



National Library of Canada
Collections Development Branch

Canadian Theses on
Microfiche Service

Bibliothèque nationale du Canada
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

LES STADES DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT
SELON HENRI WALLON

par Mario Lajoie

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes supérieures et de la Recherche de
l'Université d'Ottawa, en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise,
ès arts en psychologie.

Ottawa, Canada, 1980.

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été réalisée sous la direction de O. Jorge Ruda, Ph.D., professeur titulaire d'histoire et systèmes de la psychologie et de psychologie dialectique à l'Ecole de Psychologie de l'Université d'Ottawa.

L'auteur désire témoigner de sa profonde reconnaissance envers le Dr. Ruda qui, tant par sa finesse philosophique et scientifique que par sa perspicacité toute dialectique, l'a stimulé et orienté tout au long de ses recherches.

CURRICULUM STUDIORUM

Mario Lajoie est né le 8 août 1955 à Sherbrooke,
Québec. Il a obtenu son baccalauréat ès arts avec spécialisation en psychologie en 1977 de l'Université d'Ottawa.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION.	ix
I. ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON.	1
1. La recherche d'une psychologie objective et rationnelle	3
2. Les premières découvertes	7
3. Les buts et les méthodes de la psychologie wallonienne	10
4. La rencontre et l'approfondissement de la dialectique matérialiste	16
5. L'enfant à la lumière du matérialisme dialectique	19
6. Le problème des stades dans l'oeuvre	24
II. LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.	29
1. Remarques préliminaires	29
2. ETAPE INTRA-UTERINE.	33
3. STADE D'IMPULSIVITE MOTRICE.	37
3.1 Aperçu sommaire du stade	37
3.2 Les progrès du mouvement: contenu et formes	39
3.3 Le mouvement: union des activités toni- ques et cloniques du muscle	42
3.4 Unité de l'activité tonique et de la sensibilité organique	43
3.5 Excitation, tonus et spasme	44
3.6 Le social: facteur de dépassement	46
4. STADE EMOTIONNEL.	48
4.1 Aperçu sommaire du stade	48
4.2 Formation des réflexes conditionnels	50
4.3 Maturation et intégration des centres de l'affectivité	52
4.4 Excentration progressive des sources émotionnelles: exemple du sourire	54
4.5 Importance biologique de l'action émotivo- sociale	56
4.6 Le rapport tonus-mouvement: les sources et les formes de la vie affective	58

TABLE DES MATIERES

4.7	Caractère primitivement aliénatoire de l'émotion. Son rôle psychogénétique	60
5.	STADE SENSORI-MOTEUR ET PROJECTIF	62
5.1	Aperçu sommaire du stade	62
5.2	Orientation nouvelle de l'activité prédominante: loi d'alternance fonctionnelle	64
5.3	L'activité circulaire: activité préparatoire	66
5.4	Facteurs du progrès de l'activité investigatrice	71
5.5	Subjectivité de l'espace enfantin primitif	72
5.6	L'intuition spatiale, ou l'intelligence des situations	74
5.7	L'intelligence discursive: opposition et dépassement	75
5.8	Le mot et les premières fonctions du langage	79
5.9	L'activité projective: doublage au sein de l'identique	87
5.10	L'imitation: entre la fusion et le doublement sujet-objet	91
5.11	Le simulacre: exercice de la représentation	100
5.12	Le langage et la représentation, ou les fondements premiers de la pensée	103
6.	STADE DU PERSONNALISME	109
6.1	Aperçu sommaire du stade	109
6.2	Retournement de l'activité dominante vers la construction du sujet	112
6.3	Prémisse au développement de la personne: le moi corporel	113
6.4	Un aspect du couple primordial sujet-objet: le couple social. Dialectique du Moi et de l'Autre: de la fusion à la différenciation	115
6.5	Bipolarité mal différenciée: les réactions alternantes et réciproques	121
6.6	Phase d'opposition et d'affirmation du Moi	123
6.7	Phase d'extériorisation du Moi	125
6.8	Phase d'enrichissement du Moi par appropriation imitative de l'Autre	126
6.9	Les conduites intellectuelles du stade personnaliste	128

TABLE DES MATIERES

7.	STADE CATEGORIEL.	130
7.1	Aperçu sommaire du stade	130
7.2	Le syncrétisme de la pensée précatégorielle: caractéristiques générales	133
7.3	Structure élémentaire et opératoire de la pensée: le couple	144
7.4	Nature du rapport entre les termes couplés	150
7.5	Interaction entre les couples	155
7.6	Le dépassement du couple: la série	160
7.7	Contradictions et confusions entre les sources de la connaissance et entre les plans de la pensée. Différenciation et intégration fonctionnelles	163
7.8	La dimension syncrétique de la pensée: ses insuffisances et son rôle fonctionnel. L'effort vers la cohérence	169
7.9	Les groupes scolaires: facteur important dans la régression du syncrétisme personne-intelligence	176
7.10	Les tâches intellectuelles: la représentation des choses et l'explication du réel	179
7.11	Etape précatégorielle de la représentation: la description, la narration, et la comparaison	181
7.12	Etape catégorielle de la représentation: la définition	189
7.13	Etape prérelationnelle de l'explication: évolution des notions de lieu, de temps, de mouvement et de causalité	192
7.14	Etape relationnelle de l'explication: la causalité mécaniste. L'objectivité de la pensée	203
8.	STADE DE LA PUBERTE ET DE L'ADOLESCENCE.	207
8.1	Aperçu sommaire du stade	207
8.2	Réveil de la conscience du Moi. Ambivalence des sentiments	209
8.3	L'effort spéculatif: vers la notion de loi	213
III.	APERÇU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES EN PSYCHOLOGIE GENETIQUE.	218
1.	L'état de la question	218
2.	Nécessité d'une approche plus philosophique	223
3.	Nature réelle ou artificielle des stades	227
4.	La catégorisation de Tran-Thong	240

TABLE DES MATIERES

IV. STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE.	257
1. L'approche concrète et multidimensionnelle de Wallon	257
2. Définition wallonienne du stade: éléments-clés	259
3. Loi d'alternance fonctionnelle	270
4. Principe de différenciation et d'intégration fonctionnelles	280
5. Maturation et succession des prépondérances fonctionnelles	286
6. Milieu et activité fonctionnelle (praxis)	291
7. Le développement comme synthèse du biologique et du social	298
RESUME ET CONCLUSIONS.	301
BIBLIOGRAPHIE.	308

Appendices

1. HENRI WALLON: ELEMENTS DE BIOGRAPHIE.	319
2. APERÇU DE LA CRITIQUE WALLONNIENNE DES FONDEMENTS DE LA THEORIE DE PIAGET.	321
3. SOMMAIRE DE <u>Les stades du développement de l'enfant selon Henri Wallon.</u>	328

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I. Différences entre l'intelligence des situations et l'intelligence discursive selon Wallon.	77
II. Schématisation des stades du développement de l'enfant selon Wallon.	217

INTRODUCTION

Parmi les concepts théoriques centraux de la psychologie génétique, le concept de stade de développement de l'enfant occupe une position cruciale car l'usage de la notion même de stade, ou encore des notions connexes de phase, de période, ou d'étape, s'est imposé tel une nécessité logique chaque fois qu'a augmenté la détermination conceptuelle du développement de l'enfant. En fait, il semble que l'idée de stade soit organiquement liée aux notions de devenir, de transformation et de développement. Or, quelle est la nature de ce rapport? que reflète cette unité? Depuis près d'un quart de siècle, cette problématique a suscité maints débats, réflexions et controverses à l'intérieur de la psychologie tant européenne que nord-américaine¹. Cependant le problème demeure encore assez peu étudié. Les quelques tentatives visant à dégager un consensus général parmi

¹ Consulter par exemple:

M.H. Bickhard, The nature of developmental stages, Human development, 21, 1978, p.217-233.

C.J. Brainerd, The stage question in cognitive-developmental theory, The behavioral and brain sciences, 2, 1978, p.173-213.

P. Osterrieth et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, (Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Genève, 1955), Paris, P.U.F., 1956, 164p.

Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine, Paris, Vrin, 1967, 455p.

INTRODUCTION

les différentes parties et opinions n'ont guère eu de succès². Par contre, ces discussions ont réussi à mettre en évidence toute la complexité et les multiples dimensions de la problématique des stades de développement de l'enfant.

Cette problématique recoupe des aspects proprement psychologiques, comme par exemple le problème des rapports entre l'affectivité et l'intelligence, la relation entre l'organique et le social dans le développement, etc. Nonobstant, il s'y rattache directement d'autres dimensions fondamentales, d'ordres philosophique et épistémologique: les stades sont-ils réels et inhérents aux choses en devenir? ou, au contraire, la délimitation des stades est-elle simplement conventionnelle et utile? etc. En conséquence, il apparaît clairement que la problématique entourant les stades du développement de l'enfant est typique et révélatrice à la fois 1- à l'égard de certains problèmes importants de la psychologie génétique, et 2- à l'égard des rapports réciproques qui peuvent se nouer entre les diverses conceptions épistémologiques et les sciences particulières. C'est dans cette double perspective, tant psychologique que philosophique, que veut se situer la présente thèse.

Pour ce faire nous avons choisi de nous limiter, et d'étudier et d'approfondir l'apport original de Henri Wallon

² Pour un aperçu des principales opinions voir C.J. Brainerd (op.cit.) et P. Osterrieth et al. (op.cit.).

INTRODUCTION

à la question des stades, afin de préciser la nature et l'interaction des rapports entre stade, transformation et développement chez l'enfant, selon cet auteur. Ceci constitue l'objet théorique de la présente thèse.

Ce choix est d'autant plus pertinent que Wallon, à la fois psychologue et philosophe, a mené son étude du développement de l'enfant et a élaboré son système de stades dans le cadre de la philosophie dialectico-matérialiste, méthodologie et théorie universelles du développement de la nature, de la société et de la pensée. L'oeuvre de Wallon est donc paradigmatique du type de rapports réciproques qui peuvent se constituer entre la dialectique matérialiste et une science particulière. Elle incarne concrètement, non seulement l'unité entre le matérialisme comme théorie et la dialectique comme méthode, mais également l'unité de la dialectique comme théorie du développement et du matérialisme comme méthode. Tout le travail de Wallon contribue à démontrer comment la dialectique scientifique ne peut que faciliter le développement théorique des disciplines particulières.

Une compréhension profonde et féconde de la psychologie de Wallon exige donc une lecture à la lumière de la position philosophique qui la sous-tend: la dialectique historico-matérialiste. C'est cette approche qui est utilisée ici et qui constitue l'axe principal de cette thèse.

INTRODUCTION

Il ne saurait être question d'envisager de façon formelle, opérationnelle ou abstraite la pensée psychologique wallonienne, ou encore d'employer une autre méthode d'analyse que celle que l'auteur a lui-même utilisée. Nous visons d'abord à rendre compte de l'oeuvre scientifique de Wallon dans son intégralité concrète afin de rendre justice tant à son envergure qu'à l'unité de sa cohérence interne (théorie) et de sa validité externe (praxis).

Le chapitre premier de la thèse consiste en un encadrement historique. L'itinéraire intellectuel de Wallon y est retracé brièvement afin de dégager et de préciser les influences réciproques qui se sont exercées entre sa démarche philosophique et son étude du développement de l'enfant.

Dans le chapitre deux, il est fait un exposé descriptif-analytique détaillé de l'ensemble des stades du développement de l'enfant selon Wallon. Cette reconstitution puise abondamment à même les sources premières. Elle est étayée de nombreux commentaires et divisions servant en outre à mettre en évidence les rapports concrets entre le matérialisme dialectique et le développement de l'enfant tels qu'envisagés par Wallon. Ce chapitre se termine par une systématisation, sous forme de tableau, de la conception wallonienne des stades.

Le chapitre trois fait l'objet d'un aperçu-critique de la problématique des stades dans la psychologie génétique

INTRODUCTION

contemporaine, à la lumière du dialectique scientifique. Ce chapitre sert notamment à mettre en évidence les aspects déterminants du problème des stades, ceci dans la perspective de la solution systématique qui est exposée au chapitre suivant.

Au chapitre quatre, la synthèse dialectique entre stade et développement réalisée par Wallon, et exposée sous une forme analytique au chapitre deux, est présentée et montrée théoriquement sous ses principaux aspects. Ainsi, nous nous attardons sur la définition wallonienne du stade, sur les lois générales du développement, sur le rapport entre l'organique et le social, et finalement sur le rôle central de l'activité, c'est-à-dire de la praxis, dans l'évolution psychologique de l'enfant.

CHAPITRE PREMIER

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON (1879-1962)

Philosophe, médecin, psychiatre et psychologue, Henri Wallon en est venu à adopter progressivement une position explicite en faveur de l'approche épistémologique découlant du matérialisme dialectique¹. Par exemple, en 1958 il écrit:

La connaissance du matérialisme dialectique permet de découvrir ou d'expliquer des formes beaucoup plus variées de la causalité: conflits autogènes, résolution de contradictions, actions réciproques, etc. Elle est d'autant plus nécessaire que l'objet d'étude offre des rapports plus complexes, plus enchevêtrés, plus subtils, plus fragiles, plus variables entre facteurs d'aspect plus hétérogènes, comme c'est le cas pour la psychologie qui fait charnière entre les sciences dites de la nature et les sciences dites de l'homme.²

Wallon pensait-il notamment à la psychologie de l'enfant, à laquelle il a consacré la plus grande partie de son activité scientifique, quand il a écrit ces mots? Sûrement; mais alors sous quelle forme la connaissance du matérialisme dialectique lui a-t-elle servi à éclairer le développement de l'enfant? Afin de rester fidèle à la

¹ Pour appuyer cette thèse, voici quelques titres d'articles de Wallon: *Matérialisme dialectique et psychologie* (1946); *L'évolution dialectique de la personnalité* (1951); *Psychologie et matérialisme dialectique* (1951); *Matérialisme dialectique et psychologie* (1954); etc.

² H. Wallon, *Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie*, *La Nouvelle Critique*, Nov. 1958; rééd. dans *Enfance*, 1-2, 1963, p.106.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

pensée wallonienne, pour en saisir toutes les nuances et comprendre la portée réelle de ses explications, il est donc de première importance de savoir à quels moments de son activité scientifique et jusqu'à quel degré Wallon s'est inspiré des principes de base du marxisme. Telle est la question générale à élucider brièvement dans ce premier chapitre avant d'aborder concrètement le problème particulier des stades du développement de l'enfant.

En traçant sommairement l'évolution de la pensée de Wallon, il s'agira de dégager la chronologie des influences principales qui se sont exercées réciproquement entre les différents moments de son itinéraire intellectuel et son étude du développement psychologique de l'enfant³. Egalement, il s'impose de faire, dans le premier chapitre, un encadrement, à la fois historique et théorique des livres et articles majeurs qui serviront ultérieurement à élucider la question des stades.

³ René Zazzo, collaborateur puis successeur de Wallon à la direction du Laboratoire de psycho-biologie de l'enfant, écrivait en 1950 que "(...) l'oeuvre de Wallon ne se comprend bien qu'à la lumière du marxisme, cette méthode qu'il a pratiquée avec une conscience toujours plus nette". Zazzo souligne avec pertinence non seulement l'importance de la dialectique matérialiste dans l'oeuvre wallonienne, mais surtout l'évolution vers une convergence graduelle de plus en plus féconde entre les principes et les lois générales de la dialectique et le développement de l'enfant. (L'oeuvre de Wallon à la lumière du marxisme, La pensée, 31, 1950, p.42).

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

1. A la recherche d'une psychologie objective et rationnelle

C'est entre 1908 et 1962 que s'inscrit toute l'oeuvre psychologique d'Henri Wallon. Entre ces deux dates, il y a eu un incessant cheminement intellectuel marqué de nombreuses prises de positions critiques vis-à-vis la problématique théorique et méthodologique animant la psychologie. Un des traits dominants de la pensée wallonienne fut son adhésion, à partir d'environ 1932, à la conception ontologique, logique et gnoséologique du matérialisme dialectique. Mais la période précédant cette date importante a aussi été empreinte d'une évolution théorique et d'une recherche méthodologique qu'il importe d'analyser afin d'éclairer la signification concrète de l'adhésion philosophique de Wallon au marxisme.

Wallon débute sa carrière scientifique avec une formation philosophique. Il est diplômé de l'agrégation de philosophie en 1902. De ces années d'étude, Wallon reconnaît avoir surtout été profondément influencé par Frédéric Rauh, philosophe rationaliste et moraliste, de qui il dit qu'"il était très idéaliste" mais qu'il lui a néanmoins appris "le sentiment immédiat de la réalité, le contact direct avec la réalité."⁴ Rauh répudiait la

⁴ H. Wallon, Entretien, La Nouvelle Critique, 108, 1959, pp.11-25; rééd. dans Enfance, 1-2, 1968, p.18.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

métaphysique et surtout s'opposait farouchement aux thèses du bergsonisme, fort influentes à l'époque, et qui étaient entièrement tournées contre la possibilité d'une psychologie objective et scientifique. Rauh défendait l'idée que non seulement la psychologie était possible scientifiquement, mais qu'elle pouvait aussi s'accomoder du nombre⁵.

Diplômé, Wallon enseigne un an la philosophie dans un lycée, mais "déçu (...) par l'orientation idéaliste dominant le monde de l'enseignement de la philosophie"⁶, il se réoriente alors vers la psychologie. Dans un témoignage rendu en 1959, Wallon dit avoir souvent, tout au long de sa carrière, référé aux notions et aux distinctions enseignées au baccalauréat. Il ajoute qu'"une formation philosophique est éminemment désirable, (...); à tous les psychologues (et aux autres) il serait utile de connaître

5 Wallon résume ainsi l'influence de Rauh: "Il essayait, dans tout son enseignement, de nous prémunir contre ce qu'il appelait "la philosophie paresseuse", cette philosophie qui consiste à partir de certains principes et à déduire ce que ces principes nous permettent de déduire, sans prendre un contact immédiat avec la réalité. Rauh voulait dérober à la métaphysique des domaines où la métaphysique jusque-là avait régné en maîtresse". (25e anniversaire de la mort de Frédéric Rauh, Bulletin de la société française de philosophie, 34, 1934, p.65).

6 Rapporté par M. Bergeron, psychiatre, élève et disciple de Wallon, dans: La vie et l'oeuvre de Henri Wallon, Annales médico-psychologiques, 2, 1963, p.322.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

les différentes positions de l'esprit humain vis-à-vis des grands problèmes (...), celles du rationalisme, de l'empirisme, de l'idéalisme"⁷.

La psychologie que Wallon avait en vue n'était pas la psychologie introspective issue de la tradition philosophique qui l'avait d'abord déçu, mais la nouvelle psychologie scientifique conçue dans un esprit d'objectivité tel qu'ouvrait la voie, en France, l'oeuvre de Théodule Ribot⁸. A l'instar de plusieurs grands psychologues comme Dumas, Janet, Blondel, qui avaient utilisé la pathologie mentale dans le but d'éclairer le normal, Wallon complète sa formation philosophique par des études médicales, spécialisation: psychiatrie, avec une thèse sur les psychoses de l'adulte⁹. Mais trouvant que l'analyse purement idéologique des délires ramène alors plus ou moins directement à des catégories engendrées par l'introspection, Wallon, qui

7 H. Wallon, Entretien, op.cit., p.19.

8 "La nouvelle psychologie diffère de l'ancienne par son esprit: il n'est pas métaphysique; par son but: elle n'étudie que des phénomènes; par ses procédés: elle les emprunte autant que possible aux sciences biologiques." (T. Ribot, La psychologie allemande contemporaine, Paris, Alcan, 1879, p.V111).

9 H. Wallon, Délire de persécution: le délire chronique à base d'interprétation, Paris, J. Baillière, 1909, 118p.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

garde toujours comme ambition de fonder son analyse de l'activité psychique dans une perspective fondamentalement objective, s'initie ensuite aux techniques histologiques¹⁰. Wallon rapporte devoir beaucoup intellectuellement au professeur Nageotte, son maître dans ce domaine. Il lui a appris, dit-il, "à voir les transpositions nécessaires de la matière nerveuse aux phénomènes psychologiques (...) sans établir d'ailleurs de lien de mécanisation entre les deux"¹¹. A Bicêtre, entre 1908 et 1914, il entreprend d'amasser des centaines d'observations d'enfants aux anomalies du mouvement, du tonus, de l'équilibre, etc., qui lui serviront de base à la thèse de doctorat ès-lettres qu'il prépare sur "les retards et les anomalies du développement moteur et mental"¹².

10 "A l'exemple de plusieurs éminents psychologues français, c'est par la psychologie pathologique que j'ai abordé l'étude expérimentale de l'activité psychique, mais sans y voir autre chose qu'un moyen de remonter aux sources de cette activité. Délaissant par suite la description purement anecdotique, l'analyse purement idéologique des troubles mentaux et des délires, je me suis efforcé de reconnaître le terrain biologique qui répond à chacun d'eux". (H. Wallon, Projet d'enseignement (1934), dans Lecture d'Henri Wallon, Paris, Editions Sociales, 1976, p.261).

11 H. Wallon, Entretien, op.cit., p.18.

12 Sous-titre de sa thèse qui ne sera finalement présentée qu'en 1925.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Ce travail, presque achevé, est interrompu par la guerre pendant laquelle Wallon est mobilisé comme médecin de bataillon. L'observation des blessés et des malades nerveux de la guerre l'amène à préciser certains rapports entre les manifestations psychiques et organiques, et notamment à apprécier l'importance des modifications et des déséquilibres physiologiques que l'émotion peut provoquer¹³. Ces découvertes auront une importance capitale dans la pensée wallonienne car "en revenant à mon travail", dit-il, "j'ai constaté qu'il ne répondait plus à mes connaissances et conceptions présentes."¹⁴ Il a donc dû le reprendre et le modifier entièrement.

2. Les premières découvertes

La publication de sa thèse de doctorat ès-lettres en 1925 marquera le début de ce que Zazzo appelle

¹³ H. Wallon, Les psychonévroses de guerre, Année Psychologique, 11, 1914-1919, p.215-236.

_____, Lésions nerveuses et troubles psychiques de guerre, Journal de Psychologie, 1920, p.66-96.

¹⁴ H. Wallon, Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant, (thèse principale pour le doctorat ès-lettres), p.2; suivie de L'enfant turbulent: recueil d'observations, (thèse complémentaire), Paris, F. Alcan, 1925, 653p.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

"l'ère wallonienne en psychologie"¹⁵. Cette thèse est primordiale car elle inaugure une abondante série de travaux que Wallon consacra à l'enfant¹⁶. Deuxièmement, sur la question des stades de développement, sa thèse est le premier exposé des quatre premiers stades, dont le contenu sera confirmé et enrichi tout au long des études ultérieures. Troisièmement, c'est la première oeuvre wallonienne sous-tendue par une méthode originale résultant d'une attitude dialectique développée à travers l'étude systématique et analytique des enfants dits anormaux.

A cette époque, les découvertes de Wallon sont originales et fondamentales. D'une part, lorsque l'Enfant turbulent paraît, les problèmes de l'enfant caractériel, délinquant ou inadapté sont dominés par la conviction qu'il existe à leur source certaines prédispositions d'ordre constitutionnel, donc héréditaires, qui rendent compte pour l'essentiel de leurs conduites désordonnées, et qui rédui-

¹⁵ R. Zazzo, Portrait de Henri Wallon, Journal de Psychologie, 4, 1963, p.385-400; rééd. dans R. Zazzo, Psychologie et marxisme, Paris, Denoël/Gonthier, 1975, p.152.

¹⁶ Wallon avait surtout publié avant 1925 des travaux de type anatomo-clinique sur l'enfant. Par exemple: H. Wallon, Rapports de l'hystérie et de l'épilepsie chez deux enfants, L'encéphale, 8, 1908, p.244-248.

_____ et Rolland, Description du cerveau d'un enfant aphasique, L'encéphale, 3, 1910, p.335-340.

9

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

sent toute thérapeutique à l'impuissance quasi-totale¹⁷. D'autre part, la clinique traditionnelle, face à la maladie mentale, se contentait d'affirmer "une corrélation, d'ailleurs souvent évidente, mais conçue d'une manière mécaniste, à la fois sommaire et obscure, entre les comportements et l'atteinte organique"¹⁸. Dépassant cette attitude, Wallon

va pénétrer à l'intérieur du syndrome, partir du trouble fonctionnel initial et, en même temps, le considérer constamment dans son développement par rapport au milieu matériel et humain où vit l'enfant, en suivre les effets sur ce milieu et les répercussions sur ces effets, à la fois sur le trouble fonctionnel et sur l'être de l'enfant tout entier.¹⁹

La découverte essentielle de Wallon est que même chez les grands arriérés le milieu n'est pas indifférent envers leurs réactions, soient-elles des plus élémentaires. Les actes tendent vers le milieu et sont modifiés et interprétés constamment par l'entourage²⁰.

¹⁷ Ces vues sont avancées particulièrement par l'influente école criminologique italienne (Lombroso, Ferri, Garafalo, etc.), et défendues en France par le psychologue Dupré.

¹⁸ L. LeGuillant, *L'enfance inadaptée dans l'oeuvre de Henri Wallon, L'évolution psychiatrique*, 27, 1962, p.125.

¹⁹ *Ibid.*, p.126.

²⁰ Revenant sur cette idée en 1934, Wallon dira que la psychologie a trop longtemps méconnu "l'unité indissoluble que forment l'enfant et l'adulte, l'homme et la société". Et, il souligne que "l'enfant tend vers l'adulte

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Dans L'enfant turbulent, Wallon met pour la première fois en évidence ce rapport d'action réciproque et nécessaire entre le milieu social et l'enfant anormal, en particulier à travers le mouvement et l'émotion, rapport qui ne peut que forcément prendre une importance croissante chez l'enfant normal au cours de son développement. Cette dialectique de l'enfant et du milieu qu'il vient de saisir "à travers les grossissements de la pathologie, va devenir désormais la règle fondamentale dans l'étude de l'enfant."²¹

3. Les buts et les méthodes de la psychologie wallonienne

Si Wallon va maintenant consacrer l'essentiel de son activité à l'enfant, c'est qu'à ses yeux le problème capital à résoudre par la psychologie scientifique est celui de la vie psychique, dont on doit étudier "l'organisation et le progrès", ce dans "la dépendance réciproque des fonctions mentales et leurs rapports avec tous les

comme le système vers son équilibre (...). C'est de la société que l'individu reçoit ses déterminations; elles sont pour lui un complément nécessaire; il tend à la vie sociale, lui aussi, comme vers son état d'équilibre".
(Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, P.U.F., 6e éd., 1976, p.8).

²¹ L. LeGuillant, L'enfance inadaptée dans l'oeuvre de Henri Wallon, op.cit., p.126.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

facteurs capables de leur faire subir une modification quelconque."²² Wallon croit alors fermement que l'étude de l'enfant amènera de nouvelles réponses aux problèmes fondamentaux suscités par l'étude du psychisme humain, la psychologie traditionnelle étant, à bien des égards, rendue dans une impasse²³.

De par sa formation philosophique Wallon était très informé des différentes positions philosophiques face à la conscience et à la vie mentale. Sa formation médicale le renseignait aussi sur les hypothèses matérialistes courantes. En 1921, dans un article, il s'élève vigoureusement contre les unes et les autres, tentant de définir ce que

²² H. Wallon, Le problème biologique de la conscience, Revue de philosophie, 1, 1921, p.161-185; rééd. dans G. Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1923, tome 1, p.228.

²³ Wallon dira plus tard que la psychologie de l'enfant "a moins reçu de la psychologie traditionnelle qu'elle n'a contribué à modifier ses points de vue, ses principes et à l'enrichir de méthodes nouvelles. Elle a dû, en effet, pour atteindre "l'âme de l'enfant", délaisser les cadres abstraits entre lesquels l'introspection de l'adulte et son matériel verbal avaient divisé les activités psychiques de l'homme. A l'analyse purement idéologique d'un contenu mental type (...) elle a dû substituer des observations et des expériences sur les efficacités réellement en jeu dans l'activité et la vie des enfants." (L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Colin, 1941, (éd. de 1968), p.5.

ITINÉRAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

devraient être les conditions nécessaires à une étude objective de la conscience²⁴. La science doit être positive, affirme Wallon. "Entre deux phénomènes quelconques elle n'établit pas d'incompatibilité qualitative (...). Il ne s'agit plus pour elle de retrouver dans les faits des virtualités, des puissances, des espèces et des genres."²⁵

"Il faudrait se borner à l'étude des faits. Et quand un état de conscience disparaît, admettre tout simplement que les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il se manifeste ne sont pas réalisées: le problème unique est alors de reconnaître ce qu'elles sont."²⁶

24 Passant en revue les théories d'alors sur les "rapports du physique et du moral", Wallon critique les conceptions substantialistes qui aboutissent à un parallélisme entre deux systèmes de principes, ou à un dualisme dont l'accord est "trop providentiel, trop arbitraire, trop fortuit, accord choquant pour le rationaliste". Il s'attaque aussi aux tentatives visant à ramener la réalité à un ou l'autre des deux principes. L'une est l'idéalisme, prisonnier de l'introspection, et l'autre, l'hypothèse matérialiste qui aboutit à considérer la conscience comme "une sorte d'épiphénomène, quelque chose d'accessoire et de superflu". Il est naturel de penser que ces raisonnements sont périmés en présence des résultats de la science actuelle mais, pose Wallon, "encore aujourd'hui certains psychologues n'y ont-ils pas eu recours?". Il le démontre par l'analyse des travaux d'Hoffding, Freud, Breuer, Jung, etc. (Le problème biologique de la conscience, op.cit., p.204-205).

25 Ibid., p.209.

26 H. Wallon, La conscience et la vie subconsciente, dans G. Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1924, Tome 11, p.505.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Aux questions soulevées par le problème de la conscience, ou bien par le développement de l'enfant, c'est de l'attitude du rationalisme conséquent que se réclame alors Wallon²⁷. Il refuse la facilité et réfute les explications superficielles, communes, apparentes ou doctrinales. Son assise théorique, se dressant contre l'introspection dont il met en doute les fondements scientifiques, est spontanément matérialiste, la formation histologique reçue auprès de Nageotte l'ayant conduit à concevoir le psychisme sous les angles biologique et psycho-moteur.

Parallèlement à son activité de recherche sur l'enfant²⁸, Wallon demeure toujours désireux de voir la psychologie se libérer de ses antécédents métaphysiques. Ainsi il entreprend un intense travail d'analyse-critique des théories et des idées nouvelles. Il tente de préciser sa conception des buts ainsi que des méthodes propres aux différents éléments de la psychologie. Dans cette optique, Wallon publie en 1926 un petit volume, Psychologie

27 Les différents états de conscience, leurs transformations, "ces différentes alternatives ont des lois, qu'il appartient à la psychologie d'élucider". (op.cit., p.506).

28 Nous devons passer sous silence son importante activité et contribution pédagogiques, "qui éclaire et complète sa pensée psychologique", selon l'expression de Tran-Thong qui en a remarquablement rendu compte dans La pensée pédagogique d'Henri Wallon, Paris, P.U.F., 1969, 174p.

ITINÉRAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Pathologique²⁹, où il définit la pathologie mentale et précise la relation et la contribution de la psychopathologie à la psychologie générale. C'est dans la même perspective que, sur la demande de son ami Henri Piéron, il assume pour "L'année psychologique" à partir de 1913 les analyses et les comptes rendus d'articles et de livres du domaine psychopathologique, "toujours soucieux d'approfondir les problèmes envisagés et d'apporter dans la critique des vues personnelles."³⁰ C'est un travail qu'il mènera jusqu'en 1941.

En 1930, Wallon publie un livre très important, Principes de psychologie appliquée³¹, où il traite de la psychologie du travail, c'est-à-dire des activités dans lesquelles l'individu peut se dépenser. Il met beaucoup d'espoir dans cette nouvelle psychologie: "(...) partie de cas concrets et de problèmes utilitaires", elle est "la négation de l'autre (...), la psychologie qui se dit théorique, rationnelle ou qui se fonde tout simplement sur l'introspection (...). Sans doute aboutira-t-elle un jour

²⁹ H. Wallon, Psychologie pathologique, Paris, Alcan, 1926, 95p.

³⁰ Rapporté par Piéron qui fut directeur de L'année psychologique de 1913 jusqu'à sa mort en 1964, dans: "Sur le chemin des applications sociales de la psychologie, L'évolution psychiatrique, 27, 1962, p.152.

³¹ H. Wallon, Principes de psychologie appliquée, Paris, A. Colin, 1930, 224p."

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

à l'énoncé de lois ayant un certain degré de généralité et de systématisation".³² Enfin, conclut-il, "avec elle l'empirisme et le prophétisme cèdent le pas à la science."³³

Dans ses cours professés à la Sorbonne (1929-30, et 1930-31) consacrés aux trois premières années de l'enfance, Wallon met au point sa conception de l'émotion; également, il approfondit et élargit d'autres découvertes contenues dans sa thèse de 1925, particulièrement celles sur le rapport psychisme-tonus et sur le rôle de l'émotion dans l'avènement de la conscience³⁴.

En 1931 s'amorce un tournant capital dans la pensée wallonienne. En septembre de cette année-là, Wallon se rend à Moscou à la VIIIème Conférence Internationale de Psychotechnique. Quoique "favorablement disposé envers la Révolution soviétique (...)", il fut frappé "du spectacle

³² Wallon est en faveur d'une approche concrète qui "commence par montrer le néant des antinomies que les psychologues de l'introspection et de l'intuition dressent entre le monde intérieur ou de la conscience et le monde extérieur, entre le fait psychique et le nombre, entre le sujet purement abstrait qu'ils se donnent et le sujet vivant". (Op.cit., p.7).

³³ Ibid., p.218.

³⁴ Des extraits de ces cours furent publiés sous forme d'articles en 1930, 1931 et 1932, puis repris en un seul volume sous le titre Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, Boivin, 1934, 267p.; Paris, P.U.F., 6e éd., 1976, 301p.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

de la rue, de l'aspect de confiance qu'il y avait dans la population"³⁵.

4. La rencontre et l'approfondissement de la dialectique matérialiste

De retour en France, Wallon fut invité à rendre compte, avec H. Piéron, de ses impressions de voyage au Cercle de la Russie Neuve³⁶. Il fut par la suite convié à devenir membre du Cercle. Il accepta. En août 1932 une commission scientifique y est mise sur pied, et Wallon en est nommé le secrétaire. Le programme de cette commission, qui compte dès le début une centaine de scientifiques de tous les domaines, était pour chacun de "s'initier au marxisme, le comprendre au point de vue scientifique; voir, chacun dans sa discipline, ce qu'il pouvait en retenir pour ses recherches"³⁷. Pour Wallon lui-même, la méthode et l'idéologie marxistes étaient peu familières avant que son voyage à Moscou lui donne envie de s'en informer plus exactement.

³⁵ H. Wallon, Entretien, op.cit., p.26.

³⁶ Sur l'histoire de ce cercle, voir P. Labérenne, Le Cercle de la Russie Neuve (1928-1936) et l'Association pour l'étude de la culture soviétique (1936-1939), La pensée, 205, 1979, p.12-26.

³⁷ H. Wallon, Entretien, op.cit., p.26.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Des travaux de la commission naîtront deux volumes d'exposés (1935 et 1937) où des spécialistes révèlent comment ils voyaient s'appliquer le marxisme dans leurs domaines respectifs. Ces textes, dit Wallon, peuvent:

(...) apparaître comme la limite provisoire d'une approximation qui, pour plusieurs d'entre nous, a été en effet progressive et qui se complétait à mesure que, dépassant les schématisations courantes et grossières de la dialectique matérialiste, nous apprenions à en connaître et manier les ressources, aussi souples et combinées que les actions dont elle cherche à retrouver le mouvement.

Il peut y avoir certains écarts avec "l'orthodoxie" mais, ajoute-t-il, "ce qui mérite (...) de retenir l'attention, c'est la diversité des points de départ et c'est aussi la convergence des points de vue."³⁹

A partir de 1932, il faut par conséquent commencer à situer la démarche scientifique wallonienne par rapport au matérialisme dialectique, à ses principes, à ses catégories et à ses lois. Les travaux antérieurs qui vont servir pour l'étude des stades du développement, surtout l'Enfant turbulent (1925) et les Origines du caractère chez l'enfant (1929-1931), ne s'inspirent pas directement

38 H. Wallon, Introduction à A la lumière du marxisme, Paris, Editions Sociales Internationales, 1935, p.11. En plus de l'introduction, Wallon y produit aussi un texte: Psychologie et technique. Un deuxième tome d'exposés fut publié sous le même titre en 1937, dont Wallon signe également l'introduction.

39 Ibid., p.11.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

de principes méthodologiques liés au marxisme. Cependant, les préoccupations méthodologiques ont toujours été centrales dans la démarche de Wallon. Les premières exigences et les principes initiaux qu'il a développés sont ceux d'une psychologie concrète et rationnelle, qui va directement à l'objet d'étude, sans idée a priori, qui le considère sous tous ses aspects, dans tous ses liens avec tous les autres objets, et qui ne postule aucune limite à la capacité que possède l'esprit scientifique d'abstraire des lois reflétant correctement son objet d'étude. L'adhésion progressive mais définitive de Wallon au matérialisme dialectique s'explique essentiellement par la rencontre et la convergence de ses propres principes développés au contact direct de la réalité avec ceux du marxisme, qui les reprend, les intègre et les approfondit en leur donnant une signification beaucoup plus complète. Cette adhésion est d'autant plus éloquente qu'elle vient d'un chercheur dont l'originalité est alors pleinement reconnue par ses pairs, donc qui est arrivé à une certaine maturité théorique et qui, de plus, a déjà dépassé la cinquantaine. Le contenu psychologique des travaux antérieurs à 1932 demeure totalement valable, et s'intégrera entièrement aux travaux de la période d'étude puis d'adhésion intégrale au matérialisme dialectique. Il y a dans l'oeuvre et le cheminement intellectuel de Wallon une continuité et un dépassement

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

méthodologique, et non une rupture.

5. L'enfant à la lumière du matérialisme dialectique

En 1938 paraît la première oeuvre psychologique importante de Wallon consécutive à sa démarche d'approfondissement du matérialisme dialectique: le volume sur La vie mentale de l'Encyclopédie Française (tome VIII)⁴⁰.

Dans l'introduction il développe ses idées sur la psychologie conçue comme "étude concrète d'une réalité concrète", sur son objet comme étant "l'homme en contact avec le réel", c'est-à-dire avec les choses et les autres hommes, et sur sa méthode comme "l'analyse des ensembles". Wallon se réserve le traitement des thèmes suivants: le nourrisson; rapports affectifs; les émotions; l'activité sensori-motrice; la réalisation mentale de l'objet; la croissance intellectuelle de l'enfant; formation de la personne; etc. Dans ses explications il est plusieurs fois fait mention de

40 Ce volume de l'Encyclopédie, dont Wallon a dirigé la composition et choisi les contributeurs, est très important pour la question des stades. Par exemple: première partie: les étapes du développement psychique; deuxième partie: circonstances et objets de l'activité psychique; et troisième partie: les niveaux de la vie mentale. (La vie mentale, Encyclopédie Française, tome VIII, Paris, Encyclopédie Française Larousse, 1938).

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

conflits dialectiques, d'actions réciproques, de contradictions levées par un troisième terme, etc. Ceci reflète que la connaissance du matérialisme dialectique a commencé concrètement à éclairer son étude de l'enfant⁴¹.

En 1941 est publié un livre majeur, L'évolution psychologique de l'enfant⁴², ouvrage synthèse où sont rassemblés les grandes lignes et les principaux thèmes de la psychologie wallonienne. Wallon y fait le premier exposé systématique de l'ensemble des stades du développement de l'enfant, et y précise également sa conception des stades

⁴¹ Il faut signaler que dans l'Encyclopédie Wallon adhère explicitement à la logique dialectique dans son approche au développement de l'enfant. Ainsi, dit-il dans une section intitulée "Conflits dialectiques et psychisme", "bien que chaque étape trouve son point de départ dans la précédente, avec leurs différences apparaît chaque fois un mode d'activité spécifiquement autre. Entre elles il n'y a pas simple succession, mais conflit. Par ce conflit la vie psychique atteint à un équilibre nouveau et elle réagit par des enrichissements nouveaux.

Une logique mécaniste, déductive, unilatérale ne peut en rendre compte. Elle bute contre la diversité et les oppositions du réel, ne sait qu'en détourner les yeux ou les déclarer anormales; le cas des émotions en est un exemple frappant. Inversement, une explication qui se modèle sur le réel commence par accepter les oppositions qu'il présente et cherche à découvrir sous les conflits les phases de ses progrès passés, de son dynamisme actuel. C'est là aboutir à une conception dialectique des choses". (Op.cit., 8' 24-7).

⁴² H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Colin, 1941, 224p.; édition de 1976.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

qui sont des moments d'un développement discontinu et marqué par des conflits, des crises et des mutations.

Wallon est à ce moment dans une période intellectuelle très féconde. L'année suivante, les résultats de son travail d'approfondissement du matérialisme dialectique se manifestent très fermement, quoique implicitement, dès les premières lignes de son nouveau livre, De l'acte à la pensée (1942)⁴³, consacré au passage de l'intelligence des situations, ou pratique, à l'intelligence verbale, ou discursive. Dans ce travail Wallon s'attarde notamment à analyser le rapport dialectique entre l'imitation et la représentation mentale.

De l'acte à la pensée, dont un des trois thèmes principaux est "les fondements premiers de la pensée", trouve son prolongement naturel dans l'oeuvre maîtresse, préparée simultanément mais publiée subséquentement, qu'est Les origines de la pensée chez l'enfant (1945)⁴⁴, dans laquelle

⁴³ H. Wallon, De l'acte à la pensée, Paris, Flammarion, 1942, 251p.; 4e éd., 1970. Cette phrase illustre bien la position ontologique et gnoséologique de l'auteur: "Dans le champ restreint du développement psychique (...), ils (les conflits) peuvent être reconnus, non comme la négation, mais au contraire comme le fondement des procès qui tendent au plus complet développement de l'être ou de la connaissance" (p.5).

⁴⁴ H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1945, Tome I: Les moyens intellectuels; Tome II: Les tâches intellectuelles; 4e éd., 1975, 756p.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

Wallon s'attarde à démontrer comment la pensée évolue par conflits dialectiques, à partir d'un syncrétisme initial jusqu'aux différenciations nécessaires à la connaissance objective. Bien que Wallon aît utilisé depuis environ 1932, avec de plus en plus de raffinement théorique et de puissance heuristique, la méthodologie du matérialisme dialectique, il est notable pour plusieurs que c'est dans Les origines de la pensée chez l'enfant qu'il l'a maniée de la façon la plus remarquable⁴⁵.

Les années d'après-guerre sont aussi très fructueuses pour Wallon sur le plan de la production scientifique. D'une part, il adopte une position claire et explicite en faveur des principes du matérialisme dialectique dans une série d'articles critiques à caractère méthodologique s'échelonnant de Matérialisme dialectique et psychologie (1946) à Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie (1958). D'autre part, à l'intérieur de ce cadre épistémologique, il mène un travail d'approfondissement de ses propres conceptions sur le développement dialectique de l'enfant, travail qui engendrera plusieurs

45 Par exemple, le témoignage de son disciple et collaborateur René Zazzo: "Jamais Wallon n'a réussi avec tant de bonheur à "marquer les différences", à marquer les passages d'une forme de pensée à l'autre, à dégager les contradictions et les interdépendances". (R. Zazzo, Conduites et conscience, Tome I: Psychologie de l'enfant et méthode génétique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962, p.22).

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

* articles apportant des précisions indispensables sur la question des stades. Par exemple: Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi" (1946); L'évolution dialectique de la personnalité (1951); Les étapes de la sociabilité chez l'enfant (1952); L'organique et le social chez l'homme (1953); Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant (1954); Pavlovisme et Psychologie (1955); Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant (1956); Niveaux et fluctuations du moi (1956); La psychologie génétique (1956); etc.⁴⁶.

En 1955 fut tenu à Genève, sous l'hospice de l'Association de Psychologie scientifique de Langue française, un symposium dont le sujet d'étude était "Le problème des stades en psychologie génétique". L'objet du symposium consistait à discuter des critères de définition et de délimitation des stades. Wallon fut invité à y présenter son point de vue. Physiquement handicapé, il se fait représenter par René Zazzo. Ses idées sur la délimitation et le contenu des stades sont clairement exposées

⁴⁶ Tous ces articles et plusieurs autres, ont été réédités dans un ou l'autre des deux numéros spéciaux de la revue Enfance, parus sous les titres: H. Wallon, Psychologie et éducation de l'enfance, 3-4, 1959; et H. Wallon, Buts et Méthodes de la psychologie, 1-2, 1963.

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

dans son court rapport⁴⁷.

Dans les années suivant ce symposium, les articles de Wallon sont de moins en moins fréquents, et de façon générale sa contribution à la psychologie de l'enfant et surtout au problème des stades est pratiquement achevée. Wallon s'éteint en 1962 à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

6. Le problème des stades dans l'oeuvre

La notion de "stade de développement" fut introduite dès 1925 dans la première oeuvre majeure de Wallon⁴⁸. Quoiqu'à ce moment les quatre premiers stades sont déjà ébauchés, l'entreprise wallonienne a ultérieurement dépassé de beaucoup le problème particulier des stades de développement de l'enfant. En fait la perspective génétique dans laquelle s'est inscrit Wallon a visé surtout à trouver des solutions aux problèmes des origines: origines du caractère, origines de la pensée, etc. Ces problèmes sont liés

47 P. Osterrieth et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, (Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française), Paris, P.U.F., 1956, 163p. La contribution de Wallon s'intitule: Les étapes de la personnalité chez l'enfant, p.23-33; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.73-78.

48 Dans la thèse principale pour le doctorat ès-lettres: Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant, op.cit..

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

directement au problème particulier des stades, mais ils le dépassent tout en le contenant. La plupart des ouvrages de Wallon contiennent des indications, plus ou moins complètes, relatives au contenu de certains stades, et dans quelques-uns sont formulées des réflexions approfondies sur le concept même de stade. Par conséquent, il y a un assez grand dispersément de ses idées sur les stades, qui sont réparties dans l'ensemble de l'oeuvre, et d'où résulte la principale difficulté de la reconstruction du système wallonien des stades. Ce n'est que dans quelques travaux qu'on retrouve un exposé de l'ensemble des stades. Un de ces exposés, succinct mais complet, est celui de 1955 qu'il a produit spécialement pour le symposium sur le problème des stades: Les étapes de la personnalité chez l'enfant.

D'autres sources de base pour l'ensemble des stades sont les volumes La vie mentale (1938) et L'évolution psychologique de l'enfant (1941). Deux articles doivent également être retenus pour leur portée générale: Les étapes de la sociabilité chez l'enfant (1952); et La psychologie génétique (1956). Quant aux livres et articles, trop nombreux pour être tous énumérés ici, dont le contenu recouvre un ou plusieurs stades, ne citons que Les origines du caractère chez l'enfant (1934) consacré surtout à l'étude des trois premières années de l'enfant, De l'acte à la pensée (1942) qui traite du passage entre l'intelligence des situations

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

et l'intelligence discursive, et Les origines de la pensée chez l'enfant (1945), dédié presque exclusivement au "stade catégoriel".

Enfin, les réponses aux questions soulevées en début de ce chapitre sur le rapport entre l'attitude philosophique et la psychologie dans l'oeuvre wallonienne, peuvent être résumées comme suit. La majorité des réflexions de Wallon relatives au développement de l'enfant, et particulièrement au concept de stade de développement, datent de la période d'adhésion à la dialectique matérialiste, c'est-à-dire d'après 1932. Une bonne partie de celles-ci ont été produites après 1940, c'est-à-dire à un moment où Wallon était très familier avec les lois, les principes et les catégories de la dialectique. Il faut donc conclure que sa conception du développement de l'enfant s'inscrit globalement dans la solution générale qu'apporte le matérialisme dialectique aux problèmes du devenir et du changement, aux facteurs causals du développement, ainsi que par rapport à ses lois générales et à son interprétation des catégories gnoséologiques comme la continuité et la discontinuité, la qualité et la quantité, la contradiction, la négation et le dépassement, etc.⁴⁹. Pour exposer dans son intégralité la

⁴⁹ Sur le matérialisme dialectique, voir par exemple: A. Cheptouline, Catégories et lois de la dialectique, Moscou, éd. du Progrès, 1978, 379p.; G. Planty-Bongour,

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

position de Wallon sur les stades de développement de l'enfant, elle sera, par conséquent, présentée et analysée sous l'éclairage du matérialisme dialectique, l'ultime position épistémologique qu'il a adoptée⁵⁰.

Gaston Mialaret, pédagogue et élève de Wallon, dit en concluant l'analyse de sa méthode objective, comparative et génétique:

Il est impossible de ne pas signaler le caractère dialectique, au sens marxiste du terme, de la méthode wallonienne; la notion de genèse, de progression discontinue, d'opposition des contraires

Les catégories du matérialisme dialectique, Paris, P.U.F., 1965, 206p.; O. J. Ruda, Lexique philosophique-scientifique, Ottawa, éd. de l'Université d'Ottawa, 1977, 173p.

⁵⁰ Selon Wallon, l'avantage du matérialisme dialectique, c'est qu'il est la synthèse de ce qu'il y a de meilleur dans chacune des doctrines philosophiques: "Le matérialisme dialectique (...) n'est pas d'ailleurs une innovation totale. Il coordonne des points de vue que les différentes doctrines philosophiques présentent chacune sous forme exclusive et absolue. Il est pour l'organicisme, mais pas sous la forme unilatérale et mécaniste du matérialisme traditionnel. Il est, comme l'idéalisme, pour la spécificité du psychisme, mais à condition de ne pas le substituer à la réalité des choses. Il est pour le devenir incessant du sujet et de l'univers, mais pas à la façon inconditionnée et fataliste de l'existentialisme. Il est partisan de l'objectivité expérimentale, mais sans tomber dans le formalisme méthodologique du positivisme ni dans son agnosticisme de principe. Se calquant sur le réel, il en accepte toute la diversité, toutes les contradictions, persuadé qu'elles sont même les éléments de l'explication, puisque le réel est ce qu'il est en dépit ou plutôt à cause d'elles." (Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie, op.cit., p.107).

ITINERAIRE INTELLECTUEL D'HENRI WALLON

appartiennent au marxisme et Wallon donne, sur le plan psychologique, un contenu précis et expérimental à la théorie marxiste de la connaissance.

Mais la méthode wallonienne apparaît au delà même de la psychologie comme le modèle auquel toute recherche scientifique devra plus ou moins se référer. Psychologue? C'est vrai. Philosophe? C'est non moins vrai. La leçon de Wallon dépasse de beaucoup les murs du laboratoire de psychologie: elle nous enrichit et nous permet de mieux comprendre notre place dans le monde. Il n'est pas exagéré de dire qu'elle aboutit à une véritable anthropologie.⁵¹

⁵¹ G. Mialaret, Henri Wallon: sa méthode; quelques aspects psychologiques de son oeuvre, Four l'ère nouvelle, I, 1966, p.19.

CHAPITRE DEUX

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

1. Remarques préliminaires

Dans ce chapitre, le système des stades généraux du développement de l'enfant selon Wallon sera globalement reconstitué¹. Comme le problème des stades n'est qu'un aspect de l'unité que représente la conception wallonienne de la psychologie générale, de la psychologie génétique, et des problèmes pratiques que posent l'enfant, son développement et son éducation, plusieurs aspects touchant mais dépassant en même temps la problématique abordée ici seront mentionnés brièvement à titre indicatif, tandis que beaucoup d'autres devront être passés sous silence².

¹ Dans le titre de ce chapitre le mot "système" (du grec sustêma: assemblage, composition) est pris dans le sens d'un ensemble d'idées logiquement solidaires, et visant à reproduire théoriquement le développement de l'enfant, c'est-à-dire à en définir les divers aspects et propriétés et à en découvrir les lois générales. Le "système" de Wallon a comme particularité essentielle de s'intégrer dans la conception du monde (Weltanschauung) telle que définie par l'ontologie, la logique et la gnoséologie du matérialisme dialectique.

² La reconstitution du système des stades de Wallon s'avère une entreprise dont l'étendue peut devenir très vaste étant donné l'abondance, la densité, le souci du détail et la diversité de ses écrits. Dans les limites de la présente thèse, les répétitions ont été soigneusement évitées. S'il semble y en avoir, c'est là la conséquence du grand souci de continuité génétique de Wallon, continuité non pas linéaire mais dialectique où les notions nouvelles doivent surgir par dépassement des anciennes, et non être surajoutées d'une façon arbitraire ou même métaphysique.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Il est à noter que l'analyse dont procède la psychologie génétique wallonienne est comparative. Pour Wallon, la psychologie génétique doit nécessairement se déployer à trois niveaux: 1- à l'échelle du monde vivant, où un des problèmes fondamentaux est de découvrir les origines et les conditions de la vie psychique, notamment par l'étude anatomique et fonctionnelle de l'animal, et par sa comparaison avec l'homme; 2- à l'échelle de l'espèce humaine où l'histoire comparative des civilisations permet d'étudier les étapes et les difficultés du passage décisif du primate à l'homme, ainsi que de mesurer la part et le rôle de l'hérédité sociale; 3- à l'échelle de l'individu, où son objet est la transformation de l'enfant en adulte à travers les doubles conditions organiques et sociales qui sont en quelque sorte le résumé de toute l'évolution humaine antérieure. C'est à ce dernier niveau que se retrouvent les stades du développement de l'enfant³.

Les stades, tels que conçus par Wallon, sont des stades généraux, ou plus exactement des stades du développement de la personnalité de l'enfant, "le mot personnalité est pris ici dans le sens de l'être total, physico-psychique

³ Au sujet de la conception wallonienne de la psychologie génétique, voir: H. Wallon, La psychologie génétique, Bulletin de psychologie, 10, 1956; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.220-234.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

et tel qu'il se manifeste par l'ensemble de son comportement"⁴. Wallon pense que prendre, comme Piaget, le problème sous l'aspect intellectuel mène nécessairement à faire "une oeuvre un peu abstraite et un peu superficielle"⁵.

Dans son système il n'y a donc pas de stade purement intellectuel, de même qu'il n'existe aucun stade à prédominance affective sans répercussions ni apports aux progrès de l'intelligence. Les deux, l'affectivité et l'intelligence, sont étroitement solidaires du développement de la personnalité dans son ensemble.

Par ailleurs, Wallon précise que l'étude des stades de l'être total en développement doit nécessairement être envisagée, pour chacun des stades, à l'intérieur des conditions d'existence qui lui sont propres. Ces conditions

⁴ Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.73.

⁵ Selon Wallon, qui en a fourni plusieurs analyses critiques, la conception piagétienne, quoique "riche, pénétrante et ingénieuse", donne à l'évolution psychologique une base parcelaire et étroite, transformant la description en explication. Une des principales critiques adressées à Piaget est qu'en voulant chercher dans l'individu seul les éléments ou les facteurs de sa vie psychique, d'abord en trouvant l'élément premier d'où pourrait sortir, par un processus d'auto-crédation, son intelligence, il a négligé les rôles essentiels joués par l'héritage que constitue la pensée collective, et par l'héritage de l'espèce que met en évidence la maturation des structures nerveuses. Nous avons repris et résumé en appendice l'essentiel des critiques de Wallon envers Piaget. Voir l'appendice 2: Aperçu de la critique wallonienne des fondements de la théorie de Piaget.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sont de deux ordres: biologiques et sociales. L'évolution de l'enfant est la conséquence de changements dans l'économie totale des rapports entre la personne de l'enfant et ses conditions d'existence. Le point initial de la psychogénèse est la maturation. Mais le développement fonctionnel demeure très variable selon que les fonctions rencontrent ou non l'occasion de se manifester. Ainsi, une fonction sans objet ou milieu pour s'exercer restera atrophiée ou purement virtuelle. L'évolution psychogénétique n'est donc pas automatique et prédéterminée. Son résultat dépendra de l'exercice ou de l'activité fonctionnelle qui amalgamera le biologique et le social. La maturation du système nerveux rend successivement possible différents niveaux d'activité mais il faut que s'y ajoute l'exercice pour actualiser l'aptitude fonctionnelle correspondante⁶. Par ailleurs, surtout du milieu mais aussi de l'équipement biologique dépendront la qualité des aptitudes ainsi que les différences individuelles. D'abord soumis à l'action des

⁶ L'importance que Wallon attribue à l'exercice ou à l'activité dans la genèse des fonctions le rapproche beaucoup du concept de "système fonctionnel" élaboré par l'école soviétique de Anokhine, Léontiev, Luria, etc. D'ailleurs Wallon réfère à propos du rôle de l'exercice aux expériences de Léontiev, sur la rééducation auditivo-vocale des enfants, dans son article "La psychologie génétique" (op.cit., 1956). On peut également noter une référence à d'autres travaux de Léontiev dès 1938 dans La vie mentale (op.cit.), ce qui laisse supposer qu'il fut très tôt informé des développements de la psychologie soviétique.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

facteurs biologiques dans le milieu maternel intra-utérin, le développement de l'enfant devient progressivement de plus en plus solidaire et dépendant des facteurs sociaux, c'est-à-dire du milieu social⁷. On retrouve là la caractéristique essentielle de l'espèce humaine: la superposition au milieu physique, primordial à tous les êtres vivants, d'un milieu social d'où elle tient son essence même.

Le développement de l'enfant se compose, après l'étape de la vie intra-utérine, de six stades: le stade d'impulsivité motrice, le stade émotionnel, le stade sensori-moteur et projectif, le stade du personnalisme, le stade catégoriel et le stade de la puberté et de l'adolescence.

2. ETAPE INTRA-UTERINE

Quoique Wallon ne se soit pas attardé longuement à l'étape de la vie intra-utérine, dont la description et l'analyse relèvent plus de l'embryogénèse que de la psychogénèse, il a affirmé à plusieurs reprises qu'il existait une psychologie de l'enfant dès la période foetale. Cette

⁷ "Le milieu est complémentaire d'une façon étroite, d'une façon nécessaire, d'une façon inévitable avec l'être vivant". (H. Wallon, Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, Ecole libérée, rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.310).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

étape (qui peut être appelée stade bien qu'elle soit sous la dépendance quasi-exclusive des facteurs organiques, et qu'il n'existe pas encore de réciprocité autre que biologique dans les rapports entre l'enfant et le milieu) est fondamentale parce que primordiale et contenant intrinsèquement les conditions de toutes celles qui vont suivre⁸.

Le simple et le total commencent par se confondre. Au cours des différenciations ultérieures l'unité se conserve bien, mais devient plus difficile à saisir en raison non seulement de sa plus grande complexité, mais des changements de perspective que lui fait subir l'apparition de nouvelles activités.

8 Il y a une préoccupation méthodologique constante chez Wallon, qui découle de la nature dialectique de sa conception ontologique, d'exiger qu'à chacune des phases du développement, forme particulière de l'auto-mouvement de la matière, l'analyse ne fasse intervenir aucune catégorie ou réflexion ne faisant pas partie de cette phase ou ne provenant pas de celles qui l'ont précédée. Cette nécessité, qui lui fait débiter la psychologie de l'enfant dès la conception, se discerne nettement dans sa vision de la psychologie génétique: "Elle ne s'attache pas à des ensembles déjà constitués, comme font l'analyse idéologique, expérimentale ou statistique pour en détailler les éléments et les structures actuels. Elle part du plus simple, c'est-à-dire de ce qui a précédé, de ce qui est premier dans la série chronologique des transformations, et c'est dans cette succession qu'elle cherche la signification fonctionnelle des formes plus différenciées ou plus compliquées. L'explications psycho-génétique voudrait être une histoire fidèle de l'évolution. Elle cherche à retrouver l'ordre de filiation dans les objets qu'elle étudie." (La psychologie génétique, op.cit., p. 231).

9 La vie mentale, op.cit., 8' 14-1.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Dès la conception, "nous avons déjà cette dualité de l'enfant et de ses conditions d'existence encore toutes rassemblées dans sa mère."¹⁰ En même temps dualité et unité, couple et symbiose organique et sociale, cette contradiction contient sa résolution dans le type nouveau de relation symbiotique, ou d'unité, qui se prolongera au-delà de la naissance.

La relation embryonnaire, "un cas de parasitisme radical, ou plutôt de totale dépendance biologique"¹¹, est dominée par une activité de type anabolique à peu près complète. C'est une phase de construction de l'organisme où le rapport entre l'enfant et sa mère, le sujet et l'objet, a comme caractéristique essentielle d'être tourné exclusivement vers le façonnement du sujet. Pendant que les structures anatomico-fonctionnelles sont en procès d'achèvement, l'organisme est dans l'ensemble fonctionnellement indifférencié. Par exemple, à une même excitation, les gestes et les attitudes du fœtus varieront beaucoup, ceci s'expliquant par l'inachèvement des circuits où se propage le stimulus, encore sans contour ferme. Il faudra que s'y ajoute l'exercice pour construire et fixer la fonction

¹⁰ Etapes de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.311.

¹¹ Etapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.74.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

correspondante. La plupart des circuits fonctionnels ne sont pas constitués à la naissance chez l'enfant. Ceci donnerait lieu à une conduite stéréotypée et peu accessible aux progrès, comme chez la majorité des animaux¹².

Il existe cependant quelques mouvements innés dont la coordination, quoique complexe, s'exécute dès la naissance, sans exercice préalable. C'est le cas du mouvement de succion du nourrisson qui est déclenché par une excitation de la pointe de la langue. Les circuits des réflexes labyrinthiques et cervicaux sont aussi passablement définis et fonctionnels dès la période pré-natale.

Vers la quarantième semaine de vie intra-utérine, les conditions d'existence du foetus ne sont plus adéquates avec le niveau d'achèvement biologique qu'il a atteint. Il y a alors un déséquilibre, un conflit, qui trouvera sa résolution dans le mode nouveau d'existence post-partum où l'enfant rencontrera de nouvelles conditions qui prolongeront son développement à un niveau anatomico-fonctionnel supérieur.

¹² "Il y a ainsi relation inverse entre la richesse de l'équipement et l'achèvement de ses parties. Plus grand est le nombre des possibilités, plus grande leur indétermination. Plus grande aussi l'indétermination et plus grande la marge des progrès. Une fonction qui n'a pas à chercher sa formule ne sait pas non plus s'adapter à des circonstances diverses." (L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.42).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

3. STADE D'IMPULSIVITE MOTRICE3.1 Aperçu sommaire du stade¹³

La naissance de l'enfant pose un changement radical dans ses conditions d'existence qui, par action réciproque, le transformeront. Le passage au milieu aérien constitue une mutation violente, un bond où le nouveau milieu s'érige de façon absolue contre l'ambiance intra-utérine. La nécessité d'une nouvelle adaptation va entraîner plusieurs modifications dans l'organisme. Dans l'ordre physiologique, il est difficile de trouver un choc plus violent, une métamorphose plus instantanée et plus considérable. Toutefois, si différentes que paraissent les nouvelles conditions d'existence de l'enfant, elles n'en sont pas moins en filiation, et conséquemment semblables sous certains aspects, à celles qui leurs ont pré-existé. "Il y a encore symbiose, une symbiose dont les liens se sont détendus mais une symbiose véritable."¹⁴ L'hématose et la nutrition,

¹³ Afin de rendre l'exposé de chaque stade d'abord plus facile, il s'est avéré nécessaire d'établir plusieurs sous-divisions qui n'apparaissent pas nécessairement dans les écrits originaux. Elles correspondent à une division analytique du contenu de chaque stade, et s'avèreront utiles pour guider le lecteur à travers la pensée wallonienne qui n'a jamais eu la réputation d'être d'accès facile.

¹⁴ Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.311.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

cessant de s'opérer à travers le placenta, exigent de l'enfant qu'il entre en rapport avec le monde extérieur par l'intermédiaire de deux surfaces: celle de l'appareil pulmonaire, et celle du tube digestif. Mais seule la fonction respiratoire devient complètement autonome. Pour tous ses autres besoins, l'enfant demeure encore sous la dépendance et l'influence étroite de sa mère: besoins alimentaires, mais aussi besoins posturaux (être changé de position, porté ou berqué).

La caractéristique nouvelle et essentielle de ce stade, qui correspond approximativement aux trois premiers mois de l'existence, est que, contrairement à la période foetale, la satisfaction des besoins du nourrisson n'est plus automatique et qu'elle peut retarder. Les effets de l'attente et de la privation se traduisent en spasmes, crispations et cris. "A ce stade, ses gestes ont quelque chose d'explosif; ils ne sont pas orientés et ressemblent plus à des crises motrices qu'à des mouvements coordonnés (...). C'est un stade d'impulsivité motrice"¹⁵. Les mouvements de cette période, qui ont le caractère de simples décharges spasmodiques, animent principalement les muscles du tronc, des membres supérieurs et des membres inférieurs, surtout sous forme de mouvements de pédalage.

¹⁵ Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.74.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

3.2 Les progrès du mouvement: contenu et formes

Pour Wallon, l'analyse des progrès évolutifs de l'enfant doit commencer par l'étude du mouvement, parce qu'il est "tout ce qui peut témoigner de la vie psychique, et il la traduit toute entière."¹⁶ L'activité musculaire, qui "commence par être élémentaire, discontinue, sporadique", est fondamentale parce que, de par sa nature, elle "tient en puissance les différentes directions que pourra prendre l'activité psychique."¹⁷

Le mouvement, essentiellement un déplacement dans l'espace, présente trois formes qui correspondent chacune à un contenu qualitatif à la fois différent et semblable, et qui sont chacune un facteur nouveau de progrès. La première forme du mouvement est la plus primitive. Elle a un caractère passif: le déplacement musculaire obéit à des forces extérieures, au premier rang desquelles la pesanteur, qui déclenchent des réactions automatiques d'équilibre ou de compensation. Les premières manifestations de ce type de mouvement sont héréditaires et résultent du fonctionnement des réflexes labyrinthiques et cervicaux, parmi les plus archaïques dans la série phylogénétique. Dans l'espèce

¹⁶ H. Wallon, Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, Enfance, 2, 1956; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.235.

¹⁷ Ibid., p.235.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

humaine, les automatismes d'équilibre existent dès la période pré-natale¹⁸. Sous leur forme élémentaire, ils seront dialectiquement niés, c'est-à-dire intégrés dans les systèmes plus complexes de mouvements qui se constitueront après la naissance.

Ils sont la tête d'une lignée qui, par étapes successives, à travers la recherche des postures nécessaires et des points d'appui appropriés, conduira l'enfant de la position couchée à la position assise, à la position à genoux et finalement à la position debout, qui est le propre de l'homme et qui a eu sur les progrès de son comportement une influence décisive.

La seconde forme du mouvement, qui assimile et dépasse la première, comprend les activités de locomotion et de préhension qui sont des déplacements du corps dans l'espace, ou bien vers les objets qui s'y trouvent²⁰.

¹⁸ Wallon se réfère aux découvertes de Magnus et Kleijn qui ont démontré l'existence des réflexes cervicaux et labyrinthiques produisant des systèmes pré-déterminés de gestes et d'attitudes en réponse à un pivotement des premières vertèbres, ou à la suite d'un déplacement rapide du corps dans l'espace. Ces réflexes s'obtiennent avec d'autant plus de certitude que l'enfant est prématuré, ceci à cause de leur disparition par intégration progressive dans des systèmes plus évolués de mouvements.

¹⁹ Op.cit., p.235.

²⁰ Les premiers pas du jeune enfant illustrent bien le caractère nouveau de cette seconde forme du mouvement. Par manque de maturation et d'exercice, les contractions toniques servant normalement à compenser chaque déplacement dans l'espace, et réalisant ainsi l'équilibre dynamique, font partiellement défaut. L'enfant se trouve alors entraîné par son mouvement, faute de pouvoir renverser par des contractions appropriées le déplacement vers l'avant du centre de gravité.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

La troisième forme, la plus évoluée et qui incorpore les deux autres, se compose de réactions musculaires à caractère plus différencié et plus précis comme l'exigent, dans la manipulation par exemple, l'autonomie relative des divers segments corporels et leur déplacement les uns par rapport aux autres²¹. Pour Wallon, "ces trois sortes de mouvements s'impliquent plus ou moins entre elles; elles se conditionnent mutuellement"²². Cependant chacune d'elles garde toujours une autonomie relative. Ainsi elles peuvent se combiner différemment, d'une façon variable et caractérisant le type psycho-moteur propre à chaque individu²³.

21 Les opérations nécessitant conjointement de la précision et de la fermeté, comme le maniement des petits objets, requièrent du mouvement de nouvelles qualités. Par exemple, l'immobilisation des membres qui accompagne l'activité des doigts doit constamment lui servir de support, souple ou rigide, fixe ou plastique selon les circonstances. Longtemps chez l'enfant, cette aptitude est déficiente comme le révèlent ses gestes dépassant le but à atteindre, ou d'envergure trop vaste, sa main se rendant avec hésitation au-dessus de l'objet puis se jettant d'un coup sur lui, le serrant avec beaucoup trop de force, etc.

22 Op.cit., p.236.

23 Voir H. Wallon, Syndromes d'insuffisance psychomotrice et types psycho-moteurs, Annales médico-psychologiques, 4, 1932, p.369-384; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.240-251.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

3.3 Le mouvement: union des activités toniques et cloniques du muscle

A la base du mouvement, sous n'importe quelle forme et à tous les niveaux du développement, il y a deux activités musculaires distinctes mais confondues et complémentaires. La première est l'activité clonique par laquelle se raccourcissent ou s'allongent les myofibrilles, produisant ainsi le déplacement du membre dans l'espace. La seconde, dont l'influence est plus importante que la première aux stades initiaux du développement, est l'activité tonique qui est en rapport étroit avec l'activité de relation et également avec la vie végétative. Elle a comme fonction, au niveau squelettique, de maintenir un certain degré de tension dans le muscle, degré variant selon les dispositions physiologiques du sujet ou les difficultés de l'action à accomplir. Le tonus n'a pas seulement un rôle dans la dynamique musculaire. Sous une forme plus statique, il est l'étoffe des attitudes corporelles, elles-mêmes en rapport avec l'accommodation ou l'attente perceptuelle, ou bien avec la vie affective. L'activité tonique, qui donne de la précision et de la résistance au mouvement, possède aussi la propriété de s'y opposer sous forme d'attitudes suspensives, ou même d'entrer en conflit avec lui et de compromettre la précision de son exécution, comme dans le cas des trop grands débordements émotionnels.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

3.4 Unité de l'activité tonique et de la sensibilité organique

Wallon attribue à l'activité tonique un rôle primordial dans le développement psychique. Chez l'être vivant, l'activité et la sensibilité sont en étroite dépendance mutuelle. Mais pour le type normal et adulte de l'espèce humaine, ce rapport est subordonné à un troisième terme qui s'est constitué progressivement, et qui les dépasse toutes deux, les englobe et les détermine. Se regroupe sous ce terme médiateur l'ensemble des fonctions communément appelées "fonctions nerveuses supérieures". Mais chez le nourrisson, comme elles font défaut, son agitation motrice est la contre-partie directe et nécessaire de sa sensibilité, et réciproquement sa sensibilité est constamment modifiée par son activité. "C'est le niveau le plus bas de l'activité psychomotrice (...) parce qu'il est celui des actes qui ignorent toute contrainte, toute détermination étrangère à leur propre besoin de s'effectuer."²⁴ Les systèmes inhibiteurs sont totalement absents.

Au stade de l'impulsivité motrice, la plus grande partie de l'animation du nouveau-né est provoquée par ses besoins biologiques qui sont réglés par sa sensibilité

²⁴ La psychologie génétique, op.cit., p.225.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

organique, d'une part intéroceptive et liée aux fonctions de nutrition (alimentation, digestion, excrétion), et d'autre part proprioceptive, c'est-à-dire liée au domaine postural et d'origine articulaire ou labyrinthique. Peuvent aussi être notées des réactions à des impressions dont la provenance est extéroceptive, quoiqu'elles ne sont pas le motif principal de l'activité à ce stade. Contrairement à l'adulte, chez qui elle est normalement maintenue en sourdine, la sensibilité liée aux besoins du corps propre domine entièrement l'activité musculaire du nourrisson à cause de ses rapports étroits avec l'activité tonique des muscles viscéraux et squelettiques.

3.5 Excitation, tonus et spasme

Le délai dans la satisfaction des besoins alimentaires, les vicissitudes du fonctionnement de l'appareil digestif, ainsi que les inconforts posturaux, sont autant de sources différentes de stimulation organique, et conséquemment d'activation motrice à caractère spasmodique, principalement sous forme de mouvements et de cris²⁵.

²⁵ "Le spasme de l'intestin entraîne des coliques, si fréquentes au cours de la digestion chez le nourrisson, et d'où résultent des cris, sans doute par extension physiologique du spasme à l'appareil respiratoire, la différenciation du cri comme moyen d'expression, sans rapport

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Le spasme a pour étoffe l'activité tonique des muscles qui précède les mouvements proprement dits. L'agitation du nourrisson est faite de brusques détentes qui le font passer d'une attitude à une autre. Dans chacune d'elles, les muscles semblent se tendre et se durcir, plutôt qu'ils ne se raccourcissent ou ne s'allongent en vue de gestes qui puissent explorer l'espace. La contraction y est massive, tétaniforme, s'y propage en nappe, intéresse particulièrement la musculature vertébrale et proximale, c'est-à-dire celle qui servira surtout à la stabilisation des mouvements et à l'équilibre du corps.²⁶

Wallon voit dans les niveaux d'intensité des manifestations spasmodiques l'expression d'une relation quantitative entre l'excitation et le tonus.²⁷

direct avec ce qu'il extériorise, ne pouvant survenir que plus tard." (L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.121).

26 Ibid., p.122.

27 Le chatouillement, particulièrement sous sa forme la plus primitive telle qu'elle se trouve chez le nouveau-né, illustre bien cette loi. La stimulation des tendons, des ligaments, des aponévroses, etc., bref de la sensibilité articulaire, amène des contractions toniques qui, du lieu de l'excitation, s'étendent aux muscles environnants. Cette progression est la conséquence de l'étroite réciprocity entre la sensibilité organique et l'activité tonique. "Le spasme ajoute à l'excitation d'où il est né une excitation qui procède de lui et devient l'origine d'un spasme plus étendu. Ainsi l'effet ne cesse de se multiplier par lui-même." La stimulation persistant, elle se déploie alors en spasmes sur les muscles de l'activité respiratoire et circulatoire, déclenchant le rire. Si les gestes désordonnés dans l'espace, et l'animation vocale ne suffisent à liquider les effets de contraction tonique, ceux-ci peuvent gagner l'appareil viscéral, et le rire se transformer en pleurs. "La transformation du rire en pleurs par simple accumulation d'excitations tonigènes est un bel exemple de variation quantitative se muant en variation qualitative, suivant la formule de Hegel reprise par Engels." (La vie mentale, op.cit., 8' 24-3).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Leur succession répond à une loi très primitive d'équivalence entre le degré de l'excitation et le tonus, qui peut soit induire une activité propre à l'épuiser graduellement, soit s'accumuler en excès jusqu'à se traduire en contraction et en spasmes.

Le raccourcissement du muscle et son durcissement, le mouvement et la posture, l'activité clonique et l'activité tonique sont fusionnés dans les décharges spasmodiques du nouveau-né. "C'est seulement par étapes successives que cette fonction complexe du tonus parvient à son achèvement. Les centres nerveux dont elle dépend n'arrivent pas tous en même temps à maturation."²⁹ Plusieurs mois passeront avant que les conditions nécessaires à l'exercice pleinement efficace et différencié des deux activités fondamentales du muscle se soient réalisées.

3.6 Le social: facteur de dépassement

Les progrès principaux du stade d'impulsivité motrice consistent en une répartition plus homogène du tonus à travers les muscles. Ils se réalisent sous l'influence conjointe de la maturation, de l'amélioration de

²⁸ Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., p.114.

²⁹ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.132.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

la coordination inter-fonctionnelle qu'amène l'exercice, et de la régularité des interventions bénéfiques de l'entourage. Cependant, l'activité du nourrisson a au départ le caractère d'un circuit fermé. Ses contractions viscérales, ses attitudes corporelles et ses mouvements se produisent originellement pour eux-mêmes et ne dépassent pas les excitations qui les règlent. Le comportement fonctionnel du nouveau-né ne pourrait donc pas être à l'origine des formes supérieures de l'activité psychique s'il n'y avait déjà de contenues dans la structure de son activité tonico-viscérale, certaines conditions préparant et amenant l'activité de relation et de réciprocité sociale, ce "facteur surajouté" mais nécessaire à toute l'évolution psychologique ultérieure de l'enfant.

Ces conditions sont la dépendance biologique étroite de l'enfant vis-à-vis sa mère, et le caractère extérieur, ou expressif, de sa sensibilité organique et de son pendant l'activité tonique. La mère attribue dès le début une signification aux cris et aux gestes de son enfant. Elle y réagit et cherche une intervention qui pourrait être bénéfique. Ainsi le nouveau-né n'est jamais un être socialement isolé. Sans en être un membre conscient, il n'en est pas moins totalement orienté par et vers la société. Ce façonnage du moi par le milieu est la conséquence directe des inaptitudes prolongées auxquelles l'enfant est condamné

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

par la lenteur extrême de son développement. "Ainsi le social s'amalgame à l'organique"³⁰ et s'effectue progressivement le passage au stade émotionnel.

4. STADE EMOTIONNEL

4.1 Aperçu sommaire du stade

Le stade émotionnel plonge ses racines dans le stade d'impulsivité motrice. Il commence à prendre forme déjà au deuxième mois pour atteindre, vers le sixième mois, un moment où les échanges émotionnels sont le mode dominant d'activité entre l'enfant et son entourage³¹. Le caractère symbiotique du rapport liant l'enfant à l'entourage est conservé, mais avec un contenu et une forme modifiés.

³⁰ Op.cit., p.124.

³¹ Wallon donne le nom de "stade émotionnel" à cette période du développement psychique, "non point parce qu'il répondrait de façon exclusive à une certaine délimitation temporelle au cours de l'évolution, mais parce qu'il réalise un certain type de rapports avec le milieu, qui sont alors dominants et qui donnent au comportement de l'enfant un style particulier. Différentes formes d'activités peuvent en effet coexister, mais à chaque âge il en est une qui prend le pas sur les autres, qui entraîne un changement et, le plus souvent, un enrichissement spécifique dans les relations de l'enfant avec l'ambiance, et c'est celle-là qui sera caractéristique du stade correspondant." (Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, op.cit., p.237).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

L'enfant est uni (...) à son entourage familial de façon tellement intime qu'il paraît ne pas savoir s'en distinguer. Sa personnalité semble diffuser dans tout ce qui le touche. C'est une période de subjectivisme radical, de syncrétisme subjectif. Par un effet inverse, une sorte d'osmose avec l'ambiance semble enrichir sa sensibilité. On ne saurait exagérer le rôle de l'affectivité dans les progrès de toutes sortes qui marquent cette époque de l'existence. C'est une vraie symbiose affective, après la symbiose organique de la période foetale.³²

Réglée par le tonus, plongeant dans les sensibilités organiques, l'émotion est déjà contenue dans les décharges motrices viscéro-toniques du stade impulsif. Mais son contenu est alors très général et sa forme indifférenciée. Les progrès du stade émotionnel se préparent néanmoins dès le stade impulsif alors que, sous la double influence des interventions de l'entourage humain et de la maturation nerveuse, la face externe du syndrome émotionnel global devient peu à peu dominante et se transforme en mode d'expressions et d'échanges entre l'enfant et sa mère. Progressivement, ce nouveau type de rapport prendra des formes plus diversifiées et, vers six mois, les expressions vocales et motrices ainsi que les mimiques de l'enfant pourront se déployer selon une gamme assez étendue de nuances: douleurs, chagrin, colère, impatience, gaieté, joie, etc.

³² Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.75.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

4.2 Formation des réflexes conditionnels

Très tôt, soit vers la deuxième ou la troisième semaine, la maturation nerveuse met en évidence cette capacité inhérente à l'espèce humaine de dépasser le bagage de réflexes biologiques hérités en formant des réflexes d'un nouveau genre: les réflexes conditionnels³³. L'excitant cesse alors d'être biologique, et les fonction organiques entrent en relation avec le milieu extérieur par l'intermédiaire des excitants conditionnels. Par exemple, dès la seconde semaine, les réflexes de tétage de l'enfant sont activés quand il est placé dans la position habituelle de l'allaitement, sans même qu'il n'y ait d'objet réel de présenté. La sensibilité proprioceptive appartenant au domaine postural est devenue un excitant conditionnel.

Au cours des premiers temps de l'existence, par une nécessité résultant de l'inaptitude du nourrisson à satisfaire lui-même les exigences les plus essentielles de sa

³³ Il est intéressant de noter que dès 1925 (L'enfant turbulent, op.cit., p.56-58) Wallon a reconnu la contribution originale et essentielle pour la psychologie des découvertes de Pavlov, en particulier pour l'étude de l'activité psychique de l'enfant. Outre les nombreuses références qui y sont faites tout au long de ses écrits, Wallon a rendu compte des idées pavloviennes dans deux articles importants: L'associationnisme de Pavlov, Bulletin de psychologie, déc. 1952; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.51-58; Pavlovisme et psychologie, La nouvelle critique, juillet-août 1955; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.79-86.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

vie, la plupart des interventions du milieu humain sont rassemblées autour de ses réactions, de ses cris, de ses attitudes et de ses gesticulations qui sont des signes reflétant l'état de ses besoins. Bien vite, à cause de leur fréquence et de leur régularité, les impressions sensorielles associées aux circonstances qui accompagnent habituellement la satisfaction ou la frustration des besoins, vont se lier à leur tonalité émotive et à leur manifestation expressive. Les gestes de l'enfant qui lui amènent des résultats utiles prennent ainsi un caractère dominant dans son comportement. De cette façon, il s'établit entre sa mère et lui une signalisation expressive, une sorte de prélangage³⁴, qui s'approprie cependant sa signification de l'extérieur, c'est-à-dire qui tient son essence du dehors dans l'attribution d'une valeur aux expressions et aux attitudes du nouveau-né que fait l'entourage, valeur qui au départ peut être ou ne pas être juste, et dans les

34 A propos des relations mimiques entre le nourrisson et les personnes qui l'approchent, Wallon souligne qu'"on pourrait parler d'un prélangage, si par certains côtés elles n'étaient pas à l'opposé du langage. Celui-ci, en effet, individualise les objets ou les actes dont il parle; il en définit les attributs, en opère l'attribution aux personnes engagées ensemble dans les mêmes événements ou la même situation. Le résultat de l'expression émotionnelle est inverse. Elle entraîne une sorte de symbiose affective entre l'enfant et son entourage." (L'évolution dialectique de la personnalité, *Dialectica*, 5, 1951; rééd. dans *Enfance*, 1-2, 1963, p.48.)

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

effets modificateurs des actions qu'il a sur lui. Sans le milieu social, le développement psychologique de l'enfant serait arrêté au niveau des réactions impulsives des premières semaines de la vie. Mais, à cause des conditions d'existence propres à l'homme,

à l'âge de trois mois, l'enfant sait déjà adresser aux personnes de son entourage, et particulièrement à sa mère, non plus seulement des cris en rapport avec les soins matériels dont il a besoin, mais des sourires et des signes de contentement qui sont déjà un lien purement affectif entre lui et ceux qui se donnent la peine d'y répondre.³⁵

4.3 Maturation et intégration des centres de l'affectivité

La pleine capacité fonctionnelle de certains centres corticaux, par la myélinisation de leurs fibres, est la condition première et nécessaire, quoique non suffisante, à la constitution de l'émotion en stade, c'est-à-dire en activité prédominante. Les réactions spasmodiques à caractère tonique du stade impulsif sont provoquées par le fonctionnement du pallidum, centre régulateur du tonus et des fonctions qui en dépendent. Subordonné anatomiquement au corps strié et à la couche optique, le pallidum est situé par rapport à eux à un étage inférieur dans le système nerveux. Myélinisé dès la naissance, ses manifestations

³⁵ Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.312.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sont les premières à s'immiscer dans l'activité du nourrisson. Dans la couche optique siègent les centres de la sensibilité protopathique, et d'autres qui règlent la vie végétative, dont la participation aux émotions est très étroite³⁶. Le corps strié est le centre de nombreux automatismes hérités de l'évolution phylogénétique, dont ceux qui traduisent extérieurement les émotions. L'apparition du stade émotionnel se fait corrélativement avec la maturation du système opto-strié, qui subordonne progressivement

³⁶ Le terme "sensibilité protopathique" est emprunté par Wallon à la théorie neurologique d'Henry Head. Ce dernier, qui l'oppose à la "sensibilité épicroitique", ou extéroceptive, en fait relever la nature de ses impressions et de ses influences, ainsi que ses modes de propagation, de l'activité de l'appareil nerveux qui règle les fonctions toniques, viscérales et végétatives. Anatomiquement, ses centres correspondent globalement au cerveau moyen. Ils sont antérieurs évolutivement au développement du cerveau supérieur, dont dépendent d'autres activités, par exemple la perception et la connaissance. Bien que le cerveau moyen soit fonctionnellement intégré à l'activité du cerveau supérieur, et qu'il forme avec lui une unité dynamique, il conserve quand même par rapport à celui-ci une certaine indépendance pouvant même se transformer, dans certaines conditions, en opposition. Par exemple, si les effets de l'affectivité ont le pouvoir de stimuler l'activité intellectuelle, leur trop grande accumulation peut aussi perturber cette même activité, et même entrer en conflit avec elle en la rendant impossible. Réciproquement, les manifestations émotionnelles peuvent être contenues et réprimées par l'activité de la pensée; au même titre, elles peuvent aussi être stimulées ou exagérées. Chez l'enfant, note Wallon, "la pénurie et la fragilité de sa vie intellectuelle ont pour contrepartie nécessaire sa grande émotivité." (Voir à ce sujet: Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., chap.III: Nature des émotions; /chap.IV: Les émotions et le comportement humain).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

à son activité celle du pallidum, aménageant ainsi les réactions toniques désordonnées du stade impulsif en ensembles émotionnels organisés. Ce réglage interfonctionnel n'est pas atteint pleinement avant le sixième ou le septième mois.

4.4 Excentration progressive des sources émotionnelles : exemple du sourire

Les premiers motifs de l'émotion sont très primaires. Ils appartiennent à des stimulations dont l'origine est soit périphérique, ou soit viscérale, et qui se répercutent sur la sensibilité organique en général. Cependant il n'y a pas de situation sociale originellement émouvante. Mais il y a dans l'émotion les conditions nécessaires pour que l'ambiance sociale, ce facteur essentiel pour enrichir le comportement et le faire accéder par la suite aux plans supérieurs du développement, devienne une source de stimulations émotionnelles. "Par son syncrétisme, son exclusivisme à l'égard de toute orientation divergente, sa vivacité d'intérêt et d'impression, l'émotion est tout particulièrement apte à susciter des réflexes conditionnels."³⁷ Par le jeu des réflexes conditionnels, les motifs primaires se

³⁷ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.123.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

transfèrent aux situations extérieures les plus variées, qui deviennent ainsi de nouveaux motifs à l'activité émotionnelle de l'enfant. Le nombre de pairages nécessaire entre les sources primitives et provocatrices de l'émotion et l'excitation conditionnelle, c'est-à-dire la situation ou la circonstance, est d'autant moins élevé que l'intensité psychique de l'émotion a été plus grande.

Un exemple où l'évolution générale que subissent les réactions émotionnelles de l'enfant peut être retracée est celui du sourire, ou de la célèbre "réponse par le sourire" mise en évidence par le psychanalyste R. Spitz qui lui attribue par contre une signification intentionnelle dès le deuxième mois. Citant plusieurs observations, Wallon note qu'un sourire se produit aux premiers jours en réaction à des stimulations cutanées près de la région musculaire où il se forme: chatouillement sous le menton (1 et 2 jours), sur la joue et le nez (à 2 jours), etc. Ensuite, il fut souvent observé que des excitations plus générales et de nature plus affective pouvaient le susciter: bain chaud (à 4 jours); repos après la tétée (26e jour); bien-être après une friction à l'huile (8e semaine); etc. Un peu plus tard, c'est l'action des stimulants extéroceptifs qui le provoque: pépiement de la nourrice (10e jour); lumière brillante (13e jour); ombre bleue (à 16 jours); sons aigus (6e semaine); etc. Enfin apparaît le facteur

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

humain: sourires d'adultes (2e mois); vue de la mère (6e semaine); babil de la mère (7e semaine); etc. Il y a donc nette succession dans l'ordre des excitations initiatrices.

D'abord celles qui sont une stimulation immédiate de la tonicité musculaire, et puis un état général de contentement organique s'exprimant par une réaction locale. Ensuite des impressions sensorielles à un objet distant. Et enfin l'action à distance d'un visage ou d'une voix exprimant et inspirant le contentement, un contentement de source externe et non plus intime. Réactions d'où ressort la signification affective du sourire, mais précédées par celles qui se bornent à démontrer sa possibilité physiologique: contractilité du groupe musculaire approprié, subordination de ce groupe à des impressions extéroceptives.³⁸

4.5 Importance biologique de l'action émotive-sociale

La liaison intime de l'enfant avec l'ambiance humaine, à travers les réflexes conditionnels que suscite l'émotion, est selon Wallon une nécessité, non seulement pour son développement psychique mais aussi pour son développement biologique. "Il y a nécessité, chez l'enfant normal, à partir d'un certain âge (...) qu'il soit l'objet de manifestations affectives pour que son développement

38 Op.cit., p.125.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

biologique soit parfaitement normal."³⁹ Ainsi, la nature de l'émotion représente non seulement l'unité et l'influence réciproque du psychisme et du biologique, mais signifie aussi la cohésion intime et la réciprocité entre l'individu dans sa globalité et le milieu social⁴⁰.

39 Wallon, se référant en particulier aux résultats des recherches de R. Spitz, avance que vers six mois "s'opère un renversement" du biologique au social. Jusqu'à cet âge, des enfants élevés avec des soins les plus minutieux, mais sans relation maternelle, peuvent se développer mieux que des enfants élevés par leur mère, mais dans des conditions matérielles moins bonnes. Mais, vers six mois ils commencent à dépérir psychiquement et biologiquement, alors que ceux élevés avec leur mère dans une ambiance matériellement moins favorable se développent psychiquement et biologiquement mieux. (Etapas de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.312).

40 Si, pour Wallon, l'affectivité tient une place prépondérante dans le développement de l'enfant, surtout à ses débuts, c'est que le comportement émotionnel a rempli un rôle essentiel dans l'évolution historique des sociétés humaines. L'émotion s'est développée, tant au niveau de ses centres anatomiques que de ses manifestations expressives, parce qu'elle a eu pour l'espèce une utilité, à un moment où les techniques intellectuelles étaient encore très primitives, notamment en joignant les primitifs dans des manifestations collectives, comme les rituels mythiques, qui ont été les premiers cadres conceptuels de la pensée humaine. La conception wallonienne du rôle phylogénétique des émotions est une des parties les plus originales de son oeuvre. (Voir par exemple, L'évolution dialectique de la personnalité, op.cit.).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

4.6 Le rapport tonus-mouvement: les sources et les formes de la vie affective

Le caractère spécifique de chacune des formes émotionnelles relève "d'automatismes qui leur sont propres et qui émergent dans le comportement des individus comme un effet de maturation fonctionnelle"⁴¹. Ces automatismes résultent de l'histoire de l'espèce. Les différents états émotionnels peuvent être suscités chez l'enfant à ce stade par des modifications de l'équilibre étroit qui s'établit entre le degré de tonus des muscles squelettiques ou de la vie végétative, et les mouvements cinétiques ou spasmodiques qui servent à dépenser cette tension tonique. Comme mentionné précédemment, la vie végétative et les besoins biologiques primaires sont sources importantes de tonus et d'agitation chez le nourrisson. Mais il y a plusieurs autres stimulants toniques. Les caresses, le mouvement et la sensibilité de prestance sont également des sources importantes d'agitation tonico-émotionnelle. Tout le contexte auxquelles elles sont liées peut ainsi prendre une valeur de stimulant conditionnel. Par exemple, les caresses éveillent une sensibilité épidermique et organique, propageant des ondes de contraction tonique au corps tout entier.

⁴¹ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.123.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Elles amènent des manifestations communément associées au plaisir: légère agitation, contorsions, accélération du pouls et de la circulation périphérique, éclat du regard, salivation augmentée, etc. Cependant leur excès, en provoquant plus de stimulations toniques qu'ont la capacité d'épuiser les légers spasmes et les réactions végétatives, reliées au plaisir, peut être chez le nourrisson la cause de crispations prolongées et de manifestations associées à la souffrance⁴². Le mouvement, stimulant des appareils musculaire, articulaire et labyrinthique, est également une source d'excitations agréables pour l'enfant. Il se traduit "en une exaltation de gestes, en frémissements, en sonorités gutturales ou en gazouillements, qui sont exactement comparables à l'expression de la joie"⁴³. Enfin, la sensibilité de prestance, mise en évidence par Wallon, et qui répond à l'éveil de certaines attitudes en rapport avec l'approche ou la présence d'autrui, est aussi très archaïque. Elle se manifeste dans le comportement des animaux, depuis les faits de fascination jusqu'aux démonstrations suscitées par la rencontre de deux individus. Chez le

42 Voir la note 27, où est illustré le fonctionnement primitif de l'émotion à partir de l'analyse du chatouillement chez le jeune enfant.

43 Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit.,
p.127.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

nourrisson, elle est une source de stimulations tonico-émotionnelles très apparente. S'il est approché, ses bras et ses jambes s'agitent comme dans ses manifestations de joie.

4.7 Caractère primitivement aliénatoire de l'émotion.
Son rôle psychogénétique

L'émotion, par laquelle s'établit la première relation entre l'enfant et son entourage, soit une sorte de symbiose affective, implique pour l'enfant une fusion synchrétique avec son environnement où sa personnalité reste confuse et ne sait pas encore s'en distinguer. A partir de cette fusion son "Moi" devra ultérieurement surgir en prenant position vis-à-vis l'"Autre". Ainsi le stade émotionnel,

qui est aussi une aliénation de soi en autrui, implique une seconde phase inverse, où le sujet prendra possession de soi en s'opposant à autrui. Mais c'est alors l'évolution de la personnalité qui commence. A l'émotion revient le rôle d'unir les individus entre eux par leurs réactions les plus organiques et les plus intimes, cette confusion devant avoir pour conséquence ultérieure les oppositions et les dédoublements d'où pourront graduellement surgir les structures de la conscience.⁴⁴

Cette phase inverse du développement impliquée par le stade émotionnel sera actualisée au stade du personnalisme,

44 L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p. 126.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

entre trois et six ans, où le Moi de l'enfant acquerra une autonomie grandissante vis-à-vis l'entourage social.

Le caractère aliénatoire de l'émotion lui confère un rôle psychogénétique essentiel: celui de faire passer l'activité du nourrisson sur un nouveau plan, celui des relations interpersonnelles, et ce sans que soit postulé un soit-disant instinct social. L'entourage social aura pour l'enfant une influence profonde et déterminante sur toute son évolution psychologique. De plus, selon Wallon, l'attitude émotionnelle, qui est le résultat de la fusion des impressions extéroceptives avec les retentissements subjectifs et intimes, soit d'ordres proprio et intéroceptifs, est le prélude à la conscience, d'abord plus globalisante et collective que discernante et individuelle.

L'émotion primitive de l'enfant, en étant le principal facteur initiateur et promoteur de la vie psychique, amorce des changements qui auront comme conséquence sa négation dialectique, c'est-à-dire de la réduire et de la transformer dans des formes nouvelles. L'émotion survivra donc dans le comportement, quoique de façon différente. Ses manifestations se modifieront selon des étapes en quelque sorte ascendantes. Par exemple, les rires et les pleurs commencent par être abdominaux chez le nourrisson avant de se déployer selon une vaste gamme de nuances sur sa physiologie, surtout autour de la bouche. Chez l'adulte éduqué

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de notre civilisation, les nuances émotionnelles sont encore plus subtiles. Elles sont transportées vers les yeux et le front, de sorte qu'on pourrait dire qu'elles se sont spiritualisées. De même, la pluralité des facteurs contribuant à la psychogénèse fera que le mode habituel de résonance émotive variera pour chaque individu selon la structure caractérielle d'équilibre physio-psychologique qui s'y est constituée: type émotif, type sentimental, type passionné⁴⁵.

5. STADE SENSORI-MOTEUR ET PROJECTIF⁴⁶

5.1 Aperçu sommaire du stade.

Ce nouveau stade commence un peu avant l'âge d'un an alors que l'enfant parvient à s'émanciper partiellement

⁴⁵ Sur l'intéressante question des types émotifs voir par exemple: Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., Chapitre 3, troisième partie: Tonus et types de comportement affectif.

⁴⁶ Dans quelques formulations de son système de stades, dont celle de 1925, Wallon distingue le stade sensori-moteur du stade projectif. Cependant, dans deux formulations de 1956, qui servent ici de canevas à la reconstruction de son système, il en fait deux moments distincts d'une même activité globale dont le caractère essentiel est d'être tournée vers le monde objectif. Dans un premier temps, ce sont surtout les activités sensori-motrices, comme la manipulation et la locomotion, qui prédominent et font découvrir les qualités des choses tout en affinant, par action réciproque,

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de l'emprise émotionnelle qui le lie de façon quasi-exclusive aux personnes de son entourage, et qu'il devient intéressé par les objets, ceux-ci acquérant soudainement un caractère motivationnel, comme le manifeste l'éclosion de sa nouvelle activité d'investigation du monde objectif⁴⁷. Les progrès de ce stade sont complexes à suivre, car beaucoup de facteurs nouveaux coexistent et s'influencent mutuellement. C'est durant ce stade que s'effectue le passage capital pour l'avenir de l'enfant, comme il l'a d'abord été pour l'humanité: celui qui le mènera de l'immédiateté du geste, de l'action et du mouvement, au dédoublement de la réalité sur le plan de la représentation, de l'action imaginée, du virtuel et du possible. Cette évolution a comme cause initiale et condition indispensable la maturation de certaines zones corticales sensorielles et motrices,

la sensibilité. Dans un deuxième temps, c'est le langage naissant et encore fusionné aux gestes, qui donne un nouveau ton à la relation au monde extérieur en aidant l'enfant à détacher l'objet de l'ensemble perceptuel dans lequel il est engagé.

⁴⁷ Wallon a avancé l'hypothèse que cette nouvelle activité pourrait être déclenchée par la maturation fonctionnelle de ce que Pavlov a appelé le "réflexe d'orientation-investigation". Assez effacé chez un animal comme le chien ou, au contraire, désordonné chez le singe, l'éveil de ce réflexe inconditionnel chez le nourrisson pourrait prendre la forme d'une curiosité pour les objets extérieurs nouveaux (La psychologie génétique, op.cit., p.226; Pavlovisme et psychologie, op.cit., p.84).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

jointe à leur activité amenant leur différenciation, ainsi que l'articulation des différents systèmes de sensibilité et de motricité entre eux. Les formes que prendra l'activité du stade sensori-moteur et projectif sont d'abord celles de l'exploration et de l'investigation manuelles et locomotrices, et qui engendreront ce que Wallon appelle "l'intelligence des situations"; puis ce sont celles qu'introduit l'activité représentative naissante, cherchant sa voie dans les progrès du langage, du simulacre et de l'imitation, et d'où naîtra "l'intelligence discursive". Wallon a décrit succinctement le passage au stade sensori-moteur, ainsi que son contenu et ses limites:

Des réactions qui traduisaient ses impulsions, ses besoins physiologiques ou affectifs, il a graduellement fait émerger les gestes et les conduites commandés par les objets pris pour eux-mêmes, en même temps que leur reconnaissance perceptive puis nominative. Cette étape débute dès la fin de la première année et se prolonge durant la deuxième et la troisième.

5.2 Orientation nouvelle de l'activité prédominante: loi d'alternance fonctionnelle

L'activité sensori-motrice marque un changement majeur d'orientation par rapport à l'activité dominante du stade précédent. Le rapport sujet-objet qui s'établit

48 Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit.,
p.V.

LE SYSTÈME DES STADES DE WALLON

avec le système d'activité émotionnelle, en éveillant et en structurant les sensibilités intéro et proprioceptives, est axé principalement de l'objet, qui est ici le social, vers le sujet, c'est-à-dire vers son élaboration et sa construction. Par conséquent, on peut dire que l'activité émotionnelle a un contenu subjectif et un caractère centripète. A l'opposé, le système de relation sujet-objet qui s'établit avec l'activité sensori-motrice et projective, tout en développant et coordonnant les sensibilités proprio et extéroceptives, est orienté vers l'objet, sa déstructuration et sa structuration, son investigation. Bref, il aboutit à une connaissance du monde extérieur. L'activité sensori-motrice a donc surtout un contenu objectif et un caractère centrifuge. Entre les systèmes d'activité émotionnelle et sensori-motrice, il y a une substitution réciproque, un antagonisme plutôt qu'une simple filiation, une discontinuité introduite par la seconde qui devient la négation dialectique de la première.

C'est là une loi générale du développement psychologique que Wallon met en évidence: la loi d'alternance fonctionnelle.

(A) chaque moment de la vie psychique, émergent (...) de plus vastes ensembles qui répondent à des âges, dont la succession peut se définir (...) par une alternance entre les phases d'absorption et d'édification intime, d'où l'être sort doué de nouvelles exigences, de nouveaux pouvoirs, et des phases où il fait l'essai et

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

la découverte sur un plan nouveau de ses rapports avec les réalités extérieures.⁴⁹

5.3 L'activité circulaire: activité préparatoire

Quoique le nouveau stade, sensori-moteur débute vers la fin de la première année, il s'ébauche déjà au stade précédent. "Alors que les relations de l'enfant avec le milieu sont encore sous le régime de dominance émotionnelle, certaines réactions préparent déjà le stade suivant."⁵⁰ Le type d'activité qui annonce et amorce le stade sensori-moteur, est nommé par Wallon "réaction circulaire", selon l'expression empruntée à Baldwin qui, le premier, l'a mise en évidence⁵¹. La réaction circulaire est "ainsi dénommée parce que l'effet provenant d'un mouvement parfois fortuit entraîne la reproduction de celui-ci comme pour vérifier leurs rapports, puis leurs mutuelles modifications."⁵²

49. L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.110.

50 La psychologie génétique, op.cit., p.226.

51 Piaget a aussi étudié minutieusement l'activité circulaire, en dégagant plusieurs niveaux (primaire, secondaire et tertiaire) qui, selon lui, se prolongent de façon continue, par assimilation. Wallon en donne une explication et une signification très différentes.

52 Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, op.cit., p.237.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

C'est une "activité discriminative qui tend à réduire les impressions organiques et subjectives sous des systèmes en rapport avec la nature des excitants, et à remplacer les réactions affectives par des actes qui visent la réalité objective."⁵³ Wallon signifie de cette façon son caractère qualitativement nouveau et antagoniste. Elle a comme condition nécessaire la maturation nerveuse qui joint entre eux les champs sensoriels et moteurs, et qui établit ainsi la base essentielle pour que se coordonnent en systèmes les impressions et les gestes, et que puisse surgir l'activité d'exploration sensori-motrice.

Dans l'activité circulaire, l'acte et l'effet coïncident et s'entretiennent mutuellement⁵⁴. A ce niveau très primitif du développement, l'effet sensoriel inhérent à

⁵³ La vie mentale, op.cit., 8' 28-1.

⁵⁴ Wallon critique la séparation qu'a établie Thorndike entre l'acte et l'effet. Distinguant les deux termes, celui-ci a dû faire intervenir un troisième facteur, d'ordre affectif, pour les unir, tombant ainsi dans un associationnisme hédoniste ou utilitariste, qui laisse ouvertes de nombreuses questions. "La distinction de l'effet et de l'action n'est en effet qu'une simple abstraction. Dans toute action il y a quelque chose qui est son occasion, son but. Toute action se mesure aux changements soit subjectifs, soit objectifs qu'elle provoque ou cherche à provoquer". (L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.51; voir particulièrement le chapitre 4: L'acte et l'effet).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

l'acte est son seul but, son unique résultat, son régulateur exclusif et son motif. D'où le caractère essentiellement subjectif de l'activité circulaire. Elle n'a pas comme objet la saisie du monde extérieur. Elle appartient à la période de construction du sujet qui précède la période sensori-motrice proprement dite, parce qu'elle est un exercice mutuel des mouvements et des sensibilités qui a comme conséquence la mise en relation des divers champs sensoriels, et la formation de l'organisation sensori-motrice qui servira de fondation à la phase objective d'investigation des réalités extérieures. De l'activité circulaire résulteront certaines conditions indispensables aux progrès de la préhension, de la manipulation, de la perception et du langage.

Les premiers actes de contrôle, de reproduction et de modification des sensibilités s'exécutent, selon Wallon, sur les sensibilités organiques. Dès les premiers mois, l'enfant se prête à des exercices de ses sensibilités du corps propre, exercices qui passent la plupart du temps inaperçus à cause de leur caractère interne et passager, et de l'évolution rapide des premiers mois où ils s'entremêlent à beaucoup d'autres manifestations⁵⁵. Les exercices

⁵⁵ Selon Wallon, chez les idiots, dont le développement psychologique s'est arrêté à un niveau très primitif, l'exercice circulaire des sensibilités organiques devient

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

répétitifs de la sensibilité labyrinthique, ayant comme retentissement la modification de la sensibilité viscérale, que manifestent beaucoup d'enfants sous forme de balancements de la tête sur l'oreiller, en sont une illustration concrète.

Avec la maturation fonctionnelle des centres de la sensibilité épicrotine, ou sensibilité au milieu, l'activité circulaire adopte une nouvelle forme. L'oeil et la main peuvent progressivement être mis en rapport réciproque. Vers quatre mois, le regard de l'enfant est attiré par sa main lorsqu'elle entre en contact avec un objet. Puis, la vue acquiert la capacité de guider la main dans ses tentatives de saisir les objets. Enfin, la véritable activité circulaire débute quand

(...) sa main passant dans son champ visuel, vient le moment où il l'immobilise devant ses yeux, l'écarte et la ramène, puis apprend à l'agiter de différentes façons, comme avidement d'en repérer les

souvent prépondérant dans leur comportement. Par exemple, l'exercice se portant sur le tube digestif, dont leurs éructations volontaires et leurs régurgitations sont des cas. Appartient aussi à ce type d'activité la répétition monotone de certains gestes dans laquelle ils s'absorbent des heures entières, réveillant et raffinant leurs sensibilités articulaire, labyrinthique et viscérale. Certaines sensibilités, qui habituellement s'estompent dans le développement de l'individu normal, peuvent prendre chez eux une importance et un achèvement considérable: une capacité de discrimination alimentaire très perfectionnée, ou bien une habitude de flairer toute nourriture avant de l'absorber, ne sont pas rares.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

aspects et les déplacements (...). Cet ajustement précis du geste à son effet instaure entre le mouvement et les impressions extérieures, entre les sensibilités proprio et extéroceptives des systèmes de relations qui les différencient et les opposent dans la mesure même où ils les combinent en séries minutieusement liées.⁵⁶

Des exercices du même type sont poursuivis dans le domaine auditivo-phonique. Ils auront comme conséquence l'élaboration des circuits sensori-moteurs nécessaires à la production du matériel phonétique répondant aux besoins de la langue maternelle. Les premiers sons sont produits fortuitement par les lèvres, dont les mouvements sont assez bien différenciés par suite de la pratique du réflexe de succion depuis la naissance. Ces sons, pouvant entrer en rapport avec la sensibilité auditive à cause de particularités anatomico-fonctionnelles, sont répétés, affinés, modifiés, et ils engendrent dès les premiers mois la production d'un matériel vocal très riche. La relation parole-oreille ne contribue pas seulement à enrichir la gamme des sons produits mais aussi, par action réciproque, à modifier la sensibilité auditive.

Les gazouillis très variés de l'enfant qui ne parle pas encore l'amènent à distinguer entre eux les sons différents que produisent des

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

contractions diverses de son appareil phonatoire et le préparent à discerner les mêmes sons articulés dans son entourage.⁵⁷

5.4 Facteurs du progrès de l'activité investigatrice

La véritable exploration de l'objet en tant qu'entité, et qui manifeste une première forme d'intelligence: l'intelligence sensori-motrice, ne survient pas avant la fin de la première année. Le fondement de l'évolution qui y mènera n'est pas à chercher uniquement dans l'histoire individuelle. Pour Wallon, les seuls progrès de l'exploration manuelle, quoique nécessaires, ne sauraient suffire, comme le sous-entend par exemple Piaget, à engendrer l'activité sensori-motrice infantine, et encore moins les formes supérieures, plus abstraites, de la relation au réel.

Cette activité investigatrice différenciée est liée à tout un ensemble fonctionnel qui est propre à l'espèce humaine. Très justement Engels a montré qu'elle est en rapport avec la station debout qui, dispensant la main d'être un point d'appui ou un moyen d'accrochage, a libéré ses sensibilités de connaissance et ses gestes de défabrication ou de reconstruction, bref l'a rendu capable d'objectiver les choses. Chez l'enfant ses progrès sont liés à ceux de l'équilibre, d'abord dans la position assise qui déjà augmente ses libertés de manoeuvre, puis dans la marche debout, qui permet à l'espace manuel, ou espace

⁵⁷ Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, op.cit., p.237.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

proche de W. Stern, de s'étendre à tout l'environnement. Un second trait de cet ensemble fonctionnel est la supériorité d'une des deux mains - habituellement la droite - qui en fait l'initiatrice et de l'autre son auxiliaire. Cette disparité doit assurer l'unité d'actions complexes et combinées, comme l'exige par exemple la fabrication des objets. Ce qui souligne son importance bio-psychique, c'est que l'hémisphère cérébral qui gouverne la main la plus habile - le gauche chez les droitiers - est aussi celui où siègent les centres corticaux du langage. Cette latéralisation anatomique et fonctionnelle est ce qui a donné à l'homme simultanément le pouvoir de se créer un matériel d'instruments pour modifier les choses selon ses besoins ou ses goûts et un matériel de signes pour les doubler d'un équivalent mental.

Rien de surprenant si chez l'enfant les débuts de la parole et les perfectionnements de l'activité bimanuelle sont contemporains. Parmi ses premières questions il y a celles sur le nom des objets. On a noté son illusion que le mot fait partie de la chose ou, du moins, il se confond avec elle. Dans cette période de volontarisme et de syncrétisme, le mot est un moyen de rendre la chose plus actuelle, soit en réclamant et en provoquant sa présence effective, soit en évoquant son image (...). Le mot est lui aussi, comme la main, un moyen d'investigations objectives à travers les réalités et les significations du monde extérieur. A ce titre il fait partie du stade d'exploration. Ultérieurement, c'est évident, le langage aura d'autres emplois: ceux qui seront en rapport avec l'évolution psychique et intellectuelle de l'individu ou de la société.⁵⁸

5.5 Subjectivité de l'espace enfantin primitif

Pour Wallon, il ne faut pas confondre l'activité investigatrice telle qu'elle se manifeste à partir du

⁵⁸ La psychologie génétique, op.cit.; p.206-207.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

début de la seconde année, avec celle de l'être plus évolué, comme l'enfant d'âge scolaire ou l'adulte. Leur différence exprime non seulement une disparité de moyens, mais surtout une différence dans le rapport dialectique entre le sujet et l'objet:

(...) le sentiment personnel, ou limite opposée par la conscience aux réalités extérieures, que la psychologie classique impliquait dans toutes les manifestations psychiques, n'est qu'une expression tardive de la différenciation entre le sujet et l'ambiance.⁵⁹

La personne de l'enfant est donc, à la période sensori-motrice, encore fusionnée aux milieux physique et social. Ils forment un tout unique et indivisible.

Le monde physique de l'enfant, c'est celui de l'espace sensori-moteur sur lequel peut s'exercer son activité. Il est un espace d'action, espace subjectif et relatif, d'abord un espace bucal, puis qui prend pour rayon la longueur du bras. Ensuite, avec l'avènement des premières formes de locomotion, puis de la marche, le rayon de l'espace auquel appartiennent les objets manipulables s'étend progressivement.

⁵⁹ De l'acte à la pensée, op.cit., p.51.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

5.6 L'intuition spatiale, ou l'intelligence des situations

Wallon admet qu'on peut qualifier les conduites d'investigation de l'enfant à ce stade, comme par ailleurs celles des animaux, d'intelligentes. Mis en présence d'épreuves semblables, l'enfant âgé d'environ un an et le chimpanzé seront capables de résoudre des problèmes pratiques d'un même niveau de difficulté. Il y a même un avantage relatif pour le singe, chez qui l'agilité motrice dépasse de beaucoup celle de l'enfant. L'aptitude qu'ils manifestent communément relève d'une espèce d'intelligence qui guide et organise les mouvements vers une résolution adéquate de la situation problématique, solution qui prend la forme d'une "formule sensori-motrice". Souvent appelée "intelligence pratique" à cause de son aptitude à résoudre des problèmes pratiques, Wallon souligne qu'il serait plus adéquat d'appeler "intelligence spatiale" cette intelligence parce qu'elle se déroule toujours dans le champ perceptuel et dans l'espace moteur où se distribuent les gestes⁶⁰. Les étapes de sa constitution mènent à la réduction en un seul, des espaces sensoriels, postural, préhensif,

60 Par exemple, c'est l'intuition de l'espace subjectif et moteur qui l'emporte sur l'espace objectif quand le chimpanzé n'amène pas la boîte directement sous l'objet à saisir, mais seulement à une distance suffisante pour permettre le bond dont il est capable.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

locomoteur, et au détachement simultané des gestes ou des objets qui les manifestent. L'intelligence spatiale est une intuition des rapports qui existent, mais aussi qui pourraient exister dans l'espace, cette capacité d'intuition variant selon le degré évolutif de l'espèce. Pour sa part, Wallon la nomme "intelligence des situations". Il l'oppose à la connaissance objective parce que

(...) au lieu de distinguer entre les objets ou les circonstances, elle réalise une sorte d'organisation dynamique, où fusionnent avec les appétits, répulsions, dispositions affectives du sujet et avec les attitudes ou les mouvements qui peuvent en résulter, le champ des perceptions extérieures, lui-même sans cesse modifiable suivant les nécessités du moment, les possibilités de l'action, les velléités du désir. Ces différents facteurs, que les besoins de l'expression et de l'analyse obligent à distinguer, entrent à chaque instant dans un même ensemble indivis, dans une structure parfaitement une, bien qu'elle varie avec les péripéties et le développement de l'acte.

5.7 L'intelligence discursive: opposition et dépassement

Selon Wallon, l'intelligence des situations s'oppose quant à son origine, son contenu, sa fonction et ses buts, à l'intelligence proprement humaine et qui a pour étoffe les représentations collectives véhiculées dans le langage, lui-même ayant pour matrice indispensable la société.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Cette dernière, que Wallon nomme "intelligence discursive" à cause de sa référence constante aux mots, ne peut être selon lui la conséquence de la première, par un simple progrès de la vitesse de ses opérations, comme l'affirme notamment la théorie piagétienne. S'il y a une telle controverse quant à l'origine de la pensée chez l'enfant, c'est sans doute parce que son origine psychogénétique coïncide avec l'apparition du langage, qui lui-même est contemporain du moment où l'intelligence des situations atteint son apogée. Cependant, ce chevauchement temporel n'implique pas, pour Wallon, que l'une soit la cause de l'autre, car entre les deux il y a trop d'oppositions malgré les quelques similitudes (voir le tableau I, p.77).

La pensée discursive, qui relève d'une aptitude dont procède aussi le langage⁶² et n'est donc pas le

62 Pour Wallon, la perte du langage chez les aphasiques doit être mise en relation avec la régression subite de leur pouvoir de saisir et d'utiliser les relations spatiales, ou de reproduire des rythmes. Ces inaptitudes dépendent d'un commun dénominateur: la capacité de distribuer les mots, les représentations, etc., selon une succession temporelle, ce qui présuppose un espace sublimé, l'espace mental, distinct de l'espace concret et empirique occupant le champ de la perception. Ainsi l'intelligence des situations et l'intelligence discursive supposent toutes deux l'intuition de rapports qui ont pour terrain nécessaire l'espace. Nous remarquons que Wallon met en évidence de cette façon la continuité dialectique, c'est-à-dire la filiation nécessaire entre les deux types d'intelligence, la seconde, la conscience, étant le reflet de la matière où se déploie la première. Propriété essentielle de la matière en mouvement, le milieu spatio-temporel, mais sous une forme

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

TABLEAU I: Différences entre l'intelligence des situations et l'intelligence discursive selon Wallon

A- INTELLIGENCE DES SITUATIONS	B- INTELLIGENCE DISCURSIVE
1- fusion sujet-objet	1- différenciation sujet /objet
2- s'exerce dans un milieu physique: l'espace moteur et locomoteur	2- s'exerce dans un milieu mental: l'espace mental
3- opère au travers des actions sur les objets	3- opère par des relations entre des représentations et des mots
4- fusionne le réel avec les possibilités de l'action, les dispositions affectives du sujet, etc.	4- distingue les choses, et oppose les représentations et les catégories
5- est individuelle	5- est d'origine sociale
6- est incommunicable	6- se transmet par les mots
7- son matériel est inventé ou trouvé selon les circonstances	7- son matériel est d'abord approprié d'un milieu social
8- est orientée vers le particulier, le perceptible et l'utile	8- est orientée vers le général, le virtuel et la connaissance
9- ses limites sont fixées dans le génotype de l'espèce	9- le génotype de l'espèce renferme une aptitude qui permet des moyens qui peuvent se développer indéfiniment
10- s'épuise entièrement dans les moyens qu'elle utilise et dans les résultats qu'elle produit. Elle n'a pas d'autre fonction que l'atteinte de résultats concrets et immédiats.	10- s'ouvre sur la transformation de la nature et sur la formation de nouveaux moyens d'action. Elle permet la connaissance et son évolution infinie par la résolution progressive de l'inadéquation entre la connaissance et le réel
11- est propre aux espèces animales et à la période pré-linguistique du développement du nourrisson	11- est propre au type développé et normal de l'espèce humaine
<p style="text-align: center;">←—————→</p> <p>12- De l'intelligence des situations à l'intelligence discursive, le changement est d'ordre qualitatif. Il y a une discontinuité radicale dans le développement de l'enfant, comme il y en a d'abord eu une dans l'évolution de l'espèce humaine.</p>	

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

produit direct et mécanique de celui-ci,

(...) appartient au développement spécifique de l'homme, à sa nature, et peut exceptionnellement faire défaut ou s'abolir chez certains individus. Elle a donc ses conditions propres et ne peut être la conséquence de l'intelligence pratique, même fécondée par l'espèce d'expériences qui sont à sa portée.⁶³

Le passage de la motricité à la représentation, ou de l'acte à la pensée, tel que constaté chez l'enfant, ce passage plutôt rapide à l'échelle individuelle, a comme condition à l'échelle de l'espèce une longue évolution marquée de plusieurs étapes, dont celle des mythes et des rites primitifs⁶⁴. C'est cette évolution

(...) qui devait amener notre espèce à prendre conscience de l'univers et, en même temps, à enrichir indéfiniment sa propre conscience, en l'arrachant aux simples alternances dépressives ou toniques, des appétits et de leur assouvissement, des souffrances nées du besoin, des

qualitativement nouvelle, doit également être le milieu organique de la pensée et des représentations mentales. "Mais de l'acte moteur à la représentation il y a eu transition, sublimation de cette intuition qui (...) est devenue schématisation mentale. Entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même". (De l'acte à la pensée, op.cit., p.239).

⁶³ Op.cit., p.17.

⁶⁴ La question des étapes et des formes du passage entre la motricité et la représentation à l'échelle de l'espèce humaine constitue un important chapitre de la psychologie wallonienne, qui doit être passé sous silence ici. Se référer notamment à tous ses articles sur la mentalité primitive et à son livre De l'acte à la pensée (op.cit.).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

impulsions nées du désir, et de l'assoupissement sans initiative ni spontanéité qui les suit.⁶⁵

A l'échelle de l'enfant, les moments de ce passage peuvent être retracés au travers des progrès de l'imitation, du simulacre et de la représentation qui surviennent chacun au cours du stade sensori-moteur et projectif. Cette évolution mènera graduellement l'enfant de la fusion initiale avec son environnement physique et social, au dédoublement de la réalité en son pôle objectif, le monde social et matériel, et son pôle subjectif, l'enfant lui-même, comme entité distincte, consciente et active, se dégageant et s'auto-transformant à travers sa relation au réel.

5.8 Le mot et les premières fonctions du langage

Les débuts de la parole chez l'enfant coïncident avec un progrès marqué de ses capacités pratiques, qui a rendu particulièrement frappante la comparaison de son comportement avec celui du singe.⁶⁶

Avant que survienne l'usage de la parole, le chimpanzé et l'enfant ont des conduites analogues en face de problèmes pratiques. Mais en même temps que le commencement du langage, l'enfant semble soudainement acquérir une

65. Op.cit., p.110.

66 L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

aptitude à imaginer un déplacement entre les objets perçus, à réaliser ce déplacement en superposant à l'espace perceptuel un espace mental où il peut ordonner ou exprimer d'une façon nouvelle ce qui existe⁶⁷. Ses capacités pratiques devancent alors irrévocablement celles du singe. Le développement de cette nouvelle aptitude, qui sous-tend également les progrès du langage et surtout l'évolution de la pensée, est la conséquence de la maturation fonctionnelle de centres anatomiques propres à l'espèce humaine.

Le langage lui-même a plusieurs étapes. Il est d'abord structurellement préparé par l'activité circulaire auditivo-phonique où l'enfant intègre la parole et l'ouïe et apprend à reproduire le registre des sons produits par son entourage.

Il est important de noter qu'avant que l'enfant ne commence à faire usage des mots, la réalité objective n'était accessible et connue que par les actions émotionnelles et sensori-motrices qui se tendaient vers elle. Les rapports entre sujet et objet qui s'imposaient alors à son psychisme et qui réglaient sa conduite étaient surtout ceux que les actes de sa vie quotidienne avaient déjà introduits antérieurement avec les objets, les situations et les personnes. Le monde et l'action, qui prend à ce

67 Sur la question de l'espace mental, voir la note 62.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

moment-ci du développement psychologique un caractère d'habitudes et d'automatismes, sont intrinsèquement associés. Ils forment une structure unique. Par exemple, un objet ou une situation reproduiront presque automatiquement un geste ou un comportement analogues à ceux qui leurs avaient été reliés dans le passé. La personne de l'enfant n'est pas détachée des choses, n'est pas encore autonome et est donc peu capable d'initiatives nouvelles. Par exemple, la vue d'une clef évoque la formule motrice qui lui a été associée: l'enfant cherche à l'introduire dans une serrure; ou, si sa mère tient une caméra, il se place à l'endroit où il s'était fait photographe quelques jours auparavant.

A un niveau plus global, c'est-à-dire au niveau de la personne de l'enfant, Wallon a qualifié le stade sensori-moteur de "stade des personnalités interchangeables". La personnalité de l'enfant adhère tellement aux situations qu'il arrive qu'elle se modifie selon des changements dans les personnes de l'entourage ou dans les lieux physiques. L'enfant n'a pas encore développé un ferme sentiment d'identité personnelle⁶⁸.

C'est dans le contexte de ce rapport particulier, de fusion, ou plutôt de confusion sujet-objet que le

68 Pour une exposition plus détaillée de ce phénomène, voir Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., Troisième partie, chapitre V: Stade des personnalités interchangeables.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

langage survient; l'enfant n'est alors pas dégagé objectivement des situations. Mais avant de servir de support à la représentation et d'instrument à la pensée, le langage a d'autres niveaux fonctionnels. Ainsi, à son origine il prend des formes qui sont en continuité, mais aussi un dépassement, par rapport à celles qui l'ont précédé. Incapable de satisfaire lui-même ses besoins, les premières réactions de l'enfant se sont portées presque exclusivement vers les personnes, dont il provoquait l'intervention bénéfique par des manifestations émotionnelles. Wallon a pu qualifier l'émotion de pré-langage, c'est-à-dire de langage avant le langage, à cause de sa fonction communicative et de l'espèce de sociabilité primitive qui la caractérise⁶⁹. De même les premières manifestations langagières sont d'origine affective. Elles prennent souvent un caractère optatif ou impératif, car elles ont comme fonction la satisfaction des besoins ou la réalisation des désirs avant même de commencer à servir l'activité représentative. Cette forme de l'activité langagière, beaucoup plus efficace que l'activité émotionnelle, constitue le premier moment de l'évolution de la parole chez l'enfant.

⁶⁹ Voir la note 34 à propos de l'émotion comme pré-langage.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Par la suite un progrès s'accomplit par rapport à ce premier rôle fonctionnel quand le langage n'accompagne plus seulement les besoins ou les désirs, mais également les actes à exécuter. Le langage, ou plus exactement les formules verbales, sont imposées à l'enfant de l'extérieur par l'adulte. En effet, le langage à ses débuts est toujours associé à la présence, aux désirs, aux interventions et surtout aux consignes de l'adulte. Et il est d'autant plus fortement incorporé du monde adulte que celui-ci a eu auparavant un attrait émotionnel puissant et une valeur affective positive pour l'enfant. Mais cet attrait, cette forme de sympathie relèvent plus d'une participation symbiotique et d'une confusion émotionnelle entre sa personne et celle d'autrui, que d'un véritable engouement qui supposerait la présence d'une certaine autonomie personnelle, encore inexistante⁷⁰. Ce confusionnisme se manifeste concrètement

⁷⁰ La position de Wallon le démarque radicalement du concept piagétien d'"égocentrisme infantin" car, selon sa théorie, l'enfant n'a pas encore de ferme point de vue personnel. Il est donc aussi incorrect de parler d'ego que d'exocentrisme infantin. Par exemple, note Wallon, dans une conversation le jeune enfant participe presque autant aux paroles de son interlocuteur qu'aux siennes. Par ailleurs, "toute parole, toute pensée parlée, et par conséquent toute pensée même silencieuse, ont été d'abord dialoguées, restent plus ou moins dialoguées chez l'enfant, retournent au dialogue dans les cas de régression ou de dissociation psychique, sous l'influence par exemple d'émotions violentes ou dans les cas dits d'automatisme mental, où le sentiment de la pensée personnelle fait place à des conflits interlocutoires et à des impressions de dépossession psychique. L'étroite

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

dans le langage de l'enfant: il s'interpelle lui-même pour se complimenter, se punir, se donner un ordre, etc., de la même manière qu'il a eu l'habitude de s'entendre interpeller par autrui. Il a également le goût de la formule consacrée ou stéréotypée, c'est-à-dire encore prisonnière des situations.

Une autre étape, qui est un progrès dans l'internalisation du langage et un pas de plus vers son usage représentatif, est celle où le mot peut évoquer une situation ou un objet. Chez l'enfant, le mot fait partie (de la chose, ou plutôt il se confond avec elle. La marche et les gambades d'une pièce à l'autre lui ont permis un début d'identification des objets, qui ont commencé à acquérir une existence en eux-mêmes, pouvant être retrouvés à volonté. Le langage apporte également beaucoup à cette identification. Le mot aide l'enfant à détacher l'objet de l'ensemble perceptuel dans lequel il est engagé et à le faire survivre lorsqu'il a disparu. Il permet aussi d'unir des objets matériellement différents, mais semblables quant à leur fonction: une tasse peut être n'importe quel récipient quelque soient sa taille, sa forme ou sa couleur. La

participation de l'enfant à toutes les phases du dialogue entraîne son assujettissement au point de vue d'autrui quand la parole est à autrui. C'est là d'ailleurs plus une nécessité de sa compréhension qu'un signe de suggestibilité." (Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.107).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

grande quantité des questions posées à cette période du développement sur le nom des choses ne reflète pas un intérêt naissant pour le vocabulaire, mais plutôt la pratique, c'est-à-dire la mise en activité d'un pouvoir nouveau sur les choses. Selon Wallon, cette période de l'activité langagière est une période de syncrétisme où le mot et la chose sont confondus, en même temps qu'une période de volontarisme, où l'enfant utilise le mot soit pour provoquer la présence de la chose qu'il convoite, ou soit pour évoquer son image.

La durée de l'acquisition du langage proprement dit se mesure par le temps qui s'écoule entre le moment où l'enfant saisit le sens de ce qui se dit autour de lui, et le moment où il devient capable d'articuler lui-même des paroles. Entre ces deux bornes, il y a plusieurs étapes. D'abord la compréhension du langage parlé, qui survient avant l'expression, reste longtemps globale. "Elle peut être davantage liée aux intonations, à la coupe des phrases, aux situations qu'elles accompagnent qu'au détail des mots."⁷¹ Néanmoins, l'enfant en arrive à comprendre un inventaire croissant d'expressions et de phrases, alors qu'il demeure incapable de les formuler lui-même. Ses premiers modes d'expression sont les gestes, les

⁷¹ De l'acte à la pensée, op.cit., p.196.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

exclamations et les formes émotionnelles. Viennent ensuite les premiers mots qui "sont un condensé de l'objet et des actions ou désirs qui y répondent."⁷² Ce sont d'abord des vocables isolés, des mots-phrases. Le pas suivant

(...) que doit alors franchir l'enfant a quelque chose d'essentiel. Sa parole devra nécessairement se détailler dans le temps, alors que la chose à exprimer répond à un trait momentané de sa conscience. La distribution dans le temps de ce qui se présente d'abord comme simple intuition momentanée de la conscience est sans doute l'opération la plus critique du langage et de la pensée discursive.⁷³

Elle suppose un degré d'achèvement suffisant de ce que Wallon a qualifié d'espace mental. L'enfant commence à accoler des mots, sans particule ni forme de liaison, ce qui lui donne un parler "petit-nègre". Puis il arrive à associer des mots dans des propositions. Longtemps il parlera ainsi, par propositions principales et phrases juxtaposées. Enfin, il saura coordonner des propositions dans une même phrase.

L'importance que prend le mot dans le comportement de l'enfant reflète la fonction symbolique qui s'ébauche lentement. Mais celle-ci, et la représentation qu'elle permet et qu'elle transporte, devront se constituer au

72 Op.cit., p.196.

73 Ibid., p.196.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

détriment de l'émotion et surtout de l'action qui furent, jusqu'à leur apparition, le rapport prédominant entre l'enfant et la réalité extérieure. Ainsi donc, à mi-chemin entre l'activité motrice brute et l'activité représentative purement idéelle, il y aura l'activité projective où toutes les deux se mêlent et entrent en conflits.

5.9 L'activité projective: doublage au sein de l'identique

L'emploi principal de l'activité au stade sensori-moteur est le contact direct avec les choses, la manipulation et l'exploration du réel. Un trait essentiel de cette période est que la formule musculaire exigée par la manipulation des objets ou bien dans une situation particulière, et qui plonge ses racines dans tout le système postural, est fusionnée et mêlée à la réalité extérieure. Ainsi, sans la moindre intentionnalité de la part du sujet, la simple perception des objets peut susciter la suite des actes que leur usage a exigée. Mais la réciproque est également vraie, et c'est elle qui fournit son contenu à l'activité projective: une série particulière d'actes moteurs effectuée sans objet réel peut évoquer chez l'enfant "l'image" de l'objet, c'est-à-dire sa saisie intuitive à connotation posturo-tonique, préluant à sa véritable représentation. Les gestes étant pour l'enfant une partie de

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

l'objet, celui-ci restant encore inconnu pour lui-même, ils prennent une valeur qui peut servir à évoquer une réalité absente. Ici commence à s'amorcer une scission entre la réalité elle-même et ce qui parviendra à en devenir le signe, d'abord sous la forme des gestes qui y sont mêlés.

Les premiers mots ne signifient pas qu'ils sont une expression de la représentation sous sa forme achevée, comme chez l'adulte. Ils indiquent qu'une capacité réflexive commence à s'émanciper au dépens du mouvement. Les étapes génétiques de cette évolution sont les suivantes: "le geste précède le mot, puis en est accompagné, avant de l'accompagner, pour enfin s'y résorber plus ou moins."⁷⁴ A l'étape projective, "l'activité symbolique semble (...) encore manquer d'espace mental pour survoler le réel (...). La pensée est encore soumise au geste au lieu de l'entraîner."⁷⁵ Par exemple, avant d'être capable d'expliquer les choses, l'enfant n'est capable que de les montrer ou de les raconter. Et dans ses récits, il doit faire la mise en scène de ce qu'il relate, l'évoquer par ses gestes, ses attitudes, ses mimes, distribuer les objets et les personnages dans l'espace qui l'entoure, cherchant en quelque

⁷⁴ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.159.

⁷⁵ La vie mentale, op.cit., 8' 32-11.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sorte à s'approprier leur présence "comme si l'énonciation des circonstances concrètes était nécessaire à l'évocation"^{76,77}.

Cette étape répond à la prépondérance persistante de l'appareil moteur sur l'appareil conceptuel. Sans action motrice ou verbale, l'idée manque de vigueur pour se former ou se maintenir. (...) (L'activité projective) traduit une insuffisante différenciation entre les plans pragmatique et conceptuel de la vie psychique.⁷⁸

Ceci s'explique, comme nous l'avons déjà noté, par l'antériorité génétique des gestes sur la représentation, la dernière formation devant nier dialectiquement et dépasser la première. "Les mécanismes de l'action s'exerçant avant

⁷⁶ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.160.

⁷⁷ La survivance de cette étape s'observe chez certains adultes dont le type d'équilibre psychomoteur leurs a valu l'expression de "mentalité projective". Wallon souligne que c'est notamment le cas de certains épileptiques dont la conscience se meut dans l'action et le concret, et est subordonnée aux fonctions et aux appareils de l'expression. Les gestes et les indications de lieu abondent dans leurs discours, et leurs récits prennent fréquemment une forme dialoguée. En parlant de situations, ils doivent se les représenter comme hors d'eux-mêmes. Leur pensée adhère de façon excessive à son objet, symptôme qualifié de "viscosité mentale", et l'action expressive qui la remplit, tout en permettant une certaine progression intellectuelle, la retient prisonnière, l'entraîne dans des digressions enchevêtrées, la ralentit et parfois en détourne même le cours. (Voir H. Wallon, Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant, op.cit., première partie, chapitre 3, Le stade projectif).

⁷⁸ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.160.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

ceux de la réflexion, quand il veut se représenter une situation il n'y arrive pas d'abord s'il ne s'y engage en quelque sorte par ses gestes."⁷⁹

Si l'activité projective permet l'émancipation graduelle de la pensée, du concret vers l'abstrait, elle entre aussi simultanément en conflit avec le déroulement de l'idéation. L'activité nécessaire de l'appareil moteur rend difficile l'accomplissement intellectuel qui, à tout moment, est sujet à des détours, des variations, des déviations ou des métamorphoses soudaines, parce que d'une part l'image des choses est encore instable et qu'il est très facile de les mêler entre elles, et que d'autre part le déploiement de l'appareil moteur de l'enfant est très exposé à des excitations ou des stimulations fortuites, ce qui était l'objet de sa pensée pouvant de cette façon soudainement lui échapper.

Selon Wallon, l'imitation, au même titre que le langage mais avec des particularités différentes, contribue aussi au dédoublement de la réalité entre le pôle du vécu immédiat et le pôle du mental.

79 Op.cit., p.159.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

5.10 L'imitation: entre la fusion et le dédoublement
sujet-objet

"Une forme d'activité qui paraît impliquer de façon incontestable des rapports entre le mouvement et la représentation, c'est l'imitation."⁸⁰ Pour Wallon, l'imitation authentique, qui survient au stade sensori-moteur et projectif vers la seconde moitié de la deuxième année, ne peut être définie comme un acte par lequel un modèle est purement reproduit à partir de sa représentation, car cette dernière est encore absente, au moins sous une forme achevée et autonome⁸¹. L'imitation correspond donc à une étape où la représentation véritable n'existe pas mais où, par contre, elle tente d'arriver à se formuler. Elle est donc une sorte de relais génétique entre le mouvement et la représentation mentale, et contient à la fois les deux moments, à un degré variant selon le niveau de sa progression.

80 De l'acte à la pensée, op.cit., p.130.

81 C'est l'imitation différée, c'est-à-dire qui débute en l'absence perceptive du modèle, que Wallon considère comme la seule imitation authentique. Elle doit être distinguée des manifestations formellement semblables, comme par exemple les gestes d'accompagnement, l'écholalie, l'échocinésie, etc., qui sont plus près de la simple activité circulaire que de l'imitation, et qui sont acquis seulement en présence des modèles, quoique pouvant se continuer après leur disparition. Dans ces cas de pseudo-imitation l'appareil moteur reproduit des effets sensoriels qui lui sont familiers et qui ont été suscités par l'ambiance. Les manifestations de ce type sont d'un niveau génétique plus bas, beaucoup sont du stade émotionnel, et antérieur à l'imitation véritable qui ne se produit pas avant 1½ an.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Ses étapes successives

(...) obligent à reconnaître un état du mouvement, où il cesse de se confondre avec les réactions immédiates et pratiques que les circonstances font surgir de ses automatismes et un état de la représentation, où le mouvement la contient déjà avant qu'elle ne sache se traduire en image ni expliciter les traits dont elle devrait être composée.⁸²

Dans l'évolution génétique de l'enfant, "l'imitation s'inscrit entre deux termes contraires: fusion, aliénation de soi dans la chose ou "participation" à l'objet, et dédoublement de l'acte à exécuter d'avec le modèle."⁸³ Elle tient sa motivation primaire de la dépendance absolue de l'enfant vis-à-vis les personnes de son entourage, dépendance qui a pris la forme au stade émotionnel d'une symbiose affective. Au seuil de sa vie psychique, l'enfant n'est donc pas encore dégagé de l'ambiance, ni individualisé, et son être psychologique se confond avec celui d'autrui dans un rapport de consonnance affective et de participationisme mimétique.

Les progrès de l'activité sensori-motrice ont inséré l'enfant dans une structure différente de relation avec la réalité. Celle-ci a eu pour conséquence un début de dégagement de l'emprise sociale qui était à l'origine quasi-exclusive. Sa relation avec les personnes au stade

82 Op.cit., p.131.

83 Ibid., p.144.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sensori-moteur, quoique toujours dominée par un attrait intense, s'en trouve modifiée et élevée à un palier supérieur. Avec l'imitation, la participation émotionnelle du stade précédent devient une assimilation sensori-motrice de l'entourage. Cependant, l'enfant n'imité que les personnes qui l'ont captivé, ou dont il a subi une attirance profonde. L'imitation hérite donc de racines affectives: amour, admiration mais aussi rivalité. "Car son désir de participation se mue vite en désir de substitution."⁸⁴

Nous verrons plus loin que c'est un des moyens par lequel sa personnalité cherchera à s'émanciper et à s'individualiser, notamment au cours du stade suivant, le stade du personnalisme.

L'imitation véritable est du stade sensori-moteur et projectif. D'une part les situations, c'est-à-dire le réel, ne sont pas encore distinguées des actes et des mouvements qui s'y sont mêlés. D'autre part, les jeux et les exercices sensori-moteurs de l'enfant l'ont amené à établir des connexions très étendues et très étroites entre ses champs sensoriels (extéroceptifs) et posturaux (proprioceptifs). L'exploration systématique de son corps, qui débute vers le sixième mois, a permis un début de "schéma

⁸⁴ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.146.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

corporel" nécessaire aux premiers essais imitatifs, et dans lequel sont contenus une intuition et un certain degré de prévision du mouvement. C'est dans ces conditions que se produit l'imitation.

Pour le jeune enfant, prisonnier et dominé par les situations, l'excitation perceptive ne demeure pas purement cérébrale, surtout à cause de l'absence de systèmes inhibiteurs. Ce phénomène est d'autant plus intense que la source ou la situation ont pour lui une valeur ou une charge émotionnelle. Selon Wallon, l'excitation tend alors à se répandre directement dans les muscles sous forme de tonus musculaire.

Bien qu'ils puissent n'exécuter aucun mouvement, ils sont néanmoins le siège d'une activité parfois intensément ressentie par le sujet, bien qu'imperceptible pour les autres (...); c'est leur fonction tonique.⁸⁵

La physiologie a démontré que le tonus musculaire accompagne toujours le mouvement, lui donnant le soutien nécessaire à sa progression et le dosage exact qu'exigent les résistances rencontrées. A l'échelle du corps, il assure l'équilibre, stable ou mobile⁸⁶. L'activité tonique se combine aussi étroitement avec celle de l'appareil perceptif sous forme de préparation à l'action. Par exemple, l'anticipation perceptive d'un choc provoque un

⁸⁵ De l'acte à la pensée, op.cit., p.147.

⁸⁶ Voir section 3.2: Les progrès du mouvement: contenu et formes, p.39.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

durcissement des muscles. Pour Wallon, "la fonction tonique peut ainsi fusionner les deux pôles sensoriel et moteur de l'activité, leur donner une même orientation expectante."⁸⁷ La conséquence de cette combinaison de la sensibilité et du mouvement est que la fusion du sujet avec l'objet adopte un double caractère: soit, 1- préparation à l'acte, et l'excitation retourne alors au milieu dans un mouvement ou un comportement pour le modifier conformément aux besoins du sujet, c'est à ce moment un processus centrifuge; ou soit, 2- que l'excitation devienne participation à autrui, l'activité restant confinée au domaine des attitudes où s'exerce une activité posturale intense mais discrète, et que le mouvement soit alors ajourné, mais toujours prêt à surgir⁸⁸.

Chez le très jeune enfant, la participation posturale à l'activité d'autrui est d'autant plus forte et

87 Op.cit., p.148.

88 L'association de la perception et de l'activité tonique, sous la forme de participation à l'objet, peut être illustrée par le comportement du spectateur. Si le spectacle est vif et captivant, par exemple le numéro d'un équilibriste, il y a un oubli de soi et une identification avec le perçu, le moi se transportant en quelque sorte dans l'objet, et les péripéties et les détails du spectacle devenant sensibilité du sujet. Les gestes de redressement des spectateurs si l'équilibriste vacille, ainsi que leurs crispations et leurs mimiques qui accompagnent son effort, en témoignent. La perception n'est donc pas passive et prend la forme d'une accommodation perceptuo-tonique constante qui accapare tout l'organisme.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON :

envahissante qu'il est très peu individualisé, et que les personnes de son entourage ont généralement un fort attrait sur sa personne. La participation posturale, c'est-à-dire l'imitation, est une forme supérieure de la participation émotionnelle qui avait donné le ton à la première année de l'existence. Donc, selon Wallon, "quand il assiste aux choses il est en état d'imprégnation perceptuo-motrice."⁸⁹ Sa musculature est en travail quand il regarde ou bien qu'il écoute. C'est de cette activité posturale que sortira l'imitation, et non pas d'une quelconque image mentale qui survivrait à la présence de l'objet et sur laquelle l'enfant n'aurait qu'à ajuster ses gestes. A la phase de participation sensori-posturale avec autrui succède la phase imitative, c'est-à-dire d'élaboration posturo-gestuelle. Ainsi l'activité,

au lieu d'être uniquement tournée vers le monde extérieur pour en modifier les rapports, (...) devient une modification du sujet lui-même, dont les réactions ne sont plus façonnées par les seules nécessités du milieu, mais aussi selon des modèles extérieurs. La conversion qui s'opère est celle de l'activité immédiatement utilitaire vers l'activité spéculaire.⁹⁰

Propre à l'imitation est l'intervalle entre l'imprégnation perceptuo-tonique et la reproduction du geste.

89 Op.cit., p.149

90 Ibid., p.151.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Celui-ci peut être de quelques minutes, de quelques heures, de plusieurs jours ou même de plusieurs semaines. La période d'incubation, sans impliquer qu'un modèle mental soit présent à l'esprit de l'enfant, exige le travail d'un pouvoir latent d'élaboration sensori-motrice d'impressions souvent multiples dans leur origine et qui sont fondues ensemble dans une ébauche du modèle, elle-même sans cesse vérifiée et rectifiée.

Dans l'évolution psychologique, l'imitation aura plusieurs formes et rôles, dépendant de ses rapports conjoints avec le niveau d'achèvement des capacités mentales, ainsi qu'avec les impératifs de l'émancipation et du progrès de la personnalité de l'enfant. La première forme de l'imitation différée est l'imitation spontanée ou "le sujet semble s'effacer devant le modèle qui agit en lui."⁹¹ Ce modèle n'est pas opposé au sujet comme un objet extérieur à qui, il s'agirait de donner la réplique. La perception tend à se réaliser sur le plan moteur, la structure perceptive trouvant spontanément ses équivalents moteurs. Le modèle sensible passe de lui-même à l'état de mouvement.

Une seconde forme, d'un niveau psychogénétique supérieur, soit de l'âge de trois ou quatre ans, est qualifiée

⁹¹ Op.cit., p.153.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

par Wallon d'imitation intelligente. Le modèle se laisse choisir au lieu de s'imposer. Les motifs deviennent alors distincts de l'acte lui-même. "Au plan de la pure action va pouvoir être opposé celui de la représentation."⁹² L'imitation intelligente est beaucoup plus subordonnée à la capacité représentative que l'imitation spontanée. Elle servira à l'enfant notamment à affirmer sa personnalité face aux personnes de son entourage qui l'intéressent. Il leur témoigne de son intérêt "en les imitant, ce qui est à la fois chercher à les mieux connaître et tenter de leur dérober leurs avantages."⁹³ Le rôle particulier de cette forme d'imitation sera analysé au stade du personnalisme.

Enfin, à partir de six ans l'imitation est complètement intégrée au comportement. Elle n'en est plus qu'un des moyens. C'est alors une imitation raisonnée et réfléchie, selon Wallon, où l'enfant imite pour s'attirer la sympathie, l'affection, pour se bien faire valoir, pour obtenir une récompense, etc.

Les étapes de l'activité imitative s'échelonnent entre le moment où l'enfant est fusionné posturalement à la situation et participe au modèle, et celui où il peut

92 Op.cit., p.155.

93 Ibid., p.153.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

y opposer une copie, ou un équivalent mental. L'imitation se mêle aux étapes du dédoublement qui amènera la représentation et l'activité symbolique. Elle en subit conséquemment le rythme, tout en contribuant aux progrès de l'évolution psychique par action réciproque.

Les progrès de la représentation ne sont donc pas sans rapports mutuels et sans correspondances avec ceux de l'imitation. Celle-ci, en tant que reproduction d'un modèle, doit intérioriser le sensible en transposant les multiples impressions sensori-motrices et toniques en une formule motrice unique: le prototype. De même, la représentation devra réduire des impressions plus ou moins diverses et éparses en une seule image ou une seule idée. Egalement toutes les deux ont à leur source une aptitude plastique inhérente à l'espèce humaine qui possède le pouvoir de se façonner sur le modèle des choses. Les gestes d'où sort l'imitation, les signes et les symboles représentatifs tiennent tous leur signification du monde extérieur. Par contre l'imitation et la représentation appartiennent à des plans différents, et seront ainsi appelées à entrer en conflit: une appartient au plan de l'espace moteur et doit s'extérioriser dans le temps sous la forme d'une succession de mouvements, tandis que l'autre se dessine dans l'espace

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

idéel, ou mental⁹⁴. Ces analogies entre l'imitation et la représentation, dit Wallon, ne sont pas formelles. Elles impliquent des rapports d'action réciproque véritables.

5.11 Le simulacre: exercice de la représentation

"Entre l'imitation et la représentation peut s'introduire le simulacre."⁹⁵ Comme l'imitation, il naît au cours de l'activité exploratrice du stade sensori-moteur et en subit les conditions. Le simulacre est un prélude à la représentation dont il constitue en quelque sorte un exercice fonctionnel⁹⁶, comme l'activité circulaire fut

⁹⁴ Un exemple de cette opposition est les cérémonies rituelles des primitifs où l'excès des gestes, des rythmes et des chants collectifs réduisent "l'activité psychique aux seules impressions de la kinesthésie, aux seules extases de la gesticulation et des attitudes". Il faut aussi noter que l'imitation est d'autant plus fréquente que les moyens de représentation et d'imagination sont faibles, comme chez les adultes d'intelligence débile. A défaut de pouvoir nourrir les opérations mentales, l'excitation fait simplement retour aux gestes. (Op.cit., p.172).

⁹⁵ Ibid., p.172.

⁹⁶ C'est le simulacre qui est au centre des jeux de fiction auxquels s'adonne le jeune enfant. Wallon dit que celui-ci n'est pas dupe de leur caractère imaginaire. Bien au contraire, les jouets qu'il aime le mieux ne sont pas ceux qui ressemblent le plus à la réalité, mais ceux où peut se réaliser le plus sa volonté d'invention et de création. Le simulacre ludique n'a donc rien d'illusoire. Il est la découverte et l'exercice d'une nouvelle fonction, la fonction symbolique ou représentative.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

l'exercice fonctionnel des sensibilités. Wallon définit le simulacre comme "un acte sans objet réel, bien qu'à l'image d'un acte vrai."⁹⁷

Il confond en lui trois étapes: le réel, l'image et les signes par où peut s'exprimer l'image. Suivant le moment, suivant le degré d'évolution, c'est l'un⁹⁸ ou l'autre de ces trois fonctions qui l'emporte.

Ses progrès vont donc de la copie presque exacte de l'acte réel à sa schématisation abstraite et conventionnelle, voisine de la représentation.

Le simulacre contient le mouvement et la représentation dans un état combiné. La représentation est alors encore soumise au mouvement qui est nécessaire à sa fixation, à son évolution et à sa mise en ordre. Mais elle devra arriver à s'en dégager⁹⁹. Dans la mesure où les gestes perdent leur ressemblance avec l'action réelle, ils contribuent à entraîner l'idée hors des choses, à la dégager du mouvement et à l'emporter sur le plan mental pour que puissent se formuler des relations moins subjectives

97 L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.152.

98 Ibid., p.153.

99 Voir la section 5.9: L'activité projective: doublage au sein de l'identique, p.87.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

et moins immédiates, et surgir ainsi la pensée¹⁰⁰.

Entre la représentation et le langage, la plupart des psychogénétiens voient un lien essentiel. Une

100 Pour Wallon le simulacre peut devenir un rite quand il est suscité avec l'intention de provoquer l'évènement qu'il représente. Le geste qui fut déjà efficace est confondu avec l'image ou l'idée du changement qu'il a évoqué, et celles-ci s'acquièrent ainsi un espèce de pouvoir direct sur les choses, un "pouvoir magique". L'idée transporte une illusion d'efficience. C'est le cas notamment chez les primitifs, pour qui le rite est devenu une institution répondant à un effort délibéré pour contraindre les forces de la nature. Par exemple, rapporte Wallon d'après des observations de Lévy-Bruhl, "en Nouvelle-Poméranie, lorsqu'il pleut trop, les Sulka, pour faire cesser la pluie mettent des pierres sur le feu, en prononçant certains mots; quand elles sont chaudes on les porte dehors, toujours en prononçant des formules. Les gouttes de pluie, en tombant sur ces pierres, se brûlent et alors la pluie cesse". Dépourvu du matériel technique et des instruments de la science actuelle, le primitif essaie d'agir sur les choses par des moyens à caractère idéologique. Son effort est par contre du même niveau que celui du savant contemporain: tous deux tentent de dépasser les données de l'expérience vécue, de découvrir les forces qui sous-tendent le réel. Leur tentative spéculative est du même ordre. Sans accepter l'assimilation enfant-primitif, Wallon souligne que le simulacre est commun aux deux. Cependant il reflète une insuffisance dont les causes ne sont pas les mêmes: le primitif manque des instruments qu'utilise la pensée moderne, alors que l'enfant ne sait pas les utiliser, par défaut d'apprentissage ou bien de maturation nerveuse. Pour Wallon, le jeune enfant est moins évolué que le primitif parce que son système intellectuel est beaucoup plus rudimentaire. La tentative du primitif de donner au monde sensible un double mythique, de mêler le surnaturel à la nature, d'accéder au monde invisible, par exemple par le rêve, manque totalement chez l'enfant dont la pensée est dominée par un réalisme élémentaire, et est inapte à se projeter par elle-même sur un plan de forces et d'effets virtuels. (Voir: De l'acte à la pensée, op.cit., Première partie, chapitre III: Mythes et raison; Deuxième partie, chapitre III: Rites et représentation).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

représentation qui ne serait connotée par rien ne pourrait être fixée par la conscience.

5.12 Le langage et la représentation, ou les fondements premiers de la pensée

Indispensable pour penser les choses, la représentation introduit entre elles et l'homme de nouveaux rapports. Absentes elle les rend présentes à l'esprit; présentes ou absentes, elle leur rend possibles d'autres relations que celles de l'expérience brute et individuelle. Mais c'est au prix d'une substitution qui mette à leur place tel autre effet sensible propre à les signifier.¹⁰¹

La représentation implique donc un rapport de signifiant à signifié, c'est-à-dire un dédoublement de la réalité entre l'objet et ce qui en est devenu le signe. Wallon considère comme prélude à ce dédoublement l'anticipation, présente dès les premiers mois, surtout au stade émotionnel. Les premières formes de l'anticipation sont le signal et l'indice. L'excitant conditionnel prend d'abord la valeur d'un signal générateur d'attitudes, de postures et d'images, c'est-à-dire de tout un système de préparation à l'acte. Autre forme de l'anticipation, l'indice n'est pas comme le signal un détail qui fait anticiper le tout; c'est un vestige détaché du tout, mais ayant un rapport naturel avec lui. Mais le signal et l'indice ne contiennent

¹⁰¹ Op.cit., p.179.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

aucunement un dédoublement véritable entre la chose et ce qui l'évoque. Un et l'autre ne sont pas isolables de l'ensemble qu'ils annoncent.

Ce n'est qu'avec le symbole et le signe que "le dédoublement est consommé. (...) Ils sont un instrument de signification. Ils superposent donc déjà la représentation au réel. Ils opposent signifiant et signifié. Mais de façon assez différente"¹⁰². Le symbole est encore un objet concret, mais il se substitue à une réalité qu'il représente, et en cela sa fonction est représentative. Pour Wallon, "c'est le signe qui fait accéder au plan de la représentation vraie"¹⁰³. Le signe est un symbole épuré jusqu'au point de ne plus avoir de rapport avec les choses, autre que conventionnel, abstrait et artificiel. Le signe implique une entente avec autrui et il a donc pour matrice la société¹⁰⁴.

102 Op.cit., p.187.

103 Ibid., p.188.

104 Wallon note que de poser les étapes marquées par le signal, l'indice, le symbole et le signe, comme étant en filiation directe, comme constituant une série progressive et formelle, c'est poser le problème du développement de la fonction symbolique en des termes beaucoup trop étroits. Ceci est une allusion critique à la thèse piagétienne, dont il croit qu'elle a seulement constitué une série génétique de certaines étapes fonctionnelles et qu'elle a utilisé cette description d'une succession comme point d'appui à sa théorie d'une fonction qui se constituerait par elle-même. Wallon pense que Piaget laisse de côté les

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Le type par excellence du signe est le mot¹⁰⁵.

Cependant, avant de devenir l'organe de l'élaboration et de l'expression de la pensée, le langage a eu auparavant d'autres niveaux fonctionnels¹⁰⁶. "A vrai dire, il n'est pas la cause de la pensée, mais il est l'instrument et le support indispensable à ses progrès"¹⁰⁷. Son utilisation

moyens réels par lesquels s'est fait le passage parce qu'il prend le changement dans un cadre beaucoup trop restreint, l'écartant de la phylogénèse de l'espèce humaine qui a été marquée par plusieurs changements radicaux, dont la formation de petits groupes de ceux qui deviendront des hommes, fondés sur le travail et la transformation du milieu vital, la coopération et l'échange, conditions qui ont impliqué et fourni certaines possibilités, sinon de compréhension mutuelle, du moins d'ententes pratiques et d'une certaine forme de langage associé aux objets utiles pour l'existence commune (Voir: L'organique et le social chez l'homme, op.cit.). Pour sa part, Wallon croit qu'une explication concrète et conséquente de la représentation ne peut être trouvée uniquement au niveau du développement individuel. Il ajoute que "les mêmes causes qui ont fait de l'homme l'animal social qu'il est, lui ont donné son aptitude à former des représentations." (De l'acte à la pensée, op.cit., p.190; voir aussi l'appendice 2 de la thèse, sur Piaget).

¹⁰⁵ Dans son interprétation du langage, Wallon s'est rapproché en 1955 de la conception pavlovienne du langage comme "second système de signalisation", c'est-à-dire d'un système de réflexes conditionnels qualitativement différent du premier système qui est commun avec l'animal. Le second système subordonne et transforme profondément le premier, qui consiste dans l'ensemble des excitants conditionnels sur le plan perceptif. De plus, le second système permet de superposer au milieu physique le milieu social. Voir: Pavlovisme et psychologie, op.cit.

¹⁰⁶ Se référer à la section 5.8: Le mot et les premières fonctions du langage.

¹⁰⁷ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p. 157.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

représentative a comme condition préalable un espace mental, espace qui peut s'abolir et compromettre son usage comme le démontrent les troubles linguistiques et spatiaux consécutifs à l'aphasie¹⁰⁸.

Avec le mot et la représentation, qui se glisse inévitablement entre le mot et la chose comme leur vestige et leur évocateur communs, de nouvelles difficultés et de nouveaux conflits surgissent dans le développement de l'enfant.

En individualisant ce qui était confondu, en éternisant ce qui était transitif, la représentation, que le signe aide à se délimiter strictement, soulève l'opposition entre le même et l'autre, le semblable et le divers, l'un et le multiple, le permanent et l'éphémère, l'identique et le changeant, la position et le mouvement, l'être et le devenir.¹⁰⁹

La représentation ouvre le psychisme de l'enfant sur une toute nouvelle série d'oppositions qu'il devra réduire. Elle inaugure la pensée proprement dite. Wallon donne à l'ensemble des traits de la pensée infantile le nom de "syncretisme", par opposition à ceux de la pensée adulte qui utilise simultanément l'analyse et la synthèse, c'est-à-dire qui est apte à décomposer l'objet, l'évènement ou la situation en leurs parties, puis à retrouver le tout à partir des éléments. Pour cette opération, celle-ci doit user de termes à

¹⁰⁸ Voir la note 62 sur les rapports entre l'espace moteur et l'espace mental.

¹⁰⁹ Op.cit., p.158.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

signification définie et stable, ce dont est dépourvu l'enfant, ses notions étant en continuel remaniement. Le syncrétisme de l'enfant reste longtemps étranger à ce double mouvement de dissociation et de recombinaison. Avant d'être capable d'analyse et de synthèse l'enfant doit dépasser le perpétuel "maintenant" dans lequel il vit, en lui opposant la représentation encore vacillante des choses, mais déjà stabilisation, et qui cherche à se définir, à requiescer et à délimiter la complexité mouvante de l'expérience brute. Ce mouvement de la pensée enfantine en action réciproque avec le réel mènera à la résolution progressive des oppositions de type antinomique qui sont contenues dans la représentation, à la fois comme solidaires et simultanées. C'est par conflits dialectiques que la pensée évoluera, du syncrétisme à l'objectivité, de la fusion initiale des catégories à leur dédoublement. Cette évolution sera exposée et analysée plus loin, au stade catégoriel.

Pour Wallon, le moteur primordial de l'évolution mentale réside dans l'inadéquation infinie du sujet à l'objet, c'est-à-dire dans la subordination des constellations intellectuelles à la structure réelle des choses.

Etant, des plus élémentaires aux plus spéculatives, le moyen d'agir sur elles, il faut qu'inadéquates elles se modifient, qu'insuffisamment adéquates elles se précisent et s'affinent. C'est là précisément ce qui peut s'observer chez l'enfant, qui aborde le monde avec un bagage de schèmes d'abord beaucoup trop partiels et trop

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

grossiers pour la variabilité de l'expérience et dont le progrès intellectuel consiste dans une accomodation graduelle de ses représentations aux choses.¹¹⁰

D'ailleurs, ajoute-t-il, "sans cette antériorité de la réalité extérieure sur la conscience, le monde serait vite une image figée."^{111, 112}

Mais avant que la pensée de l'enfant dépasse le synchrétisme qui la tient prisonnière, il aura d'abord à émanciper sa personne du confusionnisme qui caractérise encore ses rapports avec autrui.

L'activité sensori-motrice a détaché l'enfant de ses rapports exclusifs avec les personnes en lui faisant découvrir l'existence des objets, mais il n'a pas modifié la nature de ses rapports avec elles, qui restent du type contagion et confusion affectives. Il s'agit maintenant pour lui de se soustraire à cette aliénation de soi en

110 De l'acte à la pensée, op.cit., p.201.

111 Ibid., p.202.

112 Wallon indique que c'est une telle image assez figée et stable du monde qu'on retrouvait dans les civilisations primitives où la conscience que l'homme avait des choses était surtout marquée par des représentations et des croyances mythiques, assimilées directement de l'ambiance sociale. La tradition et la permanence des formules étaient alors l'idéal, et les croyances persistaient des siècles sans être modifiées. Mais à mesure que l'activité de l'homme s'est orientée de plus en plus vers la découverte et le perfectionnement d'outils de travail qui pénétraient la structure des choses, ses représentations sont passées graduellement de mythiques et immobiles à naturalistes et mouvantes. De rapides changements se sont alors introduits dans la conscience humaine. En transformant la nature par sa praxis, l'homme s'est transformé lui-même par action réciproque.

LE SYSTÈME DES STADES DE WALLON

autrui, qui était la conséquence de sa totale impéritie à rien résoudre par lui-même, des situations où il se trouvait.¹¹³

Il faut remarquer que la conscience de soi, qui sera la préoccupation centrale du prochain stade, apparaît simultanément avec les progrès de la représentation et ceux de la connaissance de l'objet. La mutation qui va s'effectuer vers les progrès du Moi fait partie d'une mutation d'ensemble caractérisée par l'émigration du plan concret et actuel à un nouveau plan, où la réalité est ramenée à des notions plus stables et plus capables de résister aux fluctuations soudaines de la sensibilité et des dispositions affectives. Ainsi, pour Wallon, l'évolution de la personnalité et l'évolution de l'intelligence sont continuellement solidaires et s'interpénètrent.

6. STADE DU PERSONNALISME

6.1 Aperçu sommaire du stade

Durant la première année de l'existence, la symbiose affective qui caractérise le stade émotionnel tenait la personnalité de l'enfant comme aliénée et dissoute dans sa relation avec l'entourage humain. Wallon rappelle que

¹¹³ La psychologie génétique, op.cit., p.227.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

"l'union de la situation ou de l'ambiance et du sujet commence par être globale et indiscernable"¹¹⁴. Au cours de la seconde année, la contradiction entre la personne et l'entourage, c'est-à-dire entre le couple initial que constituent le Moi et l'Autre, n'a cessé de grandir. L'acquisition de la marche, de la parole, d'un Moi kinesthésique et proprioceptif, etc., affranchissent l'enfant de nombreuses dépendances et limitations, et l'animent d'un début de sentiment d'autonomie. Toutefois, au cours du stade sensori-moteur et projectif, l'enfant est encore loin d'être dissocié des situations et il doit, par exemple, se les acter afin de pouvoir se les représenter¹¹⁵. L'évolution de l'enfant est encore dominée par le rapport de "participation" à l'objet. Wallon prétend que l'enfant

(...) se distingue mal, comme sujet, des situations par où il passe et il parle de lui-même comme il ferait d'un autre en se désignant lui-même par son nom ou par son sobriquet habituel, souvent accompagné par le pronom à la troisième personne.¹¹⁶

114 H. Wallon, Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi", Journal Egyptien de Psychologie, 2, 1946; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.282.

115 Voir la section 5.9: L'activité projective: doublage au sein de l'identique, p.87.

116 H. Wallon, Niveaux et fluctuations du moi, L'évolution psychiatrique, 1, 1956; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.87.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Vers l'âge de trois ans, l'emploi du "je" et du "moi" qui devient plus régulier annonce et amorce une nouvelle étape dans l'évolution de la personnalité enfantine. Cette étape aura comme aboutissement l'élimination du confusionnisme entre ce qui relève de la situation extérieure, et ce qui relève du sujet lui-même. C'est le stade du personnalisme, où l'activité dominante se renverse et s'oriente vers les progrès de la personne qu'elle mettra en évidence, c'est-à-dire vers la promotion du Moi et l'élaboration connexe de l'Autre, ces deux termes formant dans le système wallonien un couple initial dont les variations sont complémentaires et les différenciations réciproques. Wallon définit ainsi le contenu et les limites du stade du personnalisme:

Cette période proprement personnaliste se poursuit pendant environ trois ans avec des phases diverses. A celle d'une affirmation presque provocante du Moi succède, vers la quatrième année, un souci de le présenter à son avantage, de le faire valoir et de pouvoir s'admirer soi-même. Mais ces dispositions narcissiques, où le rôle attribué à autrui est surtout de contempler et d'approuver, cèdent la place à un besoin d'amplification et de supériorité réelles qui fait prendre autrui pour modèle à supplanter, en s'appropriant par imitation ses mérites et ses avantages. C'est une des tendances dominantes de la cinquième année.

Ce stade permettra donc d'objectiver les rapports entre le sujet et l'objet et assurera ainsi corrélativement

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

un progrès à la connaissance. Il se divise en trois grandes phases successives, chacune ayant comme retentissement l'indépendance et l'enrichissement du Moi: opposition, extériorisation et imitation.

6.2 Retournement de l'activité dominante vers la construction du sujet

Succédant au stade sensori-moteur et projectif dont l'ensemble des activités (manipulation des objets, locomotion, intelligence des situations, langage, etc.) étaient tournées vers le monde objectif, donc centrifuges, le stade du personnalisme a une orientation contraire. Il contient des activités à caractère centripète et subjectif, c'est-à-dire orientées vers la construction du Moi. Pour l'enfant, "le souci grandissant de sa personne revient au premier plan, comme à l'âge du nourrisson, mais sous une forme inverse. Il la confondait alors avec celle d'autrui, il va maintenant l'y opposer"¹¹⁸. Le stade personnaliste prolonge donc, par son orientation, le stade émotionnel. Mais entre les deux stades de nouveaux moyens ont été acquis, par exemple la marche, la parole, la formation d'une

¹¹⁸ H. Wallon, L'âge préscolaire, L'école et la nation, 44, 1956; rééd. dans Lecture d'Henri Wallon, choix de textes, Paris, Editions Sociales, 1976, p.308.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

conscience corporelle, qui font que, par rapport au premier stade, le second a un contenu différent et plus riche, et qu'il est en quelque sorte son pendant, mais élevé à un niveau supérieur. Nous y voyons exprimé de cette façon une manifestation concrète d'une des lois générales de la dialectique: la loi de négation de la négation.

Pour Wallon, même si l'intelligence et le caractère sont indissolublement liés, l'étape du développement psychologique de l'enfant que représente le stade du personnalisme "a pour la formation du caractère plus d'importance encore que pour celle de l'intelligence"¹¹⁹.

6.3 Prémisse au développement de la personne: le moi corporel

Un élément de base indispensable à la construction de sa personnalité par l'enfant, c'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins spécifique et différenciée qu'il a de son propre corps.¹²⁰

Wallon dit que la conscience du corps propre n'est pas réductible aux seules impressions de la sensibilité corporelle, affective ou subjective, pas plus d'ailleurs

¹¹⁹ Op.cit., p.308.

¹²⁰ H. Wallon, Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, Bulletin de Psychologie, 5, 1954; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.252.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

qu'aux images mentales répondant aux différentes parties du corps, à leur déplacement et à leurs positions variables. Elle est plutôt le produit de la coïncidence entre ces deux composantes.

Les étapes de la construction de la notion du corps propre chez l'enfant ont été identifiées et minutieusement analysées par Wallon. Cependant nous ne faisons que mentionner ici le fait que l'auteur étudié a accordé une place très importante au Moi corporel dans l'évolution de la personnalité de l'enfant; la reconstitution de cette genèse dépasse les limites de cette thèse¹²¹.

En résumé, pour Wallon le chemin à parcourir devra mener l'enfant à "se constituer un corps kinesthésique et un corps visuel dont les images autonomes puissent se correspondre au point d'être susceptibles de se substituer entre elles comme équivalentes"¹²².

¹²¹ Le lecteur intéressé par cette question pourra se référer par exemple aux écrits suivants de Wallon: Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre, Journal de Psychologie, Nov.-Dec., 1931; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.121-150; La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois à 3 ans, Journal de Psychologie, 9-10, 1932, p.744-785; Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., Deuxième partie: conscience et individualisation du corps propre, p.179-239; Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, op.cit., p.252-263; H. Wallon et L. Lurcat, Espace postural et espace environnant (le schéma corporel), Enfance, 1, 1962, p.1-33.

¹²² Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, ibid., p.256.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Le rapport entre la kinesthésie et l'image visuelle du corps propre, d'où résulte la conscience corporelle de soi, est donc nécessaire au progrès de la personnalité. Toute déficience ou difficulté dans l'établissement de ce rapport portent préjudice au développement normal et harmonieux de l'enfant. Quand elle a atteint un niveau suffisant d'achèvement, la conscience corporelle de soi chez l'enfant permet le développement et l'émancipation du Moi psychologique, Moi qu'elle a préparé et dont les impératifs deviennent à leur tour prédominants dans l'évolution psychologique de l'enfant, surtout à partir de l'âge de trois ans. Du Moi corporel au Moi psychologique il y a une mutation, un passage dialectique. Le développement subit un changement des principaux facteurs auxquels il est subordonné: d'ordre psycho-biologique, ils deviennent psycho-sociaux.

6.4 Un aspect du couple primordial sujet-objet: le couple social. Dialectique du Moi et de l'Autre: de la fusion à la différenciation

Il est d'opinion courante en psychologie, surtout dans les doctrines dont la tradition est plus ancienne, de considérer la prise de conscience du sujet par lui-même comme la pierre angulaire de tout l'édifice des connaissances psychologiques. Néanmoins, remarque Wallon:

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

La conscience de soi n'est pas essentielle et primitive comme le postulent ceux qui en font l'instrument de la psychologie. Elle est un produit déjà très différencié de l'activité psychique. C'est seulement à partir de 3 ans que l'enfant commence à se conduire et à se connaître en sujet distinct d'autrui. Et pour qu'il arrive à s'analyser, à chercher les formules à l'aide desquelles il tentera d'exprimer son individualité subjective, il lui faut subir une évolution qui le mène jusqu'à l'adolescence ou à l'âge adulte et dont les degrés et les formes varient considérablement d'une personne à l'autre.^{123, 124}

Selon Wallon, l'achèvement de la conscience de soi ne peut s'effectuer que par l'intermédiaire de l'Autre, qui représente dans le système wallonien la nature essentiellement sociale de l'homme. Nous notons que le point de vue ontologique du matérialisme dialectique postule en

¹²³ Les origines du caractère chez l'enfant, op. cit., p.239.

¹²⁴ Une des principales caractéristiques de la pensée wallonienne est de soutenir qu'entre l'enfant et l'adulte, il n'y a pas qu'une simple différence quantitative, qu'une simple acquisition de notions ou un perfectionnement des aptitudes, ou rien que la socialisation d'une pensée originellement individuelle. L'explication du développement de l'enfant, surtout aux premiers âges, contient une difficulté majeure résidant dans le caractère qualitativement irréductible des psychismes enfantin et adulte. Avec l'avènement de la conscience de soi, l'explication devient plus commode parce que l'enfant ressemble déjà plus à l'adulte qui l'observe. En effet, selon Wallon, il est indéniable que dans son étude le chercheur emprunte en partie sa représentation des choses à la conscience qu'il en a en lui-même dans des conditions similaires. Ainsi, "à trois ans se termine un âge qui de tous, sans doute, est le plus rebelle aux interprétations que l'adulte pourrait trouver dans l'analyse introspective ou même dans la conscience objective de sa propre activité psychique." (Ibid., p.293).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

effet, à la source de tout mouvement, de toute évolution et de toute différenciation, l'unité et la lutte des contraires, chacun des aspects du réel ne pouvant exister sans un autre et impliquant donc logiquement l'autre. Le nouveau-né de l'homme est un être totalement dépendant et qui appelle, par une nécessité interne et logique, la société pour le compléter. Le nouveau-né et le social, le Moi et l'Autre forment donc un couple initial et indissoluble dès la conception¹²⁵. "L'individu, s'il se saisit comme tel, est essentiellement social. Il l'est, non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement"¹²⁶. Wallon exprime par là une manifestation spécifique et concrète de la loi dialectique générale et fondamentale de l'unité et de la lutte des contraires.

De l'union du Moi et de l'Autre, de leurs actions réciproques et de leurs conflits dialectiques qui se déploieront en une incessante interconstruction d'un niveau supérieur, surgiront le psychisme humain, la conscience et la conscience de soi.

Le couple initial du Moi et de l'Autre est originellement confondu et indifférencié. Wallon emploie la

¹²⁵ Voir la section 2 de ce chapitre: Etape intra-utérine, p.33.

¹²⁶ Le rôle de l'"autre" dans la conscience du "moi", op.cit., p.284.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

métaphore suivante pour exprimer cette réalité:

On pourrait comparer le premier état de la conscience à une nébuleuse où diffuseraient sans délimitation propre des actions sensitivo-motrices d'origine exogène ou endogène. Dans sa masse finirait par se dessiner un noyau de condensation, le moi, mais aussi un satellite, le sous-moi, ou l'autre. Entre les deux la répartition de la matière psychique n'est pas nécessairement constante. Elle peut varier suivant les individus, suivant leur âge aussi et même durant certaines alternatives de la vie psychique. Entre le moi et l'autre la frontière peut de nouveau tendre à s'effacer dans certains cas de choc ou d'obnubilation mentale.¹²⁷

Chez l'enfant, vers l'âge de trois ans, le confusionnisme initial entre le Moi et l'Autre diminue alors que le Moi s'affirme et devient dominant. L'Autre est alors "réduit, inapparent, refoulé et comme nié par la volonté de dominance et d'intégrité complète qui accompagne le moi."¹²⁸ Mais précise Wallon, il ne s'évanouit ni ne disparaît jamais totalement. "Le socius ou l'autre est un partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique."¹²⁹ Par exemple, toute délibération chez l'adulte, surtout dans des circonstances graves, est un dialogue intérieur entre le Moi et un objecteur, l'Autre. L'Autre peut être également prendre la forme d'un groupe auquel s'identifie le Moi.

¹²⁷ Op.cit., p.283.

¹²⁸ Ibid., p.284.

¹²⁹ Ibid., p.284.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

La co-participation du Moi et de l'Autre est aussi la condition de certains sentiments, par exemple de la jalousie qui est d'autant plus vécue vivement que le Moi ressent les jouissances supposées de l'Autre. Selon Wallon, la sympathie tient elle aussi ses origines du syncrétisme du Moi et de l'Autre¹³⁰.

"L'équilibre entre le Moi et l'Autre n'est pas uniforme ni constant."¹³¹ Le Moi peut fluctuer et l'Autre, ce "fantôme d'autrui que chacun porte en soi"¹³², peut prendre vis-à-vis du Moi une importance déterminante, allant jusqu'à causer des effets psychopathologiques. Par exemple, selon Wallon c'est de l'émancipation soudaine de l'Autre que résultent les idées d'influence qui caractérisent

¹³⁰ Pour Wallon, l'évolution psychologique de l'enfant manifeste au départ une sociabilité syncrétique, surtout au stade émotionnel, sociabilité qui parviendra à se différencier sous forme du Moi et de l'Autre. A une phase intermédiaire de cette différenciation, la combinaison du Moi et de l'Autre est encore assez instable et le sujet est tiraillé entre les deux pôles. Chez le jeune enfant, il en résulte des manifestations affectives comme la jalousie et la sympathie, qui sont très courantes en bas âge. Ces deux sentiments relèvent d'un syncrétisme différencié. Pour l'explication de leur dynamisme, voir Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., Troisième partie: la conscience de soi, p.239-293.

¹³¹ Niveaux et fluctuations du Moi, op.cit., p.94.

¹³² Le rôle de l'"autre" dans la conscience du "moi", op.cit.; p.284.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

certaines formes de psychose ¹³³. Ainsi, la dualité est toujours présente au sein de la vie psychique. Elle peut être inapparente ou bien vivement ressentie.

L'inégalité du couple Moi-Autre se manifeste aussi sous la forme de différences dans les caractères individuels. Certains Moi sont impulsifs, ne connaissant pas le frein de l'Autre, tandis que d'autres sont inhibés, dominés par l'Autre. Les premiers sont débordants et ne cessent à propos d'autrui de revenir continuellement à eux-mêmes, dans un mouvement centripète. Ils ne se laissent rien imposer, dispensent leurs conseils, leurs remarques, etc. Les seconds sont en retrait, toujours prêts à se donner tort, à douter, à se laisser mener, à rechercher l'approbation, etc.

Comme le note Wallon:

Cet ensemble de symptômes qui accompagnent l'émergence du moi montre bien qu'il n'est pas une donnée première de la conscience mais une acquisition, une conquête; que l'enfant ne passe pas de l'individualisme au social, mais au contraire qu'il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces impressions et de ces réactions qui commencent par le mêler à son entourage. Il n'y a d'ailleurs pas plus d'entourage distinct que de moi distinct. Leur différenciation est mutuelle et solidaire. Elle n'est pas

¹³³ "Le malade commence souvent par s'entendre interpellé à l'improviste; imputations grossières, injurieuses, de celles qui peuvent le plus humilier le sujet dans ses rapports de société. L'alter qui s'émancipe, est agressif. C'est comme sa revanche contre l'état de domestication dans lequel le sujet pensait le maintenir." (Op.cit., p.285).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

achevée en un jour.¹³⁴ Elle se poursuit durant plusieurs années.

6.5 Bipolarité mal différenciée: les réactions alternantes et réciproques

Durant la période précédant le stade du personnalisme, l'enfant est encore sous l'étroite dépendance des situations, et son individualité est encore fondue avec celle des personnes qui l'entourent. "Au stade "projectif" de son intelligence répond le stade de "participation" dans l'évolution de sa personnalité."¹³⁵ Avant qu'il devienne avisé de sa propre identité et qu'il puisse l'opposer à tout ce qui n'est pas lui,

s'insèrent des exercices et des jeux où l'enfant se porte alternativement aux deux pôles d'une même situation, de manière à en être tour à tour le personnage actif et le patient, comme s'il cherchait à en éprouver les deux aspects complémentaires sans être encore capable d'y fixer sa propre place. C'est à ces jeux d'alternance: donner et recevoir une tape, se cacher et chercher, que s'apparentent les monologues dialogués où l'enfant prête sa voix à deux interlocuteurs qui se répondraient chacun avec une intonation différente.¹³⁶

¹³⁴ H. Wallon, L'étude psychologique et sociologique de l'enfant, Cahiers internationaux de sociologie, 3, 1947; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.308.

¹³⁵ Niveaux et fluctuations du moi, op.cit., p.89.

¹³⁶ Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.76.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Selon Wallon, grâce à ces jeux d'alternance où l'enfant change de rôle avec autrui, un dédoublement finit par s'opérer entre celui qui agit et celui qui subit. Pendant qu'ils ont cours, l'enfant est encore dans un état d'ambivalence et n'affirme pas encore son moi personnel vis-à-vis l'autre. Par ces pratiques, il finira par "reconnaître l'altérité dans sa propre sensibilité, précédemment indivisée."¹³⁷ Le partenaire se détache ainsi progressivement de l'enfant, et la période où le Moi prend position face à l'Autre est rendue possible.

Vers l'âge de trois ans, disparaissent chez l'enfant les jeux d'alternance, les dialogues tenus avec soi-même, l'emploi de la troisième personne pour se désigner, etc. Le confusionnisme initial paraît avoir cessé brusquement, et l'enfant s'affirme en s'opposant à propos de tout et de rien, d'une façon qui semble purement formelle. Toutefois, "le moi et l'autre restent complémentaires, mais à l'alternance des rôles succède la fixation obstinée à l'un des termes en présence."¹³⁸

¹³⁷ Niveaux et fluctuations du moi, op.cit., p.88.

¹³⁸ Le rôle de l'"autre" dans la conscience du "moi", op.cit., p.283.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

6.6 Phase d'opposition et d'affirmation du Moi

Les jeux et les exercices d'alternance précèdent l'étape d'affirmation du Moi, étape qui prend souvent la forme d'une véritable crise survenant vers l'âge d'environ trois ans. L'enfant manifeste alors un besoin de s'affirmer vis-à-vis les personnes, à propos de tout et de rien. Il éprouve le sentiment intime de son individualité, parle à la forme personnelle et fait même un véritable abus du "moi" et du "je". Les possessifs "mien" et "tien" fixent dans les choses, par extension, les nouveaux attributs du Moi. La propriété personnelle est jalousement défendue.

Avec ce dédoublement face à autrui, l'enfant devient capable de duplicité et de ruse, par exemple en se donnant l'apparence de poursuivre une action contraire à ses buts réels¹³⁹. Il sait maintenant cacher ses intentions et a conscience de ce qu'il doit montrer et dire, et de ce qu'il doit garder secret. C'est une étape importante pour le développement moral et affectif. Pour Wallon, la crise de trois ans est nécessaire pour le développement harmonieux de la personnalité:

¹³⁹ Par exemple, souligne Wallon, un aspect de l'affirmation de Moi s'observe quand l'enfant cherche à s'accaparer ce qui est reconnu comme appartenant à autrui. "Par la violence, par la ruse, par le mensonge l'enfant s'efforce de transformer le tien en mien. Il n'est satisfait que dans la mesure où le rapt est flagrant, c'est-à-dire implique une différenciation parfaitement nette du mien et du tien". (Op.cit., p.283).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

(...) trop effacée, elle peut annoncer une molle complaisance, un obtus sentiment de responsabilité; trop disputée, une indifférence découragée ou le goût des revanches sournoises; trop aisée, une jactance qui lui retire toute utilité, en immergeant l'existence d'autrui, au lieu de la faire saillir, et qui peut devenir la source de conflits ultérieurs, d'où l'enfant risque de sortir beaucoup plus humilié.¹⁴⁰

La résolution de cette crise est donc étroitement solidaire des attitudes des parents ou de l'entourage immédiat qui peuvent marquer de façon très prolongée le caractère de l'enfant. L'âge qui va de trois à cinq ans, note Wallon, est un âge très propice à la formation de "complexes". Etroitement inséré dans son milieu familial, l'enfant en subit l'influence sans contre-poids, ce qui peut donner à certains de ses sentiments une orientation durable à laquelle il aura peine à échapper dans son évolution ultérieure.¹⁴¹

¹⁴⁰ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.186.

¹⁴¹ Dans ses entretiens cliniques avec les jeunes enfants, notamment avec ceux âgés d'un peu plus de cinq ans qu'il a interrogé dans le but d'amasser le matériel pour l'analyse de la pensée enfantine, Wallon a souligné que leur collaboration et leur comportement intellectuel pouvaient être influencés, souvent de façon négative, par le regain des besoins d'autonomie personnelle qui surgissent en réaction à cette aliénation en autrui que représente en quelque sorte une conversation avec un adulte. Il y a comme un retour à la phase indispensable pour le développement psychologique que l'enfant vient de finir et qui a eu comme résultat de le tirer de la dépendance dans laquelle le tenait sa participation aux situations ambiantes et aux

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

6.7 Phase d'extériorisation du Moi

Cette phase de refus ou de revendication purement formels, dont la source est le besoin de reconnaître et de faire reconnaître l'existence de leur personne, fait place au bout de quelques semaines ou de quelques mois à un nouveau besoin, celui de faire valoir cette personne, de faire admettre ses mérites, d'en donner le spectacle à autrui.¹⁴²

A la phase d'opposition succède donc, vers quatre ans, une phase d'extériorisation du Moi. Par exemple, les gestes et les mouvements de l'enfant qui auparavant étaient maladroits deviennent élégants et habiles sous l'influence combinée de la maturation et de l'exercice. Les réactions d'étonnement de l'entourage révèlent à l'enfant ses nouveaux talents. Il commence alors à chercher à valoriser son Moi en se donnant en spectacle à autrui. Pour Wallon, cette période qu'Homburger appelle "l'âge de grâce" correspond un peu au narcissisme des psychanalystes. "L'enfant ne peut se plaire à lui-même que s'il a le sentiment

activités d'autrui. Wallon dit que ce regain des besoins personnalistes peut prendre plusieurs formes, mais qui sont toutes des "duels de deux volontés": refus de participer à l'entretien; mutisme; négativisme; attitude d'ignorance systématique; animosité pour l'interlocuteur; besoins de l'emporter, d'avoir le dernier mot, de parler le plus fort; goût d'ergoter pour maintenir un point de vue indéfendable; fabulation et incontinence verbale; etc. (Pour un traitement plus détaillé de cette question, voir Les origines de la pensée chez l'enfant, Tome I, op.cit., Première partie, chapitre premier: Les obstacles, p.3-21).

142 La psychologie génétique, op.cit., p.228.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de pouvoir plaire à d'autres. Il ne s'admire que s'il se croit admiré. L'approbation dont il a besoin, c'est la survivance de la participation qui le joignait d'abord à autrui."¹⁴³

Mais, parce que les liens en sont détendus, cette forme supérieure de participation à autrui n'est pas sans laisser une certaine incertitude chez l'enfant. Il a acquis la capacité de savoir que deux jugements peuvent différer et même être en opposition. Ainsi, la période d'extériorisation et d'exhibition est aussi celle de la timidité.

"Ce duel entre le besoin et l'appréhension de s'affirmer, de montrer, mène à un second temps plus positif que le premier, à un nouvel affrontement du moi et d'autrui, à une nouvelle forme de participation et d'opposition."¹⁴⁴

6.8 Phase d'enrichissement du Moi par appropriation imitative de l'Autre

Vers l'âge de cinq ans, un nouveau renversement dialectique s'opère dans l'évolution de la personnalité de l'enfant. Les mérites que l'enfant trouvait en lui-même et dont il faisait parade lui inspirent trop d'inquiétude et d'ambivalence. Il va plutôt tenter de s'approprier de

¹⁴³ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.189.

¹⁴⁴ Ibid., p.189.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

nouveaux mérites en les empruntant à ceux dont il redoutait le plus la sévérité des jugements. D'admirateurs, les personnes de l'entourage deviennent alors pour l'enfant des modèles à imiter, pour se parer en quelque sorte de leurs capacités et de la valeur sociale qui leurs est attachée. Wallon prétend que pour l'enfant de cet âge, "imiter quelqu'un c'est d'abord l'admirer, mais c'est aussi vouloir se substituer à lui dans une certaine mesure."¹⁴⁵ C'est donc une imitation supérieure à celle du stade précédent dont il s'agit ici, une imitation des personnages qui aide les progrès du Moi en l'enrichissant et qui a dépassé le simple niveau du geste¹⁴⁶.

Wallon fait remarquer que l'évolution de la personnalité de l'enfant dans ce mouvement personnaliste d'individualisation et d'opposition vis-à-vis l'entourage humain, a sa contre-partie, c'est-à-dire son contraire dialectique, qui est la soumission constante et effective de l'enfant aux influences dont il prétendait s'affranchir. "L'opposition systématique n'est qu'une soumission retournée; la parade est une soumission à l'approbation d'autrui; l'imitation est la soumission à une empreinte étrangère."¹⁴⁷ Les premiers efforts de l'enfant pour se séparer et se

¹⁴⁵ La psychologie génétique, op.cit., p.228.

¹⁴⁶ Voir la section 5.10: L'imitation: entre la fusion et le dédoublement sujet-objet.

¹⁴⁷ Ibid., p.228.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

distinguer de l'entourage lui font sentir plus vivement comment il y est assujéti. Entre trois et cinq ans, l'opposition que manifeste l'enfant est aussi un attachement intime aux personnes, attachement qui est une absolue nécessité pour le développement normal de sa personnalité. "S'il en est privé, il est victime soit d'atrophies psychiques dont son goût de vivre et sa volonté garderont la tare, soit d'angoisses qui lui donneront le pli de passions pénibles ou perverses."¹⁴⁸

6.9 Les conduites intellectuelles du stade personnaliste

Même si au présent stade domine l'évolution de la personne de l'enfant, de nets progrès intellectuels s'y accomplissent. En continuité avec les acquisitions du stade sensori-moteur, ils en sont les perfectionnements, surtout aux plans du langage, de la perception et de l'intelligence pratique.

Le bagage linguistique de l'enfant s'accroît, notamment à cause de la tendance à imiter l'adulte qui prédomine à ce stade. Quant à la représentation, elle est encore très morcelée et tenue prisonnière du mouvement et du geste expressif. Cependant, comme on peut le remarquer

¹⁴⁸ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.189.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

dans les jeux de fiction et dans les simulacres qui sont prépondérants à cet âge, elle acquiert de plus en plus de mobilité et d'autonomie; l'enfant se dégage de plus en plus de l'activité projective et est capable d'organisations mentales supérieures. Egalement, Wallon souligne que

(...) sa perception devient plus abstraite, il commence à distinguer entre les dessins, les lignes, les directions, les positions, les signes graphiques. Pourtant l'observation proprement dite des choses, où le détail exige un perpétuel retour à l'ensemble, le multiple et le divers à l'un et, au permanent, dépasse encore ses capacités.¹⁴⁹

Le fonctionnement de la perception chez l'enfant d'âge pré-scolaire, comme d'ailleurs celui de sa pensée, a été caractérisé par Wallon de synchrétique, c'est-à-dire de global, confus et étranger au processus d'analyse et de synthèse qui est au centre de l'activité intellectuelle et perceptive chez l'adulte normal et éduqué.

Les progrès de la pensée sont lents à s'accomplir. C'est tout le syncrétisme personne-intelligence et sujet-objet qui devra être liquidé au profit de l'objectivité. Ce procès de différenciation a commencé dès le stade sensori-moteur et projectif par l'éveil de la capacité de dédoubler le réel par des signifiants. Ensuite, le stade du personnalisme ajoute à cette évolution en favorisant notamment la différenciation entre la personne et l'entou-

149 Op.cit., p.197.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

rage social, ce qui contribue par action réciproque aux progrès de l'intelligence. Le prochain stade, le stade catégoriel, remet au premier plan l'évolution de la pensée.

7. STADE CATEGORIEL

7.1 Aperçu sommaire du stade

Wallon a décrit sommairement le contenu, les progrès et les limites du stade catégoriel dans l'espace de quelques paragraphes contenus dans ses articles généraux à propos de l'ensemble des stades du développement. Nous y référons ici afin de donner un aperçu d'ensemble du stade.

La période qui va de sept à douze ou quatorze ans paraît servir de façon beaucoup plus pauvre au développement de la personne, l'action et les curiosités de l'enfant se tournant vers le monde extérieur, où il poursuit son apprentissage de petit praticien.¹⁵⁰

(...) le syncrétisme de la personne et celui de l'intelligence vont pouvoir se résoudre, en faisant place aux différenciations nécessaires. C'est pourquoi sans doute dans tous les pays cet âge-là est celui de l'école. Les rapports exigés par la camaraderie et par la discipline sont bien plus variables que dans la famille et doivent pouvoir changer suivant un entourage et des circonstances eux-mêmes changeants.

150 L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.190.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Il apprendra à se connaître comme un personnalité polyvalente (...). En ajustant ses conduites à des circonstances particulières, loin de se disperser sans fin, il prendra conscience de ses virtualités; il aura de lui-même une connaissance plus précise et plus complète.

Une semblable évolution s'opère dans le domaine de la perception et de la connaissance. Les différents traits des objets ou des situations, au lieu d'être confondus entre eux dans chaque ensemble, sont progressivement identifiés et classés, rendant possibles des comparaisons, des distinctions, des assimilations systématiques et cohérentes. C'est l'avènement de la pensée catégorielle, c'est la capacité de varier les classements selon les qualités des choses, de définir leurs différentes propriétés et, suivant l'expression de Piaget, de ne plus confondre leurs "invariants" entre eux.¹⁵¹

Le présent stade peut être conçu en deux temps. Premièrement, une période d'activité intellectuelle pré-catégorielle caractérisée par un syncrétisme initial de la personne et de l'intelligence, qui entraîne une fusion corrélatrice sujet-objet. Ce syncrétisme correspond, 1- au plan de la personne, à une confusion du sujet avec les situations, ainsi qu'à l'absence d'un sentiment d'identité personnelle, le sujet mêlé aux circonstances se trouvant modifié à mesure qu'elles changent; 2- au plan de la pensée, à une confusion entre l'objectif et le subjectif, et à un morcellement général de l'activité mentale,

¹⁵¹ Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.77.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

incapable d'analyse et de synthèse, ce qui l'oblige à passer du particulier au particulier et à se déployer dans l'actuel et le concret. Ce syncrétisme diminue graduellement entre un et cinq ans tout au long du stade sensori-moteur et projectif et du stade personnaliste, mais d'une façon particulièrement accélérée à partir d'environ six ans, âge qui correspond approximativement au début de la seconde période, le stade catégoriel proprement dit. A partir de six ans, l'avènement d'une capacité d'attention, jointe à de nouvelles conditions d'existence, surtout à l'école, vont produire progressivement une différenciation globale de la personne et de la pensée, suivie de leur corollaire: les progrès de la distinction sujet-objet et de la connaissance objective du réel. Cette évolution est la conséquence des différenciations internes et nécessaires à la pensée et à la personne. Elle mènera, vers l'âge de neuf ou dix ans, à la formation des catégories intellectuelles, indispensables aux progrès de la connaissance dont les deux tâches essentielles sont, pour Wallon, la représentation des choses et l'explication du réel¹⁵².

152 Il peut être utile de souligner que la partie de l'oeuvre wallonienne consacrée à l'étude des origines et du développement de la pensée chez l'enfant est de loin la plus méconnue, et que son livre Les origines de la pensée chez l'enfant n'est pratiquement jamais présenté dans la majorité des travaux et des traités de psychologie enfantine, fussent-ils même consacrés à l'évolution intellectuelle.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

7.2 Le syncrétisme de la pensée précatégorielle:
caractéristiques générales¹⁵³

Avant l'âge de six ans, c'est-à-dire avant l'âge scolaire qui apparaît à peu près comme le début du stade catégoriel, la pensée de l'enfant a évolué et démontré certains traits depuis les premiers débuts des manifestations

En effet, Wallon est surtout connu comme un psychologue s'étant particulièrement attaché à l'analyse de l'activité émotionnelle de l'enfant. Cette opinion est erronée et reflète une connaissance très partielle de l'oeuvre. En fait, il est vrai que sa démarche a commencé par l'étude de l'émotion, qui est d'ailleurs initiale dans la vie psychique. Sa contribution sur ce point est très originale, i.e. Les origines du caractère chez l'enfant (1934). Mais c'est toujours à l'enfant dans sa totalité auquel le projet wallonien s'adressait. Ainsi l'étude de la pensée enfantine tient une place considérable dans son oeuvre, comme en attestent l'étendue et le nombre des travaux qu'il y a consacré. Outre son livre fondamental: Les origines de la pensée chez l'enfant (1945, 762p.), que R. Zazzo considère comme "l'ouvrage où s'expriment le mieux la vigueur et la plénitude de son génie" (dans Préface à M. Martinet, Théorie des émotions: introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon, Paris, Aubier Montaigne, 1972, p.11), il est aisé de noter tout au long des publications de Wallon des travaux abordant l'étude de la pensée de l'enfant. Par exemple: La mentalité primitive et celle de l'enfant, Revue de philosophie, 7-8, 1928, p.82-105; De l'image au réel dans la pensée de l'enfant, Revue de philosophie, 5-6, 1930, p. 446-458; "La croissance intellectuelle de l'enfant", "Les disciplines intellectuelles", et "La réalisation mentale de l'objet", articles dans La vie mentale, Encyclopédie Française, tome VIII, op.cit.; "Les disciplines mentales", et "La connaissance", chapitres 6 et 11 de L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., 1941; "Les fondements premiers de la pensée", Troisième partie de De l'acte à la pensée, op.cit., 1942; etc.

¹⁵³ Cette section est le pendant, mais à un niveau supérieur, de la section 5.12: Le langage et la représentation, ou les fondements premiers de la pensée.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de l'espace mental et l'apparition du langage. Wallon a caractérisé les fondements originels de la pensée de syncrétiques¹⁵⁴ par contraste avec ceux de la pensée adulte, considérée plutôt comme un système de concepts dont la signification est relativement bien déterminée, et qui s'enchaînent entre eux de façon régulière. La pensée syncrétique de l'enfant se distingue qualitativement de celle de l'adulte par plusieurs particularités. Avant de les examiner, il nous faut souligner qu'elle participe au syncrétisme global qui caractérise depuis les premiers mois la relation sujet-objet. Dans le système wallonien du développement de l'enfant, il y a toujours des traits communs, c'est-à-dire des rapports exprimant une corrélation dialectique, entre la personne totale de l'enfant et les

154 Wallon résume ainsi le syncrétisme: "les représentations de l'enfant sont globales ou syncrétiques, c'est-à-dire qu'il ne sait pas décomposer l'objet ou les situations en propriétés ou en circonstances diverses, et qu'entre tout ce qui les manifeste à sa sensibilité ou à sa connaissance, y compris ce qu'il y met de lui-même, il y a fusion et confusion, de telle sorte que chaque trait, même accidentel, semble valoir tous les autres et peut être donné comme exprimant la totalité. Mais la confusion va encore plus loin encore. Non seulement les différentes espèces de qualités ou de circonstances semblent équivalentes dans l'ensemble où elles se rencontrent, mais elles sont données les unes pour les autres, comme s'il n'y avait pas entre elles de diversité qualitative ou comme si elles étaient, sous des noms variables, parfaitement interchangeables. A l'âge de 7 ou 8 ans encore les explications de l'enfant fourmillent de ces substitutions." (Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.263).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

modalités de ses différentes fonctions psychiques, comme entre un tout et ses parties.

Une caractéristique générale de l'activité de l'enfant d'âge pré-scolaire est son allure discontinue. Son activité paraît totalement dominée par de l'instabilité tant il se produit de nombreux changements dans ses occupations, qui se laissent constamment détourner de leur objet¹⁵⁵. Selon Wallon, les motifs de ces déviations peuvent être nombreux: d'ordres affectif, sensori-moteur, tonique, personnaliste, etc. La raison de cette instabilité comportementale est double.

Soit impuissance à conserver longtemps une certaine accommodation mentale, et rapide épuisement de ses actes psychiques. Soit promptitude et incontinence des réflexes d'attention en rapport avec les incidents extérieurs, diversions inattendues, succession toute fortuite de ses impressions périphériques ou intimes.¹⁵⁶

Mais, fait remarquer Wallon, "sous la perpétuelle transformation apparente des motifs, ce sont en effet les mêmes qui reviennent, en fort petit nombre, rappelés

¹⁵⁵ Wallon cite notamment les observations de Charlotte Buhler selon lesquelles, entre 3 et 4 ans, la moyenne des distractions au cours d'un même jeu est de 12.4, alors qu'elle tombe à 6.4 entre 5 et 6 ans. De plus, la durée moyenne du jeu augmente corrélativement à la baisse du nombre des distractions. (L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.76).

¹⁵⁶ Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.13.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

chacun tour à tour par la défaillance rapide du thème actuel."¹⁵⁷ Ainsi donc, à l'instabilité sont liées des manifestations qui semblent son contraire: la persévération et la répétition.

Ces deux effets contraires sont la conséquence de l'inertie mentale que présente le psychisme de l'enfant, inertie reliée en grande partie au manque de maturation des centres corticaux d'inhibition et de discrimination. Wallon fait appel à ce sujet aux hypothèses de Pavlov qui explique la focalisation de la conscience par la délimitation réciproque des zones d'excitation et d'inhibition dans l'écorce cérébrale. Plus l'excitant, externe ou interne, sensoriel ou mental, devient spécifique, plus s'étend la zone d'inhibition aux dépens de la zone excitée.

C'est à un procès analogue de discrimination, fondée sur l'inhibition de ce qui n'appartient pas spécifiquement au thème actuel de la pensée, que doit être due la réduction progressive des diffluences qui s'observent dans les manifestations intellectuelles de l'enfant. Longtemps il ne sait pas dégager des circonstances parasites le trait qui seul importe à la situation présente. Longtemps il donne le spectacle comme de courts-circuits entre la veine où il est engagé et une image ou une idée proches, proximité d'ailleurs dont la justification peut échapper à l'esprit de l'adulte.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Op.cit., p.13.

¹⁵⁸ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.79.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

A partir de six ou sept ans, l'activité de l'enfant est déjà beaucoup moins sporadique, moins spontanée, et il est plus ou moins capable d'une activité dirigée. La maturation nerveuse permet donc l'avènement d'un pouvoir nouveau, l'attention, lequel annonce les débuts du stade catégoriel proprement dit. Pour l'enfant de six ans,

naguère le travail productif, et même celui de l'usine, pouvait alors commencer (...) comme c'est encore le cas dans certains pays coloniaux. Ici ce sont les disciplines de l'école qui lui deviennent applicables. Elles supposent inévitablement un pouvoir correspondant d'autodiscipline.¹⁵⁹

L'attention a donc comme condition indispensable la maturation nerveuse. Mais ses progrès ne sont pas dus à une cause unique et exclusive. Des facteurs d'ordre intellectuel contribuent également à l'autodiscipline.

C'est, d'ailleurs, très souvent que, dans l'évolution mentale, la causalité se transfère ainsi, ou se partage, ou devient réciproque. En particulier, comme le démontrent les disciplines mentales, il y a un entremêlement perpétuel des conditions à substrat organique et des conditions à substrat social.¹⁶⁰

Participant à son activité totale, l'activité proprement intellectuelle de l'enfant n'est pas dégagée de contingences non-intellectuelles, par exemple affectives,

¹⁵⁹ Op.cit., p.74.

¹⁶⁰ Ibid., p.94.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sensori-motrices ou autres, comme c'est relativement le cas chez l'adulte normal. Ceci donne par conséquent un caractère discontinu à son activité mentale, qui a alors tendance à bifurquer selon que s'établissent dans sa pensée des rapports fortuits et subjectifs. Wallon note qu'à tout instant l'esprit de l'enfant a tendance à se dérober, à un tel point qu'il devient presque impossible avant l'âge de cinq ou six ans de diriger son activité mentale sur un objet qui ne l'intéresse pas immédiatement comme, par exemple, en tentant d'avoir une conversation avec lui sur un sujet donné et pré-déterminé.

Les motifs de morcellement de la pensée enfantine sont multiples et de plusieurs niveaux. Outre l'insuffisance organique qui l'empêche d'être relativement dirigée et qui en rend le rythme très discontinu, d'autres insuffisances, mais plutôt dans l'ordre des moyens intellectuels et des connaissances, communiquent également à la pensée syncrétique un caractère éliptique. La quantité et la qualité des instruments et du contenu intellectuels sont encore très pauvres. D'une part, l'esprit de l'enfant n'est pas encore doté de suffisamment d'outils représentatifs pour lui permettre de détailler adéquatement le réel. Ensuite, les relations entre les choses sont très mal connues, par ignorance ou bien inexpérience. Enfin, il y a une pauvreté du matériel verbal nécessaire pour exprimer les relations

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

et les distinctions entre les choses.

Wallon a mis en évidence le fait que le langage lui-même est un motif particulier de fragmentation de la pensée. Bien avant de servir de soutien à la représentation mentale, d'être évocateur et de suppléer à l'absent, il a d'abord été, dans le développement, démonstratif, exclamatif, volontariste, etc., c'est-à-dire un auxiliaire des réactions affectives, des nécessités pratiques et des impressions perceptuelles¹⁶¹. A l'origine, le langage est donc complémentaire et subordonné à l'expérience vécue, actuelle et concrète. Et, parce que l'enfant n'avait pas besoin d'exprimer l'apparent et le perçu, au début les premiers mots se sont plutôt bornés à traduire par exemple les conséquences subjectives et affectives d'une situation frappante, à marquer les péripéties d'une activité palpitante, à rappeler les efforts ou les effets spectaculaires reliés à certaines circonstances, bien que n'apparaissant pas au moment du récit, etc. Ce n'est que progressivement que le langage a émigré du plan concret, affectif et sensori-moteur, à celui des représentations mentales puis des catégories conceptuelles relativement dépouillées de contingences non-intellectuelles. Dans ce transfert fonctionnel que

¹⁶¹ A ce sujet, voir la section 5.8: Le mot et les premières fonctions du langage.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

subit le langage, il emporte temporairement avec lui certains de ses traits originels, dont l'absence de ce qui porte sur l'essentiel des choses, rendant ainsi la pensée éliptique: par exemple, l'enfant se dispense souvent d'évoquer les circonstances concrètes de la situation qu'il décrit; ou bien, il désigne les personnes par le plus anonyme des prénoms; ou encore, il néglige d'évoquer le fond de son récit sans lequel les parties n'ont rien de compréhensible, etc.

Pour Wallon, toutes ces observations reflètent surtout que la pensée de l'enfant est tellement occupée par l'image concrète et globale de son objet, que de la détailler et de la ramener aux mots n'est pas une opération qui est en soi spontanément justifiée et utile¹⁶². Par contre, c'est une opération nécessaire étant donné la nature sociale de l'homme. Dans le contexte familial où la communication verbale est quotidiennement vécue, l'enfant doit arriver à faire comprendre sa pensée à l'adulte et, inversement, à rattacher aux mots de l'adulte les représentations mentales pertinentes. Nous pouvons donc conclure que Wallon met au premier plan de l'évolution psychologique le fait, central

¹⁶² Rappelons ici que, selon Wallon, les premières images mentales de l'enfant sont très concrètes, globales et diffuses. Il s'y mêle des résonances affectives, des impressions posturo-toniques reliées à la situation imaginée, le souvenir de certains traits perceptifs de la situation, triés de façon très subjective, etc.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

pour la dialectique, qu'entre l'enfant et l'adulte, il y a une inadéquation fondamentale d'où résulteront des conflits, moteurs d'une évolution qui mènera la pensée de l'enfant à s'enrichir, et à tendre à s'ajuster sur celle de l'adulte¹⁶³.

D'autres difficultés qu'aura à résoudre la pensée enfantine dépendent de la nature même de la représentation mentale. Dès le premier palier de la connaissance, elle démontre une tendance inhérente et inévitable à stabiliser les choses "dans des images constantes et en quelque sorte normatives, où la variabilité des aspects sous lesquels elles s'offrent dans le champ perceptif soit réduite à une structure fixe"¹⁶⁴. C'est là une tendance normale et nécessaire. Wallon note que d'ailleurs l'adulte réussit mieux que l'enfant à avoir d'un objet qu'une seule image capable d'absorber toute la diversité de ses aspects. Ces

¹⁶³ A l'appui de cette thèse de Wallon qui met en évidence le rôle primordial du rapport langagier adulte-enfant dans la formation et l'évolution des processus intellectuels, le lecteur intéressé pourra consulter par exemple la petite étude expérimentale réalisée par deux psychologues soviétiques, et portant sur la rééducation d'un couple de jumeaux identiques normaux, âgés de cinq ans, dont le développement du langage était très retardé, notamment parce qu'ils avaient pratiquement été laissés à eux-mêmes à la maison. Voir: A.R. Luria et F.I. Yudovich, Speech and the development of mental processes in the child, Londres, Penguin Education, 1975, 110p.

¹⁶⁴ De l'acte à la pensée, op.cit., p.200.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

images ou représentations normatives ne sont donc pas des données premières dans la pensée.

Chez l'enfant (...) il subsiste une sorte de discontinuité entre les différentes images d'une même réalité. Elles sont à la fois plus multiples et plus statiques. L'identification se fait par îlots, sans aptitude à les transmuter les unes dans les autres et à les réduire entre elles.¹⁶⁵

Wallon souligne que cette incapacité se retrouve dans la distinction faite par Lucquet, au sujet des dessins des enfants, entre le réalisme intellectuel et le réalisme visuel. Chez le jeune enfant à qui on demande de dessiner, il oppose d'abord ce qu'il sait de l'objet à ce qu'il en voit. Par conséquent, il dessine en premier les choses non comme on peut les voir mais plutôt comme il les connaît, selon que sa mémoire en évoque les détails, c'est-à-dire selon un mode souvent plus fortuit que systématique¹⁶⁶. "Le réalisme intellectuel est donc, chez l'enfant une forme encore rigide, plus ou moins dispersée et stéréotypée de la représentation."¹⁶⁷

165 Op.cit., p.200.

166 Par exemple, l'enfant place sur le papier les éléments de l'objet à dessiner à mesure qu'il se les remémore: les jambes et les bras sont à côté du tronc, etc. Ou bien, dans le dessin d'une maison il représentera son contenu comme si les murs étaient transparents, etc.

167 Ibid., p.204.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

C'est à tout cet ensemble de traits que nous venons d'exposer, que Wallon associe le nom de "pensée syncrétique". C'est dans son essence même une pensée précatégorielle qui fonctionne dans le concret. Elle est, à différents degrés, incapable de dépasser l'impression présente. La pensée syncrétique de l'enfant fonctionne hors des catégories intellectuelles, ou plus exactement gnoséologiques, propres à la pensée adulte au niveau actuel de l'évolution des civilisations, comme celles de "l'individuel et du général", de "l'un et du multiple", de "la partie et du tout", de "l'identique et du divers", du "même et de l'Autre", de "l'ici et de l'ailleurs", etc.¹⁶⁸

Si l'enfant, entre deux objets ou deux images, parvient à établir un rapport, c'est le plus souvent

(...) un rapport d'ordre purement subjectif ou pratique, c'est une assimilation qui dépend de ses dispositions, de ses besoins ou de certaines impressions entre lesquelles il ne sait pas faire de différence. S'il reconnaît des ressemblances, elles sont une simple reconnaissance, dans l'objet présent, d'expériences passées, mais elles ne peuvent l'amener à ranger le cas actuel, parmi beaucoup d'autres éventuels, dans le cadre d'une rubrique donnée, d'une catégorie. S'il étend d'un objet à d'autres une formule commune, c'est par transfert entre ces objets d'une expérience purement concrète et pratique.

¹⁶⁸ Pour une exposition, ainsi que des exemples, de quelques conséquences de l'indistinction initiale de chacune de ces catégories dans la pensée syncrétique de l'enfant, voir par exemple: De l'acte à la pensée, op.cit., Troisième partie, chapitre II: La pensée syncrétique, p. 199-213.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Il procède par voie d'analogie, c'est-à-dire qu'il associe comme substantiellement des objets entre eux, mais non comme les exemplaires d'un concept ou d'un type en lui-même anonyme. En ce sens-là il ne perçoit que le particulier. Il passe de l'individuel à l'individuel.¹⁶⁹

Le syncrétisme tel que décrit par Wallon pourrait donner l'impression que la pensée, à ses débuts, est totalement inorganisée, qu'elle n'est "qu'une suite amorphe de moments psychiques, se remplaçant les uns les autres ou s'agglutinant, sans vrai principe d'unité."¹⁷⁰ Mais la réalité est différente. Pour Wallon la pensée a toujours une structure qui lui est inhérente; la structure élémentaire au centre de la pensée syncrétique est le couple, à partir duquel tout l'édifice intellectuel va progressivement se construire.

7.3 Structure élémentaire et opératoire de la pensée: le couple¹⁷¹

Wallon a démontré l'existence d'une structure élémentaire faite d'éléments couplés à l'origine de la pensée.

¹⁶⁹ Op.cit., p.205.

¹⁷⁰ Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.41.

¹⁷¹ Seront d'abord exposés en quelques sections (7.3 à 7.8) les moyens intellectuels de l'enfant, dont le premier est le couple, ainsi que leur fonctionnement. Par la suite (sections 7.10 à 7.14), il sera question des tâches de la

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

L'élément de pensée est cette structure binaire, non les éléments qui la constituent. La dualité a précédé l'unité. Le couple, ou la paire, sont antérieurs à l'élément isolé. Tout terme identifiable par la pensée, pensable, exige un terme complémentaire, par rapport auquel il soit différencié et à quoi il puisse être opposé.¹⁷²

Par conséquent, à la base de la pensée il existe, d'après Wallon, un rapport initial et nécessaire à partir duquel se construira l'activité psychique plus élaborée, telle qu'elle se rencontre par exemple chez l'adulte. Au stade précatégoriel, bien antérieur à celui de la pensée rationnelle qui, à notre époque, est en partie plus ou moins conforme à la logique formelle, il y a la pensée dialectique par couple, sorte de molécule où l'identique est dédoublé et le différent ramené à l'unité, structure qui contient donc à la fois l'unité et la diversité, le particulier et le général, et dont le mouvement inhérent et spontané en quête de liaisons à établir reflète l'action des lois généralés de la logique dialectique¹⁷³. "Le

connaissance et de leurs difficultés dans leur confrontation au réel. Cette distinction est indispensable pour la clarté de l'exposé quoique, bien entendu, les moyens et les tâches s'impliquent et se spécifient mutuellement dans la conception wallonienne du développement intellectuel.

¹⁷² Op.cit., p.41.

¹⁷³ Nous pouvons noter que Wallon, en tant que penseur dialecticien, donne une place centrale à l'unité dialectique des contraires dans l'évolution psychologique de l'enfant. Comme il le signale lui-même, le couple dans la pensée a eu bien des prototypes dans le comportement

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

couple est l'ultime degré en deçà duquel il n'y a pas de pensée formulable."¹⁷⁴ Il faut donc en conclure que, pour Wallon, toute pensée est toujours dans son essence même, c'est-à-dire dans son mouvement, dialectique, et ce quelque soient les formes qu'elle ait pu emprunter aux autres logiques historiquement développées, comme les logiques formelles, symboliques ou mathématiques.

Le mouvement de la pensée, dans l'opération exprimée par le couple, est double et contradictoire: identification et opposition ou, autrement dit, union et dédoublement. L'unité s'impose à l'esprit de l'enfant malgré la différence, et la différence persiste malgré l'unité. Cette opération répond, selon Wallon, à une nécessité essentielle et intrinsèque à l'acte mental. Par exemple, ce dialogue avec un enfant de 6 ans témoigne bien du mouvement contradictoire de la pensée:

antérieur. Par exemple, au niveau de l'acte moteur il y a toujours un dualisme unitaire: flexion et extension, tonus et mouvement clonique, suppléance bilatérale, concours bi-manuel, geste d'approche et de recul, déséquilibre et réflexe en sens contraire, etc. De même, au niveau de la personne il y avait une indivision initiale du Moi et de l'Autre où, par opposition, surgissait le sentiment d'autonomie personnelle. Enfin, à la base du développement lui-même, il y a eu cette union initiale d'une dualité fondamentale dès la période foetale de la vie, dont la différenciation, qui peut se conceptualiser au travers de la catégorie sujet-objet, s'observera tout au long du développement, comme en étant à la fois l'effet et la cause.

¹⁷⁴ Op.cit., p.44.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Qu'est-ce que c'est que la pluie? - La pluie c'est du vent. - Alors la pluie et le vent c'est pareil? - Non. - Qu'est-ce que c'est la pluie? - La pluie, c'est quand il fait du tonnerre. - Le vent qu'est-ce que c'est? - C'est de la pluie. - Alors c'est la même chose? - Non c'est pas pareil. - Qu'est-ce qui n'est pas pareil? - C'est le vent. - Qu'est-ce que le vent? - C'est du ciel.

La constance avec laquelle l'enfant emploie la simple formule d'identification pour unir deux termes qui ont entre eux un certain rapport, contraste de façon saisissante avec le sentiment de différence qui subsiste dans son esprit. (...). Ainsi le couple marque bien son double caractère d'unité élémentaire et de différenciation.¹⁷⁵

Voici un autre exemple où, par contre, la différenciation des termes couplés est plus effacée:

La flamme qu'est-ce que c'est? - C'est la flamme.-
 Qu'est-ce que c'est la flamme? - C'est la fumée.-
 C'est la même chose la flamme et la fumée? -
 Oui. - Regarde (dehors une fumée qui monte dans le ciel), qu'est-ce que c'est? - De la fumée. -
 C'est de la flamme ça? - C'est du ciel. - C'est de la flamme? - Non. - Alors de flamme et la fumée c'est pas pareil? - Si.¹⁷⁶

Dans ce dialogue, l'enfant commence par produire la forme la plus élémentaire de dédoublement: la tautologie, la flamme "c'est la flamme". L'objet identifié avec lui-même est déjà un dédoublement qui traduit un dépassement de l'objet-concret, ramené à l'objet substance ou à l'objet catégorie. Dans la tautologie enfantine, il y a une double

175 Op.cit., p.45.

176 Ibid., p.46.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

opération d'implicite: dissociation et union. Par la suite, l'enfant assimile la fumée succesivement à deux termes différents, la flamme et le ciel, la fumée restant identique à chacun d'eux malgré la contradiction formelle. Mais à la phase précatégorielle de la pensée, l'enfant fonctionne bien en deçà de la logique formelle, et sa pensée est encore étrangère au principe de non-contradiction. La structure opératoire de la pensée est dialectique et n'a pas d'autre alternative que l'identification ou l'exclusion réciproque des termes, que l'union ou l'opposition des contraires. Dans la conversation sur la flamme, l'identification l'emportait sur l'exclusion, alors que dans celle sur la pluie il y avait simultanément identification et opposition des termes couplés. Le couple implique deux moments. Entre eux l'équilibre n'est jamais constant. Ainsi, il arrive que tour à tour ce soit une ou l'autre des alternatives qui l'emporte.

La pensée par couple est discontinue. Son déroulement est sporadique; ceci lui a valu d'être qualifiée par Wallon de "pensée par îlots". Elle peut mener à des inconséquences car l'identification d'un objet à un autre n'empêche pas son union avec plusieurs autres, fussent-elles contradictoires entre elles. Mais les couples contiennent et reflètent les opérations essentiellement contradictoires de la pensée. C'est l'unique façon que pourront surgir,

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

par cet auto-mouvement dialectique, les outils de la pensée adulte, c'est-à-dire les concepts et les catégories mentales.

Il est à noter que pour Wallon, qui en a d'ailleurs fait la critique, l'existence de molécules intellectuelles comme éléments premiers de l'activité de connaissance est loin de justifier la position de ceux qui voient à la base de la vie psychique des images ou des idées déjà individualisées et qui seraient associées selon des principes comme la contiguïté, la similarité, etc. Cette conception atomiste de la vie mentale, défendue notamment par les philosophes associationnistes anglo-saxons, ne trouve aucun écho dans la position wallonienne qui au contraire, bien comprise, la contredit. Les couples sont au départ des formules indifférenciées et indivises, où deux termes sont unis et opposés, mais sans être originellement distincts. L'individualité des termes est tardive dans le développement intellectuel et demeurera toujours relative. Dans l'évolution de la pensée, la dualité et la structure ont précédé le particulier ou le singulier.

Un couple est une structure élémentaire. Ce n'est pas l'association de deux termes voisins, mais d'abord distincts et comme extérieurs l'un à l'autre, entre lesquels serait jeté un pont. (...) L'unité n'est pas une donnée première; elle est nécessairement détachée d'un tout qui la dépasse et elle n'est unité que rapportée à ce tout. Le simple doit trancher sur le divers; il n'est

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

qualitativement discernable que par opposition. Le couple est la forme la plus élémentaire d'une semblable opposition. (...) Toutes les données de la sensibilité et de l'action qui le précèdent dans l'expérience psychique sont le monde vers lequel le portent ses opérations. Il organise le confus. Des éléments distincts ne peuvent y être discernés que par son acte unitaire.¹⁷⁷

7.4 Nature du rapport entre les termes couplés

La pensée est donc, d'après Wallon, essentiellement la pose d'un rapport ou d'une relation. Différents motifs sont à l'origine de la mise en rapport des éléments dans la structure couplée. Wallon a mis plusieurs catégories de relations en évidence.

Au début, ce qui fait surtout entrer deux objets dans un couple est "tout ce qui peut les faire se rencontrer dans la sensibilité du sujet et, tout particulièrement, leur rencontre empirique dans le monde où il agit et perçoit."¹⁷⁸ Un mode dominant de ce genre de couplage est l'identification ou la pseudo-identification perceptive. Par exemple, dans le dialogue précédemment rapporté, la flamme est identifiée à la fumée, puis au ciel. Elle est la fumée parce qu'elle en est accompagnée, et elle est aussi

¹⁷⁷ Op.cit., p.75.

¹⁷⁸ Ibid., p.115.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

le ciel parce que visuellement elle s'y déploie. C'est le même genre de couplage dans le premier dialogue, où sont formés les couples pluie et vent, vent et ciel. Quant au couple pluie-tonnerre, il est formé par synchronisme. Wallon rapporte plusieurs conversations où les enfants, dont la pensée est assujettie à la logique du couple, en arrivent à dire par exemple que la nuit "c'est la lune", que la lune c'est "une tête", que le soleil c'est "une lune", etc.¹⁷⁹

D'autres motifs de structuration de couples sont relatifs à l'assonance entre certains mots. Par exemple, dans une réplique enfantine comme "la foudre c'est de la poudre", il y a eu une mise en relation par assonance, sans aucun rapport d'ordre conceptuel. Mais Wallon fait remarquer que souvent il se produit un double rapport, à la fois au niveau conceptuel et au niveau de la sonorité, comme dans les répliques: ce qui est dur "c'est le mur"; il fait noir "parce que c'est le soir", etc.¹⁸⁰ Le couple, dit-il, est alors doublement déterminé, c'est-à-dire sur-déterminé. Cette double qualité des mots est souvent

¹⁷⁹ Par exemple, une conversation avec un enfant de six ans: "Comment ça se fait qu'il fait nuit? - C'est la lune. - Qu'est-ce que la lune? - Une tête. - Une tête comment? - Ronde. - C'est une vraie tête? - Non. - Alors, qu'est-ce que c'est? - Le soir." (Op.cit., p.52).

¹⁸⁰ L'assonance peut suggérer quelquefois des rapprochements baroques, comme chez cet enfant de 7½ ans: "Il y a toujours eu la terre? - Oui. - Avant la terre,

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

utilisée dans les proverbes et les dictons populaires. Elle est également à la base de la poésie. On y a recours dans les chansonnettes et les contines pour enfants où elle semble servir de support à la mémoire. En effet, la résonance sensori-motrice des mots a une grande influence sur le déroulement des processus mentaux de l'enfant. L'assonance lui plaît, même aux dépens de la signification comme le démontrent les moments où il s'emploie à rimer des mots ou à répéter des syllabes sans sens de façon purement ludique.

D'autres genres de liaisons peuvent déterminer l'accouplement automatique de mots ou d'idées dans la pensée précatégorielle. Dans l'expérience quotidienne de l'enfant, certaines significations et certaines réalités sont tellement étroitement associées à des expressions ou des mots particuliers, qu'il se crée ainsi des "automatismes de

qu'est-ce qu'il y avait? - Des vers. - Qu'est-ce que c'est des vers? - Des petites bêtes. - Il y avait des vers avant la terre? - Oui. - Où étaient-ils ces vers? - Dans la terre." Wallon fait remarquer que "l'assonance ver-terre renforcée par la locution usuelle "ver de terre" amène la réplique qu'avant la terre il y avait les vers, ce qui donne une réponse de signification plus vide sans doute que ne ferait supposer son apparence un peu mystérieuse." Autre conséquence d'une assonance chez un enfant de 5 ans qui vient d'expliquer que les portes ouvertes font le vent: "Quand on est dans la rue, il y a des portes ouvertes? - Il y a des portes qui sont vertes, jaunes et grises." Ici, la dernière syllabe du mot "ouvertes" amorce l'énumération spontanée des couleurs. Une assonance peut donc faire dévier la pensée de l'enfant. (Op.cit., p.58).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

signification", c'est-à-dire un espèce de "savoir verbal" automatique et irréfléchi. Par exemple, un enfant de 6 ans dit: "La foudre tombe parce qu'on l'a poussée. - Qui l'a poussée? - Un Monsieur."¹⁸¹ Cette réponse surgit sans doute en relation avec l'avertissement souvent entendu: "Ne le pousse pas, il va tomber". Autre exemple relevé chez un enfant de six ans: "Est-ce qu'il est grand le soleil? - Oui. - Il pourrait entrer ici? - Non. - Pourquoi? - Parce que tout est fermé. - Si la fenêtre n'était pas fermée, il pourrait entrer? - Oui." Dans ce cas, remarque Wallon, le rapport établi est "fermer-empêcher d'entrer, deux autres effets étroitement liés dans l'expérience de l'enfant par les péripéties les plus habituelles de son existence."¹⁸² Les répliques d'un autre enfant du même âge reflètent également la force d'un automatisme de signification: "Tu t'es baigné? - Oui. - Tu as bu de l'eau de mer? - Oui. - C'est bon? - Oui, comme du sucre."¹⁸³ "Sucre" vient compléter comme automatiquement "bon", bien qu'étant en opposition formelle avec le goût salin de la mer.

181 Op.cit., p.61.

182 Ibid., p.61.

183 Ibid., p.62.

LE SYSTÈME DES STADES DE WALLON

Enfin, dans la catégorie des couples formés à partir d'un rapport de signification, les cas d'une opposition ou d'un contraste de sens sont les plus fréquents. En effet, toute notion implique son contraire, qui est son mode le plus simple, le plus grossier et aussi le plus saisissant de spécification. Ainsi entre une idée et son contraire, la liaison devient souvent quasi-automatique: oui-non, père-mère, blanc-noir, etc. Par ailleurs, une idée peut avoir plusieurs contraires, car elle a plusieurs genres de rapports avec ce qu'elle n'est pas. Chez l'enfant, il y a une tendance marquée aux couples-contrastes ou aux couples-oppositions. Ce dialogue de Wallon avec un enfant de six ans en témoigne:

"Il y a beaucoup de monde à la fête de Saint-Cloud? - Oui, il y avait des petits enfants. - Il n'y avait que des petits enfants? - Oui. - Ils viennent tout seuls? - Non, avec leurs mamans. - Et des Messieurs? - Si. - Comment sont-ils ces Messieurs? - Ils sont grands. - Est-ce qu'ils sont vivants? - Non... - Que veut dire vivant? - Ça veut dire qu'il est mort.- C'est la même chose mort et vivant? - Oui."

La tendance aux couples-contrastes se manifeste d'abord dans la définition des Messieurs comme "grands" par opposition aux "petits enfants"; ensuite par l'opposition "morts-vivants". Mais au lieu d'être différenciateur, le second couple est une assimilation des deux termes, malgré leur signification contraire.¹⁸⁴

184 Op.cit., p.69.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Donc, selon Wallon les couples peuvent être formés à partir de rapports perceptuels, sensori-moteurs, de signification, etc. Les rapports les plus fortuits et les plus subjectifs s'élimineront progressivement d'eux-mêmes, tandis que les rapports reflétant une réalité, soit "existentielle", soit transmise par le langage de l'adulte, seront ceux sur lesquels se bâtira la connaissance.

7.5 Interaction entre les couples

Le couple, comme unité, ne reste pas isolé et refermé sur lui-même. Chaque terme du couple peut en évoquer d'autres avec lesquels il pourra se combiner pour former un nouveau couple. Par conséquent le couple est l'amorce d'autres couples qui, pris ensemble, formeront des genres d'assemblages binaires que la pensée précatégorielle est encore incapable de dépasser.

Une première forme d'interaction entre couples est l'exclusion mutuelle. Il arrive souvent, note Wallon, qu'entre deux couples dont les termes seraient appelés normalement à se fusionner selon l'expérience courante, par exemple les couples nuage-pluie et pluie-eau, un troisième couple vienne faire obstacle, comme le couple nuage-fumée. L'enfant refuse alors d'énoncer que les nuages soient de l'eau, même s'il a d'abord lié nuage à pluie et pluie à

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

eau, parce qu'il a précédemment aussi relié nuage à fumée et qu'entre la fumée et l'eau il existe une incompatibilité dont résulte celle des nuages et de l'eau. Cette incapacité d'assimiler ce qui devrait pourtant correspondre à la représentation courante et correcte des choses illustre bien le fonctionnement et aussi les insuffisances de la pensée par couple. Elle fonctionne en deçà du niveau des catégories et des relations causales qui ne sera atteint que vers l'âge de neuf ans avec la pensée catégorielle.

Bien qu'étape préliminaire de la pensée et nécessaire à ses progrès ultérieurs, les couples, tout en exprimant eux-mêmes un rapport, font d'abord obstacle à la pensée de relation qui procédera d'eux. (...) Termes du couple et couple eux-mêmes sont des éléments entiers qui ne se laissent pas envisager dans la diversité de leurs aspects qualitatifs ou de leurs rapports existentiels. Car les qualités ne peuvent encore être envisagées indépendamment des objets de manière à les classer entre eux, ni les relations en dehors du fait actuel de manière à lui assigner sa place dans l'ordre des événements et des choses. 185

Dans la pensée précatégorielle, bien qu'il y ait une mise en rapport de termes, Wallon dit qu'il n'y a pas encore de pouvoir de classification. Ceci est la conséquence de l'absence d'un troisième terme, synthèse ou catégorie mentale élémentaires, qui subordonnerait les deux autres termes et les rapprocherait qualitativement. La pensée par

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

couple n'est pas logique, au sens formel du terme, et l'enfant ne sait souvent pas établir une relation là où l'adulte verrait une nécessité logique. La pensée enfantine est d'abord soumise à la dialectique des couples qui est très différente de celle des catégories.

A l'opposé de l'exclusion des termes, mais traduisant toujours la logique des couples, il peut y avoir l'élimination, c'est-à-dire l'élimination du terme commun à deux couples, d'où résultera la combinaison des deux termes restants. Par exemple, voici quelques éliminations rapportées par Wallon:

fumée - $\left[\begin{array}{l} \text{ciel} \\ \text{ciel} \end{array} \right]$ - paradis

nuit - $\left[\begin{array}{l} \text{dormir} \\ \text{dormir} \end{array} \right]$ - s'éveiller

oiseau - $\left[\begin{array}{l} \text{plumes} \\ \text{plumes} \end{array} \right]$ - poils

lune - $\left[\begin{array}{l} \text{nuit} \\ \text{nuit} \end{array} \right]$ - noir

L'élimination du mot "ciel" se produit dans la conversation suivante: "Qu'est-ce que c'est la fumée? - C'est du paradis la fumée. - Tu dis des bêtises. Qu'est-ce que c'est le paradis? - C'est du ciel." Ou bien: "La nuit, d'où ça vient? - Ça nous réveille." Ou encore: "Comment volent les oiseaux? - Avec des ailes. - Qu'est-ce que les oiseaux?"

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Des poils."¹⁸⁶

L'opération d'élision a parfois des effets positifs de combinaison et d'organisation mentales. Elle peut conduire à la mise en évidence de rapports réels. Souvent elle est interprétée comme un effort du raisonnement enfantin qui cherche à s'accorder sur l'expérience. Mais dans plusieurs cas, cette opération mène aussi à des bizarreries et à des incohérences. Il ne faut donc pas la prendre à cause de ses résultats, qui peuvent rappeler ceux issus d'une pensée catégorielle et relationnelle, pour un raisonnement analogue au raisonnement de l'adulte¹⁸⁷.

Enfin, une autre espèce fréquente de rapports qui s'établissent facilement entre deux couples est le transfert

¹⁸⁶ Op.cit., p.81 à 84.

¹⁸⁷ Wallon note qu'effectivement le résultat des couples syncopés pourrait être comparé au syllogisme, comme par exemple: si $A \rightarrow C$ et $B \in A$, alors $B \rightarrow C$. Mais dans le syllogisme, le troisième terme est mis en évidence par la pensée comme pièce maîtresse (ici, $B \in A$), alors que dans la pensée par couple précategorielle il est ignoré. Entre les couples, c'est une assimilation irréfléchie et inconditionnée, tandis que dans le syllogisme c'est une mise en relation réfléchie et conditionnée par les prémisses de base. Les tests d'intelligence, qui s'inspirent du syllogisme pour certains items, démontrent qu'il est d'apparition tardive chez l'enfant et qu'il peut même rester inaccessible pour certains adultes. (Voir: La pensée précategorielle chez l'enfant, Enfance, 2, 1952, p.100).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

d'une liaison propre au premier, au second couple¹⁸⁸.
 Ce rapport en quelque sorte de modèle à copie est, selon
 Wallon, un

genre de répétition fréquente dans l'activité
 mentale de l'enfant, qui présente une grande
 inertie, une forte tendance à la persévération
 ou à l'analogie formelle. En fait elle est
 sans cesse tiraillée entre son exact ajustement
 aux choses et les circuits des formules qu'elle
 utilise, ces derniers commençant par l'emporter
 chez le jeune enfant.¹⁸⁹

Ces décalques formels des couples un sur l'autre
 peuvent également produire, comme l'éliision, des absurdi-
 tés et des fausses assimilations. Par contre, ils peuvent
 être la cause d'une évolution notable des représentations
 mentales de l'enfant par raffinement des résultats du cou-
 plage avec ceux de l'expérience, dont ils sont souvent un
 reflet. Nous pouvons en conclure qu'entre la pensée par
 couple et la réalité, il y a une contradiction dialectique,
 moteur d'un ajustement perpétuel de la pensée au réel et

188 La conversation suivante avec un enfant de 6½ ans illustre bien ce type de transfert: "Qu'est-ce que ça veut dire: il fait jour?... Quand dit-on qu'il fait nuit? - C'est noir. - Quand dit-on qu'il fait jour? - C'est blanc. - Comment se fait-il qu'il fait noir et puis qu'il fait blanc? Parce que c'est la nuit et le jour." Et Wallon de noter que "ces réponses ne semblent pas être autre chose qu'une suite de couples qui se succèdent dans l'ordre suivant: nuit-noir évoque noir-blanc qui entraîne la formation de jour-blanc exacte contrepartie de nuit-noir, si bien que par une sorte d'équivalence algébrique noir-blanc donne enfin nuit-jour." (Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.86).

189 Ibid., p.123.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

d'un progrès dans la découverte des qualités et des relations objectives.

7.6 Le dépassement du couple: la série

Dans le couple, l'opération est essentiellement une mise en relation de termes deux à deux. Les termes n'existent que un, par rapport à l'autre, l'ordre spatio-temporel étant secondaire et s'inversant d'ailleurs assez facilement. Par exemple, quand l'enfant doit ranger deux objets selon leur taille, il lui est indifférent de placer le plus petit à gauche ou à droite du plus grand¹⁹⁰.

S'il y en a trois ou plus, l'opération à réaliser est fondamentalement différente. Il doit alors composer une série, opération d'un niveau supérieur et assez tardive, comme le démontre l'évolution des capacités de l'enfant qui longtemps n'est capable de grouper correctement les objets que par deux. Trois termes à mettre en relation exigent nécessairement, selon Wallon, une orientation dans l'espace et dans le temps. Quant au couple, il échappe à l'espace et au temps. "Il est l'acte qui unit en même temps qu'il distingue, sans pouvoir spécifier d'abord la nature

¹⁹⁰ Wallon se réfère ici aux études de Piaget sur la genèse des notions de nombre et de quantité.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

du rapport."¹⁹¹

La série, qui est le dépassement du couple par l'introduction d'un troisième terme, implique à la fois un espacement spatial des objets et un ordre conservé dans la succession jusqu'à la fin de la série. Pour constituer une série d'au moins trois termes, il faut un critère qui domine les qualités concrètes propres à chaque terme. Dans le couple, il y a un rapport entre deux termes qui forment une unité, mais ce rapport n'est pas saisi en lui-même par l'enfant et par conséquent ne peut être étendu à d'autres termes¹⁹².

191 Op.cit., p.131^c.

192 Par exemple, dit Wallon, "tant que le rouge est celui de la fraise, l'enfant les tient pour tellement équivalents que seule la fraise peut être rouge et que le rouge de la fraise est le seul qui soit rouge. Si l'instant d'après c'est sa toupie qu'il appelle rouge, il n'admettra pas davantage que ce rouge permette de rapprocher la toupie et la fraise. Chacune de ses représentations reste globale et fermée. Pour qu'il admette que des fraises puissent ne pas être rouges et que le rouge puisse être la couleur d'objets quelconques, il faudra qu'il double la perception des choses, ou plutôt leurs images, de séries en quelque sorte idéales, où chacune d'entre elles, chacune de leurs qualités puissent être rangées." (Ibid., p.750). Par ailleurs, Wallon note que Goldstein a montré chez les aphasiques que la même impuissance à transcender qualitativement l'objet existe: la fraise est rouge, le jeton est rouge, l'encre est rouge, mais sans que "rouge" soit leur dénominateur commun. La qualité adhère à l'objet et ne constitue pas un champ où chacun pourrait être distribué selon sa nuance particulière.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

C'est toute une activité opératoire qu'il lui sera nécessaire de développer pour échapper à la domination de l'objet et pour le distribuer ou le classer parmi d'autres objets soit dans l'espace, soit dans un champ sensoriel ou conceptuel quelconque.¹⁹³

L'apparition du pouvoir de sériation se fait par degrés. Il sera moins tardif selon que le champ où il opère est plus immédiat et plus concret. C'est le cas du champ perceptuel où l'enfant réussit assez tôt ses premières sériations, par exemple avec des bâtonnets à classer où ils peuvent se servir mutuellement de mesure empirique. Plus le champ opératoire échappe aux données sensorielles et que le troisième terme, la qualité ou la mesure, dépasse les faits perceptibles et devient conceptuel, plus la capacité de sériation est tardive. A ce niveau, elle devient plutôt une capacité (de catégorisation. Le pouvoir de sériation, dès les niveaux les plus concrets, marque les débuts de l'activité de la fonction catégorielle. Celle-ci intègre et dépasse la fonction symbolique qui est loin de suffire à l'édification de la connaissance. Génétiquement seconde, la fonction catégorielle a cependant comme condition indispensable la première.

Le dépassement du couple c'est (...) sur le plan des réalisations intellectuelles, la série, à savoir une succession ordonnée qui peut être soit d'objets, soit d'événements.

193 La pensée précatégorielle chez l'enfant, op.cit., p.101.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

(...) la structure élémentaire s'intègre à un ordre qui la fait passer sur un plan opératoire nouveau. (...) Devant des objets à comparer ou des effets à expliquer, l'intégration est celle des apparences sensibles avec un ordre qui a pour instrument nécessaire des symboles, puisqu'il se distingue de l'ordre empirique ou vécu comme un ordre à jamais virtuel et opératoire, quelles que soient¹⁹⁴ effectivement ses réalisations présentes.

7.7 Contradictions et confusions entre les sources de la connaissance et entre les plans de la pensée. Différenciation et intégration fonctionnelles.

Selon Wallon, le développement de l'activité intellectuelle chez l'enfant, des couples aux séries ou du syncrétisme à la pensée catégorielle, se présente comme un effort pour rendre toujours plus cohérents ses résultats. La seule voie possible vers la cohérence passera par la résolution sur un plan nouveau des contradictions et des antinomies qui surgiront dans la fonction intellectuelle elle-même à cause de sa différenciation interne de plus en plus complexe, ou bien dans ses rapports avec le monde extérieur.

"Une première source de contradictions réelles ou en puissance résulte des ouvertures diverses par lesquelles l'enfant communique avec le monde."¹⁹⁵ Le contact avec les

p.134. ¹⁹⁴ Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit.,

¹⁹⁵ Ibid., p.187.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

choses est de deux ordres: immédiat, par l'expérience personnelle, et médiat, à travers ce qui est transmis par l'entourage social. A l'intérieur d'elles-mêmes, ces deux sources ne s'accordent pas d'emblée; également, entre les deux il y a souvent conflit.

Wallon distingue deux aspects à l'expérience personnelle, aspects qui coexistent et s'opposent quelquefois:

1- le "réalisme perceptif", qu'il appelle aussi "pur phénoménisme"; et 2- "la description pragmatique".

Dans le réalisme perceptif, l'enfant ne retient de la réalité que l'événement visible, c'est-à-dire les états ou les circonstances qu'il voit les choses traverser¹⁹⁶.

Dans la description pragmatique, il s'unit plutôt à l'existence des choses et en restreint la description aux situations où elles participent à sa propre activité ou à une activité dont il est le témoin¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Exemple de "réalisme perceptif" chez un enfant de sept ans: "D'où viennent les fleurs? - On les achète.- Elles durent toujours? - Non, elles se fanent. - Qu'est-ce qu'elles deviennent quand elles sont fanées? - On les jette.- Et que deviennent-elles quand elles sont jetées? - On en achète encore. (...)" (Op.cit., p.139).

¹⁹⁷ Exemple d'une "description pragmatique" chez un enfant de 7½ ans: "Comment poussent les fleurs? - On trouve la terre, on fait des trous, on met des graines, on les pousse, on les recouvre, on les arrose tous les soirs. - Mais où prend-on les graines? - Chez le grainetier où on va les acheter. - Mais lui où les prend-il? - Il va en acheter (...)." (Ibid., p.140).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Dans le savoir médiat, c'est-à-dire transmis par l'entourage, le langage et son interprétation sont à la fois sources de connaissances et de contradictions pour l'enfant. Le langage est le support de ses représentations et, par l'intermédiaire de la signification des mots, celles-ci sont investies du milieu social. Chez l'enfant, note Wallon, il arrive que "bien des formules courantes, qu'il se trouve à utiliser à l'exemple de l'adulte, peuvent l'induire, s'il les analyse ou s'il est pressé de les expliquer, à développer des représentations sans rapport avec la réalité."¹⁹⁸ Le langage est donc une source importante de contradictions entre la représentation et l'expérience¹⁹⁹.

Les traditions dans lesquelles baigne l'enfant, les contes, les croyances ou les explications transmis par l'adulte ou par d'autres enfants, sont tous confrontés avec l'expérience courante. Elles sont bien sûr une source

¹⁹⁸ Op.cit., p.143.

¹⁹⁹ Voici un exemple de conflit entre le contenu du mot et l'image qu'il entraîne. Chez un enfant de huit ans à qui on a demandé: "que veut dire, il va se coucher le soleil? - "(...) qu'il va dormir. - Comment fait-il pour dormir? - Il se couche. - Que veut dire dormir? - Qu'il ferme les yeux. - Le soleil a des yeux? - Non. - Comment fait-il pour dormir? - Il se met par terre (...). On le voit quelquefois sur la terre? - Non. - Comment se fait-il qu'on ne le voit pas? - Parce qu'il est entre les arbres. - (...)." (Ibid., p.143).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

importante de connaissances, mais aussi de conflits quand l'enfant essaie d'accorder son expérience avec certaines explications reçues. Enfin, l'enseignement scolaire à lui seul peut soulever bien des difficultés car souvent il y est proposé à l'enfant des explications qui dépassent de loin l'aspect purement phénoménal des choses²⁰⁰.

Wallon souligne que, d'après lui, ce qui contribue le plus au dépassement et à l'évolution de la connaissance, ce n'est pas tellement, surtout en bas âge, le sentiment personnel qu'avait l'enfant de ses propres contradictions. Ceci nécessiterait en effet un certain degré de systématisation de la pensée, degré qui est assez lent à atteindre, pour que les oppositions et les incompatibilités lui deviennent saisissables. La tendance vers la cohérence que manifeste l'enfant surgit surtout sous la pression des objections et des confrontations qui proviennent de l'entourage social, vers lequel tendent à s'accorder par réduction et raffinement ses représentations et ses

200 Exemple de conflit et d'effort vers la cohérence chez un enfant de sept ans qui tente de concilier l'enseignement reçu à l'école avec l'aspect immédiatement saisissable du réel: "Comment se fait-il qu'il y a la nuit? - Parce que le soleil s'en va. - Où s'en va-t-il? - La terre tourne et il va éclairer l'Amérique." Plus tard, du même enfant: "D'où vient la chaleur? - Du soleil. - Et l'hiver quand il y a du soleil et qu'il fait froid? - Parce que la terre a tourné et que cela fait de la chaleur dans les autres pays. - Oui mais on voit encore le soleil? - Parce qu'il est plus loin." (Op.cit., p.149).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

explications de la réalité.

D'autres sources d'incohérences, de contradictions et d'extravagances sont internes à la fonction intellectuelle. Elles tiennent à la grande variabilité des fonds sur lesquels évolue la pensée de l'enfant. Au début, l'enfant n'est pas conscient des sources de sa connaissance. Il est incapable de les distinguer entre elles, ou de les subordonner correctement si nécessaire. Il les brouille, en plus de se mêler lui-même de façon confuse dans ses représentations et ses explications. Ce confusionnisme entre les plans de la pensée (plan de l'expérience perceptive, plan des causes, plan des idées reçues, plan de l'activité personnelle, etc.) produit ce que Wallon relève être, soit de l'anthropomorphisme, soit de l'instrumentalisme ou artificialisme, soit du providentialisme, soit du mythologisme, etc. Entre les différents plans où puise et évolue la pensée, il n'y a d'abord que confusion et incoordination; tous les plans sont confondus en un seul²⁰¹.

201 Wallon fait remarquer que, même si la connaissance des rapports entre le cerveau et l'activité intellectuelle nous échappe encore grandement, "la simplicité de l'idéation chez l'enfant, qui semble se dérouler sur un seul plan, où la succession des thèmes et des images ne peut être que juxtaposition, faute de fonds dont ils puissent recevoir unité et continuité, leur manque de liaison, de cohésion, comme si chacun jouait sa propre partie, ressemblent fort à l'exercice encore compact et disparate d'un cerveau aux systèmes d'association restés frustes, et dont les différents territoires manqueraient de coordination, dont chacun serait une masse uniforme." (Op.cit., p.163).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Les difficultés de coordination mentale reflètent également la présence d'un certain résidu de la confusion primitive à la base du développement: l'indivision initiale du sujet et de l'objet. L'enfant n'est pas encore en mesure de la surmonter totalement. Le sujet reste en quelque sorte confondu avec l'acte mental au lieu de se saisir comme en étant l'auteur. Avant l'âge de trois ans, le sentiment personnel est encore flou et fragile, comme le manifeste par exemple la difficulté qu'a l'enfant à manier correctement les pronoms. L'indivision de l'être qui perçoit et du perçu, du sujet et de l'objet, de l'acte et du contenu de la conscience, fréquemment peut mener jusqu'à de véritables antinomies chez l'enfant, c'est-à-dire à la nécessité d'admettre simultanément deux principes qui s'excluent mutuellement. Une des antinomies qui s'impose le plus souvent à l'enfant, mais qui a été dépassée par l'adulte, est celle qui le pousse à affirmer qu'il est né avant toutes choses, et en même temps que des choses et des personnes ont existé avant lui.

Toutes ces insuffisances et ces difficultés de la pensée de l'enfant ne sont pas que négatives. Elles sont le propre de tout progrès, de toute évolution. Ce n'est que de la confusion première des sources de la connaissance, de l'indifférenciation des plans de la pensée, etc., que pourront résulter leur différenciation et leur contradiction

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

récioproques, qui amèneront dialectiquement la nécessité de leur intégration à nouveau, mais à un niveau supérieur, et fonctionnellement plus étendu et plus efficace. C'est dans un mouvement dialectique, c'est-à-dire selon la logique de la différenciation et de l'intégration fonctionnelles, que la pensée se forme, se transforme et qu'elle évolue, comme d'ailleurs l'enfant dans sa globalité. Ainsi que le souligne Wallon,

les difficultés et les contradictions que l'enfant rencontre au cours de son évolution intellectuelle tiennent aux différenciations qui la font s'élever de niveau, mais qui risquent d'entraîner des dissociations et des oppositions, tant que l'union n'est pas rétablie sur un nouveau plan fonctionnel, par la restitution, aux éléments disjoints et désormais subordonnés, de la cohérence et du dynamisme que la différenciation leur avait fait perdre. Ce qui s'est fonctionnellement divisé doit s'intégrer à une formule supérieure, qui supprime l'antagonisme, tout en s'assurant des résultats, en rapport avec l'élargissement du champ fonctionnel.²⁰²

7.8 La dimension synchrétique de la pensée: ses insuffisances et son rôle fonctionnel. L'effort vers la cohérence.

Comme nous l'avons souligné, à ses débuts l'activité intellectuelle présente beaucoup de difficultés et d'insuffisances. Cependant, c'est là sa description négative et

²⁰² Op.cit., p.201.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

qui n'est pas complète, mais qui a quand même contribué à démontrer "l'insuffisance et la fausseté des analyses qui mettaient aux origines de la vie psychique des éléments déjà individualisables, démultipliés, périphériques et taillés dans l'étoffe de la connaissance, comme sont les images et leurs soi-disant prototypes, les sensations."²⁰³

Le syncrétisme domine pendant l'étape infantile de l'intelligence, d'abord confondue avec l'activité pratique et la vie affective, et dont elle émergera progressivement.

Ainsi, dit Wallon,

étudier sa disparition chez l'enfant, c'est évidemment voir les confusions initiales se résoudre selon des plans et des perspectives qui permettent d'ordonner entre eux les événements et les choses, de manière à en découvrir et en exprimer les relations constantes ou les propriétés stables.²⁰⁴

Mais le syncrétisme ne peut être envisagé que négativement. Il a sa propre signification fonctionnelle: "La globalisation peut saisir des ensembles plus ou moins vastes et plus ou moins cohérents."²⁰⁵ C'est donc une activité spécifique en présence des choses, qui a ses degrés et "suivant l'âge de l'individu, le nombre et la

203 Op.cit., p.278.

204 Ibid., p.278.

205 Ibid., p.278.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

diversité des circonstances qu'il agglutine peuvent beaucoup varier. Il peut d'ailleurs montrer de l'activité encore chez l'adulte."206

Par ailleurs, souligne Wallon, l'évolution de la pensée qui mène l'enfant à la substitution de catégories mentales à la réalité purement affective, pratique et perceptuelle, ne s'est pas faite sans difficultés ni sans contradictions à l'échelle de l'histoire de la connaissance humaine elle-même. Au début de l'histoire de la philosophie, certains penseurs ont eu tendance à considérer les idées et les catégories pour équivalentes à la réalité même dont elles découlaient (idéisme objectif). Mais, comme il existe une inadéquation fondamentale entre l'être et la connaissance, il s'est vite révélé qu'elles n'ont jamais réussi à exprimer totalement, ni à épuiser la réalité. Leur dépassement et leur transformation quelquefois radicale se sont maintes fois imposés, ceci au grand scandale de la raison selon certains philosophes qui y ont vu, soit s'évanouir la réalité elle-même (idéisme subjectif), ou soit la négation de la capacité d'entendement humain, ramenée alors à un pur relativisme (criticisme et agnosticisme).

206 Op.cit., p.278.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Selon Wallon, il existe une démarche analogue dans le progrès de la pensée à l'échelle de l'individu et dans celui qui s'est déroulé à l'échelle de l'histoire des idées²⁰⁷. L'activité syncrétique a tenu un rôle essentiel dans l'évolution de la connaissance, note-t-il, car

(...) la persistance d'un certain syncrétisme sous le formalisme usuel et collectif de la perception ou de la connaissance est sans doute la condition, dans tous les domaines, esthétique ou savant, d'une invention vraiment nouvelle.²⁰⁸

Dans toutes les difficultés surgissant dans la pensée de l'enfant, Wallon a relevé deux groupes majeurs qui sont très significatifs de son fonctionnement intellectuel: les contaminations et les digressions. Voici, en

²⁰⁷ Par exemple, les difficultés sont semblables pour l'enfant et le primitif. Toutefois, Wallon est loin d'assimiler les deux mentalités. "Pour sortir de cette conscience exclusive et globale qu'a d'abord l'enfant de chaque situation au moment où il la vit et l'imaginé, pour dégager de l'objet la représentation, pour articuler entre elles les circonstances qu'il rencontre confondues, il éprouve des difficultés qui lui sont sans doute communes avec les premières civilisations, mais qu'il n'est pas commode d'imaginer, car il n'est possible de les formuler qu'en utilisant les termes à l'aide desquels, précisément, elles se sont trouvées aplanies. Elles seraient inexprimables si le grand avantage sur le primitif que la solution est là toute prête, pour l'instant où la maturation de ses aptitudes intellectuelles lui permettra de s'en servir." (De l'acte à la pensée, op.cit., p.208). Au sujet des différences et des ressemblances entre la mentalité primitive et celle de l'enfant, voir également la note 100.

²⁰⁸ Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.279.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

résumé, les effets de chacune de ces insuffisances mentales qui résultent du pouvoir différenciateur encore très faible de l'acte intellectuel.

Les effets de la contamination peuvent être une substitution de mots, sous l'influence soit de la simple assonance, soit du sens, (...) une substitution de motifs (le motif objectif étant déplacé par une impression purement subjective), coalescence de deux termes incompatibles (la chaleur gèle), (un croisement très particulier d'images (mort + liens = pendaison), le transfert entre deux objets de deux qualités confondues bien qu'entièrement distinctes (le combiné vue-mouvement, observable chez les animaux, étendu aux feuilles d'arbres, qui remuent, "sans savoir où ils vont"), l'assimilation d'un cycle causal à un autre (les rapports, d'ailleurs retournés, des grains de blé ou de la farine appliqués à la graine des poireaux).²⁰⁹

La contamination, dit Wallon, semble produite par la présentation simultanée dans l'appareil mental de plusieurs éléments, au lieu qu'ils se succèdent les uns aux autres ou que certains, moins appropriés, soient inhibés.

La digression, pour sa part, semble liée surtout à la prépondérance du facteur subjectif sur l'objectif.²¹⁰

²⁰⁹ Op.cit., p.238.

²¹⁰ Par exemple, remarque Wallon, une digression se produit souvent chez l'enfant quand une représentation suscite une réaction affective: "une émotion la favorise, en affaiblissant les distinctions les plus familières qui répartissent autour de la personne ce qui la touche sans faire partie d'elle-même, y compris la distinction de soi et d'autrui, que la contagion des émotion tend toujours plus ou moins à effacer." (Ibid., p.295).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

La digression est très souvent faite de réminiscences, où l'objet de la représentation s'efface devant la personne et où s'abolissent, au profit de l'instant présent, les cadres mnémoniques, les repères grâce auxquels les souvenirs gardent leur individualité. Ainsi les conditions propres à la digression rejoignent les conditions communes du syncrétisme infantin. C'est un confusionnisme généralisé, où les thèmes de la représentation comme les facteurs élémentaires de l'acte psychique, insuffisamment différenciés, s'entremêlent, soit dans le même moment soit dans leur succession, fusionnent ou alternent ou se juxtaposent, dans cet état mixte d'assimilation et d'ignorance mutuelles qu'entraîne l'absence de relations définies.²¹¹

Les contaminations et les digressions prennent racine dans les mêmes conditions: d'une part, une insuffisance organique de maturation et de structuration cérébrales, dont découle ce que Wallon appelle l'inertie mentale chez l'enfant; d'autre part, une insuffisance du matériel et des opérations intellectuels. Répétons encore une fois que, pour Wallon, les facteurs biologiques et les facteurs sociaux sont présents et s'entremêlent dans l'évolution de la pensée, comme à tous les autres échelons du développement psychologique de l'enfant.

Wallon note qu'à travers tout ce qui apparaît comme des insuffisances dans la pensée syncrétique, s'esquisse déjà l'effort d'où surgira la pensée catégorielle. Cet effort prend deux directions: 1- celle de la diversité,

²¹¹ Op.cit., p.295.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

qui mène l'enfant à envisager les différents aspects des choses; 2- celle de la cohérence, qui l'oblige à voir dans les choses quelque chose de constant et de déterminé. Ces deux orientations logiquement nécessaires à l'activité intellectuelle sont indifférenciées au début. Quand la diversité domine, l'acte mental tend vers la fabulation. Quand le besoin de cohérence s'impose, c'est alors vers la tautologie que s'achemine la pensée de l'enfant. Ces deux tendances expriment des facettes complémentaires et indispensables à la connaissance. "Comme la fabulation est le divers, aliment de la connaissance sous sa forme la plus aventurière, la tautologie donne au même, qui en est le fondement, son esprit le plus terre-à-terre."²¹²

Le passage de la pensée syncrétique à la pensée catégorielle s'accélère entre six et neuf ans. Les raisons en sont multiples et interdépendantes: maturation et organisation cérébrales, perfectionnement des moyens intellectuels de l'enfant, l'école comme source nouvelle de connaissances, donc de contradictions et de dépassements, etc. Mais Wallon attribue aussi ce passage à un autre facteur important qui est souvent passé inaperçu: l'école, mais cette fois comme communauté de personnes, amène au même titre que le stade du personnelisme une modification

²¹² Op.cit., p.299.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

du sentiment qu'a l'enfant de sa personne, ce qui, par action réciproque, contribuera à le faire entrer intellectuellement dans la période catégorielle.

7.9 Les groupes scolaires: facteur important dans la régression du syncrétisme personne-intelligence

Même si au stade catégoriel l'évolution de la personnalité est moins en vedette qu'au stade précédent, le stade du personnalisme, l'enfant n'en continue pas moins son chemin vers une autonomie personnelle croissante, corollaire d'une véritable différenciation entre le sujet et l'objet.

Avec l'école, les progrès de la personne ne seront plus uniquement régis par la relation exclusive entre l'enfant et son groupe familial. Ce dernier avait comme caractéristique effective d'imposer aux membres de la famille un système de rapports et de rôles assez stables, peu diversifiés, etc. Comme nous l'avons noté antérieurement²¹³, les formes d'opposition du Moi à l'Autre au stade du personnalisme, quoique amenant une certaine émancipation de la personne, reflétaient en contrepartie la soumission constante et intégrale de l'enfant aux influences de la famille

²¹³ Voir la section 6.8: Phase d'enrichissement du Moi par appropriation imitative de l'Autre.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

dont il prétendait s'affranchir. Ce n'était donc qu'une autonomie relative et inachevée qui fut alors acquise, et qui atteindra un niveau supérieur avec l'intégration de l'enfant au milieu scolaire où les rapports sont radicalement différents des rapports familiaux.

Au milieu de ses camarades de classe, l'enfant n'est qu'un parmi d'autres. Ces conditions nouvelles d'existence font qu'il arrive à se concevoir "comme une unité qui peut s'ajouter à des groupes différents, qui peut se classer différemment, suivant les activités auxquelles il se livre: la course, la facilité dans l'apprentissage de la lecture, du calcul, etc."²¹⁴ C'est là une étape importante à la fois pour sa personnalité et pour son activité intellectuelle. Sa place dans les groupements auxquels il participe, par exemple au jeu, est très variable, et surtout elle ne dépend plus que de lui, de ses mérites, de ses aptitudes personnelles, de ses intérêts, etc. Ainsi, "il prend graduellement le sentiment que sa personnalité est polyvalente et par conséquent plus libre."²¹⁵ De cette façon l'enfant peut, entre certaines limites, choisir d'entrer ou de se retirer de certains groupes selon ses buts ou

²¹⁴ Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.316.

²¹⁵ La psychologie génétique, op.cit., p.229.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

ses intérêts. Il peut se combiner avec eux de façon hypothétique, de façon idéale, détachant sa propre personne de la réalité-immédiate dans laquelle elle est enchâssée. Il parvient à savoir faire la distinction entre lui-même et le groupe.

Corrélativement, ce changement dans les rapports avec l'entourage favorise au niveau intellectuel l'établissement/de la différence entre l'unité et l'ensemble. Wallon remarque que simultanément l'enfant commence à pouvoir classer les choses selon certaines de leurs propriétés²¹⁶. De plus, l'école aide l'enfant à faire entrer sa personne elle-même dans la phase catégorielle et à augmenter de cette façon son autonomie.

La diversité même des cadres où elle peut entrer, dans lesquels il est possible de l'imaginer, lui donne plus de cohésion. Une modification quelconque dans ses qualités ou ses rapports ne l'oblige pas à se renoncer tout entière, comme font ces enfants qui s'attribuent le nom d'un autre quand quelque chose change dans leur situation.²¹⁷

216 Wallon ajoute qu'"il faut souligner ici encore une fois la liaison qu'il y a entre la personnalité de l'enfant et son développement intellectuel, et combien il serait utile de rattacher les opérations intellectuelles, dont l'enfant devient capable, avec des relations sociales qui lui deviennent également accessibles. Nous verrions alors que c'est souvent favoriser l'instruction de l'enfant que de développer simultanément ses aptitudes sociales." (Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, op.cit., p.316).

217 L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.

LE SYSTEME-DES STADES DE WALLON

7.10 Les tâches intellectuelles: la représentation des choses et l'explication du réel

Selon Wallon, l'évolution de la pensée durant l'histoire humaine a subi deux orientations et, par conséquent, aujourd'hui les tâches intellectuelles de notre rationalité moderne sont doubles: "d'identifier les objets suivant leurs ressemblances et leurs différences; de constater et d'expliquer leur existence. D'une part la représentation et ses cadres; de l'autre les relations d'espace, de temps et de causalité."²¹⁸ Initialement, leur point de départ est le même pour l'enfant, comme il a aussi été pour le primitif au début des âges. Les deux tâches de la pensée devront se différencier réciproquement, ce qui rend compte pour les contaminations qui se produisent souvent entre elles²¹⁹.

Les moyens dont dispose d'abord l'enfant pour arriver à cette double tâche sont la pensée par couple, la

²¹⁸ Les origines de la pensée chez l'enfant, op. cit., p.306.

²¹⁹ Un exemple de contamination entre la représentation et l'explication est le "phénoménisme" qui est un repli de la causalité sur la description. L'explication est ainsi ramenée en quelque sorte à l'existence de la chose. D'autres exemples d'échanges entre les deux composantes de la connaissance sont "la propriété", qui est l'attribution à la chose, sous forme de qualité, des effets qui sont liés à sa présence, et le "finalisme" où la production d'un agencement causal est imputée à un décret providentiel ou à des influences obscures. (Voir à ce propos: ibid., p.307).

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

série, etc., bref tout ce qui caractérise la pensée syncrétique précatégorielle. Ils ne sont évidemment pas du même niveau que les tâches de la connaissance à notre époque. La pensée de l'enfant aura à évoluer pour arriver à être équivalente à la pensée de son entourage. Elle n'y parviendra que par degrés.

Wallon a² identifié deux étapes principales dans l'évolution de la représentation et de l'explication. La première, qui s'enracine dans le syncrétisme et qui durera jusqu'à environ neuf ans, est l'étape précatégorielle de la pensée. Elle est "dans le domaine de la représentation, un simple énoncé des choses, description ou récit; dans le domaine des relations, un simple constat de présence à tel endroit et à tel moment."²²⁰ La seconde étape commence vers neuf ou dix ans. C'est celle de la pensée catégorielle proprement dite. Elle est principalement faite de la définition et de l'explication:

La définition, qui transforme la représentation en cadres définis, avec des exclusions mutuelles, des emboîtements systématiques. L'explication, qui rend compte de l'existence ou de la non-existence par la causalité, c'est-à-dire par la nécessité qui unit telles conséquences à telles conditions.²²¹

220 Op.cit., p.307.

221 Ibid., p.307.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Seront maintenant exposées brièvement les étapes de la représentation, puis celles de l'explication du réel²²².

7.11 Etape précatégorielle de la représentation: la description, la narration et la comparaison

Avant que la représentation ne se soit constituée sous la forme épurée, abstraite et relativement correcte des catégories et des concepts, plusieurs paliers s'échelonnent dans la constitution des cadres représentatifs de l'enfant.

La représentation mentale doit émerger d'abord du stade sensori-moteur et projectif où elle était fusionnée à l'action, aux attitudes posturales et affectives, aux moyens d'expression comme le langage et les gestes, etc.²²³

222 Afin de ne pas allonger excessivement ce chapitre, le traitement des tâches intellectuelles devra être forcément synthétique, au risque d'amoindrir la valeur et la profondeur analytique des explications qui sont, chez Wallon, toujours très complexes. Il y a consacré plus de 400 pages d'un exposé très dense et très détaillé, soit tout le livre second de Les origines de la pensée chez l'enfant. Le livre premier est dédié aux moyens intellectuels, c'est-à-dire à la pensée par couple, au syncrétisme et à bien d'autres aspects abordés précédemment.

223 Par exemple, au moment où la différenciation entre la représentation et les moyens d'expression n'est pas encore réalisée, l'enfant doit mimer et raconter concrètement ses représentations mentales. Voir la section 5.9: L'activité projective: doublage au sein de l'identique.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

Le mot, au début simple écho des désirs, de la perception et de l'action, s'en différencie et acquiert un nouveau rôle fonctionnel. Il devient progressivement le principal support de la représentation, puis le principal évocateur des choses, c'est-à-dire leur signe qui les rend présentes mentalement en leur absence²²⁴.

Les formes descriptives et narratives, prédominantes en bas âge chez l'enfant, comme par exemple dans l'activité projective, marquent le premier degré de l'évolution de sa représentation des choses. L'image des choses se dégage alors de leur existence concrète et commence à prendre une individualité propre, susceptible de passer au langage. La description gestuelle ou verbale, le récit et l'énumération constituent chez l'enfant un premier effort pour traduire ses représentations, c'est-à-dire pour énoncer certains des traits qui en forment le contenu momentané. Dans ce processus de traduction de la représentation, le mot n'a au début qu'une faible valeur symbolique et il ne peut être le seul substitut de la chose ou de son image mentale. C'est ainsi que dans les premières formes de description, on retrouve souvent pour compléter le langage

²²⁴ Voir les sections 5.8: Le mot et les premières fonctions du langage, et 5.12: Le langage et la représentation, ou les fondements premiers de la pensée.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

la description gestuelle²²⁵, la description graphique²²⁶, les associations sensori-motrices ou perceptuelles, etc. Ces dernières font d'ailleurs fréquemment dévier la pensée de l'enfant comme nous l'avons déjà noté.

Wallon insiste sur le fait que "la représentation est, en elle-même, une simplification de l'objet, mais une simplification variable, dont le pouvoir propre est précisément dans cette variabilité."²²⁷ L'enfant ne tire pas la totalité du contenu des circonstances extérieures qui permettent la représentation. Il le simplifie, et n'en retient que l'indispensable pour l'acte intellectuel en cours. La représentation est donc une schématisation de l'image totale de l'objet ou des circonstances; mais, en contrepartie, elle conserve le pouvoir de se transformer et de s'enrichir en retournant aux images globales initiales.

Cette opposition se montre bien dans le comportement intellectuel de l'enfant, qui doit sans cesse parcourir en sens inverse l'intervalle

225 Exemple de schème gestuel chez un enfant de six ans: "C'est gros les vagues? - Comme ça (bras tendu horizontalement). - Comment font-elles? - Comme ça (reptation de la main)." (Op.cit., p.314).

226 Exemple d'une schématisation graphique chez un enfant de 6½ ans: "Qu'est-ce que la lune? - C'est un petit rond qu'on dirait comme un Mr." (Ibid., p.316).

227 Ibid., p.458.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de ses images globales et de ses schèmes outranciers, sans jamais arriver à leur attribuer une correspondance précise et définitive.²²⁸

La description correspond à ce mouvement intellectuel de va-et-vient. Elle permet à l'enfant d'enrichir et de retoucher sa représentation des choses. Il doit mettre en accord ses impressions sensibles, son matériel représentatif et ses moyens d'expression. Entre ces trois niveaux, bien des déséquilibres et des contradictions surgissent qui font évoluer dialectiquement sa pensée.

Selon Wallon, l'énumération est d'un degré supérieur à la description, où les aspects des choses s'attiraient mutuellement et se succédaient sans constituer un ensemble aux parties vraiment solidaires. Dans la description, l'aptitude d'analyse et de synthèse, c'est-à-dire l'intuition d'un tout, sa décomposition solidaire de sa recomposition éventuelle, fait encore défaut. Par contre, dans l'énumération le dénombrement est intentionnel, et les choses doivent avoir un facteur en commun. Pour cette raison elle reste longtemps difficile pour l'enfant, le thème énumératif dévient aisément par contamination, sous des effets d'assonance, sous des souvenirs, etc. L'énumération reflète bien les difficultés fonctionnelles qui pèsent sur l'idéation de l'enfant aux premières étapes

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

de son évolution intellectuelle.

Une autre étape dans l'évolution de la représentation chez l'enfant débute avec la comparaison. Avec elle, apparaît et s'exerce une aptitude nouvelle, d'abord très défailante, mais qui mènera aussi l'enfant à un palier intellectuel supérieur.

L'acte de comparaison suppose un pouvoir de différenciation intellectuelle qui tienne hors de toute confusion mutuelle et de toute diffusion réciproque deux systèmes d'images, tout en maintenant distincte, comme un critère à leur appliquer et sur quoi mesurer leurs coïncidences et les non-coïncidences, une qualité qui, pour leur être reconnue commune, doit d'abord être séparée d'eux.²²⁹

Alors que les formes narratives et descriptives utilisaient surtout comme moyen intellectuel le couple, la comparaison nécessairement exige la série, c'est-à-dire l'introduction d'un troisième terme qui rapproche les deux termes comparés.

La comparaison est une opération difficile. Elle n'est pas accessible d'un seul coup. Elle passera par plusieurs étapes avant d'atteindre un degré correct de précision qui est, pour notre époque, l'isolement dans le réel de qualités stables par lesquelles tous les objets peuvent être classés. A ce dernier niveau de la comparaison, l'enfant passe à l'étape catégorielle de la pensée, qui ne

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

s'instaure généralement pas avant neuf ou dix ans.

Aux premiers niveaux de la comparaison, Wallon note plusieurs genres de difficultés: contamination mutuelle des termes à comparer, mutabilité des images, prépondérance absolue ou alternante d'un terme sur l'autre, conflits entre les diverses qualités des objets à comparer, dislocation ou contamination d'une même qualité appartenant à différents objets, etc.²³⁰ A peu près toutes ces difficultés reflètent les mêmes insuffisances: d'une part, manque d'identification représentative de l'objet avec lui-même, dont les différentes images se recouvrent, s'assimilent et se contaminent mutuellement; et d'autre part, difficulté à isoler les qualités de l'objet, à les fixer et à les attribuer à d'autres objets. L'identification de l'objet avec lui-même et le détachement de ses qualités, deux processus étroitement solidaires, auront plusieurs étapes où se résoudre leurs difficultés respectives²³¹.

²³⁰ Wallon rapporte de nombreux exemples de chacune de ces difficultés. (Voir: op.cit., Livre second, première partie, Chapitre II: La comparaison).

²³¹ Pour l'analyse détaillée de l'évolution de l'identification de l'objet et de sa saisie qualitative, se référer à: ibid., Chapitre III - L'identification de l'objet. Le qualitatif. Il est à noter que les principes de conservation (de poids, de substance, de volume, etc.) mis en évidence par Piaget et qui ne sont acquis qu'à partir d'environ l'âge de 7 ans, procèdent, selon Wallon, de l'identification qualitative de l'objet. En effet, la conservation de l'objet malgré ses changements de forme,

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

"L'isolement idéal des qualités, condition indispensable de la comparaison des objets entre eux, est une sublimation qui ne s'opère pas d'emblée."²³² Le chemin à parcourir mènera l'enfant des propriétés perçues aux propriétés intégratives ou catégorielles.

Au premier niveau de cette sublimation, les qualités sont d'abord confondues avec les propriétés concrètes et familières de l'objet, c'est-à-dire avec son effet perceptif, ou encore avec l'usage que l'enfant ou son entourage en font²³³.

A un niveau plus élevé, la qualité acquiert une valeur pour elle-même, quoiqu'elle reste encore très inconsistante et est une source de difficultés nouvelles. Wallon prétend que la qualité adhère à l'objet. C'est une qualité-substance qui

se rencontre dans les objets, mais sans les qualifier individuellement, ni les intégrer à l'ensemble actuel et virtuel résultant de leur ressemblance. Elle ne sait pas devenir la raison d'un ensemble. Elle n'est souvent que le moyen d'un rapprochement binaire entre deux objets: elle reste le poids comparé de la pierre et de l'eau, de la pierre et du bateau; mais les deux couples ne font que se juxtaposer, et malgré leur terme commun, le poids reste enclos

de dimensions, etc., a comme préalable le détachement de ses qualités et leur représentation, afin d'opposer celles qui varient et celles qui ne varient pas, les qualités contingentes et les qualités essentielles.

²³² Op.cit., p.479.

²³³ Exemples: 5½ans: "Qu'est-ce que la mer? - Il y a des cailloux, c'est chaud."; 6ans: "Le vent qu'est-ce que ça fait? - Ça fait sécher les linges." (Ibid., p.380).

LE-SYSTEME DES STADES DE WALLON

dans chacun. C'est là sa forme la plus élémentaire de simple différence qualitative. Il faut qu'elle devienne catégorie.^{234,235}

Le niveau ultime de l'abstraction qualitative est celui du classement, de la qualité-catégorie. Il entraîne et superpose à la simple constatation phénoménale des qualités dans l'objet "un réseau idéal qui les laisse se recouper entre elles suivant toutes les rencontres possibles ou prévisibles et où chaque objet individuel ou concevable trouve une place rigoureusement déterminable."²³⁶ C'est alors à une plus exacte connaissance des choses que l'enfant parvient.

²³⁴ Op.cit., p.481.

²³⁵ Egalement, Wallon indique que pour l'enfant les qualités "sont, pour commencer, souvent confondues l'une avec l'autre, tantôt parce qu'elles sont les deux faces passive-active du même effet, par ex. lourd et fort, tantôt parce que leurs effets restent mêlés dans la sensibilité de l'enfant, dans le vocabulaire ou dans les notions à sa portée, tantôt à cause des objets où elles se rencontrent. (...) Elles restent tellement adhérentes à l'objet qu'avec chacun leurs effets peuvent, suivant le cas, se renverser, retournement rendu facile par l'ambivalence perpétuelle où oscillent les premières notions comme les sentiments de l'enfant. Il en résulte une grande contingence dans ses idées. Au lieu de classer il mélange les propriétés entre elles, les change brusquement d'indice ou d'attribut: les abeilles sont fortes tantôt parce qu'elles piquent et tantôt parce qu'elles ont des ailes; les serpents aussi sont forts mais ne piquent pas." (Ibid., p.480).

²³⁶ Ibid., p.486.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

7.12 Etape catégorielle de la représentation: la définition

Les qualités ne doivent pas rester ce qu'elles sont perçues dans l'objet, elles doivent comme transcender la perception, devenir plus virtuelles que concrètes, afin de convenir à un objet quelconqué et pour lui assigner une place déterminée parmi les autres. Elle doit devenir puissance et catégorie, abstraction et groupement. C'est à cette condition qu'une définition correcte deviendra possible, par adaptation mutuelle de ses deux contenus, qualité et chose, de sa compréhension et de son extension.²³⁷

La définition est une opération essentielle pour accéder à une meilleure connaissance des choses, qui de cette façon seulement seront correctement identifiées et classées. Wallon décrit succinctement les difficultés qu'elle aura à surmonter.

Il lui appartient de prolonger l'objet individuel en collection d'objets semblablement identifiables: c'est son extension. Elle tend à une délimitation qualitative qui convienne simultanément à l'individu et à la collection, qui soit tout ce qu'il peut y avoir de commun entre l'individu et le groupe correspondant: c'est sa compréhension. Double élimination et double intégration. Élimination, entre les êtres particuliers, de ceux qui ne sont pas de même nature; élimination, dans les essences qualitatives, de l'accidentel et de l'accessoire. Intégration de tout être à un groupe dont son image soit l'empreinte; intégration de toute particularité à un ordre d'où elle reçoive sa signification. L'intégration a pour effet un renversement: ce qui était consécutif devient antérieur. Ce qui était simplement rencontré devient prévisible et nécessaire.²³⁸

237 Op.cit., p.457.

238 Ibid., p.487.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

L'avènement d'un plan catégoriel à la pensée s'accompagne d'un bond qualitatif dans l'organisation mentale chez l'enfant. La connaissance atteint un niveau d'indépendance relative par rapport au réel car elle a maintenant un caractère normatif, qui lui confère un pouvoir déductif d'anticipation. En substituant aux impressions sensibles et aux images des symboles et des représentations, la connaissance dépasse les simples apparences du monde extérieur. Et, même si ce niveau nouveau d'organisation mentale a ses propres lois et que ses formules peuvent de cette façon se développer en elles-mêmes et anticiper sur l'expérience, il n'en demeure pas moins que c'est du réel que relèvent ses structures normatives ou conceptuelles, ainsi que ses anticipations, et que c'est également au réel qu'elles doivent retourner, en subissant ainsi continuellement le contrôle. Des produits ou des développements de la pensée qui, par exemple, resteraient trop longtemps idéels, ou encore exclusivement théoriques, risqueraient de s'écarter de la réalité et de ne plus fournir de prise sur elle.

Pour Wallon, à tous ses niveaux "la connaissance est essentiellement opératoire"²³⁹, c'est-à-dire un processus composé de deux mouvements simultanés et contradictoires qui font tendre la pensée dans l'action vers une

239 Op.cit., p.487.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

représentation de plus en plus fidèle du monde: 1- stabiliser dans les cadres de la représentation le mouvement permanent de la réalité objective et des impressions et dispositions subjectives; et 2- ouvrir en même temps ces cadres normatifs à la diversité et aux transformations du réel pour qu'ils puissent le refléter comme il est.

Rigidité nécessaire, pour fixer les éléments stables sans lesquels il serait impossible de préciser leurs différences et leurs variations. Restitution nécessaire du mouvement à cette rigidité, sans quoi l'apparence actuelle ou partielle des choses serait figée et se trouverait perpétuellement en opposition avec leur réalité, avec les modalités diverses de leur existence.²⁴⁰

La connaissance est "une activité qui, ayant ses structures et ses lois, doit leur faire épouser l'image du monde, leur faire construire un monde de causes et d'effets, dont les conséquences concordent avec les données et les réponses de l'expérience."²⁴¹ Entre elle et la réalité, il y a une solidarité indispensable perpétuellement en train de se réaliser parce que l'homme est par nature un être-actif-dans-le-réel.

²⁴⁰ Op.cit., p.487.

²⁴¹ Ibid., p.734.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

7.13 Etape prérelationnelle de l'explication: évolution des notions de lieu, de temps, de mouvement et de causalité

Décrire, dénommer l'objet, le classer selon ses caractères et ses qualités à sa place parmi d'autres objets, c'est en faire connaître la nature, non en expliquer ni même en constater l'existence. Il pourrait avoir disparu et ne plus pouvoir reparaître, que sa représentation pourrait se conserver et permettrait de le comparer à d'autres, ainsi en paléontologie. Le cas serait semblable même pour un objet purement imaginaire.²⁴²

Ainsi la connaissance doit-elle, selon Wallon, se composer à l'origine d'une seconde tâche où sont impliquées les relations entre les choses, et non seulement leurs représentations normatives. Au début les tâches représentatives et relationnelles sont confondues. Elles se différencieront réciproquement au cours des progrès de la pensée. Mais cette distinction se fera lentement et son insuffisance reste une source fréquente d'ambiguïtés chez l'enfant: par exemple, la description lui servira d'explication, ou bien ce qu'il imagine sera pris pour ce qui est²⁴³. A son niveau achevé, l'explication causale doit faire se dérouler les données de l'expérience

²⁴² Op.cit., p.606.

²⁴³ Voir la note 219 au sujet des contaminations, fréquemment rencontrées entre la représentation et l'explication.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sur un champ de projection où chaque chose puisse se détailler en images ou en symboles évocables et recombinaibles à volonté, et où les relations soient librement construites, pour être ensuite comparées entre elles et avec l'événement. Anticipation sans cesse rectifiable en cas d'erreur, et qui a le réel pour limite à serrer de plus en plus près, mais dont le matériel et les structures sont intellectuels. ²⁴⁴

Dans ce champ de projection mentale où se déroulent virtuellement les choses, comme dans le milieu réel où elles se produisent, le temps, l'espace et le mouvement sont impliqués, mais sous une forme différente, c'est-à-dire abstraite. Cette abstraction se détachera à même la réalité sensible et concrète où, selon la dialectique scientifique, le temps et l'espace sont des propriétés inhérentes à la matière en mouvement.

D'après Wallon, les premières relations qui, chez l'enfant, se dégagent de l'expérience sensible sont les relations de lieu, c'est-à-dire les relations spatiales. "Elles le font en plusieurs étapes. C'est d'abord, sur le plan perceptivo-moteur, la réduction en un seul des espaces sensoriels, postural, préhensif, locomoteur, et son détachement simultané des gestes ou des objets qui le manifestent."²⁴⁵ Comme nous l'avons déjà vu, cette première réduction amène chez l'enfant l'intelligence des situations,

²⁴⁴ Op.cit., p.639.

²⁴⁵ Ibid., p.607.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

ou l'intelligence spatiale²⁴⁶.

Sur le plan intellectuel, les progrès de la notion d'espace sont plus difficiles et plus lents. Ils ont comme condition indispensable la fonction symbolique. A l'origine, il y a une indifférenciation entre la représentation de la chose et l'espace qu'elle occupe. "Au lieu d'être un système de relations et comme un milieu homogène, où l'objet puisse être imaginé comme identique à lui-même dans ses déplacements, l'espace reste imprégné d'éléments existentiels et qualitatifs."²⁴⁷ La pensée de l'enfant à cette étape démontre beaucoup de confusions. Par exemple, lieu et causalité seront fusionnés, l'endroit de la chose étant une raison suffisante pour son existence: "Comment vient la nuit? - Parce qu'il fait noir dans la rue."²⁴⁸

Avec les progrès de l'analyse qualitative des choses, l'espace tend à s'en libérer pour en devenir une qualité, suprême dénominateur "puisque chaque chose a son étendue et sa place".²⁴⁹ Mais encore là, il survient plusieurs confusions qualitatives: ce qui est grand est

246 Voir la section 5.6: L'intuition spatiale ou l'intelligence des situations, p.60.

247 Op.cit., p.607.

248 Ibid., p.505.

249 Ibid., p.610.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

partout, comme par exemple le soleil. L'espace-qualité n'est pas encore le milieu homogène où pourront se nouer des relations virtuelles.

Les difficultés résultant des différenciations intellectuelles qui amèneront le passage à l'abstraction semblent se résoudre en grande partie vers sept ou huit ans avec l'utilisation que fait l'enfant du ciel comme médiateur de la transition qui s'effectuera entre l'espace concret, occupé par les choses, et le pur espace. Le ciel est alors conçu comme l'espace commun et unique où se déplacent tous les objets. Wallon voit dans cet usage la limite supérieure du passage à l'espace abstrait et unique.

Les choses se déroulent dans l'espace, mais aussi dans le temps. Comme l'espace, il n'est pas une notion originelle dans la connaissance. Le temps recouvre une grande variété de niveaux "depuis les repères les plus intimes jusqu'aux tables chronologiques".²⁵⁰ Il est principalement fait de composantes psycho-physiologiques ainsi que de composantes sociales, les deux étant combinées et complémentaires.

Les premiers repères temporels de l'enfant sont les rythmes de sa vie végétative. Mais en eux sont confondues l'activité et sa mesure temporelle, un peu de la même

250 Op.cit., p.613.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

manière que la chose et l'espace étaient d'abord fusionnés. Puis vient l'acquisition du langage qui introduit dans la succession du temps vécu des termes de durée. Cependant leur signification objective demeure longtemps au-delà des capacités mentales de l'enfant. Les "maintenant", "avant" et "après", ainsi que le système des semaines, mois et années sont indéfinis tant qu'il n'a pas acquis le pouvoir de se saisir lui-même au milieu de ces divers moments et de leur succession, c'est-à-dire qu'il n'a développé un sentiment assez net de son identité personnelle, conjointement à sa conquête de l'aptitude à sérier.

Puis, comme l'espace, le temps devient une qualité. Mais en lui sont confondues d'autres qualités des choses. Par exemple, l'emploi de "toujours" n'est pas une mesure absolue et commune à toutes les existences. C'est plutôt un "toujours" particulier qui signifie le plus souvent pour l'enfant une simple durée qui le dépasse. Egalement, l'emploi du mot "quand" n'a pas du premier coup la bonne signification. L'enfant confond ses différents sens de motif, d'origine, de finalité, de conséquence, de cause, d'effet. "A quoi sert le soleil? - Quand il fait beau": signification de finalité; "Comment ça pousse-t-il les arbres? - Quand on les plante": signification de causalité²⁵¹. Sous

251 Op.cit., p.526.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

les locutions de temps s'expriment donc fréquemment des rapports de causalité encore indifférenciés.

Comme l'espace, le temps n'est pas un milieu donné d'avance où n'aurait qu'à se couler la causalité.

Il doit être construit, comme d'ailleurs tout ce que l'esprit doit saisir du réel. Il est fait d'expériences d'abord très particulières, dispersées et sans commune mesure. Besoin est de les réduire entre elles par une sorte d'intégration qui l'élève chaque fois de niveau, en lui donnant un pouvoir croissant d'organisation et des symboles plus abstraits.²⁵²

L'ultime intégration temporelle de laquelle surgira la saisie abstraite et catégorielle du temps ne pourra s'opérer qu'au niveau catégoriel de la pensée.

Avec le temps et l'espace vient le mouvement. (...) Mais cette priorité de l'espace et du temps sur le mouvement n'est vraie que sur le plan intellectuel. (...) En réalité ce n'est pas le mouvement qui est fonction de l'espace et du temps, c'est le temps et l'espace qui sont fonction des réalités en acte, auxquelles leur notion doit être ajustée.²⁵³

Le mouvement est une notion difficile à concevoir par la connaissance. Ceci est vrai pour l'adulte comme pour l'enfant. Wallon souligne que les notions de mouvement et de devenir ont été au centre des plus grandes polémiques de l'histoire de la philosophie. Ceci est dû en

252 Op.cit., p.619.

253 Ibid., p.619.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

grande partie parce qu'il est de nature contraire à la représentation mentale, soit qu'elle fige les choses et les stabilise dans un certain état, soit qu'elle se transforme tellement facilement que le sentiment de son changement est perdu, faute de point fixe de référence.

Dans la pensée, le mouvement commence par être confondu avec les corps en mouvement, c'est-à-dire avec leur déplacement spatio-temporel relatif. L'enfant éprouve une difficulté "à dissocier le fond permanent et l'élément variable, l'immobile et le mobile (...). C'est ainsi qu'il explique tour à tour le mouvement de la rivière par celui du bateau et celui du bateau par la rivière."²⁵⁴

A l'étape précatégorielle, la pensée de l'enfant en est encore au pur phénoménisme. Le mouvement est ramené à l'impulsion que subissent les choses, c'est-à-dire au "mouvement communiqué" dont l'enfant peut découvrir l'origine, la cause ou le mécanisme, qui sont souvent des faits perceptifs: un objet en déplace un second, la main tire la pierre, les bateaux font des vagues, etc.

Mais il surgit rapidement une contradiction entre le mouvement communiqué et le mouvement autonome: il y a des vagues sans bateau, sans vent, la pierre tombe toute seule, etc. Ce conflit fait naître dans la pensée le

254 Op.cit., p.620.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

le besoin d'arriver, par régression et élimination successives, à une série infinie d'origines sous la forme d'une succession perpétuelle de causes et d'effets. Logiquement, il faudrait pourtant mettre dans le mouvement même sa propre origine. L'adulte lui-même n'atteint encore que rarement la conception dialectique d'automouvement, et généralement sa conception du mouvement demeure grandement teintée de phénoménisme et de mécanisme. Nous avons déjà souligné que la question du mouvement et celle plus vaste du devenir universel ont été de tous les temps un des problèmes philosophiques les plus fondamentaux, et aussi les plus controversés.

Longtemps l'enfant, et souvent l'adulte, ne parviennent à voir dans le mouvement "que des corps en mouvements et des faits discontinus, particuliers, à la fois accidentels et absolus, d'une contingence indéfinie et d'une autonomie sans conditions."²⁵⁵

Le mouvement catégoriel, ou abstrait, est le produit de l'intégration des notions abstraites de temps et d'espace. Ce mouvement sublimé s'exprime sous forme de relations spatio-temporelles pures. Avant de pouvoir atteindre ce niveau, la pensée de l'enfant démontre bien

255 Op.cit., p.540.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

des tâtonnements: tantôt elle assimile le mouvement à l'espace, tantôt au temps.

Ayant comme matrice les notions de temps, d'espace et de mouvement, la notion de causalité n'est également accessible correctement qu'au niveau catégoriel de la pensée. Wallon définit la causalité comme étant

le rattachement de la chose ou de l'effet à ce qui les produit et qui doit, par conséquent, les précéder en quelque façon; elle a donc quelque chose qui semble essentiellement les dépasser. C'est une relation qui leur juxtapose dans le temps ou dans l'espace une réalité extérieure.²⁵⁶

Bien avant qu'elle ne soit exprimable par la pensée, la causalité et ses exigences s'imposent aux activités sensori-motrices puis représentatives. Elles en subissent continuellement la marque car, comme le temps, l'espace et le mouvement, la causalité est inhérente au réel. Les exigences de sa pratique sont nécessaires pour l'adaptation des conduites enfantines bien longtemps avant que ne survienne une représentation à proprement causale des choses: le nourrisson crie et il est nourri; il reproduit et modifie ses gestes selon les effets perceptifs produits; etc.

Selon Wallon, mêlées à ses activités pratiques et perceptives, les premières représentations de l'enfant

256 Op.cit., p.543.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

portent l'empreinte de la causalité mais de façon très confuse, son syncrétisme assimilant tout, de sorte que "les différentes conceptions ou formes de la causalité dès qu'elles deviennent énonçables, commencent par entrer dans une sorte de pudding, où elles se juxtaposent entre elles et avec tout ce qui peut appartenir à la représentation des choses."²⁵⁷ Il est alors dans sa période pré-causale, où la causalité aura à se différencier des autres aspects et qualités du réel.

A cause de l'empirisme perceptif qui caractérise à l'origine la pensée de l'enfant, la causalité est d'abord confondue avec les rapports spatiaux entre les choses. Il existe une semblable confusion entre la causalité et le temps, d'où l'explication par synchronisme fréquente chez l'enfant. Au niveau de ses structures intellectuelles les plus primitives, c'est-à-dire du couple, il arrive que les termes sont pris alternativement comme cause et comme effet. Toutes ces confusions et ces contaminations font que l'enfant en arrive à produire différents types d'explications: providentialistes, finalistes, artificialistes, animistes et mécanistes²⁵⁸. Toutes peuvent même

257 Op.cit., p.543.

258 Pour une exposition plus élaborée et de nombreux exemples de ces types mêlés de causalité, se référer à ibid., Livre second, Deuxième partie, Chapitre II: La causalité.

LE SYSTÈME DES STADES DE WALLON

s'entremêler, sans aucune liaison, à l'intérieur d'une seule explication.

La véritable relation causale, ou causalité-relation, est très difficile à saisir pour l'enfant. Avant d'y parvenir, il passe par une période de causalité-substance où l'attribution de la cause "est déjà un dédoublement de la représentation en regard de son objet. Elle prélude à l'analyse qualitative, dont elle est la forme encore globale et indifférenciée."²⁵⁹ Le stade substance de la causalité, ou de la qualité-causale, est un progrès notable parce que l'enfant cherche alors la cause ailleurs que dans les données brutes de l'expérience. Par exemple, il explique la déflagration de la poudre de son pistolet en imaginant de surajouter à la poudre une substance explosive, sans se rendre compte de l'aspect tautologique d'une telle opération car il lui reste le problème entier d'expliquer l'explosion de celle-ci. Autre exemple plus célèbre:

"L'opium endort en vertu de sa propriété dormitive", a fait dire Molière à un de ses personnages.. Mais il y a progrès dans ce type d'explication car "avec la substance, le dédoublement est (...) d'opposer à la production de l'effet quelque chose qui lui soit antérieur et qui lui

259 Op.cit., p.591.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

survive: le principe de sa production."²⁶⁰

La substance se révèle vite être une explication causale insuffisante et contradictoire, qui occasionnera d'autres difficultés à l'enfant. Comme la substance est une qualité, la présence de cette qualité dans différents objets devrait nécessairement leur conférer le même effet et, réciproquement, des effets similaires devraient être explicables par les mêmes qualités-substances. Or, l'expérience courante de l'enfant contredit cette logique car, par exemple, un caillou coule au fond de l'eau à cause de son poids, mais un bateau flotte même s'il est plus pesant. Il doit alors sacrifier l'explication à l'expérience.

"Sous la forme de qualités ou de propriétés, (...) la causalité ne relève pas encore de séries en quelque sorte indépendantes et qui permettraient de leur (les choses, M.L.) appliquer des rapports valables pour tous les cas analogues."²⁶¹

7.14 Etape relationnelle de l'explication: la causalité mécaniste. L'objectivité de la pensée

Vers l'âge de neuf ans, l'explication du réel atteint un degré supérieur. C'est celui de l'explication-

²⁶⁰ Op.cit., p.634.

²⁶¹ Ibid., p.605.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

relation, c'est-à-dire celle où l'effet est lié à une cause. Elle a pour condition un espace mental abstrait où sont impliquées les notions sublimées de temps, d'espace et de mouvement. L'explication-relation, où la causalité est de type mécaniste, se démarque des formes antérieures de causalité employées par l'enfant, par exemple le finalisme, l'animisme, l'instrumentalisme, dans lesquelles, entre l'antécédent et le conséquent, ses expériences subjectives, sociales et pratiques faisaient la jonction. Elle se différencie aussi de la causalité-substance parce que le rapport entre cause et effet est conçu comme une relation, par exemple une action mécanique, et non comme une propriété des choses. La causalité-relation est très difficile pour l'enfant car dès qu'il sent un lien de conséquence ou d'existence entre certaines choses, au lieu de le discerner et de l'abstraire, sa pensée confond tout. Par exemple, un enfant de 5½ ans expliquera que l'homme est moins lourd dans l'eau que sur terre parce que dans l'eau il y a des rochers autour de lui. Ainsi, interprète Wallon, le poids des rochers devient pour l'enfant le poids de l'eau, et l'homme devient plus léger par contraste avec elle.

Wallon dit que la causalité a ses propres conditions intellectuelles nécessaires à sa réalisation.

L'explication mécaniste exige un dépassement de ces données purement empiriques. Tant qu'elles

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

ne peuvent être projetées sur un plan de relations, où celles du plan perceptif et usuel soient redistribuées selon des formules et des principes appropriés, il n'y a que juxtaposition de recettes, psittacisme ou simple constat.²⁶²

A l'intérieur de son activité pratique quotidienne, l'enfant est constamment mis en face d'ensembles empiriques à l'égard desquels il s'est créé plusieurs habitudes ou routines. Nous avons déjà vu comment, de ses impressions, l'enfant a dégagé progressivement une représentation de chaque objet qui lui permettait de le classer. De même, il réussira à dégager la causalité.

1 Dans les situations, il devra faire une sélection entre les concomitances ou les successions, pour réussir à lier l'effet à la cause. Il ne suffira plus qu'il constate, mais il faudrait aussi qu'il prévoie les traits assemblés sous la même représentation ou les conséquences à tirer de certains faits. S'il n'est pas capable de déduire même quand il observe, il ne peut connaître.²⁶³

La causalité, comme la représentation du réel, se modèle sur l'expérience, et il faut que celle-ci confirme les relations inférées pour qu'elles subsistent et qu'elles s'étendent à d'autres champs de la réalité.

Avec la causalité mécaniste et la représentation catégorielle, Wallon dit qu'il s'opère un renversement

²⁶² Op.cit., p.577.

²⁶³ Ibid., p.638.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

majeur dans l'évolution psychologique de l'enfant. Le caractère prédominant de l'activité intellectuelle cesse d'être subjectif et empirique. La pensée devient alors objective. En effet, selon Wallon, le réel n'acquiert l'objectivité qu'en devenant pensable sous une forme potentielle ou virtuelle.

Objectiver le réel, c'est le penser en puissance, ou sous forme catégorielle, c'est-à-dire dans sa diversité éventuelle, ce qui a le double effet de rendre possibles le contrôle des choses et l'ajustement graduel de la pensée à leur réalité. Sans ce pouvoir qu'a la pensée de les envisager, à travers ce qu'elles sont effectivement, comme un cas ou comme un résultat qui ont leur place dans des séries virtuelles, leur appréhension intellectuelle ne dépasserait pas le simple empirisme.²⁶⁴

Avec l'avènement du stade catégoriel, la pensée de l'enfant est donc, dans son essence, objective. "La représentation mécaniste (...) semble coïncider exactement avec celle de l'adulte. Il appartient cependant à la crise pubertaire d'y ajouter une nouvelle dimension."²⁶⁵ En effet, les représentations et les explications chez l'enfant pré-pubertaire ne dépassent pas encore le cas des particuliers, et ne sont pas subordonnées à des principes générateurs et universels qui donneraient à la connaissance un caractère plus compréhensif et plus spéculatif. La dimension qui

²⁶⁴ Op.cit., p.752.

²⁶⁵ La vie mentale, op.cit., 8' 34-2.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

lui manque est celle qui introduira la notion de loi, que la puberté avec ses changements pourra rendre accessible à l'esprit.

A l'issue de ce stade l'objectivité de la pensée courante paraît être devenue la même que chez l'adulte. A cet égard il a continué le stade sensori-moteur, lui aussi tourné, - sur un plan plus élémentaire - , vers la connaissance du monde extérieur. Et pour confirmer cette loi d'alternance entre les stades orientés vers la réalité des choses ou vers l'édification de la personne, voici la puberté à laquelle certains psychologues ont comparé l'étape du personnalisme entre trois et cinq ans. En réalité ce qu'elles ont de commun, c'est d'être particulièrement riches en modifications subjectives. Mais les différences sont manifestes.²⁶⁶

8. STADE DE LA PUBERTE ET DE L'ADOLESCENCE

8.1 Aperçu sommaire du stade

A la puberté débute donc un renversement dans l'orientation de l'activité dominante qui se tourne vers le sujet lui-même; l'importance du Moi redevient prépondérante dans le développement. Le résultat principal du stade sera, selon Wallon, une prise de conscience temporelle du Moi. Ce stade commençant vers l'âge de douze ans est également assujéti à deux ordres de changements, biologiques et

266 La psychologie génétique, op.cit., p.229.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

sociaux, lesquels se conditionneront réciproquement. La puberté est amorcée par un processus de transformations physiques et physiologiques (croissance physique, éveil de la sexualité, caractères sexuels secondaires, etc.) qui auront des répercussions psychologiques certaines, autant au niveau émotionnel qu'au niveau de la pensée. Par ailleurs, elle signifie pour l'entourage et, par action réciproque, pour le sujet lui-même, le début d'une modification nécessaire: l'enfant doit changer son comportement et ses attitudes, adopter d'autres objectifs plus conformes aux nouveaux rôles et rangs sociaux qui lui sont maintenant dévolus. D'ailleurs la signification sociale attribuée au processus pubertaire, ainsi que le contenu du micro-milieu où baigne l'enfant, détermineront considérablement la résolution du stade. Pour Wallon,

(...) il est évident que la durée et l'intensité de cette période d'indétermination varient suivant la situation sociale du sujet; que la nature de ses projets est plus ou moins étroitement en rapport avec son ambiance matérielle et morale, avec l'orientation possible de ses activités.²⁶⁷

Le déroulement du stade de la puberté et de l'adolescence n'a rien d'uniforme et de stéréotypé. Il pourra, comme le stade du personnalisme, prendre quelquefois la forme d'une véritable crise, ou au contraire il se

²⁶⁷ H. Wallon, Préface (à un numéro sur l'adolescence), Enfance, 11, 1958, p.283.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

résoudra sans incident dramatique. Mais l'ensemble des répercussions psychologiques de la puberté et de l'adolescence dépendront de l'interaction combinée des conditions d'existence concrètes, biologiques et sociales, dans lesquelles s'insère l'enfant.

Bien qu'il y ait consacré peu d'espace dans son oeuvre comparativement aux autres stades, Wallon croit que l'étude de l'adolescence, "mieux que tout autre (...) " permettra peut-être un jour de séparer à la manière d'un prisme les composantes physiologiques et sociales de la personne, d'en reconnaître les influences réciproques et les structures combinées".²⁶⁸

8.2 Réveil de la conscience du Moi. Ambivalence des sentiments.

L'adaptation de l'enfant au milieu social paraît avoir approché un niveau d'achèvement très élevé quand, sous la poussée pubertaire, l'équilibre est soudainement rompu. La cause initiale en est le processus pubertaire de changements physiques et physiologiques qui dissocie rapidement l'enfant de ce qu'il était. Il éprouve ainsi un vaste sentiment de dépaysement vis-à-vis lui-même ce

268 Op.cit., p.285.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

qui amène, par l'intermédiaire du réajustement nécessaire de sa notion de corps propre, un retour de la conscience de soi à un degré qu'il n'avait pas éprouvé depuis l'âge de cinq ou six ans. Comme l'enfant durant cette période préscolaire, l'adolescent manifeste des alternances de grâce et d'embarras, de maniérisme et de maladresse. De cette façon, le Moi reprend le premier plan de la vie psychique.

Ce changement rayonne sur tous les aspects de la personne et il s'accompagne généralement d'un sentiment relativement prononcé de désorientation face au passé, aux anciennes habitudes et aux rapports habituels avec la famille, etc. L'enfant devient mécontent et intolérant envers son entourage immédiat et la société en général. Et, on peut remarquer qu'il l'accuse souvent. Ainsi, ce stade "débuté aussi par de l'opposition, mais qui vise moins les personnes qu'à travers elles des habitudes de vie tellement coutumières, des relations tellement invétérées que jusqu'alors l'enfant ne semblait même pas s'aviser de leur existence."²⁶⁹

L'adolescence est une période de changement qui est mue par une contradiction globale au coeur de la personne

²⁶⁹ L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit.,
p.191.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

et qui se diffuse sur tous ses aspects (affectivité, pensée, conscience de soi, etc.). Cette contradiction surgit entre tout ce que la personne est, ce qu'elle a été et ce qu'elle est en voie de devenir. Mais une contradiction dialectique entre deux termes soulève aussi de l'ambivalence entre les deux pôles contraires. Ainsi, il existe une oscillation importante au sein de la personnalité adolescente: le changement est convoité en même temps qu'il est redouté.

La même ambivalence caractérise les sentiments de l'enfant à cet âge. Pour Wallon, les sentiments sont dans leur essence même l'union de contraires. A l'adolescence, comme durant la période de trois à six ans, les contraires sont très polarisés et s'affirment alternativement. Il est d'observation courante que l'adolescent aime à attirer l'attention, à épater la galerie, et qu'en un autre temps, il sera au contraire complètement inhibé par la gêne et doutera profondément de lui-même. Un des contraires l'emporte donc, mais sans pouvoir éliminer l'autre qui pourra resurgir avec force. Autre exemple de ce phénomène: l'adolescent fait des rêves alternés de domination, de possession, avec des rêves de sacrifice de soi, d'abnégation.

L'affirmation de l'autonomie par opposition à l'égard d'autrui, est une des premières conditions nécessaires à l'élaboration de la conscience du Moi. C'est là

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

le contenu et le résultat de la période personnaliste préscolaire. Mais le déséquilibre ressenti à l'adolescence amènera la nécessité d'ajouter à la conscience du Moi une nouvelle dimension qui l'élèvera sur un plan nouveau. Ce qui achèvera ainsi le Moi et la conscience de soi, c'est la prise de conscience par l'enfant de l'axe temporel, c'est-à-dire du devenir auquel participe son être total. La personne n'existe pas seulement dans ses rapports concrets et immédiats avec l'entourage, mais réalise une continuité et une survivance dans le temps. L'adolescence met fin à cette époque où l'enfant était incapable de dépasser le présent dans ses relations avec les choses, les situations et les personnes. Il commence maintenant à s'attribuer une destinée, à ajouter la dimension temporelle à la connaissance qu'il possède de lui-même. L'avenir devient soudainement prépondérant.

Cette prise de conscience temporelle ne survient qu'après la puberté, une de ses conditions étant l'interrogation posée par l'adolescent sur la raison d'être des choses et sur la destinée du monde. Cette première tentative spéculative, bien caractéristique de l'adolescent, reflète un remaniement général de sa pensée qui est poussée à s'ajuster en fonction du changement subi par la personnalité totale, dont elle n'est qu'un des aspects. Par action réciproque, la pensée contribuera à l'évolution de la

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

personnalité de l'adolescent. La personne, l'affectivité et l'intelligence sont toujours solidaires dans la psychologie wallonienne.

8.3 L'effort spéculatif: vers la notion de loi

Participant et ajoutant à l'évolution globale de la personne, la pensée se transforme donc encore à l'adolescence. L'enfant ne se borne plus à saisir les choses dans leur apparence phénoménologique. "Sortant du positivisme plat de l'âge antérieur, il lui semble indispensable de découvrir la raison d'être des choses et des gens, leur origine, leur destinée."²⁷⁰

Ici encore, il y a alternance et ambivalence dans l'évolution, deux propriétés reliées à la contradiction dialectique, moteur du processus de formation et de transformation selon Wallon. L'activité intellectuelle manifeste une combinaison de doutes, d'inquiétudes, de désillusions, de déceptions, de ruminations métaphysiques et d'exubérance créatrice, de construction, d'invention, d'esprit d'aventure et de soucis scientifiques. Mais de cette tentative spéculative sortiront de nouvelles aptitudes de raisonnement et de combinaison mentales. A

²⁷⁰ Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.78.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON.

l'adolescence, elles sont encore dans une période d'exercices où le sujet, imbu de pouvoirs intellectuels nouveaux, tend avec acharnement à atteindre l'universel et faire apparaître les lois qui sous-tendent les choses: "lois magiques ou lois scientifiques, cette différence ne relève pas de la psychogénèse, mais du niveau présent de la civilisation."²⁷¹

L'adolescence, comme tous les autres stades, est donc une période de remaniement et de dépassement global de la personne, tant au niveau affectif que des capacités intellectuelles. C'est un ultime progrès qui termine l'enfance et annonce l'âge adulte. A l'adolescence, note Wallon,

la personne semble alors se dépasser elle-même. Aux relations diverses de société qu'elle venait d'accepter et où elle semblait s'être effacée, elle cherche une signification, une justification. Elle confronte entre elles des valeurs et se mesure à elles. Avec ce nouveau progrès s'achève la préparation à la vie qu'était l'enfance.²⁷²

Le plan de la vie adulte est atteint, où le développement s'orientera davantage selon des choix et des buts conscients et définis. Mais elle ne sera pas une

²⁷¹ La psychologie génétique, op.cit., p.230.

²⁷² L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.192.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

période sans transformation, sans contradiction ni conflit. La période adulte participe aux mêmes lois que tout autre développement, c'est-à-dire celles du Devenir universel ²⁷³.

Nous avons fait le résumé synthétique, au tableau II, de l'ensemble de la conception wallonienne du développement de l'enfant, au coeur de laquelle se situent les différents stades, le principe de leur enchaînement dialectique, les rôles des activités dominantes et secondaires, le processus de différenciation et d'intégration fonctionnelles, etc.

Etant maintenant arrivé à la fin de notre étude descriptive-analytique du système des stades d'Henri Wallon, il nous apparaît nécessaire d'introduire, dans le chapitre trois de cette thèse, une brève mise à jour de l'état de la question des stades dans la psychologie génétique contemporaine, principalement celle européenne à laquelle appartient l'auteur étudié, ceci avant de réaliser, au chapitre quatre, la synthèse dialectique de la conception wallonienne à

²⁷³ Wallon a écrit un peu sur l'âge adulte et également sur la vieillesse. Le propos de la présente thèse étant l'enfance, ses idées au sujet de l'adulte seront passées sous silence. Le lecteur intéressé pourra consulter par exemple: La vie mentale, op.cit., La période ascensionnelle: 1-Formation de la personne, section 8' 54-3; La période de déclin: La vieillesse, section 8' 56-1.

LE SYSTEME DES STADES DE WALLON

l'égard des stades et du développement. Cette démarche nous servira à faire ressortir plusieurs dimensions essentielles inhérentes à la problématique des stades en psychologie génétique.

TABLEAU II

NOM DES STADES	STADE D'IMPULSIVITE MOTRICE	STADE EMOTIONNEL
CHRONOLOGIE APPROXIMATIVE	0 à 3 mois	3 mois à 8-
ORIENTATION DE L'ACTIVITE FONCTIONNELLE DOMINANTE	Dépense d'énergie: fonctions respiratoire et nutritive (centrifuge)	Vers l'édification (centripète)
<p>RAPPORT DIALECTIQUE</p> <p>SUJET ↔ OBJET</p>	<p>ACTIVITE DOMINANTE DU STADE</p> <p>ACTIVITE MUSCULAIRE SPASMODIQUE</p> <p>ACTIVITE SECONDAIRE</p> <p>Formation des réflexes conditionnels</p>	<p>COMMUNICATION NELLE SYMBIOTIQUE L'ENTOURAGE</p> <p>Activité c. sensori-</p>
PROGRES PRINCIPAL DU STADE	Différenciation des activités toniques et cloniques du muscle	Passage de l'isolement social par la
AUTRES RESULTATS DU STADE	<ul style="list-style-type: none"> -Création des premiers liens conditionnels avec l'entourage humain -Premières habitudes posturo-toniques -Début de différenciation émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> -Premières images perceptivo-toniques -Mise en relation des activités et du mouvement -Différenciation

TABLEAU II: SCHEMATISATION DES STADES DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT SELON HENRI WALLON

STADE EMOTIONNEL	STADE SENSORI-MOTEUR ET PROJECTIF	STADE DU PERSONNALISME	
3 mois à 8-10 mois	8-10 mois à 2 1/2-3 ans	2 1/2-3 ans à 6 ans	
Vers l'édification du sujet (centripète)	Vers l'établissement de relations avec le réel (centrifuge)	Vers l'autonomie et l'enrichissement de la personne (centripète)	Vers le réel
<p>COMMUNICATION EMOTIONNELLE SYMBIOTIQUE AVEC L'ENTOURAGE</p> <p>EXPLORATION SENSORI-MOTRICE ET REPRESENTATIVE DU REEL</p> <p>AFFIRMATION DE LA PERSONNE VIS-A-VIS AUTRUI</p> <p>Pers</p>			
Passage de l'organique au social par la vie affective	Elaboration et intégration du langage et de la représentation: la fonction symbolique	Conscience de soi et émancipation de la personne	Acces riell
<p>premières images synchrétiques perceptivo-toniques</p> <p>mise en relation des sensibilités et du mouvement</p> <p>différenciation émotionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Progrès de l'intelligence des situations et de l'intuition spatiale: intégration des multiples espaces sensoriels et moteurs - Connaissance du corps propre - Début d'autonomie de la personne - Dédoublement du mouvement et de la représentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Effort de la pensée vers la cohérence à travers le synchrétisme - Progrès de la représentation des choses (description, narration et comparaison) et de l'explication du réel (ex. causalité, substance) - Formation du caractère individuel et apparition des complexes - Différenciation plus poussée entre le mouvement et la représentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Acqui d'att - Appro savoir et l' - Perce comme d'apt - Diffé intel

STADE DU PERSONNALISME	STADE CATEGORIEL	STADE DE LA PUBERTE ET DE L'ADOLESCENCE
2 1/2-3 ans à 6 ans	6 ans à 11 ans	11 ans à l'âge adulte
Vers l'autonomie et l'enrichissement de la personne (centripète)	Vers la connaissance objective du réel (centrifuge)	Vers l'achèvement de la personne (centripète)
<p>AFFIRMATION DE LA PERSONNE VIS-A-VIS AUTRUI</p> <p>DIFFERENCIATIONS INTELLECTUELLES</p> <p>REPLI DE LA PERSONNE SUR ELLE-MEME</p> <p>Concrétisme de la pensée</p> <p>Personnalité polyvalente</p> <p>Pensée spéculative</p>		
Conscience de soi et émancipation de la personne	Accession à la pensée catégorielle: la fonction catégorielle	Conscience de soi dans le temps et face à l'avenir
<p>Fort de la pensée vers la référence à travers le concrétisme</p> <p>Progress de la représentation des choses (description, narration et comparaison) et de l'explication du réel (ex. personnalité-substance)</p> <p>Formation du caractère individuel et apparition des complexes</p> <p>Différenciation plus poussée du mouvement et la représentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisition d'un pouvoir d'attention -Appropriation intensive du savoir transmis par l'entourage et l'école -Perception de la personnalité comme polyvalente, et formation d'aptitudes, d'intérêts, etc. -Différenciation personnelle-intelligence 	<ul style="list-style-type: none"> -Accession à la pensée spéculative et à la notion de loi -Recherche d'une signification aux valeurs et aux rapports sociaux -Orientation de son destin selon des choix et des buts conscients

CHAPITRE TROIS

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES EN PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE

1. L'état de la question.

Depuis les tout premiers travaux des pionniers de l'étude de l'enfant, tel que ceux de H. Preyer, J. Baldwin, E. Clarapède, S. Hall, etc., l'usage de notions comme celles de phase, de période, d'étape ou de stade s'est généralisé dans la psychologie du développement. Par ailleurs, il est très instructif de remarquer que ce phénomène n'est pas que particulier à la psychologie. En effet, il apparaît clairement dans toute l'histoire de la pensée que l'utilisation de notions découpant en quelque sorte le flux temporel s'est imposé chaque fois, avec la régularité d'une loi, que l'analyse a porté sur un objet en évolution, et ce, dès qu'augmentait la détermination conceptuelle du devenir de cet objet. Ainsi, selon la science, on a pu discuter d'époque historique, d'ère géologique, d'étape biologique, etc.

Il se dégage donc de cette première observation que la psychologie aurait sans aucun doute avantage, à l'égard des stades, à ne pas s'isoler des conclusions des autres sciences, tous les devenirs paraissant posséder des caractéristiques communes, c'est-à-dire générales. Signalons également que ce fut le rôle traditionnel de la philosophie

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

que de tenter de dégager les lois et les propriétés générales des phénomènes. La psychologie de l'enfant devrait donc éviter de s'isoler des diverses interprétations philosophiques. Mais laissons pour le moment en suspens cet aspect important de la problématique des stades, qui touche à la question des rapports entre les sciences particulières et la philosophie¹, et examinons l'état de la question en psychologie.

Dans la psychologie de l'enfant, c'est probablement le concept de "stade de développement" qui demeure le plus utilisé parmi les notions servant à diviser une évolution. Cependant, ce concept n'a pratiquement jamais été défini clairement, tant dans son contenu et dans ses délimitations que dans sa causalité. La majorité des théoriciens ont fait un usage soit intuitif, soit spontané, ou voire même arbitraire de la notion de stade. Il en a résulté une multiplication assez anarchique des systèmes avec stades de développement, chaque auteur important ayant le sien: Ch. Buhler, E. Erikson, S. Freud, A. Gesell, P. Janet, J. Piaget, H. Wallon, etc.

¹ Le lecteur intéressé à cette problématique trouvera une analyse critique des conceptions métaphysique, positiviste et dialectique du problème des rapports entre la philosophie et la science dans le livre de V. Kouptsov (éd.), La philosophie et la science, Moscou, Éditions du Progrès, 1979, 317p.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

En face de cette situation pour le moins ambiguë et peu enviable de la part d'une discipline aux prétentions scientifiques, certains psychologues ont voulu attirer l'attention sur le problème des stades. Pour jeter un premier cri d'alarme, il fut tenu en 1955 à Genève, sous le parrainage de l'Association de Psychologie scientifique de Langue française (Piaget en était à ce moment le président), un symposium dont le sujet d'étude était: "Le problème des stades en psychologie génétique (enfance et adolescence)". Quelque 150 participants et cinq rapporteurs y furent réunis². Ce symposium était conçu comme une première tentative visant à essayer de coordonner les différents points de vue, à homologuer les multiples stades existants et à définir le concept de stade lui-même.

Paul Osterrieth avait notamment été chargé d'établir un portrait de l'état du problème, portrait qui, notons-le, reflète encore assez fidèlement aujourd'hui l'état de la question. Son exposé est très clair:

2 Le comité organisateur avait fait appel à cinq rapporteurs afin qu'ils exposent à l'assemblée leurs points de vue respectifs: J. Tanner: La notion de stade en physiologie; R. de Saussure: Les stades du développement affectif de l'enfant (perspective psychanalytique); H. Wallon, représenté par R. Zazzo: Les étapes de la personnalité chez l'enfant; J. Piaget: Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent; et P. Osterrieth: Les stades selon d'autres écoles de psychologie. Ces cinq rapports furent ensuite discutés en assemblée générale. Les rapports ainsi que les interventions des participants ont été publiés par P. Osterrieth et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1956, 163p.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

L'analyse de dix-huit systèmes de stades européens et américains (abstraction faite des points de vue présentés au présent symposium) m'a conduit à enregistrer un total de soixante et une périodes chronologiques différentes, et à constater que chaque âge entre 0 et 24 ans peut être considéré comme marquant le début ou la fin d'un stade! Le maximum d'accord constaté pour ces diverses périodes concerne la période de 0 à 1 an, qui figure comme stade bien différencié dans 7 des 18 systèmes consultés! C'est assez dire le manque d'unanimité qui règne quant à ce qui constitue un stade psychologique.³

De plus, Osterrieth note dans sa revue que la notion de stade ne s'impose pas nécessairement à tous les représentants de la psychologie de l'enfant. Certains, et même parmi les plus illustres, n'ont jamais élaboré de systèmes de stades (par exemple, Binet).

Entre les systèmes qui ont été constitués, il existe de multiples divergences: soit qu'ils sont confinés à une période particulière du développement (par exemple, ceux de Werner et de Stern), ou soit qu'ils sont restreints à un aspect particulier du développement psychologique (le langage, le jeu, le dessin, etc.). Chez d'autres auteurs, comme Wallon, le système des stades envisage par contre le psychisme dans son ensemble et le développement dans son déroulement tout entier.

Osterrieth relève également l'importante question des critères de délimitation des stades. Il souligne que pour beaucoup de théoriciens les stades sont des sortes de

³ Op. cit., p.44

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

"réceptacles", ou encore des têtes de chapitres, et que dans plusieurs cas il est vain de chercher au coeur d'un stade particulier une structure psychologique qui le caractérise. Quant à l'établissement des bornes inférieures et supérieures de chaque stade, les auteurs donnent souvent préséance soit à des critères du développement physique ou physiologique, soit à des subdivisions de l'organisation scolaire, soit à des repères d'ordre chronologique, ou encore ils utilisent un amalgame de critères disparates. Par exemple, Osterrieth rapporte la définition du stade de l'adolescence donnée par la psychologue nord-américaine Elizabeth Hurlock, pour qui "l'adolescence est le stade qui s'étend de la maturité sexuelle jusqu'à l'âge où l'indépendance par rapport à l'autorité parentale est assurée légalement"⁴. Dans cette définition, sans aucun contenu psychologique, le stade est délimité d'un côté par un critère physiologique et de l'autre par un fait juridique. Ces quelques observations critiques aboutissent à démontrer la nécessité de conclure à une absence totale d'unanimité sur ce que constitue un stade psychologique.

4 Op. cit., p.52.

APERCU 'DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

2. Nécessité d'une approche plus philosophique

Comme tentative visant à homologuer les stades existants et à préciser le contenu et les implications du concept de stade, le symposium de 1955 fut un échec à peu près total⁵. Ce fut cependant un exercice très utile, d'où il est possible de tirer certains enseignements importants quant aux voies à prendre pour tenter de solutionner la problématique des stades en psychologie de l'enfant.

Le principal enseignement à en retenir est qu'une réflexion qui se veut positive et concrète sur le problème des stades, ne peut se limiter à une simple confrontation des systèmes en espérant que, de cette façon, les fondements de la question soient mis à jour. Cela serait tomber dans un nominalisme naïf ou, dans le meilleur des cas, dans une version contemporaine des conventionnalismes logiques. La question des stades s'enracine dans une problématique beaucoup plus vaste et fondamentale que celle, par exemple, des positions épistémologiques formelles ou des approches systémiques qui ont servi à leur élaboration. Entre autres, d'un point de vue philosophique, c'est toute la problématique

⁵ R. Zazzo, qui rend également compte du symposium dans son livre Conduites et conscience (Tome I: Psychologie de l'enfant et méthode génétique, chapitre 18: Le problème des stades; Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962; p.287-313), conclut qu'à l'état actuel de la psychologie de l'enfant la question des stades demeure une question ouverte.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

du Devenir qui se profile derrière celle des stades et, conséquemment, c'est une question qui pose celle de l'unité et des rapports dialectiques entre la logique, la gnoséologie et l'ontologie⁶, d'où la nécessité d'une approche plus philosophique. Si les stades rejoignent le niveau même des diverses conceptions de l'organisation du psychisme, conceptions qui ont souvent entraîné a posteriori les stades, les critères de leur élaboration ainsi que leurs principes d'enchaînement, il ne faut oublier que ces conceptions doivent également refléter correctement la réalité objective en mouvement (naturel, social et individuel) pour pouvoir aspirer à être vraies. Il est donc primordial de déterminer les postulats théoriques et méthodologiques de chaque chercheur avant d'aborder sa conception des stades; c'est ce qui a d'abord été accompli dans cette thèse pour le système de Wallon, qui se situe à l'intérieur du matérialisme dialectique⁷.

Malheureusement, dans la plupart des cas les positions philosophiques de départ ne sont pas aussi clairement

6 Le lecteur intéressé à cette question fondamentale pourra consulter l'ouvrage de B. Kedrov, Dialectique, logique, gnoséologie: leur unité, Moscou, Editions du Progrès, 1970, 402p.

7 Se référer à la démonstration du chapitre premier de la thèse: Itinéraire intellectuel d'Henri Wallon.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

énoncées et incorporées qu'elles l'ont été, par exemple, chez Wallon. Elles sont pourtant capitales parce que déterminantes selon le matérialisme dialectique et historique. D'ailleurs l'idée qu'il n'existe pas d'observations ni même de recherches "pures", c'est-à-dire sans cadres de référence historiquement et socialement formés, et par lequel les faits sont abordés, recueillis, analysés et interprétés, gagne de plus en plus d'adhérents, même dans le monde scientifique nord-américain⁸.

Dans le cas particulier des stades du développement de l'enfant, l'analyse des exposés des cinq rapporteurs ainsi que des interventions subséquentes des participants au symposium de Genève, indique clairement que les questions d'ordre philosophique ne peuvent être reléguées aux oubliettes. Elles se dessinent implicitement derrière les arguments invoqués par les différentes parties. Leur mise à jour ainsi que leur discussion auraient sans doute contribué à résoudre bien des ambiguïtés.

Stricto sensu, deux ordres généraux de controverses à nature philosophique peuvent être dégagés des discussions

⁸ Une percée importante dans cette direction a été accomplie par exemple par T.S. Kuhn dans son livre The Structure of Scientific Revolutions, Chicago, University of Chicago Press, 1962, 210p. Dans le contexte anglo-saxon, l'oeuvre fondamentale dans l'interprétation des racines historico-sociales de la connaissance scientifique, est celle de J.D. Bernal, Science in History, (4 vol.), Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1971.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

du symposium de 1955. Le premier point de désaccords avait trait à l'existence versus l'absence de stades dans le développement psychologique de l'enfant. Sous ce point se regroupent les différentes opinions quant à l'inexistence des stades, ou bien quant à la nature soit objective, ou soit conventionnelle ou artificielle des stades, ou encore quant à l'impossibilité de trancher définitivement cette question (attitude agnostique).

Le deuxième domaine d'achoppements était beaucoup plus vaste. Les opinions y sont très diversifiées, mais il est quand même possible de les ramener à quelques grands camps adversaires. Dans ce domaine se retrouvent les différentes conceptions et approches théoriques sur l'origine, la nature et le développement du psychisme. Les points de vue à cet égard sont étroitement reliés à plusieurs aspects de la question des stades, comme par exemple celui de l'existence de stades généraux dans l'évolution du psychisme, par opposition à l'opinion qui défend la présence de stades spéciaux, ou stades particuliers, qui ne concerneraient qu'un aspect du psychisme, par exemple l'intelligence ou l'affectivité, subordonnant ses autres composantes. Reliées aux différentes conceptions du psychisme, il y a aussi les questions, déterminantes pour le contenu des stades, de l'essence individuelle ou sociale du psychisme humain, du rapport entre le biologique et le social, du rapport entre

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

l'intelligence et l'affectivité, etc.

A partir de l'éclairage du matérialisme dialectique, dont la position est très bien définie sur toutes ces questions, nous allons maintenant tracer un bref aperçu-critique des principaux arguments des partisans des autres alternatives, d'abord sur la question de l'existence-absence des stades, puis sur celle de l'origine, de la nature et de l'évolution du psychisme. Afin de mener à bon port cette entreprise, nous nous servons du volumineux travail de Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine⁹. Ce dernier est sans doute l'auteur à avoir consacré à la question des stades l'étude la plus approfondie. Tran-Thong a abordé la problématique sous un angle historique à partir d'une approche dialectique non-avouée.

3. Nature réelle ou artificielle des stades

Au symposium de 1955, la présence de discontinuités dans le développement a été catégoriquement remise en

⁹ A la suite du symposium de Genève, Tran-Thong a voulu prolonger la réflexion sur le concept de stade, notamment au travers l'analyse-comparative des approches théoriques et méthodologiques de Piaget, Freud, Wallon et Gesell, afin de dégager le concept de stade ainsi que ses implications pour la psychologie de l'enfant. Les résultats de son analyse sont contenus dans son livre Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine, Paris, Vrin, 1967, 455p.; 6e éd., 1976.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

question par le physiologiste anglais Tanner qui soutenait que les croissances physique et physiologique se déroulaient selon un processus continu et progressif, c'est-à-dire d'une façon purement quantitative et linéaire, et que, par conséquent, de son point de vue il était inutile pour les psychologues d'envisager des stades dans l'évolution psychologique qui seraient basés sur la maturation. Les commentaires de Tanner ont semé des doutes sur l'existence de stades psychologiques dans l'esprit de plusieurs psychologues.

Examinées à partir d'une conception dialectique, les idées de Tanner reflètent une approche erronée aux problèmes des stades et du développement. En effet, la position de Tanner implique que la notion de stade devrait être basée sur les seuls aspects quantitatifs et externes du développement, comme par exemple la mesure des rythmes de croissance. Cette conception abstraite des stades et du développement dépouille la réalité de son contenu concret pour n'en retenir que les aspects quantitatifs et formels. La position de Tanner, en divorçant forme et contenu, l'empêche par exemple de voir dans un processus continu de maturation, idée qui d'ailleurs ne fait pas l'unanimité parmi les physiologistes¹⁰, l'apparition de propriétés

¹⁰ Voir par exemple les travaux de H.T. Epstein: Phrenoblysis: special brain and mind growth periods. I. Human brain and skill development, Developmental psychobiology,

AFERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

qualitativement nouvelles dans le contenu concret de l'objet en développement. Par exemple, au niveau du développement physique il y a une succession évidente de différences qualitatives qui pourraient servir à fonder des stades: le stade de la marche, le stade de la maturité sexuelle, etc. De plus, comme l'a souligné Wallon lui-même, le quantitatif et le qualitatif sont inséparables car

même si la maturation du système nerveux, c'est-à-dire sa mise en état biologique de fonctionnement, s'accomplissait d'une façon uniforme qui interdirait d'y reconnaître des stades ou des périodes distincts, la simple mise en relation de centres antérieurement disjoints peut faire éclore des activités toutes nouvelles qui transforment les conditions d'existence et le comportement de l'enfant.¹¹

Une autre controverse porte sur la forme des transitions inter-stades. La dialectique matérialiste admet deux types de changements: 1- les sauts-ruptures où une qualité de l'ensemble ou de l'objet dépérit soudainement et est remplacée presque d'un seul coup par la nouvelle; 2- les sauts par accumulation progressive où la nouvelle qualité est acquise graduellement. Or, certains psychologues croient que la notion de stade tient essentiellement à la première forme de changements qualitatifs, dès sauts-ruptures

7, 1974, p.207-216; II. Human mental development, Developmental psychobiology, 7, 1974, p.217-224.

¹¹ H. Wallon, La psychologie génétique, op.cit., p.224.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

en quelque sorte révolutionnaires et qui prennent souvent dans le développement la forme de véritables "crises". L'absence fréquente de telles crises les conduit directement à nier l'existence de stades qualitativement différents. Pour la dialectique, la notion de changements qualitatifs n'est pas aussi restrictive, car ils surgissent fréquemment par accumulation graduelle. Par exemple, au niveau même du développement physiologique, il y a un moment où la fonction à se développer n'existe pas encore, et un autre moment où elle existe, ces deux moments étant un par rapport à l'autre solidaires mais qualitativement différents.

Les débats sur le développement ramènent donc fréquemment à la problématique "quantitatif-qualitatif". Comme le note Zazzo, "on a souvent opposé dans cette controverse la thèse d'une évolution quantitative à la thèse des changements qualitatifs en associant la première à la négation des stades, et la seconde à leur affirmation."¹² En réalité, une telle opposition est artificielle. Toute chose possède à la fois des caractéristiques quantitatives et qualitatives, leurs changements respectifs étant en corrélation. Par contre, la notion de stade est basée sur des différences qualitatives, c'est-à-dire portant sur l'essence de l'enfant en évolution (qui est, comme nous le verrons

12 R. Zazzo, Conduites et conscience, op.cit., p.289.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

plus loin, son activité fonctionnelle), mais ces dernières sont organiquement reliées aux changements quantitatifs.

De ce premier examen des idées émises dans le débat, nous pouvons tirer trois conclusions préliminaires. Premièrement, l'objection du physiologiste Tanner à un développement physique, ou même physiologique, discontinu naît d'une approche formelle et abstraite au problème du devenir. Il ramène à la croissance quantitative d'une forme privée de son contenu le développement d'un objet concret, avec des propriétés et des fonctions changeantes en action réciproque avec la forme. Séparer abstraitement le contenu de la forme, ainsi que l'aspect qualitatif de l'aspect quantitatif, mène à l'incapacité de comprendre le développement parce qu'il est de cette façon coupé des conditions internes et externes sur lesquelles il s'appuie. Cette attitude, caractéristique notamment des adeptes du néo-positivisme, conduit à la primauté de la constatation et de la description fragmentaire sur l'explication causale. Deuxièmement, il existe des changements qualitatifs qui se produisent graduellement comme il y en a d'autres qui surviennent abruptement. La notion de stade ne dépend donc en aucune manière de celle de crise. Et troisièmement, les notions de quantité et de qualité ne sont pas mutuellement exclusives. Elles reflètent des aspects différents de la réalité mais qui sont interdépendants, l'apparition de nouvelles qualités étant

ALÉRCU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

nécessairement liée à des changements quantitatifs.

La qualité est l'ensemble des traits et des propriétés de l'objet intégral structurellement (...). La quantité représente avant tout les propriétés spatiales et temporelles de l'objet, qui se manifestent dans leurs connexions avec d'autres objets. Chacun d'eux se distingue des autres par sa grandeur, sa durée, son rythme de développement, etc. (...) Au début, la quantité se présente comme une certaine grandeur inhérente à l'objet et indifférente à sa qualité. Mais au fur et à mesure de la modification des particularités quantitatives à l'intérieur de certaines limites, la qualité est aussi modifiée. La quantité participe à la détermination qualitative de l'objet. (...) La quantité et la qualité sont en unité dialectique dans la mesure d'un objet, et se transforment incessamment l'une dans l'autre. Ceci est reflété par la loi du passage des changements quantitatifs aux changements qualitatifs, et vice versa.¹³

Par une autre voie, certains psychologues ont tenté de remettre en question l'existence objective de stades dans le développement en centrant le débat sur la réalité psychologique versus la réalité instrumentale des stades. En d'autres termes, les stades sont-ils de simples instruments conceptuels produits par l'exigence de l'esprit humain consistant à "découper" le réel pour le saisir? ou bien, peuvent-ils être le reflet de moments objectifs et qualitativement différents dans le développement?

Plusieurs problèmes fondamentaux, d'ordre épistémologique, sont impliqués dans ces deux questions: quelle

¹³ O.J. Ruda, Lexique philosophique-scientifique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1977, p.127.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

est la nature de la connaissance? quelle est la nature du Devenir universel? quels sont les rapports entre l'être en devenir et la connaissance? Dans les limites de cette thèse il ne saurait, bien entendu, être question d'aborder d'une façon exhaustive les multiples implications et facettes de toute cette problématique qui fut au coeur même de l'histoire de la philosophie et des controverses gnoséologiques entre l'idéalisme et le matérialisme. Tout au plus, il s'agira ici de souligner brièvement la forme particulière que ces questions ont prises dans le débat entourant la problématique des stades, et de fournir également quelques éléments dialectiques de réponse.

Comme le souligne, avec une certaine pertinence, Michotte dans son allocution d'ouverture au symposium de 1956,

Lorsqu'on discute de stades (...) rendons-nous compte que notre pensée, et les possibilités d'expression de celle-ci par le langage, comportent des concepts, des mots, des phrases, qui sont du discontinu; tout ce qui est continu doit être traduit par du discontinu. Si nous ne pouvions pas introduire du discontinu dans le continu, nous ne serions nulle part; ainsi nous ne connaîtrions aucune loi physique si nous ne divisions pas le temps en heures, en minutes, et en secondes.¹⁴

¹⁴ P. Osterrieth et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, op.cit., p.7.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

Certes il est exact que la connaissance introduit, par l'intermédiaire des concepts et des catégories, certaines discontinuités dans le mouvement du réel. Mais ceci n'est que la moitié de la vérité. Il ne faut pas faire l'erreur, comme Michotte, d'absolutiser le moment subjectif de la connaissance aux dépens de son origine et de son contenu objectifs, et tomber ainsi dans l'idéalisme philosophique. Selon la position dialectique, la connaissance est un processus de reflet subjectif du monde objectif. Les discontinuités ne sont pas introduites unilatéralement par la pensée ou bien par les exigences de ses moyens d'expression comme le prétend Michotte, un peu à la manière kantienne, dans une réalité essentiellement continue. Bien au contraire, le réel, qui est antérieur à la connaissance, est fait à la fois de continuités et de discontinuités objectives qui peuvent être reflétées ou non, et ceci de façon adéquate ou inadéquate par l'acte cognitif du sujet. La connaissance et ses résultats, comme les représentations, les concepts, les jugements, etc., témoignent de ce fait primordial.

Soutenir une position différente, par exemple structuraliste, opérationnaliste, fonctionnaliste, ou autre, mène le plus souvent à considérer les concepts et les catégories comme étant purement instrumentaux, ou simplement arbitraires. La position de Piaget est typique à cet égard.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

Au même symposium, à la question "pourquoi tout le monde parle-t-il de stades?", Piaget répond:

On cherche à construire des stades parce que c'est là un instrument indispensable d'analyse des processus formateurs. La psychologie génétique cherche à envisager les fonctions mentales dans leur construction et les stades sont l'instrument préalable d'analyse de ces processus formateurs. Mais il faut insister vigoureusement sur le fait que les stades ne constituent pas un but en soi. Je les comparerais à ce qu'est en biologie la classification zoologique ou botanique, qui est un instrument préalable d'analyse.¹⁵

De sa position "constructiviste", Piaget tend à vider la notion de stade, comme d'ailleurs les classifications zoologiques et botaniques, de tout contenu objectif: elle est utilisée parce qu'elle est commode pour le sujet connaissant, et non pas parce qu'elle est avant tout objective. Cette conception peut conduire directement à un relativisme gnoséologique et à un agnosticisme de principe. D'ailleurs Piaget dira un peu plus loin que, "en tant qu'instruments d'analyse, il est très normal que la définition des stades varie, parce qu'on peut aller plus loin dans certains domaines et moins loin dans d'autres."¹⁶ Alors sur quoi faut-il fonder l'objectivité des stades? Piaget, quant à lui, croit qu'il faut ramener la "réalité" des

¹⁵ Op.cit., p.56.

¹⁶ Ibid., p.57.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

stades à cinq critères formels, qui sont d'ailleurs directement dérivés de sa conception logico-biologique, et auxquels, selon lui, tout système de stades doit obéir pour être considéré comme valable: 1- ordre constant; 2- caractère intégratif; 3- structure d'ensemble; 4- niveau de préparation puis niveau d'achèvement; et 5- équilibration ¹⁷.

La position de la dialectique est essentiellement différente ¹⁸. Elle affirme que la réalité est en mouvement et organiquement composée, entre autres, de discontinuités

¹⁷ Piaget a énoncé sa position sur les stades dans son rapport au symposium de 1955: Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent (Osterrieth et al., op.cit., p.43-51). Cette position a été analysée en profondeur, d'une perspective piagétienne, par A. Pinard et M. Laurendeau: "Stages" in Piaget's cognitive-developmental theory: exegesis of a concept, dans D. Elkind et J. Flavell (éds.), Studies in cognitive development, New York, Oxford University Press, 1969. Récemment, les critères des stades de Piaget ont été critiqués à partir d'une position opératoire par C. Brainerd dans: The stage question in cognitive-developmental theory, The behavioral and brain sciences, 2, 1978, p.173-213.

¹⁸ Dans toute cette polémique, nous signalons à titre indicatif l'opinion de l'historien de la psychologie Maurice Reuchlin, très pertinente et correcte d'après nous, qui considère qu'entre la conception dialectique de Wallon et le système de Piaget, il y a deux conceptions de l'explication, ce qui, dit-il, entraîne le débat sur un plan supérieur, beaucoup plus général. Alors que pour Wallon le développement de l'enfant trouve son explication la plus rationnelle dans le matérialisme dialectique, selon Piaget il faut distinguer les problèmes scientifiques des problèmes philosophiques, "toute l'histoire de la pensée scientifique (...) est celle d'une scission progressive des sciences particulières et de la philosophie." (cité par Reuchlin). Nous sommes également d'accord avec Reuchlin quand il conclut que: "quelle que soit l'importance des théories de

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

et de changements qualitatifs. Rien ne pourrait être pensé ni même perçu si elle n'était constituée que d'indétermination et de continu, ou encore d'un seul état qualitatif. La réalité est animée d'un changement perpétuel dont une des caractéristiques est la succession de qualités objectives, distinctes et subjectivement identifiables. Les qualités sont inhérentes à la constatation empirique des choses, d'où la propriété de l'acte cognitif à refléter différents moments dans le mouvement et les changements concrets du réel. Ainsi que le souligne Wallon,

entre l'époque où il (l'enfant, M.L.) est enfermé dans son berceau et celle où il trotte à travers la pièce, une simple nourrice verra qu'il y a une différence d'étapes, que les soins à lui donner, que la surveillance à assurer sont autres, qu'une petite révolution s'est produite dans son comportement, dans ses exigences, dans les buts et les moyens de ses conduites. Sous une forme plus analytique et plus théorique les psychologues ne peuvent qu'être sensibles à de pareils changements, que ce soient des changements brusques et soudains ou unis par des transitions et des intermédiaires. En fait il n'y en a pas sans doute qui n'aient utilisé dans leurs descriptions les termes d'étapes, de stades, de périodes ou de phases qui indiquent tous la constatation de tranches dissemblables, mais ayant chacune sa caractéristique et sa signification au cours de la psychogénèse.¹⁹

Piaget et de Wallon en psychologie de l'enfant, le problème dépasse ces théories, et dépasse la psychologie de l'enfant." (M. Feuchlin, L'histoire de la psychologie, Paris, F.U.F., 9e édition, 1974, p.92-98).

19 H. Wallon, La psychologie génétique, op.cit., p.224.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

La dialectique scientifique s'oppose donc aux conceptions idéalistes selon lesquelles les discontinuités sont introduites par la pensée dans les choses. Toute l'histoire des sciences et tout le développement de la philosophie tendent plutôt à démontrer le contraire: s'il y a des discontinuités dans la pensée, c'est parce qu'il y en a d'abord eu dans le réel en transformation constante, dont l'activité cognitive est le reflet.

La discontinuité exprime le caractère du changement d'un objet et de ses propriétés sous forme de saut, d'un bond; à son tour, la continuité exprime le caractère graduel et progressif de ce changement. La discontinuité et la continuité existent comme unité. Aucun objet ou propriété concrète ne peuvent expérimenter des transformations sans limites en restant tels qu'ils sont.²⁰

En conséquence, la réalité des stades ne réside pas d'abord dans leur valeur instrumentale, c'est-à-dire comme outil cognitif d'analyse. Ils ont une valeur instrumentale, entre autres pour la praxis pédagogique et éducative, s'ils sont objectifs et reflètent le développement réel de l'enfant. La psychologie génétique, en révélant correctement les aspects qualitativement importants des diverses périodes

²⁰ O.J. Ruda, Lexique philosophique-scientifique, op.cit., p.41. Dans toutes les disciplines scientifiques, les savants dialecticiens s'affairent à démontrer comment les concepts de discontinuité-continuité reflètent la structure même de la matière en mouvement. Par exemple, pour le niveau de la matière élémentaire, on pourra consulter le récent travail de M.E. Omelyanovskiy, Dialectics in modern physics, Moscow, Progress Publishers, 1979, 363p.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

du développement, aidera par exemple l'éducateur à faciliter le passage d'une étape à une autre chez l'enfant. Les rapports entre la psychologie et l'éducation sont étroits et, comme le dit Wallon qui a détenu une chaire de Psychologie et d'Education de l'Enfance:

Une éducation qui veut respecter la totalité de la personnalité et l'intégrité des progrès réalisés devra utiliser (...) 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.²¹

En résumé, le problème important quant aux stades du développement de l'enfant n'est plus celui de la mise en doute de leur détermination objective, ou encore celui de leur simple négation. Ce serait là retourner à une position historiquement dépassée dans l'évolution des idées scientifiques. Le problème essentiel est plutôt celui qui consiste à préciser autour de quelles discontinuités qualitatives importantes de l'évolution psychologique de l'enfant doivent être concrètement élaborés les stades.

La problématique des stades étant posée de cette façon, entrent alors en ligne de compte les différentes

²¹ H. Wallon, Psychologie et éducation de l'enfance (leçon d'ouverture au Collège de France, mai 1937); rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.198. A noter aussi l'ouvrage spécialement consacré à l'étude de la conception pédagogique de Wallon par Tran-Thong: La pensée pédagogique de Henri Wallon, Paris, P.U.F., 1969, 174p.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

positions théoriques et approches méthodologiques au problème général de l'origine, de la nature et du développement du psychisme, qui ont orienté la détermination subséquente des coupures à exercer dans le développement de l'enfant, c'est-à-dire des stades et de leur contenu.

4. La catégorisation de Tran-Thong

Encore une fois, il ne saurait être question d'analyser en détail tout ce vaste domaine des approches théoriques et méthodologiques à l'étude de l'évolution du psychisme infantin. Dans cette thèse, la seule position que nous avons choisi d'exposer et d'analyser est celle de Wallon. Toutefois nous croyons très utile, surtout afin de faire ressortir les caractéristiques essentielles et originales de la conception dialectique wallonienne²², de faire connaître quelles sont les grandes critiques qui s'adressent aux autres approches, notamment aux plus importantes comme celles de Freud et de Piaget dont les théories sont employées extensivement, en particulier dans la psychologie européenne ainsi que nord-américaine. Cette démarche nous aidera également à mettre en évidence les rapports existant

²² Rappelons que l'analyse théorique du système des stades de Wallon, tel qu'exposé au chapitre deux de la thèse, est réalisée au prochain chapitre, le chapitre quatre.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

entre les projets et les méthodes d'un théoricien, et sa systématique subséquente des stades du développement. A cette fin, nous adopterons notamment la catégorisation développée par Tran-Thong²³.

Tran-Thong a qualifié les théories des stades de Piaget et de Freud d'approches abstraites et unidimensionnelles, par opposition à celle de Wallon qui est, selon lui, une approche concrète et multidimensionnelle. Il défend également l'opinion que la théorie de l'explication dans l'élaboration des stades est à causalité unique chez Freud et Piaget, et à causalité multiple chez Wallon.

L'élaboration d'un système de stades peut donc procéder d'une approche abstraite et unidimensionnelle au développement de l'enfant. Dans ce cas, l'enfant n'est pas étudié en fonction de lui-même mais en fonction de buts et de perspectives qui lui sont étrangers. Ainsi que le souligne Tran-Thong:

Le caractère abstrait d'une telle approche en découle: l'enfant est abstrait de lui-même, de la totalité ou de certaines de ses conditions d'existence; l'analyse de son comportement détache ses conduites de l'ensemble de son activité vitale; l'interprétation de son développement le rattache d'emblée à d'autres développements, où, par conséquent, les comparaisons externes prédominent si elles ne se substituent pas entièrement aux comparaisons internes. Les stades élaborés

²³ Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement (...), op.cit., p.273-336.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

dans ces conditions apparaissent comme des moyens de démonstration, de vérification ou d'explication des théories qui ne sont pas celles du développement de l'enfant. La notion de stade est utilisée comme méthode et présente une signification plutôt instrumentale.²⁴

La notion d'approche abstraite et unidimensionnelle ne préjuge aucunement de l'objectivité des résultats obtenus par l'observation, naturelle ou contrôlée, qui demeure la principale méthode pour connaître l'enfant. Par contre, toute approche, qu'elle soit adoptée sciemment ou non, a une influence déterminante sur le choix, l'interprétation et la systématisation des faits. En conséquence, elle conditionne directement l'élaboration des stades dont elle détermine la nature et la signification psychogénétiques.

Parmi les psychologues de l'enfance dont la perspective pourrait correspondre à une approche abstraite et unidimensionnelle, les cas respectifs de S. Freud et de J. Piaget sont typiques.

Tran-Thong a longuement et clairement démontré comment l'intérêt manifesté par Freud pour l'enfant était une extension de sa recherche originelle d'une explication à certaines formes de psychopathologie chez l'adulte. Freud avait déjà abouti à une certaine systématisation du fonctionnement du psychisme, qui incluait notamment les deux aspects qui resteront toujours primordiaux dans la psychanalyse, soit l'inconscient et la sexualité, avant d'entreprendre l'étude

²⁴ Op.cit., p.288.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

de l'enfant²⁵. Celle-ci a été entreprise dans le but d'ajouter une dimension génétique à sa conception du psychisme. Cependant, Freud a interprété le comportement enfantin à partir d'un cadre de référence basé sur une approche à la pathologie qui soutenait que l'inconscient et la sexualité avaient un rôle directeur dans le comportement de l'adulte, le névrosé comme le normal.

Sur la base de données cliniques obtenues par l'analyse des symptômes névrotiques et des rêves chez l'adulte, Freud a déduit et élaboré pour la première fois les différents stades de la sexualité chez l'enfant dans son livre Trois essais sur la théorie de la sexualité (1905). A propos de ce livre, il dira par exemple en 1910:

J'ai été amené, en 1905, à ces conclusions sur la sexualité infantile par les résultats des recherches psychanalytiques pratiquées sur des adultes. L'observation directe de l'enfant ne pouvait alors être librement pratiquée et n'avait donné que des indications isolées et d'intéressantes constatations. (...) Je suis heureux de constater que l'observation directe n'a fait que confirmer les conclusions auxquelles avait abouti la psychanalyse, ce qui est un témoignage probant de la légitimité de cette méthode d'observation.²⁶

25 Outre de nombreux articles, Freud avait écrit deux importants ouvrages sur ses conceptions avant d'émettre pour la première fois, en 1905, ses idées sur le développement psycho-sexuel de l'enfant: L'interprétation des rêves (1900), et Psychopathologie de la vie quotidienne (1901).

26 S. Freud, Trois essais sur la théorie de la sexualité, Paris, Gallimard, 1962, p.181, note 58.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

Freud rattache donc directement le développement de l'enfant à sa théorie psycho-sexuelle du psychisme. Il observe l'enfant à partir d'une perspective unique et bien déterminée. Ce n'est pas la totalité du comportement enfantin qui l'intéresse mais seulement les aspects où il croit retrouver une manifestation de la sexualité. En conséquence, son approche peut être qualifiée d'abstraite et unidimensionnelle²⁷. De plus, Tran-Thong soutient que "les stades psycho-sexuels freudiens sont manifestement des instruments d'identification et de classement des symptômes."²⁸

Les stades de la théorie freudienne dérivent presque exclusivement de comparaisons externes, surtout entre l'enfant et l'adulte névrosé. Ces comparaisons conditionnent l'interprétation des faits. Chez Freud, elles sont souvent hâtives et arbitraires, et conduisent à promouvoir les ressemblances et les analogies au rang de la causalité. Comme le soulignait Wallon en 1934, l'attribution d'une

²⁷ En 1928, le philosophe et psychologue marxiste français Georges Politzer avait adressé des critiques semblables à la psychanalyse. Il parlait alors de "survivances de l'abstraction dans la charpente théorique de la psychanalyse" et préconisait une psychologie concrète basée sur l'unité du psychisme et du comportement, thèse fondamentale de la psychologie dialectique, pour la remplacer (voir: Critique des fondements de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968, 3e éd., 263p.).

²⁸ Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement (...), op.cit., p.289.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

signification sexuelle aux premières activités du nourrisson est un abus injustifié, même si certaines des observations de Freud sont correctes:

Il y a bien chez l'enfant, comme le soutient Freud, une période bucco-anale. Longtemps il portera tout objet à sa bouche et il éprouvera tous les objets avec sa bouche, de même qu'il sera souvent captivé par les déjections qui viennent de franchir son anus. Bouche et anus sont le siège de sensibilités qui peuvent l'accaparer. Il s'absorbera de longues heures à sucer son pouce et, si ses tentatives ne sont pas réprimées, il lui arrivera de s'introduire une baguette dans l'anus ou de chercher à le faire sur des camarades. Le goût qu'il peut éprouver pour ce genre de sensations se changera facilement en curiosité pour les organes, les siens et ceux d'autrui. Mais il n'y a aucune raison de donner une signification érotique à l'intérêt puissant que suscitent en lui ses sensibilités organiques: c'est l'âge où il est encore inapte à trouver dans le monde des réalités objectives les intérêts ou les satisfactions propres à les réduire ou à les camoufler.²⁹

Bien que plus tard d'autres psychanalystes, par exemple Anna Freud, M. Klein, R. Spitz, etc., auront directement comme projet l'étude de l'enfant, et qu'ils mettront en évidence un certain nombre de faits nouveaux, leurs interprétations du développement de l'enfant ne se démarquent pas d'ambiguïtés qui y ont été introduites par l'utilisation du cadre conceptuel freudien, essentiellement unilatéral, abstrait et externe à l'enfant.

²⁹ H. Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., p.36.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

A première vue il peut sembler arbitraire de classer l'approche de Piaget au développement et aux stades de l'enfance dans la même catégorie que Freud. Ce dernier n'a en effet voué que des écrits sporadiques à l'évolution de la sexualité infantine, alors que le théoricien suisse a consacré plus d'un demi-siècle de recherches à l'enfant. Les travaux de Piaget ont porté principalement sur l'évolution de l'intelligence, quoiqu'il a émis quelques idées théoriques sur l'affectivité³⁰. Malgré cela, selon Tran-Thong l'étude de l'enfant chez Piaget n'a pas été poursuivie en vue de sa connaissance objective et complète dans l'ensemble de son comportement et la totalité de son développement, et reste essentiellement "comme chez Freud, un moyen d'explication d'une théorie plus générale qui la dépasse."³¹ La conception piagétienne est aussi, par conséquent, abstraite et unidimensionnelle.

D'après Tran-Thong, il apparaît clairement que l'analyse et l'interprétation piagétienne des faits, ainsi que leur élaboration subséquente en stades, ont été conditionnées à la base par l'hypothèse d'une union étroite entre

³⁰ Les idées piagésiennes sur l'affectivité sont exprimées surtout dans: Six études de psychologie, Paris, Denoël/Gonthier, 1964; et La psychologie de l'enfant, Paris, F.U.F., 1966.

³¹ Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement (...), op.cit., p.301.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

les formes logiques et les formes biologiques. A partir de ses réflexions sur la biologie, notamment sur le problème de la variabilité des espèces, ainsi que d'influences philosophiques, surtout de logique symbolique (Arnold Raymond) et de la lecture de Bergson, Piaget en était arrivé avant même d'avoir abordé la psychologie génétique à penser qu'une synthèse pouvait et devait être réalisée entre la biologie et la logique. Comme il le dira lui-même plus tard, dans son auto-biographie intellectuelle:

J'étais parvenu à deux idées, centrales à mon point de vue et que je n'ai d'ailleurs jamais abandonnées depuis. La première est que, tout organisme possédant une structure permanente, qui peut se modifier sous les influences du milieu mais ne se détruit jamais en tant que structure d'ensemble, toute connaissance est toujours assimilation d'un donné extérieur à des structures du sujet (...). La seconde est que les facteurs normatifs de la pensée correspondent biologiquement à une nécessité d'équilibre par autorégulation; ainsi la logique pourrait correspondre chez le sujet à un processus d'équilibration.³²

Donc, très tôt dans sa carrière, le programme de travail de Piaget était établi. Il consistait à étudier et à trouver une explication aux liens postulés entre la biologie et la théorie de la connaissance.

Piaget a très vite compris comment l'étude de l'intelligence de l'enfant pourrait servir à mettre en évidence la transition des formes organiques aux formes logiques, et

³² J. Piaget, Sagesse et illusions de la philosophie, Paris, F.U.F., 1965, p.16.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

jouer en quelque sorte le rôle d'embryologie de la raison ou de la connaissance. L'étude de l'enfant constituait pour lui une étape préparatoire à une oeuvre beaucoup plus importante: une épistémologie d'inspiration biologique. Dans une autre esquisse biographique, Piaget raconte comment après avoir obtenu son doctorat en biologie, avec spécialisation en zoologie, le travail qu'il avait obtenu au laboratoire de Simon lui a permis de jeter les premières bases de ce vaste projet.

Mon rêve permanent de trouver une liaison entre les formes "vivantes" et les "formes" de la pensée se réalisait du jour au lendemain: j'avais devant moi autant de sujets en évolution qu'on en trouve dans une école primaire, et ces sujets en chair et en os passaient par une série d'étapes que je dépeignais avec passion et qui les conduisaient (...) à ces formes de la pensée que les philosophes considéraient comme universelles et à priori. Bref, je trouvais un domaine d'études où se concilient la recherche génétique imposée par la biologie et l'analyse des formes logiques indispensables à l'épistémologie.³³

C'est dans cette perspective de formalisation logique que Piaget a entrepris, au début des années 1920, l'étude de l'évolution de l'intelligence enfantine. Quoique la démarche de Piaget ait par la suite beaucoup évolué, et que son langage se soit modifié, son intention initiale d'en arriver à bâtir une épistémologie d'inspiration

³³ J. Piaget, Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physiologiques dans l'explication en psychologie. Esquisse d'une auto-biographie intellectuelle, Bulletin de psychologie, 1-2, 1959, p.10.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

biologique a toujours été centrale et directrice. Ce projet devait commencer à aboutir en 1950 avec la publication de son Introduction à l'épistémologie génétique³⁴, puis avec la création en 1955 du "Centre international d'épistémologie génétique" à Genève.

L'hypothèse piagétienne d'une communauté fonctionnelle et héréditaire entre les évolutions biologique et intellectuelle, par l'intermédiaire d'une fonction d'adaptation et d'organisation, l'amène à rechercher dans le comportement moteur du nourrisson puis dans la pensée du jeune enfant des structures d'ensemble, c'est-à-dire des formes logiques qui constitueront dans son système les stades du développement intellectuel³⁵. Ceci a conduit

³⁴ J. Piaget, Introduction à l'épistémologie génétique, Paris, P.U.F., 1950. (Tome I: La pensée mathématique; Tome II: La pensée physique; Tome III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique). Dans la préface de cet ouvrage, Piaget écrit: "Au temps de nos études en zoologie, un double intérêt pour les problèmes de variation et d'adaptation et pour les questions logiques et épistémologiques nous a fait rêver de construire une épistémologie biologique fondée exclusivement sur la notion de développement. Un recours à la psychologie concrète s'imposait alors, et avant tout à cette embryologie de la raison qu'est l'étude de l'intelligence enfantine. Nous nous sommes donc mis à quelques recherches préalables sur la logique de l'enfant, auxquelles nous pensions consacrer 4 ou 5 ans au plus. Ces travaux préliminaires nous ont pris près de 30 ans et ne sont pas terminés."(p.5).

³⁵ Wallon a contesté cette hypothèse de Piaget d'une communauté fonctionnelle entre la logique et le biologique. Nous avons reproduit l'essentiel de ses critiques dans l'appendice 2 de cette thèse: Aperçu de la critique wallonienne

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

Tran-Thong à soutenir l'opinion que "l'hypothèse piagétienne est donc une théorie de l'évolution des formes."³⁶

Toujours d'après Tran-Thong, une des principales conséquences d'une approche abstraite et unidimensionnelle est de conduire à une conception selon laquelle le développement du psychisme devrait s'organiser autour d'une seule de ses multiples composantes.

Pour Freud, le développement de l'appareil psychique (le Ça, le Moi et le Surmoi), c'est-à-dire de la personnalité dans son ensemble, est subordonné au développement libidinal. En conséquence, chacun des stades freudiens est caractérisé par un niveau de maturation pulsionnelle et une zone érogène spécifiques. L'activité de connaissance, qui est le propre du Moi, s'organise autour des mécanismes de défense.

Il en est de même pour les stades piagétiens, mais d'une façon à peu près inverse. Piaget admet directement n'avoir jamais cru dans l'existence de stades généraux du

des fondements de la théorie de Piaget. De la conception piagétienne, Wallon dit qu'"il en résulte une représentation des stades fortement hiérarchisée: de bas en haut dans le temps évolutif, de haut en bas du point de vue spéculatif. La logistique joue un rôle important et en quelque sorte normatif dans le système de Piaget." (La psychologie génétique, op.cit., p.225.).

³⁶ Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement (...), op.cit., p.301.

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

développement, englobant tous les aspects du psychisme³⁷. Selon lui, le pivot du développement de l'enfant est constitué par les progrès des opérations intellectuelles. L'affectivité est subsidiaire de l'intelligence. Elle est sa source énergétique, dont dépend le fonctionnement cognitif mais non les structures intellectuelles proprement dites. Il en est ainsi également pour l'évolution de la sociabilité et pour le développement moral qui sont subordonnés aux progrès cognitifs. Les stades du développement de l'enfant sont donc réductibles aux stades du développement intellectuel, qui eux-mêmes sont ramenés à certaines étapes de l'évolution des formes ou de structures logistiques.

Piaget et Freud restreignent donc, selon Tran-Thong, l'évolution de l'être total à celle d'une de ses particularités abstraite et choisie selon leur projet initial, projet qui dépend d'un formalisme opératoire chez Piaget, et qui est fondé sur une interprétation symbolique du développement et de l'inconscient chez Freud.

Tran-Thong soulève également la question de l'explication de la causalité, des stades chez Piaget et Freud. Il qualifie celle du père de la psychanalyse d'explication

³⁷ Voir la déclaration de Piaget dans P. Osterrieth et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, op.cit., p.57-60.

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

à causalité unique et psychogène, et celle du chercheur genevois d'explication à causalité unique et circulaire. Ces catégorisations sont d'ailleurs directement reliées à leur approche abstraite et unidimensionnelle à l'étude de l'enfant. Sans reprendre ici toute l'explication de Tran-Thong qui s'avère très détaillée, voyons-en quand même les grandes lignes.

Pour Freud, à la source du développement de l'appareil psychique il y a les instincts de vie et de mort, ancrés dans la biologie de l'être vivant, et qui tendent à répéter ce qui a été acquis dans l'évolution de l'espèce. Le développement de l'enfant est soumis au facteur unique des pulsions instinctuelles héritées à la naissance. Les lois présidant au déplacement pulsionnel, et déterminées plus ou moins arbitrairement par Freud, sont fixées par l'hérédité. D'ailleurs, entre les stades il n'y a pas de vrai passage génétique mais simplement un changement dans le déploiement pulsionnel d'une zone érogène à l'autre (zone orale, anale, génitale, etc.). En mettant pour origine les pulsions, l'explication freudienne de la causalité des stades évite en fait l'explication parce qu'elle la renvoie au développement des pulsions dans l'espèce³⁸.

38 Wallon dira que l'échelle ontogénétique des stades freudiens est assimilée à la phylogénèse. "C'est ainsi que Freud voyait, dans la mentalité du jeune enfant à l'égard de son père un rappel de la horde primitive où les enfants

APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

Pour sa part, Piaget admet trois groupes de facteurs dans le développement de l'enfant: a- la maturation; b- le milieu physique; c- le milieu social. Néanmoins, il estime que ces facteurs étant en perpétuel état d'interdépendance, aucun d'entre eux ne peut servir à ~~expliquer~~ donner les autres, et donc à expliquer le développement. Conséquemment, il adopte un quatrième facteur, l'équilibration, facteur de coordination, qui est beaucoup plus général et qui peut être isolé de façon relativement autonome car il possède ses propres lois formalisables en termes mathématiques, ou plus exactement probabilistes. Selon Piaget, tout être vivant est le résultat, aux plans structural et fonctionnel, d'une adaptation continue entre l'organisme et le milieu. L'enfant ne déroge pas à cette règle fondamentale, et son développement est une équilibration constante où il passe d'un équilibre biologique nécessaire au simple maintien de la vie à un équilibre logique sur le plan intellectuel, où les opérations réversibles en équilibre parfait et stable sont l'aboutissement ultime de l'équilibration. Ainsi de conclure

mâles, poussés par le besoin sexuel, finissaient par assassiner le père qui se réservait pour lui-même toutes les femelles. Inavouables pour la conscience d'un homme civilisé, de pareilles tendances sont ce qui constitue l'inconscient." Il ajoute que l'explication freudienne "entraîne à des assimilations vagues ou factices, souvent même à de véritables cercles vicieux, le soi-disant stade infantile étant décrit sur le modèle de l'anomalie psychique à expliquer." (Psychopathologie et psychologie génétique, La raison, 2, 1951; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.40).

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

Tran-Thong,

L'équilibre est donc à la fois loi et facteur du développement de l'enfant. Il est la cause si l'on regarde vers le point de départ de ce développement et effet si l'on regarde son aboutissement ou son terme. Mais comme l'équilibre est commun aux formes vitales et aux formes logiques et que celles-ci sont infiniment supérieures par rapport à celles-là, on peut dire que l'équilibre est causal dans un sens comme dans l'autre. C'est une causalité unique circulaire et fermée.

Aux approches abstraites et unidimensionnelles, à causalité unique, psychogène (Freud) ou circulaire (Piaget), et qui ont produit des systèmes de stades spéciaux ou particuliers, Tran-Thong oppose l'approche concrète et multidimensionnelle, à causalité multiple, c'est-à-dire interne et externe, et à laquelle sont associés des systèmes de stades généraux de la personnalité. Le système des stades de Wallon, que nous allons analyser dans le prochain chapitre, correspond selon Tran-Thong à toutes ces caractéristiques.

D'abord, c'est toujours la connaissance de l'enfant pour lui-même que le projet de Wallon a visé⁴⁰. Ses stades

³⁹ Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement (...), op.cit., p.351.

⁴⁰ En plus du livre de Tran-Thong pré-cité, on pourra consulter à ce sujet le chapitre premier: Itinéraire intellectuel de Henri Wallon, ainsi que l'appendice I: Henri Wallon: éléments de biographie.

• APERÇU DE LA PROBLÉMATIQUE DES STADES

ne sont pas de simples instruments mais sont liés organiquement à sa conception dialectique et concrète du développement, dont ils traduisent les différents moments. "L'approche de Wallon est multidimensionnelle parce qu'elle utilise des comparaisons multiples et étendues, soit internes ou soit externes. Dans le premier cas, l'enfant est comparé avec lui-même à différents moments de son développement, ou encore avec d'autres enfants. Dans la comparaison externe, plus délicate mais très révélatrice, l'enfant est comparé à l'animal, au primitif, avec le pathologique et avec l'adulte.

L'approche wallonienne est également concrète. Elle envisage la totalité du comportement (les aspects biologiques, sociaux, affectifs, cognitifs, etc.) et ne sépare pas l'enfant du milieu, et son activité de ses conditions d'existence. La théorie de Wallon est à causalité multiple, selon Tran-Thong, c'est-à-dire bio-socio-psychologique.

L'approche concrète et multidimensionnelle consiste, en résumé, à aborder l'étude de l'enfant comme une réalité vivante et totale dans l'ensemble de son activité, de son comportement et dans l'ensemble de ses conditions d'existence, à suivre son développement dans tous ses aspects et à situer son développement parmi d'autres développements qui présentent avec lui des rapports. L'analyse de ses conduites successives procède par identification et mise en rapport des ensembles, visant à repérer des significations évolutives et à les hiérarchiser de manière à discerner et à établir des stades qui révèlent à la fois la nature des changements survenus dans le développement de l'enfant et l'unité profonde de son être en devenir. Une telle approche

APERCU DE LA PROBLEMATIQUE DES STADES

tend, dans ses objectifs, à une connaissance objective de l'enfant en lui-même.⁴¹

Dans le prochain chapitre, nous allons approfondir la notion de stade et, à travers elle, la conception du développement chez Wallon.

⁴¹ Tran-Thong, op.cit., p.288.

CHAPITRE QUATRE

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

1. L'approche concrète et multidimensionnelle de Wallon

Dans le présent chapitre seront examinées plus spécifiquement la notion de stade chez Wallon et, à travers celle-ci, les caractéristiques de sa conception dialectique du développement de l'enfant, déjà exposée au chapitre deux. Rappelons d'abord que les stades de Wallon ne sont ni des stades intellectuels ni des stades affectifs, mais plutôt des stades généraux du développement de la personnalité de l'enfant, "le mot personnalité est pris ici dans le sens de l'être total, physico-psychique et tel qu'il se manifeste par l'ensemble de son comportement."¹ Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent et comme Tran-Thong l'a démontré dans son travail déjà cité, Wallon a abordé l'étude de l'enfant d'une façon concrète et multidimensionnelle, c'est-à-dire en le prenant dans son intégrité et sa complexité propres, dans la multiplicité de ses aspects et de leurs nexi. "Il est contre nature de traiter l'enfant fragmentairement. A chaque âge, il constitue un ensemble indissociable et original."²

¹ H. Wallon, Les étapes de la personnalité chez l'enfant, op.cit., p.73.

² H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.200.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Selon Wallon, la psychologie génétique doit bien se garder de concevoir entre les comportements et les pouvoirs successifs de l'enfance un déterminisme linéaire, même si "l'explication spontanée consiste à ordonner entre eux les faits immédiatement saisissables, et l'ordre de leur succession devient causalité."³

Dans le développement, il y a plutôt une incessante interaction dialectique de facteurs internes et externes, accompagnée de leur modification réciproque, ~~pas toujours~~ visible ou facilement repérable. Pourtant, toute psychologie ou approche génétiques qui se veulent concrètes, doivent tenter de les mettre à jour. Pour sa part, Wallon a toujours appliqué le principe théorique et méthodologique selon lequel, dans l'étude de l'enfance, il ne s'agit pas seulement de constater la continuité mais aussi de marquer les différences.

Chaque étape fonctionnelle de l'enfance doit être d'abord décrite pour elle-même et dans l'ensemble complet de ses conditions actuelles. Avant d'être tenue pour un simple chaînon, elle doit être interrogée sur ce qu'elle a de spécifique. Ainsi adviendra-t-il de reconnaître l'avènement successif de manifestations qui n'ont pas nécessairement leur prototype dans des manifestations antérieures et ne sont pas forcément le prototype des manifestations ultérieures, mais dont la signification et le rôle peuvent être une nouveauté dans le comportement de l'individu ou de l'espèce. C'est alors qu'il faut bien chercher dans le domaine des structures biologiques la nouveauté qui les a rendues possibles.⁴

³ Op.cit., p.40.

⁴ H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant,

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Cette méthode concrète et multidimensionnelle est le pivot autour duquel s'est élaborée toute la psychologie wallonienne, où s'articulent et s'entremêlent sans cesse des facteurs affectifs et cognitifs, biologiques et sociaux, etc.

2. Définition wallonienne du stade: éléments-clés

Wallon a précisé à plusieurs reprises sa conception de la notion de stade de développement telle qu'elle se trouve incarnée dans son système de stades. La définition la plus complète qu'il en a faite est contenue dans un passage relatif au stade émotionnel. Elle reste cependant valable, comme il l'indique d'ailleurs implicitement, pour toutes les autres périodes du développement. Textuellement, Wallon dit qu'il est possible de donner à cette période émotionnelle de la première année de l'existence

le nom de "stade émotionnel", non point parce qu'il répondrait de façon exclusive à une certaine délimitation temporelle au cours de l'évolution, mais parce qu'il réalise un certain type de rapports avec le milieu, qui sont alors dominants et qui donnent au comportement de l'enfant un style particulier. Différentes formes d'activité peuvent en effet coexister, mais à chaque âge il en est une qui prend le pas sur les autres, qui entraîne

p. 733. Wallon précise ailleurs que, "pris de ce point de vue le problème n'est pas de ramener chaque moment du comportement au moment antérieur comme à sa source, mais de chercher à voir s'il ne doit rien à des conditions sans rapport avec la suite des expériences antérieurement réalisées." (De l'acte à la pensée, op.cit., p.232).

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHÈSE DIALECTIQUE

un changement et, le plus souvent, un enrichissement spécifique dans les relations de l'enfant avec l'ambiance, et c'est celle-là qui sera caractéristique du stade correspondant.⁵

Nous allons maintenant dégager, examiner et approfondir théoriquement les différents éléments de cette définition à la lumière du système des stades reconstitué au chapitre deux, et en s'appuyant également sur d'autres textes de l'auteur.

1) Wallon y précise d'abord qu'un stade ne se définit pas temporellement, par exemple par rapport à une période chronologique exprimée en termes de mois ou d'années, et qui lui correspondrait de façon exclusive. Il faut plutôt que les stades du développement soient élaborés autour d'un contenu psychologique concret et précis reflétant le devenir propre de l'enfant, et non à partir d'une notion de temps qui lui soit extérieure et antérieure, et qui provienne par exemple de la succession qualitative des jours et des nuits, des saisons, etc. Le développement de l'enfant peut certes être saisi à partir de cette mesure temporelle qui s'exprime dans notre culture sous la forme des jours, semaines, mois et années. La notion d'âge chronologique se rattache alors directement à cette approche. Elle a cependant le désavantage de donner l'illusion que les progrès

⁵ H. Wallon, Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, op.cit., p.237.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

sont une conséquence du temps et de l'âge alors que plus correctement, "l'âge de l'enfant, c'est le nombre de jours, de mois, d'années qui le séparent de sa naissance",⁶ et rien de plus.

Par contre, le développement infantin peut être envisagé en lui-même, c'est-à-dire en dehors d'une échelle temporelle comme celle des jours. Il est alors conçu comme une succession qualitative d'étapes différentes, et que Wallon appelle aussi "âges" mais dans le sens de périodes ou de stades. Wallon pose alors une question cruciale: par rapport à l'âge chronologique de l'enfant, "les "âges de l'enfance" ont-ils une signification différente?"⁷ Il dénombre deux attitudes principales vis-à-vis cette question.

Pour certains auteurs, le développement psychologique est une filiation continue à partir de certains éléments primitifs communs à tous les individus (par exemple les sensations, les schèmes moteurs, etc.) et qui, selon l'expérience et les circonstances, se combinent en systèmes ouvrant à l'activité du sujet des ensembles de plus en plus vastes. A ce genre de positions, dit Wallon, ont

⁶ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.193.

⁷ Ibid., p.193.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

notamment conduites "les psychologies de la conscience" qui ont

pour trait fondamental de chercher dans l'individu tout seul les éléments ou les facteurs de sa vie psychique. C'est comme s'il avait, tel Robinson dans son île, les aptitudes voulues pour tirer directement de la nature environnante la substance matérielle et les outils dont a besoin l'homme civilisé ou qu'exige l'exercice de la pensée. Pour suivre dans son entier cet acte d'autocréation, il suffirait de trouver dans l'individu lui-même l'élément premier d'où il puisse le faire sortir, la manifestation simple d'où toutes les autres procéderaient.⁸

Il en résulte que la psychologie de la conscience fut la plupart du temps une psychologie individuelle⁹. Son influence a été immense, et son héritage a affecté toute la psychologie génétique. Ainsi, elle a conduit certains psychologues à considérer que "chaque moment de l'enfance est un moment de l'addition qui se poursuit de jour en jour. Les âges de l'enfant et ceux de l'enfance ne sont

⁸ H. Wallon, De l'acte à la pensée, op.cit., p.46.

⁹ Wallon opine qu'"une des tentatives théoriquement les plus poussées, dans le domaine de la psychologie individuelle, pour la rajeunir en lui infusant les tendances nouvelles est celle de Jean Piaget" (ibid., p.27). Il note aussi que Piaget n'a pas une approche chronologique mais logistique dans son étude de l'enfant, quoique les deux sont semblables parce que extérieures à l'enfant. "Les schèmes moteurs ont été, à chaque étape, interprétés et découpés sur le modèle d'un système logique qui n'est, après tout, que celui d'une école ou d'une époque." (Ibid., p.46). Etant donné l'actualité de la pensée piagétienne, nous reproduisons en appendice l'essentiel des critiques adressées par Wallon à Piaget. Voir appendice 2 : Aperçu de la critique wallonienne des fondements de la théorie de Piaget.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

qu'une seule et même chose."¹⁰

Pour d'autres auteurs, ajoute Wallon, la vie psychique n'est pas faite de la simple superposition de systèmes distincts issus de la seule combinaison d'éléments de plus en plus organisés. Il y a plutôt dans l'évolution psychologique des moments "où les conditions sont telles qu'un ordre nouveau de faits devient possible"¹¹, ordre qui déterminera de façon qualitativement différente le comportement par rapport aux systèmes antérieurs.

Ces mutations (...) rendent la croissance discontinue, la divisent en étapes ou en âges qui ne répondent plus, instant par instant, à l'addition des jours, des mois et des années. Une succession plus ou moins longue d'âges chronologiques peut s'encadrer dans la durée d'un même âge fonctionnel. Il n'y a plus similitude entre les âges de l'enfant et ceux de l'enfance.¹²

Toute la conception génétique de Wallon est basée sur cette deuxième attitude. Dans le développement de l'enfant il y a des "âges", des étapes, des bonds, des discontinuités objectives, et c'est sur ce passage de phénomènes et de processus en d'autres phénomènes et processus que s'appuie la notion de stade. Il existe donc un

¹⁰ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.193.

¹¹ Ibid., p.194.

¹² Ibid., p.194.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

un rapport logique entre les notions de stade et de développement car tout développement conduit à des passages, à des transitions de l'ancien au nouveau et, dialectiquement, toute transition ou passage est le résultat d'un développement. Ainsi la notion de stade a un contenu concret et objectif, et n'est pas un simple instrument utile d'analyse de la réalité.

2) Dans la définition du stade sus-mentionnée, Wallon dit que toute période du développement réalise un certain type de rapports entre l'enfant et le milieu physique et social, c'est-à-dire un certain type de rapports sujet-objet. En effet, c'est à l'intérieur de ce cadre ontologique du rapport sujet-objet qu'il a entrepris l'étude de l'enfant et la détermination des stades.

Pour la dialectique, la catégorie de "rapport" a un contenu bien précis. D'une part, elle exprime que les différents systèmes en mouvement, ici l'enfant et le monde objectif, ne coïncident pas simplement mais qu'ils interagissent un sur l'autre en provoquant des changements mutuels. D'autre part, la catégorie de "rapport" signifie également que les différents systèmes ont une autonomie relative, une certaine indépendance. Ainsi, à un moment particulier du développement seulement certains types de rapports sont susceptibles d'engendrer des changements réciproques, les autres restant plus ou moins inefficaces, soit

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHÈSE DIALECTIQUE

temporairement ou bien définitivement.

En conséquence, la notion de rapport dialectique telle qu'appliquée par Wallon au développement de l'enfant signifie qu'à chaque période de l'enfance ne correspond pas un milieu abstrait et général, mais un milieu privilégié, concret et spécifique.

Pour qui (...) ne sépare pas arbitrairement le comportement et les conditions d'existence propres à chaque époque du développement, chaque phase est, entre les moyens de l'enfant et le milieu, un système de relations qui les fait se spécifier réciproquement. Le milieu ne peut pas être le même à tous les âges. Il est fait de tout ce qui donne prise aux procédés dont dispose l'enfant pour obtenir la satisfaction de ses besoins. Mais il est par là même l'ensemble des stimulants sur lesquels s'exerce et se règle son activité.¹³

Par exemple, le milieu social est initial pour l'enfant à cause de la prépondérance de ses fonctions végétatives et tonico-posturales. Totalemt dépendant, l'enfant vit des conditions d'existence propres à susciter un rapport de symbiose émotionnelle avec l'ambiance qui, par action réciproque, le façonne littéralement. Quand à son tour l'appareil fonctionnel sensori-moteur vient à maturité, les rapports de l'enfant avec le milieu se modifient. Ils prennent alors un caractère moins affectif et mettront surtout l'enfant en rapport avec les objets du monde physique

¹³ Op.cit., p.31.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHÈSE DIALECTIQUE

qui différencieront, par action réciproque, sa sensibilité, ses capacités de manipulation, etc. Il en va de même pour toute l'évolution psychologique de l'enfant où chaque âge correspond à l'accession à un nouveau milieu qui deviendra facteur de progrès.

Ce milieu particulier à chaque période est même absolument nécessaire pour conserver au développement son intégrité. Nous avons déjà vu au chapitre deux, à propos du stade émotionnel, les conséquences négatives déterminantes qu'a sur l'enfant la privation de manifestations affectives¹⁴. Cette observation est vraie pour tous les autres stades. L'absence ou la pauvreté du milieu correspondant peuvent être la cause d'arrêts du développement psychologique, d'anomalies, de lacunes fonctionnelles, soit intellectuelles, sociales ou autres, etc.

3) Dans la même définition, Wallon indique que, dans la multiplicité des rapports qui peuvent s'établir à une même période entre l'enfant et son milieu, il existe un type de rapports dominants sujet-objet, et c'est celui-là qui sera caractéristique du stade correspondant.

Le développement se compose de nombreux chevauchements et intrications fonctionnelles. Malgré tout, Wallon croit que "quel que soit l'enchevêtrement des progrès et

¹⁴ Voir au chapitre deux la section 4.5: Importance biologique de l'action émotive-sociale.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

des formes suivant les niveaux fonctionnels, il subsiste des ensembles qui ont bien chacun sa marque, son orientation spécifique et qui sont une étape originale dans le développement de l'enfant."¹⁵ Ces ensembles fonctionnels regroupés autour d'un type rapports dominants formeront ce qui sont, pour Wallon, les stades généraux du développement de la personnalité de l'enfant.

4) L'orientation fonctionnelle dominante caractéristique d'un stade donnera au comportement de l'enfant un style particulier qui reflète sa détermination qualitative et le différenciera des autres stades du développement.

"Ce qui distingue entre eux les stades, c'est un style particulier de comportement."¹⁶ Ainsi, selon Wallon, malgré la multitude et la complexité des facteurs s'y rencontrent, "leur physionomie spécifique est néanmoins bien reconnaissable et leur succession globale évidente."¹⁷ Les stades sont avant tout un fait d'observation.

5) Wallon précise que le rapport dominant entre le sujet et l'objet qui est au centre de chaque stade particulier est une activité fonctionnelle. Successivement, les

15 Op.cit., p.195.

16 H. Wallon, De l'acte à la pensée, op.cit., p.124.

17 Ibid., p.124.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

stades s'articulent donc autour de : 1- une activité musculaire impulsive (stade d'impulsivité motrice); 2- une activité émotionnelle avec l'entourage (stade émotionnel); 3- une activité d'exploration sensori-motrice et représentatrice du réel (stade sensori-moteur et projectif); 4- une activité d'affirmation du Moi vis-à-vis Autrui (stade du personnalisme); 5- une activité intellectuelle catégorielle (stade catégoriel); 6- une activité de prise de conscience du Moi (stade de la puberté et de l'adolescence). On peut remarquer que chez Wallon l'activité fonctionnelle dominante caractérise le nom du stade correspondant, à l'exception du stade de la puberté et de l'adolescence.

6) Enfin, Wallon écrit que plusieurs formes d'activité coexistent à un même moment du développement. Cependant, d'un stade à l'autre une des multiples activités prend le pas sur les autres, modifie les rapports avec le milieu et enrichit de façon spécifique les relations de l'enfant avec l'ambiance.

Une continuité dialectique et une unité existent donc dans le développement. L'activité dominante d'un stade se retrouve, mais sous une forme différente et moins évoluée, au stade précédent. Cependant, des changements dans les conditions de l'évolution psychologique, (par exemple au niveau de la maturation nerveuse ou du milieu, font que ce type d'activité devient prépondérant par rapport aux autres

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

activités, et qu'elle prend progressivement le pas sur le mode dominant d'activité du stade précédent. Alors cette activité, à son tour, règle globalement le comportement et devient le principal facteur, moteur de l'évolution de l'enfant. Le développement est donc continu car le nouveau provient logiquement de l'ancien, qui y est en partie préservé; il n'y a pas de coupures ni de ruptures génétiques.

Mais c'est une continuité dialectique et non linéaire ou quantitative dont parle Wallon. Ceci signifie que, par ailleurs, à cette continuité est organiquement liée la discontinuité. Entre les différents systèmes d'activité, c'est-à-dire entre les stades, il s'opère, selon Wallon, un remaniement global, par contradictions et conflits, du développement de l'enfant.

Pour qui les envisage chacun dans sa totalité, leur succession apparaît comme discontinue; (...) des activités prépondérantes dans le premier sont réduites et parfois supprimées en apparence dans le suivant. Entre les deux, il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée. Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité.¹⁸

Le développement et ses stades, tels que conçus par Wallon, réalisent donc une synthèse dialectique entre la continuité et la discontinuité.

¹⁸ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op. cit., p.13.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

D'étapes en étapes la psychogenèse de l'enfant montre, à travers la complexité des facteurs et des fonctions, à travers la diversité et l'opposition des crises qui la ponctuent, une sorte d'unité solidaire, tant à l'intérieur de chacune qu'entre elles toutes. (...) A chaque âge, il constitue un ensemble indissociable et original. Dans la succession de ses âges, il est seul et même être en cours de métamorphoses. Faite de contrastes et de conflits, son unité n'en sera que plus susceptible d'élargissements et de nouveauté.¹⁹

Wallon a mis en évidence certaines lois dialectiques et certains principes généraux intrinsèques au développement de l'enfant. Nous allons maintenant en entreprendre l'exposition et l'analyse, à la lumière du développement concret de l'enfant et en rapport avec les lois générales et universelles du mouvement de la matière élaborées par le matérialisme dialectique, auquel Wallon s'est rallié.

3. Loi d'alternance fonctionnelle

Un des principes fondamentaux du développement de l'enfant révélé par Wallon est la loi d'alternance fonctionnelle²⁰. Il a voulu signifier entre autres par cette

¹⁹ Op.cit., p.200.

²⁰ Wallon a traité de manière détaillée de cette loi dans le chapitre sept, Les alternances fonctionnelles, de son livre L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.95-115. Dans cette thèse, il en a aussi précédemment été question, notamment au chapitre deux, sections 5.2, 6.2, 7.3 et 8.1.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

loi que l'ensemble fonctionnel qui caractérise chaque âge de l'enfance, c'est-à-dire chacun des stades, a une orientation différente des âges qui lui sont antérieur et ultérieur.

Les différents âges entre lesquels peut se décomposer l'évolution psychique de l'enfant ont été opposés comme des phases à orientation alternativement centripète et centrifuge, tournées vers l'édification sans cesse élargie du sujet lui-même ou vers l'établissement de ses relations avec l'extérieur, vers l'assimilation ou vers la différenciation fonctionnelle et l'adaptation objective.²¹

Ainsi, comme il a été exposé au chapitre deux, la période intra-utérine est fonctionnellement tournée vers l'édification du sujet humain qui tire de l'organisme maternel tout ce dont il a besoin pour s'auto-construire. C'est alors une période d'assimilation intensive, donc centripète. A la naissance, le nouveau-né est d'un seul coup laissé biologiquement à lui-même. La satisfaction de ses besoins exige maintenant une dépense énergétique: besoins alimentaires, respiratoires et aussi besoins de mouvements. En conséquence, pour Wallon l'orientation fonctionnelle du stade d'impulsivité motrice est centrifuge par rapport à la période intra-utérine. L'équilibre que le nourrisson doit maintenant réaliser entre assimilation et dépense énergétique se manifeste par l'alternance des phases de sommeil et

21 Op.cit., p.95.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

de veille, les premières, d'abord très étendues, se condensant et se réduisant graduellement.

Succédant au stade impulsif, le stade émotionnel est à nouveau une étape d'assimilation, donc d'orientation centripète. Totalement dépendant de l'entourage humain, le nourrisson en arrive, à travers l'intervention de cet intermédiaire, à transformer ses réactions et réflexes tonico-émotionnels en moyens d'expression, soit des attitudes et des mimiques très nuancées, qui amorceront la vie de relation. Puis, de l'avènement de nouvelles conditions d'existence surgit le stade sensori-moteur et projectif qui est à orientation inverse, centrifuge, c'est-à-dire tourné vers le monde extérieur dans une dépense locomotrice et investigatrice. Ensuite, au stade du personnalisme il y a un retour centripète vers l'élaboration et la construction de la personne. Avec le stade qui débute vers l'âge scolaire, l'orientation fonctionnelle du développement retourne vers la découverte des objets et des relations de l'univers environnant, mais cette fois sous la forme de leur connaissance catégorielle. Et enfin, à la puberté et à l'adolescence il se produit un retour fonctionnel (centripète) sur la personne qui permet d'achever son édification. Donc, selon Wallon, d'âge en âge l'orientation fonctionnelle de l'évolution psychologique se modifie.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

L'alternance fonctionnelle est une des particularités les plus importantes de son système de stades, et dont la signification dialectique est très profonde. Il importe donc de détailler théoriquement les principales caractéristiques de cette loi.

1) Tout d'abord, le concept même d'alternance implique l'existence d'au moins deux termes. Or, au niveau du développement de l'enfant la dichotomie fondamentale autour de laquelle s'articulent les stades est celle du sujet et de l'objet. L'alternance inter-stades s'opère entre des périodes fonctionnellement tournées vers le sujet, donc centripètes, et des périodes où les rapports fonctionnels font prédominer l'objet. Logiquement, le sujet et l'objet sont toujours indissolublement liés. Dans le développement cette union se manifeste comme un incessant mouvement de va-et-vient contradictoire entre des périodes d'orientation inverse, en d'autres mots comme une union et une lutte simultanées de l'objet et du sujet. Le rapport du sujet vers l'objet et le rapport de l'objet vers le sujet évoluent d'une manière inégale, et à chaque stade un de ces rapports est principal et joue alors un rôle dominant et moteur dans le développement, tandis que l'autre est momentanément secondaire.

La signification philosophique et ontologique de la loi d'alternance fonctionnelle énoncée par Wallon est

STADES ET DEVELOPPEMENT: -SYNTHESE DIALECTIQUE

manifeste et cruciale: elle est une expression, au niveau de la psychologie génétique, de la loi générale de l'unité et lutte des contraires mise en évidence par la dialectique scientifique à tous les niveaux de l'automouvement de la matière. Wallon désigne ainsi le développement enfantin, après en avoir étudié en détail toutes les étapes, comme un processus s'accomplissant selon une loi dialectique déterminée. Il ne fait pas de cette loi un instrument formel de démonstration, la "preuve" de sa présence et de sa réalisation étant dans l'analyse concrète de l'évolution de l'enfant.

2) Par ailleurs, l'alternance fonctionnelle implique aussi logiquement que le type de rapport dominant d'un stade soit dialectiquement nié au stade suivant par son contraire, puis qu'il revienne ensuite de nouveau sous une forme différente et supérieure. En conséquence, il se produit un certain retour de l'ancien dans le développement. A ce titre, les stades émotionnel, personnaliste et de la puberté et de l'adolescence possèdent tous la même propriété d'être riches en transformations pour la personne²²,

22 A propos de l'évolution de la personne, Wallon dit qu'"avec chaque étape les rapports changent, et il ne faut pas cesser de savoir en découvrir l'unité, malgré leur complexité croissante." C'est ainsi qu'il y a une "succession de l'union organique pour le fœtus, de l'union parasitaire pour le nourrisson, de l'union grégaire plus tard, sans parler des suivantes". (Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., p.298).

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

alors que le stade sensori-moteur et projectif et le stade catégoriel servent plutôt à mettre en évidence et à approfondir l'objet.

D'un point de vue ontologique et philosophique, c'est la loi dialectique de négation de la négation qui est également exprimée dans la loi d'alternance fonctionnelle, c'est-à-dire le principe de développement en spirale qui manifeste simultanément la continuité et la discontinuité. L'évolution de l'enfant contient donc un passage de l'inférieur au supérieur par disparition (négation) puis réapparition (négation de la négation) de l'ancien, mais doté d'un contenu modifié et plus riche.

3) Enfin, l'alternance fonctionnelle entre les stades indique l'étroite solidarité conçue par Wallon entre les dimensions subjectives, par exemple l'émotion, le sentiment personnel ou le Moi, etc., et les dimensions objectives de l'évolution psychologique, soit tous les degrés et formes de la connaissance du réel. Dans la conception wallonienne il n'existe aucune subordination absolue d'un de ces aspects à l'autre, ni même un parallélisme ou encore une juxtaposition de leur développement respectif. Wallon y voit plutôt une interpénétration et une interconstruction où, alternativement, le subjectif et l'objectif sont assujettis l'un à l'autre²³.

23- Se référer au tableau 2: Systématisation des

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Wallon a révélé des alternances fonctionnelles dans les structures d'ensemble d'activité qui sont les stades. Cependant, sa conception est intégrale et ontologiquement cohérente. Ainsi, Wallon ajoute que l'alternance caractérise toutes les fonctions et les actions particulières du comportement et tous les niveaux de la vie mentale. Il en est de même parce qu'elle est une forme concrète des lois générales d'union et lutte des contraires et de négation de la négation, c'est-à-dire du mouvement par contradictions, conflits et dépassements qui est le fondement, le moteur dialectique de tout développement et devenir.

Cette dialectique de la contradiction et du dépassement se manifeste concrètement de plusieurs façons car "l'alternance use, selon le niveau et la nature des activités en cause, de mécanismes différents."²⁴ L'énumération de toutes les alternances du développement serait infinie car à toute chose s'oppose son contraire. On rencontre entre autres dans la psychogénèse de l'enfant: les cycles sommeil-veille, d'appétit et de rassasiement alimentaires; les activités cloniques et toniques, la flexion et l'extension musculaires, le double aspect de contact et d'échange

stades du développement de l'enfant selon Wallon, qui illustre le mouvement dialectique de la succession des stades.

²⁴ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.99.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

avec l'extérieur, et de résorption et d'accomplissement subjectif de la fonction motrice; l'anabolisme et le catabolisme cellulaires; l'excitation et l'inhibition cérébrales; les aspects contradictoires de fusion et de dédoublement de l'imitation; les jeux où l'enfant fait alterner les rôles passifs et actifs; le Moi et l'Autre; etc. Au niveau de l'évolution de la pensée de l'enfant, la découverte importante de Wallon est d'avoir indiqué le rôle moteur du couple. Wallon résume ainsi sa conception des progrès intellectuels qui conduisent l'enfant du syncrétisme à la pensée catégorielle.

Sur le plan intellectuel aussi, c'est un jeu semblable d'alternances qui mènera sa pensée du syncrétisme où elle agglutine, sans les articuler entre elles, les circonstances rencontrées ou imaginées, jusqu'à l'exact discernement des rapports qui peuvent expliquer les êtres et les événements. A chacune des étapes intermédiaires, c'est toujours la même alternance en action. A celle par exemple, où, les relations des choses ne pouvant encore être formulées ou imaginées pour elles-mêmes, l'enfant ne sait entre deux objets ou deux situations saisir que des analogies, il reste souvent partagé entre le principe d'assimilation, qui est au fond de toute analogie, et un sentiment de différence qui naît du rapprochement et parfois même qui l'a suscité. D'où les contradictions flagrantes qu'il lui arrive d'énoncer, soit à l'égard de la réalité, soit en opposition avec ses propres affirmations. Plus tard, quand il s'essaie à classer ses impressions des choses ou les choses elles-mêmes sous des rubriques permanentes et impersonnelles, il sera tour à tour mené et rendu perplexe par le besoin, tantôt d'unir sous la même des réalités pourtant quelque peu différentes, tantôt de marquer, de définir les différences. C'est, dans l'établissement du concept, le conflit entre sa "compréhension"

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

et son "extension".²⁵

En résumé, Wallon place au coeur même du développement ces contradictions et ces alternances qui l'animent et le font progresser, non pas par une simple addition de progrès qui se poursuivrait linéairement, mais plutôt selon un rythme qui présente des oscillations, des reculs momentanés, des difficultés et surtout des dépassements par l'émergence de fonctions nouvelles. Aux niveaux les plus bas, les alternances semblent se répéter dans un mouvement circulaire, toujours identiques à elles-mêmes. Néanmoins, même s'il n'y est pas évident, surtout parce que très lent, d'une manière générale un changement s'y révèle à la longue. Aux niveaux plus élevés et plus complexes, comme au niveau des stades de l'enfance, l'alternance est souvent plus dramatique et évidente, comme par exemple celle qui correspond à la puberté.

Cependant, prise à l'état moléculaire ou intégrée dans un plus vaste ensemble, l'alternance suscite toujours un nouvel état qui devient le point de départ d'un cycle nouveau. Ainsi se poursuit le développement de l'enfant sous des formes qui se modifient d'âge en âge.²⁶

25 Op.cit., p.110.

26 Ibid., p.111.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

4. Principe de différenciation et d'intégration fonctionnelles

La succession hiérarchique des stades walloniens ne procède pas d'une simple superposition de fonctions mais est composée de chevauchements et d'intrications complexes qui relèvent d'un double processus de différenciation et d'intégration fonctionnelles. Dans le système de Wallon, il est impossible de tracer de nettes coupures entre les stades. Quoique chaque étape est en elle-même un plan qualitativement nouveau d'activités, une nouvelle structure de relation sujet-objet, leur succession repose sur une étroite dépendance mutuelle. Le nouveau implique simultanément une subordination et un dépassement de l'ancien.

Car une nouvelle formule de comportement ne peut tirer ses origines que de possibilités préexistantes et doit par suite se constituer aux dépens de réactions antérieures, qu'elle organise différemment. Par là elle leur imprime ses propres directions et substitue ses propres manifestations aux leurs, éteignant les unes et entraînant les autres vers les systèmes nouveaux de relations.²⁷

La négation et le dépassement d'un stade sont inaugurés par la maturation d'une nouvelle aptitude fonctionnelle²⁸. Au contact avec le milieu, le potentiel fonctionnel

²⁷ H. Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., p.82.

²⁸ Le rôle de la maturation dans la succession des stades sera élaboré dans la prochaine section: Maturation et succession des prépondérances fonctionnelles.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

du stade naissant se différenciera, tout en intégrant les comportements et les fonctions du stade précédent qui paraissent, ainsi, disparaître en grande partie (négation dialectique).

Un des premiers indices de la maturation de nouvelles fonctions ou aptitudes est, selon Wallon, la période de jeu fonctionnel: jeux de mimiques et d'échanges affectifs avec l'entourage au stade émotionnel; jeux sensori-moteurs où sont répétés des mouvements simples, agités les doigts, produits des bruits et des sons, etc; acrobaties sensori-motrices; jeux de fiction (jouer à la poupée, galoper sur un bâton, etc.) où s'exerce et se différencie la capacité naissante de dédoubler le réel; jeux d'acquisition; jeux de fabrication; etc.²⁹ Plutôt que simples dispositions ou préférences individuelles, Wallon dit que ces jeux et ces exercices en quelque sorte universels sont surtout des

²⁹ Wallon souligne que les jeux constituent une partie importante des activités de l'enfance. Leur signification psychogénétique est cruciale. "D'âge en âge, ils signalent l'avènement des fonctions les plus diverses. Fonctions sensori-motrices avec leurs épreuves d'adresse, de précision, de rapidité, mais aussi de classement intellectuel et de réaction différenciée, comme pigeon-vole. Fonctions d'articulation, de mémoire verbale et de dénombrement, comme des comptines ou formulettes que les jeunes enfants apprennent les uns des autres avec tant d'avidité. Ou encore fonctions de sociabilité, sous le couvert de ces parties qui opposent des équipes, des clans, des bandes, où les rôles sont distribués en vue de la collaboration la plus efficace pour le succès commun sur l'adversaire." (L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.61).

STADES ET DEVELOPPEMENT: 'SYNTHESE DIALECTIQUE

manifestations directement en rapport avec le développement fonctionnel de l'enfant. Le jeu qui suit de près l'éclosion de l'aptitude est, en réalité, étroitement associé à sa différenciation et à son intégration fonctionnelles. Wallon ajoute que ce type de jeu .

ressemble à une exploration jubilante ou passionnée, qui tend à faire l'épreuve de la fonction dans toutes ses possibilités. Il (l'enfant, M.L.) paraît entraîné par une sorte d'avidité ou d'attirance à lui faire toucher ses limites, c'est-à-dire l'instant où elle ne saurait plus que se répéter, à moins de s'intégrer à une forme supérieure d'activité dont elle-même rend l'avènement possible et d'y aliéner son autonomie.³⁰

Ainsi, dans le développement de l'enfant normal, selon les occasions fournies par le milieu, chaque stade pourra réaliser plus ou moins complètement ses possibilités par l'activité et le jeu fonctionnels, avant d'être à son tour intégré par le stade suivant où il continuera de subsister mais sous une forme différente³¹.

³⁰ Op.cit., p.63.

³¹ Wallon voit une confirmation directe du principe de différenciation et d'intégration fonctionnelles, ainsi qu'une attestation des différents stades, dans la psychopathologie de l'enfance. Par exemple, dans les cas d'anormalité comme l'idiotie, il y a un arrêt massif et un plafonnement du développement psychique. Toutes les activités et tous les comportements relèvent alors du même stade, surtout impulsif et émotionnel, à défaut d'aptitudes supérieures pour les intégrer. Dans d'autres cas, comme chez certaines débilites mentales, une certaine différenciation fonctionnelle est restée possible, mais elle est souvent marquée par un excès persistant d'une fonction qui n'a pas réussi à dépasser le niveau ludique, comme par exemple l'incontinence

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Wallon fait remarquer que le moment d'intégration inter-stades ne succède pas comme mécaniquement au moment de différenciation intra-stade. "Différenciation et intégration sont synchrones. (...) il faut donc y voir un seul et même ensemble complémentaire, quelque chose d'indivis, mais qui se présente tantôt sous une face et tantôt sous l'autre."³² Et, il précise que "une différenciation ne s'effectue jamais sinon en corrélation avec une intégration qui conserve à l'activité son unité essentielle à travers la diversité croissante des procédés par où elle répondra de façon plus discriminative à des situations plus nuancées ou plus nombreuses."³³

Le processus de différenciation et d'intégration est une autre expression concrète de la loi générale de l'automouvement et de l'évolution dialectique par union et lutte des contraires, dont Wallon a su tirer toutes les conséquences pour la psychologie génétique.

verbale de certains déficients mentaux. Cette différenciation fait quelque fois atteindre à la fonction une perfection et une virtuosité auxquelles ne parvient généralement pas l'enfant normal, "car c'est l'indice d'une fonction qui tourne indéfiniment sur elle-même, faute d'un système plus complexe d'activité qui vienne l'utiliser à d'autres fins et se l'intégrer." (Ibid., p.26). Sur ce sujet, consulter surtout H. Wallon, Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant, op.cit..

³² H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.731.

³³ Ibid., p.731.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

La différenciation et l'intégration sont, dans la conception wallonienne, non seulement rattachées aux stades mais le propre de tous les niveaux de l'évolution infantile; niveau cellulaire et synaptique; domaines sensoriels et moteurs et leurs rapports réciproques; fonctions toniques et cinétiques; niveau émotionnel; niveau langagier et représentatif, ainsi que de leur interaction; niveau intellectuel; etc.

Suivons par exemple l'activité émotionnelle aux différents âges de l'enfance. Le dépassement de l'activité émotive-motrice globale et indifférenciée du stade d'impulsivité motrice a comme point de départ la maturation du système opto-strié qui subordonne l'activité du pallidum³⁴. Ainsi l'activité de l'enfant acquiert le potentiel de se différencier, à travers la relation avec l'entourage humain, en mimiques et attitudes affectives qui deviennent progressivement le mode dominant d'échanges entre le sujet et l'objet. Avec la maturation des aptitudes sensori-motrices, les rapports émotionnels perdent leur caractère prédominant et sont intégrés aux autres modes de rapport avec le milieu humain qui surgissent, soit notamment au langage³⁵. Puis,

³⁴ Pour plus de détails, voir le chapitre deux, section 4.3: Maturation et intégration des centres de l'affectivité.

³⁵ Voir le chapitre deux, section 5.8: Le mot et les premières fonctions du langage.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

la naissance et l'élaboration de la capacité représentative intègrent et modifient les émotions de l'enfant, notamment en augmentant le pouvoir inhibiteur du cerveau supérieur sur le cerveau moyen. En grande partie assujettie par la suite à l'activité intellectuelle, l'émotion survivra et gardera une place importante dans le comportement humain, quoique ses formes se spiritualiseront de façon croissante et qu'elle se cristallisera pour chaque individu dans un type émotif³⁶. Comme elle l'a d'abord été chez le nourrisson puis chez l'enfant, l'émotion redeviendra facilement chez l'adulte un moyen d'action sur l'entourage, ou encore pourra, dans certaines circonstances, re-fusionner les individus dans une espèce de conscience grégaire et de communication émotionnelle.

Cependant, constate Wallon, le processus de différenciation et d'intégration possède un aspect négatif. Si nécessaire soit-il aux progrès, il occasionne des reculs temporaires, des difficultés et des contradictions dans l'évolution psychologique, car les différenciations qui le font s'élever de niveau et qui en élargissent le champ "risquant d'entraîner des dissociations et des oppositions, tant que l'union n'est pas rétablie sur un nouveau plan fonctionnel, par la restitution, aux éléments disjoints et

³⁶ Voir le chapitre deux, section 4.7: Caractère primitivement aliénatoire de l'émotion. Son rôle psychogénétique.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHÈSE D'IALECTIQUE

désormais subordonnés, de la cohérence et du dynamisme que la différenciation leur avait fait perdre."³⁷ Le développement de l'enfant est ainsi fait selon Wallon, oscillations, difficultés, oppositions et conflits étant organiquement liés à ses progrès.

Enfin, ajoute-t-il, la différenciation et l'intégration fonctionnelles ne peuvent "se consolider que dans un ensemble évolutif dont les conditions sont organiques."³⁸ L'intégration des fonctions est directement associée à l'achèvement graduel du cerveau et ne peut donc pas anticiper sur les structures organiques qui leurs correspondent. C'est que, pour Wallon, la maturation reste le régulateur fondamental de l'évolution psychologique de l'enfant.

5. Maturation et succession des prépondérances fonctionnelles

Wallon accorde une importance centrale au facteur interne, c'est-à-dire à la maturation nerveuse, dans l'édification des structures psychiques et dans l'apparition, selon un ordre rigoureux, des diverses prépondérances ou ensembles fonctionnels qui constituent les stades. "Ces révolutions d'âge en âge ne sont pas improvisées par chaque

³⁷ Op.cit., p.201.

³⁸ Ibid., p.732.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

individu. (...) Ainsi le moment des grandes mutations psychiques est-il marqué chez l'enfant par le développement des étapes biologiques."³⁹

Leur intégration fonctionnelle est liée à l'achèvement graduel du cerveau, qui de tous les organes est le plus loin de sa structure définitive au moment de la naissance. Pas plus que les autres évolutions fonctionnelles l'évolution psychique ne peut anticiper sur les structures organiques. C'est à cette dépendance qu'est liée l'impossibilité de développer par simple exercice chez l'enfant des aptitudes qui ne sont pas encore arrivées à maturation.⁴⁰

Celle-ci, de préciser Wallon, constitue pour chaque fonction "un point initial, à partir duquel l'exercice pourra les différencier, en liaison avec les situations où elles donnent accès."⁴¹ Les mutations psychogénétiques dans le rapport sujet-objet s'opèrent donc sous une cause étrangère à ce même rapport fonctionnel: la causalité est d'abord organique et interne, puis, à sa suite et en combinaison avec elle, sociale et externe.

La séquence de la maturation nerveuse chez l'enfant est, pour Wallon, dans une très large mesure tributaire de l'histoire de l'espèce humaine. Elle est un héritage phylogénétique transmis par le génotype. En effet, la

³⁹ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.194.

⁴⁰ H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.733.

⁴¹ Op.cit., p.755.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

structuration du système nerveux représente à travers l'évolution "un remaniement des fonctions les plus primitives et les plus élémentaires par celles dont l'achèvement répond à des moyens d'adaptation plus puissants, plus souples et plus polyvalents."⁴²

C'est pourquoi l'étude de l'évolution du psychisme, des formes organiques les plus primitives jusqu'à l'espèce humaine, constitue, rappelons-le, un des trois niveaux où puise la psychologie génétique wallonienne⁴³. L'étude de la phylogénèse démontre qu'elle s'est faite, comme tout mouvement évolutif, par contradictions, conflits, remaniements et subordinations de l'ancien au nouveau. Du fait que la psychogénèse de l'espèce a pour véhicule l'ontogénèse, et que l'enfance tend à la réalisation du type adulte de la

⁴² H. Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant, op.cit., p.14. Rappelons que Wallon a étudié longtemps l'histologie avec Nageotte avant de s'orienter vers la psychologie de l'enfant. Voir le chapitre premier, section 1: A la recherche d'une psychologie objective et rationnelle.

⁴³ Dans un article très important, Wallon rappelle que "la structure de l'organisme ouvre au psychisme des possibilités plus ou moins grandes et l'anatomie comparée, qui permet de procéder au classement évolutif des appareils fonctionnels, est une guide indispensable pour l'étude psychogénétique des espèces animales. Pour n'envisager que la lignée des vertébrés, la céphalisation des métamères antérieurs fournit à l'ensemble des possibilités d'actes coordonnés qui se superposent aux réflexes purement médulaires et qui peuvent éventuellement les éjourner, les supprimer, les combiner, c'est-à-dire rendre inefficace une excitation ou modifier ses effets. A mesure que l'encéphale se développe, les niveaux d'activité se superposent entre eux et

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

race, les points de contact sont nombreux entre les étapes que parcourt l'individu et celles qu'avant lui a franchi l'espèce.

Même si toute évolution est conflictuelle, "de ces conflits, certains ont été résolus par l'espèce, c'est-à-dire que le seul fait de sa croissance amène l'individu à les résoudre aussi."⁴⁴ Par exemple, l'intégration fonctionnelle des différents niveaux de l'activité motrice qui surgissent suivant la maturation de l'axe cérébro-spinal, est presque automatique et sans conflits chez l'enfant. Elle se fait rapidement d'une façon assez stricte et déterminée par le génotype de sorte que l'enfant n'a pas à re-subir toute la démarche phylogénétique. Par contre, dans le domaine des fonctions psycho-motrices et psychiques, l'intégration est plus relâchée et tout conflit n'est jamais réglé: par exemple, beaucoup se manifesteront entre l'émotion et l'activité intellectuelle qui répondent chacune à un niveau différent du système nerveux et à un moment différent de l'évolution phylo et ontogénétique⁴⁵.

pour les définir, pour en saisir la nouveauté, la supériorité, il est précieux de les confronter avec la complexité plus grande des structures organiques. L'étude de la morphogénèse et celle de la psychogénèse doivent être étroitement liées." (La psychologie génétique, op.cit., p.221).

⁴⁴ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.14.

⁴⁵ Voir la note 36 au chapitre deux.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Cette conception de l'unité évolutive entre l'individu et l'espèce est loin de supposer théoriquement un parallélisme onto-phylogénétique comme l'ont fait, par exemple, S. Freud et S. Hall. Pour Wallon, l'ontogénèse n'est pas une simple répétition de la phylogénèse, dans un espèce de mouvement cyclique fermé et entièrement projeté vers le passé. Leur rapport n'est pas substantialiste mais, au contraire, dialectique.

La raison de la croissance fonctionnelle est à la fois dans l'avenir et dans le passé, dans les possibilités offertes à l'apprentissage et dans la maturation. "L'histoire d'un être est dominée par son génotype et constituée par son phénotype."⁴⁶ L'influence relative de ces deux composantes est difficile à démarquer. Elle pose le complexe problème des rapports entre la maturation et l'apprentissage fonctionnels, entre l'hérédité et le milieu. Néanmoins, Wallon dit croire fermement que la part de l'apprentissage dans les activités artificielles est fondamentalement plus importante que dans les actes naturels tels que marcher, saisir, etc.

C'est d'ailleurs une loi générale que les effets dont ni la forme, ni le degré, ni la chronologie ne peuvent être sensiblement modifiés par l'exercice sont des réactions primitives, des réactions qui appartiennent à l'équipement psycho-biologique de l'espèce dont la maturation fonctionnelle

46 Op.cit., p.33.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

est la condition dominante. Au contraire, ce que l'exercice peut développer ou diversifier relève d'activités combinées où se traduisent les dons individuels d'adaptation, d'initiative et d'invention.⁴⁷

Le facteur externe, le milieu, c'est-à-dire l'univers des motifs et des occasions d'apprentissage, possède, à côté du facteur interne que constitue la maturation fonctionnelle, un rôle déterminant dans l'évolution enfantine. Le contenu d'un stade, sa richesse et les conséquences qu'il aura sur le stade suivant dépendent radicalement du milieu et des possibilités d'exercice qu'il offre à l'activité de l'enfant.

6. Milieu et activité fonctionnelle (praxis)

Si la maturation de l'organisme est la condition première et nécessaire pour que surviennent les révolutions qui font passer l'enfant d'âge en âge, "les incitations du milieu sont indispensables pour qu'elles se manifestent, et plus s'élève le niveau de la fonction, plus elle en subit les déterminations."⁴⁸

Selon Wallon, la maturation et l'activité d'apprentissage sont indivisibles dans le développement de l'enfant

⁴⁷ Op.cit., p.42.

⁴⁸ Ibid., p.194.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

et se complètent d'étapes en étapes. Le milieu fournit à la fonction les conditions de sa différenciation, et il actualise ainsi les potentialités latentes arrivées à maturité. Comme nous l'avons souligné précédemment à propos de l'intégration fonctionnelle, c'est en grande partie sous l'aspect du jeu, activité propre à l'enfance, que cette différenciation se réalise. La conception wallonienne du jeu chez l'enfant, comme source très importante d'apprentissages et d'exercices fonctionnels, manifeste une des formes concrètes de la praxis, dont l'importance et la signification ont été mises en évidence par le matérialisme dialectique.

Le rôle de l'exercice fonctionnel est tellement décisif dans le développement ontogénétique, autant mais de façon différente que la maturation, qu'une fonction parvenue à maturité risque de dépérir et même de disparaître si les conditions extérieures, c'est-à-dire les occasions de la manifester et de la consolider, lui sont défavorables. Nous avons déjà noté les observations selon lesquelles, par exemple, l'enfant dont les fonctions émotionnelles sont parvenues à maturité et qui ne rencontre pas suffisamment de motifs pour leur activité, peut subir un grave préjudice génétique ayant des répercussions très néfastes, jusque sur son évolution et sa structure organiques et neurologiques⁴⁹.

⁴⁹ Voir également à ce propos le no.2 de la section 1: définition wallonienne du stade: éléments-clés, dans le présent chapitre.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

D'autre part, le milieu et l'activité sont directement responsables de l'achèvement qualitatif de chacun des stades. Par exemple, l'activité émotionnelle qui se constituera en mode dominant de rapports avec le milieu, est d'abord suscitée par l'entourage humain. Les gestes du nourrisson resteraient en circuit clos s'il n'y avait l'action de l'ambiance qui introduit une contradiction dans son impulsivité motrice, mettant ainsi à jour son aptitude à transformer et à organiser ses décharges tonico-motrices en un système émotionnel expressif très nuancé. Il en est de même pour le développement des aptitudes intellectuelles qui seraient carrément compromises si l'enfant ne rencontrerait aucune occasion propre à les susciter et à les différencier.

Rappelons que le milieu concret évolue d'âge en âge⁵⁰. Il est celui qui donne prise à l'activité de

⁵⁰ Wallon énonce ainsi les rapports entre le milieu physique et l'être vivant, puis entre le milieu social et l'homme. "Le milieu est le complément indispensable de l'être vivant. Il doit répondre à ses besoins et à ses aptitudes sensori-motrices puis psychomotrices. Dans une certaine mesure il est donc spécifique, c'est-à-dire que dans le milieu commun chaque espèce aurait son milieu particulier, fait de tout ce qui lui est accessible et nécessaire, le reste lui restant étranger. (...) C'est qui est dans une dépendance plus étroite et plus exclusive des structures organiques et du milieu physique, où les changements sont plus lents, est moins sujet à varier que les effets liés à l'activité propre de l'homme et aux structures sociales. (...) L'existence biologique de l'homme civilisé n'est plus exactement la même que serait celle d'un homme.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

l'enfant, et sur lequel elle pourra se déployer: il est "l'ensemble des stimulants sur lesquels s'exerce et se règle son activité."⁵¹ En conséquence, sa diversité qualitative résulte directement dans l'élargissement et la variabilité des aptitudes de l'enfant.

Dès l'enfance il n'y a pour ainsi dire pas de réaction motrice ou intellectuelle qui n'implique un objet façonné par les techniques industrielles, les moeurs, les habitudes mentales du milieu. L'activité de l'enfant ne peut se révéler qu'à propos et par le moyen des instruments qui lui fournissent aussi bien l'outillage matériel que le langage en usage autour de lui. Elle est façonnée par eux et c'est de cette pratique, qui précède habituellement la réflexion, que se dégagera le fond des notions sur lesquelles s'édifie sa représentation des choses.⁵²

Mais, remarque Wallon, même si dans la psychogénèse de l'enfant "c'est en définitive le monde des adultes que le milieu lui impose, et il en résulte, à chaque époque,

réduit à l'état de nature, et elle change avec le niveau et les formes de la civilisation. Il n'en est pas moins vrai que la société met l'homme en présence de nouveaux milieux, de nouvelles nécessités et de nouveaux moyens qui accroissent ses possibilités d'évolution et de différenciation individuelle. La constitution biologique de l'enfant à sa naissance ne sera pas la loi unique de son destin ultérieur. Ses effets peuvent être amplement transformés par les circonstances sociales de son existence, d'où le choix personnel n'est pas absent." (Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, Cahiers Internationaux de Sociologie, 1954; rééd. dans Enfance, 3-4, 1954, p.287-288).

⁵¹ H. Wallon, Psychologie et éducation de l'enfance, op.cit., p.196.

⁵² H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.37.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

une certaine uniformité de formation mentale", l'enfant dépasse à sa façon l'adulte car "il a des disponibilités psychiques qu'un autre milieu utiliserait autrement."⁵³

Il est important de souligner la distinction que Wallon trace entre les milieux et les groupes, des notions connexes qui peuvent quelquefois coïncider, mais différentes. "Les milieux représentent l'ensemble des circonstances physiques, humaines ou idéologiques qui se rencontrent dans le même moment. Leur influence est davantage subie que celle des groupes."⁵⁴ Les milieux forment également des ensembles relativement durables: milieu rural, milieu citadin, milieu professionnel, milieu familial (qui est en même temps un groupe), milieu scolaire, etc.

D'autre part, les groupes sont des formations plutôt temporaires d'individus qui s'assignent des buts déterminés et se répartissent en conséquence des tâches. Ainsi, "il peut y avoir des postes d'initiative, de commandement, de soutien, de soumission, d'opposition critique, dans la répartition desquels peuvent jouer des rapports interindividuels de caractère, non moins que les circonstances."⁵⁵

53 Op.cit., p.15.

54 H. Wallon, Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, op.cit., p.296.

55 Ibid., p.293.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Il en est de même du groupe familial, des groupes, surtout de jeux, de l'âge scolaire, du "gang" de l'adolescence, etc. L'interaction est différente et, d'une certaine façon, davantage éprouvée entre l'individu et son groupe qu'avec son milieu. Le groupe joue un rôle différent du milieu dans la psychogénèse de l'enfant. "Le groupe est indispensable à l'enfant (...) pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre."⁵⁶ Rappelons seulement l'influence, exposée au chapitre deux, des groupes scolaires dans l'élaboration du sentiment de la polyvalence de la personnalité chez l'enfant⁵⁷. En définitive, c'est à des praxis et à des enrichissements différents pour l'enfant que se rattache la distinction esquissée par Wallon entre les milieux et les groupes.

⁵⁶ Op.cit., p.294.

⁵⁷ Voir le chapitre deux, section 7.9: Les groupes scolaires: facteur important dans la régression du syncrétisme personne-intelligence. Nous citons ici Wallon qui résume habilement cette interaction dialectique entre l'enfant et les groupes auxquels il participe. "Ce travail de réunification différenciée avec autrui est à la fois la suite et la contre-partie de la scission qui s'est produite dans le confusionnisme initial de l'enfant et de son entourage. Cette réassociation se fait sous l'influence des groupes, dans la pratique desquels l'enfant apprend à discerner les différentes sortes de relations qui peuvent l'unir et éventuellement l'opposer à la société. Celles-ci ont une valeur catégorielle à l'égard de sa personne car elles lui permettent de la classer selon chacune de ses activités particulières. C'est un aménagement intime de la personne qu'opèrent les groupes en y faisant pénétrer les différentes catégories de rapports avec autrui. Ces

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHÈSE DIALECTIQUE

Finalement, durant son évolution l'espèce humaine a résolu par sa praxis de transformation et de subordination de la nature, d'innombrables conflits d'une façon qui s'est en quelque sorte gravée dans le génotype individuel, et que l'enfant, du seul fait que sa croissance réalise biologiquement le type adulte de son espèce, est amené à résoudre presque automatiquement.

Cependant, dans son propre développement chaque enfant aura à résoudre à travers toutes les formes de sa praxis et de son activité quotidiennes d'autres conflits, tout aussi innombrables, d'une manière originale, et qui le façonneront et laisseront leurs empreintes sur sa personne, tel une sorte d'indice individuel qui le démarquera des autres personnalités. Beaucoup de ces conflits surgiront dans le cours du processus d'appropriation des produits matériels et spirituels des milieux de son époque qui constituent l'héritage social de l'histoire de sa race, par opposition à l'héritage biologique de l'espèce.

C'est ainsi que pour Wallon, tout développement particulier est l'histoire complexe et concrète d'une union et d'une confrontation réciproque entre les pouvoirs de l'enfant, sans cesse élargis, et les multiples aspects du milieu dans lequel il baigne dès sa naissance, et même avant.

catégories sont relatives tout à la fois à l'action propre de chacun et à l'entourage social." (Ibid., p.296).

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

La réalisation, par l'enfant, de l'adulte qu'il doit devenir ne suit donc pas un tracé sans travers, bifurcations ni détours. Les orientations maîtresses auxquelles il obéit normalement n'en sont pas moins une occasion fréquente d'incertitudes et d'hésitations. (...) Elles surgissent du milieu, milieu des personnes et milieu des choses. Sa mère, ses proches, ses rencontres habituelles ou insolites, l'école: autant de contacts, de relations et structures diverses, d'institutions par lesquelles il doit s'emmailler, de gré ou de force, dans la société. Le langage interpose entre lui et ses désirs, entre lui et les gens un obstacle ou un instrument qu'il peut être tenté soit de tourner, soit de maîtriser. Les objets, et d'abord les plus proches de lui, les objets façonnés, son bol, sa cuiller, son pot, ses vêtements, l'électricité, la radio, les techniques les plus ancestrales comme les plus récentes sont pour lui gêne, problème ou aide, le rebutent ou l'attirent, et façonnent son activité.⁵⁸

7. Le développement comme synthèse du biologique et du social.

Selon la conception génétique wallonienne, deux systèmes matériels, deux ordres différents de causalité se trouvent mêlés depuis la naissance, et même dès la conception: dans toute l'évolution psychologique de l'enfant "s'affrontent et s'impliquent mutuellement des facteurs d'origine biologique et sociale."⁵⁹ Leur action réciproque est

⁵⁸ H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.15.

⁵⁹ Ibid., p.32.

STADES ET DEVELOPPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

incessante et dialectique; c'est de ce mouvement évolutif que résultent organiquement tous les progrès psychogénétiques propres à chaque enfant. Cette thèse est centrale et maintes fois réaffirmée dans la psychologie wallonienne. Par exemple, ce paragraphe résume remarquablement bien sa pensée:

Entre ces deux systèmes de conditions, dont l'un présente dans l'espèce une grande constance, en dépit des diversités individuelles et des variations dues à l'âge, dont l'autre se transforme avec la société et avec l'histoire, une marge est ouverte à l'activité de tous et de chacun où les combinaisons de buts et d'aptitudes, de réactions réciproques, d'incidences en cascade sont susceptibles de tous les degrés entre le conformisme et le polymorphisme, entre la contrainte et la liberté. C'est une partie qui se joue pour chacun, à coups d'échanges avec autrui et d'accords ou de conflits avec le milieu. Une action où sont en perpétuelle répercussion mutuelle les dispositions naturelles et l'ambiance matérielle ou spirituelle.⁶⁰

A la fois science de la nature et science de l'homme, la psychologie tient de ce fait une place unique dans la classification des sciences. "Les faits dont elle s'occupe sont une forme d'intégration particulière, qui se fait aux dépens de ces deux domaines (...). L'homme psychique se réalise entre deux inconscients, l'inconscient biologique et l'inconscient social"⁶¹, conclut Wallon.

⁶⁰ H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, op.cit., p.734.

⁶¹ H. Wallon, Science de la nature et science de l'homme: la psychologie, Revue de synthèse, 1931; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.219.

STADES ET DEVELOPEMENT: SYNTHESE DIALECTIQUE

Par ailleurs, ce double déterminisme du biologique et du social, qui constituent deux conditions d'existence indivises et en quelque sorte immanentes à l'évolution enfantine, résulte en des effets spécifiques qui peuvent à leur tour devenir une cause de progrès. Entre autres, note Wallon, "d'effet le langage ne tarde pas à devenir facteur. C'est, d'ailleurs, très souvent que, dans l'évolution mentale, la causalité se transfère ainsi, ou se partage, ou devient réciproque."⁶² Donc, plus le développement de l'enfant se complexifie, plus il s'y ajoute de facteurs causals, de nouveaux besoins, d'autres déterminismes en rapport avec des niveaux plus psychiques et psychologiques, comme la pensée, la personne, etc.

Tenir en compte tous les différents niveaux et formes de facteurs dans le développement, et tous les nœux qui font qu'ils sont réciproquement liés, et qu'en conséquence l'enfant est un et unique malgré la diversité de ses aspects, de ses comportements, de ses aptitudes, telle a été la prémisse théorique et méthodologique fondamentale de la psychologie génétique de Wallon et qui constitue l'essence même de sa conception des stades de l'enfance.

⁶² H. Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, op.cit., p.94.

RESUME ET CONCLUSIONS

L'objectif théorique de cette thèse était d'exposer, d'analyser et d'approfondir la contribution originale de Henri Wallon à la problématique des stades, en montrant sa conception de la nature et de l'interaction entre stade, transformation et développement chez l'enfant.

L'assimilation consciente par Wallon de la pensée dialectique, à partir de 1932, comme philosophie et méthodologie des sciences et comme théorie de la connaissance, et l'utilisation constante qu'il en a faite par la suite dans son étude expérimentale et systématique du développement de l'enfant, ont d'abord été mises en évidence au chapitre premier. Une exigence de procédure s'est alors imposée à cette recherche: afin de refléter l'intégralité de l'oeuvre wallonienne et de préserver son unité, elle devait être nécessairement présentée et analysée à la lumière de la position philosophique qui la sous-tend implicitement.

Dans le deuxième chapitre, une reconstitution détaillée des six stades du développement de l'enfant selon Wallon a été réalisée, tout en établissant plusieurs sous-divisions analytiques et thématiques utiles et révélatrices. De plus, à maintes reprises ont été soulignés les rapports concrets existant entre les lois générales et catégories de la dialectique matérialiste et le développement de l'enfant dans la psychologie wallonienne.

RESUME ET CONCLUSIONS

Au chapitre trois, un aperçu-critique de la problématique des stades en psychologie génétique a révélé certaines des implications psychologiques et épistémologiques des solutions et approches préconisées par les diverses doctrines et tendances. Nous nous sommes attardés plus spécifiquement sur les positions de S. Freud et J. Piaget en soulevant, selon la perspective du matérialisme dialectique et historique, les insuffisances de leurs conceptions ainsi que la nécessité d'une approche concrète et multidimensionnelle au problème des stades.

Enfin, au chapitre quatre il a été démontré comment Wallon, en adoptant cette dernière approche, a posé dialectiquement la question des stades. Sa définition du stade, sa compréhension des lois et des principes généraux du développement de l'enfant, sa conception des rapports entre l'organique et le social, la place centrale qu'il attribue à l'activité (praxis) dans l'évolution psychologique de l'enfant, etc., sont des découvertes dialectiques originales et cruciales pour la psychologie génétique contemporaine, et qui témoignent en outre des relations fécondes qui peuvent se tisser entre une science particulière et la philosophie du marxisme.

Il appert donc clairement que Wallon a une conception dialectique, très élaborée, complète, rigoureuse et cohérente du développement de l'enfant, et à l'intérieur de

RESUME ET CONCLUSIONS

laquelle s'intègre un système de stades consistant, tant d'un point de vue "interne" (psychogénétique) que d'un point de vue "externe" à la discipline (philosophique).

L'oeuvre de Wallon s'est révélée immensément riche d'enseignements. Plusieurs de ses idées, v.g. son interprétation fonctionnelle de l'émotion, sa conception de la nature primitivement sociale de l'enfant, et beaucoup d'autres, ont été reprises et approfondies théoriquement et expérimentalement par ses nombreux disciples de toutes nationalités, tels les français R. Zazzo, M. Bergeron, N. Galifret-Granjon, H. Gratiot-Alphandéry, I. Lézine, P. Malrieu, G. Mialaret, F. Seclet-Riou, etc., ou encore ceux de d'autres pays comme A.L. Merani (Argentine), F. Merei (Hongrie), A. Szeminska (Pologne), H.M. Tutundjian (U.R.S.S.) etc. Cependant, aucun des disciples n'a encore dépassé leur maître dont l'oeuvre reste aujourd'hui vivante, quoique pratiquement inconnue dans le contexte scientifique nord-américain. De même, plusieurs psychologues de d'autres tendances ont intégré à leur travail des aspects originaux de la pensée wallonienne: par exemple, DeAjuriaguerra et J. Bergès ("la fonction tonique chez l'enfant"), J. Lacan ("l'étape du miroir"), J. Piaget ("l'aspect posturo-tonique de l'imitation dans la représentation"), etc. Tous ces auteurs -disciples ou non- témoignent par leurs recherches de la cohérence et de la valeur tant théorique que pratique

RESUME ET CONCLUSIONS

de la psychologie génétique d'Henri Wallon.

Par ailleurs, ce qui a été beaucoup moins souligné dans les études antérieures sur Wallon, et c'est là un apport de la présente thèse, est le rapport dynamique entre la psychologie et le matérialisme dialectique dans son oeuvre. Le marxisme n'y est pas arbitrairement ou dogmatiquement surajouté; il y est inhérent et, avec une finesse étonnante, il s'y profile constamment parce que, avant tout, il se veut être une conception du monde, c'est-à-dire de la nature, de la société et de la pensée, en transformation et en évolution constantes. On peut donc dire que la psychologie wallonienne est un exemple remarquable de la méthode et de la théorie marxiste en psychologie génétique.

Le matérialisme dialectique et historique ne domine ni n'est opposé aux sciences particulières. Il les sert et, réciproquement, s'en enrichit. Il est à la fois un produit et une synthèse des sciences et a, par conséquent, une valeur heuristique certaine, maintes fois révélée, d'abord par Marx et Engels en économie politique et dans la philosophie des sciences naturelles et sociales, puis de façon croissante jusqu'à nos jours. La dialectique matérialiste est une conception scientifique de l'univers qui reconnaît l'automouvement de la réalité aux niveaux physique, biologique, psychologique, et social, et les oppositions qui l'animent et qui en constituent le moteur.

RESUME ET CONCLUSIONS

Plusieurs critiques ont été adressées à Wallon. Entre autres, on a tantôt traité sa conception d'"organiste", tantôt d'"intellectualiste" et tantôt de "sociologiste". Certains ont contesté l'emploi de telle expression ou encore l'importance accordée à telle modalité du comportement dans le développement de l'enfant¹. Stricto sensu, que reflètent ces critiques? D'une part, une saisie fragmentaire de l'oeuvre car Wallon n'a jamais voulu dissocier le biologique, le psychique et le social dans l'évolution infantine, ni encore moins tomber dans un réductionnisme unilatéral au profit de l'une ou l'autre de ces dimensions. La présente thèse s'est efforcée de rendre compte de ce souci systématique chez Wallon. D'autre part, en contestant une expression ou l'interprétation d'un comportement, certains ont pensé atteindre par cette voie le tendon d'Achille de l'oeuvre et ainsi remettre en cause toute sa valeur scientifique. Or ces tentatives sont vaines, non pas

¹ Pour un résumé des principales critiques adressées à Wallon voir:

M. Bergeron, Les conceptions psycho-biologiques de H. Wallon, L'évolution psychiatrique, 1, 1962, p.27-65.

_____, La vie et l'oeuvre de Henri Wallon, Annales médico-psychologiques, 3, 1963, p.321-351.

R. Zazzo, Du corps à l'âme (réflexions sur l'oeuvre de Henri Wallon), Nouvelle revue de psychanalyse, 3, 1971, p.147-160; rééd. dans Psychologie et Marxisme, Paris, Denoël/Gonthier, 1975, p.31-55.

RESUME ET CONCLUSIONS

qu'aucun point n'est contestable, mais parce que la valeur principale de la pensée de Wallon réside surtout dans sa portée théorique et méthodologique qui exprime des rapports concrets entre le général, le particulier et le singulier.

Wallon enrichit donc la psychologie génétique en y apportant une conception dialectique originale, profonde et multilatérale du développement de l'enfant qui aura encore pendant longtemps un impact théorique et pratique indéniable. On peut même dire que c'est beaucoup plus qu'une psychologie génétique que Wallon a élaboré, soit une véritable psychologie générale qui jette les bases d'une anthropologie concrète, comme l'a si bien souligné Gaston Mialaret².

Enfin, de par la nature même du sujet étudié, soit les stades du développement de l'enfant, la présente thèse fournit une perspective générale, mais rigoureuse, sur toute la pensée psychologique de Wallon. Néanmoins, elle ne prétend pas avoir épuisé les richesses théoriques de son oeuvre. Plusieurs aspects qui n'ont pu qu'être mentionnés brièvement dans cette étude pourraient faire l'objet de recherches ultérieures détaillées. Nous attirons l'attention notamment sur les thèmes suivants: la conception wallonienne du rôle du tonus dans le développement de la sociabilité chez l'enfant; le passage entre l'acte moteur et la

² Voir le commentaire de G. Mialaret cité à la page 28 de la thèse.

RESUME ET CONCLUSIONS

représentation; l'étude comparative de l'imitation chez Piaget et Wallon; l'étude des affinités et différences entre la conception psychogénétique de Wallon et celle de d'autres psychologues dialecticiens tels que A.N. Léontiev, L.S. Vygotsky, P.Y. Galperin, E.B. Elkonin, etc.

BIBLIOGRAPHIE

A. SOURCES PREMIERES¹

1. Livres de Wallon

Délire de persécution: Le délire chronique à base d'interprétation, Paris, J. Baillière, 1909, 118p.

Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant, suivi de L'enfant turbulent: recueil d'observations, Paris, Alcan, 1925, 653p.

Psychologie pathologique, Paris, Alcan, 1926, 95p.

Principes de psychologie appliquée, Paris, A. Colin, 1930, 224p.

Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, Boivin, 1934, 267p.; Paris, F.U.F., 6e éd., 1976, 301p.

L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, A. Colin, 1941, 224p.; 18e éd., 1976.

De l'acte à la pensée, Paris, Flammarion, 1942, 251p.; 4e éd., 1970.

Les origines de la pensée chez l'enfant, Tome I: Les moyens intellectuels, Tome II: Les tâches intellectuelles, Paris, F.U.F., 1945, 756p.; 4e éd., 1975.

et Evart-Chmielniski, E., Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, Paris, F.U.F., 1951, 117p.

¹ On trouvera une bibliographie plus exhaustive (264 titres) des publications de Wallon à la fin du livre de R. Zazzo, Psychologie et marxisme: La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon, Paris, Denoël/Gonthier, 1975, 219p. Ce livre contient également une liste de travaux sur la vie et l'oeuvre de Henri Wallon.

BIBLIOGRAPHIE

2. Articles de psychologie de Wallon

Rapports de l'hystérie et de l'épilepsie chez deux enfants, l'Encéphale, 8, 1908, p.244-248.

et Rolland, Description du cerveau d'un enfant aphasique, l'Encéphale, 3, 1910, p.335-340.

Les psychonévroses de guerre, Année Psychologique, 21, 1914-1919, p.215-236.

Lésions nerveuses et troubles psychiques de guerre, Journal de Psychologie, janvier 1920, p.69-96.

La conscience et la conscience du moi, Journal de Psychologie, janvier 1921, p.51-64.

Le problème biologique de la conscience, Revue Philosophique, 1, 1921, p.161-185; rééd. dans G. Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1923, tome I, p.202-228.

La capacité d'attention chez l'enfant, Bulletin de la Société Française de Pédagogie, 12, 1923, p.361-367.

La conscience et la vie subconsciente, dans G. Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1924, tome II, p.479-521.

L'interrogation chez l'enfant, Journal de Psychologie, 21, 1924, p.170-182.

La mentalité épileptique, Journal de Psychologie, juin 1925, p.500-515.

Mouvement et psychisme, Journal de Psychologie, 23, 1926, p.957-974.

La "Science des rêves" de Freud, Journal de Psychologie, 24, 1927, p.759-764.

L'autisme du malade et l'égoïsme infantin: intervention aux discussions de la thèse de Piaget, Bulletin de la Société Française de Philosophie, 28, 1928, p.131-136.

La mentalité primitive et celle de l'enfant, Revue Philosophique, 7-8, 1928, p.82-105.

BIBLIOGRAPHIE

Les causes psychophysiologiques de l'inattention chez l'enfant, Bulletin de la Société Française de Pédagogie, 32, 1929; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.408-414.

De l'image au réel dans la pensée de l'enfant, Revue Philosophique, 5-6, 1930, p.446-458.

Les origines du caractère chez l'enfant. Les états affectifs, Revue des Cours et Conférences, 1930.

1- L'étude du caractère, 15 janv., p.208-218.

2- Le comportement fonctionnel du nourrisson, 15 fév., p. 397-412.

3et4- Le comportement émotionnel, 28 fév., p.529-546; 30 mars, p.702-712.

5- La place de l'émotion dans le comportement humain, 30 avril, p.124-139.

6et7- Les sources et les formes de l'émotion chez l'enfant, 30 mai, p.340-352; 30 juin, p.549-560.

Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre, Journal de Psychologie, nov-déc. 1931, p. 705-748; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.121-150.

Syndromes d'insuffisance psychomotrice et types psychomoteurs, Annales médico-psychologiques, tome I, 4, 1932, p.369-384; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.240-251.

De l'expérience concrète à la notion de causalité et à la représentation-symbole, Journal de Psychologie, 1-2, 1932, p.112-145; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p. 337-366.

La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois à 3 ans, Journal de Psychologie, 29, 1932, p. 744-785.

Le jugement moral (d'après Piaget) chez l'enfant, Annales de l'Enfance, 63, 1933, p.1280-1281.

L'enfant et le milieu social, Four l'Ere Nouvelle, 91, 1933, p.237-241.

L'étude du caractère chez l'enfant et l'orientation professionnelle, Revue Philosophique, 5-6, 1935, p.304-320.

Le réel et le mental, Journal de Psychologie, 5-6, 1935; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.367-397.

BIBLIOGRAPHIE

Psychologie et Education de l'enfance (leçon d'ouverture au Collège de France, mai 1937), Revue des Cours et Conférences, 1937; rééd. dans Four l'Ere Nouvelle, 1937; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.195-202.

La vie mentale, tome VIII, Encyclopédie Française, publié sous la direction de Henri Wallon, Paris, Société de Gestion de l'Encyclopédie Française, Larousse, 1938.

- Introduction à l'étude de la vie mentale, 8' 04-3 à 04-7.
- La psychologie: science de la nature et science de l'homme, 8' 06-1 à 06-7.
- La caractériologie, 8' 10-7 à 10-12.
- Avertissement sur le plan de l'ouvrage, 8' 14-1.
- Les insuffisances sous-corticales, 8' 18-6 à 18-10.
- Le nourrisson, 8' 22-1 à 22-3.
- L'infirme, 8' 22-4 à 22-6.
- Rapports affectifs: les émotions, 8' 24-1 à 24-7.
- L'activité sensori-motrice, 8' 28-1 à 28-5.
- La réalisation mentale de l'objet, 8' 32-1 à 32-6.
- La croissance intellectuelle de l'enfant, 8' 32-10 à 32-12 et 8' 34-1 à 34-2.
- Les disciplines intellectuelles, 8' 44-1 à 44-10.
- Indiscipline et perversité, 8' 46-2 à 46-8.
- L'activité mentale diffuse et son utilisation publicitaire, 8', 52-8 à 52-10.
- Formation de la personne, 8' 54-3 à 54-4.
- La vieillesse, 8' 56-1 à 56-3.
- Sciences occultes et science active, 8' 58-3 à 58-4.

Préface à: Premier numéro d'Enfance, Enfance, 1, 1948, p.5-7.

L'âge préscolaire, Bulletin de Psychologie, 3, 1950, p.165-166.

et G. Ascoli, Comment l'enfant sait classer les objets, Enfance, 5, 1950, p.411-433.

Les références de la pensée courante chez l'enfant, Année Psychologique, 50, 1951, p.387-402; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.151-162.

Post-scriptum en réponse à M. Piaget, Cahiers Internationaux de Sociologie, 10, 1951, p.175-177.

L'évolution dialectique de la personnalité, Dialectica, 5, 1951, p.3-4; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.43-50.

La pensée précatégorielle, Enfance, 2, 1952, p.97-101.

BIBLIOGRAPHIE

Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, Ecole libérée, 1952; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.309-323.

Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, Bulletin de Psychologie, 5, VII, 1954, p.239-246; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.252-263.

L'instabilité posturo-psychique chez l'enfant (en italien), Infanzia anormale, 12, 1955; rééd. et traduit dans Enfance, 1-2, 1963, p.163-171.

Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, Enfance, 1956; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.235-239.

Les étapes de la personnalité chez l'enfant, dans Osterrieth, F., et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1956; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.73-78.

Niveaux et fluctuations du moi, Evolution Psychiatrique, 1, 1956, p.389-401; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.87-98.

La psychologie génétique, Bulletin de Psychologie, 1, 1956, p.3-10; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.220-234.

et L. Lurcat, Graphisme et modèle dans les dessins de l'enfant, Journal de Psychologie, 1957, p.257-294.

La mentalité primitive et la raison, Revue Philosophique, 4, 1957, p.461-467; rééd. dans Enfance, 1-2, 1968, p.111-117.

E. Evart-Chmielniski, et R. Sauterey, Equilibre statique, équilibre en mouvement: double latéralisation entre 5 et 15 ans, Enfance, 1, 1958, p.1-29.

et L. Lurcat, Le dessin des personnages par l'enfant, ses étapes et ses mutations, Enfance, 3, 1958, p.177-211.

Préface à: L'adolescence, Enfance, 4-5, 1958, p.283-285.

avec E. Evart-Chmielniski et R. Sauterey, Le sens de la verticale chez l'enfant, Journal de Psychologie, 56, 1959, p.161-186.

BIBLIOGRAPHIE

et L. Lurcat, L'espace graphique de l'enfant, Journal de Psychologie, 56, 1959, p.425-454.

et L. Lurcat, Espace postural et espace environnant (le schéma corporel), Enfance, 1, 1962, p.1-33.

et G. Dejean, Activité simultanée et similaire des deux mains chez les droitiers et chez les gauchers, Journal de Psychologie, 59, 1962, p.109-138.

et R. Sautery, Pluralité et nombre chez les enfants de 4 ans et demi à 7 ans, Enfance, 3, 1962, p.201-221.

3. Articles historiques, philosophiques, pédagogiques et méthodologiques de Wallon

Science de la nature et science de l'homme: la psychologie, Revue de Synthèse, oct. 1931; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.203-219.

Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant, Pour l'Ere Nouvelle, 91, 1933, p.237-241.

Intervention à la séance du 24-2-1934 de la Société Française de Philosophie, pour le 25^e anniversaire de la mort de Rauh, Bulletin de la Société Française de Philosophie, 2, 1934, p.64-71.

La loi en psychologie, dans Science et loi, Paris, Alcan, 1934, p.151-169.

Psychologie et technique, dans A la lumière du marxisme, Paris, Editions Sociales Internationales, 1935, p.128-148; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.15-30.

L'individu, dans Cours de marxisme, Paris, Bureau d'éditions, 1936.

Esprit critique et agnosticisme, dans Esprit critique et esprit scientifique, Paris, Cahiers du S.P.I., 1936; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.5-14.

Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres, Pour l'Ere Nouvelle, 123, 1936, p.294-301.

BIBLIOGRAPHIE

L'individu et la société, dans Cours de Marxisme, Paris, Bureau d'éditions, 1937.

Introduction à K. Marx et la pensée moderne, dans A la lumière du marxisme, tome II, Paris, Editions Sociales Internationales, 1937.

L'oeuvre de Lévy-Bruhl et la psychologie comparée, Revue Philosophique, 1, 1939, p.254-257.

La réforme de l'Université, Enseignement et Culture, 1945; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.433-449.

Pour une encyclopédie dialectique. Sciences de la nature et sciences humaines, La Pensée, 4, 1945, p.17-22.

Matérialisme dialectique et psychologie, dans Cours de l'Université Nouvelle, Paris, Editions Sociales Internationales, 1946; p.15-23.

L'étude psychologique et sociologique de l'enfant, Cahiers Internationaux de Sociologie, III, 1947, p.3-23; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.297-308.

Réforme de l'enseignement et psychologie, Enfance, 1, 1948, p.49-53.

Principes généraux de la réforme de l'enseignement, Bulletin de la Société Française de Pédagogie, 79, 1948, p.26-52.

La psychologie de Descartes, La Pensée, 32, 1950, p.11-20; rééd. dans Enfance, 1-2, 1968, p.39-52.

Psychopathologie et psychologie génétique, La Raison, 2, 1951, p.46-53; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.35-42.

Sociologie et éducation, Cahiers Internationaux de Sociologie, 10, 1951, p.19-33; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.324-333.

L'associationnisme de Pavlov, Bulletin de Psychologie, déc. 1952; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.51-58.

Sur la spécificité de la psychologie, La Raison, 1953; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.67-71.

L'organique et le social chez l'homme, Scientia, 1953; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.59-66.

BIBLIOGRAPHIE

L'éducation polytechnique chez Marx et ses continuateurs, La Pensée, 48-49, 1953, p.172-176.

Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, Cahiers Internationaux de Sociologie, 16, 1954, p.2-13; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.287-296.

Pavlovisme et psychologie, La Nouvelle Critique, 1955; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.79-86.

L'importance doctrinale de l'oeuvre pavlovienne, La Raison, 13, 1956, p.84-91.

Introduction à l'Emile, dans J.J. Rousseau, Emile ou de l'Education, Paris, Editions Sociales Internationales, 1958, p.7-60; rééd. dans Enfance, 1-2, 1968, p.53-89.

Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie, La Nouvelle Critique, nov. 1958; rééd. dans Enfance, 1-2, 1963, p.99-110.

Entretien, La nouvelle Critique, 108, 1959, p.11-26; rééd. dans Enfance, 1-2, 1968, p.17-29.

Education et psychologie, Recherches Internationales à la lumière du marxisme, 28, 1961, p.209-214.

Témoignage, La Pensée, 100, 1961, p.3-6.

B. SOURCES SECONDES

1. Livres

Bernal, J.D., Science in History, 4 vol., Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1971.

Cheptouline, A., Catégories et lois de la dialectique, Moscou, Editions du Progrès, 1978, 379p.

Freud, S., Trois essais sur la théorie de la sexualité, (1ere éd. 1905) Paris, Gallimard, 1962, 190p.

Gratiot-Alphandéry, H., Lecture d'Henri Wallon; choix de textes, Paris, Editions Sociales, 1976, 284p.

BIBLIOGRAPHIE

- Kédrov, B., Dialectique, logique, gnoséologie: leur unité, Moscou, Editions du Progrès, 1970, 402p.
- Kouptsov, V., (éd.), La philosophie et la science, Moscou, Editions du Progrès, 1979, 317p.
- Kuhn, T.S., The Structure of Scientific Revolutions, Chicago, University of Chicago Press, 1962, 210p.
- Léontiev, A.N., Le développement du psychisme, Paris, Editions Sociales, 1976, 345p.
- , Activity, Consciousness, and Personality, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1978, 186p.
- Luria, A.R. et F.I. Yudovich, Speech and the development of mental processes in the child, London, Penguin Education, 1975, 110p.
- Martinet, M., Théorie des émotions. Introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon, Paris, Aubier Montaigne, 1972, 159p.
- Omelyanovsky, M.E., Dialectic in Modern Physics, Moscow, Progress Publishers, 1979, 363p.
- Osterrieth, F., et al., Le problème des stades en psychologie de l'enfant, Paris, I.U.F., 1956, 163p.
- Piaget, J., Introduction à l'épistémologie génétique, Tome I, Paris, P.U.F., 1950.
- , Six études de psychologie, Paris, Denoël/Gonthier, 1964, 188p.
- , Sagesse et illusions de la philosophie, Paris, P.U.F., 1965.
- , La psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1966, 127p.
- Planty-Bonjour, G., Les catégories du matérialisme dialectique, Paris, P.U.F., 1965, 206p.
- Politzer, G., Critique des fondements de la psychologie, (1ère éd. 1928), Paris, I.U.F., 1968, 3e éd., 263p.
- Reuchlin, M., Histoire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1957; 9e éd., 1974, 127p.

BIBLIOGRAPHIE

Ribot, T., La psychologie allemande contemporaine, Paris, Arcan, 1879, 215p.

Ruda, O.J., Lexique philosophique-scientifique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1977, 173p.

Tran-Thong, Stades et concept de stade de développement de l'enfant, dans la psychologie contemporaine, Paris, Vrin, 1967; 6e éd., 1976, 455p.

-----, La pensée pédagogique d'Henri Wallon, Paris, P.U.F., 1969, 174p.

Zazzo, R., Conduites et conscience, Tome I, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962, 315p.

-----, Psychologie et marxisme (La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon), Paris, Denoël/Gonthier, 1975, 218p.

2. Articles

Bergeron, M., Les conceptions psycho-biologiques de H. Wallon, L'évolution psychiatrique, 1, 1962, p.27-65.

-----, La vie et l'oeuvre de Henri Wallon, Annales médico-psychologiques, 2, 1963, p.321-351.

Bickhard, M.H., The nature of developmental stages, Human development, 21, 1978, p.217-233.

Bijou, S.W., Ages, Stages and the Naturalization of Human Development, dans D.C. Charles et W.R. Looft (éd.), Readings in Psychological Development through Life, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1973, p.71-85.

Brainerd, C.J., The stage question in cognitive-developmental theory, The Behavioral and Brain Sciences, 2, 1978, p.173-213.

Clanet, C., et Laterrasse, C., Henri Wallon: une rencontre, La nouvelle critique, 66, 1973, p.26-34.

Debesse, M., Souvenirs et réflexions sur Henri Wallon, Société A. Binet et T. Simon, 6, 1973, p.243-254.

Elkonin, D.B., Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child, Soviet Psychology, 2, 1972, p.225-251.

BIBLIOGRAPHIE

Epstein, H.T., Phrenoblysis: Special Brain and Mind Growth Periods. I: Human Brain and Skill Development, Developmental Psychobiology, 7, 1974, p.207-216.

-----, Phrenoblysis: Special Brain and Mind Growth Periods. II: Human Mental Development, Developmental psychobiology, 7, 1974, p.217-224.

Galperin, F.Y., Stages in the Development of Mental Acts, dans M. Cole et I. Maltzman (éd.), Contemporary Soviet Psychology, N.Y., Basic Books, 1969, p.249-273.

Garaudy, R., L'oeuvre d'Henri Wallon, Cahiers du communisme, 4, 1959, p.360-368.

Guillain, A., Wallon et le simulacre, Revue philosophique, 1, 1971, p.67-86.

-----, L'espace mental et les pouvoirs selon H. Wallon, Journal de psychologie, 3, 1979, p.335-348.

Jalley, E., Pour une lecture comparée de Piaget et de Wallon, La Pensée, 208, 1979, p.79-108.

Labérenne, P., Le Cercle de la Russie Neuve (1928-1936) et l'Association pour l'étude de la culture soviétique (1936-1939), La Pensée, 205, 1979, p.12-26.

LeGuillant, L., L'enfance inadaptée dans l'oeuvre de Henri Wallon, L'évolution psychiatrique, 27, 1962, p.121-140.

Léontiev, A.N., The Problem of Activity in Psychology, Soviet Psychology, 1, 1975, p.4-33.

Malrieu, F., Le problème de la conscience dans la psychologie d'Henri Wallon, La Pensée, 30, 1950, p.30-36.

Mialaret, G., Henri Wallon: sa méthode; quelques aspects psychologiques de son oeuvre, Pour l'Ere Nouvelle, 1, 1966, p.12-27.

Piaget, J., Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physiologiques dans l'explication en psychologie. Esquisse d'une auto-biographie intellectuelle, Bulletin de psychologie, 1-2, 1959, p.8-13.

-----, Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation, L'évolution psychiatrique, 1, 1962, p.141-150.

BIBLIOGRAPHIE

Piéron, H., Sur le chemin des applications sociales de la psychologie, L'évolution psychiatrique, 27, 1962, p. 151-160.

Pinard, A., et Laurendeau, M., "Stages" in Piaget's Cognitive-developmental Theory: Exegesis of a Concept, dans D. Elkind et J. Flavell (éd.), Studies in Cognitive Development, N.Y., Oxford University Press, 1969, p.121-170.

Toulmin, S., The Concept of "Stages" in Psychological Development, dans T.Mischel (éd.), Cognitive Development and Epistemology, N.Y., Academic Press, 1971, p.25-60.

Zazzo, R., L'oeuvre de Wallon à la lumière du marxisme, La Pensée, 31, 1950, p.39-59.

-----, Du corps à l'âme (réflexions sur l'oeuvre de Henri Wallon), Nouvelle Revue de Psychanalyse, 3, 1971, p.147-160.

Zender, M.A., et Zender, B.F., Vygotsky's view about the Age Periodization of Child Development, Human Development, 17, 1974, p.24-40.

APPENDICE I

Henri Wallon: éléments de biographie

- 1879 Wallon naît à Paris le 15 juin.
- 1899-1902 Elève à l'Ecole Normale Supérieure.
- 1902 Agrégé de philosophie; professeur au lycée de Bar-le-Duc.
- 1903-1908 Etudes de médecine.
- 1908 Docteur en médecine; thèse: Délire de persécution: le délire chronique à base d'interprétation.
- 1908-1910 Initiation aux techniques histologiques avec J. Jolly et Nageotte au laboratoire d'histologie de l'Ecole pratique des Hautes Etudes.
- 1908-1931 Assistant de Nageotte à Bicêtre et à la Salpêtrière.
- 1914-1918 Mobilisé comme médecin de bataillon.
- 1920-1937 Chargé de cours à la Sorbonne.
- 1925 Docteur ès lettres avec sa thèse: L'enfant turbulent: étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental.
- 1925 Création du Laboratoire de Psychobiologie de l'Enfant, à Boulogne-Billancourt.
- 1926 Publication de Psychologie pathologique.
- 1927 Nommé directeur d'études à l'Ecole pratique des Hautes Etudes, où le Laboratoire de Psychobiologie de l'Enfant est intégré.
- 1929-1949 Professeur à l'Institut National du Travail et d'Orientation professionnelle.
- 1930 Publication de Principes de psychologie appliquée.
- 1931 Voyage en Union Soviétique au Congrès international de Psychotechnique. Au retour, adhésion au Cercle de la Russie neuve.

APPENDICE I

- 1934 Publication de Les origines du caractère chez l'enfant.
- 1937-1949 Obtient par concours une chaire de professeur au Collège de France (chaire de Psychologie de l'Enfance et de l'Education).
- 1937-1962 Président de la Société Française de Pédagogie.
- 1941 Publication de L'évolution psychologique de l'enfant.
- 1941 L'enseignement de Wallon est interdit par le gouvernement de Vichy.
- 1942-1944 Participation à la résistance dans le Front National Universitaire.
- 1942 Publication de De l'acte à la pensée.
- 1944 Secrétaire Général à l'Education nationale dans le gouvernement de la Libération; chargé avec Paul Langevin d'élaborer un projet de réforme de l'enseignement.
- 1945 Délégué du Front National à l'Assemblée consultative provisoire.
- 1945 Publication de Les origines de la pensée chez l'enfant.
- 1946 Député de Paris à la première Assemblée constituante.
- 1946-1962 Président du Groupe Français d'Education Nouvelle.
- 1948 Création de la revue Enfance.
- 1949 Mise à la retraite au Collège de France.
- 1953 Renversé par une automobile, Wallon sera restreint désormais à une immobilité presque complète. Il réussira à mener quand même une activité scientifique intense, et publiera ainsi de nombreux articles psychologiques, historiques et philosophiques.
- 1962 Wallon meurt à Paris le 1er décembre, à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

APPENDICE 2

Aperçu de la critique wallonienne des fondements de la théorie de Piaget

Wallon a critiqué à plusieurs reprises la conception génétique de Piaget. La critique la plus complète qu'il en a faite, et dont sont résumées ici les grandes lignes, est contenue dans son livre De l'acte à la pensée (1942, p.27-49)¹. Quoique les commentaires de Wallon portent sur les premiers écrits de Piaget, soit surtout sur La représentation du monde chez l'enfant (1926), La naissance de l'intelligence chez l'enfant (1936) et La construction du réel chez l'enfant (1937), ils demeurent intégralement valables et actuels car ils attaquent les fondements théoriques de l'oeuvre piagétienne qui, selon les dires mêmes de son auteur, n'ont jamais été remis en question mais, tout au contraire, confirmés et enrichis au long des recherches qu'il a ultérieurement menées.

Dans la voie tracée avant lui par les psychologies de la conscience, et pour se conformer aux exigences de

¹ Comme le reflète le titre du livre dont elles sont tirées, les critiques reproduites dans cet appendice s'adressent principalement à l'explication piagétienne du passage entre l'acte et la pensée. A maintes reprises, Wallon a critiqué d'autres aspects de la conception de Piaget, comme son concept d'égoïsme, sa notion de stade, etc. Cependant nous passons ici ses propos sous silence, principalement parce qu'ils ont déjà été en grande partie relevés dans les chapitres deux et trois de la présente thèse.

APPENDICE 2

l'observation dont il s'est réclamé, Piaget a, selon Wallon, substitué les mouvements aux sensations comme éléments primordiaux de la vie psychique. Il a d'abord défendu l'idée selon laquelle la conscience ne constituait pas une donnée première dans le développement infantin, et a ensuite tenté de justifier et de fonder son apparition en accordant une place centrale aux schèmes moteurs dans l'explication.

"Il a cru possible d'assimiler priorité chronologique et priorité constitutive; il a fait de ce qui vient d'abord la substance ou la cause de ce qui s'élabore ensuite."²

De là a directement résulté une des principales difficultés théoriques de sa démarche: démontrer comment par les seules combinaisons et coordinations des schèmes moteurs le plan intellectuel s'instaure chez l'enfant, c'est-à-dire comment l'étude de la progression des réactions motrices durant les deux premières années permettra "de saisir l'instant où le sujet sera enfin surgi des schèmes empiétant l'un sur l'autre et où le mouvement sera devenu conscience."³

Wallon dénonce le fait que "pour résoudre la difficulté, c'est à des analogies, promues identités, que Piaget recourt."⁴ Son hypothèse directrice est que de la même

2 H. Wallon, De l'acte à la pensée, op.cit., p.27.

3 Ibid., p.28.

4 Ibid., p.28.

APPENDICE 2

façon que l'organisme en développement assimile du milieu les éléments qui lui sont biologiquement nécessaires, les schèmes moteurs, étant incessamment confrontés avec les circonstances extérieures, croissent et se transforment par assimilation et adaptation simultanées. Mais, pose alors Wallon, "la comparaison d'un schème moteur, simple manifestation d'activité, à la totalité d'un être vivant est-elle acceptable?"⁵

C'est ce que fait Piaget, qui y voit non seulement une similitude mais postule entre l'activité psychique et l'activité biologique une

unité d'éléments et de loi. Voilà pourquoi Piaget se croit dispensé de montrer comment est franchi le seuil des schèmes moteurs à la personne, de l'activité motrice à l'activité intellectuelle. Entre les deux il y a des invariants communs, dont le fonctionnement est semblablement commandé dans les deux cas par l'organisation et par l'adaptation (...). A l'origine des structures où va se différencier l'activité intellectuelle se trouvent les mêmes principes que ceux de la vie, assurant leur union fondamentale. Sur le plan biologique, l'organisation et l'adaptation sont opposées et solidaires (...). Sur le plan intellectuel, même solidarité et même opposition entre l'activité rationnelle ou organisation et l'expérience ou adaptation, entre la déduction logico-mathématique et la structure temporo-spatiale, objective, causale. Le tableau des fonctions logiques peut être calqué sur celui des procès biologiques.⁶

5 Op.cit., p.29.

6 Ibid., p.29.

APPENDICE 2

Ainsi, ajoute Wallon, dans la thèse de Piaget "le parallélisme biopsychique est complet"⁷, et le passage du biologique au mental par les schèmes moteurs est "finalement découvert parce qu'il y était présupposé."⁸

Wallon admet la nécessité de l'influence du milieu qui, en fournissant des motifs différents d'activité, offre l'occasion à la création de nouveaux rapports fonctionnels entre les séries sensorielles et motrices. Cependant, précise-t-il, "l'occasion de nouveaux rapports peut très bien s'offrir et ne pas rencontrer l'aptitude à les utiliser. Il faut autre chose que la fusion des domaines sensori-moteurs entre eux sous la seule pression des circonstances."⁹ En effet, en absolutisant l'influence du milieu la théorie piagétienne n'explique pas pourquoi l'activité sensori-motrice n'aboutit qu'à des stéréotypies chez les idiots, ni pourquoi les coordinations établies s'abolissent dans certains cas de lésions cérébrales.

Ne faut-il pas supposer, avec l'occasion, le pouvoir de l'utiliser, avec la coordination, l'organe où elle puisse s'inscrire. Ce pouvoir n'est

7 Op.cit., p.30

8 Ibid., p.30. A ce sujet, voir aussi le chapitre trois, section 4. Catégorisation de Tran-Thong, où est relevée l'hypothèse piagétienne initiale d'une communauté fonctionnelle entre l'évolution biologique et l'évolution intellectuelle.

9 Ibid., p.32.

APPENDICE 2

pas dans chaque schème isolé, il n'est pas non plus entièrement suscité de l'extérieur. Il appartient au comportement d'ensemble, et il relève des substructures organiques que la croissance de l'enfant met successivement à sa disposition pour utiliser les circonstances extérieures.¹⁰

Pour Wallon, expérience et aptitude s'impliquent mutuellement. Les coordinations progressives que démontre le nourrisson, depuis le moment où il tâte tout objet en contact avec ses lèvres jusqu'à celui où la vue du biberon l'amène à ouvrir la bouche et à crier,

exigent une discrimination des excitants conditionnels qui a bien des degrés et qui est liée, selon Pavlov, au pouvoir analyseur du cortex. Si le pouvoir assimilateur de Piaget est capable de faire enjamber des différences de domaines sensori-moteurs, c'est qu'il est doué lui aussi d'une structure, dont les niveaux conditionnent l'expérience au moins autant qu'ils en résultent.¹¹

Cependant Piaget n'attribue pas le pouvoir de coordination de l'enfant au degré d'évolution atteint par la structure nerveuse humaine. Plutôt, il dématérialise ce pouvoir et le confère à l'action d'ensemble du système de relations entre les schèmes, c'est-à-dire à une espèce d'impulsion consécutive au niveau de l'organisation psychique dont les différenciations et les coordinations produiraient la structure idéale que le sujet donne à l'univers.

¹⁰ Op.cit., p.32.

¹¹ Ibid., p.34.

APPENDICE 2

Ainsi, entre l'acte et la pensée, la continuité fonctionnelle est établie.

Or, d'après Wallon le milieu physique et actuel constitué par les réactions sensori-motrices est fondamentalement différent du milieu qui s'y superpose et devient son double: le milieu mental et virtuel fondé sur la représentation "et où les possibilités de combinaison sont devenues si libres, si diverses, si aisément fixables que sa part dans la régulation de la conduite n'a cessé de croître."¹² Même s'il y a de nombreuses et incessantes interférences d'un milieu à l'autre, les façons de réagir propres à chacun sont si différentes et opposées que leur coexistence est pleine de contradictions et de conflits.

Ce sont deux systèmes hétérogènes de fonctions qui sont en lice, quelle qu'ait pu être la filiation des structures nerveuses répondant à chacun. Les moyens d'action sont le mouvement dans l'un, l'activité symbolique dans l'autre (...). Ce n'est pas une question de degré qui les distingue; c'est une différence d'orientation, de but, de moyens.¹³

Wallon résume en quelques phrases lapidaires ses principales critiques adressées à Piaget.

Transformant une description en explication, il donne à l'évolution psychique une base parcelaire et trop étroite. Il la compose d'éléments d'abord distincts qui n'auraient qu'à se rejoindre

¹² Op.cit., p.48.

¹³ Ibid., p.48.

APPENDICE 2

et à s'assimiler entre eux, tout l'édifice de la vie mentale pouvant résulter de cette seule opération. Ainsi disperse-t-il son unité fondamentale dans la pluralité des aspects ou des phases qui la manifestent, en les prenant pour des morceaux d'où elle n'aurait plus qu'à surgir. Mais il ne peut rendre compte de cette unité même, ni des enrichissements qu'elle doit aux différenciations fonctionnelles et à l'évolution organique qui les conditionne. En même temps il ramène aux facteurs purement individuels de la motricité des pouvoirs, comme l'usage du symbole et l'expression de la pensée, qui ne peuvent appartenir qu'à un être essentiellement social, et il rétrécit de façon inadmissible les fondements de la vie mentale.¹⁴

Wallon ajoute que le système d'explication proposé par Piaget, "soutenu par de fines descriptions et par une grande ingéniosité de rapprochements"¹⁵, est très instructif parce qu'il concilie d'une façon originale les attitudes empiriste et idéaliste, comme l'ont d'ailleurs fait avant lui de nombreux penseurs et philosophes, de Berkeley aux néopositivistes¹⁶.

¹⁴ Op.cit., p.45.

¹⁵ Ibid., p.45.

¹⁶ Pour d'autres analyses critiques faites par Wallon des conceptions de Piaget, consulter notamment: L'autisme du malade et l'égoïsme infantin: intervention aux discussions de la thèse de Piaget, Bulletin de la Société Française de Philosophie, 28, 1928, p.131-136; Le jugement moral (d'après Piaget) chez l'enfant, Annales de l'Enfance, 63, 1933, p.1280-1281; L'étude psychologique et sociologique de l'enfant, Cahiers Internationaux de Sociologie, 111, 1947, p.3-23; rééd. dans Enfance, 3-4, 1959, p.297-308; Post-scriptum en réponse à M. Piaget, Cahiers Internationaux de Sociologie, 10, 1951, p.175-177.

Voir également l'article suivant qui fournit une perspective comparative: E. Jalley, Pour une lecture comparée de Piaget et de Wallon, La pensée, 208, 1979, p.79-108.

APPENDICE 3

SOMMAIRE DE

Les stades du développement de l'enfant selon Henri Wallon¹

Le problème des stades en psychologie génétique a suscité maints débats et réflexions. Il appert que toute cette problématique recouvre deux dimensions fondamentales: 1- psychologique, et 2- philosophique. C'est dans cette double perspective que s'est inscrite la présente recherche sur la contribution de Wallon à la question des rapports entre stade, transformation et développement.

Wallon en est arrivé à se rallier assez tôt dans sa carrière scientifique à la philosophie du matérialisme dialectique. Ses principaux ouvrages sur la psychologie de l'enfant s'inscrivent dans la solution générale qu'apporte cette philosophie aux problèmes ontologique, gnoséologique et logique. C'est donc à la lumière de cette doctrine que son oeuvre prend sa signification la plus profonde.

Le système des stades du développement élaboré par Wallon comprend six stades. Ce sont des stades généraux, à la fois affectifs et intellectuels, dont la succession manifeste une alternance de moments où prédomine le sujet et de moments où l'objet devient prépondérant.

¹ Mario Lajoie, thèse de maîtrise présentée à l'Ecole de Psychologie de l'Université d'Ottawa, mai 1980, xiii-329p.

APPENDICE 3

L'évolution intra-stade et les rapports inter-stades se déroulent selon un complexe processus dialectique où s'entremêlent des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux.

La résolution de certains aspects de la problématique des stades en psychologie, notamment la question de la nature des stades, nécessite une perspective philosophique. D'autres aspects d'ordre psychologique requièrent une approche concrète et multidimensionnelle à l'étude de l'enfant.

Henri Wallon a apporté une solution à la problématique des stades à partir d'une perspective philosophique et d'une approche concrète et multidimensionnelle. Il a révélé certaines lois et principes dialectiques inhérents au développement de l'enfant, et a mis en évidence l'incessante action réciproque du biologique et du social par l'intermédiaire de l'activité (praxis).

Wallon a une conception complète, rigoureuse et cohérente du développement de l'enfant, à l'intérieur de laquelle s'intègre un système de stades consistant, tant d'un point de vue "interne" (psychogénétique) que d'un point de vue "externe" à la discipline (philosophique).