



La psychologie d'Henri Wallon et les problèmes pédagogiques d'aujourd'hui

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. La psychologie d'Henri Wallon et les problèmes pédagogiques d'aujourd'hui. Les Sciences de l'éducation, 1979, pp. 217-236. <halshs-01086171>

HAL Id: halshs-01086171

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086171>

Submitted on 22 Nov 2014

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

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



LA PSYCHOLOGIE D'HENRI WALLON
ET LES PROBLEMES PEDAGOGIQUES D'AUJOURD'HUI

*par Ph. MALRIEU,
Professeur à l'UER des
Sciences du Comportement
et de l'Éducation de
Toulouse.*

Sa vie durant, Wallon s'est passionné pour les problèmes de l'éducation. En tant que philosophe, en tant que médecin, en tant qu'homme politique luttant pour plus de justice, et aussi en tant que psychologue. On pourrait s'interroger sur la participation respective de son idéologie, de sa pratique et de ses conceptions scientifiques dans l'élaboration de ses idées pédagogiques : entre ces trois sources de sa pensée s'exerçait constamment un jeu dialectique, mais en définitive la préoccupation scientifique a toujours contrôlé les suggestions de ses engagements sociaux.

PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Mais quelles indications attendre de la psychologie sur le plan des problèmes de l'éducation ? Le problème des fins de l'éducation n'est-il pas essentiellement le problème politique de la place de l'individu dans la société ? N'exige-t-il pas d'abord l'investigation

sociologique et historique des crises sociales, qui inévitablement se répercutent dans les pratiques pédagogiques ? Et à qui revient-il de le résoudre : aux scientifiques, ou à l'ensemble des citoyens, réfléchissant démocratiquement, à partir de ce que F. Rauh appelait leurs "expériences morales", sur l'homme que peut devenir chaque enfant ?

A cette question préliminaire de la place de la psychologie dans l'ensemble des disciplines qui doivent concourir à définir les cadres de l'éducation, H. Wallon a répondu dans sa leçon d'ouverture au Collège de France, en mai 1937¹. Nous y voyons indiqué la conception générale qu'il se fait de la psychologie, et qui récuse que le psychologue étudie l'individu, tandis que d'autres: économistes, sociologues, historiens, étudieraient le social.

Il affirme, en premier lieu, que le caractère essentiel des conduites humaines est de répondre à un milieu de techniques, de moeurs, d'habitudes mentales, et de s'élaborer à l'aide de tous les instruments, matériels, linguistiques, cognitifs et affectifs, que la société propose à l'individu : "il n'y a donc pas de hiatus initial entre le social et l'individuel". Devrait-on en conclure que les valeurs adoptées par la société, quelle qu'elle soit, sont bonnes, du moment qu'elles correspondent à un tournant de son histoire, et tendent à résoudre les crises qu'elle traverse ? Une telle position, qu'on trouve exprimée parfois chez Durkheim ou Fauconnet, H. Wallon la refuse, non seulement en raison de son idéologie de démocrate, soucieux de voir reconnaître à chacun le droit de critiquer la société, mais aussi pour des raisons scientifiques.

1 - Enfance, 1959, n° 3-4, p. 196.

"Est-ce à dire, demande-t-il, que du point de vue psychologique tous les types de société soient également justifiables, ou plutôt la psychologie n'aurait-elle pas le droit de se prononcer sur eux selon ce qu'elle sait de l'homme, de son développement, des conditions qui en assurent le mieux la plénitude et la dignité ?" Ces questions paraissent contrevenir à la distinction entre jugements de réalité et jugements de valeur : Wallon n'opère-t-il pas un glissement de la notion psychologique de développement (constatation de changements objectifs) à celle de progrès, implicite dans les termes de plénitude et de dignité ? Mais pour Wallon un tel glissement est légitime, dès lors qu'on admet une perspective psychogénétique. Grâce à celle-ci, il devient possible d'inscrire les conduites dans une histoire de l'espèce humaine (elle-même éclairée par la connaissance de l'évolution animale), qui indique :

- 1 - l'intégration progressive de réactions relativement simples, tôt survenues, à des réactions à la fois plus complexes, plus amples du point de vue du champ spatio-temporel où elles se déploient, plus différenciatrices des situations ;
- 2 - les conditions physiologiques et écologiques de ces processus d'intégration, qui surviennent par étapes, en raison des conflits auxquels les réactions primitives soumettent l'individu : conflits qui déterminent une restructuration des comportements en échec¹ ;

¹ - On trouve dans les *Origines du caractère* des indications sur cette dialectique du développement : ainsi la représentation survient au-delà des informations perceptives à partir des communications émotionnelles et des simulacres qu'elles développent.

3 - Les régressions qui surviennent lorsque ne sont pas réalisées les conditions, organiques ou sociales, de ces intégrations, et on voit alors que faute d'être contenues par d'autres, assimilées à d'autres, les réactions primitives reviennent à la surface, s'emparent de l'individu, et en définitive l'aliènent, l'empêchent d'utiliser les potentialités qui sont en lui.

Ce qui décide de la valeur (de la "dignité") des conduites, c'est donc en dernier ressort, au travers des débats qui la font reconnaître, la question de savoir si ces conduites permettent, ou non, l'intégration de ces potentialités constituées au cours de l'histoire. Or cette intégration "peut être largement ou confirmée ou compromise par l'éducation". Et Wallon propose alors comme règle de recherches "une éducation qui, [pour] respecter la totalité de la personnalité et l'intégrité des progrès réalisés [...] utilise [...] chaque époque de l'enfance pour assurer aux dispositions et aptitudes correspondantes leur plein épanouissement, de telle sorte qu'il n'y en ait pas d'atrophées ou qui s'égarant, mais aussi qu'à la succession des âges réponde une intégration progressive des activités les plus primitives aux plus évoluées".

Le psychologue est alors en droit, en mai 1937, de condamner l'éducation national-socialiste, puisqu'elle "tend à submerger l'activité intellectuelle, dénoncée comme néfaste, sous des échecs de passion et de volonté collective, dont la force tient au caractère contagieux des démonstrations émotives, à l'abolition de l'auto-critique individuelle, à l'entraînement grégaire, qui ramènent l'homme vers des stades qu'il avait dépassés". Comme il pourra, au lendemain de

la Libération¹, se prononcer, d'une part pour un fonds commun d'enseignement, de 7 à 16 ans, destiné à développer les aptitudes intellectuelles de tous au travers de l'acquisition d'un bagage de connaissances fondamentales, mais d'autre part aussi pour la reconnaissance de la diversité psychologique qui existe entre les enfants, car cette diversité est le gage, pour la société, d'enrichissements et de renouvellements ; elle doit donc être encouragée par la présentation, au-delà de 11 ans, de nombreuses options adaptées aux aptitudes que suscitent les désirs des adolescents. Dans cette affirmation d'une éducation diversifiée, on reconnaît la marque d'une conquête importante de la psychologie clinique, opposée à la psychologie de l'homme-moyen et à l'idéologie conformiste qui l'inspire.

Si tel est le principe général qui définit l'apport de la psychologie à la solution des problèmes de l'éducation, à quelles conclusions pratiques peut conduire la confrontation des théories de Wallon et de la réalité pédagogique d'aujourd'hui ?

De celle-ci nous ne retiendrons que quelques aspects. Partant de celui de l'inégalité des enfants sur le plan de la réussite scolaire, de ses origines et de ses conséquences, nous pourrions nous poser la question du contenu et des méthodes des enseignements pour aborder celle du respect de l'autonomie dans l'orientation et dans la formation de la personne.

1 - Cf. *La réforme de l'Université, conférence faite à l'Union française universitaire le 20 décembre 1945, Enfance, 1959, n° 3-4, p. 433-449.*

CONTRE LA SÉLECTION PAR L'ÉCHEC

Wallon pédagogue, homme politique, combat la ségrégation des enfants sur le plan scolaire, telle que l'a conçue la bourgeoisie. Il dénonce le cloisonnement entre l'enseignement pour le peuple, dans le primaire et le primaire supérieur, et l'enseignement pour les fils de la bourgeoisie dans les lycées. A cette sélection le projet "Langevin - Wallon" veut mettre fin : "Le problème n'est plus... de savoir par quels moyens se recrutera l'élite et qui en fera partie, écrit-il en 1951. Ce sont tous les enfants qui auront droit à la culture de leur époque"¹. Mais il ne suffit pas de leur permettre d'accéder au même type d'enseignement pour qu'ils y réussissent pleinement. Les enquêtes effectuées depuis le début du siècle ne montraient-elles pas le retard général des enfants des travailleurs manuels et des paysans ? La situation est aujourd'hui la même, et suscite des débats passionnés entre ceux qui placent dans le legs génétique la source de ces retards, et ceux qui la trouvent dans les influences négatives de la vie sociale et scolaire - inégalité des classes, méthodes et programmes pédagogiques conçus en faveur des "favorisés".

Ce débat peut se centrer autour de la notion d'aptitudes : sont-elle innées ? sont-elles acquises ? "Il n'y a pas d'aptitudes répond Wallon, qui puissent se manifester de façon purement autonome et se réaliser en dehors des conditions fournies par le milieu"². Il faut saisir la double négation qui sous-tend cette position. Wallon d'une part a été amené par ses travaux de neuro-psychopathologie à critiquer les

1 - *Où en est la réforme de l'enseignement. Cahiers laïques, Paris, 1951, n° 5, n° 3-4, cité par Tran-Thong; La pensée pédagogique d'H. Wallon, p. 134.*

2 - *Rapports de la psychologie et de la pédagogie chez Decroly. Pour l'Ere nouvelle, 1952 n° 11-12, p. 58-64.*

psychologies de l'introspection, qui placent le fait conscient, affect, sensation, image, intention, à la base de la vie psychique ; il a reconnu la priorité du mouvement sur la conscience, de l'acte sur l'image. Il a, dans l'Enfant turbulent, dans les Origines du caractère, analysé l'architecture des relations entre les fonctions réceptives, motrices, posturales : "Jeu complexe des fonctions que leur différenciation progressive... n'a fait que rendre plus étroitement solidaires, et qui continuent d'intégrer en elles les réactions de base où s'expriment les possibilités les plus immédiates de l'activité psychique : équilibre et maîtrise de soi ; automatisme de posture et attitudes opportunes ou personnelles ; degré énergétique de la tension musculaire et disponibilités ou résistances offertes à l'activité psycho-motrice¹. Or les réglages qui coordonnent ces fonctions varient d'un individu à l'autre. Il y a des conditions biologiques au fonctionnement psychologique, et trop souvent l'école les méconnaît, alors qu'elles commandent le style de son ouverture au monde, de ses intérêts, de son tonus psychique, en connexion étroite avec son tonus physiologique². Il est impossible au psychologue comme à l'éducateur de méconnaître le type psycho-moteur de chaque enfant.

On n'en saurait conclure que les aptitudes dépendent, pour un certain pourcentage, de l'hérédité, et pour un autre des exercices sur le milieu. Deuxième négation de la psychologie wallonienne en effet : celle d'une séparation entre le biologique et le social. Il n'y a pas de comportements, d'intérêts individuels spontanés, qui seraient ensuite organisés selon les exigences de la vie sociale. Dès les

1 - *Syndromes d'insuffisance psycho-motrice et types psychomoteurs, Annales médico-psychologiques*, 1932, n° 4, in *Enfance*, 1959, p. 241.
2 - *Psychologie et éducation. Enseignement public*, 1947, n° 24, p.10.

premiers mois, le milieu social est "l'origine et le but"¹ des réactions de l'enfant, il les suscite, il les contrôle et les organise, et l'enfant tend à s'en approprier les richesses : techniques, langue, personnage, savoirs pouvoirs²... si bien qu'au travers de ses réactions c'est en un sens le milieu qui agit, sa culture, ses conflits, ses crises. C'est dans cette conception que prennent leur origine les réserves de Wallon à l'égard de la notion d'un autisme primitif, de la théorie piagétienne d'une socialisation tardive ou de certaines pédagogies actives portées à survaloriser la spontanéité des intérêts de l'enfant.

La construction des aptitudes -motrices ou intellectuelles- tout comme celle des intérêts et du caractère, est le fait de l'entrelacement, de la reprise incessante et réciproque d'une activité par une autre, d'une influence par une autre. S'il s'agit de l'intelligence, on doit prendre en considération la pluralité des ensembles qui en appellent le développement. Le premier d'entre eux se trouve dans les communications à autrui : d'abord émotionnelles dans les relations duelles -joies, rires, désirs, appels, crainte- elles ont pour effet de situer l'enfant en face et à la place de l'autre, de lui permettre de s'identifier à l'Autre et de s'opposer à lui, dès la deuxième année, puis de se doter des rôles remplis par les personnages qui l'entourent. La constitution de cette subjectivité est au fondement des activités intentionnelles qui interviennent dans les opérations intellectuelles. Mais celles-ci dépendent aussi de l'élaboration des quasi -catégories perceptives : poids, forme, couleur, distance - grâce à la familiarisation avec les objets fabriqués,

¹ - *Pour l'Ere nouvelle*, 1952, n° 10, cité par Tran-Thong, loc.cit., p.110.

² - *Sur la notion d'appropriation du milieu, voir par exemple : Science de la nature et science de l'homme : la psychologie. Revue de Synthèse, 1931, in Enfance, 1959, p.217 : "Tout fait psychique... tirant ses origines d'un contact entre l'être vivant et son milieu, [la psychologie] ne décide pas a priori de la part qui revient, dans sa production, à la nature du milieu ou à celle de l'être qui réagit".*

de la conquête de l'instrument, des substitutions d'instruments dans l'espace technique, du sens de l'ordre à établir entre les moyens et les fins, pressentiment de la causalité ; dépendent également de l'insertion du perçu dans une pluralité de possibles offerts par l'imaginaire, et dans le réseau des significations où l'activité langagière, de compréhension et d'énonciation, amène l'enfant à opérer les contrôles indispensables aux classifications inhérentes à la langue, telles que les ont façonnées les expériences des générations antérieures.

Tels sont les fondements des aptitudes intellectuelles. Encore faut-il pour qu'elles parviennent à la maîtrise des problèmes techniques, scientifiques, sociaux auxquels la société confronte les individus, des exercices multiples pour que l'enfant surmonte le syncrétisme de ses premières représentations par l'apprentissage des instruments intellectuels constitués au cours de l'histoire : l'inventaire, la comparaison, la définition, les relations numériques et spatio-temporelles, la causalité, le raisonnement¹... De la qualité de cet apprentissage, c'est-à-dire des analyses que les éducateurs feront des succès et des échecs de chaque enfant, dépendent les aptitudes intellectuelles de ce dernier. Elles ne sont pas un legs héréditaire, elles ne résultent pas non plus d'une imprégnation dans un "bain de culture", elles résultent d'un travail en coopération des sujets en présence : adultes animés d'un certain projet de société, enfants qui le mettent à l'épreuve. Capitale est, dans ce dialogue, la vie affective de l'enfant : l'intérêt qu'il prend aux activités de découverte du milieu, le désir qu'il éprouve de se valoriser dans le groupe des pairs par ses réussites, la signification qu'il apprend à conférer à celles-ci pour son histoire à venir : de là dépend dans une grande mesure la

1 - Cf. les analyses qui en sont faites dans les Origines de la pensée chez l'enfant.

qualité du contrôle qu'il exerce sur ses actes, de son attention, de sa mémorisation. Dans toute activité intellectuelle, c'est toute la personne qui est engagée.

Les échecs scolaires sont la rançon de la méconnaissance de la complexité de ce travail collectif ; ils sont, dans une grande mesure, échecs de la société pédagogique, inconsciemment dirigée par l'idéologie de la sélection vers la distribution des enfants en manuels et intellectuels : "Au lieu d'organiser en chaque élève les fonctions de conception théorique, de réalisation technique, d'exécution matérielle, on en fait trois sections distinctes, trois sortes de formation, pour répondre, pense-t-on, aux structures nécessaires de l'industrie : la spécialisation devient le but"¹. Il n'y a pas à se résigner devant ces échecs : la formation psychologique des maîtres, l'intervention des psychologues scolaires, les recherches pédagogiques au sein d'associations comme le G.F.E.N. doivent permettre de découvrir en chaque cas les moyens de les surmonter, et Wallon propose une ligne générale pour y parvenir : "Cultiver l'enfant sur ses propres racines, qui plongent dans son expérience quotidienné et qui le rattachent non seulement à lui-même mais à son temps", combler "le fossé qui se creuse entre l'école et sa vie, ses habitudes, ses intérêts", pour que le travail scolaire retrouve sa signification². Une lutte est à entreprendre pour organiser une meilleure "connaissance pratique" de chaque enfant afin de la désaliéner. Mais le Wallon politique ne se fait pas d'illusions "psychologistes" : il sait que cet effort psycho-pédagogique, s'il doit être entrepris dès maintenant, avec continuité, se heurte au besoin de sélection de la classe bourgeoise au pouvoir.

1 - *Education et psychologie. Rech. internat. à la lumière du marxisme*, n° 28, 1961, p. 210.

2 - *Ibid.* p. 214.

ENSEIGNEMENT ET PERSONNE

Deuxième problème amplement débattu : celui des méthodes et du contenu de l'enseignement. On ne rappellera pas les prises de position de Wallon sur les insuffisances de l'école traditionnelle, qui ne tiennent pas seulement à l'attitude "sociétaire", au sociocentrisme qui la caractérise, mais au fait qu'elle obéit inconsciemment aux exigences d'une société inégalitaire. On n'évoquera pas non plus les critiques qu'il adresse à la plupart des écoles nouvelles, caractérisées selon lui par le primat de l'idéologie individualiste, les droits de l'enfant étant conçus comme en opposition à ceux de la société¹. Mais on peut s'interroger sur les fondements psychologiques de sa conception des fins de l'éducation : faire se rejoindre "les deux pôles entre lesquels l'éducation n'a cessé d'osciller : la culture de la personne et son intégration à une collectivité enfin devenu capable de lui assurer son plein achèvement"², idéal sur le chemin duquel il lui semblait rencontrer Decroly et Makarenko³.

Ces fondements se trouvent dans la prise de position de Wallon sur la notion de personne, considérée par lui comme un des quatre domaines fonctionnels de la vie psychologique, que l'explication psychologique des conduites ne peut davantage ignorer que les trois autres : affectivité, motricité, connaissance⁴.

1 - Cf. par exemple *Sociologie et éducation. Cahiers internationaux de sociologie*, 1951, in *Enfance*, 1959, p. 324-333.

2 - *Ibid.* p. 333.

3 - Cf. TRAN-THONG, loc. cit. 52 sq. Et de Wallon : *L'oeuvre du Dr Decroly, in Comité français pour l'éducation préscolaire, 1953, in Enfance, 1958, n° 1-2, p. 91-101.*

4 - Cf. *L'évolution psychologique de l'enfant, troisième partie.*

On pourrait dire -non sans schématiser cette théorie- qu'en toute conduite humaine ces quatre "domaines" se trouvent présents dans ce qu'on peut appeler une interstructuration dialectique. On accordera facilement que la motricité est influencée par les tensions des besoins, des désirs, des émotions, soit à court terme comme dans les réactions circulaires (loi de l'effet), soit à long terme comme dans la formation des habitudes, l'orientation dans l'espace, le travail, les activités "esthétiques", et qu'en retour le déploiement et l'organisation, le contrôle des affects est tributaire de la maîtrise du sujet sur sa motricité. Ce complexe affectivo-moteur sert d'instrument, en un sens, à la conquête des percepts, des connaissances pratiques sur les "propriétés" des choses (qualités, situations dans l'espace), puis, sous des formes évoluées, à l'élaboration des connaissances scientifiques : une expérience est une transformation, une "manipulation" active des conditions naturelles ; et qu'en un autre sens les "actes" des sujets sur le monde sont organisés en fonction du niveau des informations dont ils disposent : concrètes ou abstraites, localisées à des temps proches ou élargies à de vastes horizons temporels... Tout cela, la psychologie ne cesse de le démontrer dans d'innombrables recherches.

Ce que Wallon ajoute à ces acquis, c'est que chez l'homme cette interstructuration a comme condition sa pénétration par ce que certains appellent subjectivation, là où il emploie plutôt les termes de construction de la personne. Evoquons-en seulement quelques aspects :

1°) Les émotions sont, de par leur expression, à l'origine d'une communication primitive grâce à laquelle chaque individu en présence se trouve placé sur la position d'autrui, partage sa joie, sa douleur, sa colère, sa peur. Cette sociabilité élémentaire, de

type contagieux, est nécessaire à l'avènement du sentiment de soi dans une vibration émotionnelle commune.

2°) Celui-ci cède la place à une forme de subjectivité plus individuelle sous l'influence des imitations, permises par un meilleur contrôle du mouvement et une différenciation cognitive des gestes à imiter : on voit alors l'enfant désirer devenir autonome, et sur le fondement de ce désir progressent, dès la deuxième année, les communications verbales, les activités techniques, les identifications aux personnages fréquentés - où l'on voit que contrôle moteur et élaboration des connaissances ne peuvent se produire en dehors de l'élaboration réciproque du Moi et de l'Autre dans une série de relations interpersonnelles¹ : le confusionnisme initial ; la participation, avec, dans cette "conscience à double foyer", les alternances entre communion et opposition ; l'identification, centripète ou centrifuge, à une personne ou à un groupe. Mais si le champ privilégié dans lequel se situe la construction de la conscience de soi est bien celui des rapports entre deux individus, elle doit ses caractéristiques aux ensembles culturels dans lesquels se produisent ces rapports : ses savoirs et ses pouvoirs valorisent l'adulte au yeux de l'enfant, autant et d'une autre façon que l'affection qu'il en reçoit, d'où la polarisation sur l'aîné, le désir de dépassement ; le langage impose ses modes d'échange avec la quadruple relation du signifiant au référent, au signifié, à la situation du locuteur et à celle du récepteur ; les fictions qui sont un type d'identification avec conscience plus ou moins claire de la distance sont toujours quelque peu commandées par des normes sociales.

3°) Wallon inscrit sa théorie de la personne dans une réflexion sur les rapports des groupes et des milieux.² Les relations aux Autres se situent dans de petits collectifs (la famille, la classe) : l'enfant s'y attache aux valeurs des socii avec lesquels il vit, et par ailleurs il joue des rôles distincts de ceux des autres, et y constitue un sentiment d'autonomie capital pour la formation de la personne.

(1) *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, 1934, Troisième partie. Niveaux et fluctuation du moi, *L'Evol. psychiatr.*, 1956, in *Enfance*, 1963, n° 1 - 2, p. 87-97.

(2) *Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant*. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954, in *Enfance*, n° 3-4, p. 287.

Mais ces groupes sont placés dans des milieux, dont ils transmettent les impératifs et les valeurs à l'enfant : telles la nation et l'état, la classe sociale, la religion... L'enfant y acquiert le sentiment d'une identité sociale, qu'il assume avec d'autant plus de conviction qu'elle est valorisée dans les groupes qu'il fréquente. Or il appartient simultanément à plusieurs groupes, où il a des rôles, des personnages différents, et il appartient à plusieurs milieux, qui ne sont pas forcément en harmonie. "Il se connaît lui-même, dit Wallon, comme simultanément le lieu de diverses possibilités... La diversité même des cadres où [sa personne] peut entrer, dans lesquels il est possible de l'imaginer, lui donne plus de cohésion. Une modification dans ses qualités ou ses rapports ne l'oblige pas à se renoncer tout entière"¹. Pourtant cette cohésion peut être soumise à des crises, soit que la croissance du sujet, de ses pouvoirs, le détache des groupes auxquels il s'identifiait - ainsi à l'adolescence ; soit que les crises dans les milieux se réfractent dans les conduites des sujets par l'intermédiaire des groupes, et y produisent des hésitations sur les valeurs.

Ces analyses sur la personnalisation ont été faites, dans une grande mesure, à partir de problèmes pédagogiques, éclairées par les recherches théoriques sur les enfants en difficulté. Elles servent de guide aux choix de Wallon sur les méthodes de l'enseignement ; elles doivent être au service de la personnalisation. On le voit dans le texte où il défend l'oeuvre de Decroly² :

- dans l'observation du réel, "il faut, tout en guidant [l'enfant] lui laisser l'initiative de toutes les opérations qu'il doit faire subir

(1) *L'évolution psychologique de l'Enfant*, p. 211-212.

(2) *Enfance*, 1968, n°1-2, p. 94 sq.

à l'objet, pour qu'il se fasse de ses propriétés une opinion personnelle" ;

- dans l'expression et les associations, il s'agit par le langage, par la prise de conscience des savoirs que les autres ont élaborés, de parvenir à une socialisation de ses représentations ;
- en ce qui concerne le contenu de l'enseignement, il faut le rattacher aux problèmes que la société se pose au sujet de sa construction, par le choix de centres d'intérêt qui concernent l'existence présente et à venir de l'élève, par une ouverture de la classe sur le milieu social réel ; Wallon a souvent protesté contre le formalisme de ceux qui veulent développer les méthodes de pensée en dehors de l'acquisition de connaissances, théorie absurde pour qui réfléchit à la dépendance des opérations intellectuelles à l'égard des structures du réel qu'elles explorent ;
- dans l'organisation du travail, il convient de combiner la coopération, par exemple dans la quête des informations et leur traitement, et l'initiative individuelle, la prise de responsabilité, par exemple dans la préparation de la leçon par les élèves¹.

Ces prises de position marquent, en 1953, que Wallon reste le partisan résolu des méthodes nouvelles quand elles se donnent pour fin, non seulement le développement de l'individu, mais une formation qui dispose ce dernier à construire une société où les personnes effectuent de façon autonome l'intégration des possibilités que leur offre l'histoire.

(1) cf. *Les étapes de la sociabilité*, *Enfance*, 1959, n°3-4, p. 316 sq.

PSYCHOLOGIE ET SOCIOLOGIE DE L'ORIENTATION

Les problèmes de l'orientation sont de ceux où apparaît clairement la difficulté majeure des tâches pédagogiques. Elle est organisée en fonction non seulement des besoins de l'industrie, mais encore du désir de la classe dirigeante de conserver les inégalités sociales. Que peuvent dès lors les éducateurs ? Comment peuvent-ils aider les jeunes à n'être pas aliénés par ces structures et ces idéologies aliénantes ?

On dit souvent : la société économique a besoin d'un certain pourcentage d'ouvriers, d'employés, d'intellectuels ; comment adapter à ces besoins les vocations professionnelles des jeunes ? Pour Wallon, la question est ainsi mal posée. Ce qui compte, en raison précisément de sa conception de la fonction de la personne, c'est de faire en sorte que tout enfant et tout jeune puisse réaliser toutes ses potentialités personnelles tout en reconnaissant les nécessités sociales, de telle sorte qu'il satisfasse à celles-ci parce qu'elles lui permettent de réaliser celles-là.

A supposer que les échecs scolaires soient autant que possible supprimés, une orientation fondée sur la psychologie de l'intégration des possibles se présenterait selon Wallon comme la mise à l'épreuve par le sujet lui-même de ses capacités et de ses goûts dans un système d'options où il apprendrait l'intérêt des divers travaux indispensables à la société.

Il y a deux postulats psychologiques au fondement de ce principes des options :

1°) Les individus diffèrent profondément entre eux, en raison de leur type affectivo-moteur, de leur histoire personnelle, de leurs expériences sociales (identifications, caractères, idéologie).

Leurs intérêts ne sont donc pas les mêmes.¹ Il convient de leur laisser découvrir les activités qui correspondent à ces intérêts. Dans cette mise à l'épreuve, certains confirmeront leur vocation, d'autres en changeront : l'essentiel, c'est qu'ils mûrissent assez leurs aspirations, au contact des réalités sociales qu'ils vont avoir à affronter, pour avoir le désir de les satisfaire.

2°) Il y a chez les adolescents un désir de dominer et un désir de se vouer à une tâche. Le sentiment de responsabilité en est la synthèse: être responsable, c'est "prendre sur soi le succès d'une action exécutée en collaboration avec d'autres au profit d'une collectivité"². C'est ici que peut jouer une information sur les besoins de la société, c'est ici que deviennent essentiels les contacts avec les adultes les lectures, les discussions, au cours desquels les intérêts éprouvés dans les options pourront conduire aux "déterminations", aux engagements réfléchis des sujets.

C'est sur ces deux postulats psychologiques que se fondaient, dans le projet LANGEVIN-WALLON, la distinction du cycle d'orientation et du cycle de détermination, et la proposition d'un enseignement polytechnique. Mais il fallait pour en reconnaître la vérité admettre un troisième postulat, d'ordre social celui-ci : celui d'une démocratisation de la vie économique, entraînant la suppression "des privilèges professionnels, le mérite devant être récompensé dans toute profession, quelle qu'elle soit"³, l'égalisation des situations professionnelles. En refusant ce postulat, nos dirigeants refusaient aux jeunes la liberté de choix et l'esprit de responsabilité. L'accomplissement de la personne a des conditions sociales. Cela, Wallon le savait. Pourtant, même si ces

1 - *La réforme de l'Université, Enfance, 1959, n° 3-4, p. 442.*

2 - *Les étapes de la sociabilité, Enfance, 1959, n° 3-4, p. 321.*

3 - *La réforme de l'Université, ibid, p. 448*

conditions ne sont pas réalisées, il n'est pas inutile que se développe la prise de conscience des institutions d'orientation que réclame la personnalisation : il en résultera le désir de réformer la société.

L'AUTONOMIE

Autre problème de l'éducation : celui du contrôle de soi. Il se pose dès les premières années, où des fixations, des attachements exclusifs risquent de paralyser l'insertion des personnes dans la vie sociale, leurs initiatives de provoquer, même, des troubles plus ou moins graves. Il se pose aussi dans les relations entre enfants, au cours des jeux, comme dans la classe, et plus tard dans les adhésions et les choix de l'adolescence. Ce problème n'est pas résolu par l'assujettissement de l'individu à l'image idéale d'un adulte, d'un proche, d'un héros, pas plus qu'il ne l'est dans le simple respect des normes sociales, Wallon donne à la conscience réfléchie la fonction de réaliser les contrôles essentiels : "L'homme psychique se réalise entre deux inconscients, l'inconscient biologique et l'inconscient social. Il les intègre diversement entre eux. Mais s'il veut se connaître, il doit établir ses corrélations avec l'un et avec l'autre"¹.

La notion d'inconscient est dépourvue chez Wallon de cette aura de mystère dont l'entourent certains psychanalystes. Il constate qu'un fonctionnement normal du psychisme exige des régulations biologiques silencieuses, le contrôle des activités primitives par des centres subordonnés. Par ailleurs on trouve dans le langage, l'imaginaire ou la pensée des processus, conditionnements, attitudes contractées dans le groupe, qui passent inaperçus : on s'en rend compte en observant les

¹ - *Science de la nature et science de l'homme : la psychologie.*
Enfance, 1959, n°3-4, p. 219.

régulations des conduites chez les "primitifs", mais il en est de même chez nous. Le syncrétisme que manifeste l'enfant ou le primitif : assimilations de notions, analogies, contaminations... se rencontre sous d'autres formes chez nous. Incontrôlées enfin les réactions aux personnes : hostilité aux éducateurs par suite d'un échec, voûs ou mensonges par animosité ou par crainte, brutalités irraisonnées ; Wallon admet plusieurs des mécanismes découverts par les psychanalystes pour en rendre compte : refoulement, compensation, complexe, anxiété¹.

La psychologie d'H. Wallon oriente, dans ces trois cas d'aliénations : au niveau de l'organisme, de la pensée, des relations interpersonnelles, vers des pratiques différentes, mais qui ont en commun l'idée centrale que la personne s'accomplit dans ses rapports aux autres. S'il s'agit en effet des défaillances dans les structures du système nerveux, il est essentiel déjà que l'enfant déficient trouve dans un Alter "l'intermédiaire, la charnière entre le monde intérieur et le monde concret de l'entourage"². Wallon cite des cas d'enfants dits "pervers" dont l'agressivité résulte de ce qu'ils n'ont jamais trouvé une personne pour les aider à se voir, à se changer, à s'aimer eux-mêmes. Ce rôle des Autres cependant -et c'est ce qui différencie Wallon des psychologues des relations interpersonnelles de conception rogérianne, par exemple, on ne peut pas le concevoir comme coupé des influences de la société globale, de son idéologie. Les aliénations cognitives de l'enfant dans la pensée syncrétique sont normales, et seront surmontées par sa familiarisation progressive à la connaissance scienti-

1 - *Discipline et troubles du caractère. Enfance, 1959, n° 3-4, p. 415-18.*

2 - *Niveaux et fluctuations du Moi. Enfance, 1963, n° 1-2, p. 93.*

fique, par le maniement de ses méthodes : c'est la science alors qui est libératrice. Mais il persiste "un monstrueux décalage entre les moyens matériels que les sciences de la nature ont donnés à l'homme et le caractère primitif et brutal de ses attitudes morales"¹. De cette aliénation, qui pénètre peu ou prou toutes les autres, on ne s'évadera, ni par les "dynamiques de groupe" les plus raffinées (bien qu'elles ne soient pas négligeables), ni par les prédications morales, mais par une réflexion dialectique, en interdépendance avec des pratiques collectives, en vue de prendre conscience des sources sociales, passées et présentes, de ce "décalage", hélas à des degrés et sous des formes diverses universel².

*

* *

La psychologie d'H. Wallon prolonge l'effort des penseurs progressistes qui depuis la Renaissance tentent de mettre à nu les obstacles sociaux et idéologiques qui s'opposent au développement de la personne, au dépassement de la barbarie. Ces obstacles ne sont pas surmontés en cette fin de siècle : dans une dénégation plus ou moins véhémement, nous refusons souvent de les regarder en face. Raison de plus pour que les éducateurs exercent de façon critique une réflexion sur cette psychologie de la désaliénation.

1 - Langevin éducateur. Pour l'ère nouvelle, 1949, in *Enfance*, 1968, n°1-2, p.148.

2 - Cf. Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie, in *Enfance*, 1963, n° 1-2, p. 107, où Wallon montre la portée du matérialisme dialectique pour cette libération.