

Ce texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

HENRI WALLON

(1879 -1962)

*Hélène Gratiot-Alphandéry*¹

Henri Wallon aura laissé dans l'histoire des idées de ce siècle l'image d'un psychologue, bien plus que celle d'un éducateur. Pourtant son nom, associé à celui de l'illustre physicien Paul Langevin, s'inscrit aujourd'hui en France au fronton de nombreux établissements scolaires. Il fut, en effet avec Langevin, l'auteur d'un projet de réforme de l'enseignement français qui, même s'il ne fut jamais mis en œuvre, demeure le plus complet et le plus original de ce siècle. Largement connu tant en France que dans certains pays étrangers, ce projet inspira, de façon plus ou moins directe, bon nombre d'autres projets, ainsi que quelques réformes partielles.

Dans cet essai, nous tenterons de suivre le parcours intellectuel d'un savant dont toute l'œuvre est consacrée à l'étude de l'enfant, aux conditions de son développement, aux caractéristiques de ses conduites et de son évolution.

Les étapes d'une carrière

Né à Paris en 1879 dans une famille de la grande bourgeoisie du Nord de la France, Henri Wallon y est élevé avec ses six frères et sœurs « dans une atmosphère républicaine et démocratique ». Entré à l'École Normale Supérieure en 1899, il est reçu à l'agrégation de philosophie en 1902 : une carrière d'enseignant paraît s'ouvrir devant lui. Après un an de professorat au lycée de Bar-le-Duc, il décide d'entamer des études de médecine pour se diriger ultérieurement, à l'exemple de son aîné Georges Dumas, vers la psychologie. C'est pourtant la psychiatrie qui va le retenir pendant bien des années, plus spécialement la psychiatrie de l'enfant, dans les différents services hospitaliers, avec un intérêt marqué pour les anomalies motrices et mentales de l'enfant sur lesquelles il consigne, de 1908 à 1914, de très nombreuses observations.

Mobilisé en qualité de médecin pendant la Première Guerre Mondiale, il lui semble à son retour à la vie civile que ses observations sont devenues caduques. Il réécrit donc sa thèse de doctorat qu'il soutiendra en 1925 et qui, consacrée aux « stades et troubles du développement moteur et mental de l'enfant », paraîtra plus tard sous le titre de « L'enfant turbulent ». Dès 1919, pourtant, son intérêt marqué — et assez exceptionnel à l'époque — pour la psychologie de l'enfant lui vaudra d'être appelé à donner à la Sorbonne une série de conférences sur ce sujet. Cependant, cet enseignement, si prestigieux soit-il, ne le satisfait pas pleinement : il assure dans un dispensaire d'un quartier ouvrier de Paris des consultations médico-psychologiques, et met sur pied en 1922, dans une école de la banlieue parisienne à Boulogne-Billancourt et avec le concours de quelques instituteurs, un petit laboratoire qui sera tout à la fois un lieu d'enseignement et de recherche, y accueillant des étudiants du niveau de licence et de futurs Inspecteurs de l'éducation et se lançant dans des travaux de recherche sur le développement psychologique de l'enfant par voie d'entretiens et d'enquêtes sur leur adaptation scolaire et sociale en d'utilisant quelques-uns des premiers tests alors connus.

A partir de ce moment, on trouvera constamment associés chez Wallon, sous de multiples formes, l'intérêt soutenu pour le développement psychobiologique de l'enfant et le souci de l'utilité pratique de ses recherches en matière d'éducation. Il noue des contacts avec les différents mouvements d'Éducation Nouvelle qui se développent en France à l'exemple de ceux qu'animaient Maria Montessori en Italie, Ovide Decroly en Belgique et son Ecole de l'Ermitage, et avec Edouard Claparède et Pierre Bovet en Suisse. Et s'il entretient aussi des relations hors de France avec des maîtres de formation médicale, comme lui, il reste cependant profondément inséré dans le milieu scolaire de son pays, apportant notamment un large appui à Célestin Freinet et à ses projets d'imprimerie à l'école.

A partir de 1925, nommé directeur du premier Laboratoire de psychobiologie de l'enfant à l'École Pratique des Hautes Etudes (Paris), Wallon continua d'y mener de front recherche et enseignement. Néanmoins, il eut constamment le souci d'assurer des applications pratiques, parfois immédiates, à ses recherches sur l'éducation de l'enfant. Ce fut notamment le cas pour ses études sur la psychomotricité, les mécanismes de la mémoire ou le jugement moral. En plus de ses travaux de laboratoire, il ne tarda pas à assurer une consultation pour « des écoliers présentant des troubles intellectuels ou caractériels » et à fonder un Centre d'orientation professionnelle, l'un des tout premiers, à l'intention des écoliers de la banlieue ouvrière de Boulogne-Billancourt. Cette consultation d'orientation professionnelle répondait à une nouvelle préoccupation de Wallon, au moment où venait de se créer, à l'initiative de son ami Henri Piéron, Professeur au Collège de France, de Julien Fontegne et d'Henri Laugier, spécialistes du monde du travail, un Institut national d'orientation professionnelle destiné à la formation des conseillers d'orientation.

Attiré une fois encore par tout ce qui lui paraissait susceptible d'élargir le champ de la psychologie et de ses applications, il s'intéressa vivement à la détermination des aptitudes et des intérêts qui devaient constituer l'axe même de cette orientation. Parallèlement à l'enseignement qu'il dispensait dans ce nouvel Institut, il décida de mettre à l'épreuve dans son propre laboratoire les méthodes d'observation et d'examen des enfants. Pourtant, cette activité, qui le mettait quotidiennement au contact des écoliers, ne lui suffisait pas. Il entendait élargir la portée de l'enseignement dont il faisait bénéficier les étudiants et sollicita la création d'une chaire au Collège de France, sous le titre assez insolite, pour un établissement où Ribot puis Janet avaient enseigné la psychologie scientifique, de « Psychologie et éducation de l'enfance ». Grâce à la notoriété et à l'appui particulièrement chaleureux d'Henri Piéron qui occupait la chaire de physiologie des sensations, le thème proposé fut retenu et depuis lors étudié au Collège de France de 1937 à 1949, avec quatre années d'interruption à la suite d'une suspension par le gouvernement de Vichy sous l'occupation (1941-1944).

Dès sa leçon inaugurale, Wallon montre qu'« entre la psychologie et l'éducation, les rapports ne sont pas ceux qui ont cours entre science normative et science ou art appliqués. La psychologie est assez proche de ses origines pour qu'il soit possible de reconnaître l'intime dépendance où une science à ses débuts se trouve vis-à-vis des problèmes pratiques² ». C'est dans toutes ses étapes et dans toutes ses manifestations qu'il faut étudier l'enfant car « sa connaissance exige la collaboration de tous ceux qui sont à un titre quelconque en contact avec lui³ »; d'où la nécessité de définir les conditions et les exigences de l'observation : « c'est l'observation qui permet de poser les problèmes mais ce sont les problèmes posés qui rendent l'observation possible⁴ ». Dans cette leçon, Wallon se livre à une analyse très fouillée de la méthode des tests et de ses limites, des avantages et des inconvénients de l'isolement en laboratoire et surtout, une fois encore, de la nécessité de prendre en considération toutes les réactions de l'enfant à son environnement.

Ce texte inaugural définit les grandes lignes d'un enseignement que viendront illustrer quelques années plus tard trois ouvrages majeurs : *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941) ; *De l'acte à la pensée* (1942) ; *Les origines de la pensée chez l'enfant* (1945).

Le projet de réforme de l'enseignement Langevin Wallon

En 1936, au moment de l'avènement du Front populaire, Wallon accepte de participer avec le ministre Jean Zay, l'inspecteur Gustave Monod, les professeurs Roger Gal et Alfred Weiler à la mise en place des « classes nouvelles », ces classes de sixième où, pour la première fois, on allait pratiquer les méthodes actives et l'observation continue des écoliers, largement inspirées, entre autres de Decroly. La Seconde guerre mondiale mit un terme à ces initiatives ainsi qu'au développement d'un certain nombre de lycées expérimentaux, et il fallut attendre 1945 pour que soient reprises, à une échelle réduite et avec des moyens limités, certaines de ces expériences.

En 1946 fut déposé sur le bureau de l'Assemblée Nationale, sous la double signature de Paul Langevin et d'Henri Wallon, le « Projet de réforme de l'enseignement », rédigé par une « Commission ministérielle d'étude » composée de 23 personnalités appartenant aux différents niveaux de l'enseignement français et dont le vice président était Henri Piéron.

Ce projet, on l'a dit, ne fut jamais discuté par les parlementaires auxquels il était pourtant destiné. Cependant, pendant près de cinquante ans, un grand nombre des propositions qu'il contient et des aménagements qu'il suggère ont souvent été repris en France et parfois même à l'étranger sans que l'on ait fait explicitement référence au projet lui-même. On doit également signaler, ou rappeler, que dès 1942, la plupart des membres de cette commission avaient commencé leurs travaux sous l'occupation, dans la Résistance. Ce « projet » de 1946 était donc l'aboutissement d'un long travail de concertation et de réflexion sur ce que devrait être la réforme de l'enseignement français.

Dès l'introduction, les auteurs déclarent que « la reconstruction complète de notre système éducatif repose sur un petit nombre de principes que l'on mettra en pratique par un ensemble de mesures envisagées dans l'immédiat ou à plus longue échéance⁵ ». Un peu plus loin, ils précisent que « la réforme de notre enseignement doit être l'affirmation dans nos institutions du droit des jeunes à un développement complet... Elle se doit de proclamer et de protéger le droit de tous les enfants, de tous les adolescents à l'éducation. Celle-ci prendra pour base la connaissance de la psychologie des jeunes et l'étude objective de chaque individualité⁶ ».

Ce droit des jeunes à l'éducation nécessite une limitation de l'effectif des classes qui ne doit en aucun cas dépasser vingt-cinq élèves. Et surtout « l'orientation scolaire d'abord, puis l'orientation professionnelle, doivent aboutir à mettre chaque travailleur, chaque citoyen au poste le mieux adapté à ses possibilités, le plus favorable à son rendement⁷ ». Pour cela, il est indispensable que soient associées, tout au long du parcours scolaire, culture générale et culture spécialisée. En effet, « la culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare⁸ ». C'est ainsi « qu'en tout lieu, depuis les immenses agglomérations urbaines jusqu'aux plus petits hameaux, l'école doit être un centre de diffusion de la culture⁹ ».

Ces principes posés, il reste à préciser la structure et, l'organisation de l'enseignement à ses différents niveaux, selon les différents cycles où les enfants devront être répartis suivant leur âge.

L'école maternelle accueillera les enfants âgés de 3 à 7 ans. Et si l'âge d'entrée à l'école maternelle est reporté, selon le vœu de la commission, de 2 à 3 ans, « il sera

indispensable pour le bon développement intellectuel des enfants que les crèches où ils passent souvent toutes leurs journées, soient pourvues de jardinières d'enfant¹⁰ ».

Après l'école maternelle débutera l'enseignement du premier degré, obligatoire de 7 à 18 ans et réparti en 3 cycles d'études. Dans un premier cycle de 7 à 11 ans, « le même enseignement sera commun à tous les enfants (pour des raisons à la fois psychologiques et pédagogiques), mais les méthodes pédagogiques seront en rapport avec leurs différentes aptitudes¹¹ », d'où la nécessité de créer d'urgence des classes pour enfants présentant des déficiences mentales, morales ou physiques. Un deuxième cycle, de 11 à 15 ans, sera une période d'orientation avec : un enseignement commun qui « rassemblera tous les enfants quelle que soit leur spécialisation¹² » et d'un enseignement spécialisé comportant « un choix d'activités permettant de tester les goûts et les aptitudes des enfants¹³ ». Certaines aptitudes ne paraissant se révéler que vers 13 ou 14 ans, les options de base relatives à cet âge seront enseignées selon une pédagogie active et confiées à des maîtres spécialisés, le passage d'une option à une autre devant toujours rester possible en ayant recours à des méthodes de rattrapage. Enfin, « les enfants de la campagne devant pouvoir bénéficier de la Réforme comme tous les autres enfants », il faudra multiplier les écoles du deuxième cycle à leur intention¹⁴.

Un troisième et dernier cycle pour les élèves âgés de 15 à 18 ans sera dit « cycle de détermination ». A l'issue d'un examen d'orientation, les adolescents seront dirigés soit vers une « section pratique » pour ceux chez qui « les aptitudes manuelles l'emportent sur les aptitudes intellectuelles »¹⁵, soit vers une section professionnelle pour « les enfants susceptibles de fournir les cadres moyens de la production et qui manifestent plus d'aptitudes pour l'exécution que pour les études théoriques¹⁶ », soit une section plus théorique destinée à ceux dont les aptitudes théoriques auront été reconnues et qui seront dirigés vers le baccalauréat.

L'enseignement du deuxième degré comportera à un premier niveau un « enseignement propédeutique ou pré-universitaire » ayant pour but de « donner aux étudiants la préparation à la fois générale et technique qui leur est nécessaire pour aborder avec profit l'étude des problèmes qui se posent dans le domaine des sciences ou des lettres¹⁷ ». Au niveau de l'enseignement supérieur proprement dit on assurera un « regroupement des enseignements théoriques et techniques dans les universités », et un « regroupement régional des universités ». Enfin, on préservera « les trois fonctions de l'enseignement supérieur : l'enseignement à objectif professionnel, donné dans les universités puis complété dans les Instituts techniques¹⁸ » ; la recherche qui permettra aux futurs chercheurs de poursuivre leur formation « dans les centres d'études et les instituts universitaires où ils trouveront les milieux nécessaires à leur éducation scientifique grâce à la collaboration de professeurs et de chercheurs¹⁹ », « l'enseignement culturel » enfin qui ne sera pas un enseignement de pure « vulgarisation » et qui n'aura pas « à intervenir dans la formation professionnelle donnée par les universités²⁰ ».

Une telle diversification des enseignements, une si large place faite à de multiples possibilités d'accès à la culture exige qu'une importance toute particulière soit accordée à la « formation des maîtres » qui constitue le troisième volet de ce projet. Cette formation comportera un enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, impliquant une distinction entre instituteurs généralistes et professeurs spécialisés dans une matière. Ces deux années pré-universitaires seront accomplies dans des Ecoles normales où une différence devra être établie entre « les futurs maîtres qui s'intéressent surtout aux enfants, à leur psychologie, aux problèmes pédagogiques et ceux que leurs goûts destinent plutôt aux études littéraires et scientifiques²¹ ».

Des Ecoles normales supérieures (ENS), « établissements de culture supérieure », auxquelles on accédera après la licence permettront de préparer l'agrégation. Elles se distingueront selon leur objectif et leur mode de recrutement en ENS littéraires et scientifiques du niveau le plus élevé, ENS de formation pédagogique, ENS d'enseignement technique et ENS d'éducation physique; la durée des études dans chacune de ces ENS variera selon la spécialité. Enfin, au niveau de l'enseignement supérieur, le recrutement des professeurs de lettres et de sciences, de médecine, de droit sera opéré de manière très différenciée selon chaque discipline. Des enseignements spéciaux seront assurés pour la formation des maîtres afin qu'ils acquièrent « l'expérience de l'industrie, de l'agriculture, des affaires, de l'administration, bref de la profession sous toutes ses formes et à tous ses niveaux²² ».

La psychologie scolaire

Dans la quatrième partie du projet, les auteurs présentent ce qu'ils appellent « les organes de contrôle et de perfectionnement ». Ce contrôle doit être « pédagogique sur les maîtres et psychologique sur les élèves ». Malgré la brièveté du texte — deux pages —, c'est sans doute là que se trouve l'aspect le plus novateur du projet.

Bien plus que juge des maîtres, l'« Inspecteur » doit devenir « le conseiller permanent de ses administrés ; il doit leur permettre de connaître les progrès que peut réaliser la pédagogie et être capable de leur en montrer les applications²³ ». Dans certains cas, il faudra des inspecteurs spécialisés, « ainsi évitera-t-on l'hérésie qui consiste par exemple à assimiler l'enseignement des enfants retardés et celui dispensé dans les écoles maternelles en leur donnant les mêmes inspecteurs²⁴ ».

Dans ces pages, le ton se fait plus véhément et l'on touche semble-t-il à ce qui, au regard de ses auteurs, constitue le nœud même de cette Réforme et ce qui en fait la hardiesse. Le contrôle pédagogique, avancent-ils, doit être assorti d'un « contrôle psychologique » sur les enfants. Confié à des spécialistes des méthodes psychologiques, il permettra l'orientation scolaire des élèves. C'est là une « innovation majeure » : il est indispensable de prévoir, comme l'ont fait les réformateurs de l'enseignement dans d'autres pays, la création d'un corps de psychologues scolaires. Ceux-ci devront avoir une qualification pédagogique suffisante (diplômes universitaires et, s'il se peut, une certaine pratique scolaire). Ils devront en outre avoir suivi un enseignement théorique et pratique de psychologie que sanctionnera un diplôme homologué par l'Université et reconnu par l'État. « Leur statut et les règles de leur avancement devront tenir compte de leur double qualification psychologique et pédagogique²⁵ ».

Si la psychologie scolaire, introduite dans plusieurs établissements dès 1946, et même généralisée pour un temps bref dans quelques lycées, demeure encore aujourd'hui contestée, malgré les efforts de ses initiateurs et de ses praticiens, c'est qu'elle n'a pas levé bien des ambiguïtés sur la fonction même du psychologue scolaire. Nous l'avons vu, Wallon avait souhaité dès le départ que ce soit des enseignants formés à la pratique pédagogique et ayant bénéficié d'une spécialisation en psychologie de l'enfant. Il ne pouvait être question de confondre les psychologues scolaires avec les conseillers d'orientation auxquels ils apportent leur concours sans pour autant se substituer à eux ; et pas davantage avec des spécialistes de la rééducation du langage ou de la psycho-motricité, et encore moins avec des psychothérapeutes.

Sur tous ces points, et pour écarter toute équivoque, Wallon demeura toujours très ferme et, avec lui, ceux qui prirent en charge la formation des psychologues scolaires dans des instituts universitaires, notamment à Paris, Grenoble, Caen, Aix.

A plusieurs reprises, Wallon revint sur le rôle et les fonctions des psychologues scolaires alors qu'un certain nombre d'entre eux étaient déjà en exercice. Dans un numéro de la revue *Enfance*, nous lisons sous sa plume que « le psychologue scolaire doit venir au secours de l'enfant » ou encore que « le psychologue scolaire doit aider l'enfant à se révéler²⁶ ». Enfin « au lieu de se consacrer à des problèmes de sélection, le psychologue scolaire doit avoir pour objectif premier le développement maximum des potentialités culturelles et éducative de chacun²⁷. »

Plus de trente ans après la disparition de Wallon, les psychologues scolaires français s'inquiètent encore des conditions d'exercice et de l'avenir de leur fonction. Sans doute leur activité n'est-elle pas toujours conforme à ce qu'elle était à l'origine, elle est cependant beaucoup mieux connue grâce à des travaux de recherche et à des thèses de qualité, par exemple, bon nombre des études sur les enfants de travailleurs migrants effectuées depuis 1966 ont leur source, pour la plupart, dans les problèmes auxquels ont eu à faire face les psychologues scolaires.

Les derniers chapitres du projet de réforme sont consacrés aux « programmes, horaires, méthodes, sanction des études » (Chap. V) avec en particulier l'aménagement de sections de rattrapage, de perfectionnement et de réadaptation. Il convient de noter la place faite à l'éducation morale et civique (Chap. VI), à la formation de l'homme et du citoyen et enfin à l'éducation populaire (Chap. VII). Cette dernière rubrique, nouvelle et originale, mérite de retenir l'attention. Les auteurs y affirment que « l'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour chacun de poursuivre au-delà de l'école, et durant toute son existence, le développement de sa culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale²⁸ ».

Il faut insister sur le fait que ce projet, vaste et généreux, d'une école véritablement démocratique ne fut jamais réalisé, même si de multiples emprunts lui furent faits, de façon plus ou moins implicite, par les responsables français de l'enseignement qui se sont succédés depuis 1946. L'image nouvelle qu'il donne de l'accès à l'enseignement et à la culture constitue encore aujourd'hui, qu'on le reconnaisse ou non, le point de départ de toute rénovation éducative.

Henri Wallon et la psychanalyse

De nos jours, alors que bien souvent les psychologues scolaires recommandent l'intervention de psychothérapeutes pour répondre à l'inquiétude des parents et des enseignants, on peut s'interroger sur l'image que Wallon se faisait de la psychanalyse, et particulièrement de l'explication freudienne de l'évolution psychique de l'enfant.

On a souvent voulu voir en Wallon un adversaire tenace de la psychanalyse. Pourtant, des lecteurs attentifs de son œuvre ont montré qu'il n'en était rien et ont établi entre Wallon et Freud bien plus de convergences que de divergences. Dès 1920, Wallon était un lecteur attentif de Freud, pratiquement inconnu en France où il n'était pas encore traduit. En effet, il y faisait longuement référence dans un article, repris ultérieurement et développé dans un *Traité de psychologie*²⁹. Il y présente et analyse la conception freudienne de l'hystérie mais en même temps, émet des réserves : « En psychologie, le témoignage du sujet est souvent l'unique moyen d'information. Raison de plus pour remettre en question sa fiabilité³⁰ ».

Une quinzaine d'années plus tard, il confia à deux jeunes psychanalystes la rédaction de deux chapitres du volume VIII de l'*Encyclopédie française* consacrés à « La vie mentale³¹ ». A Daniel Lagache alors maître de conférences à l'Université de Strasbourg, il demanda les articles sur « la méthode pathologique », « les insuffisances corticales », « la vie sexuelle de

l'homme », et « sexualité et psychopathie » ; à Jacques Lacan, ancien chef de clinique à la Faculté de Médecine de Paris, il réserva la présentation des « complexes facteurs concrets de la psychologie familiale » et des « complexes familiaux en pathologie ».

Il justifiera ces choix, à l'époque surprenants, lors d'un entretien radiophonique : « En faisant appel, pour traiter certains chapitres, à des auteurs dont je savais les tendances freudiennes, je n'ai fait que reconnaître l'importance du mouvement que Freud a suscité en psychologie. Des domaines entiers de nos recherches ont été renouvelés, en particulier ceux qui sont relatifs à la vie affective. Il n'y a pas aujourd'hui, je crois, de psychologues qui puissent ne pas faire usage de notions dont la source est chez Freud. Sans doute, plusieurs de ces notions ont-elles quelque peu changé de signification, même chez les partisans déterminés des conceptions freudiennes. Mais l'immobilisme n'est pas une caractéristique de la vérité³² ».

L'analyse de la pensée freudienne est sans doute plus sévère dans l'importante préface de Wallon à l'ouvrage du docteur Hesnard sur l'univers morbide de la faute ». Il se réjouit de la transcription en termes concrets, objectifs et rationnels par l'auteur « des entités et des mythes freudiens » mais ajoute aussitôt que « le grand péril des conceptions psychanalytiques ...c'est de mêler l'individuel et le social au lieu de les articuler l'un sur l'autre, c'est de chercher dans l'individuel l'explication intégrale du social³³ ».

La revue « Enfance »

A la fin de l'année 1947, au moment où, atteignant bientôt l'âge de la retraite, il allait être contraint d'abandonner son enseignement au Collège de France, Wallon accepta le projet de créer une revue française de psychologie de l'enfant. Le premier numéro d'*Enfance* parut en janvier 1948. Jusqu'à la veille de sa mort, il donna à cette revue bimestrielle, largement diffusée dans plus de soixante pays, onze articles et dix préfaces.

Dès le premier numéro, Wallon avait, dans un texte de présentation, défini les objectifs de la revue : « Psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie nous paraissent former un ensemble dont chaque partie est indispensable aux autres³⁴ ». Ainsi, la revue abordera-t-elle ces différents sujets « en faisant constamment référence à l'éducation³⁵ ». De façon quasi prémonitoire, il écrit : « Dans de nombreux pays, les événements de ces dernières années ont atteint la jeunesse aux sources de sa vie organique et morale : sous-alimentation, dislocation familiale, insécurité, tentations diverses. Les dégâts appartiennent, pour une grande part, au plan psychique. Ils ont leur place dans notre revue³⁶ ».

Pendant près de quinze ans, Wallon réserva à *Enfance* la primeur des travaux menés avec ses collaboratrices. On y retrouve les sujets qui lui sont familiers : « Classification des objets chez l'enfant³⁷ », « Reproduction de courtes périodes par l'enfant³⁸ », « Equilibre statique et équilibre en mouvement³⁹ », « La représentation du poids chez l'enfant⁴⁰ » ; on y retrouve aussi la même exigence de rigueur dans l'expérimentation, la même précision dans l'analyse des données, le même souci d'une présentation fidèle et claire des résultats. Il s'exprime aussi plus personnellement sur « les tests psychologiques et la clinique mentale⁴¹ » ou « la pensée pré catégorielle chez l'enfant⁴² » prolongeant ainsi, dans sa revue, bon nombre des observations et des réflexions qu'il avait livrées dans son enseignement.

Ce sont sans doute ses « préfaces », « préambules » ou « avertissements » des « numéros spéciaux » de la revue qui donnent l'image la plus juste de la diversité de ses préoccupations et de son inlassable intérêt pour tous les domaines où s'exerce et se déploie l'activité de l'enfant. La variété des thèmes abordés dans ces numéros est particulièrement significative. Certains portent sur le milieu scolaire : ainsi les numéros consacrés à « la psychologie scolaire », d'autres à « l'apprentissage de la lecture », d'autres encore à « la classe

de sixième ». Sur chaque thème sont rassemblées des expériences, des pratiques sont comparées et, dans chaque cas, l'intervention de Wallon montre que pédagogie et psychologie de l'enfant sont indissociables.

La revue consacrait une place considérable à la description et à l'analyse de ce qu'on appellerait aujourd'hui des activités culturelles de loisirs de l'enfant : « le dessin chez l'enfant » (1950), les « journaux pour enfants » (1953), les « livres pour enfants » (1956), les « ciné clubs de jeunes » (1957) ont ainsi fait l'objet de numéros encore recherchés en raison de l'originalité de leur approche et de la grande diversité de leurs collaborateurs. Wallon suivait attentivement la réalisation de ces numéros car il considérait que l'aménagement des loisirs revêt une grande importance pour la socialisation de l'enfant et pour l'épanouissement de sa personnalité. Dans le même sens, il avait personnellement participé à la création et au développement de maisons d'enfants telles que « le Renouveau », « Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active » ou « la Grande Cordée » et avait présidé une « Association de cinéma pour la jeunesse » et un programme de « Vacances populaires pour enfants ».

Pendant les quatorze années où il assura la direction d'*Enfance*, Wallon eut le constant souci d'en élargir l'audience et de faire appel à des collaborateurs tant nationaux qu'étrangers. Ainsi, à côté de psychologues renommés, trouve-t-on les noms de neurophysiologistes, de sociologues, de psychiatres et de psychanalystes dont beaucoup firent paraître leurs premiers écrits dans la revue.

Wallon critique de Rousseau

Le dernier écrit de Wallon fut une « Introduction à l'*Emile* » de Jean Jacques Rousseau. Rien d'étonnant à cela, reconnaît-t-il lui-même, car de tous les écrits de Rousseau, c'est celui « qui garde aujourd'hui encore un intérêt d'actualité pour les éducateurs à qui il était destiné⁴³ ».

Encore reste-t-il à comprendre et à expliquer ce prestige. Wallon s'y emploie en s'attachant à dépister et à analyser dans l'œuvre de Rousseau les « ambiguïtés qui déroutent à côté d'observations profondes et des vérités profondes⁴⁴ ». Et il ne manque pas de faire remarquer qu'ici « maître et élève sont des êtres purement imaginaires, que l'auteur se donne pour sa démonstration. Aussi choquants que puissent sembler certains procédés pris en eux-mêmes, il n'y a donc pas lieu d'insister outre mesure sur ces pratiques qui sont toutes fictives⁴⁵ ».

Ces réserves faites, il analyse minutieusement la pédagogie de Rousseau dont il met en évidence plusieurs « principes permanents » et tout d'abord, « le droit imprescriptible de l'enfant de ne pas voir le présent sacrifié à l'avenir⁴⁶ ». Et de citer les dernières pages de l'*Emile* où Rousseau, dans une « invocation pathétique », écrit : « Rendons l'homme heureux dans tous les âges de peur qu'après bien des soins, il ne meure avant de l'avoir été ». De là découle un second principe qui veut que « tout enseignement soit accepté avec plaisir, qu'il soit attendu, désiré, qu'il réponde à un besoin, à une curiosité, à la solution d'une difficulté où est tombé l'enfant⁴⁷ ». Suit un troisième principe selon lequel il faut « mettre à la base de tout enseignement l'observation concrète et l'expérimentation⁴⁸ ». Là-dessus, Wallon établit un rapprochement entre la pensée pédagogique de Rousseau et celle de Decroly et, plus généralement, celle des défenseurs des « méthodes actives » au XX^e siècle.

Mais par-dessus tout, Wallon est particulièrement sensible à l'opposition constante qu'établit Rousseau entre nature et société et il y revient à maintes reprises pour montrer ce que la notion même de « nature » a d'ambigu chez Rousseau. « Où est la nature dans les choses ou dans la consciences ?⁴⁹ ». C'est bien à partir de la doctrine du sensationnalisme de

Condillac, très en vogue à son époque, que Rousseau tire les principes d'une méthode pédagogique dont on retrouvera la trace un siècle et demi plus tard chez Maria Montessori. Il insiste, cependant, sur la façon dont Rousseau analyse « une étape que des psychologues d'aujourd'hui » ont décrite chez l'enfant sous le nom d'« activité catégorielle ». L'intelligence pratique sera donc « matière première de l'intelligence théorique » et c'est « sur une base sensitive que s'édifie la vie intellectuelle⁵⁰ ».

Il est manifeste, pour Wallon, qu'en affirmant que « la liberté consiste à ne pas dépendre d'autrui », alors que « la société ramène l'homme à l'état naturel de l'enfance », Rousseau pose une fois encore « les deux termes de la contradiction mais en escamote la résolution ou bien se borne à constater l'existence d'un paradoxe⁵¹ ».

Wallon donne libre cours à son irritation quand, au terme de cette introduction, il analyse l'image que donne Rousseau des rapports entre les sexes et montre que, « sur le problème féminin, notre civilisation contemporaine tourne le dos aux conceptions de Rousseau⁵² ».

A tout prendre, faut-il considérer les principes de Rousseau comme progressistes sinon révolutionnaires ? De cette lecture attentive d'un ouvrage historiquement situé entre *La Nouvelle Héloïse* et *Le Contrat Social*, Wallon tire la conclusion que « ce qu'il y a eu de plus authentiquement révolutionnaire chez Rousseau, c'est sa tournure d'esprit, sa sensibilité aux oppositions : il se plaît aux paradoxes qui sont en opposition avec l'opinion commune, il est attentif aux contrastes qui font ressortir la diversité et le changement, il s'attache aux contradictions qui stimulent la réflexion et aux antagonismes qui sont générateurs d'action... Il a l'esprit dialectique bien qu'il n'utilise pas encore la dialectique comme méthode d'investigation et d'explication⁵³ ».

Wallon aujourd'hui : un chercheur méconnu

On peut se demander pourquoi Wallon demeure encore méconnu, voire inconnu, de tant d'auteurs contemporains et pourquoi son nom ne figure que rarement dans bon nombre de bibliographies scientifiques.

Son œuvre compte pourtant une dizaine d'ouvrages qui connurent de nombreuses rééditions. Il a écrit plusieurs centaines d'articles, et des traductions de ses œuvres existent en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, grec, japonais, polonais, portugais, russe, pour ne citer que ces langues-là.

Wallon s'est adressé à des publics divers et le moindre de ses écrits témoigne d'une culture exceptionnellement étendue et d'une inlassable curiosité pour l'évolution scientifique de son temps. Des hommages lui ont été rendus, de son vivant et après sa disparition, par les plus grands spécialistes des domaines qui furent les siens, aussi bien psychiatres, psychologues que pédagogues, voire sociologues et linguistes. Ils ont tous mis en relief sa préoccupation majeure : une meilleure connaissance de l'enfant, des conditions de son développement aussi bien physique que psychologique et des exigences de son éducation. C'est peut-être ce lien indissoluble qu'il a établi entre ces deux approches qui a suscité l'incompréhension et bien des malentendus. Aux uns, il paraît avoir été un auteur difficile à lire dans sa volonté constante de trouver l'expression juste et rigoureuse, de contrôler l'expérimentation; à d'autres, il a semblé surtout soucieux de la mise en pratique pédagogique de ses observations, et avant tout attentif aux activités de l'enseignant.

Sa vie durant, Wallon fut un homme engagé, et cet engagement, dont il ne fit jamais mystère depuis ses années d'étudiant, fut à l'origine d'une certaine réserve de la part de son milieu scientifique et lui coûta certaines amitiés. Mais il n'était pas homme à revenir sur ses

choix, même si parfois ils lui parurent lourds à assumer. Cette volonté de s'engager pour la défense des causes qui lui semblaient justes, il la manifesta toute sa vie : aux premiers temps du socialisme avec Jaurès aussi bien qu'à la fondation Vallée à Bicêtre pour améliorer le statut des enfants déficients ; pendant et après la guerre 14-18 aux côtés des soldats grièvement blessés comme avec les jeunes inadaptés ou délinquants enfermés dans des bagnes d'enfants ; durant la guerre d'Espagne, et, plus tard, pendant la Résistance. Il ne mesura jamais sa participation.

La paix revenue, il fut brièvement Ministre de l'Éducation nationale, puis un temps député. Enfin, au cours des quinze dernières années de sa vie, il prêta son nom et son prestige à toutes les luttes d'indépendance nationales. A la veille même de sa mort, en décembre 1962, il signa un manifeste pour la paix en Algérie.

Inlassablement, il s'est exprimé avec la même énergie et la même détermination sur les devoirs et les responsabilités de l'éducateur, ainsi qu'il le faisait dès son premier message public, s'adressant à ses élèves lors d'une distribution de prix au lycée de Bar-le-Duc (1903) : « Vivre pour les autres n'est-ce pas vivre avec intensité, défier la mort cachée au cœur de l'égoïsme, n'est-ce pas condenser chaque instant de notre existence dans une œuvre d'idéal, n'est-ce pas toute notre indépendance ?⁵⁴ ».

Plus de cinquante ans après, ne tenait-il pas à des instituteurs le même propos, plus fortement marqué par l'expérience et les problèmes du temps : « Un maître qui a vraiment conscience des responsabilités qui lui sont confiées doit prendre parti sur les problèmes de son époque. Il doit prendre parti non pas aveuglément, mais à la lumière de ce que son éducation et son instruction lui permettent de faire. Il doit prendre parti pour connaître véritablement quels sont les rapports sociaux, quelles sont les valeurs morales de son époque. Il doit s'engager non seulement dans son cabinet de travail, et non seulement par l'analyse des situations économiques ou sociales de son temps et de son pays; il doit être solidaire de ses élèves en apprenant d'eux quelles sont leurs conditions de vie, par exemple. Il doit constamment chercher de nouvelles idées et modifier les siennes propres par un contact permanent avec une réalité en évolution permanente, faite de l'existence de tous et qui doit tendre vers l'intérêt de tous⁵⁵ ».

Notes

1. Hélène Gratiot-Alphandéry (France). Directrice du laboratoire de psychologie en milieu scolaire et directrice adjointe du Laboratoire de psycho-biologie de l'enfant à l'École pratique des hautes études en sciences sociales (Paris). Ancienne directrice de l'Unité d'enseignement et de recherche à l'Institut de psychologie de l'Université Paris-V. Secrétaire général du Groupe consultatif UNICEF auprès du Centre international de l'enfance depuis 1979 et rédactrice en chef de la revue *Enfance* depuis sa création en 1948. Auteur ou coauteur de très nombreuses publications, parmi lesquelles on peut signaler : *lectures d'Henri Wallon* (1976) ; *Traité de psychologie de l'enfant* (1970-1976) ; *Grandes psychologues modernes* (1977).
2. H. Wallon, *Leçon d'ouverture au Collège de France*, Paris, Bovin, 1973.
3. *Ibid.*, p. 198.
4. *Ibid.*, p. 199.
5. Commission ministérielle d'étude : *Projet de réforme de l'enseignement* (Project Paul L'angevin – Henri Wallon).
6. *Ibid.*, p. 8
7. *Ibid.*, p. 9
8. *Ibid.*, p. 9
9. *Ibid.*, p. 9
10. *Ibid.*, p. 13
11. *Ibid.*, p. 14
12. *Ibid.*, p. 14

13. *Ibid.*, p. ?
14. *Ibid.*, p. ?
15. *Ibid.*, p. 15
16. *Ibid.*, p. 16
17. *Ibid.*, p. 16
18. *Ibid.*, p. 19
19. *Ibid.*, p. 19
20. *Ibid.*, p. 19
21. *Ibid.*, p. 21
22. *Ibid.*, p. 23
23. *Ibid.*, p. 25
24. *Ibid.*, p. 25
25. *Ibid.*, p. 26
26. H. Wallon, «Pourquoi des psychologues scolaires », dans : *Enfance*, vol. 5, 1952, p. 374.
27. *Ibid.*
28. Commission ministérielle d'étude, *op. cit.*, p. 36
29. H. Wallon, *Traité de psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1942, vol. 7, p. 429.
30. *Ibid.* p. 506.
31. *Encyclopédie française*, volume VIII, Paris, Larousse, 1938.
32. *Entretien(s) radiophonique(s) avec Henri Wallon*, n. d.
33. A. Hesnard, *L'Univers morbide de la faute*, préface de H. Wallon, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
34. *Enfance*, no 1, janvier 1948, p. 5
35. *Ibid.*, p. 5
36. *Ibid.*, p. 7
37. *Enfance*, n° 5, 1950.
38. *Enfance*, n° 2, 1957.
39. *Enfance*, n° 1, 1958, p. 1.
40. *Enfance*, n° 3, 1950.
41. *Enfance*, n° 1, 1951
42. *Enfance*, n° 1, 1951.
43. J.J. Rousseau, *Émile ou l'éducation*, préface de H. Wallon, Paris, Editions Sociales, 1958, p. 7.
44. *Ibid.*, p. 10.
45. *Ibid.*, p. 13.
46. *Ibid.*, p. 21.
47. *Ibid.*, p. 23..
48. *Ibid.*, p. 24.
49. *Ibid.*, p. 35.
50. *Ibid.*, p. 44.
51. *Ibid.*, p. 51
52. *Ibid.*, p. 57
53. *Ibid.*, p. 60.
54. *Enfance*, n° 1-2, 1968, p. 15.
55. *Enfance*, n° 7, 1985, p. 130, (Édition spéciale).

Principales œuvres de Henri Wallon

- L'enfant turbulent*, Paris, Alcan, Presse Universitaires de France, 1925.
Psychologie pathologique, Paris, Alcan, 1926.
Principes de psychologie appliquée, Paris, Armand Colin, 1930.
Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, Boivin — Presses Universitaires de France, 1934.
La vie mentale, Encyclopédie française, volume VIII, Paris, Larousse, 1938.
L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Armand Colin, 1941.
De l'acte à la pensée, Paris, Flammarion, 1942.
Les origines de la pensée chez l'enfant, 2 volumes, Paris, Presses Universitaires de France, 1945.

Quelques ouvrages en français sur Henri Wallon

- Tran Thonq, *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.
Martinet, M. *Théorie des émotions. Introduction à l'œuvre d'Henri Wallon*, Paris, Aubier Montaigne, 1972.
Zazzo, R. *Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre d'Henri Wallon*, Paris, Denoël Gonthier, 1975.
Gratiot-Alphandéry, H. *Lecture d'Henri Wallon*, Paris, Editions Sociales, 1976.
Nadel, J. et Best, F. *Wallon aujourd'hui*, Paris, Scarabée CEMEA, 1980.
Jalley, E. *Wallon lecteur de Freud et de Piaget*, Paris, Editions Sociales, 1981.

Numéros spéciaux de la revue « Enfance » consacrés à l'œuvre de Henri Wallon

- 1959 Psychologie et éducation de l'enfant (recueil d'articles d'Henri Wallon publiés de 1928 à 1958).
1963 Buts et méthodes de la psychologie (nouveau recueil d'articles).
1968 Ecrits et souvenirs (textes de Wallon sur des auteurs de son choix).
1979 Centenaire d'Henri Wallon (communications sur l'œuvre de Wallon présentées à l'occasion du Congrès international de psychologie de l'enfant).
1993 Henri Wallon parmi nous (textes sur Wallon publiés à l'occasion du trentième anniversaire de sa disparition).

Hommages à Henri Wallon

- Hommage à Henri Wallon : Journées d'études pédagogiques, 19-20 février 1950, Maison de la Pensée Française, dans : *Bulletin International de l'Enseignement*, numéro spécial, juin 1950.
Hommage à Henri Wallon : « L'évolution psychiatrique », tome XXVII, Fascicule 1, 1962.
Hommage à Henri Wallon : *Cahiers du Groupe Française Minkouska*, vol. I, décembre 1963.
Henri Wallon 1879-1962, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, vol. 1, 1979.
Henri Wallon : Colloque IRM, *La Pensée, L'Ecole et la Nation*, n° 305, août 1980.
Hommage à Henri Wallon : *Travaux de l'Université Toulouse Le Mirail*, série A, tome XIV, 1981.