

علم نفس الطفل في فرنسا

أثناء الاحتلال الألماني

بقلم : رينيه زازو

مدرس بمعهد علم النفس بجامعة باريس
ومدير معمل علم النفس بمستشفى هنري روسل

مما يميز الإنتاج الفرنسي في علم النفس التجريبي العناية بعلم النفس الفسيولوجي من جهة وعلم النفس التكويني من جهة أخرى .

وقد تمثل هذان الاتجاهان ، عقب تحرير فرنسا ، في كتابين للأستاذين الكبيرين هنري بيرون وهنري فالون : الأول في الإحساس والثاني في نشأة الفكر في الطفل .

وبعنى علم النفس التكويني خاصة بالطفل . ويعتبر علماء نفس الطفل في فرنسا علمهم كأفضل منهج لدراسة العقل الإنساني . فإنهم لا يعتبرون الطفل كائناً ذا استقلال وظيفي تام ، بل ينظرون إليه في نموه الديناميكي نحو اكتماله وتوازنه في صورة الشخص البالغ .

ويتصف علم النفس التكويني في فرنسا باتجاهه الإكلينيكي . فدراسة التطور السوي تضبطها على الدوام دراسة حالات الارتداد والوقوف والانحلال . ويبدو هذا الاتجاه جلياً في دراسات فالون الذي أفاد من خبرته الطبية إلى أقصى حد دون أن يتجاوز حدود علم النفس .

ويشير المؤلف في عرضه لأهم الكتب التي ظهرت منذ ١٩٤٠ إلى الأثر العميق الذي يرجع إلى مؤلفات هنري فالون ومحاضراته فيتحدث أولاً عن كتاب يادفيجا أبرمسون عن الطفل والماضي المضطربين غير المستقرين . ويشير غير المستقر بنقص واضح في قدراته الحركية والعقلية والوجدانية وخاصة بتضارب هذه القدرات ومما هو جدير بالذكر الدراسة المستفيضة التي جاءت في هذا الكتاب عن تكوين الوجدانيات وتطورها في الأطفال غير المستقرين .

ونشرت أنجيلامديتشي كتاباً عن مرحلة سن الثالثة ودراسة الخلق ، عنت فيه بوصف العمليات النفسية المؤدية إلى بزوغ الشعور بالأناني في طفلة في سن الثالثة مؤكدة أهمية العوامل الوجدانية ثم يشير رينيه زازو إلى الكتاب الذي نشره سنة ١٩٤٢ عن علماء النفس الأمريكيين ونظرياتهم وإلى الفصل الذي كتبه فيه عن ج . م . . بلديون أحد رواد علم نفس الطفل في مرحلة الطفولة الأولى . كما أنه يذكر كتابه « مصير الذكاء » وقد لخص في هذا العدد في باب الكتب الجديدة وهناك بحث لم ينشر بعد ، تناول به برودومو دراسة رسومات الأطفال ، مقارناً بين رسومات الأسوياء والشذاذ من الأطفال .

وبعد أن ذكر المؤلف كتاب فالون في تطور الطفل من الوجهة السيكلولوجية وكتاب « من الفعل إلى الفكر » اختتم مقاله بتحليل « نشأة الفكر في الطفل » . وقد جاء تعريف الكتاب الأول في مجلة علم النفس العدد الثاني ص ٢٠٩ كما جاء تلخيص الكتابين الآخرين في هذا العدد في باب الكتب الجديدة .

(وردت مقالة رينيه زازو إلى إدارة المجلة بتاريخ ٨ يونيو سنة ١٩٤٦)

les de l'enfance. Sous ce même titre *La Psychologie de l'Enfant*, (1940), Paul GUILLAUME a publié dans la collection scientifique Herman une bibliographie internationale de la pédologie pour les années 1937 - 1938. Les psychologues et pédagogues de l'Institut de Lyon ont publié collectivement leurs *Leçons de Psychologie de l'enfant*, et l'un d'entre eux, BOURJADE, a réédité en 1942 son excellent petit manuel sur *l'Intelligence et la Pensée de l'Enfant*.

* * *

Un tel tableau de production scientifique est forcément incomplet non seulement parce qu'il néglige les recherches qui n'ont encore donné lieu à aucune publication, mais aussi parce qu'il élimine tous les domaines où la science devient application pratique, et parce qu'il tranche brutalement ses relations étrangères. Certes, pendant la période d'occupation la science française fut à peu près complètement isolée. Les œuvres nouvelles de PIAGET le grand psychologue suisse, parvinrent cependant à Paris.

C'est le lieu de souligner que, grâce surtout aux travaux de WALLON et de PIAGET, la littérature de langue française tient le premier rang dans la science psychologique de l'enfant. Dans les pays de langue anglaise ou de langue allemande il n'y a rien qui puisse être opposé, à l'heure actuelle, à la production pédologique et pédagogique du bloc France - Belgique-Suisse.

En France il faut prévoir pour l'avenir, immédiat une convergence de la pédagogie, de la science de l'enfant et de l'art d'enseigner. Au lendemain de la guerre les hommes groupés dans le Conseil National de la Résistance ont établi une charte qui, parmi d'autres réformes, prévoyait une Ecole profondément rénovée tant dans son esprit que dans ses méthodes. Cette réforme de l'enseignement dépend d'abord des conditions politiques, des nouvelles institutions que les Français sont en train d'élaborer. Elle dépend aussi de conditions scientifiques que psychologues et éducateurs mettent actuellement au point sous la direction de Paul LANGEVIN et d'Henri WALLON. Il est probable que ce que nous appelons déjà la *psychologie scolaire* fournira pour plusieurs années aux psychologues français leurs principaux thèmes de recherches et leur orientation.

Paris, Mai 1946

RENÉ ZAZZO.

Les Origines de la Pensée chez l'Enfant constitue un recueil expérimental d'une richesse et d'une complexité parfois étourdissante.

Didactique, philosophique, expérimentale, l'œuvre de WALLON n'est pas de celles qu'on peut résumer d'une formule ou même exposer en quelques pages. Nous avons rappelé au début de cet article le double aspect génétique et pathologique de sa méthode. Ceci est certes essentiel si l'étude de la genèse n'est pas pervertie, à ses origines, par le substantialisme, par une logique trop simple. Pour comprendre la réalité, nous enseigne WALLON, il faut commencer par en accepter les contradictions. Et c'est à étudier toutes les contradictions de la mentalité puérile qu'il nous entraîne, à commencer par cette molécule d'esprit, ce qu'il appelle la pensée-par-couples. En effet "tout terme identifiable par la pensée exige un terme complémentaire, par rapport auquel il soit différencié et à quoi il puisse être opposé". A partir de cette idéation élémentaire, et par la diversité des sources de la connaissance, par l'absence de plans distincts dans la pensée de l'enfant, par les difficultés de la coordination mentale apparaissent toutes les contradictions et les antinomies d'une pensée puérile vers laquelle l'adulte peut d'ailleurs régresser.

A l'opposé de PIAGET qui s'emploie à nous démontrer que la pensée conceptuelle est déduite et comme impliquée dans l'acte moteur, toutes les expériences et argumentations de WALLON tendent à établir que, de l'intelligence pratique à l'intelligence discursive, que de l'acte moteur à la pensée, il y a transposition, sublimation, dépassement. Transposition de cette intuition de l'espace qui, "d'incluse dans les relations entre l'organisme et le milieu physique, est devenue schématisation mentale". Ainsi l'être humain est-il arraché à l'espace des gestes où l'animal reste prisonnier.

* * *

A côté des ouvrages originaux que nous venons de citer, il conviendrait d'ajouter les livres d'études, les manuels, dont la publication répond à un besoin et traduit ainsi l'intérêt croissant pour la pédologie. Pour le *Nouveau Traité de Psychologie*, (dirigé par G. DUMAS), F. CHALLAYE a rédigé "La Psychologie de l'Enfant" fascicule consacré aux caractéristiques fonctionnel-

rapport à PIAGET et de marquer la place importante de la pédologie dans l'ensemble des disciplines qui font progresser notre science de l'homme.

Pour être complet, il faudrait pouvoir citer aussi tous les travaux qui n'ont pu paraître, faute de papier. Et tout d'abord un très important ouvrage de PRUDHOMMEAU sur le dessin enfantin, ouvrage que ses dimensions et ses abondantes illustrations rendent actuellement impubliable. Plusieurs conférences et une communication à la Société Française de Psychologie en 1942 nous ont permis d'apprécier l'apport considérable de PRUDHOMMEAU qui, en liaison étroite avec le laboratoire du Professeur WALLON, a poursuivi pendant plus de dix ans, l'étude comparative des enfants normaux et anormaux.

* * *

Mais la réussite la plus extraordinaire et le défi le plus magnifique en cette période d'oppression et d'obscurantisme fut la publication coup sur coup de deux ouvrages signés WALLON en 1941 et en 1942. Le cours du Professeur WALLON au Collège de France avait été suspendu par un gouvernement aux ordres de l'ennemi. Tout engagé qu'il était dans l'activité clandestine de la Résistance, tout occupé qu'il était à l'élaboration d'une réforme de l'Enseignement pour le jour de la Libération, Henri WALLON, — toujours sous la menace d'une arrestation, — continua ses recherches et son enseignement : Privé de sa chaire il publia plus qu'il n'avait jamais publié. Après la publication de *L'Evolution Psychologique de l'Enfant* (1941) et *De l'Acte à la Pensée*, (1942), il entreprit d'élaborer les observations qu'il avait réunies pendant une quinzaine d'années à son laboratoire de Boulogne-sur-Seine pour préciser *Les Origines de la Pensée chez l'Enfant*. Ce dernier ouvrage parut au printemps de l'année 1945.

Les trois ouvrages traitent du même sujet, mais avec des différences essentielles de perspective, d'envergure, d'intention.

L'Evolution Psychologique de l'enfant, publié chez Armand Colin, dans une collection de haute vulgarisation est un livre d'enseignement : son intention me paraît nettement didactique

De l'Acte à la Pensée, essai de psychologie comparée, est un exposé philosophique, la plus belle œuvre peut-être que la science psychologique ait apporté à la philosophie française contemporaine.

nement de tant d'années d'efforts, le fruit longuement mûri de tant de recherches minutieuses et intelligentes. Gravement malade, elle a dû se cacher pour échapper aux rafles impitoyables des racistes hitlériens. La dernière fois que j'ai pu lui faire une visite à l'hôpital de GARCHES, en Avril 1943, elle travaillait toujours avec acharnement. Son lit était littéralement submergé de fiches, de notes, d'observations. Elle devait mourir quelques mois plus tard.

L'ouvrage publié par Angela MEDICI en cette même année 1940 est d'une tout autre nature. *L'âge de trois ans et l'étude du caractère* est une brève et précise monographie que l'auteur a pu établir par l'observation d'une petite fille, fortement influencée par sa sœur plus âgée de cinq ans, et qui cherche à dégager sa personnalité, à vaincre son sentiment d'infériorité et à s'affirmer en s'opposant. Cette crise qui transforme la personnalité de l'enfant vers l'âge de trois ans fut signalée il y a plus de cinquante ans par les premiers psychologues de la petite enfance et notamment par PEREZ. Mais ici encore c'est l'enseignement de WALLON qui révèle au public français toute l'importance de cette crise ; et Angela MEDICI se place explicitement dans sa tradition quand elle oriente ses recherches vers les faits affectifs trop longtemps négligés et quand, pour ce faire, elle abandonne toutes les caractérologies construites arbitrairement au profit d'une méthode génétique.

S'il m'est permis de parler de mes propres travaux, je signalerai *Psychologues et Psychologies d'Amérique*, (1942) où je consacre un chapitre à l'œuvre de J. M. BALDWIN, pionnier de la "psychologie de nurserie" qui a si fortement influencé les auteurs de langue française : GUILLAUME, WALLON et surtout PIAGET. Mon enseignement de Psychologie de l'Enfant à l'Institut de Psychologie et le besoin que j'éprouvai de combattre la mystique allemande m'ont conduit à rédiger pendant la guerre *Le Devenir de l'Intelligence* remis à l'éditeur en Mars 1944, mais publié seulement en 1945. C'est, à l'usage des étudiants français, une mise au point de nos connaissances sur la genèse et sur la mesure de l'intelligence pour arriver à cette conclusion que "les trahisons de quelques clercs, les contrefaçons de savoir, les parodies de civilisation — toute cette conspiration de l'obscur n'arrêtera pas le mouvement de l'histoire, le lent cheminement de la pensée". L'occasion m'est donnée dans cet ouvrage de citer WALLON par

cliniques et d'expérimentations psychologiques accumulées pendant une quinzaine d'années, cet ouvrage nous apporte une documentation considérable et débordant même les cadres que nous fixons habituellement à l'instabilité. *L'enfant instable* d'ABRAMSON nous rappelle en effet *L'enfant turbulent* de WALLON, ce célèbre ouvrage dans lequel le psychologue français prend prétexte, semble-t-il, de la turbulence, pour nous donner son premier exposé, magistral, sur la genèse psychomotrice de l'être humain. Cette ressemblance n'est pas de hasard, elle traduit une évidente filiation. ABRAMSON qui fut toujours disciple fidèle de WALLON considère l'instabilité comme un problème de maturation et le définit provisoirement au moins, comme une dysharmonie dans l'évolution des fonctions, une insuffisance de maturité motrice et mentale.

La notion d'instabilité étant prise ainsi dans sa signification plus large, il semble que l'auteur veuille pratiquement la considérer tantôt comme un *syndrome*, tableau morbide du psycho-moteur pur, tantôt comme un *symptôme* et ce sont alors les instabilités secondaires à l'émotivité, à la mythomanie, à la perversité, à la paranoïa, à la cyclothymie, à l'épilepsie.

Pour toutes les catégories d'instables, les aptitudes intellectuelles, motrices et affectives sont déficientes mais, d'une façon bien plus caractéristique, elles sont surtout discordantes entre elles. Quand ABRAMSON parle de diminution intellectuelle, l'intelligence dont il est question est celle qui s'exprime en termes d'efficience, de rendement. Il est bien évident qu'un test BINET-SIMON ou TERMAN est d'une maille trop grosse pour saisir certaines formes d'intelligence primesautière telles qu'en présente souvent l'instable. ABRAMSON reconnaît d'ailleurs, sans pouvoir en donner une mesure, que "l'intelligence intuitive (de l'instable) est bien développée tandis que l'intelligence réfléchie est très inférieure à celle des enfants normaux..."

La contribution la plus intéressante d'ABRAMSON à la psychologie des instables est probablement le chapitre qu'elle a consacré à leur développement affectif. Dans la dysharmonie et la déficience générale des fonctions, c'est l'évolution de l'affectivité qui semble en effet le plus gravement entravée tout au moins chez les "psycho-moteurs purs" qui s'attardent à la période de narcissisme puéril et d'activité ludique.

J. ABRAMSON n'a pas eu le plaisir pourtant bien mérité de voir en librairie cet ouvrage qui se présente comme le couron-

qui est une source intarissable de comparaisons et d'analyses différentielles. Et c'est ce qui explique sans doute que l'enfant ne soit pas considéré par les auteurs français comme "un être à part" possédant une parfaite "autonomie fonctionnelle", mais comme un être tendant à l'état adulte comme à son état d'équilibre. L'enfant est arraché à son superbe isolement et replacé dans son évolution d'homme. Ainsi la méthodologie française, "wallonienne" si l'on préfère, est étroitement liée à une conception dynamique du psychisme. C'est pourquoi sans doute on parle beaucoup moins en France de psychologie de l'enfant que de psychologie génétique.

La psychologie de l'enfant se dégage plus nettement des problèmes de psychologie générale quand elle est en rapport immédiat avec les problèmes pratiques de l'école et du métier : application des tests, élaboration statistique. Mais c'est un aspect bien moins français qu'anglo-saxon, malgré l'apport initial d'Alfred BINET.

La psychologie génétique, de formation française, se distingue surtout par son attitude clinique. L'étude de l'évolution normale y est sans cesse contrôlée et complétée par l'étude des involutions, des arrêts, des désagréments : la méthode pathologique s'y combine constamment à la méthode pédologique. L'importance du neurologique dans l'œuvre de WALLON est souvent considérée comme le fait du médecin qui fut d'ailleurs l'élève de BABINSKI. Sans doute la formation médicale de WALLON lui a-t-elle permis de mettre en évidence des corrélations psycho-motrices qui auraient échappé à un philosophe. Mais cette description neurologique de types psychomoteurs, par exemple, n'est pas d'intention médicale. Elle a pour but de remonter aux origines du caractère et de la pensée et elle nous conduit à constater que la motilité est étroitement liée à nos premières émotions, qu'elle est l'étoffe adhérent à tous nos états mentaux.

* * *

Récoltes de semailles anciennes, jamais sans doute autant d'œuvres de psychologie génétique n'ont vu le jour que pendant la période de guerre et d'occupation.

C'est d'abord l'ouvrage de Jadwiga ABRAMSON sur *l'Enfant et l'Adolescent instables*, publié en 1940. Recueil d'observations

LA PÉDOLOGIE FRANÇAISE SOUS L'OCCUPATION ALLEMANDE

Par

René Zazzo

Chargé de Conférences à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris,
Directeur du Laboratoire de Psychologie à l'Hôpital Henri ROUSSELLE.

Au lendemain de la libération et comme pour témoigner d'une vigueur scientifique, d'une continuité de pensée que quatre ans d'oppression n'avaient pu qu'exalter, les deux maîtres incontestables de la Psychologie française publiaient leur chef d'oeuvre :

La sensation guide de vie, d'Henri PIERON,

Les origines de la pensée chez l'enfant, d'Henri WALLON.

Ces deux oeuvres sont en effet l'expression la mieux achevée des deux traditions françaises de la psychologie scientifique : la psycho-physiologie et la psychologie génétique, deux traditions qui se sont formées et développées envers et contre la psychologie universitaire et philosophique.

Il n'est point dans notre propos d'établir un bilan général, mais un souci de proportions et de contexte nous oblige à situer la psychologie génétique dont nous devons parler par rapport à cette psycho-physiologie, qui exige sans doute du chercheur une autre attitude et peut-être même un autre tempérament, mais qui ne lui est pas opposée comme on l'a trop souvent prétendu. Sous l'impulsion d'un PIERON, dont l'étonnante culture lui a permis de faire de profondes incursions dans tous les domaines de la science psychologique, la psycho-physiologie s'est considérablement élargie. Et dans le même temps la psychologie génétique se présentait comme un autre plan de la réalité et aussi comme une méthode capable de découvrir des lois et de résoudre des contradictions que l'analyse des sensations ne saurait jamais atteindre. La psychologie de l'enfant se présente chez WALLON et chez la plupart des pédologues français comme la méthode psychologique par excellence, l'enfance étant considérée comme la meilleure expérimentation instituée par la nature, expérimentation de la durée, du changement, des contradictions par où se forme l'esprit humain, expérimentation

يارسال الأطفال إلى المدارس ، لكن هذا القول لا ينبغي تعميمه على رياض الأطفال وما شابهها . ويعرض لما تبين من أثر « الواجبات » على التلاميذ في المدارس الابتدائية وأثر الامتحانات (العمومية) ويشير إلى ما ثبت من التوتر الذي يصاب به الأطفال في مواسم الامتحانات « حتى يبدو كأنهم يحملون هموم العالم بأجمعه على أكتافهم » بل لقد ثبت أن الاضطرابات البدنية والعصبية تزيد زيادة ملحوظة في شهرى إبريل ومايو . وقد سبق أن أُلح الأستاذ قائلين بضرورة الاختصار في دخول المدارس الثانوية على نتائج مقاييس الذكاء وتقارير نظار المدارس وخاصة بعد أن اتضح أن مثل هذا له من « الثبات » مثل ما لامتحان اللغة والحساب .

فإذا ترك الجانب العقلي أخذ يتحدث من ناحية أخرى عن التربية الخلقية . ورغم دعوته إلى الإكثار من « مدارس الحضنة » لما لها من نفع خلال تلك السنوات الغضة من العمر ، إلا أنه لا يرى أنها سوف تحل المشكلات جميعاً . كما ينقد الرأي الذي يقول بأن كافة ألوان العوج في الخلق ترجع إلى أخطاء الآباء والأمهات لأننا بذلك نفعل العوامل الوراثية في الناحيتين البدنية والعقلية . ورغم أنه لا يدعو إلى الخفض من شأن الأسرة وأثرها إلا أنه يرى أن الإسراف في المبالغة يدعونا إلى إهمال كثير من العوامل الأخرى المحبوبة ، ويشير إلى بحث « هيرش » الأمريكي الذي استقصى أحوال ٤٠٠ أخ وأخت من إخوة الأطفال « الآثين » فوجد أن ٧٠ ٪ من الأولاد و ٨٠ ٪ من البنات رغم نشأتهم في نفس المنازل إلا أنهم لم يحددوا عن السواء . كما يشير أيضاً إلى البحث المشهور الذي أجراه « بيرت » في هذه الناحية . ويخلص من هذا كله بأنه من الخير ألا نفعل أهمية البيئة على أن نذكر أبداً أن هناك عاملاً جليلاً هو الميول الموروثة التي قد تهددنا بالبحوث فيما بعد إلى فهمها وتعرف مداها .

ثم يعرض لأغلوطة أخرى هي القول بأن من دلالات التنشئة الحسنة أن يبدو من الصغار لين العريكة وسلوك الطفل مسلك الكبار منذ سن مبكرة ، ويذكر لإحصاء ينقض هذا وبعض أمثلة من اختلاف سلوك ثلاثة من أبنائه في الصغر عما بدا عنهم بعد ذلك في الكبر . ورغم هذا فهو لا يود الخفض من شأن العصيان وحب الاعتداء في الأطفال بل يدعو إلى وجوب أخذهم بالحزم . كما يعجب من أن كثيراً من الناس يكتبون عن الأطفال رغم عوزهم إلى الخبرة الكافية بهم ، ثم يعرض أيضاً بالنقد لبعض آراء « أدلر » . وهنا يرجو أيضاً ألا يساء فهم ما يرمى إليه فيقول إننا لا ينبغي أن نقلق كثيراً من بعض ما يبدو على الأطفال من العبت والعصيان إذا لم يزمّن ذلك ولم يتعد مدى معيناً . وبعد أن ينقد الرأي الذي يقول به فرويد وأدلر من أن خلق المرء وشخصيته تتخذ شكلها النهائي في الأربع أو الخمس السنوات الأولى يقترح : إبعاد ضغط الامتحانات في المدارس الابتدائية بالغاء امتحانات الحساب واللغة وأن يستخدم بدلاً منها اختبار للذكاء يضاف إليه بعض المقاييس الخاصة التي تجدى لتوزيع الأطفال على المدارس بعد ذلك وفقاً لكفاياتهم ؛ وأن نكثر من مدارس الحضنة على أن يكون الدخول إليها اختيارياً ؛ وبرى لإدخال مبادئ التربية في تعليم الكبار بل يدعو إلى أن يكون ذلك إجبارياً على الآباء والأمهات ؛ ويدعو إلى التوسع في الأبحاث الخاصة بالعوامل الموروثة ؛ وينادى بضرورة الاطراد في طريقة معاملة الطفل ولو استدعى ذلك بعض العقاب ويشير إلى خطأ المبالغة في الدعوة ضد العقاب البدني ويرى أنه خير أنواع العقاب أحياناً لبعض الأطفال .

5. It is a mistake to think that the new psychology of the unconscious (that of Freud and Adler) has proved that all restraint and discipline is harmful. Discipline, including if necessary penalties, may be necessary both for the safety and welfare of the child himself and for the sake of others.

6. There is however no virtue in discipline for its own sake; and all punishment must be shown to be consistent with love.

7. The *ideal* is to avoid the need for punishment by the provision of ample scope for natural child activities.

8. In the exercise of discipline two supremely important principles are the principle of gradualness and the principle of consistency.

9. For the training of character more cooperation between school and home is essential and so is close cooperation between the two parents.

10. Corporal punishment after infancy may be regarded as a last resort; but the supposed evil effects of corporal punishment are grossly exaggerated; and in early childhood it may at times be the best form of penalty for some children.

التنشئة في الطفولة الأولى : تلخيص مقال الأستاذ فالتين

مدير قسم التربية بجامعة برمنجهام ورئيس تحرير المجلة البريطانية لعلم النفس التعليمي

يبدأ الأستاذ فالتين ببيان أهمية المنزل في تنشئة الطفل ، وفي أنا لا ينبغي أن تتطلب من المدرسة أن تشكل خلق الطفل أو عقله بينما هو يقضى في المنزل ثلاثة أرباع وقته . ثم يعرض نتيجة البحث فيما إذا كان ينبغي التكبير بإلحاق الأطفال بالمدرسة ويخلص نتائج بحث تلميذه « رودس » التي تدل على أن التكبير قد أدى إلى عكس المقصود منه إلى تأخر المبكرين في الحساب والمعلومات العامة وإلى أنهم تساووا في الذكاء مع من التحقوا بعدهم بعام أو عامين وإلى أنهم لم يستفيدوا سوى في الأشغال اليدوية .

ثم يتساءل الأستاذ فالتين عما يمكن أن يكون العلة مثلا في سوء نتائج المبكرين ، عن نتائج من التحقوا بالمدارس بعدهم ، في الحساب . ويرى أن السبب هو أنهم قد بدأوا يتعلمون الحساب في وقت لم يكونوا قد نضجوا فيه بعد ، مما أدى إلى أنهم اتخذوا فيه عادات سيئة ، هذا إلى ما يحتمل من سوء الكراهية له في نفوسهم ومن ثم يبدو أن التربية العقلية لا يمكن أن تتخذ حجة للتكبير

of Freud, Adler and others that a child's character is finally decided by the age of 4 or 5. The great improvement that takes place in many children merely on entering the Infant School is itself evidence against this. A follow up study of 84 children treated at a child Guidance Clinic showed that some years afterwards 40% of the failures who had not been cured, had later spontaneously recovered; while 40 % of the reported 'cures' had relapsed.

Conclusion

I may end by suggesting 10 points of practical conclusions and proposals for discussion.

1. That the pressure of the 11 year old examination in Junior Schools should be removed by abolishing set examinations in arithmetic and English and substituting intelligence tests; adding when found reliable specific tests of scientific or mechanical or artistic ability to help in the allocation of children to different kinds of schools in areas where these are provided.

2. That nursery schools should be provided as soon as possible but that at first attendance should be optional: as we have no proof that attendance at school before 5 is necessary for all children.

3. That in view of the great influence of the homes, however early the child begins schools, adult education should include instruction in the bringing up of little children, not only as to health but as to moral training, and that eventually such instruction should be compulsory for all parents.

4. As our evidence indicates that some misdemeanours and abnormalities of character are due to innate factors, there should be a great extension of research in the psychology of infancy and early childhood and in the effects of different environments and different kinds of treatment. In this, skilled observers in the nursery school could greatly help and should cooperate with psychologists who would have before them later reports of the same children in the Infant and Junior schools and any reports from the Child Guidance Clinics. Such researches may ultimately provide valuable material for the Eugenist.

became exceptionally courageous both as regards animals, being a fearless horse rider, rough seas, with a passion for aeroplane flying. She recently volunteered for anti-aircraft work in the A.T.S. Yet night-fears are said by a leading Child Guidance doctor to be an indication of a nervous child.

I do not wish to give the impression that because some rebellion and aggression are usual at these early ages, therefore they should be condoned. On the contrary, I think they need careful and sometimes firm handling—but in accordance with principles to be given later. Here I am only pointing out that they are not to be regarded as signs of abnormality and future disaster.

I recently read with amusement the records of an American Nursery School. One mother was said to be distressed because the school report on her little boy of 3 said that he was "lacking in cooperation and in leadership" and was not "socially conscious"! This idea that the child's progress can best be tested by how near he comes to that of the adult's needs squashing. It is surprising how many people, who seem to have little real familiarity with normal little children, nevertheless write and dogmatise about their nature. It is also surprising how often one finds a lack of sense of humour, which might help them to understand the child a little more. Even Adler, who undoubtedly did valuable work for young children, displays this. He states that one boy, when asked what he wanted to become, said that he wanted to become a hangman. Adler solemnly adds the comment, "This displays a lack of social interest".

The fact seems to be that many children, perhaps most, pass through various phases in the development of their character in which they try out, and experiment with, different forms of behaviour: that there is something in early childhood corresponding to the "sowing of wild oats", usually associated with adolescence and young manhood.

Again I must guard myself against misunderstanding. My argument does not imply that we should allow all sorts of extreme naughtiness; but only that while applying judicious restraint, we need not worry ourselves unduly over children who are at times boisterous, mischievous and even violently independent, provided these stages do not last too long.

Nor must we be discouraged by the ill-founded assertions

inborn tendencies, which may require special treatment which only further research and experiments will show us how to give¹.

Now let us consider a second fallacy which is creeping into some psychological discussions of early childhood: namely the idea that the sign of good development is the extent to which the little child behaves like an adult, or at least in such a way that is conveniently pleasing to the adults around him. Some people seem to think that if only a child is properly trained he will be tractable and well-behaved, and that any other behaviour is a bad sign. So far is this from the truth that it had been found on careful investigation that between the years of 2 and 4 and especially with boys a spirit of revolt and some aggressiveness are actually a good sign for future development. Thus of a 100 children showing some revolt and aggression between these ages, 84% were found to be developing normally later on, while of another 100 who showed no spirit of revolt at these ages only 26 showed normal development, the others being described as showing "feeble wills". May I give some examples from among my own children of what are thought to be bad signs by some of our Child Guidance authorities.

First, a boy from 2 to 3 sometimes fell into violent rages rolling on the floor in revolt against quite mild restraint. Yet later this boy showed an exceptionally equable and good-tempered nature. I may add that he was mentioned in despatches for calmness and good service at Dunkirk [He paddled on the beach while the bombs were falling !]

Second, a girl, who at 2 1/2 indulged in some violent outbursts. On one occasion she even struck her nurse with a knife and afterwards boasted "I did bleed her !" Yet later she became not only what we should call normal but rather exceptionally gentle and sympathetic to any distress shown either by persons or animals.

Third, a girl between 3 and 4 who had a long series of hysterical night-fears which were very troublesome. Yet later she

(1) I have discussed the influence of innate and environmental factors more fully in my book *The Difficult Child & the Problem of Discipline*, (Methuen, 1940. 4/6)

ning in the same family leads, with different children, to very different results.

It is not my wish to under-estimate the supreme importance of the influence of home affairs; indeed I should like to stress it. But we do no service to truth and progress by exaggeration or by ignoring other and more hidden causes of later development. No doubt the facts show, that the broken home, with parents separated or one dead — is much more likely to produce the problem child than is the unbroken home. Nevertheless many children survive what seems to be the worst possible type of home influences. Not all brothers and sisters of problem children are themselves problem children. Hirsch, an American investigator, found that of over 4000 brothers and sisters of juvenile delinquents, over 70% of the boys and over 80% of the girls, though brought up in the same homes, were not themselves delinquents.

Again, we may recall the results of Burt's famous inquiry about his 200 juvenile delinquents and 200 normal children in similar homes. 58% of his delinquents came from defective homes; but so did 25% of the non-delinquents, and yet they survived their bad environment. The Tavistock Clinic made a follow-up study of 500 children treated at the clinic for 3 years after the treatment was finished. They found that some children recovered in the face of apparently insuperable difficulties, while some retained their maladjustments for reasons which could not be discovered.

Summing up the facts seem to point to this: that in the wide mass of children there is a certain proportion who will develop satisfactorily even in very bad home environment. There is a small proportion who will become problem children and delinquents in spite of good surroundings and what seems to us at present wise training. There is another section, probably much the largest, whose future development depends largely upon the kind of early training they get. With our present knowledge of child-psychology we can hardly say at an early stage to which of these three groups the child may belong. Future researches may help us here. For the present it is a wise plan to act on the assumption that environment and training are supremely important. Nevertheless, while doing this we must bear in mind that an unknown and possible important factor is the influence of

can be as reliable as the examination in English and Arithmetic, and it would lessen that premature pressing of little children in the beginning of Arithmetic and Reading which so often are of little value and may be actually harmful.

So far we have been considering only the *intellectual* effects of early schooling; but the case for the Nursery School rests on very different reasons — primarily the importance of early years for health and for social training. Personally, I also regard the closer contact between teachers and parents, which is encouraged by the Nursery School, as one of the chief justifications for the Nursery School. Another is, of course, the importance of catching the child at its tenderest and most susceptible years. The case, then, for a wide extension of Nursery Schools may be taken for granted. But let us beware of extreme generalisations and examine some of the fallacies which are wide-spread in discussions about early training. This may check undue confidence that the general establishment of Nursery Schools would solve all the problems of moral training.

First there is the unjustified assertion that anything that is wrong in the character of the young child must be due to faulty training during early years, to bad example or to over-severity or over-petting. Such a view may cause distress to many conscientious parents who have trouble with their children, but have done their best to bring them up aright. This view fails to allow for the plain fact of inborn individual differences in character and temperament. We know that within a few weeks of birth extreme degrees of differences may appear, both in physical and in intellectual traits from the born idiot to the active alert baby that soon reveals a high Intelligence Quotient. So we have good reason to believe that in such temperament traits as aggressiveness, fear, anger, sympathy and so on there will be equally great inborn differences. If there are still possible inborn physical defects so severe that the child dies in a few days, how much more likely is it that nature will allow abnormal inborn temperament traits. In other words we have some psychological justification for the basis of a doctrine of original sin. Even the Dionne quins, who correspond to twins, showed differences in temperament although they were brought up in precisely the same way and in the same environment. We know also that the same trai-

sufficiently mature, so that they acquired wrong habits and attitudes, and probably a distaste for the subject, which affected their later work. I should add here that by a supplementary enquiry Rhodes was able to show that there was no marked distinction between the kind of homes from which the 4 year old entrants came as compared with the five and six year old entrants.

Intellectual education then does not seem to be a substantial reason for urging the earlier entry of children to the schools. This, of course, does not rule out often strong reasons for early entry to Nursery Schools, or to Infant Schools *with a different curriculum*, as we shall see later, but first I must follow up with a comment on the harmful pressure in certain studies which still affects many Junior and even Infant schools.

In an enquiry I made about the entrance examinations to Secondary Schools, I found it the universal opinion of Infant School teachers that their curriculum and work was harmed by the urgency of the scholarship examination. The Board of Education report on "Homework" makes it clear that in many parts of the country, homework is set in the Junior and sometimes in the Infant Schools, specially for the special place of examinations, and that sometimes children feel the strain severely. "They look as if they were carrying all the cares of the world on their shoulders and look like old men and women. The parents had made them feel the tremendous importance of the examination. From Wales comes the report of a 'marked rise in nervous and physical disorders in April and May, attributed by the Medical Officer to anxiety over the examination'. The pamphlet remarks that when the examination is of a type that tests intelligence rather than achievement, homework is discouraged."

To avoid such examination pressure on the Junior School, I have strongly urged for some years that the Entrance Examinations to Secondary Schools and the award of Free Places and Scholarships should be given entirely on the results of Intelligence Tests and the reports from the Heads of the Junior Schools.¹ Investigations have shown that the combination

(1) See the *Examinations and The Examinee* by C.W. Valentine
(Birmingham Printers, 1983, 1/6)

TRAINING IN EARLY CHILDHOOD

by

C.W. Valentine

Professor of Education, Birmingham University

I should like to start this paper with a simple but often neglected maxim that we must avoid identifying education with schooling. As this paper deals with early childhood I have in mind especially the tremendous influence of the *home*. Even when a child has begun to go to school, the home still claims him for about three-quarters of his waking life. It is expecting far too much of the schools to mould the character and intellect of the child if home influences are not helping, or are even working against them.

This raises the question whether we should try to get all children into the school as early as possible. It does not seem necessary for the sake of *intellectual education*. The researches by Winch many years ago showed that the child was not further advanced in the elementary school by the age of 12 years if he had entered school at the age of 4 or 5 years instead of 6 years. There were certain defects in Winch's research, and I therefore had a similar enquiry made by one of my students, Mr. E.M. Rhodes. He tested the children at 12 years separately for general knowledge, arithmetic, memory work, and handcraft. The results were interesting. There was a decided tendency for those who entered at 4 years actually to be worse in arithmetic at 12 years than those who entered at 6 years. They were also worse in the general knowledge tests. Memory being a function which is little affected by exercise, we are not surprised to find that the groups which enter at 4, 5 and 6 years, are practically equal in the memory tests at the age of 12 years. On the other hand in *handcraft* in which the little child at 4 years is already mature enough to benefit from exercise, the 4 year entrants did better than the 5 year olds, and the 5 year entrants better than the 6 year olds in each of the three schools tested.

But why should the early entrants do worse in arithmetic than the late entrants at 12 years of age? I suggest it is because they received instruction at a time when they were not

dans mon cours de cette année au Collège de France, on peut chercher à expliquer ou à noter à l'aide des rapports entre le moi et son complément nécessaire l'autre *intime* des états élémentaires ou complexes de la conscience qui peuvent aller du normal au pathologique. Ainsi peuvent être reliés à l'évolution normale de la conscience personnelle chez l'enfant toute la diversité des attitudes qui font de l'être humain un être intimement et essentiellement social.

Paris, Mai 1946

HENRI WALLON

أثر « الآخر » في تكوين الشعور بالذات

للدكتور هنري فالون

أستاذ علم نفس الطفل في الكوليج دي فرنس — باريس

نظراً لأهمية هذا المقال الذي يعرض فيه رئيس المدرسة الفرنسية في علم نفس الطفل رأيه في تكوين الشعور بالذات ، سينقل بأكمله إلى اللغة العربية وينشر في العدد القادم من المجلة في أكتوبر ١٩٤٦ .

qui sont comme la répétition par autrui de ce que pense le malade : *divulgarion* par le *socius* de ses pensées les plus intimes, *prémonition* c'est-à-dire énonciation avant même que le sujet ait pu en prendre connaissance consciente, ni en assurer l'initiative et la responsabilité. L'autre lui impose une pensée qui ne devait pas être la sième, lui dicte ses actes etc. Comme de juste, c'est souvent la loi de contraste qui joue. J'ai montré ailleurs, dans *les origines de la pensée chez l'enfant*, le rôle qu'elle joue aux stades élémentaires de la conscience intellectuelle où tout acte a quelque chose d'ambivalent et pose deux termes, souvent contrastés, d'où résulte la première structuration indispensable du contenu mental.

L'influence sur les pensées, les actes, les sentiments finit souvent par s'étendre aux organes. *L'alter* naguère refoulé de la conscience organique diffuse, fait un retour offensif comme pour s'en emparer. Il se saisit du gosier et de la poitrine qui parlent, des membres qui agissent. La maladie a dit Hughlings Jackson, ne crée rien ; elle soustrait au contrôle des fonctions dirigeantes celles qui devraient lui être normalement subordonnées. Elle ne suscite pas des manifestations sans rapport avec l'équilibre normal, elle désintègre cet équilibre et en fait jouer les éléments pour eux-mêmes. Telle est l'interprétation qu'il faut donner aux délires de possession. Ce moi que le sujet s'était constitué avec ce qui lui était le plus familier et ce qui lui semblait le plus intime est envahi, violé par des forces ou s'exprime ce qu'il a rejeté comme étranger. Lutter contre l'étranger c'est se raffermir dans le sentiment de sa propre unité, mais dans ces délires d'influence ou de possession le sujet sent sa personnalité se dérober à elle-même, s'effriter, se disjoindre en des manifestations qui tout à la fois s'opposent entre elles et gardent une certaine appartenance commune.

Ce sont là manifestations qui traduisent l'entrée par effraction du *socius* dans le *moi*, et qui témoignent donc de son existence. Existence latente et constamment réduite dans l'état normal de la conscience, mais qui n'est pas sans l'influencer. Elle en accompagne et peut en déterminer les péripéties les plus diverses, elle en règle la tension dans ses rapports avec les étrangers, elle est ce qui les met à leur plan vis à vis du moi ; elle est l'intermédiaire, le truchement fondamental et secret du moi vis à vis des autres. Comme je l'ai fait

de Jeanne d'Arc, en dépit de l'interprétation mystique qui leur est souvent donnée, pourraient relever d'un semblable dédoublement psychique.

Ces entretiens du sujet avec un *socius* rappellent les dialogues de l'enfant avec lui-même qui disparaissent à l'approche de la 3^e année, lorsque le moi commence à s'affirmer. Disparition par réduction, mais non élimination totale. Ce qui semble supprimé se survit, mais à l'état latent ou plutôt avec un rôle second. C'est là sans doute ce qu'ont exploité les expériences, bien suspectes d'ailleurs et maintenant abandonnées, sur les doubles ou multiples personnalités que l'hypnotisme et la suggestion prétendaient découvrir ou développer chez un même individu, car aux entreprises les plus artificielles et les plus fantaisistes il faut un minimum de point d'appui sur le réel.

Mais il y a des effets, ceux-là nettement pathologiques, qui ne peuvent être suspectés de supercherie. Ainsi l'émancipation comme automatique et matérielle de cet *autre* que chacun porte en soi d'où résultent les *idées d'influence* que, sous le nom d'*automatisme mental*, le Dr de Clérambault a décrites avec une grande rigueur clinique. Qu'elles paraissent suivre une progression organique et soient peut-être liées à des modifications du système nerveux, qu'elles ne soient sans doute pas d'origine psychique, cela ne retire rien à leur signification fonctionnelle.

Clérambault a insisté sur ce qu'elles ne semblent pas — ou du moins pas toujours — le résultat de ruminations mentales, au terme desquelles le sujet se dissocierait sous l'influence de graves préoccupations justifiées ou délirantes. Il a montré que le malade commence souvent par s'entendre interpellé à l'improviste ; imputations grossières, injurieuses, de celles qui peuvent le plus humilier le sujet dans ses rapports de société. *L'alter* qui s'émancipe, est agressif. C'est comme sa revanche contre l'état de domestication dans lequel le sujet pensait le maintenir. C'est aussi toute la méfiance qu'il a pu s'accumuler chez le malade dans ses rapports de société se traduisant à lui sous forme explicite par l'intermédiaire du *socius*, sous la forme la plus globale, la plus brutale et la plus anonyme, du moins pour commencer.

Car à ces premières manifestations en succèdent d'autres

occasions ou des motifs pour le sujet de s'exprimer et de se réaliser. Mais s'il peut leur donner vie et consistance en dehors de lui, c'est qu'en lui il a fait la distinction de son moi et de ce qui en est le complément indispensable : cet étranger essentiel qu'est l'autre. La distinction n'est pas comme un décalque abstrait des rapports habituels que le sujet a pu avoir avec des personnes réelles. Elle résulte d'une bipartition plus intime entre deux termes qui ne pourraient exister l'un sans l'autre, bien que ou parce qu'antagonistes, l'un qui est une affirmation d'identité avec soi-même et l'autre qui résume ce qu'il faut expulser de cette identité pour la conserver.

Dans son effort pour s'individualiser, le moi ne peut faire autrement que de s'opposer la société sous la forme primitive et larvaire d'un *socius* suivant l'expression de Pierre Janet. L'individu, s'il se saisit comme tel, est essentiellement social. Il l'est, non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement.

* * *

Le *socius* ou l'autre est un partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique. Il est normalement réduit, inapparent, refoulé et comme nié par la volonté de dominance et d'intégrité complète qui accompagne le moi. Cependant toute délibération, toute indécision est un dialogue parfois plus ou moins explicite entre le moi et un objecteur. Dans les moments d'incertitude, dans les circonstances graves qui engagent de façon pressante la responsabilité, le dialogue peut être non plus intime, mais parlé, il y a des personnes qui se questionnent et qui répondent à elles-mêmes avec une animation ou même une agressivité croissante. A ce degré elles se répondent encore à elles-mêmes, c'est-à-dire qu'elles réduisent l'autre personnalité à une sorte d'appartenance ou de soumission vis à vis du sujet, alors même d'ailleurs que le sujet puisse alternativement changer de camp. Grâce à ce va et vient l'unité du moi ne paraît pas compromise.

Cependant le sentiment de dualité peut être plus vif. Le démon de Socrate, cette intervention qui, pour Socrate avait le caractère d'une intervention exogène et qui se produisait dans des circonstances importantes pour lui déconseiller un acte sur lequel il hésitait, est un cas de ce genre. Les voix

*
*
*

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

Même à l'état normal un adulte peut avoir des instants où il se sent plus délibérément lui-même et d'autres où il se croit subir un destin moins personnel et plus assujéti aux influences, volontés, fantaisies d'autrui ou aux nécessités que font peser sur lui les situations où il est engagé vis à vis des autres hommes. Chez l'enfant ces alternatives son bien plus apparentes. C'est elles qui motivent des crises de rébellion parfois sans autre objet que d'entrer en conflit contre une autorité par laquelle il se croit dépossédé de cette indépendance où il se sentait disposer de lui-même.

Sans doute pourrait-on dire que c'est là seulement l'expression du rapport qui peut, qui doit s'instituer entre des personnes extérieures l'une à l'autre, entre l'individu et son entourage réel : influences réciproques d'individualité plus ou moins douées de prégnance ou de soumission mutuelles. Mais ce rapport lui-même paraît avoir pour intermédiaire le fantôme d'autrui que chacun porte en soi. Ce sont les variations d'intensité que subit ce fantôme qui règlent le niveau de nos rapports avec autrui. Elles sont elles-mêmes réglées par des facteurs très divers, parmi lesquels des facteurs intimes ou organiques : tonus neuro-végétatif, plus ou moins grande pétulance psychomotrice, etc. C'est d'eux que dépend l'équilibre fondamental de nos rapports avec autrui, compte tenu évidemment de l'adaptation aux circonstances extérieures qu'exige une activité normale.

Les personnes de l'entourage ne sont en somme que des

ges l'enfant ne parle plus que sous forme personnelle, il fait abus de la formule "moi je".

Mais surtout il s'affirme en s'opposant. Opposition à propos de tout, et par suite, purement formelle. En apparence absolue, mais en réalité simple contrepied de l'attitude rencontrée ou soupçonnée en autrui. En somme toute relative. Le moi et l'autre restent complémentaires, mais à l'alternance des rôles succède la fixation obstinée à l'un des termes en présence. Cependant cette distinction doit se trouver un contenu et c'est d'abord dans les choses qu'elle le rencontre sous la forme du mien et du tien.

Jusque là l'enfant était plus ou moins convoiteur de ce qu'il apercevait aux mains d'autrui. Besoin d'imitation, d'auto-substitution à autrui témoignait encore d'une certaine indifférenciation entre le moi et l'autre. Avec leur opposition s'introduit la nécessité de partage, souvent sous la forme d'une protestation contre le partage. L'enfant ne cherche plus seulement l'usage mais la propriété des choses et souvent la propriété pour elle-même, la propriété de choses dont il n'aurait spontanément aucun désir. Ce premier besoin de propriété se fonde sur un sentiment de compétition. Il s'agit de s'approprier ce qui est reconnu comme appartenant à autrui. Par la violence, par la ruse, par le mensonge l'enfant s'efforce de transformer le *tien* en *mien*. Il n'est satisfait que dans la mesure où le rapt est flagrant, c'est-à-dire implique une différenciation parfaitement nette du mien et du tien.

Cette phase combative où le moi se conquiert en même temps qu'il s'oppose tend vers une sorte d'apaisement à mesure que s'affermissent et se stabilisent les limites de son contenu tant sur le plan matériel des choses extérieures que, plus tardivement, sur celui des motifs et de la conduite, des pensées et de la réflexion. Longtemps, en effet, il reste incertain si c'est par libre détermination ou sous influence qu'il agit, si ses raisonnements sont spontanés ou inspirés. Mais enfin, avec plus ou moins d'assurance ou de doute, il s'attribue une pleine autonomie. C'est-à-dire qu'il croit à la totale extériorité d'autrui et à la totale intégrité de son moi.

Toute trace de confusionnisme initial paraît avoir été éliminée. La personne est un tout fermé. C'est là du moins ce qu'elle prétend affirmer d'elle-même. Simple limite idéale dont la réalité psychologique diffère sensiblement.

division entre ce qui relève de la situation extérieure ou du sujet lui-même. Tout ce qui accède simultanément à sa conscience y reste confondu ou, du moins, les délimitations qui peuvent s'y faire ne sont pas d'abord celles du moi et d'autrui, celle de l'acte personnel et de son objet extérieur. L'union de la situation ou de l'ambiance et du sujet commence par être globale et indiscernable.

Ainsi débute l'enfant. Aussi n'arrivera-t-il à différencier sa personne de ce qu'il devra dissocier dans les impressions comme ne lui appartenant pas, qu'à travers toute une série d'exercices et de jeux qui prennent une précision croissante en même temps qu'ils provoquent chez lui des manifestations d'attente anxieuse et des explosions de surprise ou de joie. J'ai cité ces jeux d'alternance où le même acte se répète, dont il est tour à tour l'auteur à l'égard d'autrui et l'objet de la part d'autrui : donner et recevoir une tape par exemple. Par cet échange de rôle avec autrui il arrive à connaître le dédoublement à opérer entre celui qui agit et celui qui subit. Mais cette alternative qu'il fait passer de lui à l'autre, cet aller et retour de même impression n'est pas encore l'affirmation du point de vue personnel ; c'est seulement l'écheveau embrouillé du faire-subir qui est ramené à chacun de ses deux termes complémentaires. Ce partenaire se détache de l'enfant, mais tous les deux conservent une sorte d'équivalence essentielle. Avec un simple décalage dans le temps leurs gestes sont les mêmes et leurs impressions les mêmes. Deux individus si l'on veut, mais parfaitement assimilables ou interchangeables entre eux. Le moi n'a pas encore pris vis à vis de l'autre cette espèce de stabilité et de constance qui nous paraît indispensable à la conscience de soi qui nous paraît être constitutif de la personne.

La période de l'alternance finit cependant par rendre possible au *moi* de prendre position vis à vis de l'*autre*. Cette nouvelle étape a souvent l'aspect d'une véritable crise. C'est la crise de personnalité qui surgit aux alentours de 3 ans. Assez brusquement disparaissent les jeux d'alternance et en particulier ces dialogues que beaucoup d'enfants ont avec eux-mêmes et dont ils sont tour à tour les deux interlocuteurs, soulignant avec tant d'ardeur le ton propre à chacun que bien souvent le ton subsiste seul, et le contenu des paroles devient un vrai bafouillage. Au lieu d'être tour à tour deux personna-

s'organisera entre, par exemple, les convulsions de la colère et la tétée ou la promenade dans les bras de la maman.

Mais cette simple association physiologique se double bientôt d'une autre qui la fait passer sur le plan de l'expression, de la compréhension, des relations individuelles. L'effet obtenu rend de plus en plus nettement intentionnelle la manifestation émotive. Elle devient un moyen aux résultats plus ou moins sûrs. Et c'est là un nouveau champ qui s'ouvre à l'attention, à la sagacité naissante de l'enfant. Quels sont les signes d'une réussite probable ? Très vite ils se localisent dans la personne de qui le service est attendu. Ses gestes, son attitude, sa physionomie, sa voix entrent aussi dans le domaine de l'expression, qui est ainsi à double action, efférente quand elle traduit les désirs de l'enfant, afférente pour la disposition que ces désirs rencontrent ou suscitent chez autrui.

Cette réciprocité s'établit d'autant plus facilement qu'elle paraît être dans la nature et dans le rôle fonctionnel des émotions. On a remarqué avec quelle précocité le sourire de l'enfant répond à celui de la mère. Il y a une sorte de mimétisme émotionnel qui explique combien les émotions sont communicatives, contagieuses, et comment elles se traduisent facilement dans les masses par des impulsions grégaires et par l'abolition en chaque individu de son point de vue personnel, de son self-contrôle. L'émotion entraîne les impulsions collectives, la fusion des consciences individuelles en une seule âme commune et confuse. C'est une sorte de participation où s'effacent plus ou moins les délimitations que les individus sont parfois si jaloux de masquer et de maintenir entre eux. Elle répond à un stade psychique plus primitif que la prise de conscience par où la personne affirme son autonomie. C'est dans des entraînements passionnels où chacun se distingue mal des autres et de la scène totale à laquelle se mêlent ses appétits, ses désirs ou son effroi que l'individu se saisit d'abord.

L'émotion relève d'une vie psychique encore mal différenciée et, en même temps, les centres nerveux qui règlent ses manifestations tant viscérales que motrices appartiennent aux régions sous-corticales du cerveau, c'est-à-dire à un ensemble fonctionnel beaucoup plus anciennement évolué dans l'espèce que les opérations de représentation, de décision qui sont imputables à l'écorce. La période initiale du psychisme paraît donc avoir été, contrairement à la conception traditionnelle, un état d'in-

première, il est l'individualisation progressive d'une libido d'abord anonyme à laquelle les circonstances et le cours de la vie imposent de se spécifier et d'entrer dans les cadres d'une existence et d'une conscience personnelles.

*
* * *

Ce façonnage du moi par le milieu, de la conscience individuelle par l'ambiance collective n'est pas nécessairement lié au duel freudien entre l'instinct sexuel et les impératifs sociaux. Il est la conséquence des inaptitudes prolongées auxquelles l'enfant de l'homme est condamné par l'extrême lenteur de son développement, lenteur d'ailleurs rendue possible par l'institution d'une société organisée et secourable. Dans un livre antérieur, les *Origines du caractère chez l'enfant*⁽¹⁾ j'ai indiqué les conditions et les premières modalités de l'étroite communion qui commence par mêler l'enfant à son entourage.

Loin d'être un système fermé, il est d'abord sans cohésion intime et livré sans le moindre contrôle aux influences les plus fortuites. Le nouveau-né n'a dans son comportement que des réactions discontinues, sporadiques et sans autre résultat que de liquider par les voies alors disponibles soit des tensions d'origine organique, soit celles suscitées par des excitations extérieures. Les gesticulations ne peuvent lui être d'aucune utilité pratique. Elles ne sauraient même pas lui faire modifier une position inconfortable ou dangereuse. Une assistance de tous les instants lui est indispensable. C'est un être dont toutes les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées. Incapable de rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui, et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme.

Mais avant de pouvoir lui être directement utiles, ses gestes susciteront dans son entourage les interventions utiles ou désirables. Gestes surtout en rapport avec ses états de bien-être, de malaise ou de besoin, gestes appartenant aux systèmes spontanés des réactions affectives, au domaine émotionnel. Sous l'influence de ce champ émotionnel des connexions s'établiront très vite entre les manifestations spontanées et les réactions utiles suscitées dans l'entourage. Par un mécanisme analogue à celui des réflexes conditionnels une association

1) Boivin, éditeur. Paris.

une commune mesure, des *invariants* qui fassent subsister sous les contradictions apparentes un moyen d'accord, un principe de constance.

L'intelligence qui introduit des rapports objectifs entre les choses a donc, selon Piaget, pour première origine la nécessité d'une entente, et comme d'un contrat entre les individus, dès le moment où chacun d'entre eux s'aperçoit que, n'étant pas seul, il ne peut prétendre être la règle universelle ; dès qu'il devient sensible à l'obligation du lien social entre individus. Ainsi la participation d'autrui à la formation de la conscience ne serait que très tardive. Elle prendrait la forme assez abstraite d'une équivalence reconnue indispensable entre les individus en présence, et ses résultats seraient d'ordre théorique : l'élaboration de concepts impersonnels par où les impressions subjectives se verraient substituer des moyens objectifs de mesure et de rapports.

• * *

Dans la progression indiquée par Piaget, ce qui est exact c'est l'élargissement graduel du champ où peuvent se déployer l'activité et les intérêts de l'enfant. Leur limitation aux besoins organiques et aux organes est évident dans les premières semaines et, malgré une certaine extension des moyens utilisés, jusque dans les premiers mois. C'est également ce que Freud constate quand il donne pour premiers objets sur lesquels se fixe la *libido* des parties du corps comme la bouche ou l'anus, liés à la fonction alimentaire. Mais il ne semble pas que pour lui, la conscience individuelle soit un fait primitif. C'est l'impulsion de l'espèce qui se manifeste dans la libido et c'est des obstacles, des limitations rencontrées que résultera la conscience. Il n'y a pas autisme puis égocentrisme : système clos qui devra plus tard s'ouvrir aux exigences de la compréhension réciproque en milieu social. Il y a au contraire réduction et contrôle graduel d'un appétit d'abord incertain de son objet et qui doit successivement se détacher de ceux sur lesquels il commence par se fourvoyer. La conscience n'est pas la cellule individuelle qui doit s'ouvrir un jour sur le corps social, c'est le résultat de la pression exercée par les exigences de la vie en société sur les pulsions d'un instinct illimité qui est bien celui de l'individu représentant et jouet de l'espèce. Ce moi n'est donc pas une entité

donné une vogue nouvelle. L'enfant commence par *l'autisme* et passe par *l'égocentrisme* avant de pouvoir imaginer les autres comme des partenaires capables d'entretenir avec lui des rapports de réciprocité, parce que doués dans le monde d'une existence semblable à la sienne, et susceptibles d'avoir un point de vue aussi légitime que le sien, bien que différent. Cette conversion qui, vers l'âge de 7 ans s'opère dans la conscience, entre le solipsisme initial et le pluralisme des personnes serait essentiellement ce qui règle son évolution mentale.

Au début, l'autisme, c'est-à-dire un être totalement absorbé en lui-même, étranger au monde extérieur, comme ces schizophrènes pour lesquels Bleuler a inventé ce mot d'autisme, afin de souligner que rien n'existe plus pour eux en dehors d'eux-mêmes. Ainsi l'enfant commencerait par où ils finissent au terme de leur dégradation psychique. Coupé de relations avec l'entourage, le motif unique de ses réactions serait une sorte de noyau intime constitué sans doute par ce qui reste seul après élimination de ce qui nous unit à l'ambiance : un certain nombre de besoins et d'appétits élémentaires.

L'égocentrisme s'oppose au contraire à ce que le sujet n'ait de perception ni d'intérêt que pour lui-même. Le monde s'est révélé, s'est élargi autour de lui ; mais c'est lui qui en occupe le centre, c'est-à-dire qu'il est au point de départ ou au point d'arrivée de tout ce qui se produit. Il est la raison d'être des événements. Ils n'ont de sens que par rapport à lui. Ces êtres et les choses suivent le même sort. Ils sont seulement complémentaires de sa personne, soit favorablement, soit défavorablement. Ils n'ont pas d'indépendance ; leurs seules relations sont celles que leur attribue le point de vue propre du sujet.

Pour qu'il arrive à se dégager de ce bloc subjectif où viennent s'agglomérer toutes les impressions, toutes les notions qu'il reçoit des choses, il faudra que d'étroitement individualiste sa conscience devienne sociale, c'est-à-dire qu'elle s'ouvre à la représentation des individus qui ne sont pas lui-même et dont la conscience a pourtant les mêmes prérogatives que la sienne. L'égalité des droits entraîne la nécessité d'un compromis entre elles. Ce compromis consiste à objectiver le monde, à neutraliser les points de vue opposés ou distincts, en leur supposant un fond identique,

THE EGYPTIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

VOL. 2

JUNE 1946

N° 1

LE ROLE DE "L'AUTRE" DANS LA CONSCIENCE DU "MOI"

Par

Henri Wallon

Professeur au Collège de France, Paris.

S'il est, en psychologie, une opinion répandue, c'est de supposer que le sujet doit prendre conscience de son *moi* avant de pouvoir imaginer celui des autres, que l'un est connu d'intuition ou d'expérience directe et l'autre par simple analogie, que ce sont deux objets initialement distincts, qu'il peut y avoir tout au plus projection du premier dans le second.

Toute une longue tradition rattache la conscience à une réalité profondément individuelle, où elle figurerait un pouvoir d'introspection. De cette introspection relèverait le monde intime et clos de la sensibilité subjective. Il faut la supposer présente en chaque personne, mais incommunicable de l'une à l'autre. Leur extériorité mutuelle serait initiale et radicale. C'est sur le tard qu'un pont serait jeté, n'ayant d'autre support qu'une présomption de similitude. En fait pas de pénétration mutuelle.

Sans doute pour un spiritualiste comme Maine de Biran c'est l'obstacle extérieur qui révélerait la *psyché* à elle-même, en l'obligeant à l'effort où elle se reconnaît comme une force, et comme une force capable de différents effets. Mais elle n'a pas à sortir pour cela d'elle-même, l'existence qui s'affirme, c'est la sienne, dont les autres ne peuvent être qu'une transfusion.

A cette conception traditionnelle d'une conscience essentiellement et primitivement individuelle les travaux de Piaget ont

TO BE PUBLISHED IN OCTOBER,

THE
METAMORPHOSIS OF PHILOSOPHY

BY

John Oulton WISDOM Ph. D.

Senior Lecturer in Philosophy
Farouk I University, Alexandria

This book deals in its three parts with speculative philosophy, logical analysis and the psychocentric hypothesis.

The author revises our conception of philosophy, in the light of the knowledge of the human mind that psycho-analysis now gives us.

AL - MAAREF

PRINTING AND PUBLISHING HOUSE

CAIRO

THE LIBRARY OF THE EGYPTIAN
SOCIETY OF INTEGRATIVE PSYCHOLOGY

Editor : Youssef MOURAD, Dr. èsLettres.

ARABIC PUBLICATIONS :

INDIVIDUAL PSYCHOLOGY
PRINCIPLES AND APPLICATIONS

BY

ISHAK RAMZY, M. A.

P.T. 35

Pp. 280 in-8°

THE PROBLEM OF PSYCHOPATHIC BEHAVIOUR
AN INTEGRATIVE STUDY

BY

SABRY GUERGUES, M.B.,M.A.

P.T. 45

Pp. X-320 in-8°

PUBLISHERS

AL-MAAREF PRINTING AND PUBLISHING HOUSE

CAIRO

منشورات جماعة علم النفس التكاملي المشمولة برعاية سمو الأميرة شيوه كار

أول كتاب من نوعه باللغة العربية
من حيث الموضوع والمنهج .

ظهر حديثاً

مشكلة السلوك السيكوباثي

بحث في علم النفس الطبي الاجتماعي

تأليف

دكتور صبرى جرجس

بكالوريوس في الطب وماجستير في الآداب

طبيب بمستشفى الأمراض العقلية بالعباسية

دراسة إكلينيكية مستمدة من البيئة المصرية
لمشكلات السلوك المنحرف عند المراهقين والشباب
عرض دقيق شامل لأثر الوراثة والبيئة على السلوك .
مع تتبع مراحل الترقى والتوافق الاجتماعي في الطفولة
مناقشة مشكلة المسؤولية الجنائية في علاقتها بالمرض العقلي
تقصد الأوضاع الراهنة في تدبير شئون المنحرفين
طبياً ونفسياً

كتاب للأطباء والمربين ورجال القانون
والآباء وكل المعنيين بدراسة السلوك الإنساني

٣٢٠ صفحة

الثنى ٤٥

الناشر

دار المعارف للطباعة والنشر بمصر

THE EGYPTIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

VOL 2

JUNE 1946

N° 1

EDITORS

Y. MOURAD, Dr. ès-Let. & M. ZIWER, M.D.

Le Rôle de <i>l'Autre</i> dans la Conscience du <i>Moi</i>	HENRI WALLON
Training in Early Childhood	C.W. VALENTINE
La Pédologie Française sous l'Occupation Allemande	RENÉ ZAZZO

ARABIC SECTION

Mental Development of the Child and the Formation of his Personality*	Y. MOURAD
Imagination in Children. An Experimental Study*	M. I. ISMAÏL
Children's Questions*	I. ABOU GHORRA
Children's Groups*	M. KAMEL
The Project Method in Egyptian Kinder- gartens*	ZAKIA AZIZ
Books for Children*	S. KOTB
Play in Childhood	***
<i>Personality Tests</i> : Level of Aspiration*	I. RAMZY
The Deaf-Mute Child*	A. ABDEL DAYEM
Mental Anomaly in Children at School Age*	A. M. BADAWI
Causes of Social Maladjustment*	A. A. EL MELEEGY
<i>New Trends in Child Psychiatry</i> : Critical Review	S. GUERGUES
The Difficult Child (<i>Adapted from Rudolf Allers</i>)	A. ABOU ZEID
Book Reviews - Psychological News	
*Brief summary in French or English	