rapport de force entre désirs contradictoires (conflit pulsionnel). Pour Freud, le conflit est constitutif de la personne humaine. Le développement est jalonné d'une succession de conflits à dépasser ou à résoudre. De cette dynamique naissent le Moi avec ses mécanismes de défense, puis le Surmoi. La vie psychique est en éternelle perpétuelle, entre désirs d'amour et irruptions de violence. La vie en société ne saurait s'appuyer sur les tendances spontanées de l'être humain, car celles-ci peuvent conduire à la destruction. L'exemple dramatique de la première guerre mondiale en a convaincu Freud, qui soutient que la civilisation doit tout mettre en œuvre pour limiter et réduire les manifestations de l'agressivité humaine à l'aide de l'éthique.

1C. L'identification

L'identification est un processus psychique inconscient par lequel une personne rend une partie de sa personnalité plus ou moins conforme à celle d'une autre qui lui sert de modèle.

Dans la conception freudienne, l'identification est définie comme « un processus inconscient par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1967).

L'identification est donc l'opération par laquelle le sujet se constitue. Les emprunts opérés à partir des traits de *l'autre* sont soumis à des remaniements successifs. L'identification permet de renoncer à l'inceste : *être comme* ses parents au lieu de les posséder. Les parents, qui sont les premiers modèles d'identification mais pas les seuls, représentent pour l'enfant à la fois l'ensemble de normes auxquelles se conformer et un idéal à atteindre. L'identification permet à la fois de *prendre en soi* les parents admirés et aimés, et d'aimer d'autres personnes selon le modèle intériorisé. En effet, l'environnement social s'élargit progressivement et d'autres modèles d'identification prennent le relais. C'est fréquemment le cas des enseignants, qui représentent des modèles potentiels dans lesquels les enfants et les adolescents sont invités à se reconnaître. Encore faut-il pour que le processus fonctionne que l'enfant ou l'adolescent se reconnaisse dans son identité d'élève, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas.

2. Les stades du développement libidinal

Le développement de la personnalité passe par plusieurs étapes psychosexuelles. Les étapes du développement se succèdent de façon très progressive, en laissant des traces, à partir desquelles des points de fixation sont susceptibles de se cristalliser et donner lieu par la suite à des régressions, que l'on observe dans les pathologies adultes.

2A. Le stade oral (0-1 an)

Le stade oral s'étend de la naissance au sevrage. Il se caractérise par la primauté de la zone buccale comme source pulsionnelle. Téter est la première manifestation de la pulsion. À ce stade, l'objet du désir est le sein maternel ou son substitut. Le nouveau-né cherche essentiellement à satisfaire ses besoins. Pour ce faire, il dispose d'un potentiel inné qui se niche dans le Ça, instance première de l'appareil psychique. Animé d'une pulsion de vie en plein essor, le nourrisson est complètement orienté vers la quête du plaisir.

Au cours de la première année, le bébé va dissocier le plaisir de satisfaire sa faim et le plaisir du suçotement, indépendamment du besoin d'être nourri. Cette manifestation autoérotique s'accompagne du désir d'incorporer les objets.

À la fin du stade oral, les pulsions sadiques apparaissent, désir de mordre et ambivalence par rapport à l'objet (manger et être mangé). C'est pourquoi cette période a été appelée *sadique orale*. Le sevrage est vécu comme une conséquence de l'agression. Entre 6 et 12 mois, l'angoisse dépressive et la culpabilité dominent. La culpabilité naît du sentiment d'avoir perdu le bon objet par sa propre capacité de destruction. L'angoisse attachée à ce stade est l'angoisse d'abandon (qui demeure à l'état latent tout au long de la vie, bien que s'exprimant sous des formes différentes). R. A. Spitz a mis en évidence l'angoisse de *l'étranger*, autrement appelée angoisse du 8^e mois pour décrire la réaction de panique de l'enfant face à un visage inconnu qui apparaît à cette période. Cette réaction constitue un point organisateur dans le processus d'individuation.

2B. Le stade anal (1-3 ans)

Le stade anal se situe entre la 1^{re} et la 3^e année. C'est avec le début du contrôle sphinctérien que commence ce stade. Les facultés de marcher, parler, penser et contrôler ses sphincters ouvrent à l'enfant une indépendance relative mais réelle. Ce stade est caractérisé par une organisation de la libido sous le primat de la zone érogène anale. L'objet est le « boudin fécal » (c'est la période « *caca boudin* »), que l'enfant peut soit conserver à l'intérieur de son corps, soit expulser au dehors. Cela lui confère un certain pouvoir, notamment celui de contrarier ses parents qui le veulent propre. Le sadisme (agression chargée de plaisir) est caractéristique de la période anale ainsi que le masochisme (plaisir passif d'être battu). La relation à l'autre est imprégnée de cette signification ambivalente (expulser, retenir).

C'est aussi l'âge du *non*, c'est à dire que l'enfant s'oppose fréquemment aux parents et résiste à l'emprise éducative. Ce point a fait l'objet de plus amples développements dans le chapitre 5.

2C. Le stade phallique (3-6 ans)

Le stade phallique, qui se situe entre 3 à 6 ans, est caractérisé par l'opposition phallique / castré et par une curiosité sexuelle manifeste. La connaissance de la différence entre les sexes se construit au cours de ce stade. L'enfant s'interroge : *d'où viennent les enfants ?* Freud montre que la curiosité des enfants génère des théories sexuelles infantiles, relativement indépendantes des informations sexuelles qui leur sont fournies. La curiosité s'insère dans une attitude plus générale de quête de savoir, montrant ainsi les interrelations entre sexualité infantile et développement intellectuel.

Deux concepts importants sont attachés à ce stade : l'angoisse de castration et le complexe d'Œdipe.

L'angoisse de castration est liée au fait de ne pas avoir de pénis chez la fille et de la peur de le perdre chez le garçon. Mais ce type d'angoisse s'étend à toute situation où il s'agit d'acquérir du pouvoir, de risquer d'en perdre, bref, lorsque le sujet est menacé d'impuissance. L'angoisse de castration se manifeste par exemple lorsque les étudiants ne se présentent pas à leurs examens alors qu'ils auraient évidemment tout intérêt à le faire (peur d'un échec possible).

C'est une période marquée par le complexe d'Œdipe, désignant une problématique à trois, entre enfant, père et mère. Le complexe d'Œdipe est une situation conflictuelle où se trouve l'enfant, qui est partagé entre des sentiments tendres pour le parent de sexe opposé et des sentiments ambivalents à l'égard du parent de même sexe. L'autre parent est perçu comme un obstacle à l'amour de l'enfant pour le parent choisi. On donne le nom de complexe d'Œdipe à ce phénomène psychique parce qu'il rappelle le mythe grec d'Œdipe qui tua son père (Laïos) et épousa sa mère (Jocaste). Le complexe d'Œdipe symbolise donc les tentations incestueuses. L'universalité de l'Œdipe est à comprendre de façon structurale, au-delà des réalisations particulières dans telle ou telle culture et à telle ou telle période historique.

À la fin de cette période, l'énergie investie dans les conflits psychiques deviendra disponible pour être investie ailleurs, en particulier dans les apprentissages et les connaissances. C'est ce qui va se produire tout au long de la période suivante, dite de latence.

2D. La période de latence (6-12 ans)

La période de latence va du déclin de l'Œdipe (6-7ans) à la puberté. Elle marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité et un état de relatif équilibre pulsionnel, comparé à l'intensité des conflits pulsionnels de la période précédente et de l'étape suivante. Le développement du Surmoi s'allie aux pressions extérieures pour détourner l'enfant de la sexualité et pour le socialiser. La

période de latence est une période du renforcement du moi, mieux adapté à la réalité. Cela correspond à la période dite *de grâce* chez Wallon (l'entre-deux cycles, au stade du personnalisme).

L'autonomisation grandissante de l'enfant lui permet de sortir du groupe familial pour s'intégrer dans d'autres groupes sociaux. Il est généralement prêt à passer des relations essentiellement familiales aux relations sociales extra-familiales plus conventionnelles. C'est une période favorable aux acquisitions intellectuelles, car l'énergie pulsionnelle se canalise par l'intensification du refoulement et le développement des sublimations. La scolarité prend une place essentielle dans la vie de l'enfant. Les contacts sociaux se multiplient et se diversifient.

Les enfants ont des activités de groupe, qui deviennent à l'âge de l'école élémentaire, des activités où s'élabore un réel travail en commun, avec participation égale de chacun des membres du groupe. C'est l'âge de la coopération devenue possible par la décentration cognitive de la pensée opératoire concrète, selon les concepts de Piaget. Les enfants de cet âge ont tendance à se regrouper selon leur sexe. Ce phénomène a été observé dans toutes les cultures, ce qui lui confère un caractère universel.

2E. Le stade génital (à partir de 12 ans)

Le stade génital correspond à la dernière phase du développement psychosexuel. C'est une nouvelle organisation du Moi et des pulsions. Sous la primauté du génital, le but du plaisir devient la fonction sexuelle.

Ce stade, qui correspond à l'entrée dans l'adolescence, est marqué par une reviviscence pulsionnelle massive, tant par les pulsions agressives que libidinales. Il y a intensification des pulsions liées à l'Œdipe. La grande tâche du Moi sera de se séparer des premiers objets d'attachement. C'est le choix de nouveaux objets libidinaux qui va aider à la résolution des conflits œdipiens. Mais cette résolution entraîne une forme de renoncement au mode de fonctionnement antérieur (infantile). L'identification aux parents et à d'autres adultes permet de dépasser les tentations incestueuses.

Une crise identificatoire caractérise cette période. Les manifestations bien connues de *sur* ou *sous* estimation de soi, d'extrême susceptibilité, d'égoïsme, de doutes angoissants sur soi (son corps, son sexe), de sentiment d'étrangeté, s'expliquent par un surinvestissement narcissique du moi.

Le processus de l'adolescence peut être pensé en termes de renoncement, d'abandon, de perte de l'enfance. Ce travail de *deuil* peut être à l'origine de manifestations dépressives chez adolescent. L'adolescence est une suite de bouleversements aboutissant à la constitution d'une identité établie. Pour faire face à ces bouleversements, l'adolescent va avoir recours à des mécanismes de défense.

3. Apports de la psychanalyse à l'éducation : le conflit éducatif au cours du développement de la personne

À partir de la naissance et durant tout le processus de développement, l'enfant va être soumis à de perpétuelles exigences d'adaptation avec le milieu. Il va se produire des situations de conflit entre ses besoins et les exigences du milieu. Les conflits et les frustrations s'accompagnent bien souvent d'un sentiment d'angoisse. Si le conflit est élaboré, et se résout en une situation intégrative, le processus d'apprentissage de la réalité va poursuivre son développement normal. Mais si l'enfant refoule son angoisse au moyen de techniques défensives rigides et stéréotypées, le conflit demeurera sous forme latente en tant que point de fixation de la libido (symptôme), auquel viendra se greffer une stagnation des processus d'apprentissage et de communication.

L'angoisse fait partie intégrante de toute réalité humaine. De ce fait, la santé psychique ne se définit pas par une absence d'angoisse, mais par des modes de défense souples et efficaces contre

l'angoisse. Des mécanismes de défense défailants vont être à l'origine de nombreux conflits non résolus et actes de malveillance (prédominance de la pulsion de mort).

Les périodes les plus à *risque* sont le stade anal (en particulier entre 2 et 3 ans) et le stade génital (puberté). C'est pourquoi nous allons aborder plus en détail ces deux périodes.

3A. Que se passe-t-il au stade anal ?

Avec le début du contrôle sphinctérien, l'apprentissage de la propreté va marquer un pas décisif dans le développement du Moi. La relation à l'autre est imprégnée d'ambivalence : amour et haine coexistent vis-à-vis des parents, qui ont commencé à opposer des refus et à énoncer des interdits. L'ambivalence est très angoissante pour le très jeune enfant. C'est pourquoi il convient d'opérer une initiation progressive à la frustration.

L'apprentissage de la frustration est au départ un pur conflit, une opposition radicale entre deux volontés inconciliables, la volonté éducative des parents et la volonté de toute-puissance de l'enfant. Ce conflit doit déboucher sur la soumission de l'enfant à la volonté éducative des parents (construction du Surmoi).

Le conflit éducatif à cette période est non seulement lié aux interdits, mais aussi aux obligations imposées à l'enfant. *Obliger à faire* est d'ailleurs plus contraignant que contraindre à *ne pas faire*. *Agir* engage davantage que *ne pas agir*. C'est pourquoi les phases les plus aiguës du conflit éducatif se jouent autour des obligations imposées à l'enfant.

Les interdits et les obligations sont cependant nécessaires. Le développement correct de la personnalité de l'enfant exige qu'à ce moment de son évolution, son environnement parental lui impose de soumettre certaines de ses conduites, non plus à la seule loi de ses désirs, mais à la volonté de cet environnement. Le jeune enfant vit le glissement de son entourage du maternage vers l'éducation comme une sorte de *rébellion interne*, d'une partie de lui-même contre une autre. L'autorité exercée sur l'enfant par son entourage est en quelque sorte immédiatement intériorisée puisque cet entourage est encore peu différencié de son Moi naissant.

Il faut préciser cependant que pour être intériorisée, l'autorité éducative exige certaines conditions. Elle doit être progressive, ce qui suppose patience et répétitions. Elle ne doit pas être terrorisante, ce qui suppose la permanence des relations de maternage. Elle doit être constante et cohérente, en particulier entre les deux parents, mais aussi plus largement entre tous les adultes qui sont chargés de l'éducation du jeune enfant au quotidien. On comprendra aisément les difficultés et les obstacles pour réunir ces conditions dans l'éducation au quotidien des jeunes enfants. C'est une période généralement difficile pour les parents.

3B. L'autre période délicate en matière de remaniement psychique est le stade génital

Certains psychanalystes estiment qu'il existe des analogies entre la période de l'adolescence et celle de la première enfance. Pour Winnicott, de même que l'enfant passe de la dépendance à l'indépendance en raison d'un processus de « désillusion » progressive, de même l'adolescent doit acquérir une indépendance, à un autre niveau, et être « *désillusionné* » de sa dépendance affective, économique, etc. par rapport à sa famille.

Trois points ressortent de la position freudienne à cette période :

- la reviviscence pulsionnelle massive, brutale, par la ré-activation des pulsions agressives et de la libido. La problématique du Ça puissant s'oppose à un Moi affaibli ;

- la reviviscence des conflits œdipiens. La grande tâche du Moi sera de se séparer des premiers objets d'amour parentaux. Pour se séparer, l'adolescent devra s'opposer. Il va vivre et manifester une révolte contre les parents, l'autorité et les adultes ;
- la découverte, par l'adolescent, d'un nouvel objet génital. C'est le choix de nouveaux objets libidinaux qui va aider à la résolution de ce conflit.

Freud (1931) dit de l'adolescence : « À partir de cette époque (la puberté), l'individu se trouve devant une grande tâche, qui consiste à se détacher de ses parents... La tâche du fils consiste à détacher de sa mère ses désirs libidineux, pour les reporter sur un objet réel étranger, à se réconcilier avec le père s'il lui a gardé une certaine hostilité, ou à s'émanciper de sa tyrannie lorsque, par réaction contre sa révolte infantile, il est devenu son esclave soumis ». Cette activité de maturation, Freud l'appelle travail psychologique, notion que certains auteurs reprendront pour parler du travail d'adolescence qui désigne un processus intrapsychique, un ensemble de mécanismes articulés aboutissant à une transformation positive du sujet, c'est-à-dire à une acceptation des changements et un renoncement à l'enfance.

Certains auteurs estiment que le terme de « crise d'adolescence » n'est pas vraiment pertinent pour décrire ce qui se passe chez l'adolescent, dans la mesure où le passage ne s'accompagne pas forcément de phénomènes bruyants et spectaculaires, d'autant plus que la période de passage s'étend aujourd'hui dans la durée (pour s'achever vers les 30 ans selon P. Mâle). Il existe des *crises* qui se déroulent silencieusement et qui ne se manifestent pas extérieurement.

En raison des bouleversements décrits précédemment, l'adolescent est amené à développer de nouveaux mécanismes de défense.

Anna Freud (1958) expose deux grandes catégories de défense plus spécifiques de l'adolescence : les défenses contre le lien avec les objets infantiles (désengagement vis-à-vis des dépendances parentales) et les défenses contre les pulsions elles-mêmes.

Dans la catégorie du désengagement, A. Freud distingue 4 types :

- défense par déplacement de la libido : la libido est transférée vers d'autres personnes, par exemple, des substituts parentaux ;
- défense par renversement de l'affect : l'amour devient haine, la dépendance devient révolte ;
- défense par retrait de la libido dans le soi : idées de grandeur, fantasme de pouvoir illimité ;
- défense par la régression.

Dans la catégorie de la lutte contre les pulsions, A. Freud distingue 3 types de défense :

- la sublimation ;
- la défense par ascétisme : le contrôle des pulsions se fait en bloquant toute réalisation pulsionnelle, jusqu'aux besoins physiologiques de sommeil, de bien-être corporel, de nutrition (anorexie mentale) ;
- l'intransigeance : l'adolescent adopte des principes moraux ou esthétiques, et refuse de faire tout compromis et toute concession.

Les différents mécanismes de défense présents chez l'adolescent ont certes une fonction défensive contre l'angoisse, mais ils peuvent aussi comporter des effets négatifs. Ils ne sont pas toujours structurants pour le moi et peuvent au contraire en limiter le fonctionnement, d'où l'apparition de phénomènes pathologiques. Tous les auteurs s'accordent pour citer trois catégories de symptômes : la dépression, les conduites autodestructrices (toxicomanie, anorexie, suicide), la délinquance. Nous n'allons pas traiter ici ces problèmes.

Signalons simplement que les frontières du normal et du pathologique, difficiles à déterminer en général, sont particulièrement floues au moment de l'adolescence. Les mêmes processus développementaux peuvent conduire certains adolescents à éprouver des difficultés d'ordre psy-

chologique, tandis que la plupart sauront trouver les ressources nécessaires pour s'adapter aux transformations génétiques.

Pour conclure, on peut dire que l'adolescence est un long processus, aboutissant à la constitution d'une identité établie. Elle correspond à une nouvelle définition des limites entre le sujet et son environnement (entre l'espace psychique interne et le monde extérieur). Au terme de ces bouleversements, on assiste à une atténuation des incertitudes quant à l'avenir et à une diminution des transgressions. De même, une nouvelle attitude à l'égard des parents se fait jour : réduction des conflits et de la dépendance, relations de coopération. La capacité à construire son autonomie, à affronter les conflits réels et imaginaires, marque la fin de l'adolescence.

Il convient d'ajouter ici qu'une adolescence bien traversée est une adolescence qui n'a pas coupé les ponts avec ce qui demeure en nous de besoins infantiles plus ou moins satisfaits, et qui peut les accueillir sans être submergée par eux. Être adulte, c'est aussi en quelque sorte apprendre à gérer en soi *la place de l'enfant*.

Lexique

Angoisse de castration : chez le garçon, elle est générée par la peur fantasmatique de la perte du phallus ; chez la fille, elle est générée par la blessure narcissique qu'entraîne l'absence de pénis, ressentie comme dévalorisante. Il faut considérer le phallus comme l'image incarnée du pouvoir.

Complexe d'Œdipe : situation conflictuelle où se trouve l'enfant, qui est partagé entre des sentiments tendres pour le parent de sexe opposé et des sentiments ambivalents à l'égard du parent de même sexe.

Conflit : les phénomènes psychiques résultent d'une composition de forces plus ou moins antagonistes ; les pulsions et les interdits s'opposent, ce qui conduit à la notion de conflit psychique.

Fixation et régression : la fixation désigne un mécanisme par lequel la libido du sujet s'est attachée de manière fixe à un objet d'amour ou à un mode particulier de satisfaction pulsionnelle ; dans le parcours évolutif, la libido tend à revenir vers ces points : c'est ce que l'on nomme régression. C'est à partir de ces points de fixation que s'opérera la percée aboutissant au symptôme.

Fantasme : scénario imaginaire qui se joue entre plusieurs personnes sur la scène de l'inconscient ; il représente l'histoire du sujet, celle de ses pulsions et de ses affects.

Identification : attachement sous la forme d'un amour déssexualisé et sublimé pour d'autres personnes ; l'autre-modèle devient partie intégrante du moi. C'est un processus inconscient par lequel le sujet se constitue.

Identification à l'agresseur : mécanisme de défense qui consiste à expulser les mauvaises parties de soi pour les déposer dans une autre personne par la projection, ce qui a pour conséquence de s'identifier à celle-ci.

Libido : désigne les manifestations dynamiques de la sexualité et représente l'énergie vitale du sujet ; elle peut subir le même destin que les pulsions, à savoir le refoulement et la sublimation.

Psychanalyse : Freud définit lui-même la psychanalyse qu'il a fondée comme : procédé par l'investigation de processus psychiques à peu près inaccessibles autrement ; méthode fondée sur cette investigation pour le traitement des désordres névrotiques ; série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s'accroissent ensemble pour former progressivement une discipline scientifique.

Pulsion : concept limite entre le psychique et le somatique désignant une force inconsciente d'origine biologique (faim, besoin sexuel) douée d'une forte charge énergétique et orientant le sujet vers un objet.

Refoulement : processus fondamental visant au maintien dans l'inconscient de toutes les idées et représentations liées à des pulsions et dont la réalisation productrice de plaisir, affecterait l'équilibre du fonctionnement psychologique en devenant source de déplaisir.

Stades du développement libidinal : la psychanalyse retient la notion de stades de développement pour décrire l'évolution libidinale :

- **le stade oral** (0-1an) : la zone érogène est la région buccale. K.Abraham a distingué une période passive où la succion prédomine et une période active, dite sadique orale, caractérisée par la possibilité de mordre l'objet et de le détruire ;
- **le stade anal** (1-3 ans) : la zone érogène est la région anale. L'ambivalence domine dans le mode de relation à l'objet : l'amour et la haine coexistent, vis-à-vis des parents, qui ont commencé à opposer des refus et à énoncer des interdits. L'enfant assimile ses matières à un cadeau et découvre qu'il peut l'offrir ou le refuser à ses parents. Il acquiert la possibilité de contrarier le désir de ses parents qui le veulent « propre » ;
- **le stade phallique** (3-6 ans) : la connaissance de la différence anatomique entre les sexes se construit au cours du stade phallique. En même temps apparaissent l'angoisse de castration et le complexe d'Œdipe ;
- **la période de latence** (6-12 ans) : pendant cette période s'édifient les formations réactionnelles de la morale, de la pudeur et du dégoût. C'est une période dominée par les investissements culturels ;
- **le stade génital** (à partir de 12 ans) : avec la puberté, les pulsions agressives et libidinales reviennent en force. Avec le primat de la zone génitale apparaît la forme adulte de la sexualité.

Sublimation : mécanisme inconscient ayant pour effet de dériver la libido vers des activités socialement et culturellement valorisées et valorisantes.

Topique : l'appareil psychique est séparé en systèmes différents (lieux psychiques) qui ont des propriétés et des modes de fonctionnement spécifiques. On identifie dans l'œuvre de Freud deux topiques.

La première topique concerne la séparation de l'appareil psychique en trois systèmes : le conscient, le préconscient, l'inconscient.

L'inconscient est constitué des contenus refoulés, dont l'accès au système préconscient/conscient a été refusé. L'inconscient n'a d'autre objectif que l'accomplissement du désir. Il est régi par le principe de plaisir et par les processus primaires (par lesquels toute excitation tend à se décharger librement).

Le préconscient est situé entre inconscient et conscient. Il se présente comme un réservoir de représentations susceptibles de devenir conscientes ou inconscientes, selon qu'elles se retrouvent soumises ou non à l'action du refoulement.

Le conscient se présente avec une activité limitée qui puise l'essentiel de ses pensées, de ses idées et de ses images dans le système préconscient.

La deuxième topique correspond à la différenciation de l'appareil psychique en trois instances : le ça, le moi et le surmoi. Freud observe à partir de sa pratique clinique que le refoulement est un processus de refus inconscient du désir.

Le ça est le siège des pulsions innées et des désirs refoulés. Son fonctionnement est dominé par les processus primaires et répond au principe plaisir/déplaisir.

Le moi désigne ce qui se forme par la différenciation du ça au contact de la réalité. Son fonctionnement est régi par les processus secondaires et répond au principe de réalité.

Le surmoi est une instance interdictrice inconsciente qui se forme par l'intériorisation de l'image idéalisée des parents. Le surmoi est à l'origine de la conscience morale. Il exerce une activité de censure sur le moi. Du surmoi dépendent l'estime de soi et la culpabilité.

Transfert : phénomène universel humain faisant partie de plusieurs types de relations humaines. Freud l'observe dans le traitement analytique lorsque le patient est pris d'une vive passion pour l'analyste. La relation pédagogique et éducative comporte aussi des éléments qui relèvent de cette opération de transfert. C'est un mode de lien aux autres impulsé par celui ou celle dont la parole est en scène. Ainsi l'enseignant, l'éducateur, le formateur, doivent en permanence tenter de maîtriser le contre-transfert et de garder la bonne distance avec l'élève, le jeune, le formé.

Exercices d'application

Questions

Répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur des auteurs, des concepts, des recherches de terrain.

Question 1 : Qui est le fondateur de la psychanalyse ?

Question 2 : Quels sont les apports marquants de la théorie freudienne ?

Question 3 : Quelle opposition Freud met-il en avant au niveau des pulsions ?

Question 4 : Décrivez les stades du développement libidinal selon Freud.

Question 5 : Qu'est-ce que le complexe d'Œdipe ?

Question 6 : Qu'est-ce que l'angoisse de castration ?

Question 7 : Quelles périodes sont particulièrement délicates dans le développement de la personnalité ?

Question 8 : Quels sont les mécanismes de défense particulièrement à l'œuvre à l'adolescence ?

Question 9 : Qu'est-ce que les processus d'identification ?

Question 10 : Quelles principales fonctions Freud attribue-t-il à l'éducation ?

Réponses

Réponse 1 : Sigmund Freud, autrichien et médecin de formation.

Réponse 2 : Les phénomènes inconscients, le développement affectif et la construction de la personnalité sont les apports marquants de la théorie freudienne.

Réponse 3 : Freud oppose les pulsions de vie (Eros) aux pulsions de mort (Thanatos).

Réponse 4 :

- Le stade oral (0-1an)
- Le stade anal (1-3 ans)
- Le stade phallique (3-6 ans)
- La période de latence (6-12 ans)
- Le stade génital (à partir de 12 ans).

Réponse 5 : Le complexe d'Œdipe est une situation conflictuelle où se trouve l'enfant, qui est partagé entre des sentiments tendres pour le parent de sexe opposé et des sentiments ambivalents à l'égard du parent de même sexe. C'est un thème tiré de la légende grecque et repris par la tragédie antique. Œdipe couche, sans le savoir, avec sa mère Jocaste, après avoir tué son père Laïos.

Réponse 6 : Pour Freud, l'angoisse de castration est liée au fait de ne pas avoir de pénis chez la fille et de la peur de le perdre chez le garçon.

Réponse 7 : Le stade anal et le stade génital font l'objet de remaniements psychiques importants dans le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Réponse 8 : Les mécanismes de défense de l'adolescent concernent le désengagement vis-à-vis des dépendances parentales et la lutte contre les débordements.

Réponse 9 : L'identification est un processus psychique inconscient par lequel une personne rend une partie de sa personnalité plus ou moins conforme à celle d'une autre qui lui sert de modèle.

Réponse 10 : Pour Freud, l'éducation remplit deux fonctions essentielles : la prévention des troubles psychopathologiques et la maîtrise des pulsions.

Bibliographie

Anzieu, D. 1994. *Psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, PUF, Coll. Bibliothèque de psychanalyse.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Bergeret, J. 1996. *La personnalité normale et pathologique*, 3^e éd., Paris, Dunod. Hatchuel, F. (1999) *La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio psychiques*, Revue Française de Pédagogie, n° 127, 37-47.

Chartier, J.-P. 1993. *Introduction à la pensée freudienne. Les concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Payot et Rivages.

Cifali, M. 1996. *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

Erikson, E. 1972. *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion.

Freud, S. 1931. *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot.

Freud, S. 1987. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Coll. connaissance de l'inconscient. Paris, Gallimard, 1^{re} édition traduite 1962.

Freud, S. 2001. *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1^{ère} édition 1965.

Kaës, R., Anzieu, D. 1976. *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod.

Mâle, P. 1999. *Psychothérapie de l'adolescent*, Coll. Quadrige. Paris, PUF.

Mijolla-Mellor (De), S. 1992. *Le plaisir de pensée*, Paris, PUF.

Mijolla-Mellor (De), S. 2002. *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Paris, Dunod.

Moll, J. 1989. *La pédagogie psychanalytique*, Paris, Dunod.

Nasio, J.D. 1999. *Le plaisir de lire Freud. Petite bibliothèque Payot*, Paris, Éditions Payot et Rivages.

Perrenoud, P. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Collection pédagogies, Paris, ESF.

Perret-Capitovic, M. et Ladame, F. 1997. *Adolescence et psychanalyse : une histoire*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Postic, M. 2001. *La relation éducative*. Paris, PUF, 1^{re} édition 1979.

Spitz, R.A. 1968. *De la naissance à la parole, la première année de la vie*, Paris, PUF.

Thouroude, L. 2003. *Le jeu à l'école maternelle : un entre-deux affectif et cognitif*, Cahiers de la puéricultrice n°166, 14-21.

Winicott, D.W. 1975. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Collection connaissance de l'inconscient, Paris, Gallimard.

Chapitre 8

Hervé Daguet

Approche psychosociale des apprentissages

Ces perspectives seront plus largement développées dans les cours M1 mais ici il s'agit plutôt d'une introduction au travers de la mise en avant de 3 objets de recherche ayant une incidence forte sur les processus d'apprentissage et le rapport qu'un enseignant ou un formateur peuvent avoir avec leurs apprenants. Ces 3 objets sont : le groupe, l'influence sociale et la cognition sociale.

1. Le groupe et l'apprentissage

Même si les perspectives pratiques sont maintenant privilégiées par les psychologues par rapport aux perspectives de recherche, l'étude du groupe et des groupes a été l'un des principaux objets d'étude de cette sous-discipline de la psychologie. De surcroît elle intéresse également l'enseignant car elle lui donne les clés qui lui permettent de comprendre les interactions qui se déroulent dans sa classe dans le cadre d'apprentissages.

Aebischer et Oberlé (1990) indiquent que la naissance de la psychologie sociale est à l'origine du paradoxe décrit à la fin du 19^e siècle par Théodore Ribot, philosophe, souvent présenté comme un des pères de la psychologie française : « *L'homme seul est un être raisonnable. Cependant quand il est pris dans un engrenage social, il adopte des conduites inconsidérées, des comportements incontrôlés et régressifs* ». Fin 19^e, début du 20^e siècle, on pense que l'homme tout au long de son évolution a réussi à développer des fonctions mentales supérieures et qu'il est capable de résister aux réflexes inconscients et aux émotions. En revanche, dans certains cas particuliers, notamment quand l'homme se retrouve au sein d'une foule, il peut immédiatement retrouver ses comportements primitifs du fait de la diminution des fonctions mentales supérieures.

Gustave Le Bon (1895) est considéré comme l'un des fondateurs de la psychologie sociale française. Son ouvrage de référence est « *La psychologie des foules* », dans lequel il tente de répondre à cette question de la perte de contrôle des individus quand ils se retrouvent au sein d'un groupe. À l'instar de chercheurs qui lui sont contemporains comme Freud il a été particulièrement réceptif aux polémiques qui se développent à propos de l'hypnose et notamment du sommeil partiel provoqué par l'hypnotiseur. Il propose deux explications principales, d'une part, les individus immergés dans une foule se comportent comme des automates. Dans ce cas ils ne reconnaissent plus leurs intérêts personnels mais uniquement ceux du groupe. Ils peuvent alors être capables d'accomplir des actions héroïques au prix de leur vie. D'autre part, Les meneurs ou les leaders entretiennent avec la foule une relation de fascination magnétique, charismatique et finalement sont proches des hypnotiseurs.

Anzieu et Martin (1990) sont les auteurs d'un ouvrage de référence « *La dynamique des groupes restreints* ». Dans ce dernier, en questionnant des études sur la création de communautés comme celles des Phalanstères développées par l'utopiste Fourier au XIX^e siècle, ils constituent une typologie des groupes qui se subdivise en :

- foule : individus réunis en grand nombre ;
- bande : groupe d'individus réunis volontairement, par recherche du semblable ;
- groupement : ces groupes se réunissent mais ce qui les caractérise c'est la fréquence de ces rencontres, ce sont par exemple des associations loi 1901 ;
- groupe primaire ou groupe restreint, ce sont des petits groupes dont nous préciserons les caractéristiques ci-après ;
- groupe secondaire : ce sont des groupes à l'échelle d'institutions ou d'organisations.

En psychologie sociale les groupes restreints ont fait l'objet de nombreuses recherches et sont la plupart du temps définis (Anzieu et Martin, *Ibid.*, Aebischer, et Oberlé, 1990, Muchielli, 1992) comme ainsi :

- un nombre restreint de membres. Dans ce cas cette proximité des membres fait que chacun, au sein du groupe, peut avoir une perception individualisée des autres membres. Réciproquement les autres membres peuvent percevoir un individu particulier ;
- la poursuite active d'un but commun. Le but de chacun est celui de l'ensemble des membres du groupe ;
- des relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres créent ainsi des affinités ;
- la forte interdépendance des membres et le sentiment de solidarité. Les membres du groupe sont unis entre eux et il se développe une forte solidarité ;
- la constitution de normes (règles de conduite), de croyances, de signaux, de rites propres au groupe. Quand un groupe restreint se constitue il adopte des normes, par exemple dans le scoutisme on retrouve dans les troupes les différents comportements présentés précédemment comme le choix d'une mascotte qui est censée représenter la norme du groupe ;
- la différenciation entre les rôles de chacun des membres (leader, lieutenants...). Cette dernière peut d'ailleurs évoluer au cours de la vie du groupe.

Ce sont toutes ces dimensions qui doivent être prises en compte par l'enseignant face au groupe classe, car elles peuvent soit l'aider dans sa pratique professionnelle, soit au contraire constituer des freins importants. Ne s'agissant ici que d'une introduction à l'analyse des phénomènes groupaux nous mettons en avant 2 pistes, le jeu de rôle comme pratique pédagogique et des outils, la sociométrie et le sociogramme proposés par Moreno.

1A. Le jeu de rôle comme pratique pédagogique

Comme l'indiquent Anzieu et Martin (1990) depuis des années le jeu de rôle est utilisé notamment dans les écoles de commerce et de marketing dans un but professionnel. Il a avant tout pour but d'être projectif, de se projeter dans une situation que l'on sera amené à vivre, en ce sens il consiste à développer chez les apprenants la dimension d'anticipation.

Le jeu de rôle peut également être considéré comme une méthode pédagogique à part entière. Le jeu peut ainsi rendre plus vivant et plus concret l'apprentissage d'une langue ou de notions historiques. Pour certains apprenants, il est préconisé pour contribuer au déblocage de situations scolaires difficiles, d'être notamment une nouvelle source d'intérêt pour des élèves en échec scolaire. Concrètement il s'agit pour l'enseignant de jouer des sketches, par exemple dans une langue étrangère. Des enseignants ont aussi tenté de faire jouer par des enfants des événements historiques. La motivation de leurs élèves fut généralement importante. Pour jouer un événement ils ne se sont pas contentés de consulter leur manuel scolaire mais sont allés rechercher la documentation la plus riche possible.

1B. La sociométrie et le sociogramme

Mucchielli (1970) et Parlebas (1992) ont proposé des méthodes basées sur l'analyse des relations de leadership au sein de groupes. Plus précisément la sociométrie permet la mesure des relations socio-affectives (choix, rejet d'individus) dans les groupes. Moreno (1970) qui en est l'initiateur la présente comme une technique extrêmement simple dans laquelle on demande à un individu de choisir ceux qu'il préfère et ceux qu'il rejette au sein d'un groupe précis, ainsi on arrive à mettre au jour la structure socio-affective.

Ces techniques ont été notamment utilisées par Jenkins pendant la seconde guerre mondiale pour comprendre pourquoi certaines escadrilles aériennes connaissaient de lourdes pertes alors que ce n'était pas le cas pour d'autres. Suite à ces enquêtes Jenkins a pu dresser des sociogrammes

montrant les positions relatives de chacun des pilotes mais surtout les liens socio affectifs entre chacun d'eux. Ainsi, il a pu montrer que les escadrilles qui connaissaient le moins de pertes étaient celles où aucun pilote n'était réellement isolé. Les relations avec les officiers semblaient bonnes.

En revanche dans une autre escadrille l'officier était isolé, le sous-officier était rejeté, certaines cliques se formaient entre pilotes et créaient donc un contre pouvoir au regard des officiers. Des choix étaient émis envers des personnes extérieures au groupe. Le sociogramme montre donc clairement que cette escadrille connaissait des problèmes dans son fonctionnement, les risques de pertes humaines étaient donc supérieures au cas présenté précédemment.

On peut très facilement appliquer cette méthode à la sphère du scolaire, l'enseignant a une perception de sa classe et pense pouvoir en décrypter la constitution en groupes et sous groupes. Un tel outil lui permet d'en avoir une vision plus explicite.

2. L'influence sociale

S'agissant d'une introduction aux réflexions autour des phénomènes psychosociaux auxquels tout enseignant ou formateur pourrait être confronté dans sa pratique professionnelle, nous nous focaliserons autour de deux processus, le conformisme et la soumission à l'autorité.

2A. Le conformisme

Leyens (1979) présente une expérience réalisée en 1952 par Asch qui est probablement celle qui est la plus significative quand on s'intéresse au processus d'influence sociale et plus particulièrement au conformisme. Asch souhaitait montrer au travers d'une expérience que les individus placés devant une tâche de perception non-ambiguë ne subissaient aucune influence de la part du groupe. L'influence du groupe ne saurait d'après lui aller à l'encontre d'une évidence pour un sujet donné. La tâche consistait à évaluer la longueur des segments de droites projetées sur un écran. Les sujets expérimentaux étaient insérés dans des groupes de 9 personnes. Bien évidemment les 8 autres membres du groupe étaient des compères du psychologue. Ces compères devaient tous donner 7 réponses fausses sur les 12 essais que comportait l'expérience. La surprise de Asch fut assez grande quand il s'aperçut qu'environ un tiers des sujets expérimentaux avait été influencé par le groupe.

Il renouvela son expérience en utilisant des groupes allant de 7 à 10 individus, des segments de droites plus ou moins longs, plus ou moins épais. L'effet de conformisme se manifesta en moyenne pour 28 % des sujets expérimentaux. De même il s'est rendu compte que 75 % des sujets expérimentaux commettent au moins une erreur, ils se sont conformés à l'estimation du groupe au moins une fois.

Dans cette expérience il faut noter que l'influence est le fruit d'un groupe majoritaire, les 8 compères de l'expérimentateur étaient censés influencer le sujet expérimental. Sans entrer dans les détails de l'expérience il nous semble toutefois important de noter que cette influence peut aussi émaner d'un groupe minoritaire. Ainsi, un individu ou un ensemble d'individus peuvent de manière considérable influencer un groupe. Ce fut l'objet d'étude de Serge Moscovici (1969, 1979) dans son expérimentation plus communément nommée, « paradigme Bleu/Vert », il a montré qu'une minorité consistante, c'est-à-dire qui a des arguments face à la majorité, peut avoir une influence importante sur les sujets expérimentaux.

Cerlé et Somat, (1999) proposent une définition du conformisme : « Le conformisme revient à modifier son comportement ou ses attitudes pour le/les mettre en harmonie avec celui ou celle d'un groupe majoritaire ».

Butera et Pérez (1995) en se référant aux travaux de Kelman réalisés à la fin des années 1950 proposent 3 explications au conformisme.

Les causes du conformisme selon Kelman (1958, 1961) :

- la complaisance : on peut aussi dire l'acquiescement, ce processus survient quand les individus cèdent à la pression du groupe dans le but d'obtenir des avantages et d'éviter des désagréments de la part du groupe majoritaire. Si l'individu se conforme c'est non parce qu'il croit à la réponse qu'il donne mais plutôt par souci de maximiser ses gains et de minimiser ses pertes à l'égard du groupe majoritaire ;
- l'identification : ce processus survient lorsque l'individu veut établir et maintenir une relation désirée avec le groupe majoritaire. La modification de croyance et/ou de comportement affecte dans ce cas l'univers public et privé du sujet, même s'il garde à l'esprit qu'il s'agit d'un système de croyances du groupe auquel il souhaite appartenir ;
- l'intériorisation : ce processus survient lorsque le sujet arrive à être persuadé que le groupe a raison dans les positions qu'il défend et finit par adhérer à ce nouveau niveau de valeur. Dans ce cas il va oublier ces anciennes croyances. Pour observer ce type de processus, il faut que le sujet attribue au groupe des compétences qu'il n'a pas.

2B. La soumission à l'autorité

Incontestablement ce sont les expériences de Milgram (1974) qui sont les plus représentatives de l'étude expérimentale de la soumission à l'autorité. Les dangers de cette soumission ont d'ailleurs été vulgarisés car ils ont été portés à l'écran, dans le Film d'Henri Verneuil « I comme Icare », dont Yves Montand était l'un des principaux personnages, mais encore bien plus récemment, en mars 2010, dans un documentaire diffusé sur France 2, réalisé sous le contrôle scientifique du psychologue social Jean Léon Beauvois et nommé « Le Jeu de la mort¹ ».

Même si cet ouvrage de Milgram n'a été traduit en français que dans les années 1970 ce dernier a réalisé ces expériences dans les années 1950. Le contexte général de son travail est lié à la question que se posaient de nombreux chercheurs, suite à la Seconde Guerre Mondiale, comment comprendre la folie de l'extermination dans les camps de concentration planifiée par les nazis ? En d'autres termes, comment les hommes sont-ils capables de se soumettre à une autorité et de satisfaire à toutes ses exigences sans s'y opposer ?

L'expérience s'est déroulée de la façon suivante :

Les différents sujets de l'expérience ont été recrutés par voie de presse. Le but de l'expérience avoué au sujet était de tester l'effet d'un choc électrique sur la mémoire. Le sujet et un autre volontaire (un complice de Milgram) devaient tirer au sort pour savoir qui allait prendre la place de l'élève et celle du moniteur. En fait le tirage au sort était truqué. Le sujet de l'expérience obtenait toujours la place de moniteur. L'élève était attaché à une chaise et des électrodes étaient fixées à ses bras. On appliquait une pommade pour éviter les brûlures éventuelles. L'expérimentateur conduisait ensuite le sujet dans une autre salle séparée de la première par une cloison en verre opaque afin que le moniteur ne voit pas directement l'élève mais qu'il entende sa voix. Le moniteur s'installait donc devant un tableau gradué de 15 Volts à 450 Volts. À côté de ces boutons il pouvait lire « choc léger », « choc modéré », « choc fort », « choc très fort », « choc intense », « choc extrêmement intense », « attention choc dangereux », puis trois « X ». Le moniteur avait devant lui une liste de mots associés à des adjectifs. Sa tâche consistait tout d'abord à lire à l'élève la liste de 30 mots associés, par exemple bleu et ciel. Ensuite il ne disait qu'un des deux mots à l'élève qui devait le retrouver, par exemple bleu... la réponse devait être ciel. L'expérimentateur expliquait qu'à chaque erreur commise le moniteur devait administrer un choc électrique. Il précisait que les chocs devaient être d'autant plus nombreux que les erreurs étaient importantes. En outre il lui était impossible de recourir à un voltage moins fort, l'intensité des décharges ne pouvant aller que dans un ordre croissant. Les feed-back de l'élève étaient toujours les mêmes, à 75 Volts il gémissait, à 120 il commençait à crier, à 150 Volts il désirait arrêter l'expérience, à 270 Volts c'était le

1. Consulté sur YouTube le 22/05/12.

cri d'agonie, à 300 Volts il poussait un râle d'agonie et ne répondait dès lors plus aux questions. À chaque fois qu'un moniteur souhaitait arrêter, l'expérimentateur l'enjoignait de continuer. Il avait à sa disposition 4 formulations d'injonctions (ordre croissant). Si le moniteur refusait 4 fois de continuer, l'expérimentation était stoppée. Bien évidemment l'élève n'était qu'un acteur et ne recevait aucune décharge électrique et le but de l'expérience était de tester le moniteur et de comprendre sa capacité à se soumettre au chercheur qui dirigeait cette expérience cruelle.

Milgram a utilisé une vingtaine de protocoles d'expérience. Il a fait intervenir de nombreuses variables. Les résultats ont été les suivants :

- le moniteur questionne l'élève en présence d'un chercheur de l'équipe de Milgram. Dans ce cas 26 sujets sur 40, soit 65%, vont jusqu'à une dose mortelle 450 Volts (pour mémoire le voltage utilisé aux États Unis est de 110 Volts) ;
- en faisant varier le sexe des sujets Milgram n'a obtenu aucune différence significative, environ 65%, homme ou femme continuaient l'expérience jusqu'à 450 Volts ;
- en revanche le lieu dans lequel se déroulait l'expérience a eu une importance. Au lieu du cadre institutionnel de l'Université de Yale il a déplacé son installation dans un immeuble indépendant de l'Université. Il a observé une différence très légèrement significative, seuls 47,5% sont allés jusqu'au bout, donc encore presque la moitié d'entre eux ;
- Milgram a laissé le moniteur seul en face de l'élève. Dans ce cas 20% des sujets ont poursuivi l'expérimentation jusqu'à 450 Volts ;
- enfin, si on laisse le sujet choisir lui-même l'intensité des chocs alors seuls 5% d'entre eux vont jusqu'à 450 Volts.

Milgram tire 2 conclusions principales de ces expériences :

- l'autorité a été motivée par sa légitimité. Cette légitimité était bien évidemment liée à la représentation que les sujets se faisaient du chercheur et du prestige de l'Université de Yale (acceptée et respectée) ;
- l'autorité est plus faible quand il y a proximité avec la victime. Dans des expériences ultérieures Milgram a mis des moniteurs en face des élèves. Dans ce cas les moniteurs se sont rarement soumis, face à la souffrance de leurs victimes. On passe de 63 % de soumission à 30 ou 40% selon les protocoles d'expériences.

Il est important d'insister sur une donnée primordiale, les expériences de Milgram ne portent en aucun cas sur la personnalité des individus mais sur la situation dans laquelle ils se retrouvent et qui fait que sans s'en rendre compte ils vont petit à petit se soumettre à une autorité supérieure. Face à l'autorité ils n'ont plus conscience que les actes qu'ils vont commettre sont foncièrement cruels.

Dans le cadre d'une réflexion en sciences de l'éducation, il importe pour l'enseignant ou le formateur de prendre en compte ces différentes dimensions quand il se trouve face à un public d'apprenants. Quel peut alors être son autorité, comment peut-il la renforcer sans conduire à la soumission ces propres élèves ? Comment gérer sa classe quand le formateur décide de travailler en petits groupes, dans le cadre de travaux coopératifs ou collaboratifs ? Comment gérer les relations entre les différents apprenants pour que l'un d'entre-eux ne soit pas dans une position où il soumet les autres à son autorité ? Comment en fonction des tâches à réaliser va-t-il devoir prendre garde à ce que les apprenants ne se conforment pas à son unique présentation des connaissances afin que puissent s'opérer des conflits sociocognitifs entre les différents apprenants ?

3. La cognition sociale

Fischer (1990) indique que la cognition sociale porte sur les mécanismes psychosociaux de notre connaissance sociale. C'est donc, de façon générale, l'étude de notre façon de comprendre et de juger les attitudes, les opinions d'autrui et les nôtres, notre manière d'expliquer ce qui nous arrive ou les événements du monde extérieur. Ce champ de connaissances et de recherche en psychologie sociale s'est progressivement structuré autour des théories comme celles de l'attribution, des théories implicites de la personnalité, du contrôle interne/externe, de psychologie du sens commun, de psychologie quotidienne, de psychologie du contrôle ou encore de cognition sociale. Ce champ se constitue néanmoins dans la continuité de travaux, de façon non exhaustive.

Kurt Lewin dans les années 1950 met ainsi en avant l'importance d'une structure cognitive comme mécanisme psychosocial permettant de comprendre les conduites humaines. Bruner et Tagiuri ont également travaillé dans les années 1950 sur les Théories Implicites de la Personnalité. Les TIP développent l'idée que les individus forment sur les autres des jugements et des évaluations partagées par un grand nombre d'individus. Dans la réalité il s'avère qu'elles correspondent rarement à la réalité. Heider dans les années 1960 met l'accent sur « la valeur » de ce qu'il nomme également sens commun mais encore sur l'importance des psychologies naïves et leur rôle notamment dans la perception d'autrui.

Pour une première approche de la cognition sociale et en relation avec l'éducation trois concepts paraissent les plus pertinents : l'attribution causale, le locus de contrôle et les représentations sociales.

3A. L'attribution causale

L'origine de la théorie de l'attribution causale est due à Heider qui a cherché à comprendre la démarche de « l'homme de la rue » qui essaie de trouver et surtout d'expliquer les causes des événements qu'il rencontre quotidiennement. C'est donc de la part des individus une analyse naïve de l'action par la recherche causale.

Beauvois (1984) dans cette ligne de pensée met en avant la notion de psychologie. Il s'agit d'un concept qui désigne une explication des conduites (de soi-même et d'autrui) basée sur une psychologie naïve exercée par l'homme banal dans son existence sociale. L'activité quotidienne permet de décrire un ensemble de conduites impliquant des processus d'inférence. Pour Beauvois il s'agit d'une façon de penser indissociable de conduites sociales essentielles pour le bon fonctionnement de la société ou des institutions. Dans tous les cas le sujet va réinterpréter un savoir qu'on va chercher à lui apprendre.

La mesure de ces attributions est possible notamment au travers d'outils, les échelles d'attitudes. Un sujet se positionne par rapport à un concept ou une affirmation (ex : d'accord, moyennement d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord).

3B. Le Locus of Control (ou locus de contrôle)

Dubois (1987) indique que dans ses travaux Rotter a cherché la façon dont les gens expliquent ce qui leur arrive et analysent les rôles des renforcements dans l'orientation de leurs conduites. Il s'agit de ce que Rotter nomme les Locus of control ou en français locus de contrôle. Il s'agit d'une croyance qui renvoie à l'idée que l'individu pense qu'il a la capacité de maîtriser ce qui lui arrive et que chacun possède son propre pouvoir de contrôle des situations. Il a ainsi montré que la connaissance sociale repose sur des formes d'évaluations de la réalité à travers lesquelles les individus considèrent que les événements dépendent de deux facteurs distincts :

- soit de leur propre comportement ou de leurs caractéristiques individuelles (croyance en un contrôle interne). Les actions dans ce cas sont donc totalement déterminées par l'individu lui-

même, la réussite ou l'échec sont alors attribués soit au résultat d'un effort soit à un manque de travail ;

- soit qu'ils sont le résultat de la chance, du hasard ou de circonstances fortuites, imprévisibles (croyance en un contrôle externe). La réussite ou l'échec sont alors le fruit de circonstances extérieures, un jour de chance, le fait que l'enseignant vous apprécie ou vous déteste etc.

L'attribution d'une causalité externe est plus souvent, comme l'indique Weiner, interprétée comme l'imputation de la causalité à des facteurs de chance ou de hasard. L'attribution d'une causalité interne évoque au contraire avant tout la référence aux capacités, aux compétences de l'acteur.

Dubois (*ibid*) a montré que dans les sociétés occidentales la valeur qui était transmise conduisait les individus à adopter une norme d'internalité. Celle-ci consiste à adopter majoritairement des choix « internes » à nos échecs ou réussites. Ainsi, si je réussis un examen c'est parce que j'ai travaillé pour ça. Si je l'ai raté c'est parce que je n'ai pas assez travaillé ou encore que je n'ai pas travaillé comme il convenait. En revanche pour d'autres sociétés ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, une enquête effectuée auprès d'étudiants mexicains a montré que ces derniers attribuaient majoritairement leurs échecs ou leurs réussites à des circonstances externes, la chance, le hasard, un bon jour, un don de Dieu etc. Dans ce cas ces étudiants avaient adopté la norme d'externalité.

3C. Les représentations sociales

Moscovici (1961) a introduit le concept de représentation sociale, au travers de son ouvrage « La Psychanalyse, son image, son public ». Il reprend une idée de Durkheim, les « représentations collectives », qui seraient une formation et un enchaînement collectif d'idées qui auraient des particularités stables et objectives. Cependant, alors que Durkheim parle plutôt de reproduction de la pensée sociale (schéma déterministe de Durkheim), Moscovici les caractérise plutôt au travers de la manière dont ils sont construits par les individus et surtout comment certains concepts sont transformés collectivement par ceux-ci. Moscovici définit les représentations sociales comme étant « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».

Jodelet (1991) complète cette première définition en énonçant les principes suivants : « *une représentation sociale est toujours la représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Elle est avec son objet dans un rapport de symbolisation (la représentation tient lieu de) et d'interprétation (elle lui donne un sens). C'est une forme de savoir pratique qui peut être qualifiée de sociale parce qu'elle est partagée par un ensemble de personnes ou de membres d'un même groupe social. Ce partage se fonde au travers de la communication et des interactions sociales* ».

On peut ainsi considérer la représentation sociale comme une grille de lecture qui permet à l'individu d'appréhender le réel.

Doise (1993) précise aussi que deux processus importants interviennent dans la construction des représentations chez les individus :

- l'ancrage, qui consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir au sein d'un réseau de catégories plus familières. Il est donc nécessaire, pour l'identifier, de mettre préalablement à jour les processus d'assimilation et d'accentuation, de contraste et de catégorisation ;
- l'objectivation, qui permet de rendre concret ce qui est abstrait. Le plus important, par rapport à cette notion, reste cependant d'essayer de comprendre la fonction sociale de cette objectivation.

La théorie des représentations sociales intéresse le pédagogue et le formateur dans le sens où elle est un élément supplémentaire permettant d'analyser comment se construisent les connaissances chez l'individu. Dans le même ordre d'idées et surtout au travers des travaux de l'Ecole d'Aix en Provence (Abric, 1994) on s'est intéressé à la transformation des représentations sociales par la

modification des pratiques. Les travaux de Guimelli (1994) sur le métier d'infirmière ont également montré que le fait de changer les pratiques quotidiennes des infirmières a fait qu'elles ont eu une représentation différente de leur métier. Elles ne se considéraient dès lors plus au travers de leur rôle ancien (rôle prescrit), comme de simples exécutantes de directives formulées par les médecins, mais elles participaient dès lors à l'amélioration de la vie du patient. Dans ce courant de pensée autour des représentations sociales les chercheurs évoquent des représentations qui sont construites autour d'un noyau fixe, stable, le noyau central, et d'éléments susceptibles d'évoluer, les éléments périphériques.

Les trois éléments qui viennent d'être présentés ne sont qu'une partie des concepts développés par les chercheurs qui travaillent sur la cognition sociale. Ils amènent l'enseignant à réfléchir par exemple sur :

- la valeur que peut attribuer un élève à une notion présentée en cours ;
- les biais qui peuvent être liés à de mauvaises attributions ;
- le fait qu'un élève suive une norme d'internalité ou d'externalité amène à ce qu'il attribue ses réussites ou ses échecs plus uniquement au travail qu'il a ou non effectivement réalisé ;
- les représentations des élèves qui sont socialement construites et qui vont parfois être en contradiction avec les savoirs enseignés à l'école.

Exercices d'application

Questions

Question 1 : Comment Gustave Le Bon interprète-t-il le fait que les individus ont des comportements différents quand ils sont seuls ou au sein d'une foule ?

Question 2 : Quelles sont les principales caractéristiques des groupes restreints ?

Question 3 : Le jeu de rôle n'a-t-il qu'une visée ludique ?

Question 4 : Que permet de faire la sociométrie ?

Question 5 : Que voulait montrer Asch ?

Question 6 : Se conforme-t-on toujours face à l'influence d'une majorité ?

Question 7 : Dans ses expériences Milgram cherche-t-il à montrer que les êtres humains ont en eux intrinsèquement une nature cruelle ?

Question 8 : Comment les chercheurs mesurent-ils généralement les attributions sociales ?

Question 9 : Pour Dubois comment se caractérise un élève qui adopte la norme d'internalité ?

Question 10 : Quels sont pour Doise les deux principaux processus qui interviennent dans la construction des représentations sociales par les individus ?

Réponses

Réponse 1 : Les individus immergés dans une foule se comportent comme des automates. Dans ce cas ils ne reconnaissent plus leurs intérêts personnels mais uniquement ceux du groupe. Ils peuvent alors être capables d'accomplir des actions héroïques au prix de leur vie. Les meneurs ou les leaders entretiennent avec la foule une relation de fascination magnétique, charismatique et finalement sont proches des hypnotiseurs.

Réponse 2 : Un nombre restreint de membres. La poursuite active d'un but commun. Des relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres créent ainsi des affinités. La forte interdépendance des membres et le sentiment de solidarité. La constitution de normes (règles de conduite), de croyances, de signaux, de rites propres au groupe. La différenciation entre les rôles de chacun des membres (hiérarchisation des membres).

Réponse 3 : Non, Anzieu et Martin (1990) indiquent qu'il est utilisé dans les écoles de commerce et de marketing dans un but professionnel. Il a un rôle d'apprentissage. Il est projectif.

Réponse 4 : Elle permet de mesurer les relations socio-affectives dans un groupe afin de dresser des sociogrammes.

Réponse 5 : Asch souhaitait montrer au travers d'une expérience que les individus placés devant une tâche de perception non-ambiguë ne subissaient aucune influence de la part du groupe. Il découvrit le contraire.

Réponse 6 : Pas forcément, Moscovici a montré qu'une minorité consistante pouvait conduire à ce que des individus se conforment à son point de vue.

Réponse 7 : Justement pas, les expériences de Milgram ne portent en aucun cas sur la personnalité des individus mais sur la situation dans laquelle ils se retrouvent et qui fait que sans s'en rendre compte ils vont petit à petit se soumettre à une autorité supérieure. Face à l'autorité ils n'ont plus conscience que les actes qu'ils vont commettre sont foncièrement cruels.

Réponse 8 : La mesure de ces attributions est généralement effectuée avec des outils de type « échelles d'attitudes ».

Réponse 9 : Il attribue ses réussites ou ses échecs au travail ou aux efforts qu'il a fournis pour réussir. S'il a échoué, c'est pour lui qu'il n'a pas assez travaillé ou qu'il a mal travaillé.

Réponse 10 : Doise indique que deux processus importants interviennent dans la construction des représentations. Ce sont l'ancrage et l'objectivation.

Bibliographie

- Abric, J.-C. 1994. *Pratiques et représentations sociales*, Psychologie Sociale, Paris, PUF.
- Aebischer, V. et Oberlé, D. 1990. *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Anzieu D. et Martin, J.-Y. 1990. *La dynamique des groupes restreints*, Le psychologue, PUF.
- Beauvois, J.-L. 1984. *La psychologie quotidienne*, Paris, PUF.
- Butera, F. et Pérez, J. A. 1995. Les modèles explicatifs de l'influence sociale In Beauvois, J.-L. Mugny, G., Oberlé D., *La psychologie sociale. Relations humaines, groupes et influences sociale*, Grenoble, PUG.
- Cerclé, A. et Somat, A. 1999. *Manuel de psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Doise, W. 1993. *Logiques sociales dans le raisonnement*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- Dubois, N. 1987. *La psychologie du contrôle*, Vies Sociales, Grenoble, PUG.
- Fischer, G.-N. 1990. Les domaines de la psychologie sociale : Le champ du social, Paris, Dunod.
- Guimelli, C. 1994. La fonction d'infirmière, Pratiques et représentations sociale in Abric, J.-C., *Pratiques et représentations sociales*, Psychologie Sociale, Paris, PUF.
- Jodelet, D. 1989. *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.
- Jodelet, D. 1991. Les représentations sociales, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Paris, PUF.
- Le Bon, G. 1895. *La psychologie des foules*, Paris, Alcan.
- Leyens, J.-P. 1979. *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- Milgram, S. 1974. *Soumission à l'autorité*, Paris, Calman-Lévy.
- Moreno, 1970. *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF.
-

Moscovici, S. 1961. *La Psychanalyse, son image, son public*, PUF : Paris.

Moscovici, S. 1979. *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

Moscovici, S., Lage, E., Naffrechoux, M. 1969. Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Color Perception Task. *Sociometry*.

Mucchielli, R. 1973. *Organigrammes et sociogrammes : Connaissance du problème, applications pratiques, à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables*, Paris, E.S.F.

Mucchielli, R. 1992. *La dynamique des groupes*, Formation permanente en Sciences Humaines, Paris, E.S.F.

Parlebas, P. 1992. *Sociométrie, réseaux et communication*, Paris, PUF.

Chapitre 9

Laurence Thouroude - Hervé Daguët

Psychologie et apprentissages

Dans cette partie nous nous sommes focalisés sur quatre thématiques qui ont été particulièrement étudiées par les psychologues, à savoir : l'intelligence, la mémoire et la mémorisation, la lecture et la compréhension de textes, la motivation et la réussite scolaire.

1. L'intelligence

L'intelligence est un concept polysémique qui recouvre au moins trois significations. Au sens large, l'intelligence correspond à la cognition, c'est-à-dire aux savoirs. La cognition est un processus d'acquisition des connaissances, mais c'est aussi l'ensemble des capacités mentales, telles qu'on les mesure dans les tests. La cognition recouvre en effet l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance et l'ensemble des produits de ces activités. Les erreurs font partie des produits de la connaissance et doivent être considérées comme des formes de connaissance. Au sens populaire, l'intelligence est synonyme de culture générale. C'est la mémoire à long terme des connaissances. Au sens le plus restreint et le plus spécifique, l'intelligence correspond au raisonnement logique.

On ne dispose pas de définition partagée de l'intelligence, retenons toutefois l'idée d'une mise en relation de représentations mentales, l'idée d'une adaptation aux diverses situations, l'idée d'une capacité de jugement.

1A. La mesure de l'intelligence

L'intelligence est conçue comme une fonction spécifiquement humaine. Elle apparaît chez l'individu sous des formes diversifiées. Cependant, on a d'abord tenté de la mesurer de façon globale. La mesure de l'intelligence s'appelle la psychométrie. À partir du début du XX^e siècle, on assiste à une extension rapide des tests d'intelligence.

1A1. L'échelle psychométrique (Binet)

Le nom d'Alfred Binet (1857-1911) est attaché à la première échelle de développement intellectuel dont l'emploi a été généralisé par la suite. La première version, élaborée avec Théodore Simon et parue en 1905, a donné lieu à plusieurs remaniements : aux États-Unis par Lewis Terman en 1916 et en 1937, en France par René Zazzo dans les années 60. L'échelle de R. Zazzo est connue sous le nom de Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence (NEMI). Binet veut étudier globalement la capacité d'adaptation, qui est pour lui synonyme d'intelligence. Il a choisi des épreuves très différentes et très variées, qui sont à l'image de la diversité des situations auxquelles l'individu se trouve habituellement confronté (ex : comparaison de longueurs et de poids ; identification et désignation d'objets ; copie et reproduction de mémoire de dessins ou figures ; découverte d'analogies ; épreuves de compréhension verbale ; découverte d'un code ; exercices de raisonnement arithmétique et logique, etc.). Binet a recherché des épreuves hiérarchisées. Il a pris comme critère pour établir cette hiérarchie l'âge à partir duquel l'épreuve est réussie par une majorité d'enfants. À chaque âge correspond ainsi une série d'épreuves caractéristiques de cet âge. L'âge mental de l'enfant est déterminé en prenant en considération le niveau le plus élevé de réussite à chaque épreuve. Une grande partie des différentes épreuves élaborées par Binet a été reprise dans les tests élaborés ultérieurement. La première révision du Binet-Simon par Lewis Terman en 1916 a donné naissance à la notion de quotient intellectuel (QI), qui résulte du rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique x 100 :

$$QI = \frac{\text{Âge mental}}{\text{Âge chronologique}} \times 100$$

L'intérêt du QI est d'établir une comparaison entre l'âge mental et l'âge réel de l'enfant. Dans la distribution normale, 68 % des individus ont un QI compris entre 85 et 115.

L'échelle de mesure de la déficience intellectuelle se présente de la façon suivante :

- déficience légère : entre 50 et 75 ;
- déficience moyenne : entre 35 et 50 ;
- déficience sévère : entre 20 et 35 ;
- déficience profonde : en dessous de 20.

1A2. Le test de Wechsler

David Wechsler est à l'origine du premier test d'intelligence construit pour les adultes, publié en 1939. L'intérêt de Wechsler est d'avoir distingué une échelle verbale et une échelle de performance. Cela permet en effet de repérer l'intelligence chez des individus qui maîtrisent imparfaitement la langue ; ils sont d'ailleurs nombreux aux États-Unis. Dans le WAIS (Wechsler Adult Intelligence scale), chaque test est indépendant des autres et se compose d'une série de questions ou d'épreuves de difficulté croissante.

L'échelle verbale comprend 6 tests : information, compréhension, mémoire immédiate, similitudes, raisonnement arithmétique et vocabulaire.

L'échelle de performance comporte 5 tests : classement d'images, complètement d'images, cubes de Kohs (assembler les faces supérieures de cubes pour reproduire un modèle), assemblage d'objets et enfin un test de code.

Les notes standard, toutes sur 20, sont directement comparables, ce qui permet de donner le même poids à chaque test dans le résultat final. La somme des notes standard obtenues est transformée en QI (dont la moyenne arbitraire est 100) grâce à des tables différentes selon le groupe d'âge du sujet. Des QI distincts sont calculés pour l'échelle verbale, l'échelle de performance et l'échelle complète. Wechsler a mis au point une version de son test destinée aux enfants, appelée le WISC (Wechsler Intelligence scale for children).

L'intelligence que Wechsler veut mesurer est la capacité globale de l'individu à agir dans un but déterminé, à penser d'une manière rationnelle et avoir des rapports utiles avec son milieu. Mais c'est une capacité complexe, faite d'aptitudes différentes, pour lesquelles il est difficile de trouver des critères externes de validité. Si la notion quantitative de QI comme mesure de l'intelligence est contestable (on ne saurait réduire un individu à une seule mesure), elle permet cependant de comparer statistiquement les résultats d'un sujet aux résultats d'autres sujets placés dans une situation identique. Ce type de test permet également une comparaison standardisée en situation expérimentale, de groupes présentant des caractéristiques particulières (exemple : les voyants et les non voyants).

Les opposants à la psychométrie considèrent que la mesure de l'intelligence peut être un obstacle à l'éducation. Or, il n'y a pas forcément de contradiction entre le souci de mesurer l'intelligence et la volonté de l'éduquer. La stabilité du QI constatée à des âges divers peut très bien n'être que le reflet de la stabilité de conditions éducatives favorables ou défavorables. Il est donc tout à fait envisageable qu'un programme d'éducation cognitive efficace puisse remettre en cause la stabilité du QI. Ce qu'il faut dénoncer, c'est une certaine utilisation des tests, notamment à des fins contestables sur le plan éthique.

1B. Les facteurs de l'intelligence

L'analyse factorielle consiste à établir le degré de ressemblance entre deux épreuves ou deux tests par un coefficient de corrélation compris entre 0 et 1. Le point remplace la virgule et on supprime le 0 (90 exprime une forte ressemblance). On peut ainsi établir des corrélations entre deux facteurs. Nous utiliserons ce type de mesure statistique dans la suite du cours.

1B1. Le facteur G (Spearman)

En 1904, Spearman a remarqué que les corrélations obtenues entre les résultats de divers tests appliqués à un même individu peuvent être rangées dans des matrices mettant en évidence une hiérarchie particulière. Cette hiérarchie a été expliquée comme l'indice de l'influence de deux facteurs : d'une part le facteur G (intelligence générale) et d'autre part un ensemble de facteurs spécifiques (aptitudes particulières). Le facteur G (ou général) est le facteur commun à un complexe d'aptitudes concernant le raisonnement logique. Par exemple, l'analogie « a est à b ce que c est à d » peut être posée sous la forme : « Paris est à la France ce que Berlin est à... l'Allemagne ». Un autre exemple d'utilisation est le test des dominos, où il s'agit de compléter une série de dominos placés dans un certain ordre. Le facteur G correspond donc à une définition de l'intelligence au sens restreint de raisonnement logique.

Il faut cependant garder à l'esprit que l'évaluation d'une intelligence naturelle ou génétique est impossible. Les performances aux tests d'intelligence sont le produit d'un ensemble d'apprentissages, résultant d'une combinaison d'influences sociales et scolaires, interagissant avec des influences génétiques. C'est pourquoi l'intérêt pédagogique des tests est limité, parfois contre-productif, le risque étant de produire des attentes négatives à l'égard des élèves à faible QI. Certes les performances aux tests expriment bien un certain niveau de développement cognitif, mais ce niveau est bien évidemment le produit d'apprentissages socioculturels et scolaires. Le QI est davantage un quotient culturel qu'un quotient intellectuel. Il exprime une certaine adaptation à une culture particulière, en l'occurrence la culture scolaire.

Sur le plan pédagogique, l'intérêt des tests est d'observer la façon dont un sujet procède pour effectuer telle ou telle tâche et de considérer comment il a échoué. On peut ainsi procéder à certaines remédiations. Mais les tests ne permettent pas de savoir comment les performances mesurées se construisent. Il importe donc d'aborder les différences de performances en explorant les différents aspects du fonctionnement cognitif : les processus, les connaissances en mémoire, les stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi nous abordons d'autres aspects de la question tout au long de ce cours.

1B2. Les intelligences multiples (Gardner)

Contrairement à l'idée d'un facteur général de l'intelligence, Howard Gardner (1983,1997) développe une conception multifactorielle de l'intelligence. Il n'y a pas une intelligence mais plusieurs formes d'intelligence. À l'intelligence abstraite privilégiée par les tests, H. Gardner associe d'autres formes d'intelligence telles que l'intelligence pratique et l'intelligence sociale. Le modèle des intelligences multiples de Gardner offre une alternative pertinente pour orienter la remédiation pédagogique.

Gardner distingue 7 formes d'intelligence : linguistique, logico-mathématique, kinesthésique (mouvement, habilités motrices), spatiale, musicale, intrapersonnelle, interpersonnelle.

Sur le plan scientifique, le modèle des intelligences multiples de Gardner pose des problèmes de rigueur. En effet, à force de différencier les facteurs, on ne sait plus très bien ce que l'on mesure. On peut voir en effet dans certains facteurs d'autres fonctions psychologiques que l'intelligence : le langage et la mémoire lexicale dans l'intelligence musicale ou linguistique, la mémoire à court terme (appelée aussi mémoire de travail) dans l'intelligence logico-mathématique...

Cependant, dans ses applications pédagogiques, cette approche présente un intérêt certain, dans la mesure où l'enseignant est invité à promouvoir les intelligences multiples dans les activités qu'il propose. Pour ce faire, il devra d'abord observer quel(s) type(s) d'intelligence(s) semble(nt) prévaloir chez tel ou tel élève, pour ensuite lui faciliter l'utilisation de diverses stratégies d'apprentissage, en instaurant des dispositifs qui font appel à diverses formes d'intelligence.

Afin de mieux comprendre les possibilités qu'offre l'approche des intelligences multiples, voici une observation au collège relatée par L. M. Bélair (1999) qui concerne l'intelligence linguistique. Un professeur de langues vivantes décèle, chez un garçon, des difficultés d'apprentissage en lecture. Lors d'une séance de lecture en bibliothèque, il note les observations qui suivent : le choix d'un livre : il prend le premier venu ; le livre choisi se caractérise par : un texte court et simple ; la lecture débute par : la lecture tous azimuts, ici et là ; le débit de lecture semble : plutôt lent.

Le livre ne présente pas de véritable intérêt pour lui, ou encore il ne désire pas entrer dans le processus de lecture ou dans l'écrit. L'approche des intelligences multiples peut, lors d'un entretien avec l'élève, engendrer un regard différent chez l'enseignant, qui pourra considérer d'autres modes d'entrée dans le savoir. La remédiation consistera à proposer d'autres alternatives pour aborder la lecture. Dans cet exemple, il est possible que ce garçon ait une intelligence interpersonnelle bien développée. Dans ce cas, l'enseignant peut lui demander de choisir un livre pour le raconter à des élèves apprentis-lecteurs de l'école élémentaire. En prenant appui sur ses compétences interpersonnelles, il aura ainsi l'occasion de développer son intelligence linguistique.

1C. Les influences réciproques de l'hérédité et du milieu

La question de l'origine des différences individuelles en matière d'intelligence, à savoir l'hérédité ou le milieu est un vieux débat qui a donné lieu à de nombreuses polémiques. Que nous disent les recherches sur cette question ? Nous allons considérer l'influence de ces deux grands groupes de facteurs puis leurs interactions.

1C1. Le rôle de l'hérédité

Les capacités cognitives dépendent d'abord du cerveau, en particulier de la proportion entre le poids du cerveau et le poids du corps. D'une manière générale, on observe avec le développement des vertébrés – poissons, oiseaux, mammifères – et enfin des primates et de l'homme, une augmentation du poids du cerveau, relativement au poids total. L'homme a un cerveau de 1 400 g environ, le chimpanzé 500 g, le rat 5 g...

Le déterminisme génétique apparaît clairement à travers l'étude des anomalies génétiques. Certaines d'entre elles provoquent des déficiences intellectuelles. C'est le cas du syndrome de Down (ou trisomie 21), associé à un nombre anormal de chromosomes : 47 au lieu de 46 ; la paire n° 21 présente 3 chromosomes, c'est pourquoi on parle de trisomie 21. La déficience est sévère ou moyenne, puisque le QI moyen est de 60 à 3 ans et de 35 à 15 ans.

En ce qui concerne le degré de parenté génétique, les études sur les jumeaux nous apportent des éléments précieux. On observe les plus fortes corrélations aux tests d'intelligence entre les jumeaux monozygotes (issus d'un même œuf) élevés ensemble (86 en moyenne), les plus faibles corrélations entre des cousins (15 en moyenne), en passant par les jumeaux dizygotes ou faux jumeaux (60 en moyenne). Nous sommes donc largement déterminés par nos gènes.

Mais il est en réalité impossible d'apprécier la part qui revient à l'éducation. Dans l'idéal expérimental, il faudrait faire varier les conditions d'éducation de façon aussi extrême qu'un des jumeaux soit élevé dans une société moderne et l'autre dans des conditions primitives. Par exemple, il faudrait que Tarzan et Mowgli aient eu chacun un frère jumeau. La ressemblance intellectuelle entre jumeaux serait cette fois très faible : un Tarzan non hollywoodien ne saurait pas parler.

1C2. Le rôle de l'environnement

L'environnement est très complexe et regroupe des facteurs très différents, de nature à la fois physiologique et psychologique. Nous allons tenter d'en cerner les principaux. L'évolution historique des connaissances joue un rôle essentiel. Plusieurs cas historiques d'enfants très isolés du milieu social indiquent le rôle crucial de l'environnement, notamment au cours de la petite enfance. Le cas le plus célèbre, parmi ceux qui sont dignes de foi, est celui des enfants-loups (Amala et Kamala). Des corrélations sont nettement établies entre malnutrition et développement intellectuel. Les stimulations précoces ont aussi une influence sur le développement, R. A. Spitz (1945, 1968). Le milieu familial joue un rôle déterminant pour les stimulations précoces et l'acquisition du langage (Duyme, 1999). La catégorie socioprofessionnelle est aussi liée aux performances intellectuelles, en même temps qu'elle est liée au type de système éducatif. Lautrey (1989) montre par ailleurs une liaison entre les valeurs parentales et les performances intellectuelles des enfants : davantage de réussite lorsque les valeurs de curiosité et d'esprit critique sont prioritaires que dans les cas où ce sont les valeurs d'obéissance et de politesse qui dominent.

Pour Lautrey, le système éducatif familial se caractérise ainsi par deux variables qui peuvent être reliées entre elles : le type de structuration et le système de valeurs des familles.

Les différences et/ou les inégalités entre individus seraient avant tout des différences de socialisation. Dans cette perspective et compte tenu des apports de la psychologie culturelle, il est logique de privilégier l'hypothèse d'une origine sociale des différences individuelles. On peut établir ici un rapprochement avec la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron. Bourdieu a cassé l'idéologie du don, notamment en parlant de violence symbolique exercée par l'école à l'égard de certains publics scolaires. Le pédagogue devra toujours s'interroger sur ses pratiques (jamais indifférenciées, selon P. Perrenoud, 1995) et sur les finalités de l'éducation.

La question qui se pose au psychologue comme au pédagogue est de trouver les moyens de repousser au maximum les limites du développement cognitif. C'est dans cette perspective que s'inscrit le courant de l'éducabilité cognitive.

1C3. L'éducabilité cognitive

Comme l'indique Moal (1987) parler d'éducabilité cognitive « c'est assumer l'idée que l'individu ne fonctionne pas à son maximum et ceci généralement pour des raisons liées à son histoire (biologique, affective, sociale, culturelle...). Le développement de ses compétences cognitives n'a pas été optimal et il est possible, par un traitement approprié de remédier à cet état de fait ».

Moal (Ibid.) a montré que les chercheurs et praticiens qui ont travaillé sur la notion d'éducabilité cognitive ont commencé par aller rechercher dans les modèles théoriques des psychologues de l'apprentissage les « points d'ancrage » du développement, en d'autres termes les supports à l'acquisition et à l'intégration des connaissances, ce qui permet d'apprendre à apprendre. Ils en mettent deux en avant :

- les modèles cumulatifs qui avant tout envisagent le développement comme une accumulation progressive des connaissances et ce souvent de façon quasi linéaire. Pour eux ces modèles offrent peu d'intérêt car ils laissent peu de place au rôle de l'individu dans son propre développement et donc, peu d'occasions d'intervention, même si, comme nous l'avons vu précédemment (Cf. chapitre sur le Behaviorisme), l'enseignement programmé met toutefois en avant le fait que l'apprenant doit impérativement être actif dans la construction de ses connaissances ;
- les modèles interactifs du développement qui utilisent deux concepts de base, l'adaptation et la structuration (ou organisation). Mettre en avant l'adaptation de l'individu avec son environnement et les structures c'est rendre compte des formes d'organisation des connaissances à un stade donné du développement. Un point important dans ces modèles est que l'individu est

actif. Le développement n'est pas considéré comme un processus linéaire, chaque acquisition nouvelle sera confrontée à l'organisation cognitive précédant cette acquisition et le cas échéant, cette organisation sera modifiée pour intégrer la nouvelle acquisition.

Higé (1987) indique que la théorie piagétienne de l'intelligence se révèle une grille pertinente qui permet de repérer les difficultés des apprenants en termes d'opérations intellectuelles et non plus simplement en termes de connaissances. Elle permet également une analyse dynamique, en effet elle permet de prendre en compte non seulement les déficits en termes de connaissances, mais surtout ceux relevant du raisonnement.

Les chercheurs et praticiens qui ont travaillé sur l'éducabilité cognitive se sont fondés sur les principes du développement tels qu'ils sont présentés par Piaget (Cf. chapitre 2 du cours) et qui d'après eux sont utilisables dans une perspective d'éducation et/ou de formation. Ils mettent en avant les principes suivants :

- l'ordre d'acquisition des connaissances permet d'évaluer l'importance de la progressivité dans les apprentissages et ce en ce qui concerne notamment les prérequis cognitifs. La cohérence du raisonnement : les structures cognitives constituent un système de pensée cohérent résultant de recompositions liées au rôle actif de l'apprenant ;
- l'égocentrisme : dans la pensée de Piaget on a vu l'importance de l'évolution de l'égocentrisme vers une décentration qui, à travers de nombreuses étapes, aboutit à se détacher du réel pour envisager un mode de possibles ;
- l'intériorisation est également un moyen pour l'apprenant de se décentrer. Elle permet un travail sur les concepts, la généralisation, mais également la mémorisation ;
- la réversibilité, qui permet un travail sur le besoin de précision, la recherche de preuve, la prise en compte de simultanéité de plusieurs sources d'informations utilisées dans des contextes différents, mais également la planification du travail ou encore la recherche et la sélection d'éléments pertinents.

Un autre exemple de mise en avant de l'éducabilité cognitive est le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) créé par Reuven Feuerstein (un descriptif complet de ses travaux se trouve dans l'ouvrage d'A. Cardinet, 2000). Feuerstein est un pédagogue israélien qui a travaillé à récupérer les enfants traumatisés par la seconde guerre mondiale, lors de la création de l'état d'Israël. Il opère une distinction entre des pédagogies qu'il qualifie de « généreuses, mais passives et acceptantes » et qu'il conteste, et une pédagogie « généreuse, active et modifiante » qu'il prône. Une pédagogie active modifiante suppose beaucoup plus que l'acceptation de l'enfant tel qu'il est, puisque son projet est de le modifier. Feuerstein se réfère à Vygotski et Bruner, qui ont développé la médiation de l'adulte en éducation.

L'hypothèse de la modifiabilité cognitive de l'être humain est incontestable : l'Homme est toujours et partout le produit, le résultat d'une éducation. L'une des fonctions de l'éducation est de toujours optimiser les progrès cognitifs. Compte tenu du caractère constructiviste du développement, le pédagogue devra toujours travailler sur des situations signifiantes, c'est-à-dire qui suscitent les réactions des apprenants. Il s'attachera à rechercher les conditions environnementales susceptibles de promouvoir leur évolution personnelle. Pour Feuerstein, il importe que le pédagogue reste toujours disponible à la complexité humaine, afin d'être en mesure de générer de la modifiabilité cognitive chez l'apprenant.

2. La mémoire et la mémorisation

Nous introduisons ce thème par le récit d'une histoire qui s'est déroulée dans l'antiquité grecque. Simonide de Céos, poète grec, festoyait lors d'un banquet lorsqu'il fut appelé à l'extérieur. C'est à cet instant précis que le toit de la salle à manger s'écroula sur l'ensemble des convives. Ces derniers n'étant plus identifiables, les familles firent appel à Simonide pour qu'il se remémore l'emplacement de chaque participant. Constatant la facilité avec laquelle il se souvenait des places de chacun, Simonide eut l'idée de généraliser cette méthode : la méthode des lieux. Ce procédé mnémotechnique consiste, par exemple, à mémoriser un mot nouveau dans un lieu précis ou bien une liste de courses en associant chaque mot de la liste à un élément visuel situé le long du parcours à réaliser.

Cette histoire nous indique que l'intérêt spécifique pour la mémoire est très ancien. Cependant, le développement des connaissances sur la mémoire ne date que de quelques dizaines d'années. Deux types d'obstacle se sont opposés à sa connaissance :

- un obstacle scientifique : absence de techniques appropriées pour l'étudier ;
- un obstacle idéologique : l'âme était considérée comme inaccessible.

A. Lieury (1975) définit la mémoire comme « la capacité de restituer de l'information, contenue dans un message, en l'absence de celui-ci ou de reconnaître cette information parmi d'autres messages. » Le terme de message est entendu ici au sens large et peut concerner n'importe quel contenu.

La mémoire est un système de stockage et de récupération d'informations qui passe par trois étapes, le codage ou apprentissage, puis le stockage de l'information, enfin la récupération de l'information.

La mémoire est la persistance du passé. Elle concerne aussi bien les données autobiographiques que les connaissances générales. La mémoire n'est pas une entité unitaire. Nous allons voir qu'il existe plusieurs mémoires.

2A. Les codes sensoriels

On peut dire les mémoires sensorielles ou les codes sensoriels. Pourquoi les « codes » ?

Entre le moment où l'information est captée sous forme d'énergie physique et le moment du rappel des informations mémorisées, l'information subit de très nombreuses transformations qu'on appelle codage. Les informations sont tout d'abord codées au niveau des systèmes sensoriels (ex : la rétine pour la vision), et le temps pendant lequel ces informations sont traitées correspond à une mémoire : ce sont les codes sensoriels.

2A1. Mémoire visuelle

La mémoire visuelle désigne le code relatif à la perception visuelle. Le paradigme de Sperling (1960) consiste à présenter un tableau de 3 rangées de 4 lettres, soit 12 lettres en tout sans signification (comme chez l'ophtalmologiste).

Le sujet essaie de visualiser ce tableau de 12 lettres. Le rappel total d'un tableau de ce type est d'environ 4,5 lettres.

Sperling a mis au point la technique du rappel partiel. Dans ce cas, le sujet entend un son au moment du rappel : un son aigu pour rappeler la rangée du haut, un son médium pour rappeler celle du milieu, un son grave pour rappeler celle du bas. Le rappel total s'élève alors à 9 lettres, soit 75 % du tableau. Mais cette mémoire visuelle est éphémère, car si le signal du rappel partiel est différé de quelques centaines de millisecondes, le rappel diminue fortement. On estime la durée de la mémoire visuelle à 250 ms, ce qui est très peu (entre 1/2 et 1/4 de seconde).

2A2. Mémoire auditive

Des expériences ont été réalisées avec ces mêmes suites de lettres présentées en auditif (casque hifi). Le code auditif permet un stockage de 3 à 5 secondes. Il est donc plus efficace de lire à voix haute ce dont on veut se rappeler dans l'instant, par exemple un numéro de téléphone. Mais il s'agit toujours de très court terme, puisqu'au bout de 5 à 10 secondes, les deux modes sont équivalents. La mémoire auditive est donc elle aussi éphémère.

2A3. Mémoire lexicale

La mémoire lexicale correspond à la totalité des caractéristiques du mot : graphique (visuelle), auditive (image sonore du mot), articulatoire (prononciation). Elle est en quelque sorte la fiche signalétique du mot. Quel que soit le mode de présentation du mot (visuel ou auditif), c'est la mémoire lexicale qui le reconnaît. Le système vocal est en quelque sorte l'imprimante de notre mémoire. Nous en sortons des informations.

L'activité de mémorisation s'accompagne d'une subvocalisation répétitive (vocalisation à voix basse). Il est courant que l'enfant vocalise en lisant. La lecture chez l'adulte s'accompagne aussi de vocalisation, mais intériorisée, que l'on appelle subvocalisation. Cette autorépétition est nécessaire à la mémorisation. En effet, dans les situations où l'on supprime la subvocalisation en faisant répéter autre chose en même temps (par exemple réciter des chiffres de 1 à 9, ou dire sans arrêt lalala...), le rappel est fortement diminué : l'efficacité de la mémoire se trouve réduite de 40 à 60 %. Il apparaît donc profitable en pédagogie de favoriser la répétition et la subvocalisation.

2B. La mémoire imagée

À partir des années 70 et sous l'influence du cinéma, de la télévision et des hypermédias, l'image est devenue un champ de recherche très fécond, avec un nombre important d'études (synthèse de ces études : M. Denis, 1989).

La mémoire imagée est très puissante et durable. Mais si les images sont aussi bien mémorisées, c'est parce qu'elles sont dénommées mentalement. C'est ce qu'on appelle le mécanisme du double codage, autrement dit, la verbalisation interne des images. Cela signifie que les images sont efficaces à condition qu'elles soient familières, c'est-à-dire déjà stockées en mémoire par le codage verbal (pomme, chat...). Dans ce cas, la dénomination se fait automatiquement. Dans le cas des images représentant des objets inconnus, la mémoire est beaucoup moins performante. Le double codage est constitué du code verbal et du code imagé. Lorsqu'il s'agit d'informations nouvelles, le double codage n'est plus automatique, il faut le « fabriquer ». On constate aussi la supériorité des mots concrets sur les mots abstraits.

Les travaux réalisés par A. Lieury et ses collaborateurs montrent que la télévision muette (et sans sous-titres) est totalement inefficace pour présenter une information nouvelle, de type documentaire. Sans commentaire verbal (écrit ou sonore), l'image seule du documentaire n'apporte aucune information réutilisable. L'information verbale l'emporte de plus en plus sur l'information imagée à mesure de la complexité et de l'abstraction de l'information. En effet, une coupe de roche en géologie, la photo d'une cellule au microscope sont incompréhensibles sans commentaire verbal technique. L'image est efficace lorsqu'elle est accompagnée d'un texte, ce qui permet le double codage de l'image.

La télévision est moins efficace que le support écrit et que le cours oral traditionnel. Cela s'explique pour deux raisons essentielles : l'orthographe des mots complexes (et noms propres) n'est pas présentée ; le téléspectateur ne peut pas réguler la vitesse de présentation, ni opérer de retours en arrière.

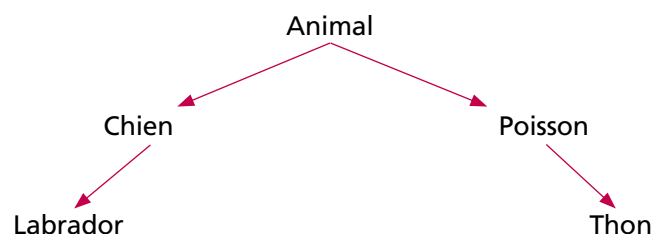
Le support écrit permet des retours en arrière et une vitesse de lecture libre. Le cours oral traditionnel est probablement un peu plus lent que la bande sonore du document télévisé. De plus, l'enseignant écrit au tableau les mots nouveaux et régule son cours en fonction des réactions des élèves (vitesse de débit, redondances). La combinaison de modes de présentation multiples agit comme facilitateur des processus mnésiques. De ce point de vue, les NTIC présentent un intérêt certain (image + commentaire verbal). Mais les supports écrits classiques apparaissent eux aussi très efficaces, du fait de la puissance du verbal en mémoire et des possibilités d'autorégulation de la lecture.

2C. La mémoire sémantique

Il faut différencier la mémoire sémantique et la mémoire lexicale. Le code lexical correspond à la morphologie du mot (graphique, auditive, articulatoire) et le code sémantique correspond aux caractéristiques conceptuelles et abstraites de l'objet ou de l'idée. Plusieurs observations ont démontré la nécessité de cette distinction : l'aphasie nominale (pathologique) et le « mot sur le bout de la langue » » (du domaine courant). Dans l'aphasie nominale, le malade peut comprendre à quoi sert un objet sans être capable de le dénommer. C'est la généralisation d'un petit problème familier, lorsque nous sommes incapables de trouver le nom d'un objet ou d'une personne, que nous sommes néanmoins capables de décrire.

Le sens est stocké dans la mémoire sémantique qui contient essentiellement l'information nécessaire à l'utilisation du langage. Elle renferme également des informations accumulées de façon répétée sur toute la durée de notre vie. Il s'agit d'un répertoire structuré des connaissances que nous possédons, notamment sur les mots et la signification des symboles verbaux. La mémoire sémantique rend possible les représentations cognitives des objets, des situations, des faits et des événements.

Le concept de mémoire sémantique a été développé par Collins et Quillian en 1969. Elle repose sur le principe de hiérarchie catégorielle. Elle fonctionne comme l'arborescence d'un logiciel informatique.



La mémoire sémantique est logique, c'est-à-dire qu'on peut y définir des relations d'emboîtement, de classes, d'intersection, d'union. Dans leur expérience la plus connue, Collins et Quillian (1970) placent un sujet devant un écran d'ordinateur, la main droite posée sur un bouton et la main gauche sur un autre bouton. L'expérimentateur annonce un nom de catégorie, par exemple animal, puis un mot apparaît sur l'écran au moment où le chronomètre se déclenche. Si le mot appartient à la catégorie, par exemple labrador, le sujet doit appuyer sur le bouton de droite. Si le mot n'appartient pas à la catégorie, il doit appuyer sur le bouton de gauche. Le temps ainsi déterminé est le temps de catégorisation. Collins et Quillian ont analysé les temps de catégorisation en fonction des catégories : poisson est une petite catégorie, animal est une grande catégorie. Les chercheurs constatent qu'il faut plus de temps pour affirmer « le thon est un animal » (840 ms) que pour affirmer « le thon est un poisson » (720 ms).

Le temps de jugement est fonction de la distance sémantique, c'est-à-dire du nombre d'étapes à franchir pour trouver la réponse, comme dans un répertoire informatique. Ceci va dans le sens d'un classement hiérarchique de la mémoire sémantique. L'opération mentale qui permet de répondre « thon est un animal » est une déduction faite à partir de deux opérations mentales plus élémentaires :

« thon est un poisson » puis « poisson est un animal ». Cette double opération étant plus complexe, on conçoit qu'elle nécessite un temps plus long pour s'accomplir. De nombreuses recherches ont confirmé par la suite le principe de hiérarchie catégorielle, montrant ainsi l'importance des catégories dans la mémoire.

Les informations sémantiques constituent le socle nécessaire à la production et à la compréhension de l'information orale et écrite : le lexique, les symboles, les concepts... Cet ensemble de connaissances forme une base de données pertinente, directement liée aux apprentissages scolaires.

2D. Mémoire à court terme et mémoire à long terme

La mémoire à court terme est un système de stockage et de traitement de l'information intervenant pendant les phases d'apprentissage, de raisonnement et de compréhension. La mémoire à court terme est caractérisée par une capacité limitée de stockage et un oubli rapide.

Le chiffre 7 est le chiffre magique de la mémoire à court terme. On le retrouve dans les traditions culturelles : les 7 merveilles du monde, les 7 jours de la semaine, les 7 notes de musique, Blanche-Neige et les 7 nains, le monstre à 7 têtes... Si l'on jette au sol une poignée de billes, on éprouve beaucoup de difficultés à en voir plus de six ou sept sans confusion. Mais si on les regroupe par deux, trois ou cinq, on multiplie nos capacités car on peut voir autant de groupes que d'unités. Ces observations ont été maintes fois vérifiées, confirmant à la fois la constante du chiffre 7 et la capacité de groupement. La mémoire n'est donc pas limitée en termes d'éléments définis, mais plutôt en termes d'unités, de sorte que l'on peut mémoriser des groupes.

Dans la vie courante, l'oubli à court terme se manifeste souvent : par exemple, nous oublions un numéro de téléphone que nous venons de lire si quelqu'un nous parle, nous oublions une idée dans une conversation lorsque quelqu'un d'autre prend la parole, etc.

Les ressources cognitives mobilisées par le sujet dépendent également du niveau d'expertise dans le domaine concerné et de la stratégie qu'il adopte.

Le stockage des informations dans la mémoire à long terme permet de réaliser un objectif situé dans le long terme. Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme se caractérise par une capacité immense et un oubli progressif. Les processus de récupération fonctionnent pour rappeler les informations qui ont été stockées.

Le plan de rappel (ou plan de récupération) le plus efficace est de type sémantique. La mémoire est très performante dans le cas d'une liste de mots groupés par catégories familières : animaux, fleurs, pays, sports... Ces processus d'organisation sont utiles : c'est le plan d'un manuel scolaire, ce sont les paragraphes d'un texte, etc. Dans ces situations, l'organisation est sémantique. Le rappel est la situation où la récupération opère sans indices. C'est le cas de l'étudiant devant sa page blanche qui passe son examen sans documents autorisés. Les procédés mnémotechniques sont des cas particuliers de plans de rappel. Ainsi, la méthode des lieux consiste à mettre les mots en images ; d'autres plans sont fondés sur le langage comme le procédé de la phrase clé, par exemple : Mais ou et donc or ni car ? qui permet de se rappeler les conjonctions de coordination.

2E. Mémorisation et réussite scolaire

La mémorisation comprend à la fois la mémoire et les mécanismes de l'apprentissage. La mise en mémoire commence pendant la perception, mais elle ne s'effectue réellement qu'a posteriori. Par exemple si le livre que je viens de lire m'a intéressé, j'y ai porté attention. Mais le vrai travail de mémorisation commencera lorsque je trouverai mes propres mots pour le raconter à un interlocuteur. Désormais ce seront mes propres mots qui assureront la mise en mémoire du livre que j'ai lu... et la permanence du souvenir.

2E1. Les mécanismes de l'apprentissage

A. Lieury (1997) pose les questions suivantes : que se passe-t-il au cours d'un apprentissage ? La mémoire de l'enfant est-elle un magnétophone qui enregistre définitivement en une fois ? Pour le savoir, A. Lieury a expérimenté sur un exemple concret. C'est le cas de Sabine, 13 ans et demi, qui s'est engagée à apprendre pendant ses vacances 3 leçons d'histoire et 3 leçons de géographie pendant trois jours, à raison d'une séance par jour. Chaque leçon comprend une page d'un manuel et les mots à se rappeler sont soulignés : 12 mots à apprendre pour chacune des 3 leçons en histoire et 3 leçons en géographie. La mémorisation est testée par la technique du texte lacunaire : la photocopie du texte de la leçon est présentée, mais les 12 mots cibles (à apprendre) sont effacés.

A. Lieury tire de cette expérience des résultats et des constats. Le temps qu'il faut pour apprendre diminue avec l'entraînement, d'où l'importance de la répétition : le premier apprentissage a duré 1 heure et a nécessité 6 essais ; le deuxième, 45 minutes et 4 essais ; le troisième 30 minutes et 3 essais. Si l'on considère le temps qu'il faut pour apprendre et les différentes matières à travailler le soir à la maison, alors les journées de travail d'un élève de collège sont résolument trop longues ! L'évaluation, en situation de rappel, est satisfaisante 6 heures après la dernière séance d'apprentissage, mais les résultats chutent à 2 mots seulement pour la géographie et à 6 mots pour l'histoire 24 heures après l'apprentissage, c'est-à-dire le lendemain. Sabine aurait obtenu 3/20 en géographie et 8/20 en histoire. L'oubli s'instaure infailliblement si l'on n'apprend pas régulièrement. La mémoire n'est pas un magnétophone. Il faut plusieurs essais pour apprendre. L'évaluation en situation de reconnaissance (12 mots mélangés à 12 mots pièges pour chaque leçon), est nettement plus satisfaisante : 10 à 12 mots ont été reconnus. Ce résultat correspond à ceux obtenus en laboratoire.

Les conclusions qu'A. Lieury tire de ses propres recherches (1993) sont d'une grande importance théorique et pratique. « Sur le plan théorique, les scores très élevés de la reconnaissance démontrent que la faible performance du rappel ne doit pas être interprétée comme un effacement de la mémoire, mais comme un échec à récupérer l'information. » Sur le plan pratique, « une évaluation doit comporter une technique de reconnaissance, pour un sondage exhaustif de ce qui est enregistré en mémoire ». La technique de rappel ne représente pas en effet la totalité de la mémoire. « La reconnaissance, dit A. Lieury, paraît une technique intéressante pour lutter contre le découragement des enfants. Le trou noir devant la feuille blanche est décourageant, frustrant, surtout chez les enfants qui ont consacré du temps à apprendre. » Le découragement est en effet ennemi de la pédagogie.

2E2. Mémorisation et motivation

Le lien entre mémorisation et mémoire a également été un objet de recherche important pour les psychologues, en d'autres termes, serait-il plus facile ou plus difficile de mémoriser si l'on est ou non motivé à effectuer cette tâche ?

Lieury et Fenouillet (1996) ont présenté une expérience d'Atkinson et Wickens effectuée au début des années 1970 dans laquelle a été postulé que la motivation pouvait agir directement sur la mémoire du sujet, qu'elle soit à court ou à long terme. Ils ont testé expérimentalement la motivation incitative qui découlait d'une récompense. La tâche était un apprentissage suivi d'une restitution d'items. Concrètement les sujets devaient apprendre et restituer des listes de mots. La première moitié des mots des listes étaient rémunérés plus fortement que ceux de la seconde moitié. Les choix entre les items fortement rémunérés et ceux faiblement rémunérés étaient bien évidemment effectués de façon aléatoire. Les résultats furent les suivants :

- les sujets ont effectué une différence de traitement en fonction des récompenses associées aux items. Un item fortement récompensé a été plus facilement stocké en mémoire qu'un item faiblement récompensé ;

- les sujets expérimentaux adoptent des stratégies mnésiques différentes en fonction de la récompense accordée aux items. Ils passent davantage de temps sur des mots fortement récompensés que sur les mots faiblement récompensés. Bien évidemment dans la tâche de restitution les items fortement récompensés sont ceux qui sont les mieux restitués.

Les auteurs ont également remarqué que, parmi les stratégies les plus souvent utilisées par les sujets, c'étaient celles qui avaient recours au mécanisme d'autorépétition, plus simplement, ils apprenaient en répétant les mots. Cette action permet notamment de conserver l'information lue en mémoire à court terme. La stratégie d'autorépétition était d'autant plus importante qu'elle concernait des items fortement récompensés. Lieury et Fenouillet (1996) en concluent qu'il est toutefois nécessaire de relativiser ces résultats expérimentaux car de façon générale la capacité de mémoire à court terme est limitée, en moyenne 7 items par sujet expérimental.

Une autre expérience a été effectuée en Inde sur les motivations (Dwivedi, 1990) d'enfants de 14 ans. Ils ont tout d'abord dû répondre à des échelles de motivations afin de constituer deux groupes. Ceux qui étaient motivés de façon intrinsèque et ceux qui l'étaient de façon extrinsèque.

Dans un second temps le chercheur récompensait la moitié de chacun des groupes. Pour chaque bonne réponse apportée par le garçon une somme de 5 roupies lui était donnée. Au total les enfants pouvaient gagner jusqu'à 100 roupies. Cette somme était considérable à la fois au vu de l'âge des enfants mais aussi du niveau de vie de cette population.

Les questions étaient posées juste après la lecture d'un texte mais ensuite les élèves étaient interrogés une seconde fois, afin de tester leur capacité mnésique 24 heures plus tard.

L'auteur observe deux résultats significatifs. La récompense est très efficace mais principalement pour les sujets qui avaient préalablement une faible motivation intrinsèque. Les sujets les plus motivés intrinsèquement sont ceux qui obtiennent les meilleurs scores sans recevoir aucune récompense.

Pour conclure ce chapitre, nous attirons votre attention sur quelques procédés susceptibles de faciliter la mémorisation de l'élève :

- lier l'information à un exemple, une analogie, une illustration visuelle, une expérience sensorielle pour permettre un meilleur codage et faciliter la récupération de l'information ;
- aider à l'organisation de liens entre les diverses connaissances ;
- favoriser le transfert d'apprentissage d'une situation à l'autre en réutilisant l'information apprise dans un contexte différent ;
- automatiser des connaissances théoriques et pratiques afin de libérer de l'espace dans la mémoire à court terme pour que l'élève puisse se concentrer sur un autre élément qui requiert de l'attention ;
- espacer les périodes d'apprentissage pour rendre la mémoire plus efficace ;
- associer les éléments nouveaux à ce qui est déjà connu.

La compétence viendra renforcer la mémoire.

3. La lecture et la compréhension de textes

Dans cette partie nous nous sommes intéressés aux éléments qui permettent de mieux comprendre comment un lecteur arrive à comprendre (répétition) un texte en passant par des phases de décodages. Nous présentons ensuite des éléments permettant de mieux appréhender l'incidence de ces processus sur les publics scolaires.

3A. Éléments de base sur la langue et son décodage

3A1. Éléments physiologiques

Avant de chercher à analyser les différents processus qui interviennent dans la lecture et la compréhension d'un texte il convient tout d'abord de considérer la dimension physiologique qui est liée à ces activités. En effet l'œil a un rôle primordial car il est le vecteur qui permet de transmettre au cerveau les informations qui seront ensuite traitées.

Dès la fin du 19^e siècle Cattell (1885), à l'aide de moyens rudimentaires, mesurait la vitesse de lecture des mots. Il a notamment montré expérimentalement qu'une simple lettre est plus rapidement identifiée en présence des autres lettres d'un mot que si elle est isolée.

En 1879 déjà, l'ophtalmologiste Javal avait découvert que le mouvement de l'œil n'était pas continu. La progression au long de la ligne d'un texte se fait par séries de bonds, des saccades oculaires. C'est pendant les périodes d'arrêt que sont réalisées les étapes cognitives d'identification et de traitement des mots que nous présenterons par la suite. On peut donc dire que, contrairement à une idée reçue, l'œil est immobile pendant 90% du temps de lecture.

Depuis de nombreuses années des chercheurs ont construit des machines permettant de mesurer ces saccades oculaires. En France, dans les années 1960, Richaudeau (1965, 1966) s'est aussi intéressé à ces problèmes en utilisant un procédé d'enregistrement cinématographique. Sur 49 sujets ayant lu un texte de 9 000 signes la durée moyenne d'une fixation était de 0,29 seconde. Cette dernière évoluait selon les sujets entre 0,25 et 0,44 seconde. Deux constatations rejoignaient les travaux de Buswell (1937) : il n'existe aucune corrélation entre les durées de fixation des lecteurs et les vitesses de lecture de ceux-ci ; les graphiques oculaires des lecteurs lents marquent des retours en arrière, des régressions du regard. À l'opposé les lecteurs rapides en possèdent très peu, voire aucune.

Actuellement les techniques utilisées pour enregistrer ces mouvements consistent à mesurer les déplacements d'un rayon infrarouge qui se réfléchit sur la cornée pendant la lecture. Tout mouvement de l'œil provoque alors un déplacement du rayon lumineux. Ainsi, Andriessen et de Voogd, 1973 ont montré que la durée moyenne d'une fixation varie entre 200 et 250 ms. Les saccades quant à elles durent environ 15 ms.

3A2. La phase de décodage des mots

Reconnaître les mots s'opère par une succession de décodages dont le lecteur n'a pas conscience. Il lui suffit d'une demi-seconde pour lire un mot à voix haute. Le lecteur commence tout d'abord à distinguer des traits de lettres. Ensuite il les identifie ainsi que les groupes de lettres. Chaque lettre ou groupe de lettres déclenche des connexions entre des sons et des phonèmes. Le transcodage grapho-phonémique est donc l'étape initiale de la conversion des groupes de lettres en sons.

Colheart (1978) propose le modèle à double voie (Dual-Route model). Il indique que dans un système alphabétique, les lecteurs compétents utilisent deux types de procédures.

Directe : le lecteur récupère en mémoire les formes lexicales qui correspondent aux stimuli orthographiques. En d'autres termes, le lecteur trouve une correspondance entre les caractéristiques visuelles des stimulus et celles des codes d'accès.

Indirecte : le lecteur passe par l'utilisation de règles de correspondance entre Graphèmes et Phonèmes (CGP). Il transforme le code graphique en un code phonologique. Une fois qu'il est arrivé à ce stade, il passe à un autre stade appelé « l'accès au lexique ». Deux théories principales ont été développées. La première est proposée par Morton (1969) dans son modèle du logogène. Ainsi le lexique de chaque mot possède un logogène, des caractéristiques visuelles ou graphiques saillantes. Il fonctionne comme un accumulateur de données. Les éléments issus du code sensoriel (orthographe et phonologie) et du contexte sémantique vont s'additionner pour permettre à un logogène

d'atteindre son seuil d'activation. Le mot correspondant au logogène est alors reconnu. Forster (1976), lui, dans sa théorie d'inspiration informatique indique que tout lecteur possède un dictionnaire mental. Il s'agit d'une partie de la mémoire spécialisée dans le traitement des mots. L'accès au lexique consiste à identifier les mots connus comme on le fait quand on mène une recherche dans un dictionnaire. Il va ainsi grâce à des indices orthographiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques pouvoir les localiser et les différencier des mots proches comme par exemple : Terre vs Verre ou encore Vert vs Verre vs Vers.

Une fois le mot localisé par le lecteur, ce dernier sera en principe à même de le prononcer, de le relier à des mots de la même famille ou encore de le définir.

Sternberg (1969) et Schubert et Eimas (1977) ont montré que la fréquence d'un mot dans la langue est un facteur favorisant l'accès au lexique. De ce fait, les mots appartenant au français fondamental, par exemple les mots appartenant aux listes orthographiques de bases (Catach, 1984), donc ceux les plus fréquemment utilisés par les locuteurs francophones, sont ceux dont l'accès au lexique va être le plus facilité.

Jamet (1997) évoque alors les composantes du système langagier. Pour cela il utilise la métaphore de l'immeuble d'une multinationale.

Étage n° 4 : syntaxe, compréhension, mémorisation

Étage n° 3 : mots

Étage n° 2 : sons

Étage n° 1 : lettres

Rez-de-chaussée : niveau sensoriel

La communication entre les étages se fait grâce aux couches de neurones du cerveau (les ascenseurs). Les messages neuronaux (les coursiers) véhiculent des informations en provenance des autres étages. Pour comprendre les processus en jeu dans l'activité de lecture, il est nécessaire d'identifier les rôles des différents étages.

La structure lexicale

Le lexique est la partie de la mémoire spécialisée dans le traitement des mots. Le premier objectif de la lecture est d'identifier le mot écrit parmi tous les mots connus, afin de le comprendre et de le prononcer. Plusieurs facteurs vont influencer cette identification, le premier étant la fréquence du mot. Les mots rares sont traités plus lentement que les mots fréquents. Les mots fréquents nécessitent moins d'informations sensorielles pour atteindre le niveau de la reconnaissance du mot.

La structure syntaxique

Elle désigne l'ensemble des règles grammaticales spécifiques à chaque langue. L'étude génétique des transformations syntaxiques montre qu'un modèle uniquement syntaxique est trop simple pour décrire la réalité psychologique du langage. Il y a interdépendance entre la sémantique de la phrase et la forme syntaxique : avant 6-7 ans, l'enfant utilisera difficilement la forme passive, du fait de la décentration requise pour le renversement des phrases. La complexité syntaxique de la phrase passive ralentit le traitement.

La structure sémantique

Ce sont bien des indices de type sémantique qui guident au premier abord de la compréhension. Lorsque la phrase contredit le sens attendu (ex : l'éléphant est poursuivi par la souris), ce n'est pas avant l'âge de 5-6 ans que les contraintes syntaxiques prédominent systématiquement sur les critères sémantiques.

La structure pragmatique

L'énoncé produit par un sujet a toujours un but, une fonction. La pragmatique désigne l'étude du langage dans le contexte des situations de communication. Selon cette perspective, l'acte de langage est considéré comme un acte social en situation. En effet, la communication ne se réduit pas à un échange de connaissances. Elle est un mode de vie sociale. Promettre, ordonner, remercier engage le locuteur dans un processus interactif avec autrui.

3B. Les modèles de lecture

Trois théories principales s'opposent quant à la description des processus qui entrent en compte durant la lecture.

Les modèles ascendants

Gough (1972) indique que les mécanismes sont ascendants, ils vont du bas vers le haut. Dans ce modèle le traitement de l'information se fait à chaque niveau. Chacun de ces niveaux est autonome et une fois terminé, permet le traitement du niveau suivant. Dans cette perspective l'acte de lire se déroulerait de la manière suivante : analyse perceptive des graphèmes, d'ensembles de lettres, transformation des graphèmes en phonèmes, appréhension des unités lexicales, des mots, opération syntaxico sémantique, traitement du mot, appréhension du sens.

Les modèles descendants

Il s'agit donc de la thèse inverse. Dans cette perspective la lecture consiste principalement à prévoir ce que signifie un texte. Goodman (1976) la considère comme un jeu d'anticipation (guess games). Il accorde une grande importance aux informations contextuelles qui, à chaque niveau, facilitent la recherche de signification. Dans un premier temps le lecteur traite les indices graphiques confrontés avec les informations grapho-phonétiques, sémantiques et syntaxiques du contexte écrit. Elles sont aussi confrontées avec les connaissances du lecteur.

Les modèles interactifs

Ces modèles, comme ceux de Rumelhart (1977), tentent de rendre compte des liens entre les processus ascendants et descendants. Il indique qu'il existe des rétro actions, donc des retours en arrière. Selon ces modèles, les rétroactions entre les différents niveaux contribuent à combler les lacunes de traitement à un niveau donné, par exemple, les ambiguïtés syntaxiques d'une phrase sont écartées, grâce à son contexte direct ou à celui de l'ensemble du texte – à condition que le lecteur dépassant le traitement local, parvienne à saisir le sens directeur.

De nombreuses recherches portent actuellement sur le développement métalinguistique. S'agissant des règles syntaxiques, il est clair que les enfants commencent par les utiliser de fait, en construisant des phrases effectivement bien formées, mais sans prise de conscience des règles de grammaire. Il faudra plusieurs années pour que cette prise de conscience s'effectue, en particulier sous l'influence des pratiques éducatives langagières. D'après J. E. Gombert (1990), le fonctionnement métalinguistique ne se met en place que vers 6-7 ans. Et pourtant, les enfants parlent correctement bien avant six ans et sont même capables de contrôler leur production langagière.

3C. Lecture et réussite scolaire

Les résultats de diverses recherches relatées par E. Jamet (1997) témoignent de l'importance des habiletés phonologiques pour la réussite en lecture. En effet, il est remarquable de constater qu'à 6 ans et demi, les habiletés phonologiques prédisent mieux la réussite en lecture que le quotient intellectuel. La connaissance de comptines par les enfants de 3 ans permet de prédire la réussite en lecture quelques années plus tard. Les enfants qui connaissent beaucoup de comptines à cet âge s'avèrent être globalement de futurs bons lecteurs. Le niveau de lecture est fortement lié à la maî-

trise de la structure phonologique de la langue, notamment la rime. C'est pourquoi on leur apprend beaucoup de comptines à l'école maternelle ! On leur montre en même temps de façon explicite que les mots sont composés d'éléments phonologiques et que ces éléments peuvent être manipulés ou même comptés.

Un faible niveau de compétence phonologique va entraîner des difficultés de décodage, de reconnaissance et de mémorisation. Une faible compétence dans l'un de ces domaines peut avoir des conséquences désastreuses sur l'apprentissage de la lecture si le problème n'est pas traité rapidement.

L'automatisation des procédures d'accès au lexique est une des clés de la réussite en lecture. Cette automatisation s'acquiert par l'apprentissage scolaire, mais aussi et surtout par la pratique de la lecture elle-même, à l'école et en dehors de l'école. Autrement dit, plus on lit, mieux on lit, et plus on progresse. De nombreuses études sur les pratiques des adolescents ont mis en évidence que le temps passé à lire, que l'on appelle l'exposition à l'écrit, est un facteur primordial de la maîtrise de la lecture (F. De Singly, 1993 ; A. Lieury, 1997). C'est aussi, par voie de conséquence, un facteur essentiel de la réussite scolaire, ces deux variables étant fortement liées.

3D. La compréhension de textes

La compréhension de textes est généralement conçue comme une activité de construction d'une représentation, c'est-à-dire d'une signification (Le Ny, 1987) compatible avec les connaissances antérieures du sujet, la situation décrite et la tâche à réaliser.

Elle est donc conçue comme un ensemble de processus interactifs résultant des relations qui s'établissent entre l'information proposée et les connaissances et compétences d'un sujet déterminé.

3D1. Éléments de bases

La plupart des modèles de compréhension conçoivent trois composantes jouant un rôle actif : les structures cognitives, les structures textuelles et les processus cognitifs mis en œuvre lors du traitement.

Les connaissances linguistiques ainsi que les connaissances du monde appartenant au « modèle mental » (Johnson-Laird) sont acquises par le sujet et activées lors du traitement du texte,

Les structures textuelles ou superstructures narratives résultent des régularités observées dans la construction des récits, l'hypothèse sous-jacente étant qu'il existe une représentation schématique de la structure du récit qui se construit progressivement chez l'enfant au fur et à mesure de ses rencontres avec ce type de texte (pour une revue, voir Denhière, 1984 ; Fayol, 1985).

Les processus cognitifs sont variables selon le type de traitement en cours : microstructural (traitement de la structure sémantique locale) ou macrostructural (traitement de la structure sémantique globale) et aboutissent à l'émergence d'un « modèle de situation », c'est-à-dire d'une représentation de la situation décrite par le texte et guidée par la base de connaissance du lecteur (Kintsch).

Comprendre une phrase, ce peut donc être dans un premier temps effectuer une liste mentale des idées contenues dans cette phrase. Mais cette liste de propositions n'est pas suffisante pour accéder à la compréhension d'un texte. W. Kintsch et T. Van Dijk, respectivement psychologue et linguiste, ont construit un modèle théorique de la compréhension qui est toujours admis aujourd'hui par la communauté de chercheurs. Ils décrivent trois niveaux de représentations : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation.

Au 1^{er} niveau se trouve la *microstructure*. Le lecteur analyse par cycles les différentes propositions qu'il rencontre. Pour ne pas perdre d'informations au cours de la lecture, il faut que ces propositions soient stockées dans la mémoire à long terme. La lecture d'un texte fonctionne par cycles. À chaque cycle, certaines propositions sont transférées de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme.

Au 2^e niveau la *macrostructure*, une hiérarchie s'établit alors au sein de la liste de propositions. Les propositions importantes sont sélectionnées pour accéder en mémoire à long terme. La macrostructure est globalement ce qui est conservé en mémoire. C'est à ce niveau qu'interviennent également les connaissances préalables du sujet. La macrostructure traite les informations antérieures, soit issues du texte, soit issues des connaissances encyclopédiques du sujet.

Le *modèle de situation* est la phase finale du traitement de l'information. Il désigne les connaissances préalables mobilisées pour aborder un texte, en fonction de la situation décrite par le texte.

Les cadres (Minsky) et les scripts (Schank et Abelson) désignent des représentations types utilisées lors du traitement cognitif d'un texte pour établir la cohérence globale de la signification. Ces deux concepts sont très proches et servent à décrire une suite d'actions propres à un contexte.

Ce script, activé en mémoire à long terme, va fournir une sorte de structure qui aidera à la compréhension du texte. C'est pourquoi le fait de fournir un titre à un texte, par exemple ici : « *La visite chez le médecin* », active le script correspondant à la situation et facilite par là-même la compréhension. On comprend aussi l'importance des connaissances générales pour la compréhension d'un texte.

3D2. Les bons et les mauvais lecteurs

Le niveau de compréhension peut être prédit en partie par la rapidité de lecture de mots, qui va de pair avec l'habileté au décodage et la capacité d'accès au lexique. Les meilleurs décodeurs sont aussi ceux qui ont les meilleures chances de compréhension.

Avec l'habitude, les procédures deviennent de plus en plus automatiques, de plus en plus inconscientes. E. Jamet (1997) établit un parallèle entre l'activité de lecture et la conduite automobile. Nous sommes capables de converser en conduisant, c'est-à-dire de diviser notre attention, parce que nous maîtrisons bien la conduite. En revanche, le conducteur débutant ne pourra pas faire ces deux choses à la fois car toute son attention sera mobilisée par les actions à accomplir. Les capacités attentionnelles sont limitées.

« De plus, précise E. Jamet (1997, p. 80), chaque opération que l'on réalise a un coût plus ou moins important au niveau attentionnel. Certaines actions exigent d'être concentrées, elles « consomment » beaucoup de ressources, d'autres deviennent tellement automatiques qu'elles n'ont pratiquement aucun coût attentionnel. Si une action exige beaucoup de ressources, il devient très difficile d'effectuer une autre action simultanément. »

C'est ainsi que le lecteur peut être caractérisé par la quantité d'informations qu'il peut traiter à la fois : c'est ce qu'on appelle l'empan de lecture. Les bons et les mauvais lecteurs se distinguent par plusieurs caractéristiques.

Les bons lecteurs possèdent des empan de lecture suffisamment importants pour leur permettre de réaliser simultanément des analyses syntaxiques et sémantiques de la phrase qu'ils lisent. Les procédures de reconnaissance du mot sont complètement automatiques. L'information issue du codage des signes graphiques est utilisée de manière préférentielle pour identifier les mots ; le contexte n'est utilisé que lorsque les informations graphiques sont de qualité médiocre (exemple : l'ordonnance du médecin avant l'informatique ou bien lorsque l'ordinateur est en panne!).

Les mauvais lecteurs possèdent de faibles empan de lecture et sont contraints de traiter successivement les aspects syntaxiques et sémantiques de la compréhension. Le contexte est utilisé de manière préférentielle pour accéder au sens. Les processus précoces de traitement sont mal automatisés et consomment des ressources. Si toutes les ressources sont utilisées pour identifier les mots, il devient alors impossible de les comprendre.

En effet, on observe que lorsque le décodage est difficile, par exemple au début de l'apprentissage de la lecture, il accapare une grande partie des ressources de l'enfant au détriment de la compré-

hension. Cependant, cette phase d'apprentissage est incontournable pour le lecteur débutant. C'est la pratique et la répétition qui vont permettre d'automatiser les procédures d'accès au lexique.

On peut identifier trois grands types de lecteurs en difficulté :

- le lecteur centré prioritairement sur le code grapho-phonologique : il lit lentement, tous les mots ; il les segmente en syllabes ou en sous-syllabes et fait des erreurs ;
- le lecteur centré prioritairement sur le sens : il se sert beaucoup des indices extralinguistiques, essaie de deviner et part sur de fausses pistes ;
- le lecteur centré soit sur le sens, soit sur le code : tantôt il cherche à deviner les mots, tantôt il cherche à les déchiffrer en disant des non-mots, mais il ne combine pas le sens et le code.

D'autres lecteurs sont centrés principalement sur le code en début de mot et devinent la finale, avec le souci de dire un mot qui existe, mais sans rechercher le sens de la phrase. D'autres encore combinent le code et le contexte écrit sans vérification.

3E. L'aide à la compréhension

La notion de compréhension est en lien direct avec la capacité du sujet à relier un « objet » à un modèle mental. L'obstacle majeur que rencontrent les élèves dans l'activité de compréhension d'un texte est la mise en relation des informations nouvelles avec celles qu'ils avaient déjà mémorisées et traitées. Une action pédagogique sur le vocabulaire facilite la lecture, ce vocabulaire étant lui-même acquis en partie dans l'acte de lire. Le sens et la reconnaissance des mots apparaissent tous deux aussi importants. Il faut donc entraîner les élèves à déchiffrer lorsqu'ils devinent, et à repérer des indices sémantiques lorsqu'ils déchiffrer. Comme le précise Fayol (1992) deux voies complémentaires sont possibles afin d'améliorer la compréhension d'un texte par l'apprenant. La première consiste à agir sur le lecteur, la seconde à agir sur le texte.

Il apparaît donc pertinent de combiner plusieurs stratégies : la prédiction (hypothèses à vérifier), la clarification du sens (vocabulaire à préciser), le questionnement (causes, conséquences d'une action), le résumé (reformulation des idées principales).

Il est aussi possible d'agir sur la compréhension du texte en fournissant au lecteur des aides cognitives en liaison avec des actions sur le texte : les schémas, les illustrations sont des aides efficaces, notamment pendant la lecture de textes scientifiques ; la mise en relief de parties du texte (gras, italique ou souligné) fournit des indices relatifs à l'importance de ces informations (les mots-clés par exemple) ; le fait de fournir un plan du document participe à l'aide à la compréhension, de même qu'un titre clair.

De nombreuses études ont démontré la nécessité de fournir à l'enfant des connaissances stratégiques sur la lecture. La compréhension d'un texte est associée au contrôle que le sujet est en mesure d'exercer sur son propre fonctionnement cognitif. Il peut par exemple abandonner une stratégie (sélection parmi plusieurs procédures), coûteuse en ressources cognitives au profit d'une autre plus rapide, permettant une meilleure performance. En effet, lorsque la charge cognitive mobilisée dépasse les ressources disponibles du sujet, il y a surcharge cognitive... et c'est justement ce qu'il faut éviter.

Les lecteurs experts savent moduler leur lecture en fonction de leurs objectifs : se distraire, apprendre, comprendre... Les connaissances antérieures se révèlent une variable essentielle de la compréhension. Les connaissances préalables dans un domaine spécifique (expertise) contribuent à l'amélioration des performances en lecture dans ce domaine.

4. La motivation et la réussite scolaire

La question de la motivation devient d'année en année un sujet sans cesse débattu par les acteurs de l'éducation. Le point central est d'essayer de comprendre pourquoi un élève est motivé à apprendre ou à ne pas apprendre, à s'engager dans une tâche, ou au contraire à la rejeter. Dans le champ de la psychologie de l'éducation un grand nombre d'ouvrages traitent depuis les années 1990 de ces questions.¹ Ce chapitre se veut une première approche du concept de motivation qui sera plus largement traité dans le cours de psychologie de Master 1 FOAD. Après avoir re contextualisé ce concept et proposé les définitions les plus saillantes, nous en présenterons trois approches, la distinction communément effectuée entre motivation intrinsèque et extrinsèque, en quoi on peut lier motivation et autodétermination et enfin le concept de sentiment d'efficacité personnelle.

4A. Théories motivationnelles (aux sources des recherches sur la notion de motivation)

Essayer de comprendre comment motiver un être humain n'est pas une problématique récente. Ainsi, Fenouillet (2003a) indique que les philosophes classiques avaient déjà investigué ce concept. Aristote, il y a plus de 2 000 ans, évoque les passions qui, selon lui, ont une influence sur notre comportement. De même, Épicure dont les enseignements ont conduit notamment au développement d'une réflexion autour de l'hédonisme, met en avant le fait que nos comportements sont guidés par une recherche du plaisir.

Sans la nommer « motivation », les psychologues behavioristes ont dès le début du vingtième siècle, étudié des concepts proches de celle-ci. De façon non exhaustive on pourrait relier la motivation à trois éléments : le conditionnement, la notion de renforcement ou enfin le Drive. Le conditionnement fait référence aux travaux de Pavlov dont l'expérience la plus significative est celle menée sur le conditionnement d'un chien (voir dans ce cours la partie sur le Behaviorisme). En liaison avec la notion de motivation les travaux de Pavlov présentent le comportement comme appris et non pas inné. En d'autres termes, quand Pavlov apprend à un chien à saliver au simple son émis par un métronome ou une cloche, le comportement de l'animal pourrait être interprété comme la conséquence d'une motivation de type organique. Parmi les autres concepts développés par les behavioristes et en lien direct avec les théories présentées précédemment sur le conditionnement on trouve également « le renforcement ». Comme le précise Reuchlin (1977) un renforcement est le fait de choisir un stimulus adéquat appelé alors « agent renforçateur » ou « agent renforçant ». Ce renforcement peut être soit positif, donner une récompense, soit négatif, punir. Il peut également être de nature primaire, de type organique (faim, soif...) et de nature secondaire, de type cognitif (encouragement, compliment...). Choisir ce type de stimulus peut alors être interprété comme une source possible de motivation, accomplir une action parce qu'on pense que l'on va être récompensé.

Enfin, le Drive, qui est souvent présenté comme la première approche de ce qui a conduit à une réflexion théorique autour de la motivation, est ainsi défini, par Woodworth (1918) comme « une énergie ou encore une dynamique qui pousse un organisme à adopter tel ou tel comportement ». Par Hull (1943) comme « une poussée énergétique, une dynamique ou encore un état de tension produit par un déficit physiologique « primaire » de l'organisme. Ce déficit physiologique est lié à nos besoins : eau, nourriture, air, sommeil, repos, suppression de la douleur, etc. ». Comme le précise alors Fenouillet (2003b) le fait d'introduire le concept de Drive a permis aux psychologues de prédire, du point de vue théorique, la force et la direction d'un comportement animal ou humain. Chercher à définir la motivation est donc assez complexe. Viau (1994) met en avant le fait qu'on

¹ C'est le cas de façon non exhaustive des ouvrages aux titres évocateurs suivants : Viau (1994, 2007) *Motivation en contexte scolaire*, Lieury et Fenouillet (1997) *Motivation et réussite scolaire*, Galand et Bourgeois (2006) *(Se) Motiver à apprendre*, Vianin (2007) *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. La lecture de ces 4 ouvrages est fortement recommandée aux lecteurs de ce chapitre ainsi que certains chapitres du plus récent *Traité de la Motivation* (Carré et Fenouillet, 2009).

puisse tout d'abord opérer une dichotomie entre une définition spontanée et scientifique de la motivation.

La *motivation spontanée* correspond principalement à nos perceptions de la motivation, notre connaissance naïve de ce qui, pour nous, pourrait caractériser un élève motivé à apprendre. Majoritairement ceci correspondrait selon Viau (ibid.) au fait d'interpréter la motivation de l'élève en fonction de son écoute et de son implication dans la réalisation des tâches prescrites par l'enseignant. En d'autres termes ce serait naïvement penser que s'il est calme, n'est pas dissipé et fait le travail assigné alors il est motivé. La réalité est en fait bien plus complexe.

La *motivation scientifique* présentée par Viau (ibid.) est de fait celle qui nous intéresse plus particulièrement dans ce chapitre. Elle se définit en fonction de recherches scientifiques effectuées par des théoriciens spécialistes du domaine. Nous nous proposons ici de présenter deux définitions qui sont le plus souvent mises en avant dans la littérature scientifique (Schunk 1990) :

« la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » ; Wallerand et Thill (1993) « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Pour compléter ces définitions il nous semble important d'ajouter quelques éléments complémentaires proposés par Viau (1994) dans son modèle de la motivation en contexte scolaire. Ils concernent à la fois ce qui va déterminer et donner des indicateurs permettant de comprendre les sources de la motivation. Il propose les 7 points suivants :

1. La valeur d'une activité : c'est principalement le jugement que l'élève porte sur l'utilité de la tâche à accomplir. Elles sont liées aux buts qu'il poursuit. Cette réflexion est proche de thématiques comme celles du rapport au savoir (Charlot, 1997).
2. La compétence pour résoudre l'activité : il ne s'agit pas pour le sujet de sa capacité réelle à résoudre une tâche mais le fait qu'il se sente ou non capable de le faire. Un élève peut donc être très motivé à résoudre une tâche parce qu'il est persuadé qu'il a les compétences pour le faire, alors que ce n'est pas obligatoirement le cas. À l'inverse, à l'image de « blocages » observés dans les apprentissages de certains élèves, ou pourrait parfois les réinterpréter comme le fait qu'a priori ils se sentent incompetents. Ils n'ont alors aucune motivation à résoudre la tâche. C'est souvent des situations rencontrées par les enseignants et formateurs dans le cadre d'apprentissages scientifiques, l'élève, pensant à tort ou à raison qu'il n'a pas les compétences requises pour résoudre la tâche, est alors totalement amotivé.
3. Le contrôle sur l'activité. En ce qui concerne le contrôle (Weiner, 1992) l'individu croit qu'il peut agir sur le monde. L'élève pense alors contrôler la réalisation de l'activité, et qu'il est lui-même à l'origine de ses réussites ou ses échecs. En d'autres termes s'il a travaillé il réussit, s'il échoue, au contraire c'est qu'il n'a pas assez ou a mal travaillé.
4. Le choix de l'activité : Il existe un lien entre motivation et choix à effectuer une tâche et amotivation et choix à effectuer des stratégies d'évitement pour ne pas effectuer cette tâche. Tout l'art du pédagogue est alors de trouver des situations d'apprentissage dans lesquelles les individus pensent qu'ils sont à l'origine du choix d'entrer dans l'activité.
5. La persévérance, la ténacité qu'un l'élève peut avoir ou non dans le cadre de la résolution de tâches. La motivation peut alors fluctuer entre l'engagement dans la tâche et sa réalisation. La motivation peut alors rester constante, passer par un continuum allant d'une position très motivée à une démotivation, ou encore passer par différentes phases ou degrés de motivation. Du point de vue du pédagogue il faut alors penser la construction de sa séquence afin de maintenir au plus haut le niveau de motivation des élèves tout au long de cette dernière.

6. L'engagement cognitif, il concerne les stratégies cognitives déployées par les apprenants dans le cadre de la réalisation de la tâche. Ils peuvent par exemple soit s'investir fortement en adoptant des stratégies souvent complexes, soit s'investir peu en adoptant des stratégies « économes ».
7. La performance, c'est plus concrètement le résultat observable de l'apprentissage. Cette dimension, comme l'indique Viau (1994) est trop souvent délaissée très probablement parce qu'elle renvoie à des représentations liées aux processus de sélection. La performance est d'après Viau (ibid.) un indicateur majeur de la motivation car l'échec ou la réussite sont des facteurs qui permettent d'expliquer le fait que la motivation s'amoindrisse ou au contraire se renforce.

4B. Motivation intrinsèque vs extrinsèque

Fenouillet (1996) dans ses travaux s'est posé une question fondamentale « *peut-on apprendre sans motivation ?* » Il est en effet compréhensible par tout un chacun que l'on puisse être motivé à apprendre parce qu'on espère une récompense, mais est-il alors possible de trouver cette source motivationnelle sans avoir recours à ce type de renforcement externe ? C'est ce principe qui a été étudié par les psychologues qui se sont intéressés aux sources internes et externes de la motivation.

Parmi les premières recherches qui mettent en avant le fait que l'on puisse apprendre sans motivation extérieure, les travaux les plus cités sont ceux que Harlow a effectués sur des populations de primates dans les années 1950.

Ce chercheur proposait ainsi à des singes de résoudre une tâche simple, reconstituer des puzzles. Certains groupes étaient récompensés pour réaliser ces puzzles, d'autres non. Contrairement à l'hypothèse de départ émise, il se rendit compte que parmi ceux qui n'étaient pas récompensés des sujets continuaient à reconstituer les puzzles. Il en déduit donc que ces individus trouvaient un certain plaisir à effectuer cette tâche. Reconstituer des puzzles n'était alors plus perçu comme une contrainte mais comme un jeu. Dans ce cas la motivation que trouvaient ces primates n'était pas externe (récompense en nourriture) mais bien intérieure (plaisir que l'on retire à effectuer une tâche).

Deux décennies plus tard, Deci (1971) a repris les travaux de Ryan en modifiant les conditions expérimentales pour qu'elles soient adaptées à un public de jeunes enfants.

Les sources de motivation externe étaient pour certains groupes soit des récompenses financières soit des félicitations ou des encouragements ou des approbations verbales. La tâche était la même que dans les expériences de Harlow, la réalisation de puzzles. Sans entrer dans le détail du protocole expérimental et des résultats, il obtint globalement les mêmes résultats et principalement mit en évidence le fait que certains enfants trouvèrent du plaisir à réaliser les puzzles sans être motivés par une quelconque récompense qu'elle soit d'ordre financier ou socio-affectif. En conclusion ces enfants n'eurent besoin d'aucune motivation externe pour continuer d'effectuer la tâche de réalisation de puzzles.

Parmi les définitions les plus fréquemment proposées concernant la dichotomie entre motivation intrinsèque et extrinsèque c'est celle de Vallerand et Senechal (1992) qui nous semble la meilleure :

« La motivation intrinsèque est le fait de participer à une activité pour le plaisir et/ou la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de celle-ci. La motivation extrinsèque est le fait que la motivation soit régulée de façon externe, le processus est alors lié à un stimulus externe, une récompense, une sanction ou encore des causes non rationnelles (la chance, la destinée...) ».

4C. Autodétermination

Le concept d'autodétermination est directement lié à ceux présentés précédemment autour de la motivation intrinsèque et extrinsèque. De Charms (1968) définit l'autodétermination comme le fait qu'une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Cela pourrait se traduire, dans le domaine scolaire, par le fait qu'un élève va réaliser une tâche non pas parce qu'elle est prescrite par l'enseignant mais parce qu'il pense qu'il est à l'origine du choix qu'il a lui-même décidé ou non de l'effectuer.

Comme le précise Vallerand (2009) les théories liées à l'autodétermination mettent en avant le fait que les besoins de compétences des élèves ainsi que les besoins d'autonomie font partie intégrante de la motivation intrinsèque. Ainsi, si le sentiment d'autonomie diminue alors ceci entraîne une réduction de la motivation intrinsèque.

Deci et Ryan (1985, 2002) ou encore en le synthétisant et l'exemplifiant Blanchard et Gelpe (2009) ont ainsi proposé un modèle théorique croisant à la fois l'autodétermination et la motivation. L'autodétermination est alors vue au travers d'un continuum allant d'une absence de régulation à une régulation intrinsèque. Ce continuum est le suivant :

- aucune régulation : l'individu est totalement dépendant ;
- régulation externe : dans ce cas l'élève est peu autodéterminé. Cela concerne une activité dont le contrôle est principalement extérieur. Pour Gelpe (2007) on peut sous diviser cette régulation externe en 3, les « incitations au travail », le fait d'avoir choisi cette formation implique obligatoirement de travailler, le « climat, je me sens globalement soutenu par les autres élèves, ou encore les soutiens « socio familiaux », j'arrive à surmonter ce travail important parce que je suis soutenu par ma famille ;
- régulation introjectée : sa source de l'autodétermination vient du fait que nous avons intériorisé un certain nombre de normes sociales, par exemple suivre une formation pour se prouver qu'on est capable de réussir ou encore suivre une formation car il n'est pas socialement acceptable de rester sans rien faire ;
- régulation identifiée : c'est encore une source de faible autodétermination, c'est le fait qu'un individu choisisse globalement d'entrer dans une formation et donc d'effectuer les apprentissages inhérents à cette dernière car il a par exemple identifié qu'il aurait les compétences pour l'effectuer ou encore que cette filière réponde à des débouchés professionnels, notamment le fait d'effectuer un Bac+2 « Force de Vente » car il connaît les débouchés professionnels possibles ;
- régulation intégrée : elle est fortement liée au « soi », elle permet de renforcer la définition de soi. En d'autres termes un passionné de littérature se sentira d'autant plus autodéterminé à étudier les lettres et de façon plus générale à choisir une formation ou une orientation scolaire en lien avec ce trait de sa personnalité ;
- régulation intrinsèque : elle est liée à l'intérêt, au plaisir, au bien être que l'on peut éprouver dans la réalisation d'une activité.

Deci et Ryan (1985, 2002) ou encore Vallerand (2009) proposent alors le modèle suivant découlant du croisement entre autodétermination et motivation.

Cas 1 : l'apprenant est très fortement autodéterminé, bref, il pense qu'il est la cause de ses actions. Sa motivation sera alors intrinsèque. En d'autres termes s'il pense qu'il a lui-même choisi d'entrer dans une tâche, on peut en déduire qu'il est motivé de façon intrinsèque, donc par intérêt pour cette tâche et non en fonction d'une éventuelle récompense.

Cas 2 : c'est la position intermédiaire pour le sujet, il n'est ni autodéterminé ni déterminé. Dans ce cas les auteurs indiquent que sa motivation sera extrinsèque. C'est par exemple le cas des écoliers qui ont pour seule détermination le fait de réussir à une épreuve pour « faire plaisir » à leurs

parents. Dans ce cas ceci correspond plus précisément aux régulations externes, introjectées, identifiées et intégrées.

Cas 3 : à l'autre extrême moins il pense qu'il a eu le choix d'entrer dans une tâche, moins il se sent autodéterminé moins il sera motivé. Deci et Ryan (ibid.) parlent alors d'absence de motivation, d'amotivation. Cette amotivation s'expliquerait par le fait que les sujets ont le sentiment qu'ils ne peuvent en aucun cas agir sur les résultats futurs de leurs actions. Quelle que soit l'action qu'ils vont entreprendre le résultat obtenu sera indépendant de leur volonté. La littérature indique également que ces individus se sentent dans l'incapacité d'identifier les buts et de prévoir les résultats des activités qui leur sont demandées.

4D. Sentiment d'efficacité personnelle

Le psychologue américain Bandura dans les années 1970 a proposé un concept, celui de « *self-efficacy* ». En France, les chercheurs l'ont traduit par « *autoefficacité perçue* », « *sentiment d'auto-efficacité personnelle* », ou encore de « *perception ou sentiment de compétence* » (Fenouillet, 2003a, Carré, 2004). Lecomte (2004) indique que les individus qui ont un fort sentiment d'efficacité sont ceux qui sont fortement impliqués dans les tâches à résoudre et donc celles qui de fait sont fortement motivées. Plus précisément, pour Bandura (2003), « *l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* ».

Ce sentiment se construit autour de 4 piliers (Lecomte 2004) :

1. L'expérience personnelle : les succès ou les échecs sont les révélateurs de ce sentiment. Il est cependant trop simpliste d'indiquer que les réussites renforcent ce sentiment alors que les échecs l'affaiblissent. En effet, une réussite acquise au terme d'un effort extrêmement important peut parfois réduire ce sentiment alors qu'au contraire un échec, quand l'individu a pourtant été très impliqué dans l'activité, peut faire naître un sentiment de compétence fort.
2. L'apprentissage social : cet apprentissage nommé aussi vicariant consiste pour l'individu à observer ses congénères et en tirer des conclusions qui l'amènent à augmenter ou diminuer son sentiment d'efficacité personnelle. La réussite ou l'échec de nos modèles a donc un impact important sur l'évolution de notre sentiment de compétence.
3. La persuasion par autrui : il est d'autant plus facile pour un individu de maintenir son sentiment d'efficacité personnelle qu'il est encouragé par un individu reconnu socialement. Inversement, le fait de lui dire qu'il a de faibles compétences pour résoudre la tâche peut conduire à persuader ce dernier que c'est le cas, son sentiment de compétence est alors faible.
4. L'état physiologique et émotionnel : quand l'état de santé de l'individu est optimal et qu'il est peu stressé le sentiment d'efficacité personnelle est fort. Si l'individu est placé dans une situation de stress il est généralement observé une baisse de son sentiment d'efficacité.

Dans le cadre des apprentissages scolaires ce sentiment se développe principalement suivant 3 axes :

- les croyances liées à la maîtrise des différentes matières enseignées ;
- les croyances des enseignants ou formateurs en leur efficacité personnelle à motiver les apprenants et donc à favoriser le processus d'apprentissage ;
- le sentiment collectif d'efficacité selon lequel l'éducation ou la formation permettent de faire progresser significativement les individus.

Une des méthodes utilisées par le professeur visant à développer le sentiment d'efficacité personnelle chez ses apprenants consiste à chercher à les faire travailler en leur fixant des objectifs. Il convient alors de combiner un objectif complexe à long terme (l'orientation générale du projet)

avec une série de sous-objectifs plus faciles d'accès pour l'apprenant. Ces derniers permettent surtout de réduire considérablement la perte de motivation en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans le domaine des mathématiques, en comparant deux populations scolaires, Bandura et Schunk (1981) ont montré que ceux qui n'avaient que des objectifs lointains à résoudre étaient rapidement démotivés. Au contraire la succession de réussites à des sous-objectifs permettait à l'autre groupe d'atteindre le but et de conserver sur la durée du projet la motivation de celui-ci.

Un autre point indispensable est de fournir des feed-back appropriés aux apprenants. Ainsi, un enseignant qui indique à l'élève que son travail est de qualité permet à ce dernier d'augmenter de façon positive son sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, il n'est pas pertinent de dire à des élèves qui rencontrent des difficultés qu'ils ont du talent. Il convient plutôt de leur montrer qu'ils peuvent attribuer leurs échecs à un manque de connaissances et dans ce cas de leur fournir la remédiation appropriée.

Lexique

La mémoire et la mémorisation

Auditif (code ou mémoire) : relatif à la perception auditive (aigu, grave...) ; code éphémère en mémoire, d'environ 3 secondes.

Code : correspondance entre deux systèmes de symbole ou d'informations. Par exemple, la correspondance entre les panneaux de la route et leurs instructions, entre les lettres et leur prononciation.

Indices de récupération : indices spécifiques (alphabétiques, sémantiques, imagés) qui permettent de retrouver des éléments stockés en mémoire (ex : l'album photo permet de retrouver des souvenirs).

Lexical (code ou mémoire) : module de la mémoire contenant le vocabulaire et intégrant diverses caractéristiques de la morphologie des mots : orthographiques, phonologiques et articulatoires. Le code lexical est conçu comme séparé du code sémantique.

Mémoire : ensemble des systèmes biologiques et psychologiques qui permettent le codage, le stockage et la récupération des informations.

Mémoire à court terme : système dont le contenu s'efface brutalement dans une courte durée.

Mémoire à long terme : système dont le contenu décroît (oubli) progressivement sur une longue période allant de quelques minutes à plusieurs jours ou des années selon les informations.

Oubli : incapacité à récupérer les informations en mémoire. Les causes sont diverses : absence de codage ou manque d'indices de récupération. L'oubli est normal en l'absence de causes pathologiques.

Rappel : technique de récupération où aucun indice spécifique n'est fourni : c'est le rappel oral ou écrit (examen classique).

Reconnaissance : mode de récupération le plus efficace qui consiste à présenter l'information cible (exemple : on se souvient d'un film à la vue de certaines séquences).

Récupération (processus de) : processus par lesquels une information (par exemple : un mot, une date...) est recherchée en mémoire et restituée. Il existe trois grandes catégories : le rappel, le rappel indicé et la reconnaissance.

Répétition : nombre de fois où la même information est présentée pour être enregistrée.

Sensoriel (code ou mémoire) : mémoire stockant des informations codées par les organes sensoriels ; par exemple : la couleur des mots (visuel), le son de la voix (auditif), l'odeur de la madeleine de Proust (olfactif).

Sémantique (code ou mémoire) : relatif au sens des informations. Mémoire abstraite qui permet la liaison entre les images et les mots. C'est la mémoire qui a la plus grande capacité.

Stockage : processus d'enregistrement et de maintien dans le temps des informations. :

– Stockage à court terme : synonyme de mémoire à court terme ;

– Stockage à long terme : synonyme de mémoire à long terme.

Subvocalisation : vocalisation intériorisée (lecture silencieuse), mais mesurable (par mesure électro-physiologique de l'activité du larynx). Elle facilite la mémorisation.

Verbal (code ou mémoire) : désigne les informations du langage parlé. Le verbal est composé du code lexical et du code sémantique ; le mot verbal est utilisé lorsqu'il n'y a pas lieu de dissocier les codes, notamment lexical et sémantique, par exemple lorsqu'on le compare au code imagé.

Visuel (ou iconique) : code relatif à la perception visuelle (taille, forme, couleur...) ; code éphémère en mémoire, inférieur à ½ seconde (sauf s'il est recodé verbalement).

Bibliographie

Psychologie et apprentissages : l'intelligence

Belair, L. (1999) *L'évaluation dans l'école*. Nouvelles pratiques. Paris, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Bernaud, J.L. (2000) *L'intelligence et les tests*. Paris, Dunod.

Cardinet, A., (2000) *École et médiations*. Toulouse, Érès.

Coulet, J.C. (1999) *Éduquer l'intelligence*. Paris, Dunod.

Feuerstein R. (1990) Le P.E.I. Genèse et médiation in *pédagogies de la médiation autour du PEI*, ss la dir. de Guy Avanzini. Coll. pédagogies et formation. Lyon, Chronique sociale.

Gardner, H. (1997) *Les intelligences multiples*, Odile Jacob, Paris.

Higé, P. (1987) Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne *Éducation Permanente*.

Lautrey, J. (1989) *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF, 1ère édition 1980.

Lieury, A. (1999) *L'intelligence de l'enfant en 40 questions*. Paris, Dunod.

Loarer, E. Chartier, D., Huteau, M., Lautrey, J. (1995) *Peut-on éduquer l'intelligence ?* Bern, Peter Lang.

Moal, A. (1987) L'approche de l'éducabilité cognitive par les méthodes de développement cognitif. Un détour nécessaire, *Éducation Permanente*.

Perrenoud, P. (1995) *La pédagogie à l'école des différences* Paris, ESF.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1996) *Psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1ère édition 1966.

Reuchlin, M. (1989) *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris, PUF.

Reuchlin, M. (1991) *Les différences individuelles à l'école*. Paris, PUF.

Spitz, R.A. (1968) *De la naissance à la parole, la première année de la vie*. Paris, PUF, 1^{re} édition 1945.

Zazzo, R. (1969) *Les déficits mentales*. Paris, A. Colin.

Psychologie et apprentissages : la mémoire et la mémorisation.

Atkinson, R.C. et Wickens, T.D., 1971, Human memory and the of reinforcement, in Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement*, New-York, Academic Press.

Baddeley, A. (1993) *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Berube, L. (1991) Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement, Montréal, éditions de la chenelière.

Bramaud du Boucheron, G. (1981) *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris, PUF.

Denis, M. (1989) *Image et cognition*. Paris, PUF.

Dwivedi, C. B., 1990, Reward-induced arousal differences in retention, *Personality and individual differences*.

Ehrlich, M.-F. (1994) *Mémoire et compréhension du langage*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

Fayol, M. (1990) *L'enfant et le nombre*. Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Lieury, A. (1975) *La mémoire ; résultats et théories*. Bruxelles, Dessart et Mardaga éditeurs.

Lieury, A. (1997) *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

Lieury, A. (1998) *La mémoire de l'élève en 50 questions*. Paris, Dunod.

Lieury, A. et Fenouillet, F., 1996. *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

Piaget, J., Inhelder, B. (1968) *Mémoire et intelligence*. Paris, PUF.

Tiberghien, G. (1997) *La mémoire oubliée*. Bruxelles, Mardaga.

Psychologie et apprentissages : la lecture et la compréhension de textes

Baccinot, T. et Colé, P. (1995) *La lecture experte*. Collection « que sais-je? » Paris, PUF.

Bassano, D. (2000) *La constitution du lexique. Le développement lexical précoce*. in M. Kail L'acquisition du langage. Paris, PUF.

Boysson-Bardies B. (de) (1996) *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob.

Catach, N. (1984). *Les listes orthographiques de base du français (LOB), les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*. Paris, Nathan.

Costermans, J. (1980) *Psychologie du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

De Singly, F. (1993) *Les jeunes et la lecture*. Numéro spécial des dossiers éducation et formations, n° 24.

Denhière G. et Baudet, S. (1992) *Lecture compréhensive de texte et science cognitive*. Paris, PUF.

Denhière, G. (1984). : *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

Fayol M. (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Collection le Psychologue. Paris, PUF.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*. Genève, Delachaux et Niestlé.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds). (1992). *Psychologie cognitive de la lecture. Psychologie d'aujourd'hui*. Paris, Presses Universitaires de France.

Florin, A. (1999) *Le développement du langage*. « Topo », Paris, Dunod.

Gaonac'h, D., Fayol, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre*. Paris, Hachette.

Gombert, J. E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

Gombert, J.E., Colé, P. (2000) Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in Kail et Fayol, *L'acquisition du langage au-delà de 3 ans*. Vol 2, Paris, PUF.

Goodman, K.S. (1976). Reading: a psycholinguistic guessing Game. In H. Singer (Ed), *Theoretical models and process of reading*. Newark, Del. International Reading Association.

Jamet, E. (1997) *Lecture et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

Javal, E. (1905). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris, Felix Alcan.

Kail, M. (2000) *L'acquisition du langage*. Collection psychologie et sciences de la pensée. Paris, PUF.

Kail, M. et Fayol, M. (2000) *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*. Paris, PUF.

Le Ny, J.F. (1987). Sémantique psychologique. In *Problèmes de psycholinguistique*, Bruxelles, Mardaga.

Lieury, A. (1997) *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris, Dunod.

Richaudeau, F. (1965). *La lettre et l'esprit*. Paris, Planète.

Richaudeau, F. (1966). *Cours de lecture rapide*. Paris, Denoël.

Psychologie et apprentissages : la motivation et la réussite scolaire

Bandura, A. (2003, 2007), *Autoefficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Bandura A. et Schunk, D. H. (1981), Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*.

Blanchard, S. et Gelpe, D. (2009), Motivation et orientation scolaire et professionnelle, in Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*. Paris, Dunod.

Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod.

Carré, P. (2004), Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? in *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, Savoirs (Hors-série), Revue Internationale de recherche en éducation et formation des adultes*. Paris, l'Harmattan.

Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir*, Paris. Economica.

Fenouillet, F. (1996) *Motivation et réussite scolaire*. DUNOD : Paris.

Fenouillet, F. (2003a), *La motivation*. Paris, Dunod.

Fenouillet, F. (2003b), *Motivation, mémoire et pédagogie, Savoir et formation*, Paris, l'Harmattan.

Galand, B. et Bourgeois, E. (2006) *(Se) Motiver à apprendre*. Paris, PUF.

Gelpe, D. (2007), Les sources perçues de régulation des conduits en formation professionnelle : le modèle de l'auto-détermination revisité, communication au 8^{ie} colloque International de psychologie sociale appliquée, Besançon.

Lecomte, J. (2004), Les applications, du sentiment d'efficacité personnelle, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, A., Savoirs (Hors-série), Revue Internationale de recherche en éducation et formation des adultes, l'Harmattan.

Lieury, A. et Fenouillet, F. (1996), *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.

Reuchlin, M. (1977), *Psychologie*. PUF.

Vallerand, R., Carbonneau, N., Lafrenière, M. (2009) La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives in Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*, Paris, Dunod.

Vallerand, R. J. et Sénécal, C. B. (1992), Une analyse motivationnelle de l'abandon des études, *Apprentissage et socialisation*.

Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Etudes vivantes.

Vianin, P. (2007) *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Viau, R., 1994, (2007), *La motivation en contexte scolaire, Pédagogie en développement, problématiques et recherches*. Bruxelles, De Boeck Université

Exercices d'application

Répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur des auteurs, des concepts, des recherches de terrain.

Questions

Psychologie et apprentissages : l'intelligence

Question 1 : Qui a inventé la première épreuve valide d'intelligence ? Quel nom a été donné à cette épreuve ?

Question 2 : Qui a introduit pour la première fois la notion de QI par un test ?

Question 3 : Quelles sont les principales caractéristiques du test de David Wechsler ?

Question 4 : Qu'est-ce qu'une corrélation ?

Question 5 : Qu'est-ce que le facteur G ?

Question 6 : Quelle est la conception de Howard Gardner ?

Question 7 : Quelles caractéristiques sociales Lautrey met-il en avant dans sa réflexion sur le système éducatif familial ?

Question 8 : D'après Moal les modèles cumulatifs de construction des connaissances sont-ils préconisés pour mettre en place une éducatibilité cognitive ?

Question 9 : Higelé pense-t-il que la théorie Piagétienne permet de repérer les difficultés des apprenants dans le domaine de l'acquisition de connaissances ?

Question 10 : À qui était destiné le Programme d'Enrichissement Instrumental construit par le psychologue Feuerstein ?

Psychologie et apprentissages : la mémoire et la mémorisation.

Question 1 : La mémoire visuelle a-t-elle un intérêt en pédagogie ?

Question 2 : Dans le modèle de Sperling, quel est l'intérêt du rappel partiel ?

Question 3 : À quel type de codage la subvocalisation contribue-t-elle dans la lecture ?

Question 4 : Quels sont les 2 codes qui constituent le double codage ?

Question 5 : Quel est l'intérêt du codage sémantique en pédagogie ?

Question 6 : Expliquez l'effet de hiérarchie catégorielle (Collins et Quillian).

Question 7 : En mémoire à court terme, quelle est la capacité moyenne de rappel de mots ?

Question 8 : Pourquoi les photos en biologie ou les cartes complexes en géographie sont-elles difficiles à mémoriser ?

Question 9 : À quels phénomènes peut-on attribuer l'oubli ?

Question 10 : D'après Atkinson et Wickens quel peut être le lien entre mémoire et motivation ?

Psychologie et apprentissages - La lecture et la compréhension de textes.

Question 1 : Pendant la lecture l'œil est-il continuellement en mouvement ?

Question 2 : Qu'appelle-t-on modèle de décodage double voie ?

Question 3 : Quelles sont les différentes structures du langage présentées par Jamet ?

Question 4 : Quels sont les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la lecture ?

Question 5 : Quelle est la caractéristique du modèle de lecture descendant ?

Question 6 : Quelle méthode vous paraît la plus appropriée et la plus efficace pour aborder la lecture dans les meilleures conditions ?

Question 7 : Quel est le modèle théorique de la compréhension le plus largement admis parmi les chercheurs ?

Question 8 : Que désignent les cadres et les scripts ?

Question 9 : Quelles sont les différences entre les bons et les mauvais lecteurs ?

Question 10 : Quels sont les procédés qui facilitent la compréhension d'un texte ?

Psychologie et apprentissages : la motivation et la réussite scolaire

Question 1 : En quoi la notion de renforcement peut-elle être liée à la motivation ?

Question 2 : Comment Woodworth définit-il le Drive ?

Question 3 : D'après Viau quand parle-t-on de motivation spontanée ?

Question 4 : Quels sont les 7 points qui, d'après Viau sont des indicateurs de la motivation ?

Question 5 : Comment Harlow a-t-il mis en avant les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque ?

Question 6 : D'après Vallerand et Senéchal quelles sont les caractéristiques de la motivation extrinsèque ?

Question 7 : Comment De Charms définit-il l'autodétermination ?

Question 8 : Quand un apprenant est fortement autodéterminé cela signifie-t-il qu'il est amotivé ?

Question 9 : Comment Bandura définit-il le « self efficacy » ou sentiment d'efficacité personnelle ?

Question 10 : Quels sont d'après Lecomte les 4 piliers de l'efficacité personnelle ?

Réponses

Psychologie et apprentissages - l'intelligence.

Réponse 1 : Alfred Binet : l'échelle psychométrique.

Réponse 2 : Lewis Terman.

Réponse 3 : Le test de Wechsler présente une version adulte en plus de la version classique pour les enfants. Il comprend deux échelles : une échelle verbale et une échelle de performances.

Réponse 4 : Une corrélation est une mesure statistique du degré de relation entre deux notes. La corrélation varie entre 0 (corrélation nulle) et 1 (relation maximale).

Réponse 5 : Le facteur G, inventé par Spearman, est le facteur commun à un complexe d'aptitudes concernant le raisonnement logique. Le nom de facteur G signifie intelligence générale.

Réponse 6 : La conception de Gardner est une conception multifactorielle de l'intelligence. Il n'y a pas une intelligence mais plusieurs formes d'intelligence. Gardner distingue sept formes d'intelligence : linguistique, logico-mathématique, kinesthésique, spatiale, musicale, intrapersonnelle et interpersonnelle.

Réponse 7 : Pour Lautrey, le système éducatif familial se caractérise par deux variables qui peuvent être reliées entre elles : le type de structuration et le système de valeurs des familles. Les relations entre le type d'éducation familiale et l'efficacité scolaire de l'enfant aboutissent à la chaîne causale suivante : appartenance sociale, conditions de vie, valeurs, règles éducatives, expériences de l'enfant, efficacité cognitive, résultats scolaires.

Réponse 8 : Non, les modèles cumulatifs envisagent avant tout le développement comme une accumulation progressive des connaissances. Les chercheurs qui travaillent sur l'éducabilité cognitive leur préfèrent les modèles interactifs du développement qui utilisent deux concepts de base, l'adaptation et la structuration (ou organisation).

Réponse 9 : Higé (1987) indique que la théorie piagétienne de l'intelligence se révèle une grille pertinente qui permet de repérer les difficultés des apprenants en termes d'opérations intellectuelles et non plus simplement en termes de connaissances.

Réponse 10 : Feuerstein est un pédagogue israélien qui a mis en place le PEI pour aider à ce que les enfants traumatisés par la seconde guerre mondiale se reconstruisent.

Psychologie et apprentissages : la mémoire et la mémorisation.

Réponse 1 : Non, car elle est trop éphémère. Seuls les codes symboliques, verbaux et imagés, sont importants grâce à leur stockage de longue durée. C'est donc une erreur de penser qu'on a une mémoire photographique.

Réponse 2 : Le rappel partiel est très efficace : 3 lettres sur 4 sont rappelées, ce qui indique une image sensorielle d'environ 9 lettres, sur les 12 du tableau.

Réponse 3 : La subvocalisation contribue au codage lexical. La mémoire lexicale correspond à la totalité des caractéristiques du mot : graphique (visuelle), auditive (image sonore du mot), articulatoire (prononciation).

Réponse 4 : Le double codage est constitué par le code verbal et le code imagé.

Réponse 5 : Le codage sémantique est le plus efficace pour la mémorisation (activité de catégorisation).

Réponse 6 : Le temps de réaction est plus long pour la catégorie la plus élevée (ex : épagneul, animal) et plus court pour la catégorie proche (ex : épagneul, chien).

Réponse 7 : 7 mots.

Réponse 8 : Parce que les dessins n'ont pas de vertu en soi. Ils doivent s'accompagner d'une légende qui permettra le codage verbal. C'est la théorie du double codage.

Réponse 9 : L'oubli peut être occasionné par la défaillance des processus de récupération faute d'indices, ou par des interférences ou encore par des effets de contexte.

Réponse 10 : Les sujets effectuent une différence de traitement en fonction des récompenses associées au sein de éléments à mémoriser. Ils adoptent des stratégies mnésiques différentes en fonction de la récompense accordée aux items à mémoriser.

Psychologie et apprentissages : la lecture et la compréhension de textes

Réponse 1 : Déjà en 1879 Javal avait montré que l'œil restait immobile 90% du temps de lecture.

Réponse 2 : C'est le modèle de Colheart, le lecteur trouve une correspondance entre les caractéristiques visuelles des stimulus et celles des codes d'accès puis il transforme le code graphique en un code phonologique.

Réponse 3 : La structure lexicale (traitement des mots), la structure syntaxique (règles grammaticales), la structure sémantique (significations), la structure pragmatique (communication).

Réponse 4 : Les capacités métalinguistiques sont impliquées dans l'acquisition de la lecture. Cette acquisition suppose la mise en œuvre de modèles mentaux capables d'intégrer la logique des enchaînements temporels et des relations causales.

Réponse 5 : Ce modèle de lecture consiste principalement à prévoir ce que signifie un texte, c'est alors une sorte de jeu d'anticipation (Goodman, 1976).

Réponse 6 : La méthode mixte est la plus efficace, par l'importance qu'elle accorde à la fois au décodage et à la compréhension.

Réponse 7 : Kintsch (psychologue) et Van Dijk (linguiste) ont construit un modèle théorique de la compréhension selon trois niveaux de représentations : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation.

Réponse 8 : Les cadres et les scripts désignent des représentations types utilisées lors du traitement cognitif d'un texte pour en établir la cohérence globale. Ces deux concepts servent à décrire une suite d'actions propres à un contexte.

Réponse 9 : Les bons lecteurs possèdent des empan de lecture suffisamment importants pour leur permettre de réaliser simultanément des analyses syntaxiques et sémantiques de la phrase qu'ils lisent. Les procédures de reconnaissance du mot sont complètement automatiques. Les mauvais lecteurs possèdent au contraire de faibles empan de lecture et sont contraints de traiter successivement les aspects syntaxiques et sémantiques de la compréhension. Le contexte est utilisé de manière préférentielle pour accéder au sens. Les procédures de traitement sont mal automatisées et consomment des ressources cognitives.

Réponse 10 : Une action pédagogique sur le vocabulaire facilite la lecture. Il apparaît pertinent de combiner plusieurs stratégies : la prédiction (hypotheses à vérifier) ; la clarification du sens (vocabu-

laire à préciser) ; le questionnement (causes, conséquences d'une action) ; le résumé (reformulation des idées principales).

Psychologie et apprentissages : la motivation et la réussite scolaire

Réponse 1 : Dans la théorie behavioriste le renforcement ou agent renforçant revient à récompenser ou punir. La motivation peut être liée au fait que l'on pense être récompensé ou au contraire qu'on va effectuer une tâche parce qu'on pense risquer une punition.

Réponse 2 : Le Drive est une énergie ou encore une dynamique qui pousse un organisme à adopter tel ou tel comportement.

Réponse 3 : La motivation spontanée correspond principalement à nos perceptions de la motivation, notre connaissance naïve de ce qui pour nous pourrait caractériser un élève motivé à apprendre.

Réponse 4 : la valeur accordée à une activité par le sujet, sa compétence pour résoudre l'activité, le contrôle qu'il pense exercer sur l'activité, le choix d'effectuer ou non l'activité, la persévérance durant la réalisation de la tâche, l'engagement cognitif et enfin la performance.

Réponse 5 : Il pensait que des primates allaient être uniquement motivés à résoudre des tâches en fonction de récompenses. Il s'aperçut que certains étaient intéressés et donc motivés par la tâche en elle-même.

Réponse 6 : La motivation extrinsèque est le fait que la motivation soit régulée de façon externe, le processus est alors lié à un stimulus externe, une récompense, une sanction ou encore des causes non rationnelles (la chance, la destinée).

Réponse 7 : De Charms définit l'autodétermination comme le fait qu'une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions.

Réponse 8 : Non, c'est tout le contraire, l'apprenant fortement autodéterminé pense être la cause de ses actions. Sa motivation sera alors intrinsèque.

Réponse 9 : Bandura définit ainsi ce concept : « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ».

Réponse 10 : L'expérience personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui, et enfin l'état physiologique et émotionnel de l'individu.



CONNECTÉ À VOTRE AVENIR

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON

UNIVERSITÉ
DE ROUEN

Les cours du CNED sont strictement réservés à l'usage privé de leurs destinataires et ne sont pas destinés à une utilisation collective. Les personnes qui s'en serviraient pour d'autres usages, qui en feraient une reproduction intégrale ou partielle, une traduction sans le consentement du CNED, s'exposeraient à des poursuites judiciaires et aux sanctions pénales prévues par le Code de la propriété intellectuelle. Les reproductions par reprographie de livres et de périodiques protégés contenues dans cet ouvrage sont effectuées par le CNED avec l'autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris).

© CNED 2013

