



**HAL**  
open science

## Le développement de l'enfant comme processus historique

Philippe Malrieu

► **To cite this version:**

Philippe Malrieu. Le développement de l'enfant comme processus historique. *Psychologie comparative et art. Hommage à I. Meyerson.*, PUF, pp. 201-211, 1972. halshs-01222990

**HAL Id: halshs-01222990**

**<https://shs.hal.science/halshs-01222990>**

Submitted on 3 Nov 2015

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

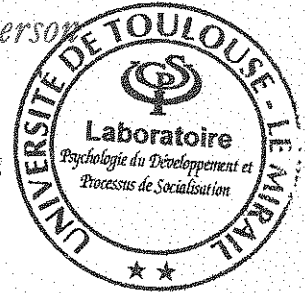
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LABO PCS

ART. EXP. M. 11

PSYCHOLOGIE  
COMPARATIVE  
ET ART

*Hommage à I. Meyerson*



*EXTRAIT*

Presses Universitaires de France

1972

*Philippe Malrieu*

## Le développement de l'enfant comme processus historique

On a beaucoup demandé à la psychologie de l'enfant. Elle devait nous renseigner sur l'origine et la genèse des fonctions psychologiques étudiées, dans des cadres millénaires, par la psychologie introspective ou expérimentale : perception, mémoire, intelligence, volonté. Elle devait aussi faire saisir en leurs premières structures les grandes conduites humaines : le travail et le jeu, l'art et la parole, la science et la religion. Et sans doute ses apports sur ces deux plans n'ont-ils pas été négligeables.

Mais ce qu'elle a fait apparaître alors, c'est l'insuffisance des découpages ainsi constitués. Le cheminement de la perception n'est pas séparé de celui de l'intelligence pratique, du langage, de l'action sur autrui ; le travail, le jeu, ne sont pas des conduites fermées sur elles-mêmes. La psychologie de l'enfant révèle qu'il est impossible de comprendre l'évolution d'un type de comportements, d'une des catégories psychologiques traditionnelles, sans considérer les transformations totales qui se succèdent au cours de l'enfance. Des activités relativement simples : la saisie d'une forme, la conscience d'une image surgie par « association », l'imitation d'un mouvement, ne s'expliquent pas par l'intervention de quelques mécanismes — conditionnements, réactions circulaires, inhibitions, transferts ou mécanismes de défense. Situées dans le développement total du sujet, elles apparaissent comme l'aboutissement d'un nombre considérable d'attitudes, résultant elles-mêmes de l'exercice et de l'interaction de multiples comportements.

La psychologie de l'enfant a mis au premier plan l'intégration du passé ontogénétique, et sa restructuration en fonction des situations présentes. Dans la formule classique :  $C = f(P, E)$ , elle donne à P — la personnalité — le sens précis de la structure des attitudes

organisées au cours de la genèse, et articulées entre elles, sans laquelle E, l'environnement, serait impuissant à provoquer le comportement. Elle est amenée par là à poser le problème de l'origine et du développement des réseaux sous-jacents aux réactions observables.

Or, il apparaît immédiatement que ces réseaux doivent leur structure à l'apport successif des influences culturelles. Quelle que soit l'importance de la maturation comme condition matérielle de l'avènement des conduites, ce sont les modèles techniques, linguistiques, intellectuels, artistiques... qui servent de cadres aux comportements de l'enfant. L'analyse régressive qu'on peut faire de ces derniers renvoie toujours aux apports fondamentaux de la culture, et la psychologie de l'enfant se présente en fait comme une psychologie sociale.

Qu'on envisage un comportement comme l'apprentissage de la langue écrite par exemple, et on se rend compte aussitôt qu'il repose sur des strates d'acquisitions superposées, mais qui ne s'ajoutent pas simplement, qui se pénètrent, se combinent et s'opposent :

— Il s'agit d'un *faire intentionnel* : l'enfant contrôle sa parole, sa vision, sa main d'après le modèle qui lui est fourni, de façon à différencier les signes.

— C'est une activité de *signification* : l'enfant doit découvrir la correspondance réglée qui existe entre les objets, les formes visuelles des mots, les sons (dans *rue*, *r* se dit *re* comme dans *rat* précédemment acquis, *r* se distingue de *s* comme *re* de *se*, et l'enfant s'appuie sur des couples modèles : rat - sac, etc.). Cette signification par différenciation prend appui sur les nombreux exercices de différenciation : perceptive des premières années, linguistique de un à cinq ans, numérique de trois à six ans. Mais elle opère selon une analyse et une synthèse plus méthodiques, selon un ordre spatio-temporel (ce qui est à gauche est énoncé en premier lieu), qui lui-même renvoie aux attitudes d'ordination, de totalisation au travers de la succession, inhérentes aux exercices techniques des premières années et au langage oral.

— Il s'agit d'une activité qui répond aux *normes* impératives de l'adulte : l'enfant leur obéit comme il a pris l'habitude d'obéir à toutes sortes d'ordres, d'invitations, de conventions.

— Cette obéissance aux normes est *imitation*; elle se produit dans un climat de *coopération*, avec le désir, chez l'enfant, de s'élever jusqu'aux conduites de l'adulte — attitudes qui n'ont cessé de diriger l'enfant depuis la fin de la première année.

— Il s'agit aussi d'une initiation au *travail*, à une activité réglée qui lui permet de participer à la société culturelle, de se construire un personnage (« je sais lire »). Il y engage sa personnalité totale, de façon dramatique, comme il l'a déjà fait, par exemple dans ses

ns laquelle E,  
mportement.  
du dévelop-  
les.

doivent leur  
pelle que soit  
le de l'avène-  
linguistiques,  
mportements  
ces derniers  
re, et la psy-  
ologie sociale.  
tissage de la  
t qu'il repose  
'ajoutent pas  
nt :

sa parole, sa  
façon à diffé-

découvrir la  
mes visuelles  
récédemment  
ppuie sur des  
r différen-  
férenciation :  
à cinq ans,  
analyse et une  
porel (ce qui  
e renvoie aux  
la succession,  
années et au

opératives de  
de d'obéir à

produit dans  
e s'élever jus-  
ssé de diriger

activité réglée  
se construire  
lité totale, de  
mple dans ses

tentatives pour s'identifier à un parent, à un camarade, mais le caractère collectif de l'imitation culturelle et l'avenir qui en découle lui confèrent une gravité particulière.

Même dans l'acquisition de comportements plus précoces, et qui paraissent plus tributaires de l'instinct que de la culture — les goûts et les habitudes relatifs à la nutrition, la marche, la dépense d'énergie physique, les préludes sexuels — les études interculturelles mettent en évidence des processus de composition complexes, variables de société à société.

Dira-t-on que l'étude psychologique peut se passer de cette investigation lointaine, pour s'en tenir aux conditions prochaines de l'apprentissage : ici, à la perception des mots, à leur analyse, aux processus d'association ? Ce serait une double erreur : sur le plan de la pratique, où nous voyons que certains échecs de l'adaptation — de la lecture par exemple — ne peuvent s'expliquer si on ne se réfère pas aux processus de la personnalisation qui la sous-tendent ; sur le plan de la théorie, où il apparaît nécessaire, non seulement de montrer à l'œuvre certains mécanismes : conditionnements et transferts, assimilation et accommodation, processus opératoires..., mais encore de comprendre l'ordre dans lequel ils interviennent, et par exemple l'articulation de l'intention et de la signification, de l'imitation et de l'obéissance aux normes.

Ayant admis la présence de ces réseaux régulateurs de la structuration des conduites, la psychologie de l'enfant se trouve placée devant le problème de leur origine et de leur évolution. Il est courant, il est normal qu'elle ait alors recours à l'étude des institutions pour trouver la clef de ce problème : tout un courant de la psychologie sociale démontre la dépendance des réactions de l'enfant à l'égard des cadres sociaux et des champs de relations interpersonnelles qu'ils suscitent.

Il faut ici pourtant être attentif aux difficultés d'une approche d'inspiration sociologique. Sans doute les institutions fournissent-elles à l'enfant les situations auxquelles il doit répondre, et les instruments de sa réponse ; mais leur intervention ne se produit qu'en fonction des besoins, des désirs, des attitudes représentatives et des schémas pratiques présents dans le sujet. Bien qu'ils soient socialement déterminés, ces processus ne peuvent se développer en dehors des relations de l'organisme et du milieu, en dehors d'une histoire individuelle qui les singularise. C'est le rapport de genèse réciproque des structures sociales et des comportements psychologiques qui constitue le cadre auquel la psychologie de l'enfant doit se référer pour comprendre les comportements qu'elle étudie. On peut même dire : qui constitue son objet essentiel.

Or ce rapport, il se trouve que la psychologie historique l'a, de son côté, mis au centre de son investigation. Elle a reconnu en effet que la structure des comportements individuels, les articulations qui existent entre eux, renvoient à un monde d'œuvres aux relations définies, qu'ils trouvent en cet univers les origines de leur forme et de leur fonction, et qu'aux variations dans le monde des œuvres doivent nécessairement correspondre des variations dans les comportements : « L'homme naît dans un monde d'objets, d'œuvres, d'institutions, dans un monde de formes achevées... Ses conduites et son travail mental, sa technique et sa symbolique sont modelés par le produit, l'œuvre; à la fois par la forme de l'œuvre à faire et par celle des œuvres précédentes »<sup>1</sup>.

Les comportements ne sont pas les réactions biologiques d'un organisme qui cherche à s'adapter. Ils ne consistent pas non plus à signifier les situations dans des réactions conscientes ou inconscientes individuelles. Ou plutôt ils sont cela, et ils sont plus que cela : l'effort du sujet pour intégrer les normes d'une culture.

Mais dans cet effort il met ces normes à l'épreuve, et se trouve contraint de les restructurer dès qu'il ne peut plus les harmoniser entre elles et que leur conflit le conduit à l'échec :

« L'esprit, remarque I. Meyerson, ne fonctionne que dans un acte ou une œuvre réels. Ces actes et ces œuvres, chaque homme doit les réapprendre, recréer ou créer pour son propre compte... Meillet remarque que la discontinuité de la pratique de la langue, le fait que l'enfant doit l'apprendre, est l'une des grandes causes des changements linguistiques. On peut dire dans le même sens : comme chaque homme doit apprendre à penser et à sentir, il y a là une cause de changement des fonctions »<sup>2</sup>.

La convergence est évidente entre la psychologie historique et la psychologie de l'enfant : leur objet essentiel réside bien dans l'étude de la reconstruction de l'esprit dans et par la reconstruction du milieu d'œuvres, d'institutions et de normes. Ce rapprochement suggère pour la psychologie de l'enfant qu'elle soit confrontée aux problèmes qui constituent l'axe même de la psychologie historique :

— Comment l'enfant découvre-t-il les œuvres? Et que signifie cette découverte pour la construction du psychisme?

— A quelles conditions l'enfant progresse-t-il dans le monde des œuvres, quels sont les processus par lesquels il dépasse les comportements premiers?

— Y a-t-il quelque harmonie entre l'ontogenèse et l'histoire de

1. I. MEYERSON, Comportement, travail, expérience, œuvre, *L'année psychol.*, Hommage à H. Piéron, 1950, p. 81.

2. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, p. 144-145.

l'esprit ? L'enfant repasse-t-il par les étapes parcourues par l'humanité ? Ou, si la correspondance est imparfaite, peut-on penser que les découvertes de l'enfant ont une signification pour l'histoire du psychisme humain, qu'elles contribuent à son progrès ?

On n'a pas étudié avec assez de précision l'approche des œuvres par l'enfant. Il ne suffit pas de décrire les réactions par lesquelles il répond aux objets qui lui sont présentés en fonction des potentialités neuromusculaires dont il dispose : on a sur ce point de remarquables travaux. Il faut encore saisir comment ces œuvres, en elles-mêmes porteuses de significations, puisqu'elles renvoient à d'autres œuvres, enseignent l'enfant à construire en lui un certain nombre des attitudes caractéristiques de l'homme. Nous ne pouvons donner que quelques exemples de cette construction du psychisme dans le maniement des œuvres.

Après les premières manipulations sur les objets au cours de la première année, l'enfant découvre après 11 mois l'ajustement des formes (contenant et contenu, entassements, encastremements, alignements), et le découvre dans un climat social d'imitation globale. Avec cette instrumentalité élémentaire, il apprend la subordination du geste à une fin : il construit ses premiers *actes* intentionnels. Cette première conquête de la finalité lui permet d'accéder après 15 mois aux simulacres et aux fictions : il y apprend la signification sociale des activités finalistes, et notamment la division du travail entre le dirigeant et l'exécutant, lorsque par exemple il fait faire à la poupée les gestes que les adultes lui demandent d'accomplir. C'est dans ce climat d'action en coopération que le langage se développe, pour exprimer les faire de l'enfant et les relations interpersonnelles qui s'y trouvent impliquées ; l'acquisition du langage est en interaction avec les analyses des œuvres, elle favorise la prise de conscience de l'ordre des activités qui les élaborent : ordre statique de l'ajustement réciproque des éléments, ordre dynamique des relations de moyen à fin, qui ouvre la voie à la pensée causale.

Cet ordre est institutionnel : il est organisé du dehors, par des impératifs sociaux, des normes emboîtées les unes dans les autres, et l'enfant d'abord ne sait pas les distinguer des nécessités physiques. Mais c'est un ordre qu'il doit apprendre à maîtriser de lui-même, en distribuant ses actes et ses paroles dans le temps, en fonction, non seulement des modèles qu'il imite, mais des exigences internes de l'œuvre qu'il veut réaliser : il apprend que l'effet de ses constructions ou de ses discours dépend de son effort pour les organiser, et se trouve par là motivé à définir de façon toujours plus précise, selon les avis

et les critiques qu'il reçoit, la représentation de la fin qu'il poursuit et le plan de son action. Car c'est l'originalité de la fabrication humaine de réaliser l'alliance étroite de l'obéissance aux normes et d'une initiative pour les infléchir en fonction de la situation présente. Il ne s'agit pas, dans ces premiers contacts avec les œuvres, d'un façonnement externe des comportements par les impératifs sociaux, mais de la redécouverte de quelques conduites essentielles, pratiques ou verbales, élaborées au cours de l'histoire, et des lois qui les régissent : rapports chronologiques à instaurer entre les divers instruments d'une même fin, conséquences multiples d'un même acte, règles à suivre pour éviter l'échec, etc.

Après 4 ans, l'enfant commence à systématiser ces représentations de l'ordre. On a défini les attitudes, interchangeableables, qui les soutiennent : animisme, artificialisme, providentialisme par exemple. Inspirées ou non par les propos de l'adulte, ces pseudo-systématisations témoignent de leur origine dans les faire humains, mais témoignent aussi d'un besoin d'explication générale. Les transferts analogiques qui les constituent vont fournir aux adultes l'occasion de critiques, de différenciations, d'explications plus rationnelles. Mais l'enfant refuse d'abord d'y adhérer; il ne les intériorise — et ne parvient au niveau de la pensée opératoire — que dans la mesure où il refait, sur les agencements que lui proposent les adultes, les expériences qui ont fait découvrir aux hommes l'identité, la réversibilité, la causalité. Or, ces expériences — de sériation, de numération, de transformation des figures géométriques, de mise en évidence de la causalité physique — sont liées aux apprentissages fondamentaux de la technique. Reprises sous des formes épurées dans l'enseignement, elles constituent le fondement de la raison.

Si ces remarques étaient exactes, il faudrait que la psychologie de l'enfant soit plus attentive à l'étude de l'influence des techniques au cours des premières années — influence variable de société à société, et qui s'exerce au travers des jeux et du langage autant que dans les apprentissages moteurs. Mais il faudrait aussi qu'elle s'appuie sur l'analyse psychologique des activités pratiques, et qu'elle saisisse leur rôle, au cours de l'histoire, dans la construction des comportements : de la perception du corps et de l'espace, de l'intelligence, des principes rationnels. Cette confrontation aurait l'avantage de surmonter deux des obstacles essentiels que rencontre la psychologie : la coupure entre le psychologique et le social, la coupure entre les fonctions. Elle mettrait en lumière la fonction culturelle des apprentissages de l'enfance : ils réalisent l'appropriation des caractéristiques du comportement humain (formé, réglementé, systématisé, signifiant), du temps et de l'espace humains, de la socialité humaine...



qu'il poursuit  
ation humaine  
mes et d'une  
n présente. Il  
es, d'un façon-  
sociaux, mais  
pratiques ou  
i les régissent :  
ruments d'une  
règles à suivre

représentations  
t, qui les sous-  
par exemple.  
ystématisations  
ais témoignent  
analogiques qui  
e critiques, de  
l'enfant refuse  
ient au niveau  
refait, sur les  
ces qui ont fait  
usualité. Or, ces  
sformation des  
té physique —  
nique. Reprises  
constituent le

la psychologie  
des techniques  
e de société à  
age autant que  
qu'elle s'appuie  
qu'elle saisisse  
des comporte-  
ntelligence, des  
avantage de sur-  
a psychologie :  
pure entre les  
lle des appren-  
caractéristiques  
tisé, signifiant),  
aine...

Il ne suffit pas de connaître l'influence qu'exercent les œuvres sur la structure des conduites, il faut atteindre les conditions du progrès psychologique. C'est sans doute le problème central de la psychologie historique, et les solutions qu'elle propose sont susceptibles d'éclairer l'étude de l'enfant.

Elle ne se limite pas en effet à reconnaître l'existence de mentalités différentes dans le temps, elle explique le passage de l'une à l'autre et la reconstruction des activités psychologiques qui le sous-tend. Travail de longue date annoncé par l'histoire des techniques, des langues, des arts, des religions, mais qui cherche à atteindre, au travers de l'évolution des formes culturelles, la transformation des perceptions, des communications, des modes de conservation du passé, de l'idéation ou des sentiments. L'un des processus essentiels mis à jour par la psychologie dans cette histoire du psychisme est celui des interférences entre les grandes classes d'œuvres. Il y a, remarque I. Meyerson, une spécificité de ces classes : « Il est... banal de dire que la peinture, la musique, etc., sont intraduisibles l'une dans l'autre; que ce qu'on exprime en formules mathématiques ne peut être dit en langue ordinaire... On pense en signes du langage, ou de la mathématique, ou de la musique — ou on ne pense pas »<sup>1</sup> : chaque classe, dit-il encore, « a son contenu propre, sa matière, ses conditions techniques de production, ses cadres formels, ses règles... : sa signification, sa grammaire, sa logique »<sup>2</sup>. Cette spécificité n'a pas sa source seulement dans une tradition, mais encore dans l'objet travaillé, et dans les instruments mis en jeu. Ainsi se manifeste un pluralisme fondamental, et un devenir interne de chaque classe d'œuvre. Mais on relève aussi des interactions incessantes. Car « derrière toutes les expressions il y a l'homme, souvent l'homme un, quelquefois l'homme total. Une même fonction psychologique peut être engagée dans plusieurs systèmes d'œuvres, dans plusieurs classes d'expression... Il y a des inflexions d'une série sous l'effet d'une autre, il y a des progrès, des arrêts ou des reculs brusques qui ne s'expliquent que par ces actions extérieures »<sup>3</sup>.

Meyerson montre comment de telles interférences imposent des mutations profondes dans les structures psychologiques. Ainsi a-t-il fallu la convergence d'évolutions distinctes dans les domaines de la vie économique et sociale, dans les institutions juridiques, dans les attitudes religieuses pour qu'apparaissent à la fin de l'Antiquité, non

1. Problèmes d'histoire psychologique des œuvres : spécificité, variation, expérience, *Hommage à Lucien Febvre*, 1954, p. 208-209.

2. Discontinuité et cheminements autonomes dans l'histoire de l'esprit, *Journ. de psychol.*, 1948, p. 281-284.

seulement la notion de personne, mais encore les comportements de la personne : autonome, individualisée, originale, responsable. L'histoire en est inachevée, mais c'est en cette période que des cadres en ont été tracés pour de longs siècles, en Occident tout au moins<sup>1</sup>. D'autres études, sur la vision de l'espace pictural sous l'influence de la science, sur l'avènement de la vérité scientifique, de la valeur économique, ou du travail comme fonction psychologique, lui ont permis de généraliser cette interprétation de l'histoire de l'esprit.

A son échelle, l'enfant ne réalise-t-il pas des transferts analogues ? Chez lui aussi le devenir n'est pas unilinéaire, mais « polyphonique ». Lui aussi est engagé dans des cheminements relativement autonomes — progrès de la motricité d'une part, des relations interpersonnelles et du langage de l'autre, adaptation au monde des choses et fictions, fictions et pensée logique... Mais s'il y a progrès, c'est précisément dans la mesure où ces évolutions ne restent pas fermées les unes aux autres. L'une des interférences fondamentales réside dans le recoupe-ment des comportements sur les choses et des comportements interpersonnels, d'abord au niveau des imitations, lorsque l'enfant infléchit son action motrice en fonction des modèles proposés par autrui, puis au niveau du langage, quand les objets sont signifiés aux autres avec les signes que ceux-ci ont utilisés. Cette double conquête ne consiste pas seulement en un processus de signalisation, elle exige une conversion des attitudes de l'enfant pour atteindre le réel à la façon d'autrui. Les premières formes de la pensée causale résultent d'une mise en relation analogue : c'est au cours de ses comportements interpersonnels que l'enfant accède au sentiment d'être cause, il n'est donc pas étonnant de le voir interpréter les changements naturels en fonction de ses premières expériences sociales d'un pouvoir faire : il les suppose provoqués selon des mécanismes artificiels, en vertu d'intentions, immanentes aux phénomènes observés, ou localisées en des auteurs inaccessibles : erreur inévitable, puisque la causalité ne peut être imaginée aux origines que comme une fabrication, et doublement féconde, puisqu'elle permet à l'enfant de poser des relations entre les phénomènes, de ne pas de borner à leur enregistrement successif, et puisqu'elle développe une première forme de pensée poétique. On pourrait de même dire que l'avènement de la pensée opératoire passe par l'application aux représentations, images, souvenirs, des règles de la pensée méthodique, telle qu'elle s'élabore dans les premiers exercices pratiques de rangement, de comparaison, de classification, de numération des objets.

Ces conquêtes par transferts ne sont possibles chez l'enfant qu'en

1. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Vrin, 1948.

portements de  
onsable. L'his-  
des cadres en  
out au moins<sup>1</sup>.  
s l'influence de  
, de la valeur  
ogique, lui ont  
e de l'esprit.

erts analogues ?  
polyphonique ».  
ient autonomes  
terpersonnelles  
oses et fictions,  
est précisément  
es les unes aux

ans le recoupe-  
rtements inter-  
enfant infléchit  
és par autrui,  
ifiés aux autres  
le conquête ne  
tion, elle exige  
re le réel à la  
ausale résultent  
comportements  
l'être cause, il  
ements naturels

pouvoir faire :  
iciels, en vertu  
, ou localisées  
que la causalité  
fabrication, et  
de poser des  
à leur enregis-  
nière forme de  
vènement de la  
tations, images,  
qu'elle s'élabore  
le comparaison,

z l'enfant qu'en

raison des appels de la société, qui l'invite à faire communiquer les techniques et les langages qu'elle lui transmet, selon les canaux qu'elle a elle-même constitués au cours de l'histoire. Mais il ne s'agit pas d'un processus d'imprégnation : l'enfant est toujours actif, il prend conscience de l'insuffisance de ses premiers comportements en les comparant à ceux adultes, il ne progresse qu'en se critiquant lui-même ; les hypothèses qu'il découvre ne se bornent pas à répéter les explications qu'il a entendues ; c'est par ses propres expériences qu'il apprend la valeur, ou l'absence de valeur, des transferts qu'il effectue entre les divers domaines. Tout préparé qu'il soit par les cadres fondamentaux de la culture, son progrès psychologique est un acte personnel, c'est un processus de personnalisation, par lequel il intègre à ses conduites les mises en relation des classes d'œuvres qui jalonnent l'histoire de l'esprit.

Le comparatisme global du début du siècle rapprochait les mentalités « primitive » et enfantine : explications égocentrées, comportements magiques, primat du concret sur l'abstrait se rencontrent en toutes deux ; on a pu émettre l'hypothèse qu'elles correspondaient à une phase dominée par les besoins, les émotions, la motricité, l'urgence de l'action. Des études ethnologiques plus précises ont montré l'insuffisance de cette assimilation : chez les primitifs que l'on a pu observer, les comportements et les représentations s'organisent en systèmes rigoureux, où chaque événement se trouve classé et signifié par rapport à tous les autres. On ne trouve rien de tel chez l'enfant ; ses « théories animistes » n'ont pas, et de loin, le caractère organisé de celles des archaïques, ses comportements présentent pour la plupart un caractère ludique inachevé, qui en fait des caricatures des comportements observés chez les adultes. C'est que l'enfant extrait des modèles qui lui sont présentés ce qu'il peut utiliser pour répondre à ses propres problèmes, à savoir : ce que la maturation lui permet d'objectiver et de pratiquer ; ce que ses désirs valorisent ; ce que ses apprentissages antérieurs lui permettent de signifier et de maîtriser.

On ne peut donc affirmer qu'il y ait chez lui récapitulation de l'histoire du psychisme. Pourtant, même si l'on abandonne l'hypothèse d'une correspondance entre l'histoire et l'ontogenèse, leur confrontation et l'examen des discordances qui existent entre elles doivent enrichir la psychologie.

On verra, par exemple, comment l'étude de la formation de l'intelligence pratique et l'histoire technologique peuvent s'éclairer l'une l'autre : la première, en révélant les rapports entre l'utilisation des instruments et des comportements sociaux comme l'imitation et

les communications, invite à explorer le travail, non pas simplement comme une activité neuromusculaire, mais comme une activité sociale; la seconde peut nous instruire sur les sources de cette spatialité originale que l'enfant conquiert en même temps qu'il conquiert les instruments. De même la psychologie des jeux de l'enfant et l'ethnologie des mythes peuvent-elles s'enrichir réciproquement : leur comparaison, en faisant ressortir leur fonction de systématisation analogique, d'apparement de réalités hétérogènes, doit permettre de mieux définir leur rôle dans l'avènement de la pensée. De même encore l'étude des origines de la pensée mathématique et celle de sa formation chez l'enfant sont-elles susceptibles de s'instruire l'une l'autre sur les étapes et les difficultés de la construction du nombre.

Dans ces échanges, le rôle de la psychologie de l'enfant est surtout heuristique, celui de l'histoire est surtout d'explication. La première constate que l'évolution des comportements ne peut trouver son explication dans les seuls mécanismes de la maturation ou des apprentissages, dont la nature et la succession restent obscures. Elle invite l'historien à rechercher les ensembles évolutifs au sein desquels les comportements de l'enfant trouvent leur signification, leur fonction et leur raison d'être.

Deux risques cependant sont à éviter dans cette confrontation. Si on demande à l'étude de l'enfant de déceler les phases qui correspondraient à celles de l'esprit, il faut veiller à ne pas prendre l'évolution de l'enfant pour un cadre de référence, puisqu'elle est tributaire, fondamentalement, de la série des œuvres qui l'orientent, et dont elle est en quelque mesure l'expression. Si on demande à l'histoire d'indiquer le sens des acquisitions ontogénétiques, le risque serait de croire qu'on va trouver en elle une explication globale du développement de l'enfant, que celui-ci est préfixé, orienté, par celle-là, alors que se manifeste constamment en lui le pouvoir d'innovation caractéristique de l'humain.

En réalité, la complexité des relations dialectiques entre le développement de l'individu et l'histoire du psychisme requiert une double approche. Il faut sans doute en premier lieu définir la nature des influences que la société, ses institutions pédagogiques notamment, exercent sur l'enfant, et cela n'est possible qu'à la condition de faire l'analyse culturelle de ces influences, de mettre à jour le tissu de croyances, de valeurs et d'aliénations qui les sous-tend. Mais il faut aussi faire l'étude des résistances de l'enfant à son milieu éducateur. Ces résistances en effet sont une des sources du changement dans l'histoire de l'esprit. Elles n'interviennent qu'en raison des conflits qui existent dans la société familiale, et, au-delà, dans la société globale. Elles vont contribuer à réorienter les comportements de

non pas simplement comme une activité de cette spatialité qu'il conquiert les de l'enfant et l'ethnoproquement : leur de systématisation, doit permettre la pensée. De même technique et celle de sa de s'instruire l'une ruction du nombre. de l'enfant est surtout cation. La première e peut trouver son ation ou des appren-obscures. Elle invite au sein desquels les ation, leur fonction

cette confrontation. es phases qui corres-prendre l'évolution r'elle est tributaire, rientent, et dont elle le à l'histoire d'indi-sque serait de croire e du développement celle-là, alors que se ation caractéristique

ques entre le dévelop-requiert une double éfinir la nature des ogiques notamment, la condition de faire e à jour le tissu de is-tend. Mais il faut on milieu éducateur. u changement dans a raison des conflits elà, dans la société : comportements de

l'enfant et de l'adolescent, à rendre les adultes conscients de leurs propres conflits, et à leur faire rechercher d'autres types de relations pédagogiques et de relations sociales. Elles sont un facteur indirect des changements historiques des conduites et des fonctions.

Sans doute la reconstitution historique des attitudes et des comportements mutuels des adultes et des enfants présente-t-elle de grandes difficultés, en dépit de l'aide que peut lui apporter l'ethnologie interculturelle. Elle vaut pourtant la peine d'être entreprise, si on considère qu'elle est l'une des voies d'accès à la connaissance de l'histoire du psychisme.

De telles recherches ne sont pas d'un intérêt spéculatif seulement. Qui pourrait assurer que l'évolution des sociétés est la meilleure possible, et que nous ne sacrifions pas certaines potentialités de l'enfant, reconnues et développées dans d'autres sociétés ? L'éducateur peut trouver dans l'histoire des conduites, dans la comparaison des pédagogies au cours des siècles, l'occasion de s'interroger sur la valeur des buts qu'il se propose et des méthodes qu'il adopte. Des civilisations ont donné au travail manuel, à la musique, au chant, à la parole une place plus grande que nous ne le faisons : sommes-nous sûrs d'avoir raison ? Qu'est-ce qui est l'essentiel dans l'héritage des conduites ?

Car s'il est impossible de croire en une nature humaine, s'il y a un devenir des fonctions, il n'en est pas moins vrai qu'il existe entre elles des interdépendances nécessaires : c'est la tâche de la psychologie de les révéler. Il ne suffit pas de connaître les interactions entre deux fonctions — langage et perception, langage et mémoire, perception et intelligence — il faut encore définir la totalité des relations qui peuvent exister entre elles, les divers systèmes d'interdépendance qui les ont associées au cours du temps et ce qui a été à l'origine de leurs transformations. Si nous connaissions mieux l'histoire de notre esprit et les apports respectifs de ses multiples tentatives, nous comprendrions mieux quel peut être son avenir.