

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE
FONDÉE PAR FÉLIX ALCAN

LA CROISSANCE MENTALE

ÉTUDE DE PSYCHOGÉNÉTIQUE

PAR

RENÉ HUBERT

RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG



L'ENFANCE



**PRESSES UNIVERSITAIRES
DE FRANCE**

LA CROISSANCE MENTALE

★

272
/

8 R

52037

(1)

DL 5982 18-5-49

DU MÊME AUTEUR

Les Sciences sociales dans l'Encyclopédie. In-8°, Paris (Presses Universitaires de France).

Le Sens du réel. In-16. Paris (Presses Universitaires de France).

Traité de pédagogie générale. In-16, Collection Logos. Paris. (Presses Universitaires de France).

Histoire de la pédagogie. In-16, Paris (Presses Universitaires de France).

Les Interprétations de la guerre. In-18, Paris (Flammarion).

Rousseau et l'Encyclopédie. Gr. in-8°, Paris (Gamber).

D'Holbach et ses amis. In-8°, Paris (Delpeuch).

Esquisse d'une doctrine de la moralité. In-8°, Paris (Vrin).

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE
PSYCHOLOGIE ET SOCIOLOGIE, SECTION dirigée par MAURICE PRADINES

LA CROISSANCE MENTALE

ÉTUDE DE PSYCHOGÉNÉTIQUE

PAR

RENÉ HUBERT

RECTEUR de l'UNIVERSITÉ de STRASBOURG



L'ENFANCE



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, PARIS

—
1949

DÉPOT LÉGAL

1^{re} édition. 2^e trimestre 1949

TOUS DROITS

de traduction, de reproduction et d'adaptation
réservés pour tous pays.

COPYRIGHT

by *Presses Universitaires de France*, 1949



PRÉFACE

Le développement des recherches consacrées à la psychogéné-
nétique de l'enfance et de l'adolescence est sans contredit le
fait prédominant de l'histoire des sciences psychologiques au
cours des cinquante dernières années. En France même, où
elles se sont multipliées plus tardivement qu'en Allemagne ou
qu'aux États-Unis, elles ont vite pris un essor qui a permis à
notre pays de rattraper ses devanciers et dans toutes les
contrées de langue française une pléiade de savants s'y sont
adonnés : BINET, CLAPARÈDE, BOVET, PIAGET, DECROLY, DELA-
CROIX, BLONDEL, BOURJADE, MILLOT, GUILLAUME, WALLON,
ALICE DESCOEUDRES, LAGACHE, DEBESSE, CHATEAU, dont les
travaux constituent déjà une masse imposante.

Dès maintenant les faits rassemblés sont assez nombreux,
les hypothèses interprétatives ont une consistance suffisante,
pour que ce ne soit pas faire preuve d'une audace excessive que
de tenter d'en dégager une esquisse générale du développement
mental de l'être humain, à travers les différents stades de sa
croissance, depuis (et même avant) sa naissance jusqu'à l'accès
à l'âge adulte. Sans doute l'accord n'est pas parfait sur tous
les points entre les psychophysiologistes, les psychologues de
laboratoire, les psychopathologistes, les psychanalystes et enfin
les psychologues purement descriptifs. La divergence des points
de vue, la diversité des méthodes entraînent à l'occasion des
différences sensibles dans l'explication des phénomènes parti-
culiers. Cependant, des phases se discernent, des groupements
s'opèrent, des lignes de convergence se dessinent, qui laissent
entrevoir ce que peut être, dans son ensemble, la loi fondamen-
tale de la psychogenèse.

C'est là un résultat auquel ne peut demeurer indifférente
une philosophie qui se flatte d'atteindre l'homme dans la pro-

fondeur de son essence spirituelle. De même que, pour assigner un contenu compréhensif aux formes de la raison théorique, il lui faut considérer la science de la nature dans le dernier état de ses progrès, de même que, pour conférer toute leur capacité aux énergies de la raison pratique, il lui faut partir de la connaissance des conditions concrètes de la moralité vers lesquelles elles doivent s'infléchir, de même, en un mot, qu'en tout domaine le problème principal qui se pose à elle est d'effectuer la jonction et, s'il se peut, la réconciliation entre le rationnel et le réel, de même, il ne lui est pas possible d'élaborer une connaissance critique de la conscience sans avoir premièrement égard à ce que la psychologie expérimentale peut lui apprendre sur le processus de sa formation. Mais sans doute aussi est-ce à elle qu'il appartient de projeter une ultime lumière sur la signification de ce processus. La science, qui s'arrête aux relations de causalité, n'atteint pas sa raison profonde. Nous sommes là dans un domaine où, plus encore que sur le plan de la vie, se déploient des forces et, si l'on veut, se manifestent des exigences qui ne sont point de l'ordre mécanique, parce qu'elles émanent d'une spiritualité qui aspire à se concrétiser en réalité vivante. Le temps de la croissance mentale, la durée psychogénétique est le champ ouvert à leur mise en œuvre, puisqu'elles doivent aboutir à l'affirmation du *pour soi*, par laquelle se définit la personnalité individuelle.

C'est ainsi que nous avons été conduit à émettre l'hypothèse des *oscillations de la croissance mentale*, susceptible selon nous d'éclairer d'un jour nouveau tout le cours de son développement, de rendre compte de l'ordre de succession de ses différentes phases, d'expliquer l'orientation qu'elle prend à chacune d'elles, enfin et inversement d'apporter une confirmation expérimentale à la définition critique de la conscience elle-même. Car celle-ci n'atteint son plein épanouissement qu'autant que l'être réalise son parfait équilibre avec le milieu, auquel répond l'équilibre interne de toutes ses fonctions. Tel est le sens que prend, dans la réalité du dynamisme conscienciel, la relation objet-sujet dont jaillit la personnalité.

Qu'une telle hypothèse, si elle est justifiée, ne doive pas moins retenir l'attention de l'éducateur que celle du savant et du philosophe, c'est ce qui est évident. L'idée directrice dont peut s'éclairer la philosophie de l'esprit doit être en même temps une idée pratique, capable de guider l'action éducatrice. Elle joue ce rôle à condition de se référer constamment à l'expérience, de s'éprouver constamment au contact de cette

expérience objectivement saisie, correctement décrite, méthodiquement analysée, et tout d'abord ordonnée en relations de causalité positive. Même abstraction faite de l'hypothèse transscientifique qui la domine, ce travail de groupement dans la présentation des faits garde toute sa valeur. Mais il n'achève de prendre sa signification qu'avec l'hypothèse qui le couronne. Si elle dépasse l'expérience, en effet, elle ne se substitue pas à elle. Tout au plus, si l'on veut, transpose-t-elle au dernier moment cette expérience du plan externe de l'observation au plan interne de l'introspection, de la façon dont se déploient les différents comportements, physiques et psychiques, de l'être, à la façon dont s'effectue non plus seulement en lui, mais par lui, la suprême synthèse consciencielle, celle qui le met en pleine et entière connaissance et possession de lui-même, dans la vérité de son essence et de son destin. C'est parce qu'elle est cela, c'est parce que l'histoire de la croissance mentale aboutit à l'actualisation de l'être, que la synthèse consciencielle projette sur tous les moments qui l'ont précédée et préparée, une lumière nouvelle et décisive, dont s'éclaire pleinement la route à suivre par l'éducation.

De là encore deux autres conséquences : la première s'exprime dans la théorie de la construction et de la classification des caractères. Toute science de la vie s'ouvre sur des perspectives qui la dépassent. Une caractérologie qui veut fournir la raison de sa propre structure ne peut pas demeurer uniquement empirique. Il lui faut, elle aussi, procéder conjointement des données de l'expérience et d'une certaine conception critique de la vie de l'esprit. La croissance mentale s'opère autour d'un axe qui est l'aspiration à la synthèse totale et suprême, donc l'exigence d'un état d'équilibre stable entre la représentation de l'objet et celle du sujet. Mais cette synthèse est l'œuvre de l'être lui-même, d'où il suit que tous les êtres sont originairement dans un état d'ambivalence fonctionnelle de toutes leurs tendances. Autrement dit, tous les êtres tendent à cette stabilité définitive, mais tous n'y parviennent pas également. Il y a des déviations et des retardements. Il arrive que certaines tendances ou, comme nous le disons, certaines « dominantes » psychiques caractéristiques d'un âge déterminé maintiennent leur prépondérance bien au-delà de cet âge ou, en divergeant de la ligne normale, déterminent de véritables boîtiers caractérielles. Il y a des attardés affectifs comme il y a des attardés intellectuels et des attardés moteurs, et l'étude de ces retardements et de ces déviations, combinée avec la description de toutes les formes possibles

de synthèse consciencielle, doit fournir une base solide à la caractérologie.

La seconde conséquence concerne la théorie des valeurs, dont il devient dès lors à notre sens possible de considérer la hiérarchie dans ses rapports avec le système vivant des fonctions consciencielles ou, mieux encore, avec la succession progressive des « dominantes » psychiques. Les valeurs sont-elles autre chose, en effet, que les projections, sur le plan de l'idéal et du possible, des fins que s'assignent les diverses tendances humaines? Comme celles-ci ne se déploient et ne s'organisent qu'en vue et en fonction de la synthèse suprême, il s'ensuit que l'ordre, suivant lequel se manifestent les dominantes psychiques, peut être lui-même considéré comme le fondement ou, du point de vue inverse, comme le reflet dans l'expérience de la véritable hiérarchie des valeurs. Ainsi une telle conception doit conduire à enraciner fortement, dans la réalité de la croissance mentale, la théorie même des valeurs.

Enfin, entre ces trois aspects, — critique, caractérologique et axiologique, — du problème de la croissance, — aspects sous lesquels, répétons-le, l'interprétation des phénomènes excède le point de vue proprement scientifique, — il va de soi qu'il existe des relations étroites. La croissance absolument normale est celle qui conduit à la plus haute synthèse consciencielle, qui s'exprime au terme dans un caractère parfaitement constitué et qui révèle à l'être le système des valeurs. Suprême synthèse consciencielle, parfaite constitution du caractère, adoption du système des valeurs sont des termes correspondants et même, à la limite, identiques. Cette correspondance tient à ce que la théorie de la conscience, la théorie des caractères et la théorie des valeurs ont leur fondement dans une seule et même interprétation de l'expérience. Elle tient aussi à ce que les différentes perspectives sur lesquelles s'ouvre la réflexion doivent à la limite se rejoindre, pour que soit convenablement assurée l'unité systématique de la philosophie de l'esprit.

La préoccupation philosophique demeure donc centrale et même prépondérante. Mais le rôle de la philosophie n'est pas d'anticiper sur les résultats de la science, ni même de la guider dans ses démarches. La philosophie tire des conséquences des résultats acquis, elle suggère des hypothèses de travail pour de nouvelles recherches. Mais la science n'est pas une servante. Elle aussi a conquis sa pleine autonomie. Les interférences entre le plan de l'observation scientifique et le plan de la réflexion philosophique ne doivent pas se produire aux dépens de la

première. Cette indépendance de la pensée scientifique, la philosophie critique de l'esprit, en proclamant la pleine objectivité de la structure du réel, la légitime mieux qu'aucune autre. Ce qu'elle revendique en revanche, c'est son propre droit de dégager des travaux scientifiques les enseignements qu'elle estime en accord avec sa propre position et capables de la renforcer. Tels sont le but et le sens de cet ouvrage.

The following table shows the results of the experiments conducted during the summer of 1888. The first column gives the date of the experiment, the second column the name of the person who conducted it, and the third column the result. The results are given in terms of the number of plants that died, and the number that survived. The results are given in terms of the number of plants that died, and the number that survived.

The following table shows the results of the experiments conducted during the summer of 1888.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE (1)

A. — BIBLIOGRAPHIES GÉNÉRALES DANS :

- DUMAS. — *Traité de psychologie*, 2 vol. in-8°. Paris, 1924.
— *Nouveau Traité de psychologie*, 6 vol. parus in-8°. Paris, 1930 *sqq.*
PRADINES. — *Traité de psychologie générale*, 3 vol. in-8°. Paris, 1943, 1946.
WARREN H. G. — *Dictionary of psychology*. Boston, 1934.
Encyclopédie française. Tome VIII. *La Vie mentale* (sous la direction d'HENRI WALLON).
— Tome XV. *Éducation et instruction* (sous la direction de CÉLESTIN BOUGLÉ).

B. — REVUES.

On trouvera la liste des principales revues françaises et étrangères dans l'*Encyc. fr.*, VIII et XV.

Y joindre :

- Cahiers de la bibliothèque de l'école maternelle. Paris (Bourrellet), depuis 1939.
Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Paris (Bourrellet), depuis 1938.
Enfance. Paris (Presses Universitaires de France), depuis 1947.
L'Information pédagogique. Paris, depuis 1948.
L'Éducation nationale. Paris (Min. Educ. Nat.).

C. — OUVRAGES GÉNÉRAUX.

BALDWIN. — *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Trad. fr. Paris in-8°, 1897.

(1) *Note sur la distribution de la bibliographie*. — Nous groupons dans la bibliographie générale à la fois les ouvrages de psychologie générale et ceux qui traitent de l'ensemble ou de plusieurs phases de la psychogénèse. Le lecteur trouvera dans les compléments bibliographiques des différents chapitres l'indication des travaux se rapportant plus particulièrement à l'âge considéré. Enfin nous avons groupé dans ces compléments, sous des rubriques particulières, là où elles se trouvaient le plus naturellement à leur place, les bibliographies sommaires de certaines questions plus spéciales : ainsi *Psychologie des animaux*, *Temps physiologique* (chap. I^{er}), *Langage* (chap. II), *Imagination*, *Jeu* (chap. III), *Psychosociologie*, *Psychologie collective*, *Sens artistique* (chap. IV), *Aptitudes*, *Caractère et caractérologie*, *Personnalité*, *Psychologie différentielle et individuelle*, *Psychanalyse* et *Psychopathologie* (chap. VIII). La bibliographie générale et les compléments doivent donc être considérés comme constituant un tout, nullement exhaustif d'ailleurs, et qui ne dispense pas de recourir aux sources citées en A et B.

- *Interprétation sociale et morale des principes du développement mental*, trad. fr. Paris, 1899.
- BALINT ALICE. — *La Vie intime de l'enfant*. Paris, 1937.
- BINET A. — *L'Étude expérimentale de l'intelligence*. Paris, 1903.
- *Le Bilan de la psychologie*. Ann. psych., XV, 1909.
- *Les Idées modernes sur les enfants*. Paris, 1909.
- *L'Âme et le corps*. Paris, 1915.
- *Perceptions d'enfants*. Rev. Phil., 1890, t. II, p. 582.
- BOURJADE. — *La Nouvelle psychologie de l'enfant et l'art de l'éducation*. Bull. Soc. A. Binet, 1947.
- *L'Intelligence et la pensée de l'enfant*. Paris, 1937.
- *Les Grands courants et l'état actuel de la pédagogie de l'enfant*. Inf. péd. 1938, nos 4-6.
- ET DIVERS. — *Leçons de psychologie de l'enfant*. Paris, in-8°, 1943.
- BOUTAN. — *Les Deux méthodes de l'enfant*. Bordeaux, 1914.
- BUHLER (K.). — *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Iéna, 3^e édit., 1922.
- BUHLER. — *Kindheit und Jugend*. Leipzig, 1930.
- *Le Cours de la vie humaine*. Journ. de psych. 1932.
- BURLOUD. — *Psychologie*. Paris, in-8°, 1948.
- CABOT. — *Seven Ages of Childhood*. Boston, New-York, 1921.
- CHRESTMAN O. — *Child Study, a new department of education*. The Forum, vol. XVI, 1892-1894.
- *Paidology. Entwurf zur einer Wissenschaft des Kindes*. Iéna, 1894.
- CLAPARÈDE. — *Les Nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*. Paris, 1919.
- *L'Éducation fonctionnelle*. Paris.
- *La Psychologie fonctionnelle*. Rev. phil., 1933, I.
- *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 2 vol. I. Méthodes. II. Le développement mental de l'enfant, 11^e édit. Genève. 1947.
- COLLIN. — *Le Développement de l'enfant, son retard, sa précocité*. Paris, 1914.
- *Psychologie de l'enfant*. Paris, 1946.
- COMPAYRÉ. — *L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris, 1910.
- CURTISS (Mrs.). — *Child psychology*. Longman Green, 1930.
- DECROLY. — *Documents du laboratoire Decroly, Uclé*. Bruxelles (enquête cinématographique de 1905).
- *Études de psychogénèse*. Bruxelles, 1932.
- DELACROIX. — *Les Grandes formes de la vie mentale*. Paris, in-12, 1934.
- DEMOOR et JONKHEERE. — *La Science de l'éducation*. Bruxelles, Paris, 1925.
- DESCŒUDRES A. — *L'École des parents. L'enfance*. Paris, s. d.
- *L'Éducation de l'effort*. Paris, 1934.
- *Éducation et contre-éducation*. Paris, 1936.
- DEWEY. — *Comment nous pensons*, trad. fr. Paris. 1925.
- *L'École et l'enfant*. Neuchâtel et Paris, s. d.
- DURKHEIM. — *L'Éducation morale*. Paris, in-8°.
- DWELSHAUVERS. — *L'Étude de la pensée. Méthodes et résultats*. Paris, 1937.
- FLEURY. — *Le Corps et l'Âme de l'enfant*. Paris, 1910.
- FOUCAULT. — *Observations et expériences de psychologie scolaire*. Paris, 1923.
- GANZ (M.). — *La Psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1935.
- GATES (A. I.). — *Psychology for students of education*. New-York, 1925.
- GODIN. — *Manuel d'anthropologie pédagogique*. Neuchâtel et Paris, s. d.
- GROOS K. — *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin, 1911.

- GUILLAUME. — *Introduction à la psychologie*. Paris, in-8°, 1946.
 — *Psychologie de la forme*. Paris, 1937.
 — *Psychologie de l'enfant*. Paris, in-8°, 1940.
- HAMELIN. — *Essai sur les éléments principaux de la représentation*. Paris, in-8°, 1907.
- HEILMANN. — *The relative influence upon educational achievement of some hereditary and environ mental factors*, 1928.
- HUBERT. — *Traité de pédagogie générale*. Paris, in-8°, 1946.
 — *L'Éducation morale*, Cah. péd. mod., 1948.
- ISAACS (Mrs.). — *The intellectual growth of young children*. Londres, 1930.
- JADOT. — *Milieu et éducation*. Paris, 1936.
- JAMES (W.). — *Précis de psychologie*, trad. fr. Paris, 1915.
 — *Principes de psychologie*, 2 vol. in-8°.
- JULLIOT (Ch.). — *L'Éducation de la mémoire*. Paris, 1919.
- KING (IRWING). — *The psychology of child development*. Chicago, 1903.
- KOPFKA. — *Principles of Gestalt theorie*, Londres, 1936.
 — *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung : eine Einführung in der Kinderpsychologie*. Osterwieck, 1925.
- KOHLER und HAMBERG. — *Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität*. Berlin, 1931.
- LACOMBE (P.). — *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. Paris, 1899.
- LALANDE. — *Vocabulaire de la philosophie française*. Paris, 3 vol. in-8°, 1928-1932.
- LOISEL. — *Les Bases psychologiques de l'éducation physique*. Paris, 1935.
- MAUCO. — *La Psychologie de l'enfant dans son rapport avec la psychologie de l'inconscient*. Inf. pédag., 1939.
- MENTRÉ. — *Espèces et variétés d'intelligence*. Paris, in-8°, 1920.
- MERLAUD PONTY. — *La Structure du comportement*. Paris, 1942.
- MESNARD D^r (P.). — *L'Écriture et le subconscient*. Paris, 1931.
- MEUMANN. — *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, 3 vol., 1918.
- MILLOT (A.). — *Psychologie et éducation*. Paris, 1931.
- MONTESSORI. — *L'Enfant*, trad. fr. Bruxelles, 1936.
 — *Les Étapes de l'éducation*.
- MURCHISON (A.). — *Handbook of child psychology*. Worcester, 1931.
- NAGY. — *Die Entwicklung des Interesses des Kindes*. Zeits. f. exp. Pädagogik, 1907. V.
- NAVILLE. — *La Psychologie, science du comportement*. Paris, in-12.
- PALMES. — *Organización psicologica de los establecimientos de enseñanza y educación*. Madrid, 1929.
- PARTRIDGE. — *Genetic psychology of Education*. New-York, 1912.
- PAWLOW. — *Les Réflexes conditionnels*, trad. fr. Paris, 1929.
- PIAGET (J.). — *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Journ. de psych.
- PICHON (J.). — *Le Développement psychique chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, Nouv. Edit. in-8°, 1947.
- PIERON (H.). — *Le Développement mental et l'intelligence*. Paris, 1919.
 — *Éléments de psychologie expérimentale*. Paris, 1926.
- POLITZER. — *Critique des fondements de la psychologie*. Paris, 1928.
- PONCE (A.). — *Problemas de psicología infantil*. Buenos-Ayres, 1931.
- PREYER. — *L'Âme de l'enfant*, trad. fr. Paris, 1887.
- RICHARD (G.). — *Pédagogie expérimentale*. Paris.
- ROMANES. — *L'Évolution mentale chez l'homme*. Paris, 1891.

- RUYER. — *Éléments de psycho-biologie chez l'enfant*. Paris, in-8°, 1946.
 SIMON (Th.). — *Pédagogie expérimentale*. Paris, 1921.
 STANLEY HALL (G.). — *Child Study at Clark University*. Munster, 1922.
 STARCK (D.). — *Educational psychology*. New-York, 1922.
 STERN (W.). — *Allgemeine Psychologie auf persönlichen Grundlagen*. La Haye, 1935.
 — *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlicher und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig, 1920.
 SULLY (James). — *Études sur l'enfance*, trad. fr. Paris, 1883.
 TAINÉ. — *De l'intelligence*, 2 vol. Paris, 1870.
 TERMAN (E. M.). — *Genetic studies of genius : mental and physical traits of a thousand gifted Children*. Stanford. Univ. Press, 2 vol. 1926.
 TESAREK (A.). — *Das Kind is entdeckt*. Vienne, 1933.
 — *Dù und dein Kind*. Vienne, 1936.
 THORNDIKE (E. L.). — *Educational psychology*, 3 vol. New-York, 1903-1914.
 — *The fundamental of learning*. New-York, 1932.
 TILQUIN. — *Le behaviorisme : origines et développement de la psychologie de réaction en Amérique*. Paris, in-8°, 1943.
 TITCHENER. — *A Textbook of psychology*. New-York, 1909.
 VAISSIÈRE (DE LA). — *Psychologie pédagogique : l'enfant, l'adolescent, le jeune homme*. Paris, 1921.
 VAUQUELIN (H.). — *Les Aptitudes fonctionnelles et l'éducation*. Paris, 1984.
 VERMEYLEN. — *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles, 1926.
 VILLEY. — *Psychologie et pédagogie des aveugles*.
 WALLON (H.). — *L'Enfant turbulent*. Paris, 2 vol. 1925.
 — *Principes de psychologie appliquée*. Paris, 1930.
 — *Les Origines du caractère chez l'enfant*. Paris, 1934.
 — *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris, 1941.
 — *De l'acte à la pensée*. Paris, 1942.
 — *Les Stades de l'évolution psychologique de l'enfant*. L'Éducation Nationale, 2 octobre 1947.
 — *L'Étude psychologique et sociologique de l'enfant*. Cah. intern. de sociol., t. III, Paris, 1947.
 WATSON. — *Behavior : an introduction to comparative psychology*. New-York, 1911.
 — *Psychology from the stand point of a behaviorist*. Philadelphie et Londres, 1920.
 WINISCH. — *Les Premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant*. Paris, in-8°, 1935.

D. — SUR LES MÉTHODES.

- ARNOLD. — *La Psychologie de réaction en Amérique*. Paris, in-8°, 1926.
 ARTUS. — *Le Test du village*. Rev. Psyché. 1947.
 BECHTEREW. — *La Psychologie objective*, trad. fr. Paris, 1913.
 BERTRAND. — *L'Analyse psychosensorielle et ses applications à l'éducation intégrale*. Paris, in-8°, 1930.
 BINET A. — *La Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Bull. Soc. A. Binet, 1926.
 BOCHNER et HALPHERN. — *L'Application clinique du test de Rorschach*. Paris, in-8°, 1948.
 BUHLER (Ch.) et HETZER (H.). — *Kleinkinders tests*. Leipzig, 1932.
 BUYSE (R.). — *L'Expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, 1935.

- CHMIELNITSKY. — *L'Étude des enfants au moyen de tests*. Cah. péd. mod. 1939.
- CLAPARÈDE. — *Classification et plan des méthodes en psychologie*. Arch. de psych., 1908.
- DARMOIS. — *Les Méthodes statistiques en psychologie*. Paris, 1935.
- DECROLY. — *L'Étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation*. Bruxelles, 1929.
- DECROLY et BUYSE. — *Introduction à la pédagogie quantitative*. Bruxelles, 1929.
- *La Pratique des tests mentaux*. Paris, 1928.
- DECROLY et SEGHERS. — *Essais d'application du test de Balland*. Bruxelles, 1932.
- DUTHIL. — *La Méthode des tests et son application aux problèmes pédagogiques*. Cah. péd. mod., 1939.
- *Comment connaître l'enfant à l'école primaire*. Bibliogr. des tests Cah. péd. mod., 1939.
- FOUCAULT. — *La Mesure de l'intelligence chez les écoliers*. Paris, 1933.
- FRICKX (J.). — *Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests*. Bruxelles, 1930.
- HUSSON R.). — *L'Analyse statistique des aptitudes et fonctions mentales*. Bull. Stat. gén. de la France, XXV, fasc. 4.
- KOVARSKY. — *La mesure des capacités psychiques chez les enfants et les adultes, normaux et anormaux*. La méthode du profil psychologique. Paris, 1917.
- LAUGIER, TOULOUSE et WEINBERG. — *Biopsychologie et aptitudes scolaires*.
- LEDENT et WALLENS. — *Précis de biométrie à l'usage des médecins et des éducateurs*. Liège.
- MURRAY. — *Thematic aperception test*.
- NASSRIK. — *Tests d'intelligence et rendement scolaire*. Paris, 1930.
- NICHARD. — *La Méthode des tests pour initier les éducateurs*. Juvisy, 1932.
- OZERETSKY. — *L'Échelle métrique du développement de la motricité chez l'enfant et chez l'adolescent*. Hygiène mentale, 1936.
- PIÉRON. — *L'Utilisation des tests et des examens*. Paris, 1934.
- *Feuille d'examen psychologique Othis-Duthil : test collectif de développement mental*.
- *Voir Toulouse*.
- PRÉSSEY. — *Initiation à la méthode des tests*, trad. fr. Paris, 1925.
- RÉMY et SIMON. — *Tests d'instructions*, édit. Soc. A. Binet.
- *Projets d'examen par tests à la rentrée d'octobre*. Bull. Soc. A. Binet. Paris, juillet 1938.
- ORSCHACH. — *Psychodiagnostik*. Berne, 1942, trad. fr. Paris, in-8°, 1947.
- STERN (W.). — *Methodensammlung zur Intelligenz prüfung von Kindern und Jugendlichen*, 2° édit., Leipzig, 1922.
- STERN. — *La Psychologie de la personnalité et la méthode des tests*. Journ. de psych., 15 janv. 1928.
- Tests de développement et tests d'aptitude*. Arch. de psych. t. XIV, février 1914.
- THOMAS. — *Méthodes des histoires à compléter*. Arch. de psych. Genève, 1937.
- TOULOUSE et PIÉRON. — *Technique de psychologie expérimentale*, 2 vol. in-12. Paris, 1911.
- TRAUBE. — *La Valeur diagnostique des dessins des enfants difficiles*. Arch. de psych. Genève, 1937.

- VANEY. — *Bull. de la Soc. libre pour l'étude psych. de l'enfant*, mars 1907.
 — *La Mesure du degré d'instruction*. Ann. psych., t. XI.
 VIOLET-CONIL et CANIVET. — *L'Exploration expérimentale de la mentalité infantile*. Paris, in-8°, 1945.
 ZAZZO. — *Intelligence et quotient d'âge*. Paris, in-8°, 1946.

E. — TRAVAUX PLUS PARTICULIÈREMENT CONSACRÉS AU DÉVELOPPEMENT MOTEUR ET VOLONTAIRE. (RÉFLEXES, HABITUDES, IMITATION.)

- BOURDON. — *Recherches sur l'habitude*. Ann. psych., 1901.
 CHEVALIER. — *L'Habitude*. Paris, 1929.
 DECROLY. — *Quelques aspects de l'imitation chez l'enfant de 0 à 6 ans*. Cong. Intern. de l'enfance. Paris, 1931.
 DELACROIX. — *De l'automatisme dans l'imitation*. Journ. de psych., 1921.
 FINNBOGUSON. — *L'intelligence sympathique*. Paris, 1914.
 GUILLAUME. — *Les Aspects affectifs de l'habitude*. Journ. de psych. 1935.
 — *La Formation des habitudes*. Paris, 1936.
 PAWLOW. — *Les Réflexes conditionnels*. Trad. fr. Paris, 1929.
 — *Leçon sur l'activité du cortex cérébral*. Trad. fr. Paris (se méfier de la traduction).
 PAYOT. — *L'Éducation de la volonté*. Paris.
 PIÉRON. — *L'Évolution de la mémoire*. Paris, 1910.
 PRADINES. — *Traité de psychol. gén.*, t. I, p. 248-249 et t. IV, p. 420-421 (Bibliographies).
 TARDE. — *Les Lois de l'imitation*.
 VAN DE WELDT. — *L'apprentissage du mouvement et l'automatisme*. Paris, 1918.
 WALLON. — *De l'acte à la pensée*. Paris, 1942.
 WOODWORTH. — *Les Mouvements*, trad. fr. Paris, 1903.

F. — TRAVAUX PLUS PARTICULIÈREMENT CONSACRÉS AU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL.

- BAIN. — *Les Sens et l'intelligence*, trad. fr. Paris, 1874.
 BEAUNIS. — *Les Sensations élémentaires*. Paris, 1889.
 BERBER. — *Psychologie der Neugier*. Leipzig, 1935.
 BINET. — *Étude expérimentale de l'intelligence*. Paris, 1903.
 — *La Suggestibilité*. Paris, 1901.
 BRUNSWICK et CRUIKSHANK. — *Perceptual size constancy in early infancy*. Psych. Bull., 1937, 34, 713-714.
 BUSSMANN. — *Recherches sur le transfert dans l'intelligence pratique de l'enfant*. Neuchâtel et Paris, s. d.
 CLAPARÈDE. — *L'Association des idées*. Paris, 1903.
 — *La Conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*. Arch. de psych., t. XVII, 1911.
 COMPAYRÉ. — *L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris.
 COUSINET. — *Le Rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants*. Rev. phil., 1917.
 DECROLY. — *La Fonction de globalisation et son application à l'enseignement*. Bruxelles, 1929.

- *Remarques psychologiques sur la curiosité et l'intérêt*. Polyclin. de Bruxelles, octobre 1926.
- FUSTER. — *Perceptions des enfants*. Bull. Soc. Binet, février-mars, 1906.
- GRAMONT. — *Problèmes de la vision*. Paris, in-12, 1939.
- GUILLAUME. — *L'Intelligence sensori-motrice selon Piaget*. Journ. de psych., 1942.
- GUTERRIDGE. — *The duration of attention in young children*. Melbourne, 1937.
- HALBWACHS. — *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris, 1924.
- INHILDER B. — *Observations sur le principe de conservation dans la physique de l'enfant*. Cah. de psych. enf. et de pédag. expér., n° 9, 1936.
- JANET. — *L'Évolution de la mémoire et de la notion de temps*. Paris, 1918.
- KACZINSKA. — *Succès scolaire et intelligence*. Neuchâtel et Paris, 1934.
- KOHLER. — *La Perception humaine*. Journ. de psych., XXVII, 1930.
- MARTIN. — *Les Diversités mentales*. Paris, 1924.
- MEILI. — *Recherches sur les formes d'intelligence*. Arch. de psychol. Genève, 1930.
- MENTRÉ. — *Espèces et variétés d'intelligence*. Paris, 1920.
- MEYER E. (M^{lle}). — *La Représentation des relations spatiales chez l'enfant (de 3 à 7 ans)*. Cah. de péd. expér. et de psych. de l'enfant, n° 8, 1935.
- MOURAD. — *L'Éveil de l'intelligence*. Paris (Alcan), 1935.
- PIAGET JEAN. — *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Soc. fr. de phil. Paris, 1924.
- PIAGET et KRAFFT (H.). — *De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant*. Ann. psych., 1925.
- PIAGET (JEAN). — *La Représentation du monde extérieur chez l'enfant*. Paris, 1926.
- *La Causalité physique chez l'enfant*. Paris, 1927.
- *Les Trois systèmes de la pensée chez l'enfant*. Soc. fr. de phil., 1928.
- *La Construction du réel chez l'enfant*. Paris, 1937.
- *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris, 1938.
- PIAGET et SMEZINSKA. — *La Genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1941.
- PIAGET et INHELDER. — *Le Développement des quantités chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1941.
- PIAGET (JEAN). — *Classes, nombres et relations*. Paris, 1942.
- *La Formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1945.
- *Le Développement de l'idée de temps chez l'enfant*. Paris, 1946.
- *La Notion de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris, in-8°, 1946.
- *Recherches sur le développement des perceptions*. Arch. de psych., 1945.
- *Psychologie de l'intelligence*. Paris, 1947.
- PIÉRON. — *L'Évolution de la mémoire*. Paris, 1910.
- *Le Développement mental et l'intelligence*. Paris, 1920.
- PILLSBURY. — *L'Attention*, trad. fr. Paris, 1906.
- PRADINES. — *Les Sens du besoin*. Paris, 1932.
- *Les Sens de la défense*. Paris, 1934.
- *Traité de psychologie générale*. Bibliographie, t. I, p. 453, 495, 514, 530, 569, 610, 641, 656.
- QUEYRAT. — *La Logique de l'enfant*. Paris.
- *La Curiosité. Étude de psychologie appliquée*. Paris.
- REY (A.). — *L'Intelligence pratique chez l'enfant*. Paris, 1935.
- *Choix adapté précédant la prise de conscience*. Arch. de psych., 1935.

- RIBOT (Th.). — *L'Évolution des idées générales.*
 — *Psychologie de l'attention.*
 — *Les Maladies de la mémoire.* Paris, 1881.
- ROEHRICH. — *L'Attention spontanée et volontaire.* Paris, 1907.
- RUSSELTO et PIAGET. — *Les Types de description d'images chez l'enfant.*
 Arch. de psych., 1922.
- SEEGERS (J.-E.). — *La Perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants.* Bruxelles, 1926.
 — *Recherches sur la perception visuelle de l'enfant de 3 à 12 ans.* Journ. de psych., 1926.
- SOURIAU (Et.). — *L'Abstraction sentimentale.* Paris, 1925.
- SPAIÈR. — *La Pensée concrète.* Paris, 1926.
- STANLEY HALL AND SMITH. — *Curiosity and interest.* Péd. Sem., IX, 1903.
- SUZMAN (Sr.). — *La Genèse de l'objet.* Kwartalnik psycholog., vol. III, 1932, fasc. 3, 4. Poznan.
- SZEMINSKA (M^{lle}). — *Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique.* Cah. de psych. enf. et de péd. expérim. n° 7.
- TERMAN. — *The measurement of intelligence.* New-York, 1916.
- TERMAN et MERRYL. — *Measuring intelligence.* New-York, 1937.
- VAN BIERVLIET. — *Esquisse d'une éducation de l'attention.* Paris, 1912.
- WALLON (HENRI). — *De l'image au réel dans la pensée de l'enfant.* Rev. phil., 1930, III.
 — *La Notion de corps propre chez l'enfant.* Journ. de psych., 1931.
 — *Les Origines de la pensée chez l'enfant,* 2 vol. Paris, 1945.
- WALLON. — *De l'acte à la pensée.* Paris, in-12, 1942.
- ZAZO. — *Le Devenir de l'intelligence.* Paris, 1946.
- Voir également : *Observation des choses.* Bibl. de l'éc. mat. fr. Paris, 1939.

G. — TRAVAUX PLUS PARTICULIÈREMENT CONSACRÉS
 AU DÉVELOPPEMENT AFFECTIF.

- ALLENDY. — *L'Amour.* Paris, 1942.
- BOVET. — *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.* Neuchâtel-Paris.
- BRACHFELD (Olivier). — *Le Sentiment d'infériorité.* Genève, 1945.
- BRAUNSCHWIG. — *L'Art et l'enfant.* Paris.
- BRIDGES. — *Le Développement des émotions chez le jeune enfant.* Journ. de psych., 1936, n°s 1-2.
- CHALLAYE. — *L'Enfant et la morale.* Paris, 1941.
- CLAPARÈDE. — *Le Sentiment d'infériorité chez l'enfant.* Cah. péd. exp. et psych. de l'enfant. Genève, 1934.
- COUSINET. — *Sur le mensonge chez les enfants.* Journ. de psych., 1938, p. 230, 244.
- DALCROZE. — *Le Rythme, la musique et l'éducation.* Lausanne, 1920.
- DECROLY. — *Quelques notions générales sur l'évolution affective de l'enfant.* Bruxelles, 1927.
- DELACROIX (HENRI). — *Psychologie de l'art.* Paris, 1927, in-8°.
- DELACROIX (HENRI). — *La Religion et la foi.* Paris.
- DUMAS (GEORGES). — *La Tristesse et la joie.* Paris, 1888.
- DUMONT. — *L'Émotion esthétique chez l'enfant.* Paris, 1927.
- JADOULLE. — *La Jalousie chez l'enfant.* Arch. belg. de sc. de l'éduc., octobre 1928-avril 1939.

- JANET. — *L'Amour et la haine*. Paris, 1932.
- KIERKEGAARD. — *Le Concept d'angoisse*. trad. fr. Paris, 1935.
- LACROZE. — *L'Angoisse et l'émotion*. Paris, 1938.
- LALO (CHARLES). — *Les Sentiments esthétiques*. Paris.
- LASCARIS (M^{lle}). — *L'Éducation esthétique des enfants*. Paris, 1928.
- LE SENNE. — *Traité de morale générale*. Paris, 1942.
- LEY et WAUTHIER. — *Études de psychologie instinctive et affective*. Paris, 1946.
- LIANGMINAS. — *L'Enseignement de la morale*. Neuchâtel et Paris.
- MAIRET. — *La Jalousie*. Paris, 1908.
- MALAPERT. — *Enquête sur le sentiment de la colère chez les enfants*. Ann. psych., 1902.
- MOSSO. — *La Peur*. Paris, 1886.
- PEREZ (B.). — *L'Art et la poésie chez l'enfant*. Paris, 1888.
- PIAGET (J.). — *Les Procédés de l'éducation morale*. Rapp. au V^e Congrès d'éducation morale. Paris, 1930.
- *Le Jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, 1932.
- PAULHAN. — *Les Transformations sociales des sentiments*. Paris, 1910.
- PRADINES. — *Traité de psychologie générale*. Bibliographies, t. I, p. 696-697, 732, 733, t. III, 338-342, 420-421.
- RAMBERT. — *La Vie affective et morale de l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1948.
- RIBOT. — *Psychologie des sentiments*. Paris, in-8°, 1917.
- ROBIN (G.). — *Les Haines familiales*. Paris, 1926.
- SCHELER (MAX). — *Nature et forme de la sympathie*, trad. fr. Paris, 1928.
- SCHMITZ. — *Étude sur la jalousie*. Arch. belg. des sc. de l'éducation, janvier-avril 1938.
- SUTHIE. — *The origin of love and hate*. Londres, 1935.
- THOMAS. — *L'Éducation des sentiments*. Paris.
- VAISSIÈRE (J. DE LA). — *La Pudeur instinctive*. Juvisy, 1935.
- WULF. — *Die Kunst des Kindes*. Stuttgart, 1927.

H. — SUR LES RAPPORTS DU PHYSIQUE ET DU MENTAL.

- ARNOLD. — *La Psychologie de réaction en Amérique*. Paris, 1926.
- BERGSON. — *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris, 1889.
- *Matière et mémoire*. Paris, 1896.
- *Introduction à la métaphysique*. Rev. Métap., janvier 1903.
- *Le Parallélisme psycho-physiologique*, in *L'Énergie spirituelle*. Paris, 1919.
- BOHN. — *La Nouvelle psychologie animale*.
- *La Naissance de l'intelligence*.
- BOUNOURE. — *L'Autonomie de l'être vivant*. Paris, in-8°, 1949.
- BURLOUD. — *La Pensée d'après les recherches expérimentales de H. J. Watt, de Messer, de Buhler*. Paris, 1927.
- *Conscience et comportement*. Rev. Mét., 1934.
- *Psychologie et biologie*. Rev. Mét., 1937.
- DEWEY. — *Comment nous pensons*, trad. fr. Paris, 1925.
- FOUCAULT. — *La Psychophysique*. Paris, 1901.
- KING. — *Symposion by authors who take a common position against materialist behaviorism*, 1930.

- LÖEB. — *La Dynamique des phénomènes de la vie*. Paris, 1918.
 SUDD. — *Psychology*. Chicago, 1907.
 WALLON. — *Le Problème biologique de la conscience*, in DUMAS. *Nouv. Traité de psychologie*, t. I, p. 293-331.

I. — SUR LA CROISSANCE.

- ABELOOS. — *La Croissance*. Paris, 1942.
 APERT (D^r). — *La Croissance*. Paris.
 COLLIN (D^r). — *Le Développement de l'enfant. Son retard, sa précocité*. Paris, 1914.
 COLLIN (R.). — *Les Hormones*. Paris, 1938, in-8°.
 DEVAUX. — *L'Infantilisme de l'homme par rapport aux anthropoïdes et ses conséquences*. Paris, 1921.
 — *Les Causes de la prééminence du cerveau chez l'homme*. Paris, 1924.
 DUBREUIL. — *Embryologie humaine*. Paris, gr. in-8°, 1947.
 DUFESTEL. — *La Croissance*. Paris, 1920.
 FLIESSINGER. — *Endocrinologie*. Paris, 1935.
 GIROUD et LELIÈVRE. — *Éléments d'embryologie*. Paris, 1938.
 GODIN. — *La Croissance pendant l'âge scolaire*. Neuchâtel et Paris, 1913.
 LE ROY. — *L'Exigence idéaliste et le fait de l'évolution*. Paris, 1927.
 — *Les Origines humaines et l'évolution de l'intelligence*. Paris, 1928.
 MONIER-VINARD. — *Neurologie*. Paris, 1935.
 SHERRINGTON. — *The integrative action of the nervous systems*, 6^e édit., 1920. New-Haven, Yale Univ. Press.
 THOMAS. — *Manuel de biologie*. Paris, in-8°, 1946.

J. — SUR L'HÉRÉDITÉ ET LES TENDANCES.

- Hérédité* (voir chap. VIII. Caractère et caractérologie).
 APERT. — *L'Hérédité morbide*. Paris, 1919.
 BOUNOURE. — *Reproduction sexuelle et histoire naturelle du sexe*. Paris, in-12, 1947.
 — *Hérédité et physiologie du sexe*. Paris, in-12, 1949.
 CAULLERY. — *Le Problème de l'évolution*. Paris, 1931.
 — *Les Conceptions modernes de l'hérédité*. Paris, in-12, 1935.
 CONKLIN. — *L'Hérédité et le milieu*. Paris, 1920.
 GATES. — *Heredity in man* (du point de vue mendélien). Londres, 1929.
 POYER. — *Les Problèmes de l'hérédité psychologique*. Paris, 1921.
 RABAUD. — *L'Hérédité*. Paris, 1930.
 RIBOT. — *L'Hérédité psychologique*. Paris, 1873.

Tendances.

- BONAPARTE (MARIE). — *Introduction à la théorie des instincts*. Paris, 1934.
 BOVET. — *L'Instinct combattif*. Paris, 1917.
 BURLOUD. — *Principes d'une psychologie des tendances*. Paris, 1928.
 GREFF (ÉTIENNE DE). — *Les Instincts de défense et de sympathie*. Paris, 1947.
 HÆBERLIN. — *Der Geist und die Triebe*. Bâle, 1928.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

XXIII

PARODI. — *Les Bases psychologiques de la vie morale*. Paris, in-12, 1928.

PRADINES. — *Les Sens du besoin*. Paris, 1932.

— *Les Sens de la défense*. Paris, 1934.

REVAULT D'ALLONNES. — *Les Inclinations*. Paris, 1907.

TROTTER. — *Instincts of the herd in peace and war*.

VIALLE. — *Le Désir du néant*. Paris, 1933.



INTRODUCTION

A LA

PSYCHOLOGIE DE LA CROISSANCE

SECTION I

Objet et méthodes de la psychogénétique.

§ 1. — PSYCHOLOGIE GÉNÉRALE ET PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE.

La psychologie a été longtemps considérée comme la science de l'âme, soit qu'elle analysât son essence et ses attributs (unité, spiritualité, immortalité), soit qu'elle dénombrât ses facultés (sensibilité, mémoire, imagination, raison, volonté), soit qu'elle décrivît ses opérations (perception, association, évocation, jugement, volition). Pendant longtemps, elle n'a admis que deux catégories de manifestations psychiques, celles qui relèvent de l'intellect et celles qui relèvent de la volonté. Les affections de toutes sortes (sensations, émotions) ont été tenues pour des connaissances confuses. Avec LOCKE et les associationnistes, apparaîtrait une conception atomistique, mécaniste, mais déjà teintée de dynamisme, de la vie de la conscience. Le terme de faculté fait place à celui de fonction, mais sans que le contenu de l'idée soit radicalement transformé : sous la fonction transparait fréquemment une activité créatrice, dominée par une finalité qui l'oriente vers son but.

Dans tous les cas l'objet de cette psychologie demeure l'homme en général, parvenu à son complet développement, en l'espèce l'adulte occidental civilisé. Le psychisme enfantin n'est invoqué que pour fournir des illustrations plus ou moins anecdotiques. D'ailleurs l'enfant lui-même est conçu comme un adulte en miniature, doté d'une raison en puissance et qui ne demande qu'à se déployer, ayant mêmes intérêts, mêmes pouvoirs, mêmes mécanismes mentaux. Comment en serait-il autrement, puisque la méthode est essentiellement fondée sur le témoignage de l'adulte,

donc sur l'analyse introspective, qui enveloppe la considération des raisons ou des fins. Elle tient à peu près toute, comme le dit WALLON, dans un conciliabule avec soi-même. « Quand la réalité de ce conciliabule ne pouvait être attestée par la conscience, on le supposait inconscient. » Une telle psychologie demeure nécessairement étrangère au sens de l'évolution, à la reconnaissance de la succession des formes mentales. Elle croit atteindre le plus haut degré scientifique, quand elle érige en lois de la vie mentale certains types généraux de mécanismes de liaison entre ses prétendues données élémentaires. Les considérations physiologiques et pathologiques n'y tiennent toujours qu'une place accidentelle et accessoire. Enfin, soit qu'elle divise l'activité consciencielle en ses facultés ou en ses fonctions fondamentales, soit qu'elle la réduise au jeu de ses éléments primordiaux, il lui est également malaisé de rendre compte de l'intégration des uns ou des autres dans une synthèse supérieure, dans une forme qui se retrouve cependant tout entière en chacune de ses manifestations.

A la psychologie générale s'oppose la psychologie génétique, dont l'objet est d'expliquer le fonctionnement mental par l'histoire de son développement à travers toute la durée de la croissance. Son apparition a été préparée par la dissociation entre la spéculation métaphysique et la recherche positive, par l'élargissement du champ des observations, par l'influence des sciences gagnées au point de vue évolutionniste, par l'exemple tout proche de la biogénétique et même par l'infléchissement vers les perspectives génétiques des doctrines qui, dès le XVIII^e siècle et sous l'inspiration de l'associationisme, se flattaient de décrire « l'histoire et la génération » des idées. Ses progrès ont permis de déceler, dans le devenir psychique, les facteurs de permanence et les facteurs de changement, les constantes et les variables, et de rendre compte par leur combinaison de chacune des formes que revêt successivement la mentalité de l'être en croissance. Ainsi est apparue, sous la diversité des structures psychiques, la continuité des lois fonctionnelles de leur construction, par lesquelles s'exprime la véritable nature de l'être.

La psychologie génétique est donc essentiellement une *psychologie du devenir mental*. Elle prend l'être aux tout premiers moments de son accès au psychisme et l'observe jusqu'au temps de sa maturité. Elle s'efforce d'expliquer l'adulte par l'ensemble de son passé, en tenant compte de tous les facteurs physiques, biologiques et sociaux, qui agissent sur ses transformations. Elle est une psychologie *globale*, parce qu'elle considère l'être tout entier et qu'elle cherche toujours à saisir le rapport qui unit

chaque comportement psychique à la forme dont il dérive. Elle est une psychologie *dynamique*, parce qu'elle se refuse à admettre l'existence d'éléments psychiques séparables les uns des autres, par exemple des sensations ou des images, subsistant sans changement dans les combinaisons où ils entrent, et qu'elle les envisage, au contraire, dans les interactions qui les modifient incessamment. Enfin et surtout elle est une psychologie *fonctionnelle*, moins attachée à l'anatomie des structures qu'à la physiologie des différents modes d'action. Par fonctions mentales, en effet, nous devons entendre tout d'abord les divers types d'activité qui caractérisent le psychisme. Mais nous devons remarquer aussitôt que ces activités sont le plus souvent imbriquées les unes dans les autres, qu'elles sont interdépendantes, que toutes ensemble manifestent une organisation qui est celle du psychisme et de la conscience. Il y a d'ailleurs une distinction à faire entre les fonctions de l'économie animale ou végétale et celles de la psychologie. Car les premières sont les modes d'action de certains organes déterminés, tandis que le propre des secondes est de ne point présupposer d'organes par lesquels elles s'exercent. Elles n'ont pas d'autre support que les phénomènes qui les manifestent ni d'autre réalité que le système des lois qui régissent ces phénomènes. Pourtant il n'en faut pas moins distinguer également l'activité fonctionnelle elle-même et le résultat de cette activité. C'est par son résultat, par son retentissement sur l'ensemble des autres fonctions, que chacune d'elles se trouve concourir à la persistance du système psychique tout entier. Là réside tout ce qu'elle comporte d'apparente finalité, laquelle n'appartient en réalité qu'à l'être lui-même, considéré dans son unité totale, dans sa volonté ou son exigence d'être et de persévérer dans l'être.

§ 2. — ORIGINES ET PROGRÈS DE LA PSYCHOGÉNÉTIQUE.

A l'origine de cette conception est JEAN-JACQUES ROUSSEAU et le mouvement pédagogique issu de l'*Émile*. ROUSSEAU, PESTALOZZI, FREBEL, confiants dans la bonté de la nature humaine, convaincus que l'éducation doit respecter le développement naturel et que, suivant le précepte baconien, elle ne peut le faciliter qu'en commençant par s'y soumettre, ont posé le principe que l'action éducative exigeait premièrement une connaissance entièrement objective de l'enfant, de ses facultés et de leur développement. Cependant ROUSSEAU lui-même est encore un empi-

rique. S'il a affirmé la doctrine des stades de développement et proclamé que « chaque âge a ses ressorts », l'observation est faussée chez lui par le postulat de l'optimisme, par sa méconnaissance de l'importance formatrice du milieu social, enfin par l'idée que les différences entre l'enfant et l'adulte sont principalement d'ordre négatif : ignorance de la raison et absence du sentiment du devoir. De même la psychologie de PESTALOZZI est viciée dès l'origine, ainsi que sa pédagogie, par l'hypothèse que l'évolution psychique spontanée est soumise à une loi de complexité croissante, alors que le simple et le complexe sont des notions toutes relatives et n'ont pas la même signification aux différents âges de la croissance. Quant à FRÉBEL, son grand mérite est d'avoir mis l'accent sur le rôle fonctionnel du jeu, conçu spécialement comme exercice sensori-moteur. Mais, si les applications pédagogiques de ce principe se sont révélées extrêmement fécondes, sa portée psychologique, sous la forme qu'il lui a donnée, était cependant très limitée.

Les psychopédagogues du XIX^e siècle n'ont pas été plus heureux, parce que leur psychologie procédait en réalité d'une conception encore trop statique, ou, tout au moins, artificiellement génétique de la vie de l'esprit.

Pour HERBART par exemple, qui apparaît en Allemagne comme le créateur de la psychologie scientifique, « la vie psychique entière consiste dans une sorte de mécanisme des représentations, qui supprime l'intelligence en tant qu'activité, au profit d'une statique et d'une dynamique des idées comme telles, et qui dérive en dernier ressort de la tendance de l'âme à se conserver elle-même... Si HERBART souligne la nécessité de tenir compte des périodes de développement, de l'individualité des élèves et surtout de l'intérêt — ce facteur décisif des méthodes nouvelles, — ce n'est qu'en fonction de cette mécanique des représentations : l'intérêt, c'est le résultat de l'opération; les stades d'âge et les types individuels en constituent les différentes modalités ». (PIAGET, in *Encycl. fr.*, 15, 26, 6, a.)

L'associationisme d'un STUART MILL, d'un TAINÉ, d'un SPENCER ne donne pas une idée plus exacte de la vie de l'esprit. Sous tous ses aspects et même dans ses prétentions évolutionnistes et génétiques, l'associationisme « a tenté de réduire l'activité intellectuelle à des combinaisons d'atomes psychiques inertes (sensations et images) et de trouver le modèle des opérations de l'esprit dans des liaisons proprement passives (habitudes et associations) » (*Ibid.*)

Ce sont surtout les disciplines spéciales — psychologie physiologique, psychologie pathologique, psychologie objective du

comportement (behaviorisme), psychologie métrique de laboratoire et psychologie statistique des tests, psychologie comparée de l'animal, de l'enfant, du primitif, psychologie sociologique et interpsychologie — qui ont contribué à la formation de la psychologie génétique.

Déjà l'orientation nouvelle de la psychologie générale, reprenant à la fin du XIX^e siècle les suggestions de MAINE DE BIRAN, l'a conduite à être « une affirmation et une analyse de l'activité ». Cette transformation est sensible aux États-Unis chez WILLIAM JAMES, STANLEY HALL, BALDWIN et DEWEY; en France chez BERGSON, A. BINET et PIERRE JANET; en Suisse chez FLOURNOY, FERRIÈRE et CLAPARÈDE; en Allemagne chez les représentants de l'école de Würzburg. Elle s'est trouvée spontanément en accord avec certaines théories récentes, comme la théorie des formes ou *Gestalt-theorie*, élaborée par KOFFKA, pour qui « jamais l'esprit ne se trouve devant un agrégat amorphe de données, mais a toujours pour fonction d'ordonner des ensembles et de créer des synthèses. (DELACROIX. *Les Grandes formes de la vie mentale*, p. 14-15.)

L'influence de la philosophie évolutionniste a joué dans le même sens. SPENCER présente l'ontogenèse comme une reproduction accourcie de la phylogenèse et suggère que les mêmes lois s'appliquent à l'adaptation fonctionnelle sélective dans l'individu et dans l'espèce. STANLEY HALL utilise la première hypothèse pour expliquer la coïncidence de contenu entre les jeux successifs des enfants et les premières activités humaines. La seconde hypothèse, où la récapitulation héréditaire n'est plus invoquée de façon rigide, mais qui suppose seulement une méthode uniforme de promotion organique dans la race et dans l'individu, inspire les ouvrages classiques de BALDWIN sur le *Développement mental* et sur son *Interprétation*. (Cf. BOURJADE. *Les Grands courants et l'état actuel de la psychologie de l'enfant*. Inf. péd., sept.-déc. 1939.)

De leur côté, les sociologues de l'école française, ÉMILE DURKHEIM et ses disciples, CHARLES BLONDEL et GEORGES DAVY notamment, en montrant dans le processus de socialisation le facteur essentiel de formation des idées, des sentiments, des volitions supérieures et même du caractère, ont conduit à supposer l'existence d'une nature présociale de l'être individuel, radicalement différente de celle de l'être socialisé. La psychologie génétique, vue de ce biais, apparaît comme l'histoire des transformations subies par l'individu en croissance sous l'influence du milieu social. Dans le même esprit, l'étude des sociétés

d'enfants a été poursuivie simultanément dans les pays de langue française (COUSINET, DUMOUCHEL, VARENDONK, BOVET, PIAGET, FRIEDL), anglo-saxonne (Miss ISAACS, THRASHER), germanique (CH. BÜHLER). Enfin, dans ces toutes dernières années, l'école sociométrique américaine, due à l'initiative d'un psychiâtre, J.-L. MORENO, a entrepris l'étude quantitative des relations de toute espèce dans les organismes sociaux, y compris ces micro-organismes que sont les groupements enfantins, et rejoint par là la psychologie sociologique et l'interpsychologie. (Cf. FLORIAN ZNANIECKI. *Sociométrie et sociologie*. Cah. Int. de sociol., I, 1946.)

La psychologie animale a fourni sa contribution à ce mouvement, d'une part, parce qu'elle a été portée « par une logique interne à se muer en une psychologie du comportement et des conduites » (travaux de BOUTAN, HACHET-SOUPLET, KOHLER, BÜHLER, BRAMARD, BLATZ, ALPERT, HAMILTON, PRÉVERZ, KOHTS, M. et M^{me} KELLOG, GUILLAUME, MEYERSON, cités par BOURJADE. *Op. cit.*, p. 167), d'autre part, parce qu'elle a projeté une lumière nouvelle sur le problème des origines de la sociabilité (travaux d'ESPINAS, GIROD, DEEGENER, RABAUD, PICARD, WHEELER, MARCEL PRENANT, etc. Voir *Encycl. fr.*, 8, 26, 7 *sqq.*).

La psychopathologie et la psychologie pathologique n'ont pas joué un rôle moins important. La première est l'étude directe des maladies mentales, la seconde est « l'étude des fonctions psychiques par l'observation des anomalies qu'elles présentent chez les aliénés, les névropathes, etc. ». (LALANDE. *Vocabulaire de la philosophie*, art. *Psych. path.*, II, 650.) A la suite de l'anthropologiste SERGI, la D^{resse} MONTESSORI, chargée en Italie de l'éducation des enfants arriérés, proclamait que leur cas était d'ordre psychologique beaucoup plus que médical et utilisait les résultats ainsi acquis dans l'enseignement des enfants normaux. A Bruxelles, le D^r DECROLY tirait également de l'analyse psychique de l'arriération mentale sa célèbre méthode globale pour l'apprentissage de la lecture, du calcul, etc., ainsi que sa doctrine générale des centres d'intérêt et du travail par équipes. C'est cependant en France, à la suite des travaux de THÉODULE RIBOT que la méthode pathologique a reçu la plus grande extension (travaux de GEORGES DUMAS, PIERRE JANET, CHARLES BLONDEL). Ces recherches se sont orientées principalement par la suite en deux sens, l'un biologique, l'autre plus expressément psychologique. Elles ont porté d'un côté sur le rôle des facteurs endocriniens dans le développement physique et mental. De l'autre, elles ont profité de l'expansion prise par les grandes

hypothèses de la psychanalyse freudienne, si bien que s'est nouée sur ce terrain une collaboration féconde de la psychologie enfantine et de la psychiâtrie. Comme l'a écrit BOURJADE, « on peut dire qu'entre elles il y avait une harmonie préétablie, puisque l'inconscient freudien est essentiellement formé par les survivances de la conscience infantile, au point que FREUD a pu écrire que l'enfant était l'objet par excellence de la recherche psychanalytique. » (*Art. cit.*, p. 173.) Les disciples de FREUD ont insisté sur le caractère essentiellement dynamique des phénomènes inconscients et sur les mécanismes de refoulement, de compensation, de régression, de déviation, de sublimation dont ils sont la matière. La psychologie enfantine et juvénile s'est trouvée grâce à ces travaux éclairée à une profondeur jusqu'alors inconnue, tandis que la psychologie des adultes recevait une interprétation, sans doute systématique à l'excès, du moins singulièrement suggestive. (Travaux du D^r HESNARD, d'ALLENDY, de BAUDOIN, de DALBIEZ, de JUNG, d'OMBREDANE, de MARIE BONAPARTE, de SAUSSURE, de DANIEL LAGACHE, de M^{lle} BOUTONIER, etc.) Toutes ces tendances se rejoignent, s'amalgament ou s'affrontent dans la nouvelle psychologie de l'enfant, pièce essentielle d'une psychogénétique générale et comparée.

A un point de vue plus général la psychologie sous son aspect génétique a précisé sa position dans le système des sciences, par rapport à la physiologie et à la sociologie. AUGUSTE COMTE et COURNOT avaient prévu cette relation, que CHARLES BLONDEL a précisée et justifiée, lorsqu'il a proposé « d'admettre que les sciences traitant de la mentalité humaine, de ses manifestations, de leurs causes et de leurs effets, doivent se ranger et se constituer dans l'ordre suivant : psychophysiologie, psychologie collective — que nous appellerons psychosociologie — psychologie individuelle. » (*Introd. à la psychol. collect.*, introd., p. 11.) Nous arrivons ainsi à cette psychologie différentielle, qui est la science des caractéristiques individuelles et, à côté et à l'opposé de la caractérologie, le dernier chapitre de la science psychologique. (Sur la caractérologie, voir principalement le traité de LE SENNE et sur la psychologie différentielle, les travaux d'ADLER, W. STERN, etc. Cf. deuxième partie, chap. VIII, § 5.)

Comme celle de l'enfance la psychologie scientifique de l'adolescence, l'hébélogie, comme on a proposé de l'appeler, par opposition à la pédologie — ne s'est constituée qu'à une date récente. Ici encore, c'est ROUSSEAU, — après PLATON, les moralistes du moyen âge (PHILIPPE DE NOVARE. *Les Quatre âges de l'homme*)

et les pédagogues du xvi^e et du xvii^e siècle — qui est le véritable initiateur. C'est pourtant au xx^e siècle que la science de l'adolescence a pris son véritable essor, d'abord en Amérique et dans les pays anglo-saxons, ensuite en Allemagne. La France et les autres pays n'ont suivi que de loin.

Le fondateur de l'école américaine — après LANCASTER qui donna en 1897 *The psychology and pedagogy of adolescence* — est STANLEY HALL, dont l'ouvrage *Adolescence* est une véritable encyclopédie. (1904, 2 vol. gr. in-8^o.) Vers le même temps paraissait *La Puberta*, de MARRO. STANLEY HALL étudie l'adolescence sous tous ses aspects, dans ses rapports à la physiologie, à l'anthropologie, à la sociologie, à la sexologie, à la criminologie, à la religion et à l'éducation. Comme WUNDT, qui fut son maître, comme BALDWIN et JAMES, ses contemporains, il accorde une grande place à la physiologie, et, comme DEWEY, une importance non moins grande à la sociologie. Nous avons déjà dit que la notion du parallélisme onto-phylogénétique dominait toute son œuvre. Enfin, en réaction contre la psychologie introspective et individuelle, il utilise largement la méthode des enquêtes, des questionnaires écrits, de la statistique.

Comme l'écrit DEBESSE, l'adolescence lui apparaît comme étant « essentiellement un moment de développement, une phase de croissance. Elle est elle-même une évolution, et aussi l'étape d'une évolution plus large, qui se poursuit à travers l'existence de chacun et de l'espèce entière. » ... Il « fait aussi de l'adolescence un drame, une crise pathétique qui bouleverse la vie mentale, période d'enthousiasme et d'instabilité, où il croit apercevoir le règne des contraires, joie et tristesse, générosité et cruauté, orgueil et humilité, ce qui l'entraîne à faire des oscillations entre les sentiments les plus opposés une des caractéristiques de la jeunesse. Enfin un troisième thème cher à STANLEY HALL, c'est que l'adolescence rompt brusquement et complètement avec l'enfance... Il a accepté l'idée, soutenue par J.-J. ROUSSEAU, d'une seconde naissance, c'est-à-dire qu'il considère la puberté comme le début d'une existence nouvelle, comme une *new birth* mystérieuse dont il retrouvait les symboles dans les cérémonies de la puberté chez les primitifs ». (*Les grands courants de la psychologie des adolescents*. Information pédagogique, 1939, n^{os} 4-5, p. 175.)

Nombreux ont été, depuis le début du siècle, en Amérique et en Europe, les travaux qui ont procédé des études de STANLEY HALL et de MARRO. En Allemagne, notamment la psychologie de l'adolescence a subi une impulsion extrêmement intéressante, sous l'influence des transformations sociales provoquées par la

guerre, des progrès de l'orientation professionnelle, de la naissance des mouvements de jeunesse (*Jugend Bewegung*). Elle a bénéficié en outre de l'intérêt porté aux recherches psychanalytiques (FREUD, ADLER), au développement de la psychologie des formes (KOFFKA) et même de la phénoménologie des valeurs. W. STERN insiste sur l'idée de l'unité de la personnalité et voit dans l'adolescence l'âge de la découverte du moi en même temps que de celle des valeurs. Pour EDUARD SPRANGER, la vie affective juvénile gravite autour de la naissance de l'amour, de l'Eros, dont la signification est d'ailleurs plus philosophique et morale que psychologique, tandis que CHARLOTTE BÜHLER s'attache surtout « aux phases de développement et en particulier à celle qu'elle nomme la phase négative du début de l'adolescence, individualiste et rebelle ». (DEBESSE. *Art. cité*, p. 176.) Les psychologues allemands font un usage moins large du questionnaire, surtout écrit, et recourent davantage au témoignage direct et aux journaux intimes.

Placé au point de vue psychopathologique (cf. *Traité de psychopathologie générale*, trad. fr., Paris, 1933), JASPERS attribue aux circonstances de la vie sexuelle le premier rang parmi les conditions déterminantes de la psychose et juge que leur puissance ne tient pas seulement à la force affective de la sexualité, mais à sa signification éthique et sociale : les exigences opposées de l'instinct et de la morale sont éminemment aptes à susciter les plus violents conflits. (DANIEL LAGACHE, in *Encycl. fr.*, 8, 38, 9 b.)

A l'inverse des psychologues, portés à mettre en lumière la discontinuité entre la période de l'enfance et celle de l'adolescence, les psychanalystes s'efforcent de faire rentrer le phénomène de la puberté et ses conséquences diverses dans une théorie générale de la sexualité, qu'ils étendent à tout le développement de la croissance mentale. Dans une direction très particulière, ADLER met l'accent sur les pulsions du « Je », les appétits de domination, les tendances agressives, qui n'ont pas attendu la puberté, mais qui trouvent à ce moment de multiples occasions pour se manifester, aux dépens des éléments philétiques. ADLER montre également l'importance des complexes d'infériorité et des processus de compensation destinés à y remédier. Il aborde enfin le problème de l'opposition des sexes et incline à en diminuer l'importance. (La question du dimorphisme sexuel a d'ailleurs fait l'objet d'importants travaux, tant de la part des physiologistes (CHAMPY, BOUNOURE, WOLF) que des psychologues (HEYMANS. *La Psychologie des femmes*.)

DEBESSE a donné, il y a quelques années, dans l'article que

nous avons cité, une excellente revue des principaux travaux consacrés à la psychogénétique de l'adolescence. Il suffit d'y joindre sa propre thèse sur la *Crise d'originalité juvénile* et le très récent ouvrage de DANIEL LAGACHE sur la *Jalousie amoureuse*. (Paris, 2 vol. in-8°, 1947.)

« Il semble, d'après DEBESSE, qu'on puisse distinguer dans l'ensemble de ces travaux quatre préoccupations principales : et d'abord le problème de la croissance, toujours si important chaque fois qu'il s'agit d'un adolescent. Attentivement étudié par GODIN, puis par B. T. BALDWIN il a changé d'aspect depuis qu'on commence à connaître le rôle des sécrétions des glandes endocrines. L'accroissement du poids et de la taille, le développement des organes génitaux, la constitution ou la résorption des réserves graisseuses suscitent des recherches nouvelles, celles des docteurs NOBÉCOURT et MOURIQUAND par exemple. L'affectivité juvénile retient aussi l'attention. Sous la forme d'érotisme sexuel elle a été envisagée dans ses phases successives par KOLB, O. SCHWARZ, tandis que L. DANZIGER s'intéressait à l'amitié juvénile où IOWETZ-TERESCHENKO voit de son côté quelque chose d'entièrement différent de la sexualité. Sous l'angle psychanalytique, la vie affective juvénile est analysée par STANFORD READ dans son important ouvrage *Struggles of male adolescence*. L'apprentissage de la vie sociale a suscité de bons travaux. BUSEMANN a examiné les rapports des adolescents avec la famille et l'école, et P. LAZARFELD la recherche d'une profession; en Allemagne s'est esquissée l'étude des jeunes gens appartenant à des milieux particuliers, urbain ou rural, aisé ou pauvre, etc. Le problème le plus important de la psychologie juvénile paraît être actuellement celui de la personnalité : problème complexe, car la personnalité intéresse l'ensemble des manifestations de la vie mentale, problème essentiel, parce que la formation de la personnalité oriente le destin de chaque être. Certains chercheurs, comme l'Italien PENDE, examinent les tempéraments d'adolescents dans leurs relations avec le jeu des sécrétions internes; d'autres, comme KÜNDEL envisagent la « construction » du caractère à travers les phases du développement. A la suite de STERN, on s'efforce de définir le moi juvénile, et surtout cette « refonte du moi », pour reprendre l'expression d'A. FERRIÈRE, qui se produit au moment de l'adolescence. L'exaltation du sentiment de la personnalité, avec le mouvement d'introversion et d'égotisme qui l'accompagne est au centre de la crise d'originalité que subissent une partie des jeunes gens. Le développement de la personnalité est lié à la sexualité, ainsi que l'ont montré O. SCHWARZ et D. LAGACHE, mais vraisemblablement aussi aux processus de la croissance et à l'éveil de la pensée personnelle. Tout l'acquis des travaux récents montre d'ailleurs qu'il n'existe vraisemblablement pas un mode unique de formation de la personne. Celui-ci

varie en particulier avec les tempéraments et les milieux, donnant des types d'adolescents dont l'étude n'est encore qu'à l'état d'ébauche. A « l'adolescent » entité, notion schématique et peu exacte, se substituerait les « adolescents », réalité concrète et objet de la typologie.

Tous ces travaux ont fourni des données intéressantes pour la solution des problèmes pratiques concernant les premières manifestations de la puberté, la coéducation des sexes, le diagnostic des aptitudes, la rééducation des jeunes délinquants.

§ 3. — LES PROBLÈMES ET LES MÉTHODES DE LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE.

La principale difficulté que rencontre l'accès à la science psychologique est l'extraordinaire diversité des méthodes auxquelles elle a recours. Comme elle est la plus complexe de toutes les sciences, la seule qui se propose d'aboutir à la limite à la connaissance de l'individu, elle est aussi celle qui pose les problèmes les plus variés et qui applique à leur résolution les procédés les plus différents. Il y a en physique, en chimie, en biologie, des modes opératoires divers, mais qui ressortissent tous cependant du même comportement technique et intellectuel. Plus discutables déjà sont les méthodes de la sociologie. L'hétérogénéité atteint à son comble avec la psychologie, qui met en œuvre tour à tour les pratiques de laboratoire et la psychanalyse, l'introspection expérimentale et la mesure des tests.

Le choix des méthodes dépend en premier lieu de la nature des problèmes à résoudre : on n'étudie pas la question des rapports entre l'excitation et la sensation par les mêmes procédés que celle de l'origine du langage ou du niveau intellectuel ou de l'influence de la structure familiale sur l'affectivité enfantine. — Il dépend en second lieu de l'âge du sujet considéré, suivant par exemple que celui-ci ne se laisse saisir que par l'observation de ses comportements ou qu'il s'associe au contraire en quelque sorte à la recherche en se prêtant à l'introspection expérimentale. — Il dépend enfin des hypothèses préconçues avec lesquelles le psychologue aborde le plus souvent l'objet de son étude : le psychophysiologiste acquis à l'hypothèse du parallélisme psychophysique par exemple ne traitera pas le problème des images dans le même esprit ni par conséquent par les mêmes procédés qu'un savant de l'école de Würzbourg ou qu'un disciple d'ALFRED BINET.

Nous n'entreprendrons pas ici de décrire toutes les méthodes. Nous nous bornerons à les classer en insistant quelque peu sur celles qui offrent le plus grand intérêt pour la psychologie génétique.

A. *Méthodes de laboratoire.* — Commençons par elles, puisqu'elles concernent le premier aspect sous lequel se présente le problème de la croissance mentale, à savoir celui des rapports du physique et du psychique. A cet égard la psychogénétique, appliquée notamment aux toutes premières étapes du développement mental, apparaît presque comme un simple prolongement naturel de l'embryologie. Tout phénomène psychique, en effet, est toujours lié à un ensemble de conditions physiques, comme il entraîne toujours un ensemble de retentissements sur la vie de l'organisme. Les méthodes de laboratoire trouvent donc occasion d'être mises en œuvre dans tout le champ de la recherche psychologique. Elles ont pris enfin une importance particulière depuis qu'on s'est efforcé d'appliquer la mesure mathématique aux faits psychiques ou du moins à certains d'entre eux ou à certains de leurs aspects.

Dans les laboratoires de psychologie s'effectuent notamment les recherches relatives à l'influence des facteurs physiques et biologiques sur la croissance mentale, les mesures anthropométriques, l'étude des aptitudes sensorielles, motrices et professionnelles, l'analyse des réflexes et de la vie neuro-psychique, en général, les mesures chronométriques (temps de réactions soit simples soit accompagnées d'opérations mentales plus ou moins complexes), celles concernant les effets de l'effort ou de la fatigue, etc. Toutes ces recherches supposent des appareils de toute sorte, dynamomètres, chronographes et chronoscopes, enregistreurs à diapason, dont les traités de technique expérimentale (TOULOUSE et PIÉRON, TITCHENER) décrivent le mécanisme et l'emploi.

B. *Observation objective des comportements.* — De la psychologie de réaction, science maîtresse au laboratoire de psychologie, il faut rapprocher la psychologie des comportements (behaviorisme) qui n'en est qu'un autre nom ou qu'un prolongement. Son principe, tel que l'ont conçu PAWLOW, BECHTEREW, WATSON est que tout ce qui appartient à la vie intérieure, à la conscience, est inaccessible à la science positive. Cette dernière ne peut atteindre que des faits extérieurs, qu'elle se contente d'observer et d'enregistrer objectivement. A la limite, le behavioriste se ralliera à l'opinion émise par ZAZO, selon laquelle, « principe de toute science et de toute efficacité,

démiurge de toutes nos créations, lumière de toutes nos pensées, divinité à l'image de laquelle les autres ont été formées, la conscience n'existe pas ». (*Le Devenir de l'intelligence*, p. 157.) Les plus modérés ne donnent à cette formule qu'une portée méthodologique, pour exclure de la recherche toute espèce d'intuition ou de réflexion introspective. Les extrémistes lui accordent une signification ontologique : « La conscience n'est qu'un mythe, une interprétation erronée des faits psychiques. » (ARNOLD. *La Psychologie de réaction en Amérique*, p. 86. Cité par LALANDE, in DUMAS. *Nouv. Traité de psych.*, p. 390.) Le béhaviorisme, en réduisant la psychologie aux faits qui tombent sous le sens et qu'on peut saisir du dehors, sans les déformer par une tentative de pénétration de l'intérieur, a eu du moins le mérite de débarrasser la science de l'idolâtrie des facultés et de lui donner un contenu concret, positif, analogue à celui des sciences de la nature. La psychologie animale notamment relève essentiellement de l'observation des comportements.

C. *Introspection et intuition directe.* — S'il y a, en effet, un domaine où la méthode introspective peut être dangereusement génératrice d'illusions et d'erreurs, c'est bien celui de la psychologie génétique, notamment aux toutes premières phases de la croissance. L'introspection est la méthode fondamentale de ce que LALANDE appelle la psychologie de conscience ou de sympathie. Elle consiste à prendre connaissance du psychisme par le regard jeté à l'intérieur de sa propre personnalité et à interpréter ce qui se passe en autrui par analogie avec ce qu'on a découvert en soi-même. Certes l'introspection, en tant que prise de possession de soi-même par la réflexion attentive, est la condition générale de toute méthode, parce qu'elle est la condition de toute pensée. Elle n'en risque pas moins d'engendrer deux séries successives d'erreurs : d'abord par les déformations qu'elle fait subir aux phénomènes psychiques, du seul fait du dédoublement de la personnalité de l'observateur s'observant lui-même, ensuite par les interprétations qu'elle introduit dans les processus des consciences extérieures, pour y retrouver ses propres schèmes. Le risque est particulièrement grave, quand il s'agit de passer de la conscience de l'adulte à la conscience ou au psychisme de l'enfant, s'il est vrai qu'il n'y ait pas identité de structure entre les mentalités de l'un et de l'autre. Sous cette réserve fondamentale, l'introspection intervient cependant dans toute investigation relative au psychisme, ne fût-ce que pour comprendre la nature des faits observés. Il n'y a point de dépouillement de questionnaire posé

à un grand nombre de sujets, point d'enquête poursuivie auprès de chaque sujet particulier, sans que l'observateur transporte en quelque sorte en lui-même les faits observés pour les comprendre et les interpréter. Mais cette interprétation doit être objective, réglée sur les faits eux-mêmes et toujours soumise à l'esprit critique.

D. *Introspection expérimentale.* — On a donné ce nom à la méthode pratiquée par les psychologues de l'école de Wurzburg, mais dont le véritable initiateur a été ALFRED BINET. C'est une méthode d'interrogation dans laquelle le sujet interrogé s'applique à décrire son état d'esprit pendant l'épreuve. Elle a été appliquée surtout à l'étude des images et de leurs rapports d'association. On lui doit, comme dit BINET, « la révélation d'une foule d'états de conscience presque indéfinissables : conscience des rapports, sentiments intellectuels, attitudes mentales, tendances, etc. ». (*Le Bilan de la psychologie*. Ann. psych., XV, 1909, p. 9.) Elle a pu naturellement être étendue au plan de la psychologie de l'adolescent et même, avec les précautions requises, de la psychologie de l'enfant. Elle se situe au niveau supérieur à celui du simple interrogatoire, tel que le pratique PIAGET ou de la conversation libre à laquelle a recours WALLON. Elle est, pourrait-on dire encore, une introspection dirigée où le sujet et l'observateur collaborent à l'approfondissement du processus psychique.

E. *Observation objective par l'enquête, le questionnaire, l'interrogatoire.* — Les différents procédés de l'enquête psychologique tiennent le milieu entre l'observation des comportements et l'introspection dirigée. L'enquête par questionnaire se propose d'obtenir le plus grand nombre possible de réponses. Elle cherche la quantité et a pour objet de dégager des généralités statistiques. Elle est d'autant plus fructueuse, en psychologie génétique, que les sujets sont plus âgés, plus aptes à comprendre les questions posées, plus sincères dans leurs réponses. L'enquête par interrogatoire porte sur un nombre restreint de sujets. Elle vise la qualité des réponses correctement enregistrées et interprétées. Elle prolonge l'observation des comportements physiques ou psychiques spontanés en suscitant des comportements mentaux d'un ordre déterminé. Elle donne, semble-t-il, des résultats plus précis et plus complets que le questionnaire. Certains psychologues contemporains, PIAGET notamment, l'ont employée de préférence à toute autre. Il est vrai qu'elle a été, de la part de savants davantage orientés dans le sens de la psychophysiologie et de la psychologie pathologique, par exemple

HENRI WALLON, l'objet d'importantes réserves : elle néglige à l'excès les facteurs biologiques, elle porte sur un nombre beaucoup trop restreint de sujets, placés dans les mêmes conditions de vie sociale, elle risque d'être influencée et comme préorientée par la nature des hypothèses qu'on se propose de vérifier. Mais ces réserves, si elles exigent qu'elle soit maniée avec beaucoup de prudence et de sens critique, ne portent pas sur son principe. Elle reste un des instruments indispensables de la psychologie génétique, et WALLON lui-même y a eu largement recours, en particulier dans son ouvrage sur les *Origines de la pensée chez l'enfant*. C'est sur le plan du développement de l'intelligence, théorique et pratique, qu'elle a fourni les renseignements les plus abondants et les plus précieux. Prolongée à son tour, elle s'oriente tout naturellement vers la méthode des tests.

F. *Les problèmes de la psychosociologie.* — Innombrables sont les problèmes que pose l'étude des facteurs sociaux de la croissance mentale, ainsi que celle du contenu social d'une mentalité infantine ou juvénile. C'est dire l'extrême diversité des méthodes qui peuvent ici être mises en œuvre, et aussi la très grande prudence avec laquelle doivent être formulées les conclusions auxquelles elles conduisent. L'induction sociologique doit être rigoureuse. Elle ne doit pas se résoudre en un impressionisme plus ou moins inconsistant. L'influence de la race, entendue au sens purement ethnographique, de la nation, du milieu urbain ou rural, de la classe sociale, du groupe culturel, de la confession religieuse, de la famille, sur l'individu en croissance, exigent des observations minutieusement conduites, dont CHARLES BLONDEL a montré les difficultés (*Introduction à la psychologie collective*). Quant à l'action des facteurs historiques, et en particulier des facteurs historiques lointains, elle est encore plus délicate à déterminer.

A la psychosociologie se rattache également l'analyse des conditions de formation des groupes d'enfants et d'adolescents, ainsi que l'étude de l'influence qu'ils exercent sur leurs membres (bandes d'enfants, groupes scolaires, équipes d'adolescents, etc.). La sociométrie s'est même emparée de ces problèmes, pour chercher à leur appliquer certains procédés de mesure mathématique, en vue d'atteindre tout spécialement les relations affectives (relations d'attraction et de répulsion) interindividuelles ou intergroupales.

L'interpsychologie, en effet, jouxte de très près la psychosociologie. Celle-ci va du groupe à l'individu, tandis que la première étudie les interactions entre individus, soit à l'inté-

rieur d'un même groupe, soit à l'occasion de rencontres fortuites : rapports des enfants entre eux dans la famille, dans l'école, dans ce milieu diffus qu'est la rue avec toutes les circonstances de sa vie. L'influence des facteurs sociaux constitue le principal objet de la psychosociologie, celle des facteurs strictement psychosomatiques celui de l'interpsychologie. Mais il suit de là que les interférences entre les deux séries de facteurs sont nombreuses et malaisées à discerner, ce qui rend difficile une stricte discrimination de l'une et l'autre sciences. Les méthodes de l'interpsychologie sont celles de la psychologie objective (description des comportements), de l'observation par enquête et de l'introspection expérimentale.

G. *Les méthodes comparatives.* — On pourrait presque dire que tout est comparatif en psychologie génétique. On réserve pourtant cette épithète aux méthodes qui permettent de saisir l'analogie soit entre le comportement animal et le comportement humain aux premiers âges de la vie, soit entre la mentalité des primitifs et celle des enfants. Rien de plus fondé que la première hypothèse. L'homme appartient à la série animale et rien ne s'oppose à ce que ses comportements les plus simples soient rapprochés de ceux des espèces qui lui sont morphologiquement le plus étroitement apparentées. Nous verrons des psychologues découvrir, parmi les stades de la croissance enfantine, « l'âge du chimpanzé ». Au reste, qu'on se contente d'observer les comportements des animaux, qu'on expérimente sur leurs réactions naturelles ou sur leurs réactions acquises, qu'on analyse les résultats des procédés de dressage, on retrouve des processus qui ont également leur place dans la psychogénétique de l'enfant.

La seconde hypothèse, relative à l'analogie de situation entre l'enfant et le primitif est au contraire des plus hasardeuses, à plus forte raison celle de la reproduction ontogénétique de la phylogénèse, si on l'applique à la croissance de l'être individuel et au développement de l'humanité. Appelant déjà de sérieuses réserves au point de vue embryologique, elle offre encore moins de solidité sur le plan sociologique. Ce qui caractérise en effet « le primitif » — à supposer qu'on ait donné à ce terme une signification précise, — c'est la prépondérance du facteur social dans sa condition mentale; ce qui caractérise l'enfant, c'est au contraire, avec l'absence de langage (in-fans), l'absence quasi totale du même facteur social, avec, en revanche, la prépondérance du facteur psychosomatique.

C'est à propos de problèmes spéciaux, bien déterminés, que

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

PUBLICATIONS RÉCENTES

Psychologie et Sociologie

Section dirigée par Maurice PRADINES

Professeur à la Sorbonne

| | |
|--|-------------------|
| BONNARDEL (R.). — <i>L'Adaptation de l'homme à son métier</i> , in-8° | 240 » |
| BOUTONIER (J.). — <i>L'Angoisse</i> , in-8° | 220 » |
| — <i>Les Défaillances de la volonté</i> , in-8° | 120 » |
| CAVÉ (D ^r M.). — <i>L'Œuvre paradoxale de Freud</i> , in-8° | 250 » |
| CAZENEUVE (J.). — <i>La Psychologie du prisonnier de guerre</i> , in-8° | 160 » |
| COLANÉRI (L.-J.) et GERENTE (G.). — <i>La Dénonciation et les dénonciateurs</i> , in-8° | 240 » |
| DE GREEFF (E.). — <i>Les Instincts de défense et de sympathie</i> , in-8° | 240 » |
| DESHAIES (G.). — <i>La Psychologie du suicide</i> , in-8° | 360 » |
| DESOILLE (R.). — <i>Le Rêve éveillé en psychothérapie</i> , in-8° | 400 » |
| DIEL (P.). — <i>Psychologie de la motivation. Théorie et application thérapeutique</i> , in-8° | 260 » |
| DURKHEIM (E.). — <i>Les Règles de la méthode sociologique</i> , in-8° | 150 » |
| GALICHET (G.). — <i>Essai de grammaire psychologique</i> , in-8° | 300 » |
| GORDON (P.). — <i>L'Initiation sexuelle et l'évolution religieuse</i> , in-8° | 320 » |
| GRAPPE (J.). — <i>La Genèse réciproque</i> , in-8° | 480 » |
| GURVITCH (G.). — <i>La Sociologie au XX^e siècle :</i> | |
| T. I : <i>Les grands problèmes de la Sociologie</i> , in-8° | 600 » |
| T. II : <i>Les Études sociologiques dans les différents pays</i> , in-8° | 300 » |
| GUSDORF (G.). — <i>La Découverte de soi</i> , in-8° | 700 » |
| — <i>L'Expérience humaine du sacrifice</i> , in-8° | 500 » |
| LAGACHE (D.). — <i>La Jalousie amoureuse :</i> | |
| T. I : <i>Les Etats de jalousie et le problème de la conscience morale</i> , in-8° | 360 » |
| T. II : <i>La Jalousie vécue</i> , in-8° | 360 » |
| LEIF (J.). — <i>La Sociologie de Tönnies</i> , in-8° | 240 » |
| LEPLAE (C.). — <i>Les Fiançailles, étude sociologique</i> , in-8° | 320 » |
| LEY (A.) et WAUTHIER (M.-L.). — <i>Études de psychologie instinctive et affective</i> , in-8° | 240 » |
| LUCQUES (C.). — <i>Un problème de l'expression</i> , in-8° | 300 » |
| MERLEAU-PONTY (M.). — <i>La Structure du comportement</i> , in-8° | |
| | (en réimpression) |
| OHANA (J.). — <i>La Chance, psychologie du succès</i> , in-8° | 180 » |
| PIAGET (J.). — <i>Le Développement de la notion de temps chez l'enfant</i> , in-8° | 300 » |
| — <i>Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant</i> , in-8° | 320 » |
| — <i>La Géométrie spontanée de l'enfant</i> , in-8° | 800 » |
| — <i>La Représentation de l'espace chez l'enfant</i> , in-8° | 600 » |
| PRUDHOMMEAU (M.). — <i>Le Dessin de l'enfant</i> , in-8° | 200 » |
| STOETZEL (J.). — <i>Théorie des opinions</i> , in-8° | 500 » |
| VIALLE (L.). — <i>Introduction à la vie imparfaite</i> , in-8° | 240 » |
| VIDAL (A.). — <i>Conscience de soi et structures mentales</i> , in-8° | 300 » |
| VIOLLET-CONIL (M.) et CANIVET (N.). — <i>L'Exploration expérimentale de la mentalité infantile</i> , in-8° | 500 » |
| WALLON (H.). — <i>Les Origines du caractère chez l'enfant</i> , in-8° | 360 » |
| — <i>Les Origines de la pensée chez l'enfant :</i> | |
| T. I : <i>Les Moyens intellectuels</i> , in-8° | 260 » |
| T. II : <i>Les Tâches intellectuelles</i> , in-8° | 380 » |
| WALLON (G.-H.). — <i>Les Notions morales chez l'enfant</i> , in-8° | 500 » |
| ZAZZO (R.). — <i>Intelligence et quotient d'âges</i> , in-8° | 80 » |

Histoire de la Philosophie et Philosophie générale

Section dirigée par Émile BRÉHIER

Membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne

Logique et Philosophie des Sciences

Section dirigée par Gaston BACHELARD

Professeur à la Sorbonne

Morale et Valeurs

Section dirigée par René LE SENNE

Professeur à la Sorbonne

Catalogue sur demande

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

