

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Christiane Vandenplas-Holper

Éducation et développement social de l'enfant

NC

PÉDAGOGIE SCANDINAVE
COLLECTION ÉTUDES DE LA FAUNE HUMANITAIRE

ÉDUCATION
ET
DÉVELOPPEMENT SOCIAL
DE L'ENFANT

BI
P. B. 100

ÉDUCATION
ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL
DE L'ENFANT

YANDY P. H. HOLTER

17

80R

94946

UNIVERSITÉ DE FRANCE

01-31-12-1987-43664

A ROBERT ET MARC

ÉDUCATION
ET
DÉVELOPPEMENT SOCIAL
DE L'ENFANT

CHRISTIANE
VANDERPLAS-HOLLER

ISBN 2 13 041389 7
ISSN 0768 1518

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1979, octobre
2^e édition augmentée et mise à jour : 1987, novembre

© Presses Universitaires de France, 1979
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



Sommaire

INTRODUCTION, 9

CHAPITRE PREMIER. — Théories du développement social, 17

1 / *Les théories du développement cognitif*, 20

- A | Le développement cognitif selon Piaget, 20
- B | L'influence du milieu sur le développement cognitif, 25
- C | L'influence du milieu sur le développement social, 27

2 / *Les théories de l'apprentissage social*, 32

- A | Le « behaviorisme social » selon Staats. L'action des renforcements, 32
- B | L'identification et l'imitation, 37

CHAPITRE II. — Jeu et développement social, 45

1 / *L'évolution des jeux selon Piaget*, 46

2 / *Le jeu dans les deux premières années de la vie*, 49

3 / *Les jeux symboliques et sociodramatiques*, 52

- A | Contribution du jeu sociodramatique au développement social, affectif et cognitif de l'enfant, 53
- B | Différences entre le jeu sociodramatique d'enfants socialement favorisés et défavorisés, 57
- C | Est-il possible d'enrichir le jeu sociodramatique d'enfants socialement défavorisés ?, 59

4 / *Les jeux de règles : leur contribution au développement cognitif, social et affectif de l'enfant*, 63

5 / *L'influence de l'adulte dans le développement du jeu*, 68

6 / *Critiques, convergences et divergences*, 73

CHAPITRE III. — Décentration sociale et prise de rôle, 77

- 1 / *Les notions de « rôle », de « prise de rôle » et de « décentration sociale »*, 78
 2 / *Les différentes formes de décentration sociale*, 82

- A | La décentration perceptive, 82
 B | La décentration récursive et stratégique, 85
 C | Le changement de perspectives au niveau des relations interpersonnelles, 89
 D | La décentration dans des tâches de communication, 94
 E | Décentration et empathie, 98

- 3 / *Le rôle de l'adulte dans la décentration sociale*, 108
 4 / *Critiques, convergences et divergences*, 119

CHAPITRE IV. — Le développement moral, 123

- 1 / *Les théories du développement cognitif : le développement moral selon Piaget*, 125

- A | « Le jugement moral chez l'enfant », 125
 B | Quelques recherches réalisées après Piaget, 133

- 2 / *Les théories du développement cognitif : les recherches postérieures à Piaget*, 135

- A | Les stades du développement moral selon Kohlberg, 135
 B | Différenciations et intégration relatives au concept du jugement moral et de l'action morale, 147
 C | Comment favoriser le développement moral ? Le conflit cognitif et la décentration sociale, 150

- 3 / *Les théories de l'apprentissage social. Le rôle de l'adulte dans le développement moral*, 162

- A | L'effet des punitions, du chantage affectif et des explications. L'approche de Hoffman et Saltzstein, 162
 B | L'effet des punitions et des explications. Les recherches de laboratoire, 167
 C | L'effet de l'imitation, 172

- 4 / *Pratiques éducatives, classes sociales et environnement familial*, 174
 5 / *Critiques, convergences et divergences*, 183

CHAPITRE V. — Autour des rôles masculins et féminin, 193

- 1 / *Définition de certaines notions relatives à l'apprentissage des rôles masculins et féminins*, 194

- A | L'identité sexuelle ; les rôles sexuels ; les stéréotypes liés au sexe ; les mesures de l'identité sexuelle, 195

- B | Les différences liées au sexe : mythes et réalités, 199
- C | L'inné et l'acquis, 203

2 / *Les théories de l'apprentissage social*, 206

- A | Le renforcement et la socialisation différenciée, 206
- B | L'identification et l'imitation, 212

3 / *Développement cognitif et développement des concepts et des attitudes liés aux rôles sexuels*, 217

- A | Le développement de la constance de l'identité sexuelle, 218
- B | Le développement des stéréotypes liés aux rôles sexuels, 220
- C | Le développement des attitudes masculines et féminines et l'acquisition des comportements appropriés au sexe, 223

4 / *Vers de nouveaux rôles sexuels et familiaux*, 227

- A | Le problème de l'attachement. L'importance respective du père et de la mère dans le développement de l'enfant, 229
- B | L'influence du travail professionnel de la mère sur le développement de l'enfant, 234
- C | Le développement social dans les institutions d'accueil de jour pour la première enfance, 239
- D | Conclusions et perspectives, 252

5 / *Critiques, convergences et divergences*, 254

CHAPITRE VI. — *Conclusions et perspectives*, 261

1 / *Vers une théorie intégrative du développement social*, 261

- A | Un sujet structurant activement ses interactions avec le milieu, 262
- B | L'affectivité dans le cadre d'une psychologie clinique du développement, 270

2 / *Implications éducatives*, 274

- A | Des perspectives éducatives cohérentes, 274
- B | Vers la construction d'un matériel pédagogique « équilibré du point de vue des rôles masculins et féminins », 275
- C | Vers de nouvelles méthodes de formation des adultes, 278
- D | Vers une pédagogie intégrale, 284

BIBLIOGRAPHIE, 289

INDEX DES AUTEURS CITÉS, 305

INDEX ANALYTIQUE, 309



1. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

2. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

3. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

4. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

5. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

6. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

7. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

8. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

9. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.

10. Les dépenses de l'Etat en 1911-1912 ont été de 1,200 milliards de francs, contre 1,100 milliards en 1910-1911. Cette augmentation est due à l'augmentation des dépenses militaires et des dépenses de l'Etat.



Introduction

La personnalité ne se construit progressivement que par le contact social et la confrontation à autrui.

A travers des expériences tantôt affectivement gratifiantes, tantôt frustrantes, dans un *processus à la fois de socialisation et d'individualisation*, l'enfant, l'adolescent, l'adulte se construisent progressivement une image d'eux-mêmes et d'autrui. Ils apprennent à contrôler leur comportement et à adopter des rôles différents. Ils s'adaptent à un groupe social et à une communauté plus large dans lesquels, tout en gardant une attitude critique, ils assument obligations et responsabilités.

Il a été admis pendant longtemps que le développement social se ferait surtout au sein de la famille ou, dans le cadre scolaire, par le biais des interactions sociales spontanées. De plus en plus, des sociologues et des psychologues insistent actuellement sur les normes, les valeurs, les idéologies qui orientent la famille, l'école, la communauté plus large, dans un processus de socialisation apparemment spontané¹.

Depuis quelques années, également, les tentatives de rénovation de l'enseignement accordent une importance croissante à l'éducation sociale.

« Les programmes d'éducation négligent souvent l'éducation sociale, qui doit donner à l'homme conscience de sa place dans la société, au-delà même de son rôle de producteur et de consommateur, lui faire comprendre qu'il peut et doit participer démocratiquement à la vie de la collectivité

1. Par exemple CHOMBART DE LAUWE *et al.*, 1976; INGLEBY, 1974; BERNSTEIN, 1970, 1975.

et qu'il lui est possible par là de rendre la société meilleure ou pire qu'elle ne l'est. Il faut donner à l'enfant la vision du monde dans lequel il est appelé à vivre, pour lui permettre de s'orienter en fonction de l'avenir »¹.

A tous les niveaux de la scolarité, dans tous les réseaux de l'enseignement, les *objectifs socio-affectifs* font partie intégrante des programmes scolaires : à titre d'exemples quelques extraits seulement :

« — Mettre en place certaines structures de participation, tel le conseil de classe, où se font des évaluations de la vie en commun et où sont prises ensemble certaines décisions.

« — Constituer de petits groupes homogènes ou hétérogènes, à l'intérieur de la classe et/ou de l'école, dans lesquels chacun puisse se sentir utile aux autres et grandir à son rythme.

« — Encourager la collaboration entre élèves : aider un camarade, lui expliquer ce qu'il n'a pas bien compris, lui montrer comment il doit faire...

« — Apprendre à partager à chaque occasion.

« — Être attentif aux autres : voir leurs joies, leurs problèmes, leurs souffrances, leur isolement. Cette attention doit aller vers les plus proches comme vers les plus éloignés : le quart-monde, le tiers-monde.

« — Reconnaître la valeur d'autrui en acceptant le dialogue : savoir écouter les autres, ne pas toujours vouloir imposer ses vues, désirer qu'ils nous apportent quelque chose »².

« — Déceler dans un groupe, et notamment un groupe nouvellement constitué, l'isolé, voire le rejeté et essayer de l'intégrer.

« — Être capable de faire valoir une revendication légitime auprès d'une autorité.

« — Avoir le souci et être capable de résoudre des conflits interindividuels à l'amiable.

« — Avoir développé une attitude (personnelle et bien fondée) à l'égard de la grève.

« — S'affilier à Amnesty International et se faire un souci d'informer son entourage de l'existence et des buts de cette organisation... »³.

« La pratique journalière de la vie coopérative (à l'école) développe :

« — d'une part, des qualités individuelles : initiative, esprit de recherche, continuité dans l'effort désintéressé, enthousiasme, sens des responsabilités, maîtrise de soi ;

« — et d'autre part, des qualités sociales : acceptation d'une discipline naturelle, esprit d'équipe, solidarité, générosité collective. »

« La vie moderne exige que l'école primaire dispense aux garçons et aux filles le même enseignement, qu'elle fasse en sorte que filles et garçons

1. FAURE, 1972, p. 75.

2. Conseil central de l'Enseignement primaire catholique, 1973, pp. 10-14.

3. G.-H. CREUTZ (1977), 1978, pp. 135-158.

soient également armés intellectuellement et moralement. Cela veut dire que non seulement les matières figurant aux programmes doivent être les mêmes, mais encore que les qualités d'intelligence et de sensibilité (rigueur de pensée, volonté, persévérance, audace, finesse, sentiment, etc.) doivent être cultivées avec la même attention chez les uns et chez les autres.

« Ainsi, pourquoi chercherait-on à développer l'esprit de décision, l'aptitude à l'abstraction, le pouvoir de synthèse chez le garçon plus que chez la fille ? Pourquoi la sensibilité, la finesse, le tact seraient-ils l'apanage des filles et paraîtraient-ils moins intéressants chez un garçon ? »¹.

Cependant, de l'énoncé *des objectifs à la réalité* quotidienne, le *décalage* est grand.

Un garçon qui, pendant les dernières vacances, avait participé aux activités éducatives d'une plaine de jeux rentra un jour déçu. L'ensemble des enfants de son groupe d'âge avaient été punis parce que quelques-uns avaient refusé de participer aux activités proposées ; pendant une demi-heure, ils devaient rester immobiles, le dos tourné contre le mur. Percevant cette punition comme fondamentalement injuste, le garçon décida de demander, le lendemain, au moniteur la permission de faire partie du groupe d'âge supérieur au sien. D'ailleurs, disait-il, ce groupe serait plus intéressant : tandis que les garçons y jouaient au football, les filles leur préparaient des tranches de pain grillé !...

Au cours de leur formation de moniteurs, les jeunes gens de cette plaine de jeux n'avaient probablement pas entendu parler de l'efficacité toute réduite des sanctions expiatoires. De plus, la plaine de jeux n'était décidément pas un terrain favorable à l'évolution des rôles traditionnellement masculins et féminins.

Il s'agit certes, ici, d'un « fait divers » à partir duquel aucune généralisation n'est permise. D'autres constatations vont cependant dans le même sens. En sa qualité d'expert de l'Unesco, Marquez (1978, 1979) a déploré récemment la routine à laquelle n'échappe pas la pratique enseignante, alors qu'on ne cesse de parler de « déscolarisation » de l'éducation et qu'on réclame la participation des élèves aux activités socioculturelles. Un colloque sur le thème de la stimulation du développement social, tenu il y a peu sous les auspices du Conseil de l'Europe, concluait que de nombreuses recherches préliminaires restent à faire². Certes, des programmes de stimulation du développement social ont été réalisés surtout aux Etats-Unis, en Allemagne, aux Pays-Bas, dans les pays nordiques. Une étude critique

1. Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, p. 20, p. 10 (non daté).

2. VAN LIESHOUT (1976), 1977, p. 2.

révèle cependant que ceux-ci présentent de grandes lacunes. Ainsi leur élaboration ne s'articule nullement autour des principes psychologiques du développement social. Les comptes rendus qui en ont été faits ne mentionnent pas clairement de quelle manière les objectifs poursuivis ont été opérationnalisés, quelle a été la collaboration entre enseignants et chercheurs, quelles activités éducatives ont été proposées, de quelle manière les résultats atteints ont été évalués, quels réajustements ont été successivement apportés au programme initial¹.

Alors que les premiers éléments d'une méthodologie de l'éducation sociale commencent à peine à être esquissés, la crise grave que traverse actuellement notre société justifie pleinement l'importance que lui accordent les programmes scolaires. En effet, les valeurs relatives à la famille, à la sexualité, aux rôles des hommes et des femmes, au respect de la vie... s'effondrent dans leur forme traditionnelle ; la création de nouvelles valeurs est un processus lent et insécurisant. On parle de plus en plus de la « qualité de la vie » ; il s'agit de la protection de l'environnement physique, mais également et surtout de la recherche de relations humaines plus profondes et plus authentiques. On revendique que l'école propose à tous les enfants, quelle que soit leur origine socioéconomique, des chances égales de formation et d'épanouissement personnel. Le temps de travail diminuant, celui qui revient à l'animation socioculturelle augmente.

L'éducation permanente s'étend à tous les âges de la vie.

Les différents thèmes de ce livre peuvent apporter des éléments de réponse aux *problèmes importants que vit la société d'aujourd'hui*.

Devant les valeurs morales changeantes, faut-il, en tant que parents, enseignants, éducateurs, animateurs socioculturels, reprendre en main une autorité défaillante ou adopter une attitude non directive ? Comment favoriser une éducation à l'*autonomie* ? Devant l'exigence de relations humaines plus authentiques, comment développer l'*empathie*, l'*entraide*, la *coopération* ? Quelle est la place du *jeu* dans le développement de l'enfant ? Peut-on aider les enfants à mieux jouer ? Comment

1. GERRIS, 1977.

contribuer au meilleur développement des *enfants socioculturellement défavorisés* ? Quels sont les processus d'apprentissage des rôles masculins et féminins ; comment dès lors progresser vers une répartition plus égalitaire de ceux-ci ?

En esquisant le cadre dans lequel se situent les recherches sur l'évolution des comportements sociaux chez l'enfant et l'adolescent, Hurtig soulignait, en 1974, l'absence d'une théorie unifiante qui prendrait en compte les différents facteurs du développement social et les différents niveaux auxquels ils interviennent.

Des tentatives d'intégration entre les théories psychanalytiques et la théorie de Piaget ont déjà été entreprises¹. Malrieu (1973) conçoit la socialisation comme adaptation aux institutions et comme ouverture à autrui, comme processus d'acculturation et de personnalisation. Le présent ouvrage propose une *tentative d'intégration des théories de l'apprentissage social et des théories du développement cognitif*. Il essaie de montrer que les recherches récentes sont en voie de dépasser la traditionnelle opposition entre la conception d'un sujet passivement modelé par les influences du milieu, d'une part, structurant activement son environnement physique et social, d'autre part.

Les recherches qui seront présentées dans les chapitres suivants ont été menées à partir de conceptions épistémologiques différentes ; elles ont employé les méthodes et les terminologies les plus diverses. Pourtant, *une conclusion extrêmement cohérente s'en dégage : ce sont les pratiques éducatives, utilisées dans le cadre des pédagogies actives, qui favorisent au maximum le développement social*.

Le but que se propose cet ouvrage est triple :

— Informer le lecteur francophone des recherches récentes dans le domaine du développement social. L'accès à celles-ci est généralement malaisé du fait qu'elles sont relatées dans d'arides revues de la littérature ou de touffus rapports de recherche, rédigés souvent en une langue étrangère. Devant la multiplicité des travaux réalisés, la présentation qui en est faite se doit d'être sélective, abandonnant tout souci d'exhaustivité.

1. REYMOND-RIVIER (1965), 1973 ; DOLLE, 1977.

— Faire comprendre les principes psychologiques qui gouvernent le développement social et, à partir d'exemples concrets se rapportant à la vie quotidienne, montrer les implications pratiques qui en découlent pour les enseignants, les parents, les éducateurs.

— Montrer aux chercheurs le cheminement des idées entre les différents pays européens et les Etats-Unis et leur proposer des éléments de réflexion à propos de la complémentarité d'approches théoriques différentes et à propos de certains problèmes méthodologiques.

Différents niveaux de lecture sont ainsi proposés.

Au lecteur qui, en abordant cet ouvrage, ne s'est pas encore familiarisé avec les théories du développement social et surtout avec la théorie de Piaget, il est recommandé de commencer la lecture à partir du chapitre II, de négliger, dans un premier mouvement, les paragraphes plus techniques intitulés « Critiques, convergences et divergences » pour y revenir à sa guise en fin de lecture.

Cette deuxième édition constitue un important élargissement par rapport à la première, publiée en 1979.

Se basant sur une centaine de références de recherches publiées entre 1979 et 1987, elle insère de nouvelles informations dans les chapitres III, IV, V, et VI. Celles-ci ont trait essentiellement à la théorie du développement cognitif.

Ces nouvelles insertions se situent dans le cadre du programme de recherche que je développe au sein de l'Unité de Psychologie du Développement humain de l'Université catholique de Louvain. Ce programme a été soutenu en 1983, par un « Crédit aux chercheurs », attribué par le « Fonds national de la Recherche scientifique » à Bruxelles et, en 1985, par le « Fonds de Développement scientifique » de l'Université catholique de Louvain. En outre, l'Université catholique de Louvain m'a accordé, en 1986, une demi-année de mise en disponibilité pour mission scientifique. Au cours de celle-ci, j'ai été accueillie, dans le cadre du « Max-Planck-Institut für Bildungsforschung » à Berlin-Ouest, au « Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation », dirigé par W. Edelstein.

A. Bonboir, G. de Montpellier, J. Ph. Leyens, L. Paquay et

R. Vandenplas ont lu avec attention le texte de la première édition de cet ouvrage. A. Ghyselinckx-Janssens en a fait de même pour la deuxième édition. Tous m'ont fait des critiques constructives.

Avec patience et minutie, M. P. Delcour-Monhonval a veillé aux multiples tâches techniques, requises par la mise au point de la deuxième édition.

J'exprime ici ma gratitude pour l'aide dont j'ai ainsi pu bénéficier.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Après avoir étudié les aspects techniques de la formation des enseignants de physique-chimie, il est intéressant de noter que les aspects pédagogiques ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Il est intéressant de noter que ces deux aspects de la formation des enseignants de physique-chimie ont été étudiés dans une thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne en 1979 par M. F. Dubois-Montaut.

Théories du développement social

L'enfant et l'adolescent entretiennent des relations nombreuses, variées et plus ou moins heureuses avec différents agents de socialisation : parents, enseignants, autres adultes, frères et sœurs, camarades... Ceux-ci attribuent des récompenses et des punitions ; consciemment ou inconsciemment, ils proposent des modèles à imiter, des règles à respecter.

Au cours du temps également, les capacités cognitives de l'enfant et l'adolescent se développent et lui permettent d'appréhender la réalité sociale de façon différente.

Les théories de l'apprentissage social, les théories du développement cognitif, les théories psychanalytiques et l'approche éthologique constituent les principaux cadres de référence et d'analyse dans lesquels s'inscrivent actuellement les recherches sur le développement social. Les deux premières surtout feront ici l'objet d'une étude détaillée.

Certes l'œuvre de Piaget a surtout porté sur le développement de la connaissance physique et logico-mathématique. Le développement social n'a retenu son intérêt que pendant peu de temps, surtout au début de sa production scientifique¹. Néanmoins les pages que Piaget a consacrées au développement du jugement moral et à l'évolution des jeux enfantins constituent encore actuellement le point de départ de nombreuses recherches².

1. Par exemple, PIAGET (1923), 1972 ; (1932), 1972 ; (1960), 1968.

2. Voir les § 1-4 du chap. II et le § 1 du chap. IV.

Aux Etats-Unis, des psychologues ont élargi la théorie de Piaget en y inscrivant leurs études sur la décentration sociale¹. Kohlberg est probablement l'auteur dont l'œuvre, prolongement de celle de Piaget, est la plus représentative du courant piagétien américain. Elle porte sur le développement des concepts et des attitudes relatifs aux rôles sexuels², et surtout sur le développement moral³ et forme elle-même, à l'heure actuelle, le point de départ de nombreuses recherches.

A la suite de la conception piagétienne, les théoriciens du développement cognitif accordent à l'activité structurante du sujet une importance prépondérante. Ils étudient surtout le développement dans ses caractéristiques et ses mécanismes généraux, aux dépens d'une étude détaillée et différentielle des facteurs du milieu socioculturel.

Les théories de l'apprentissage social par contre insistent surtout sur l'influence que les différents agents de socialisation exercent sur le sujet. Elles montrent comment dans le jeu symbolique⁴, lors de l'apprentissage des normes sociales⁵ ou des rôles sexuels⁶, le sujet est influencé par des modèles qui entretiennent avec lui des relations affectivement gratifiantes, et qui sont investis de pouvoir et de prestige⁷. Elles montrent également comment, lors de l'apprentissage des normes sociales, parents ou éducateurs punissent, brandissent la menace du chantage affectif ou expliquent à l'enfant le comment et le pourquoi des choses⁸ ; elles montrent comment, lors de l'apprentissage des rôles masculins et féminins, parents, éducateurs ou camarades encouragent ou découragent les comportements conformes ou non au sexe⁹.

Certains peuvent considérer que les théories du développement cognitif et les théories de l'apprentissage social constituent des approches théoriques divergentes, voire irréductibles.

En effet, d'une part, les théoriciens du développement cognitif mettent l'accent presque exclusivement sur l'activité

1. Voir le chap. III.

2. Voir le § 3 du chap. V.

3. Voir le § 2 du chap. IV.

4. Voir les §§ 3, A et 5 du chap. II.

5. Voir le § 3, C du chap. IV.

6. Voir le § 2, B du chap. V.

7. Voir le § 2, B de ce chap.

8. Voir les §§ 3, A, 3, B et 4 du chap. IV.

9. Voir le § 2, A du chap. V.

structurante du sujet qui, de l'intérieur, par le jeu de l'équilibre entre assimilation et accommodation, organise les données du monde social. D'autre part les théories de l'apprentissage social insistent surtout sur l'*action déterminante du milieu* et voient la socialisation

« comme un processus psychologique d'apprentissage et d'entraînement de l'individu. La socialisation est conçue comme devant être imposée à l'enfant ; l'enfant ne devient pas social, mais les efforts conscients des différents membres de la société l'enferment dans un moule social. La différence entre « devenir social » et « être enfermé dans un moule social » est importante. Les néo-behavioristes admettent en effet que l'enfant n'est que « cire molle » qu'impriment des forces extérieures. La structure biologique de l'enfant est minimisée ; l'enfant est vu comme *entièrement passif* dans son propre développement. La notion même de développement s'évanouit pour être remplacée par celle d'un changement purement mécanique, en réponse aux pressions extérieures »¹.

Dans une synthèse classique et relativement récente des théories les plus importantes du développement, Langer (1969) souligne également que les théoriciens de l'apprentissage social voient le sujet répondant passivement aux stimulations du milieu.

Les développements les plus récents à l'intérieur des théories du développement cognitif aussi bien qu'à l'intérieur des théories de l'apprentissage social tendent à montrer que *les oppositions* entre les adhérents de l'une et de l'autre de ces théories sont *en voie de s'effriter*.

En effet, pour les théoriciens du développement cognitif, « ne pas souscrire aux principes du behaviorisme ne signifie pas ne pas être conscient des influences du milieu. De même ne pas souscrire aux principes empiristes ne signifie pas nier l'importance de l'expérience physique »².

Les théoriciens de l'apprentissage social, quant à eux, sont loin de considérer le sujet encore comme entièrement passif, « ballotté désespérément par les influences de l'environnement »³. Un grand nombre d'auteurs behavioristes⁴ partagent actuellement la conception d'un sujet autonome et libre contrôlant activement l'influence du milieu.

1. RICHARDS, 1974, pp. 4-5. Sauf indication contraire, aucune des mises en évidence dans les citations présentées n'existe dans le texte original.

2. INHELDER, SINCLAIR, BOVET, 1974, p. 34.

3. BANDURA, 1971b, p. 2.

4. Par exemple STAATS, 1971, 1975 ; BANDURA 1971b, 1977.

I | LES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF

A | LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF SELON PIAGET¹

Au cours du développement, l'enfant et l'adolescent passent par différents *stades*, modes d'appréhension du réel qualitativement différents.

Au stade *sensori-moteur*, de 0 à 2 ans, l'intelligence du jeune enfant est de nature essentiellement pratique. A travers les perceptions et les mouvements, l'enfant organise progressivement le réel selon un ensemble de structures spatiotemporelles et causales. A partir d'un « adualisme » initial dans lequel sujet et objet étaient confondus, il se construit en tant que sujet distinct de l'objet ; il développe la fonction symbolique et construit la notion d'objet comme ayant une permanence et une substance propres.

A partir de 2 ans, l'enfant devient capable de représenter des événements non actuellement perceptibles, à travers l'imitation différée, le langage, le jeu symbolique, le dessin... Jusqu'à 11-12 ans, il reconstruit, au niveau de la représentation, les notions d'objet, d'espace, de temps, de causalité..., élaborées au niveau sensori-moteur.

Jusque vers 7-8 ans, au niveau *préopératoire*, la pensée de l'enfant est essentiellement *égocentrique*. L'égocentrisme consiste dans

« l'indifférenciation du point de vue propre et de celui des autres, ou de l'activité propre et des transformations de l'objet » ;

ou encore dans la

« confusion inconsciente du point de vue propre avec ceux d'autrui » ;

en d'autres termes encore, l'égocentrisme consiste en une

« absorption du Moi dans les choses et dans le groupe social, absorption telle que le sujet s'imagine connaître les choses et les personnes elles-mêmes,

1. Le lecteur intéressé peut se reporter à des ouvrages d'introduction à Piaget, par exemple DOLLE, 1974 ; DROZ, RAHMY, 1972.

alors qu'en réalité il leur attribue, en plus des caractères objectifs, des qualités provenant de son propre Moi ou de la perspective particulière dans laquelle il est engagé »¹.

« Sortir de son égocentrisme consistera donc pour le sujet, non pas tant à acquérir des connaissances nouvelles sur les choses ou le groupe social, ni même à se tourner davantage vers l'objet en tant qu'extérieur, mais à se décentrer et à dissocier le sujet ou l'objet à prendre conscience de qui est subjectif en lui, à se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son propre Moi un système de relations communes et réciproques »².

Les citations qui viennent d'être rapportées sont extraites des premiers ouvrages de Piaget. Récemment, celui-ci accorde de nouveau aux notions de centration et de décentration une place centrale en les situant dans le cadre des mécanismes de l'équilibration.

« L'équilibre progressif entre l'assimilation et l'accommodation est le résultat de décentrations successives qui permettent au sujet de prendre le point de vue d'autrui, voire même des objets eux-mêmes. Nous avons décrit précédemment ce processus uniquement en termes d'égocentrisme et de socialisation. Il s'agit néanmoins d'un processus beaucoup plus général et plus fondamental de la connaissance dans toutes ses formes »³.

Entre 7-8 ans et 12, la pensée de l'enfant devient *opératoire*. Les actions deviennent réversibles, intériorisées, c'est-à-dire peuvent être exécutées non plus matériellement, mais intérieurement et symboliquement et se coordonnent en une structure d'ensemble avec d'autres opérations. L'enfant acquiert les différentes notions de conservation en comprenant que l'apparence perceptive des objets peut changer sans que pour autant leur quantité, leur longueur, leur poids... ne changent également ; confronté à un matériel concret, il devient capable de réaliser des classifications, des sériations...

A partir de 12 ans, au stade des *opérations formelles*, la pensée de l'adolescent parvient à se dégager du concret, à se situer dans un ensemble de transformations possibles et à raisonner sur le mode hypothético-déductif.

1. PIAGET, 1923 et 1950, cité dans DOLLE, 1974, pp. 26-27.

2. ID., p. 27. De nombreux exemples d'égocentrisme et de décentration sociale sont présentés au § 2 du chap. III.

3. PIAGET, 1970, p. 710.

Si les différents stades se succèdent selon une *séquence identique* pour tous les sujets, la *chronologie* en est variable selon les cultures et les individus, puisqu'elle dépend de l'action de l'ensemble des facteurs du développement.

La maturation nerveuse, l'exercice et l'expérience acquise dans l'action effectuée sur le milieu physique, le langage et l'influence du milieu social humain sous forme de conduites sociales d'échange entre enfants ou entre enfants et adultes, de prises d'informations, de collaboration, de discussions, d'opposition... constituent certes des *facteurs de développement*¹. Le facteur de l'équilibration, mécanisme régulateur de l'interdépendance de ces différents facteurs, rend cependant le mieux compte de la genèse des connaissances ; le problème théorique très général, dans la psychologie du développement cognitif, concerne dès lors « l'existence et le pouvoir explicatif du facteur d'équilibration dans les apprentissages cognitifs »².

L'assimilation et l'accommodation constituent les deux pôles toujours inséparables du processus de l'équilibration cognitive³. Continuellement dynamique, celle-ci ne marque jamais un point d'arrêt, sinon à titre provisoire. Toute connaissance consiste en effet à soulever de nouveaux problèmes au fur et à mesure qu'elle résout les précédents, et l'équilibration amène le dépassement de la connaissance précédente.

L'*assimilation* consiste dans l'incorporation d'un élément extérieur (objet, événement, etc.) à un schème sensori-moteur ou conceptuel du sujet. Tout schème d'assimilation tend en effet à s'alimenter par les éléments extérieurs à lui et compatibles avec sa nature. Le schème, c'est-à-dire ce qui, dans une action est généralisable, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions de la même action ou de la même opération, confère ainsi une certaine signification aux objets assimilés et assigne des buts définis aux actions qui s'y rapportent (par exemple, au plan de la réussite pratique, saisir, balancer... ; au plan de la représentation, comprendre une relation...).

L'*accommodation* consiste dans l'obligation de chaque schème d'assimilation de tenir compte des particularités propres aux éléments à assimiler, c'est-à-dire de se modifier en fonction

1. PIAGET, 1972, pp. 145-150.

2. INHELDER, SINCLAIR, BOVET, 1974.

3. PIAGET, 1975.

de ces particularités mais sans perdre pour autant sa continuité ni ses pouvoirs antérieurs d'assimilation. Au niveau sensorimoteur par exemple, le nourrisson qui assimile son pouce au schème de la succion fera des mouvements différents de ceux qu'il faisait en suçant le sein de sa mère ; le schème de la préhension ne s'applique pas de la même manière à de très petits et à de grands objets. Au niveau des opérations concrètes, un enfant de 8 ans qui assimile la dissolution du sucre dans l'eau au schème de la conservation de la substance doit accommoder celui-ci en tenant compte de l'existence de particules invisibles. Le sujet est ainsi capable de certaines accommodations, mais seulement dans certaines limites imposées par la nécessité de préserver les structures assimilatives correspondantes.

Une perturbation peut être définie comme ce qui fait obstacle à une assimilation. Les perturbations peuvent consister soit dans la résistance de l'objet et dans les obstacles aux assimilations réciproques de schèmes ou de sous-systèmes, soit en des lacunes qui consistent dans l'absence d'un objet ou des conditions d'une situation qui seraient nécessaires pour accomplir une action, soit encore dans la carence d'une connaissance qui serait indispensable pour résoudre un problème.

Ces perturbations ou contradictions constituent des déséquilibres suscitant des compensations sous forme de rééquilibrations. Si ces rééquilibrations ne constituent, dans certains cas, qu'un retour à l'équilibre antérieur, les rééquilibrations les plus fondamentales pour le développement consistent au contraire en des formations, non seulement d'un nouvel équilibre, mais encore, en général, d'un équilibre meilleur. Ces *équilibrations « majorantes »*, dépassements et stabilisations des formes antérieures de connaissance, corrigent et complètent les formes précédentes d'équilibre.

Si la théorie de l'équilibration offre une très grande puissance heuristique, certains lui ont cependant reproché de n'être que descriptive, démunie de tout pouvoir explicatif¹.

Préoccupé par le problème des facteurs socioéconomiques du développement cognitif, Reuchlin² regrettait, en 1971,

1. Par exemple STAATS, 1971, 1975 ; voir aussi PIAGET, 1975, pp. 179-182.

2. REUHLIN (1971), 1972.

que les notions d'assimilation et d'accommodation gardent le statut de modèles abstraits et que le désintéret de Piaget « à l'égard des différences entre individus s'associe de façon cohérente à un désintéret à l'égard des facteurs de milieu, susceptibles de les expliquer ». Il se vit ainsi obligé de procéder à

« ses risques et périls, à une lecture différentielle d'une théorie générale en recherchant par quels caractères généraux les circonstances concrètes des expériences vécues par les enfants devraient être distinguées pour que le processus d'assimilation-accommodation invoquée par Piaget permette d'expliquer les différences dans le développement intellectuel ».

L'interaction entre le sujet et le milieu est envisagée par Piaget presque exclusivement à partir de la confrontation au milieu physique. Pourtant en 1966 déjà, Smedslund avait insisté sur la nécessité d'élargir la théorie de Piaget en accordant aux interactions sociales une plus grande importance.

« La communication introduit le point de vue d'autrui et, s'il diffère du point de vue propre au sujet, il y aura un conflit *hic et nunc*... La nature du conflit d'information est très bien illustrée dans un livre d'enfants norvégien où la vache dit au poussin « tu es petit », alors que le ver de terre lui dit « tu es grand ». C'est un conflit immédiat très violent et lorsque le poussin se pose la sempiternelle question « qui suis-je », il ne peut pas simplement modifier la façon égocentrique préalable dont il se désignait lui-même sous une forme spécifique : il est littéralement obligé d'adopter un point de vue relativiste ou décentré. Il ne peut plus simplement se dire ou dire aux autres « je suis petit » ou « je suis grand », mais doit se résoudre à des déclarations telles que « par rapport à la vache, je suis petit » et « par rapport au ver de terre, je suis grand ». Un enfant dans la même situation (mais pas un poussin) finira par ordonner systématiquement la vache, lui-même et le ver sur une échelle unique impliquant la relation « plus grand que » (ou « plus petit que ») ; à un certain moment ces relations deviendront transitoires, etc. »¹.

Le texte de Smedslund est certes précieux d'un point de vue théorique, mais ne repose pas sur des données expérimentales. Pourtant, en 1966 également, Turiel publiait une recherche bien contrôlée qui, dans un cadre théorique piagétien, visait à démontrer l'effet des conflits de communication comme facteurs de développement moral².

Des recherches récentes, réalisées aussi bien aux Etats-Unis qu'à Genève même, ont eu pour objectif de préciser le

1. SMEDSLUND, 1966, pp. 165-166.

2. Voir le § 2, B du chap. IV.

rôle du milieu comme facteur du développement cognitif ou social. Toutes apportent leur contribution à la problématique de l'équilibration cognitive.

B | L'INFLUENCE DU MILIEU
SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Les recherches de Inhelder, Sinclair et Bovet étudient surtout le rôle du milieu physique dans la construction de la connaissance. Les auteurs mirent au point des procédures d'apprentissage qui, par le rôle primordial accordé à l'activité structurante du sujet, se distinguaient clairement des méthodes classiques d'apprentissage. Des dispositifs divers, employés selon l'esprit de la méthode clinique, cherchaient à enrichir les incitations du milieu et à activer les schèmes d'assimilation du sujet. Il en résultait des conflits soit entre des sous-systèmes évoluant chacun selon sa propre cadence et, par conséquent, situés à des niveaux évolutifs décalés, soit entre les schèmes du sujet et les obstacles fournis par les situations expérimentales. Comme le montraient les exclamations des enfants telles que « tiens, comment cela se fait-il ? — c'est bizarre — je n'y comprends rien », ces situations expérimentales les étonnaient, les désorientaient, les intriguaient. Elles les obligeaient à suspendre leur jugement et à tenir compte de certaines variables négligées jusqu'alors. Les perturbations ainsi créées et dosées de façon systématique entraînaient des progrès dont la stabilité s'est généralement maintenue lors d'un deuxième post-test. La nature et l'importance de ceux-ci étaient cependant fonction du niveau initial de développement du sujet. Un même dispositif expérimental n'était en effet pas perturbateur en lui-même, mais l'était toujours par rapport aux instruments d'assimilation propres au sujet.

Tandis que les recherches de Inhelder, Sinclair et Bovet portent essentiellement sur la confrontation du sujet avec les caractéristiques, judicieusement dosées d'un milieu physique, un certain nombre d'autres recherches¹ confrontent le sujet

1. DOISE, MUGNY, 1981 ; DOISE, MUGNY, PERRET-CLERMONT, 1975 ; KUHN, 1972 ; MUGNY, DOISE, PERRET-CLERMONT, 1975-1976 ; PERRET-CLERMONT, 1979 ; PERRET-CLERMONT, MUGNY et DOISE, 1976 ; VANDENPLAS-HOLPER, 1985 ; VANDENPLAS-HOLPER, PIERRET, CHAPEAUX, 1986.

avec les caractéristiques judicieusement dosées d'un modèle humain ou suscitent des interactions sociales conflictuelles.

Dans une étude réalisée sur des enfants, âgés de 3 à 8 ans, et portant sur des conduites de classification, Kuhn (1972) se proposa de vérifier l'hypothèse de la « discordance optimale » entre les stimulations du milieu et les structures du sujet. Cette hypothèse constitue en fait une opérationnalisation de la théorie piagétienne de l'équilibration et avait déjà guidé une recherche antérieure de Turiel (1966).

Lors d'un prétest, les enfants furent situés à l'un des six sous-stades de la classification, des collections figurales aux classifications réellement opératoires. Ils observaient ensuite un modèle adulte dont les conduites de classification étaient soit identiques (condition 0), soit supérieures d'un ou de deux sous-stades (condition + 1 et + 2), soit inférieures d'un sous-stade (condition - 1) à celles de l'enfant.

La constatation globale qui se dégagait fut que les changements dans les conduites de classification des enfants évoluaient en termes d'une séquence invariable de stades progressivement plus évolués, confirmant ainsi la théorie de l'équilibration.

Parmi l'ensemble des recherches effectuées par Doise *et al.*, plusieurs ont porté sur des notions de conservation.

Lors d'un prétest portant sur la conservation de quantités de liquides, des enfants furent divisés en trois groupes selon qu'ils se situaient à un niveau non conservatoire, intermédiaire ou conservatoire.

Une situation d'interaction sociale, d'une durée de dix à quinze minutes, réunissait deux enfants de niveau conservatoire et un enfant de niveau intermédiaire ou non conservatoire. La tâche proposée aux enfants, qui disposaient de verres de dimensions différentes, était de se mettre d'accord entre eux pour se partager du sirop.

Lors des posttests, il apparut que les enfants du groupe expérimental avaient progressé plus que ceux d'un groupe contrôle, que les progrès restaient stables au deuxième posttest et que les arguments donnés aux posttests par les enfants du groupe expérimental étaient différents de ceux qu'ils avaient donnés pendant la situation d'interaction sociale. Cette dernière

constatation amena les auteurs à rejeter une explication fondée sur un apprentissage par imitation. Les progrès réalisés n'étaient en effet pas dus à un simple effet de mémoire, mais témoignaient d'une maîtrise réellement opératoire.

D'autres recherches, réalisées par les mêmes auteurs, se proposaient d'étudier de façon plus détaillée comment le conflit de centration, vécu socialement, devient facteur de développement.

Dans une étude portant sur la conservation des longueurs, seuls des enfants non opératoires furent retenus pour la phase expérimentale. Après la réponse initiale des enfants ils furent confrontés à deux types de contre-suggestions, proposées par un collaborateur de l'expérimentateur. Dans une première condition, celui-ci proposait une réponse conservatoire justifiée par la compensation. Il s'agissait ici d'un « conflit majeur ». Dans une deuxième condition, l'adulte proposait une réponse non opératoire, mais dont la centration était différente de celle de l'enfant. Il s'agissait ici d'une situation conflictuelle également pour l'enfant, mais le conflit se situait à un niveau non opératoire, similaire à celui de l'enfant.

Dans les deux conditions expérimentales, les enfants progressaient significativement. Les auteurs concluent que

« ce n'est donc pas seulement la suggestion d'une coordination correcte de deux centrations opposées, mais aussi la seule confrontation avec une centration opposée à la sienne, et, partant, aussi incorrecte, qui fait progresser l'enfant »¹.

Cette dernière constatation est nouvelle par rapport aux travaux antérieurs de Turiel (1966) et de Kuhn (1972) par exemple.

C | L'INFLUENCE DU MILIEU SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Un certain nombre de théoriciens du développement cognitif² ont élargi la théorie de Piaget au développement social. Tous inscrivent leurs travaux dans le cadre de la théorie de

1. PERRET-CLERMONT *et al.*, 1976, p. 142.

2. Par exemple FLAVELL, 1968, 1974; DEVRIES, 1970; SELMAN, 1976.

l'équilibration ; aux yeux de tous les conflits de communication sont des facteurs importants pour le développement social. Ce sont cependant les travaux de Kohlberg et de Turiel¹ qui définissent le mieux la position théorique que partage l'ensemble des théoriciens du développement cognitif ; ils montrent le plus clairement le rôle de l'équilibration dans le développement social et font ressortir le plus l'aspect différentiel du milieu comme facteur de développement.

Le développement moral, l'adoption d'intérêts et d'attitudes conformes aux rôles sexuels... constituent diverses facettes du développement social. Celui-ci consiste essentiellement

« en une restructuration du concept du Moi dans ses relations au concept d'Autrui, situés l'un et l'autre dans le cadre des normes sociales d'un monde social commun... La connaissance sociale implique toujours la prise de rôle, c'est-à-dire le fait de se rendre compte qu'Autrui est en quelque sorte semblable au Moi, connaît le Moi et y réagit dans un système d'attentes mutuelles. Le développement du Moi social reflète par conséquent des changements parallèles dans la conception du monde social »².

La théorie de Piaget est une théorie interactionniste et constructiviste.

« La connaissance à ses origines ne se dégage ni des objets, ni du sujet, mais des interactions... entre le sujet et les objets... ; elle ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet, puisqu'elles résultent d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistants de l'objet, puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire de ces structures »³.

La théorie de Kohlberg également est une théorie interactionniste et constructiviste. Kohlberg se voit ainsi amené à se distancier aussi bien des théories psychanalytiques que des théories de l'apprentissage social.

Ainsi par exemple, les attitudes relatives aux rôles sexuels ne sont

« modelées directement ni par des instincts biologiques, ni par des normes culturelles arbitraires, mais par l'organisation cognitive centrée autour des dimensions sexuelles que l'enfant impose au monde social dans lequel il évolue »⁴.

1. KOHLBERG, 1966, 1969, 1971, 1976. TURIEL, 1973. Voir aussi le § 2, B du chap. IV et le § 3 du chap. V.

2. KOHLBERG (1969), 1971, pp. 348-349.

3. PIAGET (1970), 1972, p. 5 ; 1970, p. 704.

4. KOHLBERG, 1966, p. 82.

Dans le domaine du développement moral, les normes et les principes moraux sont des structures qui se construisent à travers les interactions sociales entre le sujet et autrui ; elles ne sont pas constituées, comme le prétendent les théories de l'apprentissage social, par l'intériorisation de règles culturelles extérieures au sujet. Les normes et les principes moraux se construisent à partir de l'activité de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte qui essaient d'organiser et de structurer leur expérience sociale. Chaque stade représente une construction qui prend son origine, non pas dans le monde social lui-même, mais dans les actions que le sujet effectue dans ce monde social.

Pour former les attitudes et les concepts relatifs aux rôles sexuels, l'enfant assimile l'expérience que lui fournissent son corps et son environnement social ; à chaque moment également, cette expérience restructure ses concepts et ses attitudes.

Le modèle de transition d'un stade du développement moral au suivant, proposé par Turiel (1973), constitue en fait une reformulation du processus de l'équilibration.

— Le sujet perçoit la réalité sociale à travers ses structures actuelles (assimilation). Certains éléments de la réalité sociale lui font reconnaître cependant que celles-ci sont inadéquates (perturbations) et le sujet les met en question. Lors du passage du stade 4 au stade 5 par exemple, il s'aperçoit que les conventions sociales sont multiples et diverses, ce qui ébranle son attitude de soumission inconditionnée à des conventions sociales considérées comme absolues.

— Le sujet essaie de construire un nouveau mode d'appréhension de la réalité sociale ; celui-ci se dégage intuitivement d'abord et entre en conflit avec le mode d'appréhension précédent.

— Le sujet essaie de subordonner son mode d'appréhension antérieur au nouveau mode et parvient à l'y intégrer après un certain temps de transition (accommodation)¹.

Le conflit cognitif peut résulter des contradictions internes qui se produisent comme résultats du développement spontané :

Au niveau du passage du stade 4 au stade 5, des sujets prétendaient, d'une part, que toutes les valeurs morales étaient arbitraires, relatives à

1. Voir le chap. IV, pp. 122-125.

une société déterminée et exprimaient, d'autre part, leur engagement très ferme sur des problèmes déterminés tels que les droits de l'homme ou la guerre du Viêt-nam.

Interrogé sur la légalité du vol d'un médicament pour sauver une personne en danger de mort, un sujet répondit : « Je crois que le vol est permis dans ce cas, car, s'il existe des valeurs humaines universelles, c'est la valeur de la vie qui devrait justifier le vol. » Quelques moments après, ce même sujet nia qu'il y eût des valeurs humaines universelles et prétendait que toutes les valeurs étaient relatives à un contexte culturel donné.

Le conflit cognitif peut résulter également de la confrontation du sujet avec des événements particuliers ou le raisonnement d'autrui. Certaines situations de la vie, plus que d'autres, sont susceptibles de provoquer une évolution du jugement moral.

Le service militaire d'un officier américain pendant la guerre du Viêt-nam amena celui-ci à évoluer d'une morale conventionnelle à une morale basée sur des principes moraux personnels. Cet officier s'est rendu compte du conflit entre sa moralité basée sur les notions de loi et d'ordre et les droits plus universels des Vietnamiens.

Le développement se déroule selon une séquence irréversible ; chaque stade se développe à partir du précédent et en est qualitativement différent.

Au stade 4 du développement moral par exemple, le sujet juge que des comportements sont bons s'ils se conforment à un ensemble de règles, respectent l'autorité et maintiennent l'ordre social dans un cadre donné. Au stade 5, il construit les principes qui, sans se limiter à une société particulière, s'appliquent universellement et il différencie ceux-ci des conventions qui ne sont pas applicables de façon générale.

Pour les théoriciens de l'apprentissage social, tout apprentissage est relatif à une culture donnée. Kohlberg considère par contre que les caractéristiques principales du développement sont universelles¹. Dans toutes les cultures, en effet, on retrouve des modalités générales identiques d'organisation cognitive ; dans toutes les cultures également, on retrouve des caractéristiques universelles dans le monde social. En ce qui concerne le développement moral, toutes les cultures offrent des occasions similaires d'interactions sociales, de décentration et de conflit social. En ce qui concerne le développement de l'identité sexuelle, il existe, dans toutes les cultures, des différences morphologiques entre hommes et femmes.

1. TURIEL, 1973, pp. 735-736 ; KOHLBERG, 1974, p. 213 ; KOHLBERG, 1976.

Des recherches réalisées par Kohlberg et ses collaborateurs ont montré que, dans des cadres socioculturels aussi différents qu'un village de Malaisie, une ville et un village turcs, une ville mexicaine et un village d'Indiens Mayas, les stades de développement moral suivaient une séquence identique.

A l'intérieur de chaque culture, il existe néanmoins des différences dans le rythme avec lequel les sujets atteignent les différents stades du développement. Tous les sujets n'arrivent pas au niveau le plus élevé ; tous n'atteignent pas les stades 5 et 6, ni même les stades 3 et 4 du développement moral. Les recherches ont également montré que celui-ci se faisait plus lentement pour les enfants habitant des régions rurales que pour les enfants citadins. Il faut se garder cependant d'opposer globalement des contextes culturels sans en dégager analytiquement les différentes composantes. En effet, des différences dans le rythme du développement moral peuvent exister dans un contexte culturel qui apparaît homogène à première vue.

Dans une école « traditionnelle », le développement moral des garçons, à partir de 13 ans, était plus rapide que celui des filles. Dans une autre école, « progressiste », garçons et filles n'accusaient pas de différences dans leur rythme de développement. Il est probable que, dans l'école « traditionnelle », garçons et filles avaient suivi des types de pédagogies différenciés selon les stéréotypes liés au sexe et que les filles avaient eu, moins que les garçons, l'occasion de participer à des échanges, sources de conflit cognitif et de progrès dans le développement moral.

Pour Kohlberg, le développement implique, de façon générale,

« des transformations fondamentales de structures cognitives qui ne peuvent être définies ni expliquées par les paramètres de l'apprentissage associationniste (contiguïté, répétition, renforcement...), mais qui doivent être expliquées par des paramètres d'entités structurées par leurs relations internes »¹.

Pour les théoriciens de l'apprentissage social, par contre, des variations dans la fréquence et la force des renforcements positifs ou négatifs ou dans le degré de l'imitation expliquent la nature et le rythme du développement social.

1. KOHLBERG (1969), 1971, p. 348.

2 | LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Le concept de « théories de l'apprentissage social » recouvre, d'une part, les théories behavioristes qui insistent surtout sur l'influence des renforcements positifs et négatifs dans le processus de socialisation, et, d'autre part, les théories qui étudient surtout les processus d'identification et d'imitation.

A | LE « BEHAVIORISME SOCIAL » SELON STAATS¹ L'ACTION DES RENFORCEMENTS

Rejetant en bloc ce qu'on pourrait appeler les théories « organico-mentalistes » qui attribuent le développement à la maturation organique et à des traits ou à des structures psychologiques inobservables, Staats (1971, 1975) présente une conception pour laquelle l'intelligence et l'affectivité sont à la fois *causes et effets*.

Elles sont effets dans la mesure où elles peuvent être considérées comme variables dépendantes, déterminées par les événements extérieurs qui agissent sur elles et effets également des acquisitions ultérieures. Elles sont causes dans la mesure où elles peuvent être considérées comme variables indépendantes déterminant l'acquisition de nouveaux comportements.

Dans cette conception où, tour à tour, causes et effets, l'intelligence et l'affectivité s'enchaînent mutuellement, une place centrale revient aux « répertoires comportementaux de base ». Ceux-ci sont des « constellations d'habiletés complexes, évoquées par un grand nombre de situations »². Le répertoire émotionnel-motivationnel, le répertoire cognitivo-verbal et le répertoire sensori-moteur constituent les principaux de ces *répertoires comportementaux de base*.

1. Une présentation détaillée de la théorie de Staats à l'intention des personnes s'initiant au domaine de la psychologie est faite ailleurs (VANDENPLAS-HOLPER, à paraître).

2. STAATS, 1975, p. 63.

Ceux-ci s'enchaînent de façon *cumulative et hiérarchique*. Des comportements simples se combinent dans des unités comportementales plus larges et plus complexes qui, à leur tour, fonctionnent comme des unités élémentaires dans de futurs apprentissages.

Ainsi, par exemple, un certain nombre d'habiletés comportementales différentes sont impliquées lorsque l'écolier débutant copie les lettres de l'alphabet : faire attention aux stimuli que constituent les lettres à copier, tenir un crayon et effectuer des tracés bien déterminés...

Ces habiletés simples se combineront dans l'habileté plus large « copier des lettres isolées », habileté qui, elle, entrera dans l'habileté plus complexe « copier un texte »¹.

Staats considère que la conception de l'intelligence et de l'affectivité qu'il présente est supérieure à la conception « organico-mentaliste » surtout quand il s'agit de prendre des décisions sociales, *d'agir et d'intervenir efficacement*. En effet, les partisans de la conception organico-mentaliste se bornent à attendre passivement la réalisation d'une maturation organique, à mesurer des traits de personnalité internes au sujet et à déplorer que certains soient, « par nature », si peu dotés de ceux-ci. Persuadés du fait que les comportements et les différences individuelles sont effets de l'environnement, les partisans du behaviorisme se sentent capables de faire jouer les principes du conditionnement pour produire les comportements désirés...

L'originalité de la théorie de Staats réside dans la réunion des principes du conditionnement classique et du conditionnement instrumental.

— *Le conditionnement classique*

« consiste dans l'acquisition, par un stimulus neutre, du pouvoir déclencheur de la réaction propre au stimulus absolu ou inconditionnel, lorsque ces deux stimuli ont été présentés un certain nombre de fois en contiguïté. L'expérience type de Pavlov montre qu'un son (stimulus neutre) provoque la réaction salivaire chez le chien s'il précède chaque fois la présentation de la nourriture (stimulus absolu). Le son primitivement neutre se transforme en stimulus conditionnel ou signal annonçant la nourriture (stimulus inconditionnel) »².

1. STAATS, 1975, pp. 75-76.

2. THINES et LEMPEREUR, 1975.

Aujourd'hui les parents, les enseignants et les éducateurs, soucieux d'assurer sur tous les plans le développement harmonieux des enfants, s'interrogent sur les principes qui doivent guider l'éducation affective et sociale.

Comment concilier le maintien d'une autorité nécessaire et les exigences de l'apprentissage de l'autonomie ? Quelles sont les fonctions du jeu et quelle place dès lors lui réserver dans l'éducation ? Celle-ci peut-elle aider à combler les inégalités sociales et culturelles ? Comment l'enfant apprend-il les rôles sexuels ? Comment développer l'entraide, la coopération ?

Telles sont quelques-unes des questions que soulève cet ouvrage, à travers la synthèse des recherches récentes effectuées dans plusieurs pays, dans le cadre des théories du développement cognitif et de l'apprentissage social. Le plaidoyer en faveur d'une éducation tout à la fois intégrale et active que l'auteur livre en guise de conclusion invite à un retour sur soi. Il apporte une justification à ceux qui essaient de développer des relations humaines plus vraies, plus profondes en même temps qu'un esprit critique par rapport au fonctionnement global de la société.

Des traductions portugaise, espagnole et italienne de la première version de cet ouvrage ont été publiées respectivement aux Éditions Almedina, Anaya et Armando Armando.

Christiane Vandenplas-Holper, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Louvain.



Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

Couverture :

Conception graphique — Coraline Mas-Prévoist
Programme de génération — Louis Eveillard
Typographie — Linux Libertine, Licence OFL

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia — Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit — dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

