



HAL
open science

Le sujet de la connaissance.

Philippe Malrieu

► **To cite this version:**

| Philippe Malrieu. Le sujet de la connaissance.. *Enfance*, 1993, 47 (1), pp. 65-77. halshs-01081181

HAL Id: halshs-01081181

<https://shs.hal.science/halshs-01081181>

Submitted on 7 Nov 2014

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

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

Le sujet de la connaissance

Philippe Malrieu



Les recherches de Wallon sur la construction des activités cognitives constituent une réaction très forte contre les tenants de « la psychologie de la conscience, de la vie intérieure », parce qu'elle est marquée du déni de la connaissance des déterminismes de la pensée. Il ne s'en tient pas moins éloigné des réductionnismes : physiologique, quand la mise en évidence nécessaire des processus neurologiques occulte le rôle des relations sociales aux diverses étapes de la formation de la connaissance ; sociologique, quand celle-ci est présentée comme façonnée dans des cadres sociaux sans que soient pris en compte la complexité et les conflits des activités des sujets. Livre après livre, Wallon a construit une méthode dialectique, qui s'attache non seulement à explorer les interactions entre les multiples processus de la connaissance et entre leurs facteurs, mais qui se centre en définitive sur la recherche des contradictions qui s'élèvent en eux. Au point qu'il peut avancer que « la connaissance est essentiellement un effort pour résoudre les contradictions » (*De l'acte à la pensée*, p. 8), cet « effort » cognitif étant la marque de l'interconstruction du sujet et de la pensée.

I — CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE L'ACTIVITÉ COGNITIVE

Wallon inscrit l'activité de pensée dans deux « systèmes », celui de la représentation et celui de la relation. Dans le premier, la chose est extraite du flux des pratiques dont elle est le stimulus, pour « l'isoler sous la forme d'une essence qui permette de la reconnaître à chacune de ses apparitions » : travail de définition. Dans le deuxième, il s'agit de l'expliquer, de « rendre compte de son existence par la causalité, par la nécessité qui unit telles conséquences à telles conditions »¹.

Sur les deux plans, l'activité cognitive déborde les liaisons par contiguïté des associations et du conditionnement comme les pratiques de l'intelligence des situations. Elle est au-delà de la vie comme celle-ci est au-delà des réac-

1. *Les origines de la pensée [OP]*, Paris, PUF, 1945, t. II, p. VIII-IX.

tions physico-chimiques du monde inorganique. Sa fonction est d'effectuer la séparation de la conscience des impressions primitives, où sont tenus « mêlés l'attitude ou le mouvement avec l'excitation et l'appétition-répulsion correspondantes », dans un dépassement « du champ sensori-moteur où les gestes forment avec les positions dans l'espace et le but une sorte d'unité organique » (*ibid.*, p. 425). On reconnaît là l'orientation rationaliste, qui affecte à la pensée les tâches de construire à l'objet « son identité dans ce bloc changeant et labile », d'objectiver l'espace hors du geste qui s'y déploie, d'ordonner les mouvements... Or, à cette activité de « détachement », de « réduction par degrés » de la capture du sujet par ses impressions, déjà Wallon, dans *L'enfant turbulent*, reconnaît une « spontanéité », liée à la construction « d'une sorte d'espace mental où le symbole établit un ordre supérieur à la réalité empirique »¹.

Toutes formulations qui marquent, au-delà des adaptations pratiques, l'existence d'une fonction de mise en ordre des « données ». Mais quelle en est la source ?

1.1 / *Le couple comme type de l'activité cognitive*

Cette fonction de structuration a l'une de ses manifestations fondamentales dans la relation entre deux termes qu'elle unit bien qu'elle en discerne la différence. « La dualité a précédé l'unité, le couple, ou la paire, sont antérieurs à l'élément isolé. Tout terme identifiable, pensable, exige un terme complémentaire, par rapport auquel il soit différencié, et à quoi il puisse être opposé » (*OP*, I, 41).

Avant d'en relever les caractères, on note que le matériau où Wallon le met en évidence est recueilli dans l'interrogation d'enfants de 5 à 9 ans. « C'est le seul moyen de mettre à l'épreuve sa capacité de penser » (*OP*, p. xiv). Car « toute parole, toute pensée parlée et par conséquent toute pensée même silencieuse ont été dialoguées » (*OP*, p. 106-107). Remarque importante, où il rejoint Vygotski, et souligne que la pensée est un acte à deux — effet des dialogues où depuis sa naissance l'enfant est plongé, même s'il est vrai aussi qu'elle dépend d'une organisation pratique de l'espace.

Dans le dialogue se manifeste une série d'attitudes mentales. Et d'abord celle du jugement d'identification. Questionné (qu'est-ce que la pluie ?), l'enfant, passant outre à une différence dont il a conscience, s'engage : *C'est du vent*. Mais quand on lui demande si la pluie et le vent c'est pareil, il reconnaît *Non, c'est pas pareil* : explicitation d'une aptitude à la différenciation, où apparaît l'attitude de vérité, de dire vrai. Sous-jacente à ces attitudes, il y a dans le couple la manifestation du dépassement de la conscience perceptive par le travail du langage, de l'attitude de généralisation introduite par la

1. Paris, F. Alcan, 1925, p. 154.

conduite de dénomination, de l'attitude de critique par la négation, de la mobilisation des souvenirs impliquée dans la réponse (pluie et vent surviennent souvent de pair).

Ainsi, le couple témoigne-t-il d'une structure de subjectivité déjà riche, où se marque, dans le contraste entre identification et différenciation, un dédoublement, calqué sur celui du moi et de l'autre, qui permet de tenir ensemble deux points de vue opposés, de s'engager dans un jugement et de suspendre cet engagement — mais sans prendre assez de distance pour objectiver la contradiction.

Wallon décrit la multiplicité des procédés à l'origine du couple : cooccurrences perceptives (pluie-vent), assonances, automatismes de significations, contrastes, échanges (le soleil voit puisqu'il éclaire)... En lui-même le couple manifeste « un besoin de l'esprit » de poser l'unité de deux termes, et par là de les spécifier. La fécondité de cet acte se manifeste dans les interactions de couples, qui révèlent des systématisations prélogiques, des enchaînements fabulatoires, le glissement d'un terme d'un couple sur celui de l'autre, sans l'objectivation du mouvement ainsi réalisé. Le couple, « acte de pensée, implique un choix, une adhésion qui exige son opposition à d'autres couples » : mais son insuffisance, qui le cantonne dans l'imaginaire, c'est de ne pas confronter les deux termes à un troisième, ce qui serait nécessaire pour que chacun se situe dans sa propre classe.

Cette fécondité et cette confusion tiennent à la pluralité des sources des énonciations de l'enfant. Il participe inconsciemment à une pluralité de subcultures. Savoirs empiriques du quotidien, images sous-jacentes aux mots (le soleil se couche), mythes animistes et artificialistes... sont actifs dans les réponses de l'enfant, mais jamais objectivés, ils se juxtaposent ou s'interpénètrent. D'où les antinomies dans ses représentations, et son incapacité à se situer lui-même dans la succession des événements (*OP*, I, chap. III). De là le caractère syncrétique de sa pensée et ses explications incoordonnées. A leur propos, Wallon relève la « signification fonctionnelle du syncrétisme ». Il marque, y compris chez l'adulte, le dépassement du figement des savoirs, il est « la condition, dans tous les domaines, esthétique ou savant, d'une invention vraiment nouvelle » (*OP*, I, p. 279).

1.2 / *Interventions de la pensée sociale dans les définitions*

Il ne faut pourtant pas sous-estimer l'intervention de la pensée rationnelle de l'adulte à l'intérieur de la pensée précatégorielle, au sein même de ces propos qui témoignent de l'incapacité à différencier les qualités (le poids et le volume, par exemple), à séparer le réel de l'imaginaire. Cette intervention en premier lieu passe par le langage. Le nom est indispensable pour donner aux choses une première forme d'« individualité distincte et stable », même si la différenciation reste insuffisante. Le langage par ailleurs permet de rendre présente l'image de l'objet, d'en articuler la représentation dans l'énuméra-

tion verbale de ses qualités. Mais en celle-ci, dans *l'inventaire*, c'est bien la société qui intervient, c'est elle qui a introduit ce procédé qui va s'installer en attitude, comme une sorte de *schème cognitif*. Il en est de même avec la *comparaison* : les protocoles fournis par Wallon montrent comment elle est introduite par les propos de l'adulte, quand il interroge l'enfant sur ce qui est pareil et différent, sur le plus et sur le moins, le froid et le chaud, le vivant et le mort : utilisant sans cesse la négation qui oblige l'enfant à revenir sur son affirmation spontanée. Il en va de même avec les questions de *définitions*, qu'elles portent sur les qualités propres à l'objet, sur son origine, sur sa substance et sur les effets de celle-ci.

Ainsi le dialogue développe-t-il une dialectique interne en obligeant le sujet à se placer au point de vue de l'autre. Constamment, il est invité à « se dégager des images individuelles qui répondent à sa représentation des objets » (*OP*, II, p. 157), pour découvrir par comparaison la qualité-catégorie qui permet de les situer dans une classe : « La qualité ne doit plus être celle d'un objet particulier, ni l'état subjectif de celui qui l'éprouve, elle doit émigrer sur un plan où elle soit elle-même, à l'état pur... qui la fasse puissance plus que réalité (*ibid.*, p. 187). Mais constamment, bien que son milieu, normatif, souligne les contradictions de ses propos, l'enfant hésite à passer de l'objet perceptif à l'objet intellectuel.

1.3 / *Espace, temps, causalité*

La connaissance des relations entre les faits — de leur situation dans l'espace, dans la succession temporelle, dans l'enchaînement des causes et des effets — constitue la deuxième dimension de la représentation. Elle a son origine dans les pratiques : l'enfant est avide de construire, de découvrir les moyens et les causes. Mais l'ordination locale de ses activités anticipe sur sa capacité d'objectiver les relations, il est piégé par l'appareil moléculaire de sa pensée, ses représentations causales sont captées dans des couples : séquences empiriques (l'arbre fait le vent) finalistes (il fait nuit pour dormir) ; l'artificialisme retient la succession causale dans des relations fabulatoires, l'explication par la substance revient à invoquer une qualité (le bois flotte parce qu'il est léger). La difficulté est grande de se représenter le réel en dehors du perçu. Caractéristique est l'affirmation de certains enfants d'être nés avant leur père, ou que le soleil n'existait pas avant eux. Ce sont les pratiques quotidiennes qui suggèrent les premières explications, le jardinage ou l'élevage fournissant des hypothèses sur l'origine des plantes ou des bêtes, tandis que la référence au Bon Dieu intervient quand l'expérience présente une lacune trop apparente...

Pourtant il y a bien une recherche de l'enfant, qui aboutit parfois à des mythes courts : c'est le ciel qui fait le vent, qui fait le froid, les étoiles sont des morceaux de soleil, on pense à ces physiologues ioniens qui disent que chaque jour c'est un soleil nouveau qui se lève, ou que les étoiles sont des

nuages enflammés. Vers 7 ans, les enfants éprouvent un besoin sourd de se situer en face d'une cause au-delà de ce qu'ils savent : le sentiment affleure que leurs connaissances courtes appellent compléments et corrections.

II – LES DIALECTIQUES DU CONNAÎTRE

Les origines de la pensée sont une présentation des premiers moments de la conversion intellectuelle qui aboutit à la pensée scientifique, des difficultés qu'a l'enfant de 6 à 8 ans pour l'opérer. Il s'agit, pour Wallon comme pour Bachelard, de montrer comment la construction du « véridique » passe par la « désensualisation » des qualités grâce à la construction-découverte des structures dont elles ne sont que les indicateurs : construction qui consiste en une série « d'expériences ordonnées » : « La notion d'ordre surplombe la notion du réel, institue un réalisme de l'ordre. »¹ Mais l'originalité de Wallon en face des rationalismes et cognitivismes « ordinaires », c'est de chercher les fondements de la création du rationnel dans les échanges de pratiques et d'affects où se forme la conscience de soi.

Dès *Les origines du caractère chez l'enfant*, Wallon marquait son souci d'aborder les faits psychologiques selon une approche dialectique : selon l'idée que d'une part, « un fait n'est déterminé que par ses rapports avec quelque chose qui le dépasse », avec l'ensemble, les ensembles où il est situé, et que d'autre part, il trouve sa fonction spécifique dans la réduction des contradictions qui s'élèvent dans et entre ces ensembles (p. VIII et IX).

C'est ce souci dialectique qui l'amène à dire, à propos de l'activité intellectuelle, « qu'elle a ses procédés à elle, qui superposent aux impressions sensibles un certain pouvoir de les organiser à sa façon ». Elle doit ajuster ses formules aux exigences de l'expérience, mais « ces formules elle ne les tient que de sa seule et pure spontanéité » (*OP*, II, p. 424).

Déclarations dont on pourrait dire qu'elles sont d'esprit cognitiviste. Richelle relève la diversité des cognitivismes, celle en particulier des sens du terme *représentation* essentiel à ces théories : de la représentation neuronale à la représentation symbolique, en passant par la représentation comportementale (quand la réponse intervient en l'absence du stimulus) et par la représentation sociale². Wallon peut être situé en face des cognitivismes en fonction de sa théorie de la relation du psychique au biologique et au social. On se rappelle sa formule de 1931 : « L'homme psychique se réalise entre deux inconscients, l'inconscient biologique et l'inconscient social. Il les intègre diverse-

1. *Le matérialisme rationnel*, Paris, PUF, p. 202.

2. Les cognitivismes, progrès, régression ou suicide de la psychologie, in *Comportement, cognitions, conscience*, Paris, PUF, 1987, p. 194-198.

ment entre eux. »¹ Cette notion d'*intégration* est capitale, marque l'activité propre de l'homme psychique. Elle est explicitée, dans les *Origines de la pensée* : après avoir affirmé le rôle des structures biologiques dans la construction des activités mentales, il précise que ces structures ne jouent leur rôle déterminant qu'en relation avec la société et avec l'histoire, et il ajoute : « Entre ces deux systèmes de conditions... une marge est ouverte à l'activité de tous et de chacun, où les combinaisons de buts et d'aptitudes, de réactions réciproques... sont susceptibles de tous les degrés entre le conformisme et le polymorphisme, *entre la contrainte et la liberté* » (*OP*, II, p. 423-424) (souligné P. M.).

2.1 / *Sur la participation des structures organiques à l'élaboration des activités intellectuelles*

Wallon est catégorique, dès *L'enfant turbulent*, où il marque le rôle du lobe frontal dans la formation d'un « milieu virtuel » indispensable à la recherche cognitive. Il s'attache à montrer d'une part sa spécificité par rapport aux structures plus anciennes, sa fonction de discrimination, réduction, investigation des connaissances — il y a une dialectique dans le fonctionnement du cerveau (p. 286-294). Mais il y a aussi une dialectique externe corrélative ; le fonctionnement du système nerveux est en relation de réciprocité avec la vie sociale : « Scinder l'homme de la société, opposer l'individu à la société, c'est lui décortiquer le cerveau » (*OC*, p. IX). Il y a des modes complexes de détermination du fonctionnement du système nerveux par les relations sociales. Les observations présentées dans *L'enfant turbulent* suggèrent des échanges entre les défaillances du système nerveux et les contrôles ou incitations venues du milieu éducateur : on reconnaîtra l'impact des premières dans la perturbation des conduites, on peut en définir la nature et la profondeur d'après celles-ci. Et pourtant, d'un cas à l'autre, on constate des réactions sociales et cognitives différentes, une sorte de lutte intervient chez certains enfants contre leur déficience. Wallon peut dire : « L'intrication (de l'organisme et du milieu social) est primaire et fondamentale. (Il n'y a pas) à établir séparément les propriétés de l'une et de l'autre... Il s'agit de processus dont ils sont les deux constituants complémentaires. »² Mais il remarque aussi : « Histologie et psychologie ne tendent pas à la découverte de termes communs ; elles s'attaquent à deux ordres différents de conditions et d'effets, n'ayant de commun que leur point d'application au réel. »³

Dans *Les origines de la pensée* (t. II, p. 420-424) Wallon rappelle son point de vue. Si les localisations sont indéniables, « une différenciation ne s'effectue

1. Sciences de la nature et science de l'homme. La Psychologie, in *Enfance*, 1959, p. 203-219.

2. Psychologie et matérialisme dialectique (1951), in *Enfance*, 1963, p. 33.

3. *L'enfant turbulent*, p. 163.

qu'en corrélation avec une coordination..., avec des connexions d'où résulteront les représentations, les moins sensorielles, les plus symboliques ».

Ces coordinations n'ont pas que des conditions neurologiques. Elles ne sont certes pas le résultat d'un pouvoir d'attention inorganique, mais du développement d'activités socialement contrôlées au cours de l'histoire de la culture ; Wallon pourra dire que les structures biologiques appartiennent « à un monde de causes et d'effets qui ne sont plus de nature organique, comme celui des relations humaines à chaque époque et d'âge en âge » (*ibid.*, p. 423-424).

De telles formules sont éloignées de celles d'un cognitivisme « neuronal », avançant par exemple que l'encéphale « contient, dans l'organisation anatomique du cortex, des représentations du monde, et est aussi capable d'en construire et de les utiliser dans ses calculs ». Ou encore que : « Les objets mentaux s'imbriquent les uns dans les autres, et le déroulement irréversible de cette chaîne constitue en définitive la pensée. »¹ Pour Wallon, « le développement et la configuration des hémisphères cérébraux sont dus à l'apparition de champs corticaux, tels celui du langage, qui impliquent la société » (*OC*, p. IX), et il faut étudier à la fois les contradictions *entre* organisme et développement social, et celles qui se poursuivent *à l'intérieur* de chacun de ces domaines, pour poser correctement le problème des origines de la pensée.

2.2 / Le passage du sensori-moteur au mental

Ce n'est pas, de l'avis de Wallon, ce que font les théories qui « expliquent les formations psychiques à l'aide d'éléments, comme sensations ou schèmes moteurs, par leurs combinaisons sous le stimulant et le contrôle de l'expérience » (*OP*, II, p. 423). Les behaviorismes sont visés, ainsi que la théorie de Piaget dans *La naissance de l'intelligence*, sans que soit sous-estimée la différence entre les deux. Il reproche à Piaget de « disperser l'unité fondamentale de la vie mentale en une pluralité d'aspects » et de méconnaître aussi bien la maturation que la formation sociale du symbole et de l'expression de la pensée (*De l'acte à la pensée [AP]*, p. 21-49). L'enjeu théorique de cette critique n'est pas de dénier l'importance de l'action dans la construction des activités intellectuelles, mais de montrer que l'action de l'intelligence discursive sur le milieu est d'un type original en face des processus de l'intelligence pratique, *parce qu'elle est médiée par la construction de représentations dans la vie sociale.*

Là se trouve le sens de l'opposition que Wallon établit entre intelligence pratique et intelligence discursive. En toutes deux il reconnaît, comme un fond commun, « un pouvoir de constellation et d'organisation mentale » (*AP*, p. 209), un « espace mental » qui remplit une fonction d'ordre. Mais la

1. J.-P. Changeux, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983, chap. V.

première concerne les rapports *perçus* entre les choses, elle est « toujours impliquée dans les mouvements à effectuer ». La deuxième met en jeu une autre forme d'intuition spatiale, dégagée de la sollicitation du besoin et des opportunités offertes par les essais sur le plan moteur ; elle se manifeste dans son aptitude à distribuer les parties du discours dans un ordre de succession, à organiser l'action selon des consignes, à distinguer entre les termes, à expliciter et différencier les divers types de relations (p. 15-19, 222-233).

A ce point se manifeste l'intention fondamentale de Wallon. Il s'agit de comprendre comment, au-delà de l'adaptation au milieu, se constitue ce *besoin d'unité* dont on a vu qu'il est constitutif du couple, besoin de représentations d'un terme par un autre : la pluie, c'est du vent. *Besoin de signification*, à situer au-delà des anticipations de l'action par le signal et par l'indice, qui ne comportent pas le dédoublement de la chose et de l'image, à la différence du symbole et du signe (*ibid.*, p. 184-201). Pour rendre compte de cette rupture, qui fait de la représentation-figuration symbolique une dimension essentielle de la connaissance, Wallon fait se rejoindre deux ordres de processus : ceux qui concernent la construction de la représentation symbolique dans les rapports intersubjectifs, dès la deuxième année et durant toute l'existence, ceux qui au cours de l'histoire ont permis l'organisation par la société des instruments collectifs de la représentation : de ce que Wallon appelle *la pensée collective — langage et notions communes qui s'y sont accumulées* (AP, p. 19).

2.3 / Société et représentation

Les sociologues du début du siècle ont voulu montrer l'organisation des activités intellectuelles dans des cadres sociaux. Durkheim, Mauss, Halbwachs, Blondel l'ont tenté à propos de la catégorisation, de la mémoire, de la volonté... Wallon considère que leur « attitude sociétaire » les conduit à s'engager dans une explication mécaniste qui fait de la société une entité, au lieu de considérer les processus psychologiques qui interviennent dans la cohésion sociale et la construction des représentations collectives¹. Il trouve par contre des indications importantes sur ces deux points dans les travaux des ethnologues utilisés par Lévy-Bruhl. On retiendra les éclairages que les mythes des sociétés « primitives » lui fournissent sur la représentation :

Sur sa fonction d'abord. — « Les mythes tiennent lieu des techniques qui donneraient prise sur les choses » : ils sont des substituts de la technique, la représentation qui leur est inhérente est un guide pour agir sur la nature ; elle est le garant que par l'accomplissement des cérémonies rituelles, marquées par une intense communion émotionnelle, le groupe surmontera les obstacles, les attaques, venues du monde extérieur².

1. L'étude psychologique et sociologique de l'enfant (1947), *Enfance*, 1959, p. 297.

2. De l'expérience concrète à la notion de causalité et à la représentation symbole (1932) ; Le réel et le mental (1935), in *Enfance*, 1959, p. 337-397.

Sur sa construction. — Dans les mythes et les rites intervient un mimétisme concerté, transmis par le groupe, soit dans la reproduction des activités des animaux ou des phénomènes naturels qu'il s'agit de maîtriser, soit dans la représentation des activités des ancêtres. La représentation trouve dans le simulacre, imitation socialisée, l'origine de sa structure — le langage ayant pour fonction de dicter aux choses et aux êtres ce qu'ils doivent réaliser.

Sur son mécanisme. — Le mythe ne peut remplir sa fonction que sur le fondement de la croyance en la causalité occulte de puissances, sur lesquelles le groupe peut agir par l'action rituelle. Ainsi se manifeste ce qui va devenir une constante de toute représentation : au-delà des données perceptives, elle vise à atteindre des réalités qui sont hors de leur portée ; les philosophies et les sciences poursuivent avec leurs procédés la tendance du mythe à trouver le fondement du réel dans des réalités plus profondes.

Le mythe manifeste ce qui sera une caractéristique de la pensée : le jaillissement corrélatif de questions sur les origines et de l'imaginaire des causes profondes.

On comprend alors la formule de Wallon : « La représentation n'est pas une conscience contemplative du monde. Elle a été un *prototype volontariste des choses*. Les choses, telles qu'il fallait qu'elles existent, qu'elles devaient être modifiées pour les besoins collectifs et la volonté du groupe » (AP, p. 245). *La représentation n'est pas un reflet*, elle est un moment de l'action sur les choses, celui de leur analyse. Elle est un acte collectif, composé dans les échanges entre les sujets du groupe, en fonction des contradictions qu'ils ont à surmonter.

La notion de prototype est utilisée dans certaines théories contemporaines de la connaissance. Ainsi Lautrey distingue-t-il les représentations analogiques — prototypes et scripts — constituées par le dégagement de similitudes dans les objets et dans les séquences d'événements, et les représentations propositionnelles, qui interviennent dans le traitement des premières pour définir les classes logiques, en interdépendance avec elles¹. Les problèmes concernés par ces notions sont aussi bien ceux de l'organisation perceptive au niveau humain que ceux de la mémorisation, de la fonction cognitive du langage, des processus de l'abstraction — chaque étape du traitement présentant « un degré de complexité qui lui est inhérent »².

Un des apports de Wallon concernant ces processus nous paraît résider dans un questionnement sur la construction du prototype. Elle ne se fait pas simplement par un dégagement empirique des ressemblances au niveau perceptif, elle passe par le dédoublement impliqué par l'imitation authentique, elle est une forme primitive d'activité symbolique qui ne peut être comprise en dehors des déplacements sur autrui, qui lui permettent, en accédant à la conscience de soi, d'objectiver le réel.

1. J. Lautrey, Un modèle pluraliste de développement cognitif, in *Cognition, l'individuel et l'universel*, par M. Reuchlin et al., Paris, PUF, 1990, p. 185-216.

2. M. Reuchlin, *ibid.*, p. 17.

III — PENSÉE DISCURSIVE ET SUBJECTIVATION SOCIALE

Car c'est le point de vue de Wallon qu'il existe un lien profond entre la construction de l'activité intellectuelle et la construction de ce qu'on pourrait appeler la subjectivation sociale.

De la première il souligne la spécificité. Elle « a une nature propre, des moyens autonomes qui doivent exister par eux-mêmes avant de pouvoir s'adapter à l'objet » ; « ayant ses structures et ses lois, elle 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 de l'expérience » (*OP*, p. 424). De telle sorte qu'à ce niveau « les choses elles-mêmes sont en un certain sens le résultat de l'activité intellectuelle », « le réel ne prend d'objectivité qu'en devenant l'expression conditionnée du virtuel » : ainsi en est-il des objets de la science, univers ou électron (*OP*, II, p. 442). Ces formulations d'accent idéaliste ne peuvent dissimuler que pour Wallon cette activité prend naissance dans les dédoublements constitutifs du moi et de l'autre.

Sa caractéristique fondamentale est d'être représentation et signification. A ses divers niveaux et par des procédés différents, elle s'oppose aux impressions sensibles, soit qu'elles déclenchent l'acte moteur, soit qu'elles s'enchaînent en des associations comme dans le rêve ; elle opère, en effet, le dédoublement de l'objet (au sens large) en lui conférant la fonction d'être l'équivalent, le substitut d'un autre, il en devient le signifiant (*AP*, p. 197-199). Or cette conduite, saisie à son origine, chez l'enfant mais aussi dans la création de concepts, n'existe pas en dehors du dédoublement de points de vue sur l'objet qui se produit dans les échanges entre sujets : en dehors du dialogue par lequel l'un d'eux signifie à l'autre que l'objet qui l'occupe est autre que celui qu'il perçoit (ou imagine, ou conçoit). Un objet échange son aspect contre un autre dans l'échange entre sujets. Wallon considère la construction de l'intersubjectivité comme un fondement de celle de la pensée — en interrelation il est vrai avec celle de l'espace mental à partir des activités instrumentales.

M. Deleau souligne l'importance conférée par Wallon à l'organisation de cet espace mental ; il estime qu'il a méconnu la fonction de la médiation sémiotique dans le développement de la pensée discursive : il ferait de celle-ci un produit de l'activité individuelle¹. Nous pensons qu'il a au contraire tenté de saisir la relation dialectique entre « spatialisation » et intersubjectivité des conduites, que pour lui cette activité intellectuelle dont il défend l'autonomie est l'œuvre d'une série de mutations qui se sont produites dans les relations dialectiques des milieux, des groupes et des sujets *sociaux*².

1. Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale, *Enfance*, 1989, n° 1-2, p. 36-38.

2. Cf. Les milieux, les groupes et la psychologie de l'enfant (1954), in *Enfance*, 1959, p. 287-296 ; Le rôle de l'autre dans la conscience du moi (1946), in *Enfance*, 1959, p. 279-286.

Soit la mutation essentielle de l'entrée dans le langage avec le mot phrase, suivi de la phrase agrammaticale. Wallon lui reconnaît comme condition les échanges par lesquels, depuis au moins le quatrième mois, l'éducateur et l'enfant *alternent* leurs réactions, le premier étant celui qui « ouvre » les réactions de l'enfant sur des conduites de plus en plus marquées par des modèles culturels¹. Il s'agit d'une « assimilation de soi à autrui par l'intermédiaire du *groupe*, qui a les caractères d'une pensée catégorielle s'appliquant à l'action » ; l'enfant y « apprend à se saisir lui-même comme sujet et comme objet » (*ibid.*, p. 294-295). *Groupe* : « réunion d'individus ayant des rapports qui assignent à chacun son rôle et sa place dans l'ensemble » (p. 289). Mais ce groupe (famille ou nurserie en l'espèce) est en même temps un *milieu fonctionnel*, lié à une histoire « des procédés techniques et culturels, organisé par des représentations communes à l'ensemble de la société » (p. 288). *Procédés techniques* : il est remarquable que l'avènement de la représentation parlée se produise en relation avec l'exploration instrumentale intense de l'espace, cette coïncidence, qui a des fondements dans la maturation, n'étant pas fortuite : il s'agit d'un pouvoir de mise en ordre dans l'intelligence des situations comme dans l'intelligence par signes (*AP*, p. 204-205). L'initiation aux instruments et les apprentissages linguistiques proposés à l'enfant par le milieu éducatif se soutiennent réciproquement.

Mais c'est une caractéristique de la psychologie de la pensée chez Wallon qu'il n'en cherche pas l'origine première dans le langage, se distinguant ainsi d'un courant linguistique très fort, qui met l'accent sur l'opposition des signifiants. Pour rendre compte de la fonction symbolique, *il estime nécessaire de remonter au-delà du langage*, dans l'exploration de ce qui fonde la représentation, jusqu'à l'origine de la rupture avec les conduites d'adaptation sensorimotrice.

Tel est le sens de ses analyses sur l'émotion, l'imitation, le simulacre, le symbole. En chacune de ces réactions, il observe ce qui est essentiel à la représentation : la réciprocité du dédoublement de l'acte et du dédoublement du moi et de l'autre. Dans l'émotion les réactions posturales sont ruminées, comme le spectacle d'elles-mêmes, mais se soutiennent de leur retentissement en autrui, donnant naissance par leur contagion à une cohésion affective du groupe, soutenant une action en commun qui trouve à se réguler dans les rites d'une société (*Les origines du caractère*, p. 75-79).

L'imitation annonce la représentation dans l'ajustement des gestes à un modèle grâce à une participation posturale avec autrui ; elle ne devient intentionnelle qu'à l'époque où les exercices instrumentaux ont introduit l'action finalisée : nouvelle manifestation du lien entre les conquêtes de l'intelligence des situations et de la représentation, en même temps que du dédoublement qui s'opère dans le sujet dans son effort pour se modeler d'après autrui. Simulacre et représentations fictives en sont le prolongement, construisent la

1. Le rôle de l'autre..., *ibid.*, p. 281-283.

ressemblance entre le modèle et la conduite qui le reproduit, tandis que sur le plan de la subjectivation sociale, ils signifient — à autrui et à soi-même — l'aptitude à se poser comme un alter ego, qui va se développer dans la prise de parole.

Emotions, imitations, signes linguistiques : ces premières assises de la représentation sont présentes tout au long des progrès de celle-ci, mais leurs fonctions et leurs manifestations sont transformées par les acquisitions nouvelles de l'activité intellectuelle. Elles leur servent d'instruments, mais aussi peuvent les entraver, susciter des conflits indispensables à leurs progrès.

Nous ne prendrons qu'un exemple de ces relations dialectiques, celui de la genèse de cette « spontanéité », de cette autonomie qui se manifeste à l'origine de la pensée, dans les couples par lesquels l'enfant énonce librement l'identification de deux réalités, et manifeste sa capacité d'invention dans le caractère syncrétique de ses jugements. Cette initiative s'inscrit dans la construction de la conscience de soi¹.

Il s'agit pour l'enfant d'identifier solidairement sa personnalité et celles d'autrui, en les dégageant des situations particulières où elles sont chaque fois mêlées » (*OC*, p. 213), de se libérer des diverses formes de participation entre le moi et l'autre, soit dans une identification projective par laquelle les actes, les sentiments, les intentions d'autrui sont perçus à partir des expériences subjectives, soit dans une identification introjective par laquelle le sujet s'approprie les réactions et les affects d'autrui. Ce sont là des processus déjà complexes, qui présupposent la construction de bases de départ : la conscience du corps propre, à laquelle l'imitation a participé, la reconnaissance de soi dans le miroir (où Wallon voit « le prélude à l'activité symbolique par laquelle l'esprit arrive à transmuter en univers les données de la sensibilité », *OC*, p. 175), les activités symboliques manifestées dans les fictions. Ces conquêtes, de la fin de la deuxième année, ne suffisent pas pour assurer la conscience de soi, comme l'indique, à l'âge des « personnalités interchangeables », dans la troisième année, la confusion de soi et d'autrui, d'une personne avec une autre, ou leur dédoublement (*OC*, p. 213-218).

Un progrès décisif est accompli dans la crise de personnalité de trois ans, marquée notamment par l'opposition aux autres et la revendication d'initiatives autonomes. Mais ce n'est là que l'aspect superficiel de cette mutation. Ce qui la caractérise, c'est le dédoublement qui se produit dans le sujet, dont certaines conduites relèvent des sollicitations des désirs anciens — jeux d'explorations, fictions élémentaires — tandis que d'autres indiquent la formation d'une instance critique : la conscience d'un ordre à réaliser, et la définition des moments de l'action entreprise, l'aptitude à différer une action, la décision de changer le style de ses comportements. Ces transformations dans l'action sont en relation, non seulement avec les progrès d'un langage soucieux de différenciation, mais aussi avec ceux d'une conscience de soi qui se

1. *Les origines du caractère de l'enfant [OC]* ; Rôle de l'« autre » dans la conscience du moi, Niveaux et fluctuations du moi (1956), *Enfance*, 1963, p. 87-97.

marque dans l'avènement d'une mémoire de soi, d'une représentation, encore globale certes, du mouvement de croissance, comme en témoignent les questions de l'enfant, sur sa naissance, son avenir, sa mort. Wallon définit le sens de ces progrès : l'enfant « n'appartient plus uniquement au plan du concret et de l'actuel, il a commencé d'émigrer vers le plan où le réel se ramène à des notions stables, plus ou moins capables de résister aux fluctuations momentanées de la sensibilité ou des dispositions subjectives » (*OC*, p. 220).

Et certes il faudra de longues années avant que cette installation sur le plan du virtuel s'accomplisse : la pensée syncrétique marque les résistances de l'enfant à s'y engager. Et pourtant, c'est bien dans cette pensée que se manifeste un sujet capable de s'affirmer dans des jugements, de reconnaître, fût-ce passagèrement, son erreur, de corriger ses erreurs, de chercher le vrai, de reconnaître son ignorance : autant de caractéristiques à la fois d'un sujet intellectuel et d'un sujet social.

Il faut ajouter que ces caractéristiques, s'il est vrai qu'il les a conquises dans les relations de groupe, c'est aussi sous l'autorité des adultes qu'il les construit, c'est-à-dire à l'instigation indirecte d'un *milieu* de culture, qui ne réussit à façonner la pensée de l'enfant que dans la mesure où il l'incite à diriger *lui-même* sa pensée.

On trouverait dans les questions que Wallon nous pose sur la connaissance des traits qui sont mis en valeur par les théories cognitivistes : ainsi des notions de prototype, de schèmes, de compétences innées, d'attitudes... Mais ce qui fait la richesse de cette théorie, c'est qu'elle est ouverte sur une pluralité de dimensions. Deux d'entre elles nous paraissent essentielles. C'est d'abord son sens de la « fondation » historique des formes actuelles de la pensée discursive, l'incitation à chercher par quelles transformations a dû passer la pensée mythique pour parvenir à la méthode scientifique — avec la conscience cependant que ce qui a été vécu au cours de l'histoire peut se survivre dans l'inconscient et reparaître. C'est ensuite l'idée que la pensée est « effort » — tentatives, hypothèses, inventions — d'un sujet social, d'un sujet socius en dialogue avec les autres et avec lui-même pour objectiver et résoudre les contradictions, en quête de « liberté ».

On souhaiterait que les cognitivismes explorent davantage les pistes sur lesquelles Wallon a engagé les recherches sur la pensée.