

UDPSY -44  
79-024

M. SAMUEL ROLLER: Je voudrais dire d'abord combien l'exposé de M. Lefort, hier, nous a montré l'utilité de l'histoire et, notamment, de l'histoire de la pédagogie. C'est pourquoi je souhaite qu'à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, une chaire d'histoire de la pédagogie ne tarde pas à être instaurée!

Seconde remarque: j'ai été très frappé de la place donnée par M. Lefort à l'institution. Il nous montrait hier qu'il y eut des époques où l'institution était le véhicule qui portait la culture, la culture elle-même étant une sorte d'élan vital, d'élan créateur qui, se nourrissant des savoirs, les ordonne et leur donne une signification par rapport à une certaine vision de l'homme. De ces institutions instituant et animées par la culture nous avons des exemples nombreux. Le collège de Calvin en était une: aller au collège, c'était s'inscrire dans une culture et adopter une certaine vision de l'homme. Aujourd'hui, une institution comme le gymnase des bénédictins d'Einsiedeln est, elle aussi, institution de culture, institution instituant. De même, toute l'école laïque de la troisième République était de cette nature-là.

Or que voit-on aujourd'hui? Il semble que, dans nos institutions, par une sorte de scrupule ou par un excès d'ascèse neutraliste, on a eu honte de la présence de ce courant culturel institutionnalisant parce qu'on voyait derrière lui, inmanquablement, une vision de l'homme. De plus en plus, l'on a eu honte d'oser avoir une vision de l'homme: on a craint d'être totalitaire en l'imposant dans les écoles, en la maintenant dans les institutions. Et cette sorte de lâcheté, de démission a trouvé un prétexte à se développer du fait qu'il y avait demande, revendication de savoirs techniques, utiles, à tel point qu'aujourd'hui, dans nos institutions, on se trouve en présence d'un savoir fragmenté qui, du même coup, ne forme plus les élèves mais les laisse fragmentés, les laisse défaits.

N'est-ce pas là qu'apparaît cette rupture dont parlait M. Lefort? Lors de son exposé, il nous a annoncé cette notion de rupture dès le début, puis il nous a montré comment celle-ci se faisait au travers d'une destruction des institutions et, par conséquent, de l'individu. Cessant de subir l'effet formateur de l'institution et d'une culture, l'individu est abandonné à lui-même. Que se passe-t-il alors? Il peut faire le jeu de n'importe quel pouvoir politique ou économique. Aussi la question que je poserai à Claude Lefort est-elle la suivante: a-t-on quelque chance de voir se restaurer des institutions instituant qui n'auraient pas peur de se déclarer ou, au contraire, tout cela est-il du passé et devons-nous penser que nous allons vers un monde où l'individu, seul, devra trouver en lui-même les forces de se construire?

M. CLAUDE LEFORT: Voilà une grande question qui pourrait être une conclusion laissant ouvert ce débat, comme il doit l'être.

M. ANDRÉ CHAVANNE: Mesdames et Messieurs, je vous remercie d'avoir été un public sage, attentif, comme on aimerait le voir dans toutes les classes du monde. Je remercie tous ceux qui sont intervenus en permettant ce débat intéressant et suivi, ce qui n'est pas souvent le cas.

Je tiens aussi à remercier tout particulièrement M. Lefort d'avoir répondu aussi exactement qu'il l'a fait à des questions essentielles puisque, comme on le dit en ce moment, il s'agit, à travers l'école, d'aider à recréer un monde possible.

### MARC RICHELLE

Né en 1930 — docteur en philosophie et lettres (psychologie). Etudes à Liège (1948-1952), à Genève (1952-1955), à Harvard (1958-1959). Professeur de psychologie expérimentale à l'Université de Liège.

Assistant d'André Rey à Genève de 1953 à 1955, après une formation où la psychologie clinique tient une large place, Marc Richelle participe à des recherches dans des sociétés non-occidentales — en Afrique centrale — et s'intéresse à l'anthropologie culturelle, avant de se tourner définitivement vers la psychologie expérimentale. Spécialiste de la psychologie de l'apprentissage, il crée et anime un laboratoire de conditionnement animal où se développent des recherches en psychopharmacologie, en psychologie du langage, en psychologie de l'intelligence et en psychologie des conduites créatives, en psychologie appliquée de l'arriération, etc. Défenseur d'une psychologie scientifique rigoureuse, inscrite dans le sillage de la biologie et attentive à la spécificité du fait culturel, Marc Richelle a introduit la méthodologie et les conceptions de Skinner en Europe de langue française; il a dénoncé les impasses où les approches formelles et innéistes faisaient entrer la psycholinguistique des années 60 et il a suggéré des convergences théoriques entre constructivisme et behaviorisme.

Ancien président de la Société belge de psychologie, il est l'auteur de plus d'une centaine de publications, parmi lesquelles une dizaine d'ouvrages, et notamment *Le conditionnement opérant* (1966), *Pourquoi les psychologues?* (1968), *L'acquisition du langage* (1972), *Manuel de psychologie* (avec R. Droz et coll.) (1976), *B. F. Skinner ou le péril behavioriste* (1978), *Time in animal behaviour* (1979).

### PSYCHOLOGIES ET FORMATION DE L'HOMME

Le thème de ces Rencontres nous est proposé sous forme de question: Former l'homme? Incitation à la recherche ouverte, le point d'interrogation trahit aussi quelque scepticisme. Le seul fait de s'interroger sur ce sujet n'indique-t-il pas l'impuissance de nos sociétés à fournir des réponses, ou du moins à les mettre en pratique? N'est-il pas avenu d'un échec dont aurait pris conscience une fraction de l'humanité, incertaine qu'il soit encore temps ou qu'il soit possible d'y porter remède? Une civilisation qui en vient à poser une question sur un tel problème, plutôt que d'affirmer ou que d'ordonner n'est-elle pas atteinte d'un manque de confiance en elle-même désormais incurable? Une réflexion délibérée sur la formation de l'homme ne surgirait certainement pas s'il n'existait dans notre culture des lignes de tensions, des discordances qui rendent insatisfaisant le présent et inquiétant l'avenir. L'espèce humaine en effet n'a pas attendu que quelques-uns de ses membres se penchent sur le problème pour assurer la formation des hommes, à travers de multiples institutions et au moyen de mécanismes que l'anthropologie moderne a significativement dénommés *processus de socialisation*. Ces institutions et ces mécanismes, on les retrouve aussi loin que l'on remonte dans l'histoire et la préhistoire des sociétés. Ils sont inhérents

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
UNITE DE DOCUMENTATION  
Université de Liège, B-32  
B-4000 SARTILLES  
Tél. 041 20 27

UDPSY -44  
79-024

au fait même de culture. Étroitement associés aux structures familiales, aux pratiques religieuses, aux formes de transmission des savoir-faire, ils ont pris dans nos sociétés modernes, une expansion particulière dans les systèmes scolaires et éducatifs. Paradoxalement, alors que nous sommes dotés d'un luxueux réseau de services et d'institutions spécialisés dans la formation des hommes, nous sommes moins que jamais satisfaits du résultat. Si l'insatisfaction est générale, elle tient pourtant aux raisons les plus diverses et parfois les plus opposées. Pour les uns, les instances éducatives ne remplissent pas leur rôle parce qu'elles ne sont que des émanations du pouvoir, le moyen de perpétuer *l'establishment*; réprimant systématiquement les forces de changement, elles ne peuvent qu'attiser la vigueur, la violence revendicatrice. Pour les autres, démissions et transformations dans les systèmes éducatifs sont les causes mêmes des impasses où nous nous sentons entraînés. D'un côté on accuse un système anachronique rigide de mal former un type d'homme impréparé au monde en perpétuel et rapide changement; de l'autre, on s'inquiète que, ayant renoncé à former l'homme selon des valeurs universelles et permanentes, on l'ait livré aux mouvements d'une histoire dont le contrôle lui échappe plus que jamais.

Plus se développent les institutions éducatives, et plus apparaît flagrante la discordance entre les valeurs que véhicule explicitement le système éducatif et la réalité sociologique, la discordance entre ce que Linton appelait les traits *idéaux* et les traits *modaux* de notre culture. On éduque, dit-on, à la démocratie mais où sont les vraies démocraties où mettre en pratique un si bel enseignement? On enseigne l'art et on initie à la beauté, mais quelle place leur laisse-t-on dans les transformations de notre environnement? On prêche l'égalité, la solidarité, la responsabilité, mais une fois « formé » à ces admirables vertus, l'homme ne rencontre que rivalité, compétition, inconséquence — non seulement tolérées comme d'inévitables péchés, mais fermement installées comme fondement même des pratiques économiques ou politiques.

Ainsi, par quelque bout qu'on le prenne, le problème de la formation de l'homme est un problème de société. Il ne suffit pas de demander: quel homme voulons-nous? Il faut encore savoir quel genre de société nous engendrera cet homme. Et si le type requis de société ne pouvait re que le fruit d'hommes formés d'abord pour la construire? On le

voit, le point d'interrogation — signe de doute, de scepticisme — n'a pas été placé sans raison derrière le titre de nos Rencontres.

Revenons à l'insatisfaction face aux résultats de la formation de l'homme. Les explications opposées auxquelles nous avons fait allusion — explications adoptées par des idéologies elles aussi opposées — ne nous livrent peut-être pas la clef du problème. On pourrait faire une tout autre hypothèse (une hypothèse, car les réflexions qui suivent n'ont la force ni d'une foi, ni d'une conviction idéologique; elles suggèrent seulement une voie de recherche, elles appellent vérification, et surtout elles accueillent les contradictions et les contre-épreuves): l'échec des actions éducatives de nos sociétés modernes tient peut-être au fait que nous continuons en ce domaine à nous en remettre à des modes de pensée et de décision qui ont pu suffire dans le passé mais qui sont aujourd'hui devenus tout à fait inadéquats, au fait que, à la différence de ce que nous faisons couramment en d'autres matières, nous ne tirons pas parti de nos connaissances scientifiques pour nous guider dans la formation de l'homme. Autrement dit, les données scientifiques des sciences humaines — nous nous limiterons cependant ici à la psychologie — sont-elles de nature à suggérer des solutions meilleures au problème qui nous préoccupe que les voies d'analyse et d'action plus traditionnelles?

Cette hypothèse inquiétera sans doute certains lecteurs. La science n'est-elle pas tenue pour responsable des difficultés que connaissent les sociétés contemporaines? Explosion démographique, pollution de la biosphère, menace atomique, aliénation urbaine ne sont-elles pas, directement ou indirectement, des produits de la science et des technologies qu'elle a rendus possibles? Et ne faut-il pas craindre qu'à étendre à un nouveau domaine l'empire de la science on ne débouche sur un nouveau désastre? Un courant antiscientifique, et plus profondément antirationnel, traduit actuellement une sorte de déception de l'humanité face à ses propres progrès, ou à ce qu'elle appelait, il n'y a pas si longtemps, ses progrès. Mais il n'est pas sûr que l'irrationnel nous tirera d'affaire. Face aux problèmes engendrés par la science, c'est peut-être vers la science encore qu'il faut bien se tourner pour trouver la solution. La médecine moderne décrit une classe de maladies qu'elle a elle-même engendrées, mais elle ne renvoie pas aux sorciers, aux prêtres ou aux rebouteux

afin d'y porter remède; elle-même est la mieux armée pour les guérir et les prévenir. Un puits de pétrole béant sur la mer est un cadeau des ingénieurs à l'humanité, mais à qui s'adresser sinon aux ingénieurs pour maîtriser l'hémorragie? N'y a-t-il pas lieu de se tourner aussi vers la science si nous voulons former un certain type d'homme capable de reprendre en main le monde que la science nous a légué, et si nous voulons le former de telle sorte que soient levés l'insatisfaction et le doute qui nous réunissent ici?

Se poser la question *Former l'homme?* c'est se demander ce qu'est l'homme ou ce qu'il devrait être — ce que l'on voudrait qu'il soit. La question éducative ou formative au sens le plus large suppose une question plus fondamentale, d'ordre anthropologique; elle suppose une conception de l'homme. *Former l'homme?* c'est aussi s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser le type d'homme souhaité. Nous nous tournerons vers la psychologie pour nous éclairer sur les deux aspects que nous désignerons, pour faire court, conception de l'homme et procédés éducatifs. Malheureusement, lorsque nous nous tournons vers la psychologie, nous ne rencontrons pas *une psychologie*, qui nous suggérerait *une* conception de l'homme, et un ensemble cohérent de moyens d'intervention; nous rencontrons des psychologies, qui défendent ou véhiculent des conceptions de l'homme très diverses, et qui ressemblent fort, à maints égards, aux conceptions de l'homme que proposent, depuis toujours, les religions, les philosophies, les idéologies politiques. Comme ces dernières, elles se laissent ranger en deux grandes catégories. Dans la première, on définit une *nature de l'homme* à laquelle on attache valeur d'absolu, sans se préoccuper de ce que le biologiste appellerait la valeur adaptative. En d'autres termes, on s'en tient à un idéal d'humanité, sans se soucier des conséquences: à la limite, l'homme devrait être prêt à payer de son existence même la fidélité à l'idée qu'il se fait de sa véritable nature. Diverses religions ont encouragé à ce renoncement ultime en en faisant la voie de l'accomplissement suprême dans des au-delà spirituels.

Certaines psychologies modernes se fondent plus ou moins explicitement sur des conceptions de l'homme appartenant à cette catégorie. Il s'agit généralement de courants de la psychologie pratique peu exigeants sur le plan scientifique, peu nourris des données de la psychologie

fondamentale. Ils recouvrent, par exemple, les formes multiples de psychologie non-directive, dont l'idée force est que l'être trouve en lui les ressources de son épanouissement, dispose d'un potentiel que le milieu social ne contribue généralement qu'à étouffer, possède, par *nature*, des pouvoirs qui ne demandent qu'à être *libérés*. A la différence de conceptions de la nature humaine liées aux systèmes religieux ou aux systèmes philosophiques — lesquels débouchent généralement sur des pratiques de formation austères et exigeantes — les écoles non directivistes aboutissent à une sorte d'anti-formation: vouloir former, c'est déformer, c'est entraver, c'est faire violence à la vraie nature de l'homme et mettre obstacle à son accomplissement. Les résultats concrets de ce genre d'approche n'ont jamais été clairement démontrés, et malheureusement, s'ils sont désastreux, aucune compensation n'a été prévue dans un au-delà où l'homme épanoui par la non-directivité pourrait se consoler de l'échec de son existence terrestre.

Les partisans de ces conceptions, qu'il s'agisse de religion ou de psychologie, leur prêtent une portée universelle et intemporelle, mais il est possible d'en faire une lecture très différente, beaucoup plus terre à terre, et d'y voir les produits d'une histoire sociale, les sécrétions de certaines fractions de la société destinées à maintenir et consolider certains rapports de pouvoir. Aux conceptions de l'homme défendues par les grandes religions, on peut aussi trouver des racines socio-économiques, qui relativisent singulièrement leur portée. De même, les psychologies non-directives, qui nous offrent de nous-mêmes une image particulièrement flatteuse et optimiste, et proposent de nous libérer de toutes les aliénations, pourraient fort bien n'être qu'un nouveau procédé, raffiné assurément, pour entretenir les coercitions. Quoi de plus docile qu'un individu acquis totalement à l'illusion de sa liberté? <sup>1</sup>

Dans la seconde catégorie de conceptions de l'homme, on se préoccupe moins de définir sa vraie nature que de cerner les problèmes auxquels il doit faire face. On ne se demande pas: Qu'est-ce que l'homme? Mais plus pragmatiquement: Comment s'adapte-t-il? Comment survit-il? C'est donc à un critère d'adaptation et de survie que l'on subordonne

<sup>1</sup> Voir, par exemple, l'essai de SNYDERS, *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, PUF, 1973.

ici les efforts de formation. Et c'est pour comprendre comment l'homme s'adapte que l'on cherche éventuellement à cerner la nature humaine, non pour poser un idéal. A quoi bon, en effet, s'accrocher à une idée de l'homme qui mettrait l'homme en danger ?

S'agissant de l'espèce humaine réfléchissant à son propre destin, le critère de survie est très ambigu. Il est en effet difficile de dissocier l'idée que l'on veut se faire de la survie de l'humanité des souhaits avoués ou non que l'on nourrit de voir survivre une certaine forme de culture ou de sous-culture. Les notions de survie et d'adaptation sont empruntées à la biologie, et l'on se souvient de l'usage naïf qui en fut fait jadis par le darwinisme social, en faveur de l'ethnocentrisme et du sentiment de supériorité de l'homme occidental. Trois quarts de siècle d'anthropologie culturelle n'ont pas toujours suffi à modifier les perspectives, et quiconque aujourd'hui formule les problèmes de l'humanité en termes de survie s'expose à l'accusation de parti pris réactionnaire, de justification de privilèges. C'est oublier que les espèces survivent avant tout en se transformant. C'est oublier aussi que le problème de notre survie se pose bien aujourd'hui au niveau de l'espèce et non plus d'un sous-groupe. Il ne s'agit donc pas de perpétuer certains modes de vie auxquels nous tenons mais de discerner les orientations à prendre pour que notre espèce ne se laisse pas entraîner par sa propre évolution dans une impasse, comme ce fut le cas maintes fois dans l'évolution biologique. Mais alors que jusqu'ici certaines espèces se sont trouvées dans une impasse évolutive parce que sans ressource face à un milieu physique défavorable, la nôtre pourrait se trouver victime d'un milieu transformé par elle. Ce que nous savons de l'homme peut-il nous aider à maîtriser les problèmes apparemment insolubles auxquels nous sommes confrontés et nous indiquer, à cette fin, quel genre d'homme nous devons former et comment ?

En dépit des divergences d'écoles, l'ensemble des psychologies scientifiques modernes se situent dans le cadre ou dans le sillage de la biologie. Elles admettent la nature biologique de l'homme, avec ce que cela implique de dépendance et de contraintes héritées de la phylogénèse. Mais, toujours en accord avec les grandes théories biologiques contemporaines, elles voient la spécificité de l'espèce humaine dans la superposition à l'évolution biologique d'une forme d'évolution qui s'en

distingue tout en en dérivant, l'évolution culturelle. Aux transformations retenues par la pression sélective agissant sur les variations génétiques s'ajoutent les transformations acquises, transmises et cumulées de l'évolution culturelle. Ce fait à lui seul suffit à écarter toute doctrine visant à nous dispenser des responsabilités de la formation : l'animal humain est, par nature, un animal culturel, c'est-à-dire un animal dont les conduites sont modelées par un milieu social qui présente de très grandes variations dans le temps et dans l'espace.

De l'approche biologique au fait humain se dégagent deux notions capitales, et en apparence contradictoires. D'une part, l'espèce humaine traîne en elle quantité de traits ancestraux, fixés à des moments lointains de son passé évolutif, dans des conditions fort étrangères à celles que nous connaissons aujourd'hui. D'autre part, suivant la ligne prise par l'évolution chez les vertébrés, l'homme se caractérise par son extrême plasticité, par des capacités d'apprentissage sans commune mesure avec celles des autres espèces.

Plusieurs branches de la biologie ont mis en évidence, à des niveaux divers, de la structure génétique au comportement, en passant par l'anatomie comparée, le patrimoine commun à l'homme et aux espèces qui le précédèrent dans l'évolution. Dans le domaine des conduites, c'est surtout à l'éthologie que nous devons les recherches sur la continuité de l'animal à l'homme. Du *Singe Nu* à *l'Homme programmé*, on nous élucide nos comportements par référence à nos ancêtres infra-humains. Sous nos bonnes manières de civilisés, on nous dévoile les cérémoniaux qui règlent, chez les singes, les rapports sociaux. Sous notre écorce cérébrale, outil de nos performances intellectuelles, on nous extirpe un cerveau primitif, reptilien, comme l'appelait MacLean, qui atteste la persistance non seulement de systèmes de contrôle organique depuis longtemps au point, mais de modes de réaction rudimentaires, émotionnels et instinctifs, qui eurent leur fonction adaptative, ne l'ont peut-être pas complètement perdue, mais ne sont pas toujours parfaitement intégrés par les étages supérieurs de notre système nerveux central.

De cette part ancestrale de l'homme, on s'est emparé à toutes sortes de fins et de toutes sortes de manières qui ne sont pas sans répercussions sur le problème de la formation. La recherche du patrimoine biologique de l'humanité, jusqu'au plan des conduites, rejoint la quête

d'une nature universelle de l'homme que le relativisme culturel n'a pas réussi à faire abandonner. Perçue dans la perspective évolutive, la nature humaine retrouve sa permanence, et les variantes culturelles dans lesquelles on l'avait dissoute n'apparaissent plus que comme un vernis de surface. Si le cœur de notre être est fait de ces gestes, de ces réactions, de ces émotions, de ces motivations depuis longtemps émergées dans la phylogénèse, les efforts de l'éducation sont assez dérisoires. Le problème de la formation de l'homme ne mérite pas qu'on s'y arrête: s'il est vrai que partout les cultures modulent quelque peu le matériau humain, c'est la vieille nature héritée du passé biologique qui, immanquablement, perdure.

Pour les uns, cette nature primitive est à respecter, et l'éducation devrait s'attacher à lui restituer ses droits. Les cultures, la nôtre en particulier, lui ont fait violence, l'ont bafouée, et les problèmes où l'humanité se débat aujourd'hui n'ont pas d'autre origine. Cette position débouche sur des projets éducatifs axés sur la *libération*, l'*émancipation* des forces attribuées à cette nature biologique ancienne, et au pouvoir adaptatif desquelles on fait pleine confiance. On pourrait citer ici, à titre d'exemple, des courants récents que j'appellerais de réhabilitation du cerveau droit. S'emparant des belles découvertes faites par les neurophysiologistes et les neuropsychologues sur le rôle respectif de nos deux hémisphères cérébraux, certains psychologues ont dénoncé le caractère unilatéral que notre civilisation donnerait à la formation de l'homme, négligeant une moitié essentielle, plus intuitive, plus affective, plus pulsionnelle, au profit de la moitié rationnelle. Plus anciennement, et sans disposer d'arguments expérimentaux aussi élégants, des écoles psychanalytiques de seconde génération, tel Reich, puis Marcuse, avaient prôné la libération pulsionnelle comme condition du progrès social.

Pour les autres, l'héritage biologique est plutôt la source des difficultés actuelles de l'humanité. Des traits jadis fixés en raison de leur valeur adaptative sont devenus inadaptés. C'est là un phénomène tout à fait banal dans l'évolution, mais il pose beaucoup de problèmes à l'espèce qui se trouve encombrée d'un héritage qui, au lieu de l'aider à vivre dans son milieu, complique son adaptation. Pour Freud déjà, la force des pulsions sexuelles était source inévitable de tensions; la culture était au prix d'une répression de l'instinct, et l'homme était voué à un

éternel déchirement entre pulsion refoulée et exigences de la civilisation. Ce conflit inhérent au fait culturel portait en germe la maladie mentale et les déséquilibres sociaux.

Parti de données très différentes, et certainement mieux étayées par la recherche objective, Lorenz a défendu un point de vue assez voisin, bien que plus nuancé, à propos de l'agression. Nous retraçant l'histoire naturelle de l'agression et nous montrant, aux différentes étapes, les fonctions des conduites agressives, Lorenz nous laisse avec une espèce humaine phylogénétiquement chargée d'un potentiel agressif dont l'expression l'expose au péril d'autodestruction. Respectueux par-dessus tout de cet héritage biologique qui, sait-on jamais, pourrait encore se révéler utile, la solution qu'il propose est plus encourageante que le pessimisme freudien, mais entachée de quelque naïveté: il s'agit de canaliser, d'appriivoiser ces forces devenues contraires aux intérêts de l'espèce. C'est d'ailleurs aussi la voie qu'avait prise une des orientations de la psychanalyse post-freudienne aux Etats-Unis.

Toutes ces spéculations sur les racines biologiques de la nature humaine et sur les conséquences éducatives qui en découlent ont un défaut commun: elles omettent d'articuler les données relatives à l'héritage phylogénétique à la seconde notion qui se dégage de toute recherche biologique et psychologique moderne visant à cerner le fait humain: la plasticité. Les psychologies de l'apprentissage, du développement et de l'intelligence rejoignent à cet égard l'étude fine de l'organisation nerveuse: sur la voie de l'humanisation, l'évolution s'est traduite par une complexification croissante et par un accroissement des possibilités d'acquisition individuelle, qui culminent dans les mécanismes d'accumulation de l'acquis par quoi se définit la culture. Cette plasticité vient heureusement contrebalancer le poids du passé biologique, selon des voies qui ne se limitent sans doute pas à la répression freudienne, mais font essentiellement appel à des *régulations*. Dans cette perspective, la formation de l'homme n'est pas vouée à demeurer exercice de résignation à d'inévitables conflits — on sait tout ce que des psychologies comme le freudisme ont conservé des théologies du Bien et du Mal — non plus que retour, régression vers une nature plus primitive, située en-deçà des complexités de la culture. Elle est intervention régulatrice délibérée, conduite assistée de l'adaptation.

Je n'entrerai pas dans une énumération, moins encore une analyse des grandes lois de l'apprentissage et du développement psychologique qui pourraient éclairer notre réflexion sur la formation. Je m'en tiendrai à quelques thèmes propres à alimenter notre discussion.

L'être humain ne vient pas au monde avec un réservoir de conduites qui ne demanderaient qu'à s'actualiser; quelles que soient les limites ou les potentialités que fait peser sur lui l'hérédité spécifique ou individuelle, la plupart de ses comportements — donc l'essentiel de ce qu'il sera — il devra l'apprendre. Apprendre, ce n'est pas cueillir librement, et s'approprier des éléments d'un milieu mis à disposition. Ce n'est pas non plus subir passivement l'empreinte d'un milieu. C'est une interaction: aux actions du sujet répondent certaines conséquences dans le milieu, qui influencent et modèlent en retour les conduites. Alors même qu'il transforme son milieu, l'homme en reste tributaire. Cette dépendance, soulignée et analysée par certaines écoles de psychologie scientifique depuis près d'un demi-siècle<sup>1</sup>, l'homme n'en accepte pas facilement l'idée. On a pu dire qu'elle portait un nouveau coup au narcissisme de l'humanité, détrônée plusieurs fois déjà par les découvertes scientifiques. Certes, la puissance de la technologie moderne entretenait l'illusion de la toute-puissance sur l'environnement. S'il n'était plus au centre de l'Univers, l'homme pouvait encore s'en croire le maître. Il doit accepter, quoi qu'il fasse, d'en demeurer dépendant. Former l'homme, c'est d'abord lui expliciter clairement cette dépendance. C'est d'ailleurs aussi, en user. Car tout projet de formation se ramène, qu'on le veuille ou non, à une entreprise d'agencement du milieu visant à modeler les conduites. Prétendre autre chose, c'est leurrer ou se leurrer. Et se dérober à cet effort d'agencement explicite des influences, à l'intervention éducative délibérée, c'est abandonner l'homme au jeu des conditions qui prévalent dans le groupe social: renoncer à éduquer, c'est livrer la formation de l'homme aux forces implicites pour le meilleur et pour le pire. Nos habitudes de pensée ne nous prédisposent pas à cette image de nous-même: nous préférons naturellement croire que nous conservons

<sup>1</sup> Notamment par le behaviorisme de Skinner, qui fait encore l'objet de nombreuses méprises. Voir B. F. SKINNER, *L'Analyse expérimentale du comportement*, Dessart-Mardaga, Bruxelles, 1972, et M. RICHELLE, *B. F. Skinner ou le péril behavioriste*, Dessart-Mardaga, Bruxelles, 1978.

la libre initiative de nos comportements. Et de nombreuses instances, dans nos sociétés modernes, ont intérêt à nous entretenir dans cette illusion. Si nous participons aux élections, c'est parce que nous sommes démocrates; si nous achetons un produit, c'est parce que nous en avons besoin. Mais ce que nous prenons pour le fruit de notre volonté se laisse aisément analyser comme la résultante d'une histoire psychologique dans laquelle des conditions particulières de milieu ont peu à peu mis en forme des manières d'agir, de penser, et de nous penser. L'une des tâches de l'éducation, aujourd'hui, devrait consister à élucider ces rapports de dépendance vis-à-vis du milieu; non que nous puissions espérer nous en débarrasser — la médecine ne nous a pas soustraits aux lois de la biologie — mais parce que c'est le seul moyen de l'utiliser à notre avantage. La vraie liberté passe par la connaissance, la reconnaissance de nos déterminismes.

La plasticité de l'organisme humain — le fait qu'il dispose d'un programme de comportement éminemment « ouvert » pour reprendre le terme de Lorenz — est à l'origine de la grande diversité des formes culturelles, comme elle explique le succès de son adaptation à des environnements physiques très variés. Une grande capacité d'apprentissage va de pair avec une grande variabilité. Un organisme rigide n'enrichit pas son répertoire de nouveaux comportements, parce qu'il n'offre à l'interaction avec le milieu aucun matériau qui puisse servir de point de départ aux transformations. On pourrait comparer un organisme dénué de variabilité à une espèce exempte de variations génétiques au sein de sa population: elle n'offrirait aux pressions sélectives du milieu aucune matière première sur laquelle s'exercer pour amorcer un glissement vers un trait nouveau. Tout facteur de variabilité, de déstabilisation est donc favorable aux adaptations nouvelles. C'est là une notion tout à fait centrale aussi bien pour comprendre la dynamique des apprentissages en général que la dynamique des acquisitions développementales. Mais sa plasticité même, l'extraordinaire pouvoir d'apprentissage dont il est doté, expose l'homme à se laisser modeler, paradoxalement, d'une manière qui rétrécit le champ de sa variabilité individuelle ou des variations au sein du groupe. Autrement dit, les mêmes lois de l'apprentissage qui, à la faveur d'une prédisposition à la variabilité, mènent aux formes de conduites les plus diverses peuvent très bien être mises à

profit, en certaines circonstances, dans le sens d'une uniformisation.

Le spectre de l'uniformisation hante l'homme contemporain, et son inquiétude à cet égard s'est traduite en de nombreuses œuvres de science-fiction, des utopies, des essais philosophiques. Assez curieusement, on assimile généralement cette menace à l'application de certaines psychologies de l'apprentissage, qui étendraient leur tyrannie occulte sur l'humanité en la conditionnant, en la robotisant, en l'anesthésiant. C'est prêter aux spécialistes d'une science balbutiante une autorité qui ne leur fut jamais accordée ! Mais si l'on s'avisait de conférer le pouvoir aux psychologues de l'apprentissage — sait-on jamais, en désespoir de cause, comme ultime recours — ils ne s'engageraient certainement pas dans ce genre d'entreprise d'uniformisation de l'humanité. Elle n'est nullement, en effet, dans la logique de leur analyse. Au contraire, si nous voulons préserver les capacités d'adaptation de l'humanité, nous devons en sauvegarder systématiquement et en cultiver la variabilité. L'uniformisation apporte évidemment des gratifications à certaines instances, fort habiles à exploiter les possibilités du comportement humain — instances politiques, économiques; de la même manière, les éleveurs, dans des buts précis et favorables à leurs intérêts, exploitent fort efficacement des lois biologiques en sélectionnant des races particulières. C'est au biologiste qu'il appartient de rappeler que les quelques types ainsi retenus pourraient un jour se révéler inaptes à résister à une attaque imprévue, et de stocker des souches diversifiées qui, en cas de catastrophe, assureraient la survie de l'espèce. Il est impératif, eu égard à ce que nous comprenons de l'adaptation psychologique de notre espèce, que nous en préservions la diversification. De nombreux facteurs agissent en sens opposé, à la faveur d'une efficacité à court terme. C'est donc à ceux qui ont charge de l'éducation délibérée qu'incombe la responsabilité de sauvegarder, par la diversification, le potentiel d'adaptation de notre espèce, et d'assurer peut-être par là sa survie.

On ne parle pas de diversification au sein de l'espèce humaine sans entrer dans le débat hérédité-environnement. La polémique s'y alimente de malentendus et d'approximations scientifiques, et reflète bien les incertitudes de notre civilisation sur le sujet de nos Rencontres. Le débat, dans son essence, n'est pas neuf — *nature* et « *nurture* », *inné* et

*acquis*, ont fourni le thème de discussions philosophiques et scientifiques depuis très longtemps. Non seulement le thème n'est pas neuf, on peut dire qu'il est dépassé, en ce sens que la biologie contemporaine ne pense plus ces deux termes indépendamment l'un de l'autre, ni en opposition l'un à l'autre, mais dans leur nécessaire articulation. Ce qui est neuf, c'est que ce débat, désormais résolu ou du moins assez clairement et sereinement posé dans le cadre scientifique, ait été porté devant le grand public, et soit devenu le lieu de violents conflits idéologiques. C'est qu'il fait éclater des contradictions, il ébranle des mythes. Nos sociétés et nos systèmes éducatifs défendent un idéal d'égalité, et tentent, tant bien que mal, de mettre en place une éducation semblable pour tous ou du moins donnant à tous des « chances » égales (cette notion de chance n'a jamais été très clairement définie). Tout ce qui met en péril cet idéal est naturellement rejeté avec violence. C'est le cas de l'idée de différences liées à l'hérédité. Et pourtant, tout en poursuivant notre idéal égalitaire, nous redoutons tout à la fois l'uniformisation, et chaque fois que nous assistons à un nivellement des individus, nous nous insurgons et accusons des intentions despotiques. Peut-être devinons-nous obscurément l'importance de la diversité. Nous ne savons, à vrai dire, pas grand-chose de la part respective de l'hérédité et de l'environnement dans les conduites humaines, mais s'il se trouvait des aspects du comportement pour lesquels tous les hommes fussent génétiquement égaux — hypothèse peu vraisemblable, faut-il le dire — il faudrait s'acharner à les diversifier par l'action de l'environnement. Parce qu'elle est la meilleure garantie de l'adaptation, la diversification devrait être non seulement tolérée (ce qui n'est pas toujours le cas), mais cultivée. Il nous faut pour cela cesser de penser les différences en termes de hiérarchie — et pour cela il nous faut cesser de les vivre en termes de hiérarchie. Je suppose que la question de l'hérédité du quotient intellectuel n'émouvrait personne si, dans nos sociétés, il n'existait une relation étroite entre cette « mesure » (quoi que ce soit qu'elle recouvre, et quelque reproche que l'on puisse lui adresser) et la réussite scolaire, plus une relation étroite entre réussite scolaire et succès socio-professionnels. La diversité est ici hiérarchisée, elle est devenue différence de pouvoir. D'où le souci de la nier, et s'il se peut de l'annuler. Mais le problème réel, le défi majeur peut-être à l'éducation de l'avenir est d'entretenir la diversité tout en

instaurant l'équité. C'est la seule voie qui nous soit offerte pour à la fois garder une chance d'adaptation et préserver une conquête morale de l'humanité, la notion d'égalité des hommes, laquelle est bien une valeur, non un fait ni biologique ni culturel, et est justement une valeur parce qu'elle n'est pas un fait.

Une telle attitude face à la diversification exige l'abandon de nos façons habituelles de concevoir la personnalité: par mille aspects de notre culture, nous sommes accoutumés à penser les diverses dimensions de l'être humain sur des échelles allant du *plus au moins*, et à valoriser spontanément le *plus*; nous avons adopté une philosophie du record, de la bonne note, largement partagée sinon engendrée par le système scolaire. Or, il n'est pas de dimension du comportement où le maximum soit une garantie absolue d'adaptation en toute situation imaginable. Le plus grand se trouvera le mieux adapté quand il s'agira de se sauver la vie en sautant un mur, mais le plus petit aura l'avantage s'il faut ramper dans un étroit tunnel. Il en va de même des conduites intellectuelles ou affectives. Nous devrions donc veiller à conserver la gamme la plus large possible de comportements diversifiés dans tous les aspects de la personne. Cela soulève, dans l'immédiat, puisque le quotient intellectuel est redevenu à la mode, la question: devons-nous continuer, dans la formation scolaire, à placer si exclusivement l'accent sur l'intelligence et le savoir? Le fait que l'organisation sociale leur attache une telle importance ne devrait-il pas justement inciter les instances éducatives à déplacer l'accent, pour éviter l'hypertrophie déséquilibrante d'un seul aspect de l'homme?

Bien qu'il ne soit pas d'usage de les rapprocher dans la littérature pédagogique du moment, le thème de la diversification et de la créativité sont naturellement fort voisins. On notera au passage que les pédagogies de la créativité sont souvent défendues par les défenseurs de l'égalité de fait des êtres humains — ceux à qui répugne la seule idée que les hommes pourraient différer dans leur patrimoine génétique, du moins s'agissant des potentialités d'intelligence. Ils postulent d'ailleurs sans hésitation une créativité innée également partagée entre tous les hommes qu'il suffit de laisser s'épanouir. On oublie de signaler que des individus créatifs vont nécessairement se diversifier, se distinguer les uns des autres, puisque, par définition, ils vont s'engager dans des conduites inédites.

Pourquoi vouloir les êtres si parfaitement égaux au départ justement en ce qui va les différencier? Nous sommes en présence d'une naïveté et d'une contradiction de plus du discours pédagogique contemporain. Les enseignants, que l'on félicitait jadis de bien transmettre un savoir, qui s'enorgueillissaient jusqu'il y a peu de former des intelligences, sont aujourd'hui mis en demeure de cultiver la créativité de leurs élèves ou, plus simplement encore, de la libérer. Pourquoi cette nouvelle formulation de la mission des enseignants? On a souvent souligné qu'elle avait vu le jour il y a un peu plus d'un quart de siècle dans le contexte de la guerre froide et de la course aux exploits spatiaux spectaculaires, et non dans une subite poussée de faveur pour les arts. On peut aussi invoquer la prise de conscience des transformations de plus en plus rapides et imprévisibles de notre univers, et par conséquent l'impossibilité pour une génération de doter la génération suivante de solutions à des problèmes qui n'ont pas encore été définis.

Malheureusement, l'objectif assigné aux éducateurs est moins clair que les précédents, et les moyens d'y atteindre sont laissés dans le vague. Qu'il suffise de livrer des enfants à eux-mêmes, en intervenant le moins possible, pour voir surgir des chefs-d'œuvre et des génies, n'a évidemment jamais été démontré. A regarder ce qui se passe dans des situations bien circonscrites, on est amené à constater qu'au contraire, ce laisser-faire n'aboutit qu'à des conduites répétitives. Si nous voulons former des hommes créatifs, il nous faut rechercher les conditions qui favorisent l'émergence de comportements créatifs et, dans la mesure où elles dépendent de l'environnement, où elles sont du ressort de l'éducation, il faut nous assurer que ces conditions soient remplies dans une pédagogie de la créativité. Nous ne pouvons ici aborder en détail ce problème que nous avons tenté de clarifier ailleurs<sup>1</sup>. Bornons-nous à résumer quelques points. Ce que nous appelons des comportements créatifs n'échappe d'aucune manière aux règles de la psychologie de l'apprentissage. Ils surgissent et se multiplient lorsque les conditions du milieu sanctionnent positivement, sélectionnent, retiennent les comportements qui se distinguent par leur nouveauté (il est possible d'aménager des situations expérimentales simples où l'on voit apparaître, selon que l'inédit ou

<sup>1</sup> M. RICHELLE et C. BOTSON, *Les conduites créatives*, Essai d'exploration expérimentale, Recherche en Education, 3, Bruxelles, 1974.



le semblable se trouvent systématiquement récompensés, des actions sans cesse nouvelles, ou des actes stéréotypés). La nouveauté d'une conduite humaine nous renvoie à des ensembles de référence très vastes, par exemple le patrimoine culturel accumulé dans un art, dans une science, qui doit être intégré par le sujet, d'une manière ou d'une autre, pour orienter son activité vers l'inédit. Le comportement créatif n'est pas une simple libération, il implique au plus haut degré des régulations, le produit de l'activité étant sans cesse évalué — par le sujet lui-même et/ou par son entourage social — par rapport à ce qui a été fait avant. Former à la créativité, c'est d'abord multiplier les occasions de voir s'établir ce genre de régulation, c'est donc à la fois inciter à la production du divergent et équiper des informations et techniques par opposition auxquelles l'originalité se définira.

Que l'on n'échappe pas au problème de la formation de l'homme, voilà ce que nous rappellerait aussi, si besoin était, la psychobiologie du développement. L'enfant humain ne peut survivre, pendant plusieurs années, par ses propres moyens. Il dépend entièrement de l'intervention des adultes ou de ses aînés. Les études développementales ont mis l'accent sur le caractère crucial de certaines périodes du développement dans la mise en place des grandes fonctions psychologiques, et d'une manière plus générale, sur l'importance des phases précoces dans la structuration des conduites. Qu'il s'agisse de la perception et de la motricité, de la communication et du langage, de l'attachement et des émotions, on admet généralement que tout se joue dans les toutes premières années, voire les tout premiers mois. C'est à ce moment-là que le milieu doit garantir les « aliments » psychologiques adéquats : richesse des stimulations, pourtant intégrables par l'enfant ; incitations à l'échange gestuel, vocal, verbal ; modèles proposés à l'imitation, etc. La responsabilité des adultes est si décisive dans cette période précoce où se joue une grande part du destin humain que toutes les sociétés l'ont assumée pour ainsi dire naturellement, sans qu'il soit besoin de poser explicitement la question de ce qu'il convient de faire. Et lorsqu'on regarde de près les procédés qui ont été mis en place par les différentes cultures, on est frappé de la sûreté des intuitions psychopédagogiques qu'ils révèlent. Ainsi les mères — et d'une façon plus générale les adultes — dialoguant avec l'enfant usent d'une langue et d'un système de communication

riches en procédés éducatifs implicites, semblables dans leur principe d'une communauté linguistique à l'autre. L'histoire culturelle, se greffant sans doute sur des interactions entre jeunes et adultes déjà présentes chez l'animal, a élaboré des comportements éducatifs avec une sûreté que la formulation explicite des principes d'apprentissage ne pourrait sans doute guère dépasser.

La mise en évidence, dans des contextes très divers, de l'importance des phases précoces du développement, a attiré l'attention des éducateurs. Ayant fait porter l'essentiel de leurs efforts sur l'âge scolaire, ils se prennent aujourd'hui à se demander s'ils ne se sont pas trompés de période, s'ils peuvent espérer des fruits de leur action sur des petits humains qui, dans les premières années précédant l'entrée à l'école, ont subi les influences les plus décisives de leur existence. L'école maternelle et le jardin d'enfants eux-mêmes viendraient beaucoup trop tard. C'est dès la naissance, et au cours des 2 ou 3 premières années que, tout se jouant, le système éducatif devrait assurer sa présence et son intervention.

A première vue, on ne peut que se réjouir de voir les éducateurs se mettre en question face à des connaissances scientifiques sur l'enfant. Leur empressement n'est peut-être pas dû exclusivement à ce motif rationnel. Peu satisfaits des résultats de leur action, ils ont trouvé dans les théories du développement précoce une explication de leurs échecs, et une occasion de déplacer le lieu de leur préoccupation. Si le système éducatif n'a pas fourni ce que nous en attendions, c'est parce que nous avons négligé la toute première enfance, qui est la base de tout. C'est donc là qu'il faut porter l'effort.

L'hypothèse n'est pas absurde. Mais les pédagogues doivent prendre garde. S'ils s'y engagent, ils jouent leur dernière carte : que leurs efforts au niveau de la première enfance ne débouchent pas sur les résultats espérés, il n'y a plus rien en-deçà qui relève de leur compétence. Il leur faudra céder la main aux généticiens !

L'expansion du système éducatif organisé jusque dans la première enfance pose un problème d'un autre ordre, que l'on apercevra sans peine en se reportant à ce que nous avons dit plus haut à propos des moyens éducatifs implicites, admirablement mis en œuvre par les adultes « naturellement » en charge de l'enfant. Jusqu'à quel point est-il sou-

haitable — et est-il souhaitable — que le régime scolaire (ou une forme éducative dérivée de lui) se substitue aux agents habituels de l'éducation précoce ? Qu'a-t-il à offrir de différent et de meilleur et a-t-il les moyens de le mettre en pratique ? A-t-on mesuré les conséquences d'un transfert aussi poussé des responsabilités éducatives ? On s'est alarmé déjà que les institutions scolaires n'aient pas vraiment réussi à remplacer la famille ou d'autres institutions aux âges plus avancés de l'enfance et dans l'adolescence. Que faut-il attendre d'une mainmise sur l'éducation précoce ? Je ne fournirai pas de réponse, mais il importe de poser la question.

L'engouement des psychologues et des pédagogues pour le développement précoce va parfois jusqu'à laisser croire que le destin de chacun est fixé dès 2 ou 3 ans, quand ce n'est pas plus tôt. Les psychanalystes nous avaient déjà habitués à cette exaltation des tout premiers stades de l'existence, voire des paradis intra-utérins. Mais ils ne sont pas les seuls à pratiquer cette mythologie de la régression. Dans une rencontre prestigieuse sur un sujet non sans rapport avec celui de notre réunion — l'Unité de l'homme — le seul psychologue invité défendait l'idée paradoxale que le bébé humain disposait d'une compétence si extraordinaire dès la naissance que son développement allait immanquablement se traduire par des appauvrissements — l'apprentissage par perte<sup>1</sup>. Ces vues ne sont pas en accord avec ce que nous savons du développement ni de l'apprentissage. Quelque importance qu'il faille donner aux premiers mois de la vie de l'enfant, il continue à se construire tout au long de sa croissance, et ne cesse pas d'acquérir des conduites nouvelles, même devenu adulte. Ce n'est pas à Genève qu'il faut s'appesantir sur ce point et fournir une démonstration. D'autre part, la psychologie de l'apprentissage nous enseigne qu'il ne suffit pas d'acquérir des comportements, il faut encore les entretenir, c'est-à-dire assurer qu'ils soient mobilisables et effectivement mobilisés en dehors de la situation d'apprentissage initial et non simplement rangés au magasin des souvenirs. La psychologie de l'apprentissage contemporaine s'est beaucoup préoccupée de ces problèmes du maintien des conduites acquises, qui retenait peu l'attention jadis. Le problème est capital dans l'éducation. La faillite de

<sup>1</sup>J. MEHLER, in E. Morin et M. Piatelli-Palmarini (éd.), *L'unité de l'homme*, Paris, Seuil, 1974.

l'école tient, pour une part, à son incapacité à installer des conduites qui s'actualisent réellement en dehors du contexte scolaire. L'éducation permanente n'est peut-être dans le fond qu'une réponse à cet état de choses (notons en passant comment le système scolaire et éducatif se donne aujourd'hui toutes les chances possibles en étendant son emprise d'une part vers la première enfance et d'autre part vers l'âge mûr et la vieillesse, appelée aujourd'hui plus pudiquement le troisième âge). Il faut craindre que l'hypertrophie des systèmes éducatifs concertés n'aboutisse aux résultats exactement opposés à ceux que l'on vise, que ne se creuse sans cesse davantage le fossé entre la vie réelle et l'univers de l'éducation, que ne s'accroisse à l'infini le désengagement du reste de la société dans les responsabilités éducatives, abandonnées aux spécialistes, paradoxalement de plus en plus impuissants à remplir leur tâche puisque le reste de la société se préoccupe de moins en moins de s'harmoniser avec leurs idéaux et leur action. Si l'on ajoute à cela les raisons économiques (il y a naturellement des limites à la croissance des budgets d'éducation, surtout lorsque la croissance du produit national brut manifeste aussi des limites) on serait sage de placer au centre du problème de la formation, pour l'avenir, l'attribution ou la réattribution d'une large part des fonctions éducatives à l'ensemble des instances constitutives de nos sociétés. Les éducateurs de métier, tels les enseignants, retrouveront peut-être ainsi des responsabilités à leur mesure.

Nous ne savons pas exactement quel type d'homme sera le plus précieux demain pour assurer l'adaptation de l'humanité, mais en tout état de cause, il aura plus de chance de se trouver dans une société qui aura accru la liberté de ses membres par une lucide connaissance des influences qui les déterminent, qui aura assuré les assises précoces de leur développement et cultivé leur diversification. Comment espérer former de tels groupes d'hommes ? Sans nous faire aucune illusion sur l'efficacité des efforts délibérés d'éducation, facteur dérisoire parmi les influences qui contribuent à modeler l'homme moderne, il est permis de formuler quelques règles d'action, qui découlent fort logiquement de la psychologie scientifique et paraissent avoir été fâcheusement négligées jusqu'ici.

Si nous voulons avoir une idée claire des résultats de nos efforts éducatifs, il faut nous décider à définir nos buts en termes d'actions,

et non plus en termes de vagues entités abstraites. L'école souffre encore de cette tendance mentaliste. On se satisfait de former l'esprit, le jugement, le goût, la vertu sans se soucier de vérifier si les conduites qui devraient correspondre à cette formation sont bien constituées. La formation ne se juge pas à l'intention, ni au discours de celui qui forme. Elle se juge à l'action de celui qui est formé. N'importe quel entraîneur de pilotes d'avion, n'importe quel dresseur de chevaux sait cela, comme le sait aussi le psychologue de laboratoire travaillant sur le rat. L'éducateur, l'enseignant se permettent de l'ignorer. C'est une attitude confortable, car elle dispense d'une évaluation rigoureuse de ce que l'on fait. Il serait temps que se prenne au sérieux la responsabilité des gens qui s'occupent de former des hommes, et qu'ils sachent, que l'on sache avec précision, ce qu'ils veulent. S'agit-il par exemple d'exposer des collégiens quelques heures par semaine à des discours littéraires, ou de les amener à prendre le chemin des bibliothèques des années après leur baccalauréat, pour s'alimenter de classiques? Tous les aspects de la formation doivent faire l'objet d'une définition claire des buts en termes de conduites objectivables chez le sujet informé.

La société, et avec elle les systèmes éducatifs implicites ou explicites, modèlent les individus en recourant à deux grandes classes de sanctions, qui président aussi à toute entreprise d'apprentissage chez l'animal: sanctions positives et sanctions négatives. On est surpris de voir la part que tiennent encore dans le système éducatif actuel les sanctions négatives, alors que nos connaissances en psychologie de l'apprentissage indiquent l'évidente supériorité des sanctions positives. Elles permettent des acquisitions infiniment plus nuancées et plus riches, exemptes de tous les sous-produits émotionnels éventuellement pathologiques des sanctions négatives. Si notre but est de former en chaque individu un répertoire de conduites identiques et restreint, conforme à un modèle, les sanctions punitives peuvent suffire, elles sont même peut-être les plus efficaces. Mais si nous visons à la diversification chez chaque individu, et d'un individu à l'autre, alors les sanctions positives sont le seul moyen à notre disposition.

Un organisme qui enrichit ses conduites, que ce soit à travers l'aventure sans cesse répétée du développement individuel, ou à la faveur de situations d'apprentissage spécifique, est un organisme actif. Des acqui-

sitions nouvelles sont le produit d'une action du milieu sur les activités du sujet. Cette interaction suppose deux choses: d'une part que le sujet soit motivé, autrement dit qu'il soit poussé à l'action; d'autre part, que son action soit gratifiée. Cette dialectique de l'action et de ses conséquences est probablement à la fois à l'origine de l'accroissement de plasticité chez l'espèce humaine et la condition de son maintien. Laissez le sujet motivé sans gratification de ses actions, il finira par y renoncer, pour se tourner peut-être vers des actes d'agression, ou pour sombrer dans la passivité. Fournissez des gratifications sans rapport avec l'action, sans qu'une action ait été d'abord exigée, vous aboutirez pareillement à la passivité. Pourquoi agir si les gratifications sont fournies « gratuitement »? Dans les deux cas, on s'expose à une réduction de la plasticité, de la propension à acquérir des conduites nouvelles, dont nous avons vu les liens avec la diversification, l'aptitude au changement, la créativité, les potentialités d'adaptation en général.

Si je rappelle ces principes très élémentaires, c'est qu'il sont couramment violés dans nos sociétés opulentes, et que, par conséquent, les caractères les plus adaptatifs de l'espèce humaine pourraient s'en trouver menacés. En effet, l'homme est bombardé de représentations de lui-même qui l'incitent à obtenir toutes sortes de choses qui se révèlent inaccessibles, ou qui l'entraînent à l'infini dans une surenchère de désirs qui, ne pouvant être gratifiés, finissent par le transformer en un spectateur frustré de jouissances inaccessibles, à moins qu'il ne se mue en délinquant agressif. Mais d'autre part, se multiplient les *droits*, c'est-à-dire les gratifications que la société doit à ses membres indépendamment de ce qu'ils font. L'Etat-providence doit l'instruction, la santé, le bien-être, sans que le citoyen ait à faire quelque chose pour les obtenir. La République, autoritaire dans son progressisme, instaurait jadis l'instruction obligatoire. Aujourd'hui, elle a surtout l'obligation d'assurer l'instruction, de plus en plus longtemps et à des élèves de moins en moins concernés. Si l'Etat prend en charge la maladie, pourquoi se soucier de sa santé? On pourrait poursuivre l'analyse, à propos de comportements quotidiens de l'homme occidental — usage des moyens de transports, utilisation de l'énergie, assurance chômage, etc. Il ne s'agit pas de regretter des conquêtes de nos sociétés modernes, mais de percevoir qu'elles peuvent, à la faveur d'une certaine distorsion, provoquer une

rupture dans l'équilibre dynamique entre actions individuelles et gratification. A garantir les gratifications sans exiger d'action, on peut, à première vue, créer une apparence de bonheur, mais on glisse peut-être vers une humanité dépourvue de ses ressources adaptatives les plus précieuses. C'est un autre défi aux projets de formation de demain que d'entretenir chez cet animal culturel l'activité foisonnante à laquelle il doit son développement et dont il a besoin pour le poursuivre, ou seulement le conserver. Nous touchons ici au problème de la signification du travail et à l'orientation des loisirs. Il s'agira, pour l'éducateur, de suggérer des formules de formation et de société où l'espèce humaine, diversifiée dans l'équité, reste industrielle sans être exploitée.

## PSYCHOLOGIES ET FORMATION DE L'HOMME

Entretien

*présidé par M. René Tissot,*

*Directeur de la Clinique psychiatrique universitaire de Genève  
et membre du Comité des RIG*

M. RENÉ TISSOT: Mesdames, Messieurs, je suis heureux de vous souhaiter la bienvenue à cet entretien sur la conférence de notre ami Richelle. Une nuit nous sépare de sa brillante performance et j'espère que, comme Poincaré, le sommeil vous aura permis de clarifier vos idées !

Ne serait-ce que pour renforcer mon image de marque de vieux pion, je vous rappellerai où se situaient les « nœuds » de l'exposé de M. Richelle dont certains seront peut-être nœuds gordiens. Ainsi, M. Richelle nous a rappelé que, s'il y a crise de l'éducation, celle-ci a été précédée par une crise de la conception que l'homme se fait de lui-même. Il constatait aussi que, devant les dégâts que peuvent faire les techniques dérivées de la science, nous sommes bien obligés d'avoir recours à la science pour les réparer. Par conséquent, devant les dégâts que peut faire la pédagogie, il est assez naturel de recourir à la psychologie expérimentale ! Il est vrai que, sur ce point, il était à l'aise puisque cette dernière est si « jeune » qu'elle n'a pas encore pu faire de gros dégâts !

Il y a psychologies et psychologies, les unes philosophico-politico-idéologiques — et M. Richelle nous a montré qu'elles prônaient une pédagogie non-directive, en espérant mettre à jour l'essence éternelle de la nature humaine, c'est-à-dire en tentant de réhabiliter ou de maintenir les idées de Rousseau sur le bon sauvage — et les autres, expérimentales, mais dont, malheureusement, le champ n'est pas totalement unifié. Ces dernières ne sont d'ailleurs pas complètement dégagées d'idéologies qui, elles, ne cherchent pas à mettre en lumière des concepts essentiels mais bien des concepts opératoires en quête d'une réponse sur ce à quoi l'homme peut s'adapter. D'où la question : à qui et à quoi est-il souhaitable que l'homme s'adapte ? Dès lors, M. Richelle faisait référence, me semble-t-il, à la première catégorie de psychologies, ou à une philosophie tout de même plus large. Il nous a présenté une psychologie dont le principal mérite est de dégager la nécessaire articulation du biologique, au sens restreint du terme, et du culturel. Elle montre que ceci se fait à travers un certain nombre de régulations, régulations qui, pourtant, ont leurs limites. C'est ainsi