UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Livre 1931 Published version Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Mélanges V (1928-1931)

Claparède, Edouard

How to cite

CLAPARÈDE, Edouard. Mélanges V (1928-1931). Genève : [s.n.], 1931.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75013

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

ED. CLAPARÈDE

—

MÉLANGES

V

1928-1931

Le prof. Ed. Claparède.

L'éminent fondateur de l'Institut Rousseau vient de recevoir un appel extrêmement flatteur du gouvernement égyptien. Il est chargé de présenter un plan de réorganisation des écoles normales et de l'enseignement égyptiens basé sur la psychologie du jeune Egyptien. Cette nomination souligne la réputation universelle que se sont acquise l'école des sciences de l'éducation que la ville de Genève a le bonheur d'abriter et celui qui en est l'âme.

Illustré oct. 1928.

Soleure 25 avril 31.

Les „certificats" de M. Bissky

Nous avons déjà entretenu les lecteurs du *Journal de Genève* (voir numéro du 1er juillet) de la méthode fantastique renouvelée de Gall, par laquelle le Dr Bissky, médecin ukrainien, qui s'installa à Genève, prétend diagnostiquer les aptitudes en vue de l'orientation professionnelle. Voici une observation bien intéressante montrant, une fois de plus, le néant de ce procédé.

Un psychologue allemand, le Dr Bobertag, spécialiste dans la question des épreuves d'intelligence, s'est proposé de vérifier d'une façon objective le procédé de Bissky, et il vient de raconter cette piquante aventure dans la *Zeitschrift für Kinderforschung* (vol. 33) :

Le Dr Bobertag avait projeté l'expérience suivante : lui-même, et deux de ses collègues, possédant tous trois des aptitudes différentes, devaient se rendre à l'Institut Bios (ainsi se nomme l'Institut de Berlin qui pratique la méthode électro-craniologique de Bissky) pour y faire établir leurs diagnoses mentales. Après quoi, ces trois diagnoses seraient soumises à dix collaborateurs de l'Institut pédagogique où travaillent Bobertag et ses collègues, et qui connaissent ceux-ci depuis de longues années. Il s'agissait de savoir si ces dix personnes parviendraient à reconnaître, d'après les caractères donnés dans ces diagnoses, chacun des trois personnages auxquels elles se rapportaient.

M. Bobertag se rendit donc à l'Institut Bios, et s'y fit examiner. Quelque temps après, l'un de ses collègues s'y rendit à son tour. Mais quelle ne fut pas leur surprise, lorsqu'ils comparèrent leurs deux certificats, de constater que, à quelques expressions près, ils contenaient exactement *les mêmes* données diagnostiques. Qu'on en juge par ces quelques exemples :

Certificat I. Le don d'observation et l'aptitude à concevoir sont très bien développés.

Certificat II. L'aptitude à concevoir et l'observation générale sont très bien développés.

Cert. I. Mémoire remarquable, spécialement pour les notions abstraites, les formes et les personnes.

Cert. II. Excellente mémoire, meilleure pour l'abstrait que pour les notions concrètes, celles-ci s'attachant surtout aux formes et aux couleurs.

Cert. I. L'intelligence générale se distingue par une réflexion subtile et logique, et par une imagination excellente.

Cert. II. L'intelligence générale se distingue par une réflexion très logique, surpassée encore par une riche imagination.

Cert. I. Le savoir-vivre, le sens commercial, de même que le talent administratif sont très favorablement développés.

Cert. II. Le savoir-vivre et le sens commercial, mais surtout le talent administratif, sont avantageusement développés.

Cert. I. Beaucoup d'intérêt pour la musique et le chant, intelligence ouverte aux choses de l'esprit, de préférence aux beaux-arts, à l'esthétique, aux belles-lettres, et spécialement à l'art appliqué.

Cert. II. Beaucoup d'intérêt pour le chant et la musique (surtout la musique mélodique), pour la littérature et l'art appliqué (le sévère est préféré), et enfin pour les beaux-arts avec impression plastique.

Cert. I. Bonnes dispositions stylistiques, s'énonçant dans une expression pratique.

Cert. II. Bonnes facultés stylistiques, avec expression pratique.

Et ainsi de suite. Inutile de continuer ces exemples ; *pour toutes les aptitudes, sans exception*, identité parfaite entre les deux énoncés diagnostiques.

Devant cette constatation le Dr Bobertag jugea inutile de poursuivre son expérience de vérification du procédé Bissky. Cette vérification s'était faite d'elle-même : l'Institut Bios possède quelques schémas diagnostiques, qu'il délivre d'après l'impression d'ensemble que font les personnes à examiner. En d'autres termes, l'examen par l'exploration du crâne n'est qu'une pure frime, le diagnostic est fait d'avance !

Une constatation du même genre a été faite par deux autres psychologues, à l'Institut Bios de Düsseldorf. La vérification qu'ils voulaient faire en comparant les résultats de deux diagnoses a été impossible, car ces deux diagnoses étaient identiques. Il est presque superflu d'ajouter qu'elles étaient d'ailleurs complètement fausses.

Ces faits doivent être connus ; ils sont un avertissement pour un public trop crédule.

Dr Franciska Baumgarten.

Les révélations qui nous sont apportées sur la « méthode » de M. Bissky, et qui concordent en tous points avec des déclarations qui nous ont été faites par des personnes qui avaient été examinées avec cet appareil, doivent retenir notre attention. L'appareil dont il s'agit est employé à Genève, à l'Office d'orientation professionnelle de la rue de l'Hôtel-de-Ville. Il serait extrêmement fâcheux que des jeunes gens puissent être détournés, à Genève, de leur vocation par des révélations fantaisistes. Et se pourrait-il vraiment qu'une partie de la collecte des timbres de *Pro Juventute* soutienne un office qui ne craint pas de recourir à de tels procédés ?

Nous avons demandé à notre collaborateur M. le Dr Ed. Claparède, prof. à la Faculté des sciences, ce qu'il pensait de la méthode Bissky. Il a bien voulu nous adresser les lignes suivantes :

Il serait faux de prétendre que l'appareil Bissky est incapable de déceler aucun trait du caractère : il en est quelques-uns qu'il met admirablement en évidence chez ceux qui recourent à son emploi : c'est la naïveté (pour ne pas dire plus), la crédivité (comme disait Gall), la suggestibilité, et l'amour du merveilleux, du mystérieux, de l'obscur !

A part cela, je puis vous assurer que la machine Bissky est incapable de donner le moindre renseignement sur les aptitudes d'après leur localisation sur la peau du crâne, pour cette bonne raison que des aptitudes comme la logique, le sens mathématique, le goût pour la musique ou l'énergie volontaire ne sont pas localisées dans la peau du crâne. Dès qu'on fait, avec cette méthode, des expériences de contrôle, en s'abritant de la suggestion, on la voit s'effondrer lamentablement.

Lorsque M. Bissky est venu, il y a trois ans, à Genève, nous avons, avec la collaboration de quelques collègues, le prof. Bovet, les Drs Kuhne et Naville, rédigé un rapport pour montrer aux intéressés que ce procédé n'avait rien de scientifique. Nous y citions entre autres les conclusions sur des expériences faites à l'Hôpital cantonal par Bissky lui-même (car son appareil prétend découvrir aussi les organes malades), conclusions signées des Drs Zoppino, Guder et de Morsier, et qui étaient entièrement négatives : « Aucun des diagnostics qu'il (Bissky) posa ne fut, même approximativement, exact ». Qu'on en juge d'après ces exemples : Une légère atteinte pulmonaire est diagnostiquée par Bissky comme étant une myocardite, un cancer du poumon comme une « aorte nerveuse », une tuberculose pulmonaire comme un « foie nerveux », etc. Tout le reste à l'avenant.

Mais notre rapport négatif n'a eu aucun succès auprès des représentants de l'industrie et du commerce de Genève. L'amour du merveilleux est décidément plus fort que tout ! J'avoue, cependant, que ce n'est pas sans une certaine tristesse que j'ai vu des hommes honorables et intelligents préférer à l'opinion motivée de médecins et de savants genevois, qui ont travaillé sans parti pris, et jugé au plus près de leur conscience, la boîte magique apportée (et vendue très cher) par un inconnu surgissant brusquement des brumes de l'Ukraine !

La machine Bissky a-t-elle cessé ses merveilles ? Il est assez singulier que, dans la conférence qu'il a donnée récemment à l'Athénée sur l'orientation professionnelle, M. P. Rudhardt, qui est le grand prêtre de la religion nouvelle, n'ait pas soufflé mot (à ce qu'on m'a dit) de ce merveilleux procédé. S'il est si prodigieux, pourquoi donc faire les miracles qu'il opère ? Et s'il a déçu les espérances qu'on avait bien légèrement mises en lui, pourquoi ne pas reconnaître loyalement qu'on s'est grossièrement fourvoyé ?

Ed. Claparède.

Nous osons espérer qu'il sera tenu compte de l'avis péremptoire donné ci-dessus. Mieux vaut tard que jamais.

Les obsèques de M. Charles Philippin, premier-lieutenant de la compagnie des sapeurs-pompiers de la commune de Plainpalais, ont eu lieu en présence d'une nombreuse assistance. L'honneur a été rendu devant le domicile mortuaire, boulevard de la Cluse, 83, par les autorités municipales, la compagnie des sapeurs-pompiers, sous le commandement du capitaine Schoenau, les constables sauveteurs, la police municipale, le comité de l'Association des Intérêts de Plainpalais, des délégués des organisations auxquelles appartenait le défunt, etc.

Le corbillard, ainsi qu'une autre voiture, disparaissaient sous les fleurs. Au cimetière de Saint-Georges, en présence de la famille, du Conseil administratif, de l'état-major de la compagnie et de délégations, M. Casaï, maire de Plainpalais, adressa un dernier adieu à ce bon citoyen au nom de la municipalité de Plainpalais, des corps des sapeurs-pompiers et sauveteurs et des sociétés représentées.

Les forains

Depuis plusieurs années on a pu constater que le nombre des forains tendait à diminuer. Sans doute est-ce un effet de la concurrence que fait le cinéma à ces sortes de spectacles. Pour les fêtes de fin décembre, le nombre des inscriptions est encore inférieur à celui de 1926. Nous aurons cependant un nombre encore important de métiers divers, mais aucun numéro sensationnel, carrousels, loteries, tirs, autodromes, fox-trott, carrousel-football, chevaux galopants, voltigeurs, balançoires, « diabolics » et le carrousel-tunnel qui fait la joie des enfants s'efforceront à l'envi de plaire au public et d'attirer la foule.

C. G. T. E. — Le comité d'administration de la Société de retraite des employés de la C. G. T. E. rappelle que, à l'occasion des fêtes de fin d'année, des listes de souscription sont à la disposition des habitués dans chacune des stations et à la caisse de la Jonction; chaque somme sera inscrite au bénéfice exclusif de la Caisse de retraite des employés. Nous recommandons vivement cette œuvre à la générosité du public.

UNE AUTOMOBILE CONTRE UN ARBRE

Jeudi matin, une automobile conduite par la baronne Henriette Pflügel, Autrichienne, et dans laquelle se trouvait sa mère, la princesse Daria Karageorgevitch et sa femme de chambre Mlle Anna Schepper, a dérapé au quai des Eaux-Vives, en croisant un char, et s'est jetée contre un platane. Le choc fut très violent et l'auto fut en partie démolie. Projetées contre l'arbre la princesse Karageorgevitch fut grièvement blessée à la tête, quant à la baronne von Pflügel et à Mlle Schlepper elles se firent de multiples blessures. Les trois blessées, auxquels des passants s'empressèrent de porter secours, furent aussitôt transportées à la clinique du Dr Reverdin.

Une enquête a été faite par M. Flotron, officier de police, et M. Müller, inspecteur-adjoint des automobiles. D'après les témoignages recueillis, l'automobile roulait à une allure normale et l'accident a été causé par le verglas.

Suite du texte en huitième page

FIAT 509

L'unique petite voiture

ayant toutes les particularités d'une grande voiture

Torpédo 4 places, garniture cuir

Fr. 4800.—

Encore quelques voitures en stock vendues à l'ancien prix

S. A. pour le Commerce des Automobiles FIAT en Suisse

GENÈVE

LA PSYCHOLOGIE ET LA VIE

Revue de Psychologie appliquée

Directeur: P. Masson-Oursel — Administrateur: Z. M. Belle

SOMMAIRE

Les Maîtres de la Psychologie :

Ed. Claparède 101

Problèmes de Psychologie pratique :

Ed. Claparède. — Le Témoignage. 103

H. Sée. — Spécialisation, Synthèse et Culture générale... 106

J. Sageret. — Donner des Conseils 108

L. Basso. — Le Seuil Professionnel 110

Notre Enquête sur la Musique :

R. Bernard. — Remarques sur l'article de M. Boris de Schloezer 114

Bulletin de Pédagogie :

L. Wellens. — Diagnostic de l'Anormalité chez les Ecoliers. 117

Bibliographie :

J.-P. Palewski. — Histoire des Chefs d'entreprise..... 120

Informations :

IIe Congrès international de Graphologie 120

Éditée par l'
INSTITUT PELMAN
35, Rue Boissy d'Anglas
9, Cité du Retiro
PARIS

TÉLÉPHONE
Élysées { 60-92 / 60-93 / 60-91

CHÈQUES POSTAUX
PARIS N° 601.49
R. C. SEINE 238.224

2e ANNÉE - N° 6
JUIN
1928

PUBLICATION MENSUELLE
LE N° : 4 FR.

LA REVUE PUBLIERA DANS SES PROCHAINS NUMÉROS LES ARTICLES SUIVANTS :

I. BENRUBI	Pourquoi travaillons-nous ?
E. CHARTIER	Propos d'Alain.
J. CRÉPIEUX-JAMIN	La Graphologie. Du Désordre.
F. DIVOIRE	Etre Conférencier.
L. DUGAS	Le Réveil volontaire à une heure fixée d'avance.
Renée DUNAN	L'Intuition Féminine.
R. DUTHIL	Le Dalton Plan à New-York.
G. DWELSHAUVERS	Le Sens du Concret et l'Intelligence globale.
A. VAN GENNEP	De l'Emploi de l'Inconscient dans l'Usage du Dictionnaire.
G. GUY-GRAND	Les deux Aspects d'un Journal.
N. KOSTYLEFF	La Réflexologie et le Behaviorisme américain.
✣✣✣	Observations d'un Chef d'entreprise.
L. LANDRY	L'Enseignement des Mathématiques.
OSSIP-LOURIÉ	Nous écrivons trop.
J. PÉRÈS	Habitude et Innovation.
J. PIAGET	Etude de Pédologie.
G. REVAULT D'ALLONNES	L'Attention.
D. ROUSTAN	Etude de Psychologie pédagogique.
J. SAGERET	Pour lire les livres d'Histoire Naturelle.
E. SOURIAU	L'Effort.
E. TASSY	Le Style du Moi.
J.-A. TESLAR	Le Fayolisme.

TARIFS D'ABONNEMENT

FRANCE		ÉTRANGER	
Abonnement annuel	42 fr.	Abonnement annuel	60 fr.
Abonnement semestriel	21 fr.	Abonnement semestriel	30 fr.
Etudiants de l'Institut Pelman :		*Etudiants de l'Institut Pelman :*	
Abonnement annuel	36 fr.	Abonnement annuel	48 fr.
Abonnement semestriel	18 fr.	Abonnement semestriel	24 fr.

LES MAITRES DE LA PSYCHOLOGIE

Ed. Claparède

AUCUNE carrière de savant n'a été plus fructueuse pour la psychologie appliquée que celle de Claparède. On peut trouver à cela plusieurs raisons. Le maître genevois se montre libre de préjugés philosophiques ; il examine les faits en empiriste. Laissant de côté la psychologie « structurale », il aborde avec une méthode calquée sur celle du physicien la psychologie « fonctionnelle » (1). Enfin, il fait preuve d'un tel don de lucidité, que ses remarques sur l'activité de l'esprit comportent d'ordinaire des conséquences plus ou moins immédiates sur la direction normale de cette activité.

ED. CLAPARÈDE

Exempt de souci dogmatique, il a étudié en toute indépendance les données sur lesquelles tour à tour s'échafaudèrent des systèmes. Son *Association des idées* (Doin, 1903) n'est pas d'un associationiste comme Mill ou Taine ; ses travaux sur les tests constituent une mise au point toujours plus adéquate de l'œuvre de Binet ; sa *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (8e éd., 1920, Kündig) est sans cesse revue et complétée à travers la succession des modes pédagogiques ; ses *Remarques sur le Subconscient* (Ar. Su. de Neurol. 1923) restent indépendantes de Freud, quoique son Introduction aux « Cinq leçons sur la Psychanalyse » (Payot) offre la plus lumineuse explication du freudisme qui ait jamais été rédigée ; ses *Méthodes de la Psychologie animale* (c. r. du Congrès de Psych. Exp. de Francfort, 1908, en allemand), ses magistrales études sur l'*Intelligence* (Scientia, 1917) et la *Volonté* (Congr. de Philos. à Naples) évitent les excès du behaviorisme. Pas d'analyste plus fin ; pas d'efforts de synthèse plus proches des faits eux-mêmes.

L'impartiale observation psychologique de l'enfance et les conséquences qui en découlent pour la pédagogie occupent le centre des préoccupations de Claparède. D'où la création de cet Institut J.-J. Rousseau que n'importe quel pays peut envier à Genève (cf. Péd. Serv., XXXII, I, 1925). Cet établissement 1° forme des instituteurs selon les lignes de la psychologie expérimentale; 2° initie aux méthodes nouvelles les professeurs déjà en fonctions ; 3° entreprend et facilite des recherches sur l'instruction et l'éducation ; 4° constitue un centre d'information et de propagande.

Une communication mémorable au Congrès d'Hygiène Mentale réuni à Paris, en 1922, précisa l'esprit de cette précieuse

(1) J. Piaget, *The Monist*, XXXVI, N° 3, July 1926, 435-7.

fondation, selon son créateur (*Les méthodes d'éducation et la psychol. appliquée*, Bull. de la Ligue d'Hyg. Ment., 1923, III, 57-59). Rappelons les thèmes essentiels. La réforme de l'école doit prendre pour base la psychologie de l'enfance. Le ressort de l'éducation doit être non la crainte, non le désir, mais l'intérêt ; il faut créer une discipline intérieure. Respectons les étapes morales du développement enfantin, sans les brûler trop précipitamment. Développer les fonctions intellectuelles et morales plutôt que de bourrer la mémoire. Que l'école soit active et qu'elle tire parti du jeu, tout en faisant aimer le travail. Le rôle du maître devrait être surtout de stimuler, sa fonction doit être avant tout pédagogique. Il faut tenir grand compte des aptitudes individuelles, se rapprocher de cet idéal, de ce cas limite : « l'école sur mesure ». Sélectionner les enfants pour préparer une élite. Remplaçons les examens par une appréciation du travail fourni pendant l'année, et par des tests qui renseigneront sur la valeur des esprits. Ces principes, qui sont entièrement nôtres, font peu à peu leur chemin, mais on ne déploiera jamais assez de zèle pour les promouvoir. La sagesse pratique de la Suisse française réussit merveilleusement à extraire de la tradition de Rousseau, toujours vivante, ce qu'elle renferme de réalisable et de fécond, en laissant tomber l'utopie.

La pédagogie achemina Claparède aux problèmes de l'orientation professionnelle (*L'or. prof.*, Et. et doc. du Bureau Intern. du Travail, Genève, 1922 ; *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, 1924). Ici encore, il est un maître parmi les maîtres. Il conçoit cette discipline si neuve, mais si importante, comme coordonnée à la psychologie économique, et se différenciant selon deux questions : l'orientation proprement dite, et la sélection. A l'analyse des professions correspond un diagnostic des aptitudes professionnelles, qui s'obtient par des tests dont devront être précisés l'étalonnage, la valeur, l'emploi.

C'est à cette occasion concrète que le psychologue a construit et mis à l'épreuve sa théorie de l'intelligence (c. r. du VIII[e] Cong. Int. de Psych., Oxford, 1923). L' « intelligence générale » se détermine par l'âge mental, les différences individuelles, l'opposition entre les aptitudes spéciales et le niveau moyen, la confrontation d'épreuves diverses, inégalement spécialisées. Il faut en distinguer l' « intelligence intégrale », qui consiste dans l'aptitude à résoudre un problème nouveau. Celle-ci suppose de l'invention ou au moins de la compréhension ; elle implique la capacité de poser des questions, de former des hypothèses, de chercher des vérifications (*British Journ. of Psych.*, XIV, 3, 1924).

Les lecteurs de cette Revue sauront gré à l'illustre psychologue d'avoir rédigé à leur intention l'article ci-après, qui procède d'une application particulière de la psychologie à laquelle il a, en 1906, ouvert la voie, dans un travail sur la *Psychologie judiciaire* (Année Psych. XII, 275 à 302).

Autres indications bibliographiques. — *Tests de développement* et *tests d'aptitude*, Arch. des Sc. phys. et nat. de Genève, 1912. — *Les temps de réaction et la psychologie appliquée*, ibid. 1925. — *Nouvelle méthode de mesure des processus psychiques*, A. des Sc. phys. et nat. de Genève, 1912. — *Du sens musculaire*. Genève, Eggimann, 1897. — Dans l'Année Psych. : *L'Agnosie* (V et VI) ; *Avons-nous des sensations spécifiques de la position des membres ?* (VII) ; *La question du sommeil* (XVIII). — Les Archives de Psych. (Genève, Kündig), fondées par Th. Flournoy et Claparède, sont l'organe de l'école de Genève. — Collaboration de Claparède au *Traité* du D[r] G. Dumas, Paris, Alcan. — Sur la pédagogie, voir en outre : *Rousseau et les conceptions fonctionnelles de l'enfance*, R. de Mét. et de Mor., mai 1912 ; *L'éducation des enfants anormaux*, 1924 ; et *Pedagogical Tendencies*, The Monist, July 1926.

PROBLÈMES DE PSYCHOLOGIE PRATIQUE

Le Témoignage

Le témoignage a une importance sociale considérable. Le nombre de faits que nous sommes à même de constater nous-même est infime. Presque tout ce que nous savons, nous le tenons d'autrui : conversations, leçons et conférences, livres ou journaux.

On admet en général — et cette hypothèse est sans doute nécessaire pour nous éviter d'être dans un inconfortable état de perpétuelle défiance — qu'une personne normale, qui n'a pas d'intérêt à tromper, dit la vérité, c'est-à-dire donne des événements une relation exacte. Ce n'est cependant que rarement le cas, et les études qui, depuis quelque trente ans, ont été poursuivies sur la fidélité du témoignage, ont toutes montré *qu'un témoignage fidèle n'est pas la règle, mais l'exception.*

Voilà une chose que chacun ferait bien d'avoir constamment présente à l'esprit. Car de témoignages inexacts peuvent dépendre les événements les plus fâcheux. Sans parler ici des erreurs judiciaires qu'ils peuvent entraîner, et pour rester dans la vie de tous les jours, songeons que l'honneur, et par conséquent le bonheur de chacun de nous, peut être à la merci d'un témoignage erroné. Les pires calomnies peuvent émaner de personnes de bonne foi. Bien plus, la destinée même d'un peuple peut dépendre d'un témoignage inexact : si, alors que l'atmosphère politique est chargée d'électricité, un habitant de Nuremberg affirme avoir vu un avion français planer au-dessus de lui, ou si un paysan des Vosges raconte que des uhlans sont venus se promener en-deçà de la frontière, ce sera la guerre; car alors l'opinion déjà surexcitée acceptera ces dires sans contrôle.

Chacun devrait connaître la fragilité du témoignage. Et on devrait, par des expériences *ad hoc*, l'enseigner ou plutôt la démontrer dans les écoles. Mais en attendant que celles-ci soient sorties de leur ornière (qu'elles ne se contentent plus d'apprendre aux enfants tout ce qui se passe dans l'univers, mais qu'elles attirent aussi leur attention sur la manière dont fonctionne leur esprit), il importe que les adultes — mieux vaut tard que jamais — se convainquent de cette fragilité. Ils ne pourront mieux le faire que par des observations personnelles.

Celles-ci leur montreront tout d'abord que les objets qui tombent journellement sous nos sens ne laissent pas nécessairement une image dans notre mémoire. Notre esprit, qui semble régi par la loi de l'intérêt, ne découpe, dans le milieu qui nous environne, que les éléments susceptibles d'être utiles à notre action ou à notre pensée. Le reste il le néglige, il est aveugle à son égard.

Cette cécité mentale est tout à fait frappante. Vous pouvez vous en rendre compte de la manière suivante :

Vous avez sans doute un parent, un ami, à qui vous allez souvent rendre visite. Eh bien, essayez de décrire la tapisserie qui couvre le mur de son salon ou de son cabinet de travail, les tableaux qui y sont suspendus, les meubles qu'on y trouve. Peut-être éprouverez-vous les mêmes difficultés en cherchant à vous représenter quelles sont les gravures ou les faïences qui ornent votre propre antichambre, votre propre salle à manger. Qu'y a-t-il, exactement, à tel endroit de la pièce, et que cette estampe, placée là sous un miroir, représente-t-elle au juste ?

Essayez à l'aide d'échantillons de soie, de laine ou de papiers colorés, de repérer la teinte des cheveux de certaines de vos connaissances, puis quand vous en aurez l'occasion, comparez l'échantillon à l'original.

Ou bien encore, sans le regarder, bien entendu, dessinez le cadran de votre montre, (une chose sur quoi vous dirigez les yeux vingt fois par jour, sinon plus) en y faisant figurer notamment les chiffres indiquant les heures 5, 6 et 7. Dessinez-les comme vous pensez qu'ils sont en réalité sur le cadran... et puis, regardez votre montre.

Le dispositif classique, qui consiste à re-

garder une image pendant une demi-minute, et à la décrire ensuite de mémoire — une heure, un jour ou une semaine après — permet aussi une foule de constatations intéressantes, saisies sur le vif.

On peut multiplier ces expériences à l'infini. Elles sont toujours instructives. Elles montrent, en effet, deux choses fort importantes. La première, c'est la *cécité* dont nous avons parlé : nous constatons alors une sorte de trou dans notre souvenir. Nous ne pouvons absolument pas retrouver quel est le meuble, le tableau qui orne telle ou telle paroi de la chambre que nous cherchons à nous représenter.

La seconde chose, c'est la *falsification* du souvenir. Le plus souvent, nous substituons au souvenir manquant une image inventée de toutes pièces, et nous ne nous doutons pas de cette substitution. Nous prêtons à ce pseudo-souvenir la même authenticité qu'à un souvenir vrai. Parfois même, nous jurerions (sous serment) que la réalité est bien ainsi. Cette tendance de notre esprit est très utile aussi à connaître (et on n'apprendra jamais si bien à la connaître qu'en la surprenant chez soi-même). Notre esprit, pourrait-on dire, a horreur du vide. De même que, lorsqu'un de nos tissus présente une perte de substance, les régions avoisinantes prolifèrent pour boucher le trou, de même notre imagination prolifère pour remplir les lacunes de notre mémoire. (On rencontre la même loi dans la perception : nous complétons par l'imagination la lacune occasionnée dans notre champ visuel par la tache de Mariotte, quand nous regardons, par exemple, le ciel ou le mur avec un seul œil).

Il est à peine besoin de rappeler les dangers qu'une telle tendance à combler les vides offre pour la fidélité du témoignage. Le pseudo-souvenir peut, en effet, s'imposer avec une netteté telle que l'on n'hésite pas à en garantir la réalité. — Mais comment la lacune se remplit-elle ? Quelle est la genèse du pseudo-souvenir ? Ainsi que diverses expériences me l'ont montré (1), expériences qui n'ont fait d'ailleurs que préciser et confirmer ce que la psychologie savait déjà du rôle de l'habitude dans la formation des illusions, la lacune de mémoire se comble *dans le sens du probable*. Cela signifie, par exemple, que si l'on vous questionne sur les vêtements d'un paysan que vous aurez rencontré quelques jours auparavant, vous serez tenté de déclarer qu'il portait une blouse bleue parce que cette image s'est, par suite de l'habitude, formée spontanément dans votre esprit, alors qu'en réalité il était habillé tout autrement. Ou bien, en vertu de quelque analogie, vous prêtez à une situation dont vous avez oublié un détail, un autre détail que vous empruntez à une situation plus ou moins analogue. Par exemple, vous croirez avoir rencontré une fois à l'Opéra Comique, où on donnait *Carmen*, telle personne, alors que vous l'aurez rencontrée en réalité une autre fois, dans un autre théâtre, où on jouait l'*Arlésienne*.

L'erreur de témoignage n'a pas toujours pour cause une défaillance de la mémoire. Souvent elle résulte d'une défaillance de la perception elle-même. C'est au moment déjà où l'on perçoit l'événement que la déformation se produit. Et ici, nous entrons dans le vaste domaine de la pensée affective. Nous voyons les choses bien moins comme elles sont en réalité que comme nous sommes portés à les voir. La passion, l'amour, la haine, la sympathie ou l'antipathie, l'esprit de parti — sans compter l'intérêt personnel — nous font interpréter différemment les paroles que nous entendons, les gestes que nous apercevons et par suite les intentions de ceux qui les prononcent ou les exécutent (2). Est-il besoin de rappeler ici

(1) Cf. *Expériences collectives sur le témoignage*, Archives de Psychologie, V. 1906.

(2). Au moment où j'écris ces lignes, je reçois le numéro de février 1928 (Bd 106) de la Zeitsch. f. Psychol., qui contient un très intéressant article de Mme Maria Zillig sur le témoignage dans ses rapports avec les dispositions affectives. Voici l'une de ses expériences : L'auteur, qui est maîtresse d'une classe de fillettes de 10 ans, sait quelles sont les élèves qui sont le plus aimées ou le moins aimées de leurs camarades. Elle fait venir devant la classe les 5 plus aimées et les 5 moins aimées pour faire, soi-disant, un exercice de gymnastique. Il s'agit de lever le bras *droit* exactement au commandement. Mais, grâce à une entente secrète avant cette exécution, les fillettes aimées lèvent le bras *gauche* tandis que les fillettes moins sympathiques lèvent correctement le bras droit. L'exercice terminé, on de-

combien de telles déformations peuvent engendrer de malentendus entre les individus et entre les peuples ?

Ce qui est le plus grave dans tout cela, c'est que ceux qui se rendent coupables de ces altérations du témoignage sont d'une absolue bonne foi; ils croient sincèrement avoir bien observé, bien entendu, bien interprété, bien rapporté. Cette approbation intérieure les incline donc à affirmer sans réserve ce qu'ils pensent être le vrai, et donne à leurs allégations l'accent communicatif de la sincérité. Rien ne vient donc signaler l'erreur commise et mettre en garde contre elle.

C'est pour cela qu'il est nécessaire que chacun fasse, à ce sujet, un peu de psychologie expérimentale. Nous avons indiqué quelques expériences faciles à réaliser. Celles-ci seront plus éloquentes que tous les discours, plus instructives et persuasives que la lecture des nombreux travaux parus sur le témoignage (1). Et elles ont cet avantage de ne demander ni laboratoire, ni appareils. Il n'y a donc aucune raison pour ne pas les exécuter.

Elles apprendront, avant tout, à savoir dire : « Je ne sais pas ! »

Ed. CLAPARÈDE.

---

mande aux 23 élèves qui ont été spectatrices, d'écrire sur une feuille de papier les noms de celles qui ont exécuté correctement l'ordre de lever le bras droit, et de celles qui se sont trompées. Les résultats sont frappants. Les fillettes sympathiques qui, théoriquement, n'auraient jamais dû être taxées « justes », ont recueilli cependant la note « juste » dans 86,3 % des cas, et seulement dans 13,7 % des cas on les a considérées comme fautives. Les antipathiques, au contraire, qui ont travaillé juste dans 100 % des cas, n'ont recueilli la note « juste » que dans 50 % des cas.

(1) On consultera cependant avec fruit, parmi les travaux de langue française, l'ouvrage de BINET : *La Suggestibilité;* l'article de M. BORST (Arch. de Psychol., III, 1904) ; celui de LARGUIER DES BANCELS (Année Psychologique, XII, 1906), et l'excellent livre de F. GORPHE : *La Critique du témoignage*, Paris, 1924, avec bibliographie très complète.

Voici donc, magistralement précisées, les possibilités d'erreurs que recèle un témoignage. Multiples et graves, elles font que s'il y a des témoignages sincères, à peine en existe-t-il de véridiques.

Soyons donc en défiance à l'égard des dépositions, des récits, des racontars. Méfions-nous de l'insincérité, mais plus encore des causes involontaires d'exagération, de déformation, d'erreur — toutes causes que la psychologie nous révèle. Rares en somme sont ceux qui nous trompent sciemment, mais tout le monde nous trompe involontairement. Le vrai, l'exact, à moins d'être exprimables par oui ou par non — questions de fait — ne s'atteindraient qu'à la limite d'une rectification indéfinie des jugements des uns par les jugements des autres.

Cet effort vers l'objectivité ou l'impartialité pures, deux sortes d'hommes l'entreprennent : le magistrat qui instruit un procès, l'historien qui restitue le passé humain d'après les attestations fournies sur les événements. Même problème de part et d'autre, sauf que les avocats des causes défuntes sont eux-mêmes des écrivains morts, ou des savants d'aujourd'hui, plaideurs souvent passionnés.

Justesse et justice : même notion. L'entendement est un juge qui prononce des sentences. Il importe beaucoup que nous sachions tous combien il risque de se fourvoyer; non pas pour renoncer à nous faire une opinion, mais pour admettre la nécessité de contrôler nos avis par ceux d'autrui. Nous sommes solidaires dans le vrai comme dans le faux.

Spécialisation, Synthèse et Culture générale

On sait qu'à plusieurs reprises Auguste Comte se plaint de ce qu'il appelle la « spécialisation dispersive » (1), par suite de laquelle, déclare-t-il, les savants n'ont plus aucune idée de l'ensemble des sciences et se noient dans des études de détail, sans vues philosophiques.

Depuis l'époque d'Auguste Comte, le danger de la spécialisation n'a fait que s'aggraver, en raison même du développement de la science. Aujourd'hui, comment faire des recherches originales ou même se tenir au courant des travaux des autres, si l'on ne se cantonne pas dans une spécialisation assez étroite? C'est une des conditions du progrès scientifique.

Pour parler d'une discipline où nous avons quelque compétence, les sciences historiques, il paraît bien que c'est grâce à la spécialisation qu'elles ont fait de si grands progrès au XIX[e] siècle, et surtout dans la seconde moitié de ce siècle. Comme le montre si bien M. Louis Halphen (2), la renaissance des études d'histoire ancienne en France, remettant en honneur les travaux d'érudition et une saine méthode scientifique, a exercé la plus heureuse influence sur les progrès généraux de notre histoire, dans le domaine du moyen âge d'abord, puis, à une époque plus tardive, dans celle des temps modernes. Pour pénétrer les secrets de l'histoire ancienne des peuples de l'Orient, de l'Egypte, de la Chaldée, de la Perse, des disciplines spéciales étaient aussi nécessaires. Et c'est encore la spécialisation qui a permis d'envisager l'histoire sous de nouveaux aspects : histoire économique et sociale, histoire des religions, du droit, des arts, des mœurs, etc. Autant de spécialités nouvelles, possédant chacune ses sociétés, ses revues, souvent même ses méthodes particulières.

*
* *

Cependant, plus la science historique fait de progrès, plus les diverses spécialités s'accroissent, et plus la nécessité de la synthèse s'impose. Remarquons d'abord que certaines spécialités nouvelles mettent l'histoire en contact avec des disciplines voisines. L'histoire économique a des liens bien étroits avec l'économie politique et avec la géographie humaine, l'histoire sociale avec le droit; celle-ci et l'histoire des religions, avec la psychologie. Toutes les branches de l'histoire, lorsqu'elle ne se contente pas de décrire des événements particuliers, ont des accointances avec la sociologie.

D'ailleurs, pour tous les spécialistes, quels qu'ils soient, c'est une nécessité de ne pas perdre de vue l'histoire générale. Considérons, en effet, pour prendre cet exemple, que des phénomènes économiques, dans la réalité, ne sont pas isolés des phénomènes politiques, que ces deux catégories de faits, en tout cas, réagissent l'une sur l'autre (3). Il peut être dangereux aussi de se cantonner trop étroitement dans l'histoire d'une province ou même d'une nation. Il y a, par contre, grand profit à user de la méthode comparative, encore trop peu employée, et qui est appelée à rendre de si grands services (4).

A considérer l'enseignement, il est excellent, et même indispensable, que les professeurs aient été dressés à la méthode scientifique, habitués à faire des travaux de première main; mais il leur faut aussi, et surtout, pouvoir embrasser l'ensemble de l'histoire, s'ils veulent donner à leurs élèves une vue générale des choses, ce qui est leur tâche essentielle. M. Halphen fait encore remarquer que le grand public a besoin aussi d'avoir des notions générales; or, comme les historiens de métier se préoccupent trop peu de lui, il se rejette sur l'histoire anecdotique, pittoresque, sur la « petite histoire ».

---

(1) Voy. notamment *Cours de Philosophie positive*, t. VI. Introduction.

(2) *L'Histoire en France depuis cent ans*, Paris, 1914, pp. 115 et suiv.

(3) Voy., par exemple, H. SÉE, *Esquisse d'une histoire du régime agraire en Europe aux XVIII[e] et XIX[e] siècles*, Paris, 1921.

(4) Voy. Henri PIRENNE, *La Méthode comparative en histoire* (Compte rendu du Congrès des Sciences Historiques de Bruxelles, 1923). H. SÉE, *Science et philosophie de l'histoire*, Paris, 1928, pp. 157 et suiv.

Ne serait-il pas intéressant de faire pénétrer dans le public lettré, — et même dans le public tout court, — les résultats acquis par la science historique? Seulement, à mesure que la science historique fait des progrès et se spécialise, la difficulté de construire des synthèses devient de plus en plus grande.

Ces synthèses peuvent, d'ailleurs, affecter bien des formes diverses. Elles peuvent avoir un caractère purement scientifique, s'appliquer à une époque déterminée ou à une catégorie particulière de phénomènes. Elles peuvent aussi être de larges généralisations, comme l'*Histoire générale* de Lavisse et Rambaud, l'*Histoire de France* d'E. Lavisse, l'*Histoire politique de l'Europe Contemporaine de Ch. Seignobos*. Elles peuvent être enfin des entreprises de vulgarisation, œuvres fort difficiles à réaliser, si l'on veut qu'elles reflètent vraiment les résultats acquis par la science. — Il ne saurait y avoir trop de publications de synthèse, de généralisations, de vulgarisations, et elles deviendront de plus en plus nécessaires.

Ce que nous disons de l'histoire, on peut le dire également de tout ordre de connaissances (1). L'expérience personnelle nous le prouve. A tout moment, même pour nos travaux spéciaux d'histoire, il nous est indispensable de nous renseigner, par exemple, sur l'histoire de la philosophie ou sur telle ou telle autre branche de la philosophie. Comme nous sommes heureux de pouvoir consulter des ouvrages, comme le *Traité de psychologie*, publié sous la direction de Georges Dumas, ou comme la *Philosophie du moyen âge*, d'Et. Gilson ! Nous pourrions en dire autant d'autres disciplines, comme l'histoire littéraire, l'histoire de la langue, la linguistique, l'économie politique, la sociologie, etc...

Ce besoin de culture générale, — de plus en plus impérieux, à mesure que se développent la spécialisation et la division du travail, — il n'est pas ressenti seulement par les hommes de science, mais aussi par les personnes adonnées à des occupations pratiques. Et c'est vrai, non seulement des praticiens de professions libérales (médecins, avocats, etc.), des fonctionnaires et administrateurs publics, mais encore des commerçants, industriels, financiers, qui réussiront d'autant mieux dans leur métier particulier qu'ils auront une culture générale, une vue étendue des choses. C'est aux hommes de science et aux professeurs qu'il appartient de leur faciliter cette culture, en ne dédaignant pas, à l'occasion, de mettre à la portée d'un public un peu large les résultats de la science désintéressée, de cette science qui aura des applications pratiques d'autant plus importantes qu'elle se préoccupera uniquement de la recherche de la vérité.

Henri SÉE.

(1) Et là aussi, même en ce qui concerne les sciences de la nature, les synthèses deviennent de plus en plus difficiles à édifier; cf. E. MEYERSON, *De l'explication dans les sciences*, t. II, p. 312.

⁂ ⁂ ⁂ ⁂

Tout le monde admet que la spécialisation rétrécit l'esprit : elle atrophie certaines fonctions, et elle en hypertrophie d'autres. Malgré cela tout le monde ne comprend pas que la culture générale constitue une nécessité, non un luxe, justement parce qu'elle rétablit l'équilibre rompu par la spécialisation.

De cette élémentaire vérité, nous voyons chaque jour quelque illustration. Des gens dans la force de l'âge se plaignent d'une mémoire fugitive, d'une attention défaillante. Un symtôme très net de la perte d'efficience mentale qu'ils ont subie, se trouve dans la difficulté qu'ils éprouvent à lire quelques pages même d'un roman. Ceci prouve qu'ils eurent tort de n'en jamais lire : ce faisant ils n'auraient pas perdu leur temps, car ils auraient sauvé leur liberté spirituelle.

Les livres d'analyse, qui scrutent un problème restreint, aiguisent la pensée. Les ouvrages de synthèse, qui soulignent les connexions entre questions différentes, l'étendent et l'assouplissent. Lisez alternativement

des œuvres conçues selon ces deux types; vous y prendrez les qualités inverses de précision et d'envergure.

Il existe une excellente façon de cultiver à la fois et indissolublement la double aptitude à l'analyse et à la synthèse : initiez-vous à la méthode comparative, en quelque domaine que ce soit — histoire naturelle, droit, sociologie, linguistique, etc. La valeur de cette méthode consiste en effet à faire saillir les différences parmi les similitudes, et inversement; on apprend ainsi à distinguer en unissant, à relier en discernant. Ne cherchez pas ailleurs le grand art de la réflexion.

Donner des Conseils

La morale nous dit : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît. »

Elle dit encore : « Fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fît. »

Si on pouvait se contenter du précepte sous sa forme négative, ce serait beaucoup plus commode pour les paresseux, et plus sûr même pour les gens qui veulent sincèrement le bien de leur prochain, car ils ne risqueraient pas de de lui nuire en lui appliquant de bonnes intentions.

Mais, vraiment, est-ce assez, lorsque quelqu'un se noie devant vous, que de s'abstenir de lui enfoncer la tête sous l'eau ?

Bon gré, mal gré, il y a une partie positive dans les règles de conduite admises par l'opinion générale comme impératives :

« Porte secours à celui qui est en danger. Donne à manger à celui qui a faim, etc... »

Ne pas obéir à ces préceptes passera, dans certains cas, et auprès des gens les moins sévères, comme non seulement blâmable, mais tout à fait criminel.

C'est que le positif et le négatif se rejoignent dans le commandement :

« Il faut aimer autrui comme soi-même. »

« Comme » ne signifie pas « autant que » — ce serait trop demander —, mais correspond à la traduction suivante :

« Il faut prendre pour le bien d'autrui le même genre d'intérêt que pour le sien propre. »

Cela ne souffre pas de difficultés s'il s'agit de certains biens qui sont biens pour tous les hommes : conserver sa vie, avoir de quoi se nourrir, se chauffer, s'habiller, se loger...

***

Mais quand les besoins à satisfaire sont d'ordre plus individuel, la question devient délicate.

Les hommes sont tellement différents que si Dupont fait à Dubois ce qu'il voudrait qu'on lui fît à lui Dupont, il n'est pas rare que Dubois le trouve mauvais et même en pâtisse vraiment.

Un petit conte de Courteline illustre cette aberration psychologique :

« Décidément tu travailles très bien. Jamais de consigne. Toujours dans les dix premiers de ta classe. Ça vaut bien une récompense. Je t'ai ménagé une surprise... Tu m'en remercieras encore dans vingt ans. »

Ainsi parlait un correspondant au petit potache qu'il faisait sortir.

La surprise fut au restaurant, à déjeuner. On apporta une soupière. C'était de la tête de veau. Ayant soulevé le couvercle, le correspondant se pencha et fit des fouilles avec sa fourchette et sa cuiller, d'un air recueilli, comme s'il accomplissait un rite.

Enfin il déposa quelque chose dans l'assiette du potache qui reconnut d'œil du veau.

L'enfant fut contraint par la persuasion d'avaler ce morceau soi-disant royal. Il eut mal au cœur...

Et le brave correspondant s'était privé.

Suivant son exemple, pour faire le bien des gens, on se met à leur place, « dans

leur peau », comme dit le langage populaire, ce qui consiste à leur enlever par l'imagination tout ce qu'il y a en eux, à les expulser de leur apparence extérieure et à se glisser soi-même dans cette coquille ainsi vidée préalablement.

N'est-il pas évident que ce serait plutôt l'opération contraire qu'il conviendrait d'entreprendre : sortir de soi-même et remplir par autrui la capacité laissée vacante ?

C'est beaucoup plus difficile. On ne réussit jamais une telle substitution qu'imparfaitement et à condition d'être capable d'un grand effort de sympathie et d'avoir de l'imagination, une science pratique et un sens de la psychologie très poussés.

*
* *

Donner des conseils est une catégorie importante de l'activité à déployer en faveur d'autrui.

Les observations précédentes s'y appliquent.

Car il est bien évident qu'on se figure à tort donner des conseils à quelqu'un lorsqu'on le remplace par un double de soi-même. En réalité, on se donne des conseils à soi-même à haute voix devant ce quelqu'un. Il est induit en la même erreur que vous : il croit que c'est bien à lui que vous parlez. Des dommages en résulteront souvent.

Comme le conseillé n'est pas vous, il échouera très bien dans les entreprises que vous auriez réussies ; et vous lui ferez manquer tout ce qui aurait été de bonnes occasions pour lui, sous prétexte que vous n'auriez pas su en profiter.

Heureusement ou malheureusement, suivant les cas, les conseillés ne sont pas sans défense contre les conseilleurs. Ils les abordent avec une volonté vide. Mais dès qu'on leur propose une suggestion, ils reconnaissent aussitôt le chemin qu'ils avaient envie de suivre et qui, en général, s'écarte de celui qu'on leur indique.

Quelquefois l'ami qui vient recourir à vos lumières est cuirassé d'avance contre certains de vos conseils éventuels. Les décrets de sa volonté sont parfaitement gravés dans le fin fond de sa conscience. Il vous jouera la comédie de l'indécision. Ne vous y laissez pas prendre. Devinez quelle force secrète le pousse et vers quel but, et dites-lui avec l'accent de l'autorité : « C'est là que tu dois aller ! » Il ne s'est dérangé et il ne vous a dérangé que pour entendre associer à sa décision la sagesse, le bon goût, la raison, l'utilité... enfin, les *valeurs*, contradictoires ou non, pourvu qu'elles y soient toutes. Inutile d'ajouter que si vous donnez l'avis contraire à celui qui est attendu, cela ne changera rien aux résolutions de votre ami. Il en résultera au mieux un effet nul, au pire une brouille.

*
* *

Avant de conclure, rappelons qu'il ne s'agit pas ici des cas d'expérience technique où les conseils à donner sont les mêmes pour tout le monde.

Ni des cas où le conseilleur veut se désolidariser entièrement de certaines décisions que pourrait envisager le conseillé, celle, par exemple, de se mêler à des affaires louches. Alors il n'y a pas, non plus, acception de personnes. Les conseils du conseilleur demeurent invariables, quel que soit le conseillé.

Et il est entendu que, dans les autres cas, le conseil sera sérieux, désintéressé, visant le maximum d'efficacité.

Ceci posé, il est facile de formuler, d'après ce qui précède, les règles, difficiles à suivre, de l'art du bon conseil.

Le conseilleur partira de cet axiome que le conseillé diffère de lui. Il s'appliquera à démêler avant tout les principales de ces différences. En même temps qu'il est plante humaine, il devra être bon jardinier. Si sa nature l'a créé lavande prospérant au soleil sur des sols rocailleux et secs, il saura reconnaître la menthe et lui recommander un séjour frais dans des terrains bien arrosés.

Il dirigera son enquête comme s'il voulait obtenir la réponse à cette question : « Que désirez-vous que je vous conseille? » Non pas pour plaire au conseillé, mais par souci d'utilité, donc d'efficacité. Il est vain de compter que les gens accompliront des

actes entièrement contraires à leurs inclinations, à leur vitesse acquise, à leurs vouloirs latents : vous ne pouvez prétendre les dévier que d'un petit angle.

Des circonstances se prêteront, de la part du conseilleur, à un certain machiavélisme :

Il n'y a pas que les ânes — peut-être calomniés — qu'on fasse reculer en les tirant par la tête et avancer en les tirant par l'autre bout.

Des conseillés se laissent « manœuvrer » par ce procédé. Il arrive que ce soit pour leur bien.

Le tout, là comme ailleurs, est de les connaître en eux et pas en vous.

Jules SAGERET.

❋ ❋ ❋ ❋

Il arrive qu'un conseil sollicité soit jugé indiscret, bien plus souvent encore qu'il soit tenu pour non avenu. Pourquoi, sinon parce que chacun de nous est plusieurs ?

Je suis ce que je suis, et cela, je le connais à peine. Il y a aussi en moi ce que je crois être, l'idée que je me fais de mon caractère, de mes besoins, de mes principes. Celui qui s'adresse à moi ne connaît réellement et sûrement, de moi, ni le premier, ni le second de ces deux « moi » : il en a construit à son usage un troisième ; c'est à celui-là que vont ses conseils.

Les conseils ont donc peu de chance de convenir à leur destinataire. Ils ne lui conviendraient que si ce dernier était tout simple, point tiraillé entre plusieurs attitudes ou désirs, et dans ce cas celui à qui vont vos conseils n'en aurait nul besoin.

Ne nous y trompons pas. D'ordinaire quand on a sollicité un conseil, cela ne signifie pas qu'on se trouve indécis. Il se peut que la décision soit prise, irrévocablement. Mais on voudrait pouvoir se dire : « J'ai en ma faveur l'avis de X. » Selon toute probabilité le parti que vous avez adopté est scabreux, puisque vous mendiez de quelqu'un l'adhésion à ce parti. Certes vous ne demanderiez pas à n'importe qui ce consentement à l'acte qui vous tente. Vous cherchez le réconfort de l'entente avec autrui, dans l'accomplissement d'un acte probablement peu raisonnable. Vous ne souhaitez que d'agir imprudemment, mais vous croyez prendre des sûretés si vous vous mettez d'accord, en cela, avec quelqu'un. Vous quémandez l'autorisation de commettre une folie.

De là votre dépit si vous n'obtenez pas l'encouragement désiré.

Donneurs de conseils, soyez courageux autant que votre interlocuteur, par faiblesse, est lâche. Ne plastronnez pas, en homme important que l'on consulte. Aidez le solliciteur non à choisir, mais à voir plus clair en lui-même et en ses véritables intérêts. Sympathie, affection seront plus charitables qu'un avis rude ou pédant. Dites-vous qu'il est trop facile d'avoir raison là où on n'éprouve aucun intérêt personnel.

Le Seuil Professionnel

LE problème du passage abstrait de la Spéculation à l'Action, de la Théorie à la Pratique, ouvre l'un des chapitres les plus ardus de la Psychologie, en tant que science *pure*. Or, ce même problème, la Vie se charge de le poser, sous des espèces concrètes infiniment variées, non plus au philosophe seulement, mais à tout homme soucieux de coordonner les démarches de sa propre conduite.

Si donc, en présence de ces difficultés de la Pratique courante, la Psychologie *appliquée* devait s'avouer impuissante et désarmée, il faudrait se hâter de proclamer bien haut, en paraphrasant le mot de Pascal, « qu'elle ne vaut pas une heure de peine ».

L'étude que j'aborde aujourd'hui doit permettre au lecteur de se convaincre que fort heureusement pour elle, et plus encore pour nous, notre jeune science est en mesure de faire face à toutes les exigences de l'évolution si complexe des civilisations contemporaines.

La question du *seuil professionnel*, ainsi que je propose de l'appeler afin de mieux sauvegarder son individualité originale, ne doit être confondue ni avec celle de la préparation professionnelle proprement dite, ni avec celle de l'apprentissage. Elle concerne la période transitoire qui se place nécessairement entre le stade scolaire de la préparation théorique à une profession et le plein exercice normal de celle-ci.

Le problème se pose, cela va de soi, à l'égard de n'importe quelle branche de l'activité collective; mais il faut convenir qu'il revêt un caractère tout spécial de complexité et d'urgence dans le domaine de l'organisation économique. Le cas-type, dont on appréciera toute la virtualité d'extension, est celui du jeune diplômé de l'Ecole technique qui affronte l'épreuve de la pratique courante du Commerce ou de l'Industrie.

Précisons de suite les conditions de fait, dans ce qu'elles présentent de caractéristique.

Les carrières libérales, — médecine, barreau, — ou encore les fonctions publiques, — Professorat, Magistrature, — sont régies par un statut légal qui embrasse à la fois la *scolarité* et le *noviciat*. Les candidats, dont l'identité de formation est assurée, soit par la présentation obligatoire de certains titres universitaires, soit par l'existence d'un Concours d'admission, sont encore assujettis à des conditions uniformes d'entrée en carrière ou de stage de début.

Par contre, aucune réglementation impérative ne délimite l'accès aux professions commerciales ou industrielles, non plus que les conditions initiales de leur exercice. Tout dépend de la volonté du chef d'entreprise, qui se trouve bien plutôt porté à considérer son intérêt personnel immédiat que les nécessités supérieures d'une organisation rationnelle du Travail.

Le débutant se voit donc abandonné aux seules ressources de sa propre initiative : il lui faut remplir « au pied levé » l'emploi que l'on a bien voulu lui assigner et, au sens le plus catégorique, *se débrouiller*.

D'autre part, il aura vite fait de constater que ceux qui l'entourent, ou dont il reçoit les avis, ne sont pas nécessairement des « camarades », liés par la communauté de formation et de recrutement, et qu'il y aura même parfois fort à faire pour réaliser un jour cette camaraderie si désirable, mais qui ne résulte vraiment que du temps de labeur accompli dans des conditions *socialement* identiques.

Notre novice remarquera encore que des emplois supérieurs sont couramment occupés, — avec la plus entière compétence d'ailleurs, — par de purs praticiens, qui n'ont passé par aucune Ecole spéciale et qui ont abordé la carrière par l'échelon le plus infime.

Le diplôme ne représente plus ici une *condition* nécessaire, ce qui ne doit pas pour autant le ravaler au rang d'un simple hochet de vanité. Le diplôme technique n'acquiert sa véritable signification, — qui est de constituer une *garantie* sérieuse du succès, — que dans la mesure où son titulaire se révèle personnellement apte à conquérir son grade de haute lutte.

Tel ingénieur diplômé, le cas n'a rien d'exceptionnel, n'est jamais parvenu à obtenir un poste effectif d'ingénieur. Malchance, diront les indulgents. Incapacité, défaut de sens pratique, trancheront les autres. Mais je gage que l'on découvrirait aisément la clef du mystère, si l'on remontait jusqu'à l'épreuve de ce seuil redoutable, qui représente en réalité pour le jeune technicien frais émoulu de l'Ecole, — le « tombé du nid », — la carte sur laquelle va se jouer tout l'avenir de sa carrière.

C'est bien pourquoi la question ne doit pas intéresser seulement les débutants ou les étudiants en cours d'Ecole. Les conséquences d'un mauvais début peuvent compromettre l'issue de toute entreprise ultérieure, et c'est le cas, pourtant, de rappeler ici que la réflexion salutaire ne se déclenche jamais trop tard, au regard d'un esprit indépendant, assoupli à la discipline du « self-control ». Reste au surplus le cas de l'erreur d'orientation, de la vocation manquée,

qui peut se révéler à un moment où il est temps encore de donner « un coup de barre ».

Quant à ceux qui sont arrivés, et bien arrivés, sera-t-il superflu d'appeler leur attention sur un ordre de difficulté qu'aucun chef d'entreprise ou de service ne devrait méconnaître, et en même temps leur bienveillance sur la situation morale des nouveaux venus, qui apportent en somme, avec un savoir technique gros d'illusion et parfois aussi de présomption, l'intuition jeune et vivifiante, faute de laquelle toute technique organisée tend à s'enlizer dans la routine ?

Et j'entends m'adresser à tous les praticiens exercés, quelle que soit leur origine, car n'est-ce pas précisément le mérite essentiel d'un système tel que celui qui soutient l'effort de cette Revue, que de pouvoir réaliser, dans le plan même d'une méthode rationnelle d'aménagement des forces spirituelles, une œuvre éminemment morale d'entr'aide et de progrès social ?

Le malheur est que l'opinion se trouve littéralement aveuglée par un préjugé traditionnel, qui détonne étrangement avec les tendances objectives de la réflexion contemporaine. « La Pratique ne s'apprend pas », répète-t-on à satiété; « ce n'est qu'en buvant que l'on parvient à nager ».

Or, autre chose est vaincre l'appréhension de l'eau, autre chose acquérir une nage méthodique, qui représente un rendement acceptable. En sport comme en technique, aussi bien qu'en toute espèce d'activité susceptible d'être coordonnée par la raison, le « right man in the right place » n'est jamais celui qui s'est abandonné au petit bonheur de ses réflexes.

Non, la Pratique ne s'apprend pas, sans doute, à la façon du moins dont s'apprennent une science, une langue, une réglementation. Mais cela ne veut pas dire qu'il soit chimérique de *se préparer* par avance à l'exercice de telle Pratique, de se ménager au-devant d'elle des chemins d'accès et surtout d'accoutumer sa sensibilité à l'idée des surprises brusquées qu'elle ménage.

Et pourquoi d'ailleurs tant s'obstiner à opposer littéralement la Pratique à la Théorie? La Théorie est le fruit de notre faculté d'abstraction, qui permet à la Science de sérier les questions et de dégager avec précision les inconnues des problèmes. Ces questions et ces problèmes, qui donc nous les propose, sinon l'Action, sinon la Vie? Voilà bien pourquoi il est insuffisant, et illusoire, de mettre entre Théorie et Pratique tout juste la différence qui sépare l'exécution matérielle d'une tâche techniquement délimitée, de la conception intellectuelle qui en organise le schéma de principe.

La Pratique s'oppose en réalité à la Théorie, *comme la Vie s'oppose à l'Ecole*, la Vie qui brasse et confond les entités abstraites dans son impitoyable creuset, la Vie qui se plaît à remmêler les subtils écheveaux que la Science a démêlés à si grand'peine.

Il faudra donc à l'esprit « théorisé », *non pas renier son savoir*, ni même le compléter par la superposition d'un élément de même essence, mais apprendre *à le transposer en style de Vie*, en s'accoutumant à solidariser indissolublement tout ce qu'il avait été formé à penser et à concevoir distinctement. Ainsi se précise la tâche qui incombe à la Psychologie éducatrice : on comprend qu'elle soit immense et combien il serait vain de la ramener à l'exercice de quelques mécanismes mentaux ou à quelques préceptes sans consistance. Une dernière suggestion me permettra de fixer les conclusions de cet aperçu.

Vous tous, qui avez connu les embûches d'un début ingrat, vous qui avez triomphé au prix d'un rude effort, ou bien qui demeurez encore dans l'ornière, atteints dans votre courage et peut-être dans votre dignité de travailleur, n'avez-vous pas l'impression déprimante de vous être heurtés à l'hostilité des hommes bien plutôt qu'à celle des choses? Or, quel dangereux mirage que celui-là!

« J'aurais mieux réussi, dites-vous, si j'avais rencontré plus de sympathie, de bienveillance de la part de mes chefs, de franchise de la part de mes camarades. *On ne m'a pas compris ;* mon savoir ne m'a valu que jalousie et inimitié. »

Mais songez-vous qu'incriminer autrui vous dispense de procéder à votre propre examen de conscience? Ne reprocherez-vous pas, aussi bien, à l'Ecole d'avoir gaspillé

sans profit votre temps et vos ressources? C'est ainsi pourtant que le citoyen moutonnier impute au Gouvernement toutes les conséquences de la veulerie ambiante, ou que la vieille fille aigrie accuse ses parents de n'avoir pas su lui trouver un mari.

La grande vérité que vous persistez à méconnaître, la voici dans toute sa simplicité : ce passage de la Théorie à la Pratique, où vous n'avez voulu voir que l'adaptation d'une instruction abstraite à des circonstances contingentes, c'était en réalité l'apprentissage d'une certaine manière d'agir et de réfléchir, en tant qu'homme participant au travail social, c'est-à-dire *assujetti à la loi commune*. Et comme le même homme ne peut en principe participer en même temps à plusieurs fonctions différentes, cet apprentissage, en dépit de son caractère particulariste, n'en est pas moins celui de la Vie tout entière. Vous n'avez pas compris la nécessité d'adapter, non pas seulement quelques principes abstraits, mais votre façon propre de raisonner et de ressentir, en un mot votre personnalité intégrale, à la mentalité normale d'une certaine collectivité d'hommes. Vous n'avez pas su franchir le seuil professionnel, parce que vous n'avez pas su pénétrer dans l'esprit et le cœur de ces hommes.

Le seuil professionnel n'est pas celui de tel magasin, de telle usine; il est le seuil de la Vie, avec laquelle, pour des motifs supérieurs, l'Ecole a dû retarder votre prise de contact. C'est pourquoi échouer dans une profession, c'est échouer d'une façon absolue, c'est manquer son existence.

Louis BASSO.

❀ ❀ ❀ ❀

L'opposition entre la théorie et la pratique n'est pas une simple question théorique : elle se manifeste pour chaque individu lorsqu'il quitte les écoles pour entrer dans une carrière.

L'Inde considère comme une seconde naissance l'initiation à la vie de l'adulte. Le premier contact avec la profession marque, en vérité, l'accès à une vie nouvelle.

A peine les années d'étudiant ont-elles opéré une transition : d'ordinaire l'étudiant, bien qu'il se flatte de penser et d'agir en homme, traite les études, même supérieures, en écolier. S'il peut faire la nique à l'examinateur, ruser avec les programmes, il n'y manque pas, par gaminerie. Mais, tout à coup, voici le jeune homme jeté dans la concurrence, dans une concurrence où les camarades deviennent non des émules, mais des adversaires ; où les distractions deviennent non des délassements, mais des dissipations et des épuisements. Plus aucune discipline subie : les velléités d'indépendance se font exigeantes ; seuls comprennent la nécessité d'une discipline volontaire ceux qui sont supérieurement doués, ou qui acceptent des conseils de sagesse. La plupart se ruent à la vie avec leurs illusions, leurs caprices, leurs habitudes d'adolescents, et l'expérience les meurtrit.

Les règles de ce jeu qui est la profession sont tout autres que celles de l'école. On ne biaise pas avec elles. On peut saisir sans réussir, quelquefois même réussir, au moins quelque temps, sans saisir ; non que le hasard règne, mais parce qu'entrent en action des qualités, des facteurs autres que l'intelligence scolaire.

L'instruction, l'éducation reçues n'ont que peu développé la souplesse, l'initiative, l'essai parmi l'incertitude, la confiance dans le risque, et un certain mélange de technicité professionnelle et d'accoutumance au monde. Il faut des dons assez divers pour posséder, à 18 ou 20 ans, ces aptitudes qui ne s'apprennent pas. Ou bien chacun doit les acquérir pour son compte, s'il en est capable, sous la pression de la nécessité. Quand sera plus avancée la connaissance psychologique de l'adolescence ; quand existera un enseignement non seulement technique, mais intellectuel et moral des diverses professions, peut-être des experts, dont les orientateurs nous donnent quelque idée, pourront-ils guider la jeunesse dans les premiers actes de la maturité.

NOTRE ENQUÊTE SUR LA MUSIQUE

Comprendre la Musique

Remarques sur l'article de M. B. de Schlœzer (1)

Nous avons plaisir à publier, ce mois-ci, les réflexions d'un musicien, à la fois compositeur et virtuose. (Note de la Rédaction.)

M. Boris de Schlœzer a très justement démontré, dans un article paru ici même, que la musique doit être *comprise*, et non pas uniquement *sentie*, que le langage musical requiert de l'auditeur une somme d'attention consciente, analogue à celle qu'exige le discours parlé.

Il n'est que trop vrai que la plupart des gens n'éprouvent qu'une émotion nerveuse indéterminée à l'audition de la musique, et que cette émotion — d'une qualité de sensibilité assez médiocre — jette un immense discrédit sur la musique dans l'esprit d'écrivains, de penseurs et de psychologues qui se posent en défenseurs de la raison et de l'intelligence. On sait le mépris qu'un Benda voue aux musiciens et à la sensibilité musicale. Or, Benda ne s'attaque, en réalité, qu'à cette catégorie de gens — ils sont hélas légion — qui ne comprend rien à la musique, et qui en parle sans cesse.

Il est heureux qu'un musicien s'élève ouvertement contre ce faux sentimentalisme de la majorité des pseudo-amateurs de musique.

« Ecouter la musique, écrit M. de Schlœzer, implique un effort incessant, et il est impossible de jouir de quelque façon que ce soit de la musique sans un certain travail de caractère intellectuel. »

On ne peut qu'approuver jusqu'ici M. Boris de Schlœzer ; par contre, je ne puis accepter sans restriction sa définition de la compréhension musicale — non que je veuille insinuer que ses idées sont inexactes, mais elles me paraissent étrangement incomplètes. Comment souscrire sans réserves à une telle formule : « Comprendre la musique, c'est reconstruire l'unité de la série des sons et percevoir chacun de ceux-ci comme élément d'un certain tout, comme membre d'un système, c'est-à-dire dans ses rapports aussi bien avec ceux qui le précèdent qu'avec ceux qui le suivent... » ?

Est-ce vraiment comprendre la musique? Ou ne serait-ce pas plutôt comprendre le langage musical ? Et encore... M. de Schlœzer ne semble envisager que la mélodie. Cependant, admettons que le musicien tel que le veut M. de Schlœzer soit sensible à tous les éléments qui composent la langue musicale, à son vocabulaire, à sa syntaxe et même à son esthétique, il n'en demeurera pas moins en marge de la véritable compréhension des *œuvres* musicales.

Il faut dissocier la compréhension de la musique de celle de l'œuvre musicale. Il y a de « bons musiciens » comme il y a de bons « grammairiens », et même de « bons stylistes » qui, les uns comme les autres, ne sont ni des artistes, ni des critiques compréhensifs, ni des auditeurs simplement intelligents.

Que, pour comprendre la musique, il faille l'entendre en musicien, c'est-à-dire en étant en possession des connaissances de la technique musicale, c'est (ou plutôt ce devrait être) une vérité élémentaire, mais ce n'est qu'une qualité négative. L'absence de sottise ne constitue pas l'esprit.

Il était urgent, je le répète, qu'un musicien rappelât que la musique doit être *écoutée* et non pas seulement *entendue*, qu'elle fait appel à l'attention, à l'intelligence, à la raison, et non pas seulement au sentiment.

Mais la culture du *sens* musical n'est pas tout ; et, si ce sens peut s'affiner, je ne pense pas qu'il puisse s'acquérir.

Pratiquement, nos efforts doivent porter sur ce point : donner le désir d'affiner le

(1) Mars 1928, p. 55.

sens de la musique qu'on peut avoir en soi.

A un point de vue pédagogique, il me semble que l'idée par laquelle M. de Schlœzer conclut son exposé : « Toute pièce musicale *veut dire* quelque chose, et le dit clairement ; mais la pensée précise qu'elle contient ne supporte nulle traduction » — est excessivement dangereuse.

Sans doute, un musicien souscrira à cette déclaration. Mais encore faut-il s'entendre sur la catégorie de pédagogie qu'on envisage. S'agit-il de l'enseignement de la musique à l'école, au Conservatoire ? (1)

Dans le second cas, cette remarque me semble superflue. En principe, un élève de Conservatoire a, pour le moins, le *sens* de la musique, et toutes les études qu'il y fera seront de nature à perfectionner son sens musical. (Si l'on peut reprocher quelque chose à l'enseignement des Conservatoires, c'est précisément de s'isoler dans l'étude de la musique — théorie et pratique — sans jamais rattacher l'émotion musicale à une émotion artistique d'un autre ordre.)

Il s'agit donc plutôt de l'enseignement musical à l'école et à l'Université.

Le problème s'obscurcit singulièrement. Comment enseigner l'art des sons, sans pouvoir faire *entendre* aux élèves les œuvres dont on leur parle ? Cela nous entraînerait trop loin d'étudier cette question sous toutes ses faces. Contentons-nous d'envisager le problème à un point de vue général, abstrait, sans entrer dans les moyens pratiques de le résoudre.

« Comprendre la musique, c'est reconstruire l'unité de la série des sons et percevoir chacun de ceux-ci comme élément d'un certain tout, comme membre d'un système, c'est-à-dire dans ses rapports aussi bien avec ceux qui le précèdent qu'avec ceux qui le suivent. » Ainsi s'exprime M. de Schlœzer. Qu'on m'excuse de citer une seconde fois cette définition de la compréhension musicale. Mais elle me paraît très importante à relever. Je lui reprocherai d'être, pour le moins, sommaire — et, elle ne signifie rien, si le professeur chargé de révéler à ses élèves le *beau* musical n'a pas la faculté de leur faire entendre la musique dont il leur parle.

Et quand cela serait ?...

Sans doute, la beauté d'une tragédie de Racine tient à l'opportunité du choix et de la place des mots dans chaque vers, et à l'harmonie des vers entre eux. Mais, que peut-on tirer pratiquement de cette constatation en matière pédagogique ?

Rémy de Gourmont a dit excellemment : « ...le rôle du maître est, bien plus encore que d'enseigner, de piquer les intelligences, de les étonner, et ensuite de les maintenir en éveil... » (2)

Or, la plupart des élèves sont indifférents à la musique, et ce n'est pas en leur prouvant la logique spécifiquement musicale qui a guidé un Bach dans l'élaboration de tel thème, de tel contour mélodique, que vous les amènerez à la sensibilité musicale.

La musique est un phénomène humain, et, s'il ne s'agit pas de la *traduire*, il est périlleux de la séparer des autres phénomènes humains.

Ce n'est pas la littérature qu'on fait à propos de la musique qui me paraît dangereuse, mais bien l'état d'isolement dans lequel végète la musique.

La musique n'entre pas dans les mœurs (je parle pour la France) parce qu'un universitaire même n'a jamais entendu parler de musique pendant le cours de ses études. Il sait les œuvres picturales qu'a inspirées la Révolution de 1789, et non les œuvres musicales ; il connaît les rivalités entre les diverses troupes de comédiens du XVII[e] siècle et ignore la querelle des gluckistes et des piccinistes ; il sait les noms (et les principales caractéristiques de leur style) des peintres du règne de Louis XIV, et ne se doute ni de la sorte de musique qu'on faisait à Versailles, ni des noms des musiciens qui firent les délices de la cour du Roi-Soleil ; il connaît la personnalité complexe d'un Vinci et ses multiples connaissances, il connaît aussi la vie romanesque

(1) Par l'école, j'entends aussi bien par les revues, les livres ou les conférences. En un mot, par tous les moyens qu'on a d'atteindre les « intellectuels ».

(2) R. DE GOURMONT. *Promenades littéraires*. Tome I, page 99.

de Benvenuto Cellini, alors qu'il n'a jamais entendu parler d'un Rameau, savant, et qu'il ne se doute pas que Berlioz a écrit des *Mémoires* dont la fantaisie et l'esprit soutiennent la comparaison de Cellini.

Il sait encore les rapports intimes qui ont lié les écrivains symbolistes avec les peintres impressionnistes, mais qui lui a dit que Debussy fréquentait le salon de la rue de Rome et qu'il s'imprégna de l'esthétique mallarméenne à tel point qu'il transposa musicalement *L'Après-midi d'un Faune*, et qu'il commenta vocalement des poèmes de Beaudelaire, Verlaine, Mallarmé et Louys?

Interrogez un homme d'une culture littéraire et générale au-dessus de la moyenne, « l'honnête homme » de notre époque, sur la différence qu'il y a entre l'esthétique de Glück et celle de Rameau. Il restera coi.

Non, ce n'est pas musicalement qu'il faut parler de la musique. Beethoven doit être présenté sur le plan d'un Pascal, Mozart sur celui d'un Watteau, Bach sur celui d'un Vinci ; Scarlatti devrait être cité cent fois quand on étudie le génie italien, et Palestrina, et Pergolèse aussi. L'histoire du théâtre doit accueillir les noms de Monteverdi, de Glück, de Wagner et non pas se contenter de les reléguer dans l'histoire de la musique. Les noms de Liszt, de Chopin, de Berlioz devraient être inséparables, dans l'esprit de tout homme cultivé, de l'histoire du romantisme. Et quand on demande à un jeune Français quels sont actuellement les hommes les plus représentatifs de son pays, il doit être en mesure de nommer à côté d'un Maurras ou d'un Barbusse, d'un Bergson ou d'un Benda, d'un Poincaré ou d'un Daudet, d'un Valéry ou d'un Mauriac, d'un Matisse ou d'un Bourdelle — un Ravel, un Florent-Schmitt, ou un d'Indy, ou un Paul Dukas. Tout le monde sait que les drames de Bernstein ou les comédies de Birabeau tiennent l'affiche à Paris ; la France ne serait-elle pas représentée plus dignement si l'on évoquait les noms d'*Ariane et Barbe-Bleue*, de *Marouf*, ou de l'*Heure espagnole* ?

S'il est indispensable que chacun sache la différence qu'il y a entre un *sonnet* et un *quatrain*, il ne l'est pas moins qu'on distingue une *symphonie* d'une *sonate*, ou la *sonate* d'une *suite*.

Placez la musique au même rang que la peinture dans les études scolaires, et vous aurez une jeunesse qui ira au concert comme elle va (ou est censée aller) au musée. Le goût de la musique une fois éveillé en elle, cette même jeunesse prendra des leçons de musique chez un professeur spécialiste, qui lui révélera les beautés internes, si je puis m'exprimer ainsi, de la musique. N'en déplaise à M. de Schlœzer, je m'obstine à croire que très peu de gens sont sensibles à cette beauté spécifiquement musicale. Sans doute c'est regrettable, mais c'est un fait. S'il y a quelques êtres doués de ce sens musical chez qui il est étouffé par la « littérature », leur nombre est certainement très restreint. A ceux-là seuls s'appliquent les suggestions de M. de Schlœzer. La masse du public comprendra *Sérénade*, de Toselli, car, contrairement à ce que dit M. de Schlœzer, je ne puis croire qu'il faille faire, pour la comprendre, une opération d'un même ordre intellectuel que s'il s'agit de comprendre une fugue de Bach. Scientifiquement, abstraitement, le travail intellectuel est le même, mais, en fait, il est différent. Pour comprendre un discours politique ou une conférence de Paul Valéry, le travail cérébral est le même, en ce sens qu'il faut enregistrer les mots et les coordonner dans son esprit de façon à recréer en soi la pensée de l'orateur. Mais la pensée de l'orateur politique qui exploite des lieux communs tombe sous le sens de l'auditeur, alors que ce dernier peut ne rien saisir aux relations entre les mots qu'emploiera Valéry.

Le simple fait que n'importe qui peut fredonner la *Sérénade* de Toselli, et ne peut pas le faire après avoir entendu telle fugue du *Clavecin bien tempéré*, prouve qu'on peut saisir les rapports « musicaux » qui relient les notes les unes aux autres dans une musique d'un certain plan, alors que chaque note peut vous frapper isolément dans une œuvre d'un autre plan. Comment peut-on imaginer qu'on mémorise la *Sérénade* de Toselli si, « dans notre esprit, chaque son demeure isolé, sans rapports entre eux autres que ceux qu'établit

le fait même de leur succession dans le temps... ? » (1)

Le travail peut donc être le même, dans son principe, mais, dans certains cas, il est accessible à tout le monde, et dans d'autres cas, il ne l'est pas.

En résumé, prenons garde, dans une recherche d'ordre pratique, de ne pas creuser un nouvel abîme entre la musique et le public, tout en ayant l'intention de rapprocher celui-ci de celle-là.

L'article de M. de Schlœzer me semble tendre uniquement à prouver que la musique ne peut être comprise que par les musiciens. Loin de moi la pensée de douter de cette vérité trop souvent méconnue ; cependant, je m'obstine à croire qu'il y a urgence à faire naître dans le public le *désir* d'être musicien, et que cet article ne peut être compris que par les musiciens, alors qu'il s'agit précisément de recruter des intelligences et des sensibilités pour les amener à comprendre la musique en musiciens.

Il n'y a d'ailleurs peut-être qu'une façon d'arriver à comprendre la musique, c'est d'en faire. Il est impossible d'admettre que celui qui a travaillé, durant des heures, telle sonate de Mozart ou telle fugue de Bach, ne s'intéresse pas à cette « moitié de la série des sons et à la perception de chacun de ceux-ci comme élément d'un certain tout... », etc.

Celui qui n'atteindra pas momentanément à cette compréhension, aucun article, aucune glose, rien ne saura l'y amener — et s'il est intelligent, il comprendra qu'il est dénué du sens musical.

Comprendre la musique ! qui peut s'en flatter ? Il y a si loin entre la conception musicale d'un Wagner et d'un Puccini, d'un Bach et d'un Toselli, d'un Beethoven et d'un Debussy, d'un Saint-Saëns et d'un Strawinsky, qu'il faut bien admettre que la musique est un langage qui peut exprimer tour à tour une infinité de sentiments, d'idées, de sensations, et qui peut même ne rien exprimer qui lui soit extérieur.

Il est donc bien téméraire de déclarer : la musique doit être comprise de telle façon ! La seule question qu'il me paraisse légitime de poser est celle-ci : « Quelles sont les conditions favorables pour faciliter la compréhension de la musique ? ». Je ne me flatte pas d'y avoir répondu, mais je voudrais avoir contribué à défricher le terrain.

R. BERNARD.

Genève, le 26 Avril 1928.

(1) C'est ainsi que M. de Schlœzer définit l'état de celui qui ne « comprend » pas la musique. A relire attentivement la page 56 du fascicule de Mars de cette Revue, on est frappé de la contradiction entre le second et le dernier alinéa.

BULLETIN DE PÉDAGOGIE

Diagnostic de l'Anormalité chez les Écoliers

DANS son acception la plus large, le terme « *anormal* » englobe tous les enfants atteints d'une anomalie quelconque. Que celle-ci relève du domaine physique, intellectuel ou moral, peu importe. Un enfant est dit anormal dès qu'il ne peut s'adapter au milieu social dans lequel il est appelé à vivre.

Cependant, nous plaçant au seul point de vue de l'écolier, nous ne retiendrons que les enfants mentalement anormaux, ceux qui par suite d'une altération des centres nerveux voient leur activité psychomorale diminuée. En effet, les recherches psychologiques et les efforts pédagogiques s'appliquent en ordre principal aux malades du système nerveux, à ceux qui souffrent d'infirmités cérébrales.

On n'a pas toujours été d'accord sur le point de savoir s'il convenait de s'occuper des enfants anormaux. D'aucuns prétendent, non sans arguments, qu'il vaut mieux

accorder toute la protection à l'élite, vrai capital productif de la nation. Si nous n'envisageons que le rendement au profit de l'enfant anormal traité, nous reconnaîtrons que fort souvent les efforts et le dévouement déployés par les éducateurs sont hors de proportion avec les résultats obtenus. Mais il y a aussi une question humanitaire dont il faut tenir compte et des sentiments de justice et de pitié nous enjoignent d'aider, plus que les autres, ces malheureux déshérités puisqu'ils sont moins bien armés pour affronter la lutte vitale.

Qu'on ne s'y trompe pas du reste. La société, en opérant le plus tôt possible le dépistage des enfants anormaux, se protège elle-même.

Rebutés jadis dans les classes ordinaires par des procédés méthodologiques dépassant leurs ressources, perdus dans des applications auxquelles ils ne comprenaient rien, poids morts pour les professeurs incapables de faire jaillir de leur cerveau quelque lueur, promoteurs d'indiscipline pour l'école, en butte aux outrages et aux quolibets de leurs condisciples, aux brocards et aux mauvais traitements de leurs proches, ces pauvres enfants voyaient brisés leurs timides essais de spontanéité dans l'action, allaient de mal en pis, restaient sans aucune culture, pour échouer à la fin au cabanon ou pour émarger aux registres de la bienfaisance publique ou privée.

Déchet scolaire, l'anormal psychique se muait fatalement en déchet social. Les médecins, les pédagogues et les sociologues eurent donc mille fois raison de tenter la réadaptation de ces malheureux à la vie sociale. Ainsi l'intérêt de la communauté autant que le sens profond de ses devoirs de charité et d'altruisme ont conduit le législateur à organiser un enseignement spécial pour enfants anormaux.

Quels sont les écoliers qui profiteront de cet enseignement?

Parmi les enfants qui fréquentent les établissements d'anormaux, les uns souffrent de maladies indépendantes du système nerveux (végétations adénoïdes, intoxications d'origine intestinale), d'autres présentent des anomalies des organes des sens (surdité, troubles de la vue, insuffisance musculaire), ceux là sont malades du système nerveux sans que leurs fonctions physiques soient atteintes (paralysie, chorée, tabès, troubles du langage d'origine motrice), ceux-ci enfin sont frappés de maladies des fonctions psychiques elles-mêmes (déments, fous, psychonévrosés abouliques, idiots, imbéciles, débiles mentaux). Tous présentent à des degrés différents des troubles psychiques, intellectuels ou affectifs.

On conçoit donc que le diagnostic de l'anormalité exige le concours du médecin, du pédagogue et du psychologue.

L'examen physique revêt chez l'enfant anormal une importance capitale. Outre les mensurations habituelles de poids, taille, capacité thoracique, outre l'examen des fonctions respiratoire, circulatoire et sensorielles, il convient de porter une grande attention à l'examen de la motricité qui paraît bien plus révélateur que l'examen sensoriel. Alors que les organes des sens des enfants anormaux ne sont guère plus déficients que chez les normaux, la débilité motrice marche souvent de pair avec la débilité intellectuelle.

Dans les premiers mois de la vie, l'adaptation motrice est très malhabile. Les mouvements du jeune enfant sont véritablement choréiques, plus tard ils s'accompagnent de syncinésies et de mouvements associés.

Plus l'enfant est jeune, plus l'énergie motrice est diffusée dans tout son petit être. Alors que l'adulte, l'homme éduqué, l'artisan ne font que les mouvements strictement nécessaires pour atteindre au but proposé, le bébé s'agite quand on lui présente son biberon ou son hochet, tend ses deux bras, gigote des pieds, remue la tête. C'est le corps entier qui participe à la préhension et ce phénomène perdure chez l'enfant normal jusque vers 6 ou 7 mois.

A cet âge, apparaît la syncinésie bilatérale : ce n'est plus tout le corps qui participe au mouvement, ce sont les deux membres symétriques. Vers un an, le mouvement se limite au seul membre utile: c'est le mouvement unilatéral. Quant au mouvement adapté, ne mettant en jeu que les seuls muscles indispensables, il se fait attendre longtemps encore et ce n'est que vers trois ans que l'enfant atteint l'âge de raison motrice. Cette raison motrice apparaît beau-

coup plus tard chez l'enfant anormal et cela justifie l'importance que les éducateurs attachent aux époques d'apparition de la préhension (4 à 6 mois chez l'enfant normal), de la marche (12 à 14 mois), du langage parlé (18 à 24 mois), de la propreté (20 à 22 mois).

Si le sujet présente un retard global de la motricité, il est très suspect d'anormalité mentale; si le retard porte sur plusieurs fonctions sans les atteindre toutes, il y a doute au sujet du retard intellectuel; enfin, si une seule fonction est tardive, il n'y a généralement pas d'anormalité du côté de l'intelligence.

Le diagnostic du retard moteur est particulièrement utile, car il peut être porté avant que l'enfant ne fréquente l'école.

A l'école élémentaire comment le pédagogue peut-il diagnostiquer l'anormalité? Si l'on excepte quelques maîtres doués d'un sens clinique affiné par une longue expérience, la plupart des instituteurs des classes ordinaires sont incapables de reconnaître un véritable anormal. D'aucuns prétendent qu'il n'existe pas d'anormaux; que les enfants qui ne « marchent pas ne sont que des paresseux » ; et bien des inspecteurs de l'enseignement sourient encore quand on excuse les insuccès scolaires par une présomption d'anomalie. D'autres, au contraire, voient un anormal dans tout enfant qui s'adapte mal au régime scolaire. D'où proviennent ces divergences d'opinions?

D'une part, l'école actuelle, avec ses programmes rigides, ses horaires implacables, sa discipline sévère, ne fournit pas aux maîtres l'occasion de voir l'enfant sous la cuirasse de l'écolier. D'autre part, la préparation scientifique des instituteurs est insuffisante : on n'y trouve que des rudiments de biologie, de psychologie et de sociologie ; et tandis que pour soigner notre corps nous demandons au médecin la garantie d'études universitaires et de stages dans les hôpitaux, pour élever le cerveau et le cœur de nos enfants nous nous contentons d'exiger la réussite d'un examen surtout livresque, sans que le candidat ait manié ce petit être dont il devra faire un chef-d'œuvre.

Il s'ensuit que le pédagogue ne peut porter son diagnostic qu'à posteriori, après que l'enfant ayant passé deux ou trois ans sur les bancs de la même classe aura échoué à tous les examens. Cependant l'instituteur avisé peut rendre de grands services au psychologue en notant chaque fois qu'elles se présentent les réactions particulières de l'enfant.

En présence d'une fiche scolaire bien tenue, le diagnostic psychologique est facilité dans bien des cas. Avant Binet, il manquait à ce diagnostic des bases objectives. Des classifications avaient bien été proposées par Itard, Seguin, Esquirol, Sollier, Tredgold et d'autres, mais elles restaient subjectives; il leur manquait une commune mesure, un étalon qui permît de comparer des niveaux intellectuels. On sait comment Binet, chargé de déceler dans les écoles les enfants pour lesquels se justifiait un enseignement spécial, imagina avec son collaborateur Simon, « l'Echelle métrique de l'Intelligence » qui devait être le point de départ de la méthode des tests. En Amérique comme en Europe, le succès fut prodigieux, et actuellement encore, malgré l'énorme production des tests en ces dernières années, le Binet-Simon est resté l'instrument de travail le plus pratique pour le dépistage des enfants anormaux. Grâce à ce procédé, on peut classer à peu près tous les enfants de façon satisfaisante, quitte à poursuivre l'examen des différentes fonctions mentales, par des méthodes analytiques plus précises, dans les cas exigeant des examens plus approfondis.

Pour en finir avec le diagnostic de l'anormalité, il nous reste à ajouter quelques mots à propos de l'affectivité. Les notions intellectuelles ne valent que chez les anormaux équilibrés. Les anormaux du caractère, même avec un niveau mental assez élevé, ne peuvent se réadapter à la vie sociale. Il importe donc d'étudier les maladies du caractère chez l'enfant anormal. A côté de psychoses liées à des lésions de l'encéphale, il existe toute une série d'états morbides qui ne comportent aucune lésion appréciable du système nerveux central. Dans ces cas, plus rien d'anatomique, de neurologique, ce sont des maladies du caractère. Elles ont été admirablement décrites par Achille Delmas et Marcel Boll dans leur ouvrage, « La

Personnalité humaine », qu'il n'est guère possible de résumer.

Nous avons montré que l'examen d'un enfant anormal comprend trois parties essentielles, en plus des renseignements relatifs à l'influence du milieu et de l'hérédité :

1° Un examen physique comportant outre l'examen somatique habituel, une étude approfondie de la motricité;

2° Une observation méthodique de la part des institutrices de la maternelle ou des maîtres de l'école élémentaire qui ont eu l'enfant sous leur direction;

3° Un examen psychologique déterminant le niveau global de l'intelligence, précisant dans certains cas la nature du déficit et recherchant les troubles du caractère.

Nous terminerons en souhaitant un dépistage précoce des enfants anormaux, car leurs pauvres cerveaux se tarissent bien plus tôt que ceux des enfants normaux. Il faut donc avec eux commencer très tôt l'éducation professionnelle si l'on veut les reclasser dans la société, les mettre à même de gagner leur vie et de dépenser rationnellement leur gain.

(Liége). Lucien WELLENS.

BIBLIOGRAPHIE

JEAN-PAUL PALEWSKI. *Histoire des chefs d'entreprise*, Paris, Gallimard (N. R. F.), 1928. In-16 de 360 pages.

Notre collaborateur, M. Palewski, auteur déjà d'un ouvrage sur *Le rôle du chef d'entreprise dans la grande industrie* (Presses Universitaires, 1924), reprend ici l'étude du chef d'entreprise en l'appliquant à l'ensemble des affaires et à l'ensemble de l'histoire. Son travail n'est pas seulement historique, mais analytique : il précise les principes, explicites ou virtuels, qui présidèrent à l'activité des capitaines d'industrie aux temps jadis ou des grands réalisateurs du temps présent. Quoique juriste de profession, M. Palewski s'est bien gardé de restreindre son enquête aux problèmes de droit que pose la vie des affaires ; il en a embrassé toute l'ampleur, autant que faire se pouvait dans la place dont il disposait.

Peu de livres se recommandent aussi directement à l'attention des lecteurs de cette Revue. Il y est traité de la valeur relative des systèmes souvent étudiés dans nos pages : Taylorisme, Fayolisme, Fordisme, etc. Surtout, chacun des systèmes est situé à sa place dans l'histoire, seul moyen de l'apprécier avec impartialité, selon les conditions où il apparaît, conformément aux besoins auxquels il a donné satisfaction. La psychologie et l'organisation des entreprises se trouvent abordées sous des biais très variés, ce qui rend l'ouvrage propre à faire mûrement réfléchir, sur leur activité professionnelle, les hommes d'affaires qui en ont le loisir et ressentent, par conséquent, un vif désir d'être guidés en cette étude. Toute l'épopée du travail humain s'anime dans ces pages, dont la lecture est aussi facile que profitable.

P. M.-O.

IIe Congrès International de Graphologie. - Paris, 9-10-11 Juin 1928

Vingt-cinq ans se sont écoulés depuis le premier Congrès International de Graphologie. Cette recherche a fait d'importants progrès ; elle peut aspirer à jouer un rôle technique dans un grand nombre d'activités: enseignement, orientation professionnelle, hygiène mentale, justice, etc.

M. le Dr Legrain, Médecin en chef honoraire des Asiles de la Seine, Président de la Société de Graphologie, a pensé qu'il était opportun de faire connaître la valeur des résultats obtenus ; il a voulu aussi que ce Congrès fût un jubilé en l'honneur de M. Crépieux-Jamin, l'éminent graphologue. M. le Ministre de la Justice accorde son patronage, et le Professeur Pierre Janet doit présider.

Secrétariat au siège de la Société, 28, rue Serpente, Paris VIe.

L'Administrateur-Gérant : Z. M. BELLE Imprimerie du Centaure, 17, rue La Pérouse, Paris 16e)

SOMMAIRES DES 12 DERNIERS FASCICULES

N° 4. — JUIN. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Bechterew. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* N. KOSTYLEFF. Ce qu'il y a de nouveau dans la Réflexologie. — GUSTAVE RODRIGUES. La Perception. — J. SEGOND. La Confiance et la Suggestion. FERNAND DIVOIRE. Etre Journaliste. — CHR. CORNÉLISSEN. Les Qualités de l'Ouvrier moderne. — *Notes d'Esthétique :* FLORENT FELS. La Psychologie des Théories picturales contemporaines. — *Bibliographie :* CH. RICHET. L'Homme impuissant.

N° 5. — JUILLET. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Théodule Ribot. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* L. DUGAS. Les Origines de la Psychologie appliquée. — LOUIS BASSO. La Science et ses « Interprètes ». — ALAIN. Propos d'Alain. — GEORGES GUY-GRAND. L'Arte de lire les Journaux : Comment on écrit l'Histoire Contemporaine. — PAUL FAUCONNET. La Lecture Active. — *Science et Pratique de l'Organisation :* J.-A. TESLAR. Le Fayolisme : Rôle de la Prévoyance. — *Les Hommes Forts :* C. CORNÉLISSEN. N. Lénine (Vladimir Illitch Oullanov). — *Commémoration et Actualités :* OSSIP-LOURIÉ. Le Centenaire de Pinel. — *Bibliographie :* LÉON BRUNSCHVICG. Le Progrès de la Conscience dans la Philosophie Occidentale. — FR. W. TAYLOR. Principes d'Organisation Scientifique. — JULES ROMAN. L'Organisation Industrielle Américaine appliquée aux Entreprises Européennes.

N° 6. — AOUT. — *Les Maîtres de la Psychologie :* A. Binet, par G. DWELSHAUVERS. — La Mesure de l'Intelligence et la Méthode Binet-Simon, par R. DUTHIL. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* N. KOSTYLEFF. L'Inversion Sexuelle expliquée par la Réflexologie. — *Notes d'Esthétique :* FL. FELS. Psychologie de l'Art : L'Ecole de Paris. — *Bulletin d'Orientation professionnelle :* H. LUC. Libres Réflexions sur l'Enseignement professionnel et la Vie pratique. — *Une Enquête :* Enquête sur le Folklore (A. VAN GENNEP). — *Bibliographie - Pédagogie.* GAETAN PIROU, Georges Sorel (1847-1922) — C. WASHBURNE et M. STEARNS. New Schools in the Old World (R. DUTHIL)

N° 7. — SEPTEMBRE. — *Les Maîtres de la Psychologie :* E. Kraepelin. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* L. BASSO. De la Curiosité de Savoir à la Volonté d'Apprendre. — J. DE GAULTIER. Le Bovarysme et la Notion d'Elasticité psychique. — L. DUGAS. La Psychologie Appliquée : I. Ce qu'elle n'est pas. — *Etudes de Psychologie pratique :* D^r S. JANKÉLÉVITCH. La Connaissance de Soi-Même. — C. CORNÉLISSEN. Cherchez des Voies Nouvelles. — E. TASSY. Un Premier Pas qui coûte Peu. — Propos d'ALAIN. — *Science et Pratique de l'Organisation :* J.-A. TESLAR. Le Plan de Travail et l'Exploitation du Temps comme Facteur de toute Prospérité. — *Nos Interviews sur la Psychologie des Affaires :* Un Entretien avec M. Léonard Rosenthal. — *Bibliographie - Pédagogie :* C. WASHBURNE et M. STEARNS. New Schools in the Old World (R. DUTHIL). *fin.* — Année Psychologique

N° 8. — OCTOBRE. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Emile Durkheim. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* N. KOSTYLEFF. La Réflexologie et l'Inconscient. — *Problèmes de Psychologie appliquée :* M. PRADINES. Psychologie appliquée à l'Intelligence de notre Temps. — O. LOURIÉ. Dix Minutes de Vie intérieure. — *Notes d'Esthétique :* L. LANDRY. Le Cinéma et son Influence intellectuelle. — *Bulletin d'Orientation professionnelle :* J. FONTÈGNE. Instabilité de Main-d'Œuvre et Orientation Professionnelle. — *Les Hommes Forts :* Benito Mussolini, par CHR. CORNÉLISSEN. — *Bibliographie :* L'Ecole Sociologique Française. — P. CHARPENTIER. Organisation industrielle.

N° 9. — NOVEMBRE. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Stanley Hall. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* A. METZ. Le Système de Philosophie des Hommes d'Action. — L. DUGAS. La Psychologie appliquée : II. Ce qu'elle est. — *Etudes de Psychologie pratique :* J. SAGERET. Apprendre à Inventer. — E. TASSY. L'Appel au Contrepoids. — C. CORNÉLISSEN. Comment construire un bon livre. — Propos d'ALAIN. — *Science et Pratique de l'Organisation :* J.-A. TESLAR. H. Emerson et son Système conduisant au bien-être. — *L'Actualité Psychologique :* (A propos du III^e Congrès International de Recherches Psychiques.) — E. NAMER. L'Attitude métapsychique.

N° 10. — DECEMBRE. — *Les Maîtres de la Psychologie :* W. Rivers. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* — G. RODRIGUES. L'Imagination. D^r S. JANKÉLÉVITCH. La Connaissance de Soi-Même selon M. Scheler. — *Etudes de Psychologie pratique:* J. PÉRÈS. Mémoire et Méthode. — R. LALOU. La Lucidité critique. — OSSIP-LOURIÉ. Evitez la Médisance. — *Bulletin d'Orientation professionnelle :* L. WALTHER. Les repos intercalaires dans le Travail professionnel. — *Notes de Graphologie :* J. CRÉPIEUX-JAMIN. Les Symptômes de l'Ordre. — *Bibliographie :* L. PRAT. L'Harmonisme. (L. Dugas.) — D^r A. MOCCHI. La Connaissance Scientifique (E. Namer). — E. SOLANGE-PELLAT. Les Lois de l'Ecriture (R. Duthil). — M. GOLDSMITH. La Psychologie comparée (L. Dugas). — Revue de Physiologie et de Psychologie du Travail (Varsovie).

N° 11. — JANVIER 1928. — *Les Maîtres de la Psychologie :* L. Lévy-Bruhl, par A. VAN GENNEP. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* J. SAGERET. Spécialisation et Culture générale. — H. SÉE. Critique historique et Constatation des faits. — *Etudes de Psychologie pratique :* E. TASSY. L'Ordre pourvoyeur d'Automatisme et incitateur d'Autonomie. — G. DWELSHAUVERS. L'Education de l'Automatisme. — Propos d'ALAIN. — *Science et Pratique de l'Organisation :* B. QUESNAY. La Formation des Chefs. — *Bulletin de Pédagogie :* R. DUTHIL. La Réforme des Ecoles Normales. — *Bibliographie :* L. LÉVY-BRUHL. L'Âme primitive. — S. L. PRESSEY et L. C. PRESSEY, Initiation à la Méthode des Tests. — D^r G. REVAULT D'ALLONNES. Clasificación de las psicopatías.

N° 12. — FEVRIER. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Marcel Proust (P.-L. ESTÈVE). — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* L. LANDRY. La double Mission de la Psychologie appliquée. — *Etudes de Psychologie pratique :* P. MASSON-OURSEL. L'Imagination et sa Pédagogie. — D^r S. HOSIASSON. La Suggestion et le Subconscient. — G. BENEZÉ. Nécessité d'un Emploi du Temps. — *Bulletin de Pédagogie :* F. CORNÉLISSEN. Le Film et la Pédagogie de l'avenir. — *Bibliographie :* J.-M. LAHY. La Sélection psychologique des travailleurs : Conducteurs de tramways et d'autobus. — Jahrbücher für Soziologie, 1927

N° 13. — MARS 1928. — *Les Maîtres de la Psychologie :* André Gide (P.-L. ESTÈVE). — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* L. BASSO. La Vertu psychologique de la « Leçon de choses ». — A. METZ. Le Système de philosophie des hommes d'Action. II. Idéalisme et Matérialisme. — *Etudes de Psychologie pratique :* L. DUGAS. La Nolonté. — D. A. TOLEDANO. Les Impressions d'un Intellectuel dans les Affaires. — ALAIN. Propos. — *Enquête sur la compréhension musicale :* B. DE SCHLOEZER. — Comprendre la Musique. — *Science et Pratique de l'Organisation :* H. FORD. « Aujourd'hui et Demain ». — *Bibliographie :* EMILE COUÉ. Bibliographie d'A. Gide. W. JAMES. Causeries pédagogiques.

N° 14. — AVRIL 1928. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Georges Dumas. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* J. DE GAULTIER. Les Eléments Intellectuels de la Moralité. — N. KOSTYLEFF. Bechterew et Freud. — S. HOSIASSON. L'Intuition et le Subconscient. — *Etudes de Psychologie pratique :* SAPIENS. Electeurs, sachez élire ! — A. SAINTE-LAGUË. Qu'est-ce qu'un Test? — M. GERMAIN. Une Hallucination Collective. — *Science et Pratique de l'Organisation :* C. CORNÉLISSEN. La Démocratisation des Industries. — *Informations :* A. S. L. L'Institut des Hautes Etudes de Bruxelles.

N° 15. — MAI 1928. — *Les Maîtres de la Psychologie :* Charles-S. Myers. — *Problèmes généraux de Psychologie pratique :* André METZ. Le Système philosophique des Hommes d'Action. — III. Le Réalisme des Hommes d'Action. — *Etudes de Psychologie pratique :* Gustaves RODRIGUES. L'Attention. — Etienne SOURIAU. Le Rêve et l'Action. — ALAIN. Propos d'Alain. — A. SAINTE-LAGUË. Comprend-on habituellement les mathématiques ? — G. CHARENSOL. L'Expression psychologique au cinéma. — *Bulletin d'Orientation professionnelle :* Julien FONTÈGNE. Orientation professionnelle et Formation professionnelle. — *Information :* Congrès de Psychologie appliquée.

IMPRIMERIE
DU CENTAURE

Dr Ed. Claparède

Professeur à la Faculté des Sciences

Théorie biologique du Sommeil et de l'Hystérie

Opinions et Critiques

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXI, N° 82 (Sept. 1928)

GENÈVE
LIBRAIRIE KUNDIG
Place du Lac

1928

OPINIONS ET TRAVAUX DIVERS RELATIFS A LA THÉORIE BIOLOGIQUE DU SOMMEIL ET DE L'HYSTÉRIE

Par Ed. Claparède

Sommaire

I. LE SOMMEIL 113
§ 1. Critiques de la théorie biologique 114
§ 2. Opinions favorables à la théorie biologique 120
§ 3. Travaux originaux aboutissant à la théorie biologique 141
Conclusion 160

II. L'HYSTÉRIE 161
Conclusion 172
Index des noms 173

Voici bientôt vingt-cinq ans que je développais dans ces *Archives* une théorie biologique du sommeil[1], qui fut suivie quelques années plus tard d'une théorie biologique de l'hystérie. Ces conceptions ont connu des fortunes très diverses : tantôt elles furent repoussées avec dédain, tantôt au contraire accueillies avec enthousiasme. Parfois elles ont été réinventées, presque dans les mêmes termes, par des auteurs qui semblent avoir ignoré ces publications.

Il n'est peut-être pas sans intérêt de jeter un coup d'œil, et sur les opinions, critiques ou favorables, qu'ont suscitées ces théories biologiques, et sur les développements qu'elles ont reçus, ou encore sur certains travaux expérimentaux qui parlent en leur faveur.

Le sommeil, qui préoccupait fort peu psychologues, physiologistes et médecins au moment où furent publiés mes premiers écrits, a été l'objet, depuis un quart de siècle, d'un nombre considérable de travaux. Beaucoup de ceux-ci ont été provoqués par l'apparition dans nos contrées, vers 1918, de l'encéphalite léthargique. Mais auparavant déjà nous assistons à toute une

[1] Ed. Claparède, *Théorie biologique du sommeil*, Arch. des Sc. physiques et nat., Genève, mars 1904 ; — *Biologische Theorie des Schlafes*, Ber. über den I Kongress f. exp. Ps., Giessen, 1904 ; — *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Ar. de Ps., IV, fév. 1905 ; — *La fonction du sommeil*, Scientia, 1907 ; — *La question du sommeil*, Année psychol., XVIII, 1912.

efflorescence d'articles sur cette question, et il paraît assez vraisemblable que beaucoup d'entre eux ont dû leur origine, directement ou indirectement, à ma théorie biologique. Si l'on considère l'ensemble de ces travaux, ils convergent, à n'en pas douter, vers la conception que j'avais esquissée en 1904 et 1905.

Notre exposé suivra autant que possible l'ordre chronologique, et nous envisagerons d'une part les opinions critiques, d'autre part les opinions favorables relatives à la théorie biologique du sommeil. Dans une seconde partie, nous ferons de même pour la théorie biologique de l'hystérie.

I

LE SOMMEIL

Rappelons quels sont les points cardinaux de notre théorie biologique. Alors que jusque là on regardait le sommeil comme un phénomène passif, d'intoxication, d'anémie ou d'asphyxie cérébrales, elle en fait une fonction *active, fonction de défense contre l'intoxication*. Elle fait du sommeil un phénomène d'ordre réflexe, comparable à la miction, et déclenché par des stimuli divers. Et, vu sa souplesse, son adaptation aux circonstances du moment, sa variabilité suivant les espèces animales, elle assimile le sommeil aux *instincts*. Cette assimilation permet d'établir des liens de parenté entre le sommeil quotidien et le sommeil saisonnier, et de poser la question de l'*origine biologique* du sommeil. Psychologiquement, toujours selon notre manière de voir, le sommeil consiste en un *désintérêt pour la situation extérieure présente*, et ce désintérêt correspond, physiologiquement, à un *réflexe d'inhibition*, inhibition de la réactivité. Quant à la fonction restauratrice du sommeil, elle serait due à une augmentation de la « tension végétative » rendue possible par la « tension mentale » libérée.

§ 1. Opinions critiques

Pour résumer les points ci-dessus, j'avais écrit que « le sommeil est une fonction de défense, un instinct qui a pour but, en frappant l'animal d'inertie, de l'empêcher de parvenir au stade d'épuisement. »

Ce mot de « but », que j'avais introduit, sans doute imprudemment, dans ma conclusion, a fait, on le devine sans peine, taxer de *finaliste* la théorie biologique. Le mot d'« instinct », de son côté, éveille chez beaucoup l'idée d'un agent mystérieux. Ces deux termes ont frappé l'imagination, et, sans chercher ce qui faisait l'essence de la théorie, ceux auxquels ces termes déplaisent l'ont condamnée sans autre, sans tenir compte des faits sur lesquels elle se fonde.

G. Bohn m'a reproché de vouloir faire du sommeil un processus psychique, un instinct qui aurait un but, qui serait acquis dans la lutte pour l'existence. Pour lui, le sommeil est un simple fait de périodicité vitale.

« Une dessiccation prolongée peut entraîner un état de vie confinée, de vie ralentie, une sorte de sommeil, chez des mollusques, les littorines. Or, les dessiccations revenant périodiquement par suite des retraits de la mer, le phénomène devient périodique. Le sommeil est ici sous la dépendance étroite de l'état chimique des tissus, et cet état subit des oscillations périodiques, imposées par les conditions normales du milieu, mais qui subsistent un certain temps en dehors de ces conditions. Or ces oscillations chimiques n'ont aucun caractère psychique... »[1]

Oui, mais cet état de dessiccation est-il un état comparable au sommeil quotidien de l'homme et des animaux supérieurs, que nous avons cherché avant tout à expliquer ? — J'admets moi-même que le sommeil puisse être réglé dans une certaine mesure par ce que j'appelais, dans mon *Esquisse* (p. 289, 294) des « signes intérieurs », et qui ressemblent beaucoup aux états intérieurs déterminant la périodicité des littorines, lorsque celle-ci n'est plus sous l'influence directe de la marée. Il n'en reste pas moins que les facteurs psychiques jouent un rôle de premier plan dans l'allure du sommeil quotidien, et Bohn, ne pouvant en rendre compte par une modification de l'état chimique de l'organisme, les passe complètement sous silence.

Lugaro n'est pas satisfait non plus :

« En disant que le sommeil est la manifestation d'un instinct, Claparède n'explique rien ; il introduit par contre dans la question une nouvelle inconnue et une source de malentendus »[2].

---

[1] G. Bohn, *Le sommeil d'après Ed. Claparède*, Revue des Idées, mai 1905, p. 394.
[2] E. Lugaro, *La fonction de la cellule nerveuse*, Congrès internat. de Méd., Budapest 1909.

Piéron reconnaît que, du moment que j'ai précisé ce que j'entendais par instinct, il est oiseux de critiquer l'emploi de cette expression. Mais il ajoute :

« Avec plus de raison pourrait-on protester contre le finalisme un peu exagéré de l'auteur quand il déclare que le sommeil a « un but »; s'il parlait d'« effet » au lieu de but, l'expression n'aurait plus rien qui puisse paraître choquant... Dire que l'on dort dans le but de ne pas être intoxiqué, c'est faire appel à une finalité dont l'intervention ne me paraît pas justifiée. Mais on peut concevoir que le sommeil puisse précéder l'intoxication et l'éviter, circonstance heureuse, plutôt que moyen pour un but. »[1]

Assurément, la biologie n'a pas à supposer que les phénomènes organiques poursuivent un but. Mais est-il vraiment si dangereux pour le biologiste d'employer tout de même ce langage, qui ne fait en somme que sous-entendre le « comme si » qu'il y aurait lieu d'introduire dans la plupart de nos affirmations? La pupille à la lumière se comporte *comme si* elle avait pour but de protéger la rétine. Le rein se comporte *comme s'*il avait pour utilité de débarrasser le corps de ses toxines, etc. Mais nous ne pouvons discuter ici la troublante question de la finalité. Comme Piéron, j'estime que la biologie doit tout faire pour écarter finalisme et finalité. Je voudrais seulement remarquer deux choses :

1. Tous les biologistes parlent de « fonction ». Le mot de fonction n'implique-t-il pas la notion de fin ou d'utilité, de rôle dans l'ensemble des phénomènes qui concourent à maintenir la vie ? — Les biologistes, les neurologistes parlent aussi de « réflexes de défense ». Ce terme aurait-il un sens si on le dépouillait de l'utilité ou de la finalité qu'il suggère ? — Piéron admet lui-même que le sommeil est un phénomène d'« anticipation ». Mais anticipation ne signifie pas seulement préexistence, ou antériorité ; ce terme implique, tout au moins dans son emploi biologique, une idée de prudence, de précaution, donc de prévoyance. Qu'on le veuille ou non, on réintroduit avec lui, subrepticement, cette idée de fin qu'on espérait bannir[2].

2. Si l'on se refuse décidément à considérer les fonctions sous

---

[1] H. PIÉRON, *Le problème physiologique du sommeil*, Paris, 1913, p. 407 & 442.

[2] Il est assez piquant de voir que BOHN (Rev. philos., vol. 44, 1919, p. 253), après avoir attaqué violemment toute idée d'un finalisme dans les phénomènes vitaux, invoque à son tour l'existence d'un plan qui les ordonne : « Je considère les êtres vivants comme des systèmes de forces, comme le *siège de mouvements dirigés, ordonnés suivant un certain plan.* ». — Mais on ne saurait concevoir un plan sans admettre que quelque but, ou fin, a présidé à son établissement. Sans quoi ce ne serait pas un plan.

l'angle de leur fin, il faut alors considérer leur utilité de fait comme une « circonstance heureuse ». C'est bien ainsi, je le reconnais, qu'il faut envisager les choses pour se débarrasser de la finalité incompatible avec une conception déterministe du monde. Malheureusement, on tombe de Charybde en Scylla ; car cette manière de voir fait jouer au hasard un rôle logiquement possible, mais pratiquement inadmissible. L'oiseau construit son nid avant de pondre ses œufs : circonstance heureuse. La pupille se contracte avant que la rétine soit brûlée par la lumière : circonstance heureuse. Le rein élimine les toxines avant que le corps soit empoisonné : circonstance heureuse. Les glandes lymphatiques absorbent les microbes avant qu'ils infectent l'organisme : circonstance heureuse. Mais en fait, qui croit à cette succession ininterrompue de hasards heureux ? La vérité est que nous sommes devant un impérieux problème et que, s'il nous est impossible d'expliquer cette finalité, ou cette apparence de finalité, il n'est pas fécond de la voiler. En disant que le sommeil est une fonction, une fonction de défense, on ouvre sur ce phénomène des perspectives nouvelles, et l'histoire de ces vingt dernières années le montre bien. On pose aussi les questions d'origine, de genèse. S'il n'y a pas de finalité réelle dans la nature, la science se doit d'expliquer comment se sont formés ces enchaînements qui la simulent, et qui, en fait, constituent des mécanismes pratiquement utiles à l'être chez qui on les rencontre. Or c'est précisément ce que j'avais essayé de faire en abordant la question de l'« origine du sommeil ».

Piéron semble d'ailleurs s'être entièrement rallié aujourd'hui à ma manière de voir. A la Réunion neurologique de Paris, l'an dernier, il déclarait en effet :

« C'est, à mon avis, une réaction inhibitrice de défense contre cette intoxication [des centres supérieurs] qui entraîne le sommeil normal, et l'on peut parler d'instinct avec Claparède, comme pour diverses activités de la vie végétative. L'activité respiratoire ou les actes suscités par la faim nous donnent des exemples analogues d'anticipation. »[1]

Je m'imagine donc que, si Piéron récrivait aujourd'hui son beau livre sur *Le problème du sommeil*, il ne placerait plus la théorie biologique dans le chapitre intitulé « Les théories partielles », mais dans celui des « Théories complètes » (qu'il avait réservé aux

[1] H. Piéron, Revue neurol., juin 1927, p. 831.

théories chimiques et toxiques, qui ne le sont justement pas, puisqu'elles n'expliquent pas *les faits* du sommeil quotidien).

Ce terme d'instinct que j'avais appliqué au sommeil a suscité une violente attaque de **Vaschide**, qui me reproche d'avoir inventé un mot au lieu d'expliquer les faits[1]. De même **Raph. Dubois** m'accuse de « métaphysique finaliste »[2], et même **S. de Sanctis**, à qui l'on doit tant d'études intéressantes sur ce sujet, déclare que ma théorie « contient une idée téléologique, de caractère philosophique, et qu'elle est par conséquent peu compatible avec les méthodes et les buts de la science d'observation. »[3] — Mais il n'est pourtant pas difficile d'apercevoir que le sort de la théorie biologique n'est nullement lié à celui du mot « instinct », à supposer que ce mot déplaise. Noter que le sommeil se comporte comme un réflexe inhibiteur déclanché par des stimuli, constater que le sommeil survient avant l'épuisement, ce sont là questions de fait, d'expérience, et cela n'a rien de métaphysique.

Il est bien intéressant de noter le grand pouvoir exercé par les mots, même chez des hommes de science d'une haute distinction. L'antipathie qu'ils nourrissent à l'égard de certains termes se transfère aux réalités que ces mots cherchaient à exprimer, et ils manifestent alors pour celles-ci une véritable cécité mentale ; chez eux la lettre tue l'esprit.

J'en dirai de même de **Veronese**, qui n'avait évidemment pas lu mon travail lorsqu'il croit le résumer ainsi :

« Claparède se propose la grande difficulté d'expliquer le phénomène du sommeil et il se contente de le définir comme une fonction positive, comme un instinct de nature réflexe, mais sans rechercher d'où part ce réflexe (*woher es reflektiert wird*). »[4]

J'avais cependant consacré tout un paragraphe aux « stimuli du sommeil », supposé même l'existence d'un « centre du sommeil », ce qui m'avait valu une algarade de Vaschide...

Une autre critique adressée à la théorie biologique consiste à dire que celle-ci transporte le problème du sommeil du terrain de la physiologie sur celui de la psychologie. Ainsi **A. Salmon** qui,

---

[1] VASCHIDE, *Rev. de Psychiatrie*, 1907 ; reproduit dans *Le sommeil et les rêves*, Paris, 1911.

[2] Raph. DUBOIS, *La théorie physiol. du sommeil*, Rev. scient., 9 sept. 1911.

[3] S. de Sanctis, *Psychol. des Traumes*, Handbuch der vergl. Psych. Bd III, München, 1922. p. 244.

[4] F. VERONESE, *Versuch einer Physiologie des Schlafes u. des Traumes*, Leipzig u. Wien, 1910, p. 14.

tout en admettant que le sommeil est une activité positive d'ordre réflexe, une fonction, et tout en admettant aussi l'analogie que j'avais établie entre sommeil et miction, déclare qu'« il ne peut en aucun cas être considéré comme une fonction *psychique*, un instinct[1]. » Le sommeil est une fonction *végétative*, destinée à la réparation des cellules nerveuses fatiguées par la veille. — **Galasso** écrit de même que ma théorie biologique « loin de résoudre le problème, n'a fait que déplacer l'inconnue, en la transportant dans le camp psychologique, et d'avoir donné du phénomène une interprétation plus philosophique que physiologique[2]. » **L. Luciani,** l'éminent physiologiste de Rome, reconnaît que la théorie biologique rend intelligible de nombreux faits, et invite à s'intéresser aux phénomènes psychologiques du sommeil ; mais il déclare aussi « qu'en transportant le problème du domaine physiologique dans celui de la psychologie, on ne peut se flatter de l'avoir résolu. »[3]

C. Colucci reproche à la théorie biologique d'être une doctrine unilatérale (il fait le même reproche à celle de Piéron). Il reconnaît d'ailleurs l'insuffisance des théories vaso-motrices, mais il semble croire que la question du sommeil se tranchera au laboratoire.[4]

Malheureusement ces auteurs, en maintenant la question sur le seul terrain de la physiologie la résolvent bien moins encore. Je n'entrerai pas ici dans la discussion de la théorie sécrétoire de Salmon, ni des hypothèses de Galasso : je les ai examinées ailleurs.[5] Mais que signifie cette opposition qu'on cherche à établir entre physiologie et psychologie ? Constatons que c'est précisément le fait d'avoir considéré le sommeil aussi psychologiquement et biologiquement, qui a élevé le débat, et l'a sorti de l'impasse où l'avaient acculé les théories purement physiologiques de l'intoxication, de l'osmose, ou d'une sécrétion interne.

Il est superflu, je pense, de montrer combien il importe à une conception complète du sommeil de tenir compte aussi de ses aspects psychologiques, et des facteurs psychologiques qui le déterminent. Il est intéressant de voir que c'est ce que finit par

---

[1] A. Salmon, *Sulla funzione del sonno*, Biologica, 1908 ; — *La fonction du sommeil*, Paris, 1910 ; — Rev. neurologique, juin 1927, p. 841.

[2] F. Galasso, *Nuova ipotesi sul sonno fisiologico*, Riv. di Psicol., 1911.

[3] L. Luciani, *Fisiologia dell'uomo*, vol. IV, Milano, 1913, p. 514.

[4] C. Colucci, *Ricerche psico-fisiologiche sul sonno*, (vol. jubiliare Bianchi), Catania, 1913.

[5] Cf. Année psychol., XVIII, où j'ai répondu aussi à Vaschide, à R. Dubois, etc. ; — & ces Arch., XII, p. 74. — Voir la réponse de Salmon, *Le problème du sommeil*, L'Encéphale, fév. 1914.

reconnaître, dans son plus récent article sur le sommeil (juillet 1928) un neurologiste qui est cependant entré dans le problème du sommeil par la porte de l'encéphalite léthargique, **von Economo.** Cet éminent auteur, qui jusqu'ici, si je ne me trompe, n'avait guère porté son intérêt que sur le mécanisme purement nerveux, et sur la localisation du processus hypnique, en vient à souligner l'importance qu'ont pour celui-ci des phénomènes psychologiques comme la suggestion, l'habitude, etc. « qui jouent un grand rôle dans les conditions qui favorisent l'entrée dans le sommeil. »

Il semble cependant que von Economo ne rend pas justice à la théorie biologique en disant qu'elle ne se rapporte pas directement au mécanisme du sommeil, et que les théories « qui considèrent le sommeil comme un instinct ou une habitude ne font rien d'autre qu'élargir la définition de l'un ou de l'autre des symptômes du sommeil..., qu'aucune d'entre elles ne touche au sommeil dans son ensemble, et tout au moins qu'aucune d'elles ne pénètre le mécanisme hypnique. »

Mais précisément la théorie biologique a envisagé, pour la première fois, le sommeil *sous tous ses aspects*: causes stimulatrices, état psychologique, action restauratrice, origine biologique, et, bien qu'assurément son objet immédiat n'ait pas été de scruter dans le détail son mécanisme physiologique, elle a cependant décrit ce mécanisme comme un réflexe d'inhibition, impliquant un centre situé probablement « dans la substance grise centrale du cerveau moyen ». Or, à cette époque, l'hypothèse d'un centre du sommeil, avancée jadis par Gayet (1875) et d'autres, n'était plus guère en faveur ; et Lhermitte, en 1910, dans son rapport sur les narcolepsies, écrivait : « Nous rejetons formellement l'existence d'un centre nerveux préposé à la fonction hypnique[1]. » Et Dejerine, en 1914, dans sa *Séméiologie*, déclarait que « l'appétit du sommeil n'a pas de localisation. C'est un besoin général. On a parlé de centres du sommeil, mais leur existence est tout au moins hypothétique. » — Mais le monde a marché depuis 1914, et aujourd'hui, un centre (ou des centres) du sommeil est de nouveau admis, et von Economo lui-même le localise dans ce plancher du 3me ventricule dont le siège m'avait paru s'imposer d'après les observations de Mauthner, de Benjamin, de Wernicke, de Soca, etc.

---

[1] J. LHERMITTE, *La maladie du sommeil et les narcolepsies*, Rapport au Congrès des aliénistes et neurologistes, Bruxelles, 1910, p. 63.

Et j'avais aussi admis comme caractéristique de ce processus d'inhibition, et comme étant une preuve de son existence, cette *réversibilité* du sommeil, sur laquelle von Economo a tant insisté, et à juste titre[1]. Quant à la nature intime de ce mécanisme inhibiteur, on ne saurait reprocher à la théorie biologique, formulée en 1904-1905, de ne pas l'avoir précisée, puisque en 1927, dans la conclusion de leur rapport sur le sommeil normal et pathologique, Lhermitte et Tournay déclarent que « à la vérité, nous savons peu de choses sur le mécanisme intime de l'inhibition[2] ». Mais n'était-ce pas déjà éclairer singulièrement la question du mécanisme hypnique que de montrer, par le rapprochement d'une foule de faits, qu'il devait consister en un réflexe inhibiteur et non pas en une intoxication corticale ?

Jusqu'ici, on le voit, la critique a porté surtout sur la façon dont la théorie biologique avait été formulée, mais non sur son inaptitude à rendre compte des faits, et à les coordonner entre eux.

Quelques critiques seulement se sont attachés à signaler des points que la théorie biologique laissait dans l'ombre.

Piéron, puis Salmon, m'ont reproché de n'avoir pas tenu compte de ce fait capital, que si l'on ne dort pas on est fatigué, et que le sommeil restaure. Mais ce reproche est injustifié : j'ai admis au contraire que les sensations de fatigue, comme les toxines elles-mêmes, jouaient un rôle dans le déclenchement du réflexe sommeil. Et j'ai esquissé, sans entrer il est vrai dans des détails physiologiques dépassant ma compétence, une explication de la valeur restauratrice du sommeil, explication qui, nous le verrons plus loin, est en harmonie avec celle à laquelle est parvenu, tout récemment, un physiologiste, le prof. Hess.

Autre critique, relative, cette fois, à la valeur clinique de la théorie biologique. C'est le **Dr Maurice de Fleury** qui parle :

> La théorie claparédienne ne nous éclaire que très peu sur deux phénomènes qui, pour nous médecins, sont d'un intérêt capital : l'état de somnolence et l'état d'insomnie... M. Claparède entrevoit l'objection, et se contente de consacrer trois lignes à nous dire que — semblable à l'instinct sexuel — l'instinct sommeil peut être maladivement déprimé, exalté, perverti, et qu'il n'est pas surprenant que

[1] « La rapidité avec laquelle le sommeil peut succéder à une phase d'activité vigile, et vice versa, la lucidité mentale qui peut se rencontrer immédiatement après le réveil, sont très bien expliquées par l'hypothèse de l'inhibition » — disais-je dans mon *Esquisse*, 1905, p. 313. Et j'ai donné diverses observations personnelles sur la facilité de cette réversibilité.

[2] Lhermitte et Tournay, *Rapport sur le sommeil*, Rev. neurol., juin 1927, p. 821.

l'on puisse observer fréquemment des hyposomnies, des hypersomnies, des insomnies. Mais il glisse,va vite, et laisse aux médecins le soin de se débrouiller sur ce point. »[1]

Il est vrai que je ne m'étais guère étendu sur la pathologie du sommeil. Mais cela ne porte pas atteinte à la valeur possible de la théorie biologique. Celle-ci n'est pas tenue de rendre compte des faits pathologiques qui dépassent le cadre qu'elle s'est tracé ; il suffit qu'elle ne leur soit pas contraire. Une théorie bio-psychologique de l'instinct de nutrition (coordonnant les actes de préhension des aliments, leur reconnaissance par l'odorat, l'anticipation des sécrétions gastriques par le mécanisme des réflexes conditionnés de Pawloff, etc.) serait-elle tenue de rendre compte de la gastro-entérite et de l'ulcère de l'estomac ?

Mais, en réalité, la théorie biologique, loin d'être indifférente à la pathologie du sommeil, projette une certaine lumière sur son domaine. Tout d'abord, elle permet de distinguer les sommeils pathologiques des états plus ou moins analogues, qui ne sont pas des sommeils. Les états de sommeil sont *actifs*, les états de torpeur, de syncope, d'anémie, de narcose, d'intoxication ou de coma sont *passifs*. Tel est le critère posé récemment par von Economo. Mais comment ce critère aurait-il pu être introduit si l'on regardait encore le sommeil comme un phénomène passif, à l'instar des conceptions qui régnaient avant la théorie biologique ? La première chose, justement, qu'a fait cette théorie, ç'a été de distinguer le sommeil vrai des états d'obnubilation dus à l'anémie, à l'intoxication, etc. Et comment se manifeste, pratiquement, ce caractère d'activité du sommeil vrai (même s'il est pathologique) ? Par la possibilité de réveiller le malade au moyen d'excitations plus ou moins fortes. Ce signe distinctif, bien établi déjà par Lhermitte dans son Rapport de 1910, resterait un signe purement empirique, si la théorie biologique ne le justifiait en même temps qu'elle dévoile son déterminisme : un sommeil pathologique est dû à une épine qui irrite l'arc réflexe du sommeil dans quelque partie de son trajet, mais sans changer pour cela son allure de réflexe inhibiteur, suspendu lui-même par une excitation nouvelle. Et si le réveil n'est plus possible, c'est qu'alors l'abolition des fonctions mentales n'est plus causée, *médiatement*, par l'irritation de notre réflexe

[1] M. de FLEURY, *Pour ceux qui dorment mal*, L'Hygiène, mai 1911.

inhibiteur, due au facteur nocif, mais *immédiatement* par ce facteur nocif lui-même qui vient désagréger ou paralyser les cellules corticales.

Et lorsque **Lhermitte,** dans son dernier Rapport, déclare : « Pour ce qui est des organes des sens, ceux-ci, sont dans la narcolepsie, ce qu'ils sont dans le sommeil profond, du moins dans l'immense majorité des cas ; c'est-à-dire qu'ils sont engourdis, mais non totalement anesthésiés », quel sens aurait eu cette phrase pour la conception classique du sommeil, qui le considérait comme impliquant l'abolition des sens ? N'est-ce pas la théorie biologique qui a pour la première fois nettement affirmé que « dans le sommeil, ce qui est momentanément suspendu, ce n'est pas l'*irritabilité*, la réceptivité, mais bien la *réactivité*. »[1]

Et quand Lhermitte ajoute :

« Dans la majorité des cas, le sommeil et l'endormissement semblent régis par des lois, absolument comme dans le sommeil naturel. La plus importante de celles-ci est la loi du rythme. Tantôt les accès de somnolence surviennent à la même heure, tantôt, et plus souvent, les crises ont toutes une durée égale... Les causes provocatrices de la crise de narcolepsie sont plus en rapport avec une réaction individuelle qu'avec toute autre condition »,

que signifierait tout cela si le sommeil n'était pas regardé comme une fonction active, consistant en un mécanisme réflexe? Car jamais on ne pourrait comprendre, si le sommeil normal était régi par l'alternance de la fatigue et du repos des cellules cérébrales, comment son allure se retrouverait dans des sommeils ayant un déterminisme tout autre.

En outre, la théorie biologique est capable de faire comprendre la nature des sommeils pathologiques fonctionnels, je veux dire ceux dont la cause n'est pas d'origine organique, mais psychologique, psychogénique.

Pour fixer les idées, essayons de grouper, sans aucune prétention à une classification définitive, les principaux phénomènes appartenant à la pathologie du sommeil.

Nous distinguons d'abord les *anomalies du sommeil quotidien.* C'est le sommeil lui-même qui est modifié dans quelqu'une de ses qualités : durée, profondeur, tranquillité. Dans un autre groupe nous réunirons les *sommeils survenant en dehors des circonstances*

---

[1] Ed. Claparède, *Esquisse*, p. 308, 438.

quotidiennes normales. Ici, le sommeil lui-même peut n'être pas modifié dans sa qualité, ou il peut l'être (c'est le cas généralement). Mais ce qui domine la situation clinique, c'est le fait que le sommeil survient d'une façon inopportune. Et nous subdiviserons de nouveau ce groupe en deux classes suivant qu'il s'agit de sommeils constituant par eux-mêmes toute la maladie, de sommeils fonctionnels, ou au contraire de sommeils symptomatiques d'un état pathologique de l'organisme (troubles de la nutrition, troubles endocriniens, tumeur cérébrale, syphilis, maladie du sommeil, encéphalite léthargique, etc.).

Nous aurions ainsi le tableau suivant :

Pathologie du sommeil

I. ANOMALIES DU SOMMEIL QUOTIDIEN.
1. Insomnie (*a*) Diminution de la durée. *b*) Diminution de la profondeur).
2. Hypersomnie (y compris le phénomène de l'« ivresse du sommeil »).
3. Parasomnie (sommeil troublé dans son aspect : agitation, rythmie du sommeil, noctambulisme, etc.).

II. SOMMEILS SURVENANT EN DEHORS DES CIRCONSTANCES NORMALES.
A. *Sommeils fonctionnels (psychogènes).*
1. Hypnomanie (Schlafsucht).
2. Léthargie prolongée.
3. Somnambulisme, noctambulisme, états hypnoïdes.
B. *Sommeils symptomatiques.*
1. Sous forme d'attaques brusques, de crises. Narcolepsie.
2. Sommeils continus.

Il n'y a pas opposition entre la classe I et la classe II. Les sommeils de la classe II peuvent présenter les caractères indiqués dans la classe I (légèreté, profondeur exagérée, agitation, etc.) mais ils peuvent aussi avoir l'apparence d'un sommeil normal.

Eh bien, la théorie biologique n'est-elle pas capable de faire saisir la nature et la signification des sommeils fonctionnels ? En posant le sommeil comme un instinct (ou une réaction) de défense, de protection, et aussi comme une fuite de la réalité, elle éclaire la genèse de ces sommeils fonctionnels. Nous en verrons plus loin un exemple à propos de la *Schlafsucht*. Notre point de vue biologique nous empêche aussi de souscrire à ce que dit Lhermitte des « oppositions fondamentales qui rendent impossible toute assimilation de l'hypnose au sommeil ». Il est curieux qu'après avoir nié la spécificité de l'hypnose, en en faisant un simple sommeil

suggéré (Delbœuf), voire même simulé (Bernheim, Dupré), on en vienne de nouveau à la considérer comme manifestant un état psycho-physiologique totalement différent du sommeil. Ces variations proviennent de ce que l'on ne savait pas très bien ce qu'était le sommeil ordinaire lui-même, et que par conséquent il était difficile de lui comparer l'hypnose. Aujourd'hui encore, l'état hypnotique est d'une nature assez obscure. Mais nous pouvons concevoir que, sans être identique au sommeil ordinaire, loin de là, il constitue cependant une espèce de sommeil. On peut les apparenter l'un à l'autre en les considérant comme des réactions de protection ou de défense, dérivant de l'immobilisation protectrice ou réflexe des animaux[1]. Lhermitte semble approuver Mangold lorsqu'il déclare qu'« entre l'immobilisation réflexe et les états de sommeil la frontière est bien difficile à tracer. » Mais c'est à peu près là l'idée que la théorie biologique a été la première à suggérer.

Je dois encore mentionner plusieurs critiques qui m'ont été adressées par **Julius Pikler.** Ce distingué sociologue hongrois a publié, dans ces vingt dernières années, une série de travaux[2] sur les sensations, les perceptions, la psychologie dynamique, travaux qui aboutissent à une théorie adaptative ou réactionnelle de la sensation (*Anpassungstheorie*), que l'auteur oppose à la théorie courante, ou réceptionnelle, fondée sur les phénomènes physiologiques de l'excitation (*Erregungstheorie*). Cette théorie, dans le détail de laquelle on ne peut entrer ici, postule l'existence d'un « instinct de veille » (*Wachtrieb*), car la sensation n'est pas le corrélatif de l'excitation de certaines voies sensorielles dans un organisme restant *passif*, — cette manière de voir serait inconciliable avec divers phénomènes du domaine de la vision, etc. — mais est le résultat d'une sorte de conflit entre l'excitant et le *Wachtrieb*, qui empêche cet excitant d'exercer ses effets dans l'organisme.

Pikler accueille avec empressement la théorie instinctive du sommeil, mais il veut la compléter par cette autre, qu'il existe aussi un *instinct de la veille*, c'est-à-dire que nous sommes aussi

---

[1] Ed. Claparède, *Interprétation psychologique de l'hypnose*, Rapport au Congrès de la Soc. internationale de Psychologie médicale, Munich 1911, Journ. f. Ps. u. Neurol. Bd 18 (Ergänzungsheft 4).

[2] J. Pikler, *Sinnesphysiologische Untersuchungen*, Leipzig 1917, p. 1 à 96 ; — *Hypothesenfreie Theorie der Gegenfarben*, Leipzig, 1919, p. 55-59.

bien poussés à veiller que nous le sommes à boire, à manger ou à faire l'amour.

Pikler me critique tout d'abord pour avoir dit que, dans le sommeil, la *réceptivité* n'est pas abolie (pour lui, en effet, toute sensation implique l'état de veille), et alors il explique les cas où la sensibilité pendant le sommeil est indiscutable comme étant des instants de veille, au moins de veille partielle. Il fait aussi rentrer les rêves dans la veille, (« veille partielle »), parce que le rêveur peut être sous l'influence des excitations extérieures.

Pikler voit une contradiction dans le fait qu'après avoir dit que le sommeil consiste en un désintérêt, j'aie admis que pendant le sommeil on pouvait percevoir et reconnaître certains bruits (la mère qui entend soupirer son enfant); or percevoir implique intérêt. Mais j'ai parlé dans ces cas de « sommeil partiel »; « une mère ne dort pas pour son enfant », avais-je dit. Et si l'excitation, au lieu d'éveiller le dormeur, développe chez lui quelque image onirique, c'est qu'alors elle n'aura pas provoqué chez lui un intérêt pour la situation *présente*, c'est-à-dire pour la réalité ambiante extérieure.

Une autre critique porte sur le réveil spontané, que j'avais admis comme possible (*Esquisse*, p. 286), tout en attribuant le réveil le plus fréquent aux stimuli, ou à l'habitude, c'est-à-dire à des stimuli *intérieurs*. J'avais réservé la possibilité d'un réveil spontané, qui serait dû à ce que nous sommes fatigués de dormir. Il s'agissait là d'une image. Le mot fatigue exprimait l'idée d'un mécanisme qui avait été remonté pour un certain temps, et dont le ressort s'est détendu[1]. L'examen de la courbe du sommeil m'avait aussi suggéré cette hypothèse que le réveil peut survenir simplement « parce qu'on n'a plus sommeil », parce qu'on a assez dormi, comme on ne mange plus parce qu'on a assez mangé. Il vaudrait peut-être mieux admettre là une inhibition du réflexe hypnique lorsque les circonstances qui le maintenaient en jeu ont cessé d'exister. Ce serait, si l'on veut, le réveil par défaut des causes qui avaient provoqué le sommeil et qui le maintenaient.

J'avoue du reste que la question du réveil est bien obscure, et que ce serait là un beau sujet d'observations nouvelles.

Pikler me reproche encore de ne pas expliquer l'*ennui*, et

[1] C'est ainsi que LE DANTEC (Rev. philos., vol. 77, 1914, p. 125 & 144), emploie la même figure : « Si le sommeil nous repose de la veille, la veille à son tour, devra être considérée *comme nous reposant du sommeil*. — Fatigué du sommeil, le cerveau repart vers la veille... »

cette objection est sans doute intéressante : si le sommeil est le résultat du désintérêt, pourquoi l'ennui ne produit-il pas le sommeil? Comment l'ennui est-il compatible avec la veille? — Mais souvent l'ennui provoque le sommeil. Quant à l'ennui qui n'endort pas, constitue-t-il vraiment un défaut complet d'intérêt pour la situation présente ? Ne sommes-nous pas alors préoccupés de ce qui nous manque, de ce que nous désirerions ? Et cet ennui va-t-il nécessairement de pair avec la disparition d'une multitude de petits intérêts présents qui suffisent à maintenir l'état de veille : manger, boire, se promener, se chauffer s'il fait froid, répondre à sa correspondance, acheter ce dont on a besoin ?... L'ennui qui n'aboutit pas au suicide n'est jamais total : si l'on veut vivre malgré tout, c'est que quelque chose attache encore à ce monde. Et chez les grands ennuyés classiques, philosophes ou littérateurs (Chateaubriand, Th. Gautier, Musset, Leopardi, etc.), les ennuyés « par sentiment du néant de la vie »[1], leur propre ennui ne devient-il pas lui-même un objet d'intérêt, d'analyse, de réflexions, un prétexte à cultiver leur moi, une source de la jouissance qu'ils ont à se sentir supérieurs à ce monde qu'ils méprisent du haut de leur suprême sagesse ?

Pour le philosophe hongrois l'ennui est un « troisième état », un état *neutre*, entre la veille et le sommeil. Cette conception rappelle beaucoup celle de Le Dantec, dont nous parlerons plus loin, du repos qui est un état intermédiaire entre la contraction et le relâchement. Et précisément Pikler consacre le dernier chapitre de son gros livre[2] à la conception du biologiste français, chez lequel il retrouve son *Anpassungstheorie* de la sensation : selon Le Dantec, en effet, l'organisme s'oppose à toute modification (qui est toujours une déformation), notamment à l'action des excitants, en cherchant à en annuler l'effet par une action en sens contraire (comparable à la production des anti-corps de la pathologie).

Devons-nous admettre, à côté de l'instinct ou du réflexe du sommeil, un « instinct de veille » qui serait un phénomène *sui generis*, c'est-à-dire qui impliquerait un mécanisme distinct de celui des diverses fonctions que l'on groupe sous le nom d'instinct de conservation : nutrition, protection, etc. ? A mon avis, je n'en vois nullement la nécessité. Mais c'est une affaire de point de vue,

---

[1] Cf. E. Tardieu, *L'ennui*, Paris, 1913, p. 137.
[2] J. Pikler, *Sinnesph. Untersuch.*, p. 497 & suiv.

de convention. Le psychologue part, en général, quand il étudie les phénomènes de la conduite, de l'état de veille. C'est cet état qui est son plan de référence. C'est par rapport à la veille qu'il décrit des états d'inconscience, de sommeil, des états crépusculaires, intermédiaires entre veille et sommeil. On pourrait assurément prendre pour point de départ ces états « neutres » d'ennui profond, d'inattention quasi-totale, et alors regarder la vigilité comme un réflexe particulier d'adaptation à la réalité présente. Sans doute, du point de vue phylogénétique, cette manière de faire serait-elle en partie justifiée, si l'on admet avec Sidis que l'état primitif des êtres était une sorte d'état hypnoïdal, tout passif, ou bien si l'on prend l'état fœtal comme le point de départ d'où sortiront le sommeil d'une part, la veille de l'autre, comme deux conquêtes nouvelles de l'organisme.

Ce n'est que si l'anatomo-physiologie nous révélait l'existence de centres différents pour le sommeil et pour la veille – de telle sorte que le sommeil ne soit pas seulement dû à l'inhibition des phénomènes vigiles, et que la veille ne résulte pas seulement de l'arrêt de fonctionnement du centre du sommeil, je veux dire qu'il n'y ait pas seulement un seul réflexe qui entre en jeu (réflexe inhibiteur produisant le sommeil), mais qu'il y ait encore un second réflexe (réflexe produisant par excitation l'état de veille, ou bien réflexe inhibant l'état de sommeil), — qu'on serait en droit de parler d'un *Wachtrieb*, et qu'il y aurait quelque avantage à le faire. Les phénomènes du sommeil sont si complexes, les causes qui le produisent, l'empêchent ou l'altèrent sont si nombreuses et diverses, qu'il se pourrait bien que cette dualité de mécanismes, travaillant d'ordinaire en accord, mais pouvant fonctionner indépendamment, soit une réalité. Les cas de *dissociation du sommeil* le laissent supposer[1].

J'ai pour ma part bien souvent constaté cette dissociation au moment du réveil : c'est comme si le corps et l'esprit ne s'éveillaient pas simultanément. Alors que mon corps est encore tout à fait engourdi et inerte, que mes yeux « dorment » encore, je sens ma faculté de jugement parfaitement éveillée, et capable d'étudier

---

[1] Voir entre autres l'intéressante auto-observation d'Ed. RETIF, *Le sommeil dissocié*. Rev. neurol., juin 1927, p. 880. A la suite d'une dysenterie, l'auteur a présenté de l'insomnie. Ayant traité celle-ci avec du somnifène, il constata « avant le sommeil une période pénible, une sorte de lutte marquée par un intense besoin de dormir... en un mot une sorte de sommeil organique en opposition avec l'excitation psychique. »

Rappelons ici que l'idée d'un centre du réveil, ou de la veille, est défendue par de nombreux pathologistes contemporains, comme Redlich, Haenel, Kohnstamm, Lechner, etc.

ce curieux phénomène de dissociation. J'ai alors le sentiment très net d'une séparation de l'âme et du corps. A mon âme, seule éveillée, mon être physique apparait comme un « corps étranger », comme une masse inerte et sans vie. Cette observation, de nature toute introspective, parle en faveur de l'hypothèse de von Economo, de deux sortes de sommeil : un sommeil cérébral et un sommeil corporel.

Pour en revenir à Pikler, notons qu'il attribue au sommeil une fonction de conservation de l'organisme, du moi :

« Dans son essence, le sommeil est un ajustement autonome, originel, de l'organisme à l'absence d'excitation (*ursprüngliche Angepasstheit des Organismus an die Reizlosigkeit*). La fonction du sommeil est le renforcement de cette autonomie par l'exercice, grâce à quoi il est assuré que les néo-formations non-originelles (c'est-à-dire provenant d'une adaptation aux excitants) de l'organisme restent au service de cette autonomie, qu'elles ne deviennent pas elles-mêmes autonomes, semblables au sommeil, et que la vie ne se décomposera pas en une liasse de phénomènes sans but et contraires. »

Si j'ai bien compris Pikler, toute perception fait une brèche dans l'état pur du moi. Si je dis: « je vois une maison », le moi a une tendance à être entamé par la vision de la maison. Pour que le moi résiste à ces tentatives de désagrégation par le monde objectif, il faut qu'il résiste. C'est dans le sommeil qu'il puise les forces nécessaires à cette résistance. C'est assurément ce que Pikler veut exprimer par cette conclusion : « Le sommeil est l'exercice (*Einübung*) du moi, comme la veille l'est du non-moi. »[1]

Cette affirmation, bien étrange au premier abord, ne fait au fond qu'affirmer, dans un langage terriblement abstrait et métaphysique, le fait de la fonction réparatrice du sommeil. Nous verrons plus loin le neurologiste Küppers, en partant de la constitution du système nerveux, conclure aussi que le sommeil a pour fonction de « rétablir l'unité originelle de l'organisme », unité primitive qui est pour ainsi dire violée par les excitants qui la pénètrent, déchirée par les nécessités de l'adaptation au monde extérieur.

§ 2. Opinions favorables à la théorie biologique

A côté des critiques dont nous venons de signaler quelques-unes, la théorie biologique du sommeil a rencontré aussi de chauds partisans. Mais, avant de rappeler ici leurs opinions, il convient de dire un mot des *précurseurs* de la théorie biologique, si j'ose appeler

[1] J. Pikler, *Hypothesenfreie Theorie...*, p. 59.

ainsi ceux qui, avant mes publications, avaient déjà envisagé le sommeil comme étant une fonction biologique, mais sans cependant considérer le problème dans toute son ampleur.

Au moment de mes premières notes de 1904, j'ignorais leurs travaux. J'ai heureusement pu avoir connaissance de ceux du biologiste italien **Gustavo Brunelli** pendant que je rédigeais mon *Esquisse*. Mais ceux de Nicati, de Bonservizi et de Gorter ne m'ont été connus que plus tard. J'ai immédiatement mentionné et résumé leurs études dans un nouvel article (*La fonction du sommeil*) paru en 1907. Je n'y reviens pas ici, me bornant à rappeler que le **Dr Nicati**, dans une courte note datant de 1896, décrivait déjà le sommeil comme une fonction active, un réflexe :

« Les faits qui viennent d'être rappelés : brusquerie dans l'acte de s'endormir et brusquerie dans celui de s'éveiller, rythme dans l'apparition, sont l'indice certain que le sommeil, tout inactivité qu'il paraisse, est le fait d'une fonction, d'une activité. Il est en réalité l'expression intellectuelle réflexe des excitations soporifiques *un réflexe*, et représente comme tels les effets d'une intelligence dont on doit reconnaître l'impression, l'intellection, et déterminer le siège. » — Pour Nicati, les « excitations soporifiques sont : La position horizontale ; l'occlusion des paupières ; le regard fixé sur un objet ; la répétition d'un même son ; l'idée du sommeil par suggestion, etc.[1] »

Le **Dr Bonservizi**, de Mantoue, a publié sa théorie en une petite brochure parue en 1903[2]. Comparant le sommeil quotidien au sommeil hibernal, qui est un moyen de défense contre la température, il en infère que le sommeil quotidien est, lui aussi, un moyen de défense. Mais de défense contre quoi ? Contre l'inquiétude, l'angoisse, la souffrance que l'homme primitif et les animaux supérieurs auraient subies la nuit, en proie à tous les dangers, s'ils ne dormaient pas. Et cela explique du même coup le parallélisme existant entre la nuit et le sommeil.

« Si nous nous transportons en pensée aux temps les plus reculés et si nous considérons un animal suffisamment évolué, l'homme par exemple, dans sa première période de formation, nous comprenons facilement combien passer la nuit en pleine conscience devait lui paraître extrêmement pénible. A cause de l'obscurité il était plus exposé aux attaques des autres animaux, et fut ainsi contraint de se mettre, autant que possible, en sécurité dans une caverne, un tronc d'arbre, etc. A l'abri des attaques de l'extérieur, isolé du reste du monde, il devait lui être extrê-

---

[1] W. NICATI, *Le sommeil*, Marseille médical, 1896. — V. aussi *La psychologie naturelle*, Paris 1898, p. 314-326.

[2] Dott. F. BONSERVIZI, *Sul sonno*, broch. de 19 pages, Mantova, 1903.

mement pénible de passer de longues heures dans une inactivité forcée, et peu à peu a dû se produire un affaiblissement de la conscience, qui allant toujours crescendo, a fini par un abolissement complet. Pour se faire une idée des souffrances qu'auraient dû endurer les premiers êtres durant les heures de la nuit, s'ils n'avaient pas eu le sommeil, il suffit de penser à celles qui encore aujourd'hui accompagnent l'insomnie. Cependant, ces malheureux insomniques pourraient, pendant la nuit, rester dans une immobilité absolue et se reposer; mais en réalité ce n'est pas le repos, ce n'est pas la cessation du travail qui est un besoin pour l'organisme, mais c'est cet état d'inconscience qui, ancré par l'hérédité, lui est devenu absolument nécessaire. » — Et cet auteur conclut : « On ne dort pas parce qu'on est fatigué, mais on dort toutes les fois que cette perte de la conscience est utile à l'organisme. »

Cette intéressante conception, nous la retrouverons formulée, presque dans les mêmes termes, en 1924, par Th. Zell, qui certainement n'a pas eu connaissance du petit écrit, resté quasi ignoré, du médecin de Mantoue.

Je ne m'arrêterai pas à la théorie de **Gorter,** qui avait paru aussi en 1903[1]. Celle-ci mettait l'accent, chose alors nouvelle, sur le parallélisme existant entre le sommeil et l'obscurité, mais elle expliquait le sommeil par la diminution de stimulation qui résulte de l'obscurité. On peut à peine appeler cette manière de voir, qui ne rend pas compte d'une multitude de faits, une théorie « biologique ». L'existence, chez une foule d'animaux, du sommeil *diurne*, la réduit à néant.

A peine avais-je publié mes premières notes sur la théorie nouvelle que divers auteurs vinrent l'appuyer de leur autorité ou de leurs observations. Je citerai tout d'abord **Arn. Pictet,** dont le travail sur le sommeil des insectes a paru ici même, en 1904, puis **J. P. Lafitte**[2], ainsi que **A. Gemelli**[3] qui en accepte, si je ne me trompe, presque tous les points. **E. Patini** s'en empare pour rendre compte de certains sommeils pathologiques, qui lui apparaissent comme des réactions de désintérêt négativiste[4]. **Camp**, cherchant la cause des narcolepsies survenant sous forme d'attaques brusques, les regarde comme « une perversion du désir de dormir », et en recherche la cause psychologique.

« Il est évident, dit Camp, que la conception d'après laquelle les attaques de sommeil seraient dues à une impulsion [subconsciente, selon Janet] est incompatible

---

[1] Gorter, *De oorzake van den slaap*, Versl. v. d. kon. Akad. van Wet. Amsterdam, déc. 1903.
[2] J. P. Lafitte, *Pourquoi dormons-nous?* Rev. du Mois, Oct. 1906.
[3] A. Gemelli. *Fatti ed ipotesi nello studio del sonno*, Biologica, 1907.
[4] E. Patini. *L'inibizione motrice*, Napoli, 1907, p. 212-218.

avec les anciennes théories qui font du sommeil une fatigue, une auto-intoxication, etc., mais implique que le sommeil est une fonction positive de l'esprit ; et ainsi nous arrivons par une autre route à la même conclusion qu'Ed. Claparède que « le sommeil n'est pas un état purement négatif... » Cette théorie biologique explique d'une façon beaucoup plus satisfaisante que n'importe quelle autre les phénomènes du sommeil ; par exemple le fait que l'endormissement peut être empêché par la présence d'autres instincts qui ont, à ce moment là, un plus grand intérêt... »[1]

Pour le Dr **Boris Sidis,** qui depuis longtemps employait la méthode d'hypnoïdisation comme moyen thérapeutique, et qui s'était spécialisé dans l'étude des psychonévroses, la théorie biologique a été la bienvenue :

« Le point de vue biologique de Claparède constitue une des contributions les plus précieuses à la théorie du sommeil. Il jette une lumière nouvelle sur le sujet du sommeil... La théorie physiologique de l'inhibition de Cl. n'est pas aussi claire, mais, avec quelques modifications je pense qu'elle s'harmoniserait bien avec mes opinions et mes travaux sur le sommeil. On ne peut s'empêcher de souscrire à la conception biologique de Cl. d'après laquelle le sommeil est une fonction positive de l'organisme, qu'il appartient à nos instincts fondamentaux. »[2]

Sidis développe des vues intéressantes sur l'origine du sommeil ; il fait dériver celui-ci de l'état hypnoïdal, qui représenterait l'état de repos normal des animaux inférieurs. Le sommeil, relaxation plus complète, s'est développé comme un moyen de préserver l'animal contre la dépense d'énergie ; il a donc été un facteur important dans l'évolution. Le progrès mental, le progrès de la civilisation nous apparait comme le résultat de l'économie de la force psycho-nerveuse, qui a permis l'augmentation des réserves d'énergie à disposition. Je ne puis m'étendre sur les idées de Sidis, que j'ai résumées ailleurs[3]. Je me borne à constater que sa conception de la réserve d'énergie cadre tout à fait avec celle que j'avais exposée p. 328 de mon *Esquisse*.

Anastay, en partant de notre théorie, développe des idées phylogénétiques presque identiques à celles de Sidis[4]. De même le Dr **Coriat,** de Boston[5], qui déclare en outre que « l'ingénieuse théorie de Cl. confirme nos recherches sur l'état du tonus musculaire pendant le sommeil ».

---

[1] C. CAMP, *Morbid sleepiness*, J. of abnormal Psychol., II, 1907.

[2] B. SIDIS, *An experimental study of sleep*, J. of abn. Ps., 1909 ; — *Studies in psychopathology*. Boston med. and surg. Journal, 1907 & 1909.

[3] Cf. Année psychol., XVIII, p. 450-454 ; et ces Archives, XII, p. 76.

[4] E. ANASTAY, *L'origine du sommeil et de l'hypnose*, Ar. de Ps., VIII, 1908 ; — & VIe Congrès internat. de Psychologie, Genève 1909, p. 601.

[5] I. H. CORIAT, *The nature of sleep*, J. of abn. Psychol., jan. 1912 ; — *The evolution of sleep and hypnosis*, ibid., june 1912.

Les psychologues ne semblent pas avoir fait un grand cas de la théorie biologique. Elle a surtout intéressé les médecins. Le Dr **Lechner**[1] l'adopte sans la discuter ; il regarde le sommeil comme produit par un réflexe, probablement de nature vaso-motrice ; et il admet aussi un réflexe du réveil, qui rétablirait la conscience et l'entrain, aussi par une action vaso-motrice. Les troubles du sommeil seraient dus à des troubles de cette activité réflexe.

C'est surtout le Dr **E. Trömner** (de Hambourg) qu'a séduit notre théorie biologique. Il l'a faite sienne, tout en la modifiant sur certains points[2].

Cette idée que le sommeil est un instinct dont la fonction est de préserver de l'épuisement est « sans aucun doute une idée féconde, précieux guide (*segensreiche Richtkraft*) dans le dédale des opinions contradictoires. Elle permet au moins de considérer tous les phénomènes du sommeil d'un point de vue commun, encore que expliquer le sommeil par l'instinct, c'est expliquer un x par un y, ainsi que Cl. le reconnaît lui-même[3]. »

D'ailleurs, Trömner donne lui-même des arguments à l'appui de cette conception instinctive, en rappelant que les premières manifestations de l'instinct apparaissent souvent au cours du sommeil (ainsi les premiers aboiements des petits chiens, les premiers sourires de l'enfant). Je ne saisis pas très bien, à vrai dire, la valeur de cet argument.

Trömner trouve que je suis allé trop loin en qualifiant le sommeil de « suicide psychologique ». Car, le sommeil, notamment sa profondeur, reste sous la dépendance des conditions de sécurité dans lesquelles se trouve le dormeur. — Mais j'ai insisté moi-même tout au long sur ce fait que le sommeil est presque toujours « partiel », c'est-à-dire que l'on ne dort pas pour certains excitants, pour ceux qui nous importent à ce moment. Le terme de « suicide psychologique » s'applique au moment de l'endormissement, et exprime assez bien ce renoncement momentané de l'individu à tout ce qui l'intéresse, le passionne, pendant la journée. Nous verrons plus

---

[1] K. Lechner, *Die klinischen Formen der Schlaflosigkeit*, Leipzig u. Wien, 1909.

[2] E. Troemner, *Zur Kritik der Schlaftheorien*, Med.-kritt. Blatter, Bd 1, 1910, p. 144 ; — *Das Problem des Schlafs*, Wiesbaden, 1912, p. 67 ; — *Zur Biologie u. Psychologie des Schlafes*, Berl. klin. Woch., 1910.

[3] Nous trouvons cette même critique chez De Munnynck (*Le rêve*, Discours d'inaugur. des cours univ. à Fribourg, broch., Fribourg, 1924) : « Cette dernière théorie [la mienne] est peut-être encore la plus satisfaisante ; mais elle classe simplement le problème obscur du sommeil dans le problème non moins obscur de l'instinct. » L'auteur veut bien ajouter que la conception du désintéressement comme fondement du sommeil a « une valeur très sérieuse ».

loin qu'un autre médecin allemand, Laudensheimer, trouve au contraire que cette expression correspond exactement à certains faits.

Quant au rapport unissant le sommeil à la fatigue, Trömner préfère ne pas dire que nous dormons pour ne pas être fatigués, mais que le sommeil est « une réaction de l'organisme contre la fatigue ». D'après lui, le sommeil ne précède pas la fatigue, mais la suit. Je répondrai à cette manière de voir que je n'ai jamais dit que le sommeil empêchait la fatigue, mais seulement l'*épuisement*, l'*intoxication*, ce qui n'est pas la même chose. Et bien au contraire, j'ai donné la fatigue, les sensations de fatigue, comme l'une des causes, comme l'un des stimuli du sommeil. Mais comme l'un seulement, et non pas comme le stimulus *sine qua non*. On peut en effet dormir sans être fatigué, (par suggestion, par exemple, ou par habitude). Et c'est cette possibilité qu'exclut la formule trop étroite de Trömner.

Lhermitte, dans son rapport déjà cité de 1910, se disait « tout à fait d'accord » avec moi « pour reconnaître la nature essentiellement active de la fonction hypnique ». Mon regretté maître **Dejerine** dans son livre sur le traitement des psychonévroses, admet aussi que le sommeil est une réaction de désintérêt[1]. C'est que la théorie biologique est assurément encourageante pour le psychothérapeute. C'est ce qu'a bien vu **Maurice de Fleury:**

« ... Le psychasthénique, en proie à son obsession, dominé par cette idée fixe qui absorbe à son profit toutes ses facultés d'attention et se cramponne à lui, ne s'en désintéresse pas commodément, et ne peut, pour ce motif, glisser doucement au sommeil. La psychothérapie, en vue de guérir cette variété d'insomnie, fera très bien de s'inspirer des données Claparédiennes, elle devra tâcher d'enseigner aux malades d'ingénieuses petites ruses en vue de parvenir au désintérêt salutaire. Nous faisons bien déjà quelque chose d'assez semblable, mais j'ai plaisir à reconnaître que, grâce au professeur genevois, notre thérapeutique pourra gagner en force et en précision. »[2]

---

[1] J. DEJERINE, *Les manifestations fonctionnelles des psychonévroses*, Paris 1911, p. 244. — Dejerine, il est vrai, estime que « c'est pour l'animal que la doctrine psychologique de Cl. est vraiment exacte ». L'homme, l'intellectuel surtout, peut reculer son sommeil par la volonté. Son sommeil a pour condition immédiate « la perte de la conscience psychologique volontaire ou involontaire ». Je pense que l'éminent neurologue a voulu dire que, chez l'homme, le sommeil est généralement l'objet d'un *consentement*, et je suis d'accord avec lui.

[2] M. DE FLEURY, *Pour ceux qui dorment mal*, L'Hygiène, Mai 1911.

Nous trouvons encore chez d'autres médecins, **Grasset, White, Bruce,** une appréciation favorable de la théorie biologique[1].

G. Poyer a constaté que certains aliénés ont le sentiment qu'on les endort malgré eux, que leur sommeil est artificiel, qu'il apparaît indépendamment de leur volonté. C'est ce qu'il appelle « sommeil automatique »[2]. Ces cas nous montrent, par contraste avec ce qui se passe dans l'endormissement normal, que celui-ci implique le consentement tacite du sujet. Normalement, on s'endort. La théorie qui fait du sommeil une fonction active s'accorde avec ce fait capital. Car on punit la sentinelle, le gardien, qui tombent endormis pendant leur temps de « veille ». L'opinion publique rend responsable celui qui, dans cette circonstance, *s'est* endormi.

Les physiologistes ont fait moins de cas de la théorie biologique que les neurologues. Citons cependant **R. Legendre.** Bien qu'ayant collaboré avec Piéron aux expériences qui ont mis en évidence dans le sang des chiens qu'on prive plusieurs jours de sommeil une substance « hypnotoxique », cet auteur ne s'est pas rallié pour cela aux théories toxiques du sommeil. Et il admet la théorie biologique :

« Cette théorie très intéressante et fort ingénieuse — dit-il — mérite une place à part et nous arrêtera quelque temps... Cette conception du sommeil comme un instinct actif prévenant l'épuisement change la question de face... La théorie de Claparède a donc un immense avantage sur toutes les autres, puisque seule elle s'applique à toutes les formes si multiples du sommeil. Bien plus, elle n'exclut pas les facteurs physiologiques, puisqu'elle peut les accepter comme stimuli de l'instinct du sommeil. L'inhibition, les substances ponogènes, les sensations de fatigue, etc., deviennent les causes de l'intérêt que nous prenons, à un moment donné, à nous endormir. »[3]

Max Verworn aussi, quoique ayant consacré au sommeil divers travaux, dans lesquels il développait une théorie purement physiologique, et assez éloignée de la conception biologique, se rallie à celle-ci :

« La signification biologique du sommeil — dit-il — se laisse facilement reconnaître. La conception de Cl. qui regarde le sommeil comme un dispositif protecteur contre une trop forte fatigue est certainement justifiée. »[4]

---

[1] J. GRASSET, *Le psychisme inférieur*, Paris, 1906, p. 48, 120. — W. A. WHITE, *Mental mechanisms*, New York, 1911, p. 84. — H. A. BRUCE, *Sleep and sleeplessness*, London, 1915, p. 9.

[2] G. POYER, *Le sommeil automatique*, Paris 1914.

[3] R. LEGENDRE, *La physiologie du sommeil*, Rev. scientif. 17 juin 1911, p. 749.

[4] M. VERWORN, Article *Schlaf* dans *Handwörterbuch der Naturwissenschaften*, 1913.

Polimanti, traitant du sommeil hibernal, approuve entièrement l'analogie que j'ai établie entre ce phénomène et d'autres instincts protecteurs, comme la migration des oiseaux. Il admet aussi, comme je l'ai fait, que les sommeils quotidien et saisonnier sont étroitement apparentés.[1]

Les psychologues ne semblent pas avoir compris que, grâce à la théorie biologique, le sommeil rentrait dans leur domaine, puisque, en définitive, c'est à des facteurs psychologiques, l'intérêt ou l'habitude, qu'obéissent les mécanismes physiologiques dans le sommeil normal quotidien. **Külpe** cependant adopte notre théorie[2], ainsi que **MacDougall** et **Fröbes,** dans leurs traités de psychologie. Notons qu'elle se trouve implicitement admise dans ceux de **Pillsbury** (« l'opinion courante est encline à admettre que le sommeil est un instinct »)[3], de **Münsterberg** (« *der Trieb zum Schlafen ist einer der fundamentalen Instinkte* »)[4], de **Titchener** (le sommeil « repose sans aucun doute sur une tendance instinctive »)[5], de **W. Brown** (« la nuit, l'instinct du sommeil entre en jeu, mais il se trouve en conflit avec d'autres tendances instinctives »)[6], de **von Monakow** et **Mourgue** (« le cycle nycthéméral se présente comme ayant un caractère prospectif de défense incontestable »)[7] etc. Citons encore parmi les partisans de notre conception fonctionnelle **Burnham**[8], **Fortune**[9], et divers orateurs au Congrès de neurologie de Paris (1927) où avait été présenté le rapport de Lhermitte et **Tournay,** notamment **Piéron, Dide, Courbon**[10].

« Les déments précoces — a dit ce dernier — sans avoir aucune somnolence, dorment à tout bout de champ, comme l'animal domestique dormant à la maison où rien ne l'intéresse. C'est là une illustration de la théorie de Claparède sur le sommeil par désintérêt. »

Et **von Economo,** dans son plus récent travail sur le sommeil (juillet 1928)[11], en dépit des quelques critiques auxquelles j'ai répondu plus haut, déclare :

---

[1] POLIMANTI, *Il letargo*, Roma, 1913, p. 635-644.
[2] KUELPE, *Vorles. uber Psychologie*, (herausg. von K. Bühler), Leipzig, 1920, p. 73.
[3] PILLSBURY, *Essentials of psychology*, N. York, 1911, p. 325.
[4] MUENSTERBERG, *Grundz. der Psychotechnik*, Leipzig 1914, p. 347.
[5] TITCHENER, *A beginner's psychology*, N. York, 1915, p. 335.
[6] W. BROWN, *Suggestion and mental analysis*, London, 1923, p. 35.
[7] V. MONAKOW & MOURGUE, *Introd. biologique à l'étude de la neurologie*, Paris, 1928, p. 317.
[8] W. H. BURNHAM, *The hygiene of sleep*, Pedag. Seminary, 1920.
[9] R. F. FORTUNE, *The effect of sleep on the ability to perform muscular work*, Australasian J..of Psychology, march 1926.
[10] TOURNAY, DIDE, COURBON, Rev. neurol., juin 1927.
[11] VON ECONOMO, *Théorie du sommeil*, J. de Neurol. & de Psychiatrie, juillet 1928.

« A notre avis, Cl. a entièrement raison quand il écrit : « Nous ne dormons pas parce que nous sommes intoxiqués, mais pour ne pas le devenir... » Cl. considère le *sommeil comme un instinct*... C'est là une explication *téléologique*. Comme il y a toutefois des êtres vivants chez lesquels le sommeil manque, cette conception est importante et d'une signification génétique incontestable si l'on songe au développement du phénomène du sommeil dans la série des êtres vivants. »

La théorie biologique s'est encore montrée précieuse pour faire comprendre certains cas d'*hypnomanie* — je propose de traduire ainsi (comme pour dypsomanie, kleptomanie) le mot de *psychopathische Schlafsucht* — relatés par le Dr **R. Laudensheimer**, de Munich[1]. J'ai bien souvent remarqué pour ma part que, lorsque j'ai des soucis, des ennuis, lorsque je suis angoissé (maladie d'un enfant, etc.) le sommeil exerce sur moi une attraction inaccoutumée, j'ai l'impression de *me réfugier* dans le sommeil, et le réveil est d'autant plus pénible qu'il me remet en face de cette réalité à laquelle il m'avait permis un instant d'échapper.

Les cas de Laudensheimer sont tout à fait du même genre, sauf que la brusquerie et l'impériosité de l'endormissement en font des phénomènes pathologiques :

Voici par exemple un négociant de 35 ans, parfaitement sain de corps. Mentalement il a l'esprit clair, parlant nettement et objectivement de ses affaires commerciales. Mais il est déprimé, se plaint de lassitude, de manque d'énergie. *Il voudrait toujours dormir*. Entré au sanatorium, on le trouve dormant encore profondément à midi. On a de la peine à l'éveiller le matin. Quand on y parvient, il reste un instant à moitié endormi, dans un état d'« ivresse du sommeil ». Lorsqu'il est tout à fait éveillé, il déclare être tout à fait bien. — Cette tendance à dormir a commencé lorsque, par suite de l'inflation en Allemagne, ses affaires ont commencé à devenir difficiles. Le matin, il n'avait plus le courage de se lever, mais se renfonçait dans son sommeil. Ce n'est que le dimanche, surtout lorsqu'il avait quelque chose d'agréable en perspective, qu'il se levait à l'heure, et sans difficulté aucune. Un jour, comme il était au téléphone pour ses affaires, et appréhendant de mauvaises nouvelles, il s'endormit subitement, le cornet à la main.

Il avait fait toute la guerre au front. Une fois cependant, au moment où on a commandé le feu, il s'est endormi profondément. Il était chef de batterie, et ses hommes lui racontèrent ensuite que, dans son sommeil, il a continué régulièrement à commander le feu des pièces, mais il n'a eu de cela aucun souvenir.

Après quelques semaines de traitement à la montagne, guérison complète.

Laudensheimer communique encore six autres cas du même genre : un jeune homme qui, lui aussi, quand il était au front, s'est endormi au milieu d'un violent feu d'artillerie. Comme adolescent, à la suite de conflits avec son père, il sentait le besoin de dormir, allait se coucher et dormait profondément. Plusieurs fois,

[1] R. LAUDENSHEIMER, *Psychopathische Schlafsucht*, Z. f. die ges. Neurol. u. Psychiat., Bd 109, 1927, p. 341.

jusqu'à l'âge de 19 ans, il s'endormit au moment où apparaissait son père ; — un autre commerçant de 55 ans, qui lui aussi restait endormi tout le jour quand ses affaires allaient mal ; — même phénomène chez une demoiselle de 25 ans demandée en mariage, et ne sachant si elle devait dire oui ou non ; — etc.

Dans tous ces cas, remarque Laudensheimer, il ne s'agit pas de sommeil par surmenage ; le sommeil, chez ces sujets, a toujours été ressenti comme un état *agréable*, mais d'ailleurs comme état tout à fait identique au sommeil habituel. Et cet auteur estime que ces sommeils doivent être considérés comme une *fuite devant les difficultés de la vie*, devant les ennuis, devant les graves décisions à prendre. Et c'est ici que la théorie biologique lui offre l'occasion d'établir ce joli parallèle entre l'hypnomanie et le suicide, tel qu'on l'observe chez les mélancoliques vrais :

« Ici fuite dans le sommeil, là fuite dans la mort. Cette formule exprime bien l'opposition existant entre nos déprimés légers, mais personnes encore tournées vers la vie, et les mélancoliques qui lui tournent le dos. Cependant l'unité profonde qui unit ces contraires est révélée par la suggestive (*geistreiche*) formule de Claparède que le sommeil est *une sorte de suicide psychologique*. L'hypnomanie est un suicide-ersatz pour ceux qui ont encore envie de vivre. Le sommeil et la mort sont frères, cette représentation familière au mythe grec trouve ici encore son impressionnante confirmation. »

Avant Laudensheimer, **Willey** et **Rice** avaient déjà publié deux cas du même genre, qui les avaient amenés à voir dans le sommeil un « mécanisme de fuite », un moyen d'échapper à un conflit mental pénible :

Voici un garçon de 11 ans, très sensible, extrêmement consciencieux, un peu introverti, qui, lorsqu'il a commis quelque faute, tombe endormi, ou a envie d'aller dormir.

Et un intellectuel de 31 ans, d'une culture supérieure, qui a épousé une femme qu'il n'aime pas. Extérieurement, le ménage marchait bien, paraissait heureux. Sa femme ayant dû s'absenter assez longtemps, le mari s'aperçoit non sans étonnement qu'il a beaucoup moins besoin de sommeil que lorsqu'elle est à la maison, qu'il ne ressent nullement, vers 10 h. du soir l'envie habituelle d'aller dormir. « Le besoin de sommeil lorsque sa femme est là résulte de la monotonie d'une union dépourvue de tout intérêt. »[1]

On peut évidemment homologuer à ces cas ceux décrits par **E. Patini** sous le nom de *pseudo-léthargie négativiste*[2], tout au moins

---

[1] WILLEY and RICE, *The psychic utility of sleep*, J. of abn. Ps., 1924.

[2] E. PATINI, *L'inibizione motrice, studiata sperimentale negli ammalati di mente*, Napoli, 1907, p. 213-18.

quant à leur signification fonctionnelle ; car, envisagés du point de vue clinique, les malades de Patini sont des déments précoces. Ils restent couchés dans leur lit, les yeux fermés, semblant dormir, et opposant de la résistance si on cherche à leur ouvrir les paupières. Patini, se référant à notre théorie du sommeil, interprète cet état comme un désintérêt actif à l'égard de la situation ambiante.

Ici comme là, le sommeil nous apparait sous un angle nouveau : comme l'équivalent d'une *fuite*. Mais cet aspect nouveau se relie facilement à ceux que nous avions décrits précédemment. En situant le sommeil dans le grand groupe des réactions protectrices, je l'apparentais implicitement à la fuite, qui est une réaction protectrice. Et je l'avais explicitement apparenté à l'instinct de « simulation de la mort », ou d'immobilité protectrice, que Szymanski regarde avec raison comme un substitut, un *Ersatz* de la fuite. « Le sommeil quotidien, avais-je dit, ne serait qu'un cas particulier de l'instinct d'inhibition défensive ». Et j'avais aussi considéré l'hystérie, voisine du sommeil, comme une réaction de défense, une fuite devant ce qui répugne, en me rencontrant ici, quoiqu'étant parti d'un tout autre côté, avec la *Flucht in die Krankheit* de Freud.

Jusqu'ici nous avons surtout parlé de la signification biologique du sommeil ; mais notre manière de voir relativement au mécanisme du sommeil et de sa valeur restauratrice a aussi rencontré l'assentiment de deux physiologistes, **Küppers** et **Hess**, qui ont développé, d'une façon très intéressante, une conception analogue à la nôtre, sauf qu'elle entre dans beaucoup plus de détails.

J'avais admis que le sommeil résulte d'un remplacement de la tension mentale, indispensable à l'adaptation vigile, par une « tension végétative » indispensable à la restauration des tissus. Cette hypothèse d'un balancement entre l'activité de relation et l'activité végétative est celle qui relie le mieux le fait de la restauration organique à celui de l'inhibition des fonctions psychiques. Idée déjà ancienne, exprimée par Hippocrate, pour lequel le sommeil était caractérisé par une sorte d'introversion des forces de l'organisme, et reprise par Johannès Muller : antagonisme, disait celui-ci, entre la vie organique et la vie de relation. Cette idée d'*antagonisme* est féconde, parce qu'elle fait de l'inertie mentale la condition même

[1] E. Kueppers, *Der Grundplan des Nervensystems und die Lokalisation des Psychischen* Z.f. ges. Neurol, und Psychiatrie, vol. 75, 1922.

du redressement des forces corporelles, et qu'elle relie ainsi, par les anneaux d'un étroit déterminisme, le sommeil à la veille, et la veille au sommeil.

Pour E. KÜPPERS, le système nerveux peut être fonctionnellement subdivisé en trois parties : 1. Le système nerveux animal (ou cérébrospinal), qui assure la communication et les réactions avec le monde extérieur ; c'est le système de la périphérie extérieure. 2. Le système nerveux mural (*enteric system*) qui est le système de la périphérie intérieure, qui innerve les muqueuses et joue le rôle d'un cordon douanier (il surveille par exemple l'absorption par la muqueuse intestinale, les excrétions, etc.) ; ce système mural constitue une partie du système végétatif sympathique. 3. Le système de liaison (*Binnensystem*), formé par le reste du système végétatif sympathique. Ce système intermédiaire constitue l'agent de liaison entre le système animal et le système mural, et est préposé à l'administration intérieure de l'organisme. La nouveauté de cette conception est de regarder comme l'agent principal ce système de liaison, tandis que jusqu'ici on accordait la suprématie au système de relation cérébro-spinal. Or le système de relation n'est qu'un instrument (de même que le système mural) au service du système de liaison qui est le *représentant de l'organisme*.

Dans le sommeil, ce système de liaison coupe ses ponts avec les systèmes cérébro-spinal et mural ; il reste isolé. Le but de cette manœuvre est de préserver le milieu intérieur de l'organisme des excitants du dehors, et de lui permettre ainsi de se reposer *pour éviter l'épuisement qui menace*. L'organisme, ainsi isolé du monde extérieur, recouvre son unité primitive (je rappelle ici l'analogie entre cette formule et celle de J. Pikler). « L'individu doit périodiquement retourner dans un état plus simple et plus primitif, afin de rassembler des forces pour son nouvel éveil. » Küppers, qui reconnaît qu'il y a toujours des liens ténus qui rattachent l'individu endormi au monde extérieur, souscrit à notre conception d'après laquelle le sommeil est une réaction de défense contre la fatigue, et à celle du désintérêt de la situation présente.

W.R. HESS, de Zurich, développe des idées très analogues, mais avec plus de précisions physiologiques. Il voit lui aussi, trois groupes fonctionnels distincts qui assurent la vie de notre organisme : 1. Le système nerveux cérébrospinal, qui serait, si je puis dire, le Ministère des Affaires étrangères ; 2. Le système parasympathique, qui serait le Ministère de l'Intérieur, assurerait les fonctions végétatives, le trophisme des tissus, etc. ; 3. Le système sympathique, qui constitue l'agent de liaison entre les précédents, et représente un département du Ministère de l'Intérieur qui assure les rapports entre l'intérieur et l'extérieur.

Le système cérébrospinal et le parasympathique sont antagonistes. Le sommeil n'est pas autre chose que la prépondérance momentanée de ce système parasympathique qui assure la reconstitution végétative. Cette prépondérance du parasympathique entraîne une inhibition des fonctions des centres nerveux de la vie de relation.

En résumé, le sommeil serait une crise passagère de vagotonie. Le rétrécisse-

---

[1] W. R. HESS, *Ueber die Wechselbeziehungen zwischen psychischen u. vegetativen Funktionen*, (réimprimé des Archives suisses de Neurologie, XV & XVI), Zurich, 1925.

ment de la pupille pendant le sommeil montre bien cette action vagotonique. Le sommeil a pour fonction de protéger l'organisme contre les causes d'épuisement, et le rétrécissement pupillaire n'est qu'un cas particulier de ce mécanisme préservateur.

§ 3. Travaux originaux aboutissant à la théorie biologique

Jetons maintenant un coup d'œil sur quelques travaux qui, sans mentionner notre théorie biologique, y aboutissent cependant, ou tout au moins appuyent l'une ou l'autre de ses thèses essentielles.

Cramaussel, en 1911-12 a étudié le sommeil d'un petit enfant par la méthode pneumo-graphique[1]. Il se dégage de ses observations plusieurs faits importants à notre point de vue. D'abord nous constatons combien les sens restent ouverts pendant le sommeil ; les moindres excitations, à condition qu'elles soient intéressantes pour l'enfant, modifient plus ou moins fortement sa courbe respiratoire. Nous voyons ensuite ces excitations avoir pour conséquence (fait déjà remarqué par Kohlschütter) un renforcement de la profondeur du sommeil. C'est comme si l'enfant se défendait contre les sollicitations extérieures en consolidant son sommeil. Il y a là, dit Cramaussel « une activité constante et sûre, que par ses divers caractères on peut rapprocher de l'instinct. Cette activité veille continuellement sur le sommeil... »

Enfin cet auteur a constaté que

« Déjà à cette époque (fin de la 1re année) et surtout un peu plus tard, l'enfant trouve souvent dans le sommeil ce qu'il paraît apprendre dans la veille, notamment les sons qui serviront à son langage. Plus d'une fois en s'éveillant on l'entend chuchoter des syllabes qu'il n'avait jamais prononcées encore, et qu'il se répète avec un visible plaisir. Nous avons noté un cas où le premier éclat de rire s'est fait entendre pendant le sommeil. »[2]

Ces observations appuient la conception de la fonction ludique du rêve que j'avais proposée dans mon *Esquisse.*

Une étude sur la durée du sommeil chez les anormaux a montré à **Terman** que l'évolution du sommeil avec l'âge n'est pas chez eux semblable à ce qu'elle est chez les normaux. Tandis que normalement, comme chacun sait, le besoin de sommeil décroit régulièrement avec l'âge, ce n'est pas le cas chez les anormaux. Là, la courbe exprimant la durée du sommeil pour chaque âge reste horizontale

[1] E. Cramaussel, *Le sommeil d'un petit enfant*, Arch. de Psychol., X, 1911 ; XI, 1911 ; XII, 1912.

[2] Ces Archives, XII, p. 188.

ou a même une tendance à monter : les anormaux au-dessous de 13 ans dorment moins que les normaux du même âge, ceux qui ont plus de 13 ans dorment davantage[1]. — Il est évident que ce n'est que si le sommeil est une fonction jouant un rôle actif dans l'économie de l'organisme que ce fait s'explique (relation entre le sommeil et les besoins de croissance du cerveau, notamment) ; si le sommeil résultait d'une intoxication cérébrale, ou d'un autre processus du même genre, il resterait absolument incompréhensible.

Après une belle étude expérimentale sur la circulation sanguine pendant le sommeil, qui a mis en évidence l'augmentation du volume cérébral pendant le sommeil (augmentation qu'il met sur le compte d'une vaso-dilatation active des vaisseaux du cerveau), **J. E. Shepard** conclut que ces modifications vasculaires « sont bien plutôt l'effet que la cause du sommeil », « que le sommeil est contrôlé par des conditions analogues à celles qui contrôlent l'attention en général, que le sommeil et l'insomnie sont des processus mentaux[2]. »

La lecture du gros volume de Piéron a engagé **Le Dantec** à réfléchir sur le sommeil[3]. Il avoue que jusque là, il avait « écarté ce problème comme une complication obscure et gênante des études biologiques » ; il n'avait d'ailleurs, « pas pu s'empêcher de constater que les théories en faveur n'étaient pas complètement satisfaisantes, et il lui en était resté une certaine inquiétude » qui est le point de départ de ses réflexions. Selon sa méthode, Le Dantec cherche à résoudre ce problème par le raisonnement. Il compare la veille et le sommeil aux deux états d'un ressort : tendu dans un sens et contre-tendu dans le sens opposé. Lorsqu'on veut défatiguer un ressort, c'est-à-dire annuler la forme qu'il a commencé à prendre en étant tendu, il ne suffit pas de le laisser au repos, il faut encore le tendre en sens inverse. De même pour défatiguer le cerveau, il ne suffit pas du repos, qui est l'état neutre, mais il faut le sommeil, qui est un état antagoniste de la tension de la veille. Donc le sommeil est un état actif, comme la veille. « Les êtres supérieurs peuvent donc être à deux *états* de vie, également normaux, et tel que l'un repose de l'autre ».

Cette théorie est si vague, et en partie si verbale, qu'il est difficile

---

[1] L.M. TERMAN, *The sleep of the feeble-minded*, The Training School, Feb. 1913.
[2] J.E. SHEPARD, *The circulation and sleep*, New York, 1914 (avec atlas).
[3] LE DANTEC, *Considérations sur le repos et le sommeil*, Rev. philos., vol. 77, 1914.

de l'apprécier. Tantôt Le Dantec semble développer une conception nettement dynamique, ainsi lorsqu'il dit que dans le sommeil, qui est une « inattention générale... l'organisme refuse le combat ». Tantôt il parait retomber dans les théories qui ramènent le sommeil à la fatigue, et alors la sienne est susceptible de toutes les critiques que lui-même reconnaît que méritent celles-là. Si le sommeil réside comme il le dit, dans un « relâchement » général, comment expliquer que certains muscles sont activement contractés pendant le sommeil (l'orbiculaire, par exemple) ? Et comment expliquera-t-il la réversibilité du sommeil ? Il semble avoir aperçu le problème de l'origine du sommeil, mais ce qu'il en dit est bien vague aussi :

« Parmi les dangers que courent les animaux, dans le milieu où ils vivent, les plus importants viennent, sans contredit, des autres animaux qui sont leurs concurrents et leurs ennemis. Il est donc tout naturel que, la nuit étant égale pour tous, le sommeil se soit petit à petit installé la nuit dans la vie de tous les êtres. Il y aura, lieu de rechercher l'influence du rythme nycthéméral sur la production ou au moins sur la localisation du sommeil dans l'histoire des animaux. Des exceptions à cette adaptation se sont d'ailleurs produites de bonne heure. Ayant constaté que le sommeil de leur gibier leur fournissait une proie facile, des carnassiers qui avaient par hasard veillé tard ont pris petit à petit l'habitude de renverser le rythme et de dormir le jour. De sorte que le sommeil des herbivores a dû être troublé par des craintes qui l'ont empêché d'être aussi parfait et aussi reposant. Peut-être la légéreté du sommeil dont souffrent beaucoup d'entre nous provient-elle de ce que nos ancêtres n'ont pas connu la sérénité nocturne et ont été forcés d'avoir presque continuellement l'*attention en éveil.* »

G. Bohn a esquissé une théorie du sommeil[1] qui rappelle en certains points celle de Le Dantec, bien qu'il ne cite pas cet auteur. Il rejette complètement l'idée que le sommeil pourrait être une fonction adaptée, car il nie complètement l'adaptation ; mais, comme Le Dantec il invoque une *bipolarisation* du cerveau. « Toute substance vivante, avait dit Le Dantec, est le siège d'une bipolarité très remarquable, que les phénomènes sexuels en particulier ont mis en évidence d'une manière définitive » ; cette bipolarité est marquée par les deux états de tension (veille) et de relâchement (sommeil), dont nous avons parlé tout à l'heure.

Bohn voit dans la polarisation de la substance vivante la clef de l'explication de tous les comportements. Chaque force qui agit sur un être dans un sens donné développe dans cet être une force

[1] G. Bohn, *La dynamique cérébrale*, Rev. philos., vol. 44, 1919.

antagoniste, c'est comme si l'être s'opposait à la variation que cette force cherche à lui faire subir. Chaque polarisation appelle ainsi une dépolarisation de signe contraire. Le sommeil n'est qu'un cas particulier de cette loi que Bohn pense appelée à révolutionner la biologie :

« Il y a une question... restée jusqu'ici une énigme indéchiffrable : c'est celle du sommeil. Il y a quelques années, je me suis dit qu'il était impossible qu'un organe aussi fortement polarisé que le cerveau ne présente pas des périodes de dépolarisation, et il a fallu que je considère le sommeil comme une conséquence de ma loi de dépolarisation pour qu'aussitôt les mystères inhérents à cette question se trouvent dissipés.

... Si on compare le cerveau à une machine, on peut dire que de temps à autre le cerveau fait machine en arrière. Au lieu de recevoir en abondance les multiples impressions des organes des sens et d'envoyer aux muscles les influx nerveux qui donnent à ceux-ci la tonicité, pendant les périodes de sommeil il recevrait presque exclusivement les sensations ayant pour point de départ les muscles plus ou moins relâchés. Le sommeil, si l'on considère ses signes les plus manifestes, apparaît comme la conséquence d'un changement de signe de la polarité du cerveau... »

Bohn invoque comme fait à l'appui la forme oscillante que prend fréquemment le sommeil : alternances de sommeil et d'insomnie, résultant de changements de signe de cette polarité. « L'allure du sommeil est l'allure d'un phénomène de dépolarisation. »

Je ne sais si cette théorie expliquerait tous les faits du sommeil, notamment l'influence manifeste des facteurs psychiques sur le sommeil. Quoi qu'il en soit, l'éminent biologiste français repousse résolument les théories toxiques, et regarde le sommeil comme dû à « une diminution de la réactivité, une inhibition des réflexes ».

En faveur de sa théorie, Bohn cite encore le sommeil des animaux obtenu par leur immobilisation : la résistance initiale appelle bientôt (si j'ai bien compris) la réaction de signe contraire, c'est-à-dire l'abandon léthargique. Bohn rejoint ainsi Pawloff et ses curieuses expériences sur l'interférence des réflexes conditionnés.

Pour **Pawloff,**[1] le sommeil est un phénomène d'inhibition interne, et, sans entrer dans le détail de ses travaux, notons qu'ils aboutissent à une notion toute dynamique du sommeil, et en font un phénomène d'inhibition. D'ailleurs la conception de Pawloff ne semble pas toujours claire. Même des physiologistes russes diffè-

[1] PAWLOFF, *Innere Hemmung der bedingten Reflexe und der Schlaf, ein und derselbe Prozess*, Skandin, Ar. f. Physiol., Bd 44, 1923.

rent quant à son interprétation exacte. Ainsi Beritoff déclare que la notion d'inhibition de Pawloff n'a rien à faire avec ce que la physiologie a jusqu'ici dénommé ainsi, et se ramène en fin de compte à un *épuisement* de la cellule nerveuse[1]. Au contraire Blumenau voit dans l'inhibition de Pawloff un processus non pas passif, et qui ne ferait qu'exprimer l'épuisement, mais bien *actif*. L'inhibition interne, dit-il, survient beaucoup plus vite que la fatigue, elle est donc « une sorte de mécanisme protecteur qui empêche l'épuisement de l'écorce du cerveau »[2]. Nous retrouvons ici la formule fondamentale de la théorie biologique.

Il est curieux que les psychanalystes, qui se sont tant occupés des rêves, aient négligé le sommeil lui-même. Lorsqu'ils s'y sont intéressés, ils l'ont bien considéré comme une tendance active, ayant un rôle protecteur, mais, à la suite de **Ferenczi**, comme une tendance à retourner à la vie fœtale, pour se protéger contre les difficultés de la vie dans le monde extérieur.

« Le premier sommeil — dit Ferenczi — n'est rien autre qu'une reproduction réussie de la situation dans l'utérus maternel qui nous préservait le plus possible des excitants extérieurs, probablement avec ce but biologique que les processus de la croissance et de la régénération, non troublés par une activité extérieure, pouvaient concentrer sur eux toute leur énergie... Chaque sommeil ultérieur n'est que la régression périodique au stade de la toute-puissance magico-hallucinatoire et avec l'aide de la toute-puissance absolue de la situation intra-maternelle. »[3]

Freud adopte cette manière de voir :

« Nous ne pouvons supporter ce monde d'une façon ininterrompue. Aussi nous replongeons-nous de temps à autre dans l'état où nous nous trouvions avant de venir au monde, lors de notre vie intra-utérine... Chaque réveil matinal est pour nous comme une nouvelle naissance[4]. »

De même, dit-il encore[5], qu'en nous dévêtant chaque soir nous replongeons notre corps dans un état primitif, de même, en nous endormant, nous déshabillons notre psychisme, nous le dépouillons de toutes ses acquisitions, et nous retournons, non seulement par la nudité de notre corps, mais aussi par celle de notre esprit, à l'état du nouveau-né.

---

[1] BERITOFF, *Ueber die individuell-erworbene Tätigkeit des Zentralnervensystems* J.f. Psychol. u. Neurol., Bd 33, 1927, p. 160.

[2] L. BLUMENAU, *Versuch einer physiol. Auffassung der Hysterie*, J.f. Ps. u. Neurol, Bd 34, 1927 p. 244.

[3] FERENCZI, *Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes*, Int. Z.f. ärztl. Psychoan., 1913 ,Bd 1

[4] FREUD, *Introduct. à la Psychan.* (1917), trad. fr., p. 88.

[5] FREUD, *Metapsycholog. Ergänzung z. Traumlehre*, Int. Z.f. ärztl. Psychoan., Bd IV, 1917.

Bernfeld est du même avis. Le sommeil correspond à l'état mental du nouveau-né et du nourrisson dans les premières semaines. Dormir, c'est retourner à l'état de la première enfance[1]. Cet auteur me reproche d'avoir cherché l'origine du sommeil en remontant dans le règne animal (instincts d'immobilisation protectrice) au lieu de rester dans l'évolution humaine.

Pour **Rank,** l'état de sommeil signifie que l'homme n'a jamais pu surmonter complètement le traumatisme de la naissance ; l'état de sommeil nous replace tous les jours dans la situation de la vie intra-utérine[2].

M. J. Eisler, un autre psychanalyste, a cherché à mettre en évidence la relation existant entre la libido buccale (la jouissance qu'a l'enfant de sucer son pouce) et le sommeil. Celle-ci induit celui-là. Il se serait créé ainsi une sorte d'association, qui est responsable de divers troubles du sommeil. Par exemple une inhibition de cette sorte de libido entrainerait de l'insomnie[3].

Ces conceptions, on le voit, font du sommeil un processus actif, même de défense. Mais elles n'envisagent ce phénomène que sous un angle très spécial. On ne voit pas très bien, entr'autres, qu'elles puissent s'appliquer au sommeil des animaux, surtout des animaux qui n'ont jamais séjourné dans l'utérus maternel, comme les oiseaux !

Quelques psychanalystes sont entrés dans plus de détails, tel **Stekel,** qui a consacré au sommeil un petit livre intitulé la *volonté de dormir*[4]. Si l'on remplace dans cette expression le mot « volonté » par celui de « tendance », on a une conception qui s'harmonise tout à fait avec l'un des aspects de la théorie biologique.

« Nous dormons — dit Stekel — pour rêver. En d'autres termes, notre inconscient réclame aussi le pouvoir. Il dit à la conscience : Tu as assez régné, passe-moi maintenant le sceptre, ô reine Conscience !

Ceci est ma théorie — ou pour parler plus modestement — mon hypothèse du sommeil. L'homme dort parce qu'il veut dormir... Les théories courantes disaient : L'homme dort parce qu'il doit dormir ; il est contraint au sommeil. La mienne affirme : L'homme s'oblige à dormir.

Le sommeil est une sorte d'auto-hypnose. Mais qui est l'hypnotiseur ? »

---

[1] S. BERNFELD, *Psychologie des Säuglings*, Wien, 1925, p. 10-17.
[2] O. RANK, *Le traumatisme de la naissance*, trad. fr., Paris, 1928, p. 98.
[3] M.J. EISLER, *Pleasure in sleep and disturbed capacity for sleep*, Internat. J. of Psychoanal. III, 1922.
[4] W. STEKEL, *Der Will zum Schlaf*, Wiesbaden, 1915.

C'est l'homme primitif, répond Stekel, l'*Urmensch* qui gît dans chacun de nous. La veille et le sommeil ne sont que les phases du conflit perpétuel entre cet *Urmensch* et le *Kulturmensch* qui régit la conscience.

L'homme dort parce que l'inconscient vainc la conscience, parce que l'homme primitif prend le gouvernement du royaume des pensées.

Le sommeil est une plongée dans le passé, une descente dans l'océan infini des souvenirs de l'homme et de l'humanité... Dormir, c'est revivre son passé, oublier son présent, pressentir son avenir... »

Du haut de cette hypothèse, les troubles du sommeil s'interprètent aisément :

« Les hypersomniques (*Ueberschläfer*) sont des névropathes, des hommes qui ne sont pas contents de la vie, et qui s'évadent dans le monde des rêves. Souvent ils luttent toute la nuit contre des tentations, et se battent si bien que le matin ils sont moulus... Il n'est absolument pas juste de croire qu'on raffermit ses nerfs par un long sommeil. Au contraire : le nerveux doit éviter le trop long sommeil, parce que sa nervosité repose justement sur le fait qu'il vit un pénible conflit entre les exigences de la culture et la pression de ses instincts... L'homme sain est celui qui a trouvé un régime permettant de balancer (sans conflit) ces deux forces antagonistes. »

Quant à l'insomnie, elle s'explique par une peur du sommeil. Le nerveux a peur de voir s'éveiller en lui l'individu aux tendances mauvaises, qui domine pendant la nuit. « Le vieux dicton : Une bonne conscience est le plus doux des oreillers, contient toute la science de l'insomnie. Les hommes heureux ne se plaignent jamais de ne pouvoir dormir. »

Dans son ouvrage bien connu *L'instinct et l'inconscient*[1], **Rivers** consacre au sommeil un chapitre qui reproduit presque mot pour mot les points principaux de ma théorie biologique : le sommeil est une activité positive, un instinct, il est déclenché par des stimuli, même en l'absence de tout besoin réel de sommeil, son but est « d'obliger au repos », il se manifeste une action sélective des agents extérieurs sur le réveil, le sommeil « est un instinct apparenté à celui d'immobilité ». La seule différence, je crois bien, entre nous deux, c'est que Rivers dit « suppression », là où je parle d'« inhibition », simple question de terminologie.

Avec les psychanalystes, citons encore **E. Wexberg** (de l'école d'Adler), qui, pour expliquer pourquoi l'angoisse produit l'insomnie, cherche à saisir la signification biologique de ce phénomène. Il part de ce fait, que l'on constate surtout chez les enfants (terreurs nocturnes, cauchemars) et chez les nerveux, que le sommeil prédispose à l'angoisse.

[1] W. H.R. Rivers, *Instinct and the inconscious*, Cambridge, 1920 ; trad. fr. *L'instinct et l'inconscient*, Paris.

« Il est possible — dit-il — que le fait que le sommeil augmente la disposition à l'angoisse soit un phénomène phylogénétiquement très ancien, et ayant une signification biologique. J'ai émis la supposition que toute une série de manifestations de l'angoisse, difficilement explicables, devaient avoir eu pour fonction, dans la vie primitive des espèces animales, de troubler le sommeil lorsque le sommeil présentait un danger... »

« Que l'on songe à un troupeau poursuivi par les bêtes féroces qui, mort de fatigue, finit par faire halte. Chez les espèces supérieures, dont la vie grégaire est bien organisée on place des sentinelles. Ces sentinelles seraient dominées par la fatigue, et s'endormiraient, si ne se mettaient à fonctionner des mécanismes empêchant le sommeil. Les palpitations cardiaques et la tension de la musculature involontaire sont des moyens appropriés pour empêcher le sommeil. »

Or, continue Wexberg, nous voyons que les *centres nerveux* (plancher du 3e ventricule) qui président aux réactions cardiaques et vaso-motrices de l'angoisse sont aussi ceux qui sont en relation avec le sommeil. Nous avons là une explication anatomo-physiologique du rapport étroit existant entre le sommeil d'une part et l'angoisse de l'autre.

Si nous considérons la nature psychologique du sommeil, nous voyons qu'il est caractérisé par l'*affectivité*, par opposition à la veille où règne la pensée conceptuelle. Sous cet angle encore on voit que le sommeil prédispose à l'angoisse.

Si l'enfant souffrant du complexe d'infériorité est si souvent sujet à des troubles du sommeil, c'est parce que l'infériorité se manifeste souvent par de l'angoisse[1].

Nous trouvons une opinion diamétralement opposée à celle-ci, tout au moins dans les termes employés, exposée par **Rignano[2]**, Pour ce dernier, le sommeil est constitué par « la suspension de toute l'activité affective de l'esprit », c'est un « silence affectif de l'esprit ». En effet, dit-il, l'activité quotidienne d'un individu est guidée, contrôlée par des tendances affectives ; or pendant le sommeil cette activité guidée et contrôlée cesse, il ne reste plus qu'une idéation purement intellectuelle : le rêve est non-affectif. En rêve, les situations les plus bizarres ne nous étonnent ni ne nous émeuvent.

Si l'on traduit par « intérêt à la situation présente, à la réalité extérieure » ce que Rignano appelle affectivité, on ne peut qu'être d'accord avec lui. Mais je trouve pour ma part la systématisation de Rignano beaucoup trop étriquée et schématique. On ne saurait vraiment prétendre que le sommeil ne se distingue de la veille que par l'absence d'affectivité, de telle sorte qu'on puisse poser l'équation : Sommeil = Veille — Affectivité.

---

[1] Erwin WEXBERG, *Organminderwertigkeit, Angst, Minderwertigkeitsgefühl*. Internat Z.f. Individualpsychologie, 1926, p. 179 ; — & *Zur Biologie u. Psychologie der Affekte*, ibid., p. 230.

[2] E. RIGNANO, *Una nuova teoria sul sonno & sui sogni*, Riv. di Psicol., 1920 ; reprod. en français dans *Psychologie du raisonnement*, Paris 1920, p. 398 et suiv.

C'est par toute son allure, par toute son orientation, que le sommeil diffère de la veille. Ici comme là, on rencontre de l'affectivité, des tendances, et de l'idéation, et ici comme là ce sont les tendances qui meuvent la machine. Mais, tandis que dans la veille ces tendances doivent se plier aux exigences de la réalité (aux lois du monde physique, et à la logique, qui représente en quelque sorte la loi de la pensée objective), dans le sommeil, les tendances sont libérées de cette contrainte et de ce souci : elles peuvent disposer des idées à leur gré, comme bon leur semble, et comme il leur est le plus agréable de le faire. C'est cette antithèse que Freud a si bien exprimée par son double principe de Réalité et de Jouissance.

Mon expérience personnelle ne saurait en tout cas souscrire à une conception inaffective du rêve. A côté de rêves consistant en images claires qui se succèdent, je m'éveille bien souvent avec le sentiment d'avoir rêvé, non pas des images, ni des scènes, ni des aventures qui puissent se raconter en termes empruntés à la pensée conceptuelle, dialectique, mais au contraire d'avoir vécu, pendant mon sommeil, comme une *mélodie affective*, qui reste d'ailleurs indéchiffrable, opaque à ma propre intelligence.

W.R. Hess fait une remarque analogue à celle de Rignano : l'affectivité, dit-il, atteint son apogée au cours de la veille, et c'est à celle-ci que la vie de relation doit sa direction. « Le sommeil profond, sans rêve, représente l'extrémité opposée à l'affectivité dans l'échelle des dispositions fonctionnelles végétatives du système de relation[1]. » Mais Hess parle ici du sommeil sans rêve. Comment considérer le rêve, où règne l'autisme, c'est-à-dire la pensée affective, comme étant un processus inaffectif ?

Le paradoxe, ou le malentendu, provient évidemment de ce que l'on met sous ce terme trop large d'affectivité, des choses différentes.

Le sommeil appartient donc à un autre plan, ou, si l'on préfère, est rattaché à un autre pôle de notre vie psychique que la veille. Et c'est parce que dans le sommeil on se désintéresse de la réalité qu'on est moins affecté par elle, ainsi que l'a dit Rignano. Certains auteurs ont même pensé que ce « silence affectif », cet apaisement momentané était la cause de la genèse du sommeil. Nous avons cité

---

[1] W.R. Hess, *Ueber die Wechselbeziehungen zwischen ps. und veget. Funktionen*, Zurich, 1925, p. 59.

précédemment la thèse de Bonservizi, nous retrouvons à peu près les mêmes idées défendues d'une façon assez originale par un auteur allemand, grand chasseur, bon connaisseur de la vie des animaux, et qui leur a consacré un grand nombre de petits volumes rédigés d'une façon plus pittoresque que scientifique, mais qui contiennent pas mal d'observations et de suggestions intéressantes. J'ai nommé **Th. Zell.** Cet écrivain s'est attaqué au problème du sommeil[1], et, après avoir montré l'insuffisance des théories courantes, propose un point de vue nouveau, qu'il croit tout à fait original, et « qui n'a *jamais* encore été considéré » dit-il (c'est lui qui souligne *jamais*). La comparaison du sommeil quotidien avec le sommeil saisonnier lui montre l'analogie profonde de ces deux phénomènes :

« Sommeil quotidien et hibernal ont le même but : aider l'individu à faire face à la faim et à ses ennemis. Ils ne diffèrent l'un de l'autre que sous le rapport de la durée et de la profondeur. Le sommeil hibernal et estival étant des instincts, le sommeil quotidien en est un aussi. »

C'est surtout la question de la genèse du sommeil que Zell développe d'une façon abondante :

« Le sommeil n'est pas une nécessité vitale absolue, il n'est pas dû à l'accumulation des toxines... Il est un truc, un coup de maître de la nature (*ein Kunstgriff der Natur*) : le seul moyen possible pour l'homme primitif de vivre dans un territoire habité par les bêtes féroces, et de vivre à côté d'elles. Le sommeil est un atavisme, un héritage de ces temps-là... »

Nous avons vu que Le Dantec, se demandant pourquoi le sommeil a lieu la nuit, pense que « la nuit étant égale pour tous », c'est-à-dire que tous les animaux étant incapables de chasser, etc. pendant la nuit, faute d'y voir, c'est ce moment qu'ils ont naturellement choisi pour leur période journalière d'immobilité. — La conception de Zell est tout le contraire de celle-ci : contrairement à ce qu'on croit généralement, et à ce que croient les zoologistes, — qui ne connaissent pas les animaux, dit-il, car pour connaître bien les animaux, il faut aller les observer la nuit — contrairement à ce qu'on croit, *tous les mammifères (à part les singes) sont des animaux nocturnes.* Les oiseaux sont, dans leur grande majorité,

[1] Th. ZELL, *Der Schlaf des Menschen*, Hamburg-Berlin, 1924.

diurnes, mais ils constituent, dans le règne animal, avec la plupart des insectes, une exception[1].

Les bêtes féroces sont toutes nocturnes : le lion, le tigre, etc. Pour s'en préserver, l'homme primitif devait se cacher dans des grottes, grimper sur des arbres, et ne pas bouger.

S'il n'y avait pas eu de sommeil, par quelles angoisses n'aurait pas passé l'homme, pendant les longues nuits primitives ? « Toujours est-il que de parcourir ces longues heures de la nuit sur les ailes du sommeil était bien plus beau.. Le sommeil est vraiment une admirable invention ! »

L'auteur n'explique pas comment cette invention s'est faite. Mais il pourra répondre qu'il en est de même pour la plupart des instincts dont l'origine première est entourée de mystère.

Il va sans dire que le sommeil des animaux s'explique comme celui de l'homme. C'est grâce au sommeil que des animaux ennemis, s'entre-déchirant, ont tout de même réussi à coexister sur notre planète.

Zell remarque d'ailleurs que le sommeil, comme tout instinct, est plastique : il peut être momentanément refoulé par un instinct plus impérieux. Le mammifère, quoique nocturne, peut, pressé par la faim, aller chasser de jour. De même « l'amour ne connaît ni jour ni nuit » et tout animal oubliera son sommeil pour répondre aux appels de son besoin sexuel.

Zell, enfin, émet à propos des rêves angoissants, des terreurs nocturnes, une hypothèse tout à fait semblable à celle qu'a proposée Wexberg :

« A mon avis, on ne peut expliquer les terreurs nocturnes des enfants que d'une façon historique. » — Ces terreurs ne seraient que les réminiscences des âges primitifs, où l'individu était alerté dans la nuit pendant le danger. « Les jeunes singes sont enclins aux terreurs nocturnes. Nous devons en tirer la conclusion que les premiers rêves des hommes primitifs furent des cauchemars, qui avaient pour fonction de susciter la vigilance pendant la nuit. Le *pavor nocturnus* des enfants a la même fonction encore aujourd'hui : réveiller les parents pour attirer leur attention sur eux. »

---

[1] C'est ce fait, dit Zell, qui explique que les animaux diurnes, comme les oiseaux, n'ont en général pas de coloration protectrice. En effet, remarque-t-il, une coloration protectrice, de même couleur que le fond, n'est utile à l'animal que s'il ne bouge pas. S'il bouge, cette coloration ne sert à rien, car la rétine des animaux est d'une sensibilité extrême pour tout ce qui remue. Les animaux présentant une coloration protectrice doivent donc rester immobiles, pour en tirer avantage. D'autre part, une coloration protectrice ne sert à rien la nuit (la nuit, comme on dit, tous les chats sont gris). Or, ce sont les mammifères surtout, qui possèdent des colorations ternes, protectrices. Nous en comprenons l'utilité, puisque c'est de jour qu'ils dorment.

Au contraire, le plumage coloré de la plupart des oiseaux n'est pas un danger pour eux, puisque c'est la nuit qu'ils dorment, et que l'obscurité éteint leur coloration.

Il est intéressant de constater que, en partant de points si différents, les Drs Bonservizi et Wexberg d'une part, le chasseur Zell d'autre part, parviennent à des conclusions qui coïncident presque exactement. Hypothèses suggestives, dont l'avenir dira quelle est l'exacte valeur.

Puisque nous parlons des animaux, mentionnons les belles expériences de **J.S. Szymanski,** qui nous ont montré combien varie l'allure du sommeil suivant les espèces animales[1]. A l'aide d'un appareil de son invention, l'actographe, qui permet d'enregistrer pendant 24 heures de suite les moindres mouvements d'un animal placé dans une cage d'aluminium (cette cage repose sur une lame de caoutchouc fermant une chambre à air, elle-même en communication avec un tambour de Marey), Szymanski a pris les tracés d'activité et de repos de différents animaux. Il a vu que ces tracés se répartissent en deux grands types, le type *monophasique*, qui ne comprend qu'une seule phase de repos, et une seule phase de veille (comme chez l'homme adulte, le canari, la grosse mouche bleue, certains serpents), — et le *type polyphasique*, où les phases de veille et de sommeil alternent un plus ou moins grand nombre de fois au cours de la journée de 24 heures (comme chez le nourrisson, le chat, surtout le lapin et la souris).

Quoiqu'il soit souvent impossible de dire si la phase de repos notée à l'actographe correspond à un sommeil vrai, ou s'il ne s'agit que d'un simple repos, il ne ressort pas moins de ces expériences que l'allure du sommeil varie considérablement suivant les animaux observés. Les animaux *optiques* (c'est-à-dire chez qui prédomine le sens visuel) sont monophasiques (l'endormissement et le réveil étant sous l'influence du mouvement du soleil), les animaux *olfactifs* ou *tactiles* dorment et se réveillent indépendamment des variations de la lumière. — Nous voyons donc ici combien le sommeil, loin d'être directement sous l'influence de la fatigue, a été conditionné par d'autres facteurs de la conduite.

Szymanski ayant travaillé à Genève, en 1914, avec son actographe, j'avais pensé qu'on pourrait utiliser celui-ci pour étudier la profondeur du sommeil de l'homme. En plaçant sous le matelas d'un dormeur une poire de caoutchouc, à demi enfermée dans une boîte de carton afin qu'elle ne soit pas entièrement écrasée par la

---

[1] J.S. SZYMANSKI, *Die Haupt-Tiertypen in Bezug auf die Verteilung der Ruhe- u. Aktivitätsperioden*, Biol. Cblatt, 1916; — Cf aussi : Pflüger's Ar., Bd 171 et 172, 1918; — Z.f. allg. Physiol., Bd 18, 1920.

pression du matelas, et en mettant cette poire en communication avec un tambour de Marey, j'avais obtenu de très intéressants actogrammes du sommeil normal, qui montraient combien, en général, le sommeil est tranquille pendant les premières heures de la nuit, et combien la mobilité du dormeur augmente à partir de 2 ou 3 h. du matin, pour cesser de nouveau pendant l'heure qui précède le réveil.

D'autres auteurs, Szymanski lui-même, ont repris cette étude de la mobilité du sommeil quotidien, en perfectionnant plus ou moins le procédé d'enregistrement. Je citerai l'intéressant travail du Dr **P. Karger,** qui a noté entr'autres combien des facteurs purement psychologiques influaient sur la mobilité du sommeil. Ainsi, un enfant qui passe sa première nuit dans un hôpital, ou bien un enfant auquel on a lu le soir des contes de fée, présentent un sommeil beaucoup plus agité que dans les circonstances habituelles[1].

D'observations tout autres — observations sur la durée du sommeil chez les aliénés, ses modalités, ses rapports avec le poids, etc. — **Ch. Ladame** conclut que celles-ci « viennent à l'appui de la théorie biologique du sommeil »[2]. (Cet auteur a trouvé, entre autres, que la femme dort moins que l'homme, 30 minutes de moins par nuit, en moyenne)[3]. Il a noté le caractère très individuel des courbes de sommeil relevées pendant plusieurs mois de suite. Il a constaté un parallélisme assez marqué entre la variation du poids chez un même malade, et la variation de la durée de son sommeil.

Dans ces dernières années, l'idée du sommeil-instinct, du sommeil-fonction protectrice apparait de tous côtés, celà, non pas chez des philosophes, mais chez des neurologues, chez des anatomo-pathologistes !

Le Dr **K. Landauer,** qui a fait diverses expériences sur les réflexes pendant le sommeil, sur des sujets normaux, a constaté quelques phénomènes intéressants :

---

[1] P. KARGER, *Ueber den Schlaf des Kindes*, Berlin, 1925.

[2] Ch. LADAME, *Du sommeil et de quelques-unes de ses modalités*, Ar. suisses de Neurol., XIII, 1923 ; — v. aussi z. f. ges, Neurol. u. Ps. Bd 82, 1923.

[3] Notons que ce résultat est contraire à celui obtenu jadis par HEERWAGEN (Philos. Stud., V, 1899) à la suite d'une statistique, poursuivie chez des personnes saines d'esprit, il est vrai. Cet auteur avait trouvé que les dames dormaient en moyenne 20 minutes de plus que les messieurs. Par contre, HAYASHI (*On the sleeping hours of school children*, Jido Jatshi, cf. Ps. Abstracts, 1927, p. 439) a des résultats concordant avec ceux de Ladame : les filles au-dessus de 15 ans dorment 30 minutes de moins que les garçons.

Si l'on chatouille la muqueuse nasale d'une personne qui dort, elle ne réagira pas si l'excitation est faible (alors que, pour une excitation de même intensité, une personne éveillée réagirait, ou éternuerait) ; si l'excitation est plus forte, le dormeur, sans s'éveiller, se défend de diverses manières (ouverture des lèvres, modifications respiratoires, etc.), si l'excitation est plus forte encore, il y a réveil. L'éternuement ne se produit qu'en éveillant le dormeur. — La toux pectorale peut avoir lieu pendant le sommeil : la toux laryngée est évitée pendant le sommeil par des réactions dérivatrices (déglutition de salive, etc.).

De ces faits, et d'autres encore, l'auteur conclut que « le sommeil est une action intentionnelle (*Zielhandlung*). Le but est poursuivi autant que possible, mais il peut être abandonné en tout temps, s'il est nécessaire. Le sommeil n'est donc pas un acte forcé (*Zwangshandlung*), dans le sens d'une névrose (*Zwangsneurose*). — En effet, dans le sommeil, loin d'être absolument abruti, le dormeur peut au contraire agir logiquement et volontairement. Les choses se passent en effet comme s'il se disait : Lorsque je puis m'éviter le trouble de mon sommeil en refoulant l'excitation ou en remplaçant son réflexe par une *Ersatzhandlung* moins irritante, je le fais. Si au contraire je sens que c'est un réflexe qui n'ébranlera pas mon sommeil, je lui laisse suivre son cours normal. Mais si l'excitant est si fort que je ne puis ni le refouler ni le dériver, c'est alors qu'il se passe quelque chose de vraiment insolite ; « je dois alors diriger mon intérêt vers cette chose insolite, car peut-être elle annonce un danger : je veux m'éveiller[1]. »

Landauer va trop loin en attribuant au dormeur des raisonnements... Mais je pense qu'il ne s'agit là que d'une façon imagée de mettre en relief la valeur fonctionnelle du sommeil, qui est de nous distraire momentanément du monde extérieur. Le sommeil, dit-il, et nous serons d'accord, réalise une sorte de schizophrénie. Il laisse la question ouverte de savoir si l'état mental du sommeil correspond à l'autisme ou s'il constitue une régression narcistique.

Landauer semble rapporter la diminution de sensibilité de la muqueuse nasale pendant le sommeil, bien moins à un affaiblissement réel de l'excitabilité qu'à une suspension — volontaire et réfléchie, dit-il — de la réactivité. Le non-blocage des voies de la sensibilité était une des thèses de ma théorie biologique.

En sa faveur parlent encore les observations de **Kreidl** et **Herz**[2]. Ces auteurs ont pris les actogrammes (enregistrement des mouvements du dormeur pendant toute la nuit) chez 6 enfants sourds, un enfant aveugle, 13 arriérés. Les 45 hypnogrammes qu'ils ont ainsi obtenus n'ont pas révélé de différences avec ceux des per-

[1] K. LANDAUER, *Handlungen des Schlafenden*, Z.f. ges, Neurol. u. Psychiatr., Bd 39, 1918.

[2] KREIDL et HERZ, *Der Schlaf des Menschen bei Fernbleiben von Gesichts- u. Gehörseindrücken*, Pflüger's Archiv, 1924, Bd 203, p. 459.

sonnes normales. L'endormissement a présenté les mêmes caractères que chez les normaux, de même le réveil. Preuve que les excitants extérieurs ne jouent pas dans le sommeil le rôle qu'on leur avait attribué.

Cabitto a développé une théorie du sommeil où interviennent à la fois les toxines, les mouvements amiboïdes et la volonté. Il regarde le sommeil comme un dispositif de protection de l'organisme, par lequel la consommation est suspendue et la restauration rendue possible[1].

Le Dr **E. Hirsch,** dans une étude anatomo-pathologique sur le centre du sommeil[2], déclare :

« Nous ne dormons pas qu'au moment où nous sommes épuisés, *mais nous dormons pour ne pas nous épuiser*[3]; longtemps avant que nous le soyons, nous éprouvons un besoin de sommeil et de lassitude, qui peut conduire au sommeil. » — Le sommeil, pour Hirsch, consiste dans une inhibition de l'état de veille. Cette opération implique un centre qu'il localise dans la partie médiane du thalamus. Ce centre est un *Schlafzentrum*, et non pas un *Weckzentrum*.

Le Dr **Otto Marburg,** de Vienne, met en évidence le rôle de la volonté dans l'endormissement, et conclut que le sommeil normal est l'automatisation d'une action jadis volontaire, et répétée pendant de nombreuses générations. Elle est devenue ainsi une *Instinkthandlung*, (il invoque l'opinion de Wundt pour lequel l'instinct est une *automatisierte Willenshandlung*)[4].

Le Dr **R. L. Müller,** passant en revue les divers instincts fondamentaux, place le sommeil parmi eux ; sa fonction est entr'autres de « servir à la construction du corps[5] ». Le somme résulte de diverses composantes dont la dissociation produit les troubles du sommeil.

Tous ces auteurs s'attachent à rechercher la localisation exacte du centre du sommeil, et sont d'accord pour le placer dans le plancher du IIIe ventricule ainsi que dans la partie médiane de la couche optique. C'est assurément dans cette région sous-corticale paléencéphalique que résident les centres des grandes fonctions de régula-

[1] L. Cabitto, *Sulle cause che provocano il sonno*, Note et Riv. di Psichiatria, 1923, v. XI.
[2] E. Hirsch, *Zur Frage der Schlafzentren*, Med. Klinik, 1924, p. 1323.
[3] C'est moi qui souligne ce passage, qui est absolument identique à la formule à laquelle j'avais abouti jadis, formule qui avait été tant attaquée !
[4] Otto Marburg, *Schlaftheorie u. Hirnrindenfunktion*, Wien. med. Woch., 1925, p. 778 ; Wien. klin. Woch., 1926, p. 1076.
[5] R.L. Mueller, *Krankhafte Störungen der Lebenstriebe*, Münch. med. Woch., 1926, p. 1430.

tion vitale : température du corps, vasomotilité, transpiration, fonction vésicale, centres de la faim, probablement aussi des fonctions génitales. Sans doute faut-il y placer aussi le centre de l'« intérêt à la vie », qui a des relations étroites avec le sommeil, sans qu'il soit possible de préciser encore si le sommeil consiste simplement dans la suspension de cet intérêt ou s'il implique un autre mécanisme encore.

A la suite d'une étude psychologique que nous avions poursuivie, le Dr **F. Naville** et moi, sur les aptitudes d'un jeune homme de 18 ans présentant une déchéance mentale postencéphalitique, nous avions constaté que l'inertie mentale dont il faisait preuve, sa paresse, son inactivité, dépendaient non pas d'un trouble intellectuel, mais d'une apathie tout affective[1]. En effet, lorsqu'on le stimulait, l'encourageait, le secouait, il parvenait à exécuter d'une façon correcte ce qu'on exigeait de lui (additions, barrages de lettres, etc.), mais dès que la difficulté était plus grande, le malade procédait plus lentement. C'est cette lenteur qui est caractéristique du cerveau postencéphalitique, et Naville a baptisée du nom de *bradyphrénie* ce trouble mental particulier. Sa cause semble être un désintérêt pour la vie réelle. Or précisément ce désintérêt caractérise aussi le sommeil normal, et comme l'encéphalitique souffre d'une lésion du paléencéphale, il est rationnel d'y loger les centres de l'intérêt, ainsi que le propose Naville[2].

Cette manière de voir s'harmonise avec une conception semblable émise par d'autres auteurs, Camus, Head etc., qui ont décrit dans le paléencéphale un appareil régulateur de l'humeur, des instincts, de l'activité, en un mot, de l'intérêt[3]. Lorsque j'insistais, il y a longtemps, sur le rôle de l'intérêt dans l'activité psychique, lorsque j'en faisais le « principe fondamental de l'activité mentale »[4], lorsque je cherchais à établir une « conception biologique de l'intérêt », en définissant le mécanisme de l'intérêt comme consistant en une dynamogénisation des réactions utiles à l'organisme, en une libération d'énergie, puisée dans le « réservoir d'énergie »[4]

---

[1] F. NAVILLE, *Etudes sur les complications mentales de l'encéphalite épidémique ; la Bradyphrenie*, l'Encéphale, 1922.

[2] F. NAVILLE, *Les centres psychiques sous-corticaux paléencéphaliques*, Ar. de Psychol., XIX, 1924, p. 38.

[3] CAMUS, cité par LHERMITTE, *Fondements biologiques de la psychologie*, Paris 1925, p. 223.

[4] Cf CLAPARÈDE, *L'association des idées*, Paris 1903, p. 138 : « L'excitation intéressante a une action dynamogénique sur les centres nerveux, puisque c'est l'adaptation appropriée à cette excitation qui se réalise, c'est-à-dire prévaut sur toutes les adaptations possibles ». — *L'intérêt, principe fondamental de l'activité mentale*, Congrès internat. de Ps. de Rome, 1905, p. 253 ; — *Psychologie de l'enfant*, Genève, 2e éd., 1909, etc.

on m'a souvent taxé — naturellement ! — d'introduire en psychologie des notions métaphysiques. Or, aujourd'hui, on ne fait guère que répéter, presque dans les mêmes termes, ce que j'avais écrit jadis. Ecoutez par exemple **Piéron**[1]:

Le fait que certains actes difficiles sont possibles à certains moments et pas à d'autres « tient peut-être à l'existence de réserves d'énergie, non renouvelées, qui se sont ensuite épuisées. Mais, le plus souvent, la différence tiendra à ce qu'il y aura à certains moments une libération d'énergie... Dans un cas, il y aura un état de relâchement de la pensée, conduisant à une somnolence ou au sommeil... ; dans l'autre il y aura une attention tendue, une pensée dirigée et élargie, maîtresse des évocations utiles, grâce à un « intérêt », libérateur d'énergie. »

Ce que nous appelons « intérêt », c'est justement ce phénomène de la libération d'énergie nerveuse[2]. »

L'existence d'un centre du sommeil dans le plancher du 3e ventricule a été confirmée par les expériences du Dr **Demole,** de Genève, qui a produit chez des chats un sommeil naturel (c'est-à-dire avec possibilité de réveil), en leur injectant dans la région infundibulaire une solution de chlorure de calcium[3]. Cette substance semble jouer un certain rôle dans la production du sommeil. En effet, pendant le sommeil, le taux du calcium diminue dans le sang. Est-ce à dire qu'il faille en revenir à une théorie chimique du sommeil ? Nullement, car les faits quotidiens, montrant l'importance des facteurs psychiques, s'imposent à une théorie du sommeil. Mais nous ignorons quels sont les chainons physico-chimiques qui relient l'action des stimuli du sommeil avec l'inhibition des centres supérieurs. Que cette inhibition se fasse médiatement par l'intermédiaire de processus vasculaires, par une sécrétion interne, entrainant elle-même quelque modification dans la composition chimique du sang, ou par un processus inhibitif immédiat, cela ne touche pas la théorie biologique elle-même, qui peut s'accomoder de n'importe lequel de ces mécanismes.

---

[1] H. Pieron, *Le cerveau et la pensée*, Paris 1923, p. 295-6.

[2] Cf ce que je disais (*Ps. de l'enf.*, 1909, p. 143) : « J'ai donné le nom de « réaction d'intérêt » à ce processus d'ouverture du robinet d'énergie, à ce processus de dynamogénisation par celle des excitations qui mérite de provoquer la réaction, parce qu'elle est en rapport avec l'intérêt présent ».

Toute ma « conception fonctionnelle de l'éducation » est fondée sur ce fait que l'excitation intéressante (parce qu'elle répond à un besoin du moment), déclanche une libération d'énergie qui permet de mettre en œuvre les opérations nécessaires pour satisfaire ce besoin, — énergie qui peut être exploitée pour les fins de l'éducation et de l'instruction.

[3] V. Demole, *Pharmakologisch-anatomische Untersuch. z. Problem des Schlafes*, Ar. f. exp. Pathol u. Pharmakol., Bd 120, 1927. — Cf aussi Rev. neurol., juin 1927, p. 850.

L'une des thèses essentielles de notre théorie biologique, à savoir que le sommeil précède l'épuisement, se trouve confirmée par les curieuses expériences faites avec la méthode de *l'insomnie expérimentale*, qui vise à établir les conséquences sur l'organisme de la privation de sommeil. Cette méthode comprend deux procédés, celui du *sommeil abrégé* (on abrège le temps du sommeil normal, soit en se couchant plus tard, soit en s'éveillant plus tôt), — et celui du *sommeil différé*, ou de la *veille prolongée*.

J'avais déjà mentionné, dans mon *Esquisse*, celles de **Patrick** et **Gilbert**[1] qui avaient privé de sommeil trois jeunes gens pendant 90 heures consécutives. Dans ces dernières années, **Robinson** et **Hermann, Kleitman** et **Lee, Herz, Laslett, Weiskotten, Johnson, Swan et Weigand**[2], et d'autres, ont fait des expériences du même genre. La méthode est toujours à peu près la même : on prend des tests, physiologiques ou mentaux, avant la période de veille prolongée, puis, au cours de cette veille, à intervalles réguliers. Les résultats obtenus concordent entr'eux : d'une façon générale, l'insomnie même prolongée pendant 80 heures et plus ne produit aucun abaissement du rendement mental, ou des temps de réaction, ni de modification appréciable dans la température du corps, la vitesse du pouls, etc. **Laird,** cependant, en répétant cette expérience avec des tests demandant un effort mental très considérable (multiplications de tête) est parvenu à mettre en évidence une certaine diminution de rendement pendant la période insomnique[3].

Laird et **Wheeler**[4] ont montré que, si l'on raccourcit le sommeil de deux heures le soir, cette privation partielle de sommeil ne produit aucune baisse dans le rendement du travail mental (multiplications de tête) exécuté le lendemain matin. Par contre, en évaluant la dépense mentale intérieure par la méthode calorimétrique, ils ont constaté que cette dépense augmentait beaucoup plus rapidement pendant le travail après un sommeil raccourci que pendant le travail consécutif à un sommeil complet. En d'autres termes,

---

[1] PATRICK and GILBERT, *On the effects of loss of sleep*, Ps. Rev., 1896.

[2] ROBINSON and HERMANN, *Effects of loss of sleep*, J. of exp. Psychol., 1922. — KLEITMAN et LEE, *Effects of prolonged sleeplessness on man*, Am. J. of Physiology, 1923, vol. 66 et 67. — HERZ, *Selbstbeobachtung über freiwillige Schlafentziehung*, Pflüger's Ar., Bd 200, 1923. — LASLETT, *An exp. on the loss of sleep*, J. of exp. Ps., 1924. — WEISKOTTEN, *Loss of sleep*, J. of exp. Ps., 1925. — JOHNSON, SWAN and WEIGAND, Ps. Bull., 1926, p. 141. — Etc.

[3] LAIRD, *Effects of loss of sleep on mental work*, Industrial Ps., june 1926.

[4] LAIRD and WHEELER, *What it costs to lose sleep*, Industr. Ps., nov 1926.

après l'insomnie, l'organisme compense l'épuisement par une plus grande dépense d'énergie pour un même travail. (Cette augmentation, qui est normalement de 7,5% calories après 10 minutes de travail monte à 25,3% après 10 minutes de travail exécuté après un sommeil raccourci de deux heures).

Ces dernières expériences montrent que ce n'est pas gratuitement qu'on se prive de sommeil. Toute diminution dans la durée normale se paie de quelque façon. Il n'en reste pas moins que l'organisme est capable de compenser le déficit causé par la perte de sommeil, et que l'on ne saurait par conséquent considérer le sommeil comme étant lui-même l'expression, la résultante brusque de l'état d'épuisement des centres nerveux.

Dans un tout récent travail sur la privation de sommeil, **Laslett** a constaté qu'au cours de l'insomnie il se produit des crises de sommeil survenant à intervalles réguliers, environ toutes les trois heures. Il estime que cette observation, si elle se confirme, parle en faveur de la théorie instinctive du sommeil. Il déclare que cette théorie « n'a pas attiré l'intérêt général qu'elle mérite ».[1]

Le rêve. — Dans mon *Esquisse* de 1905 (p. 325) j'avais, en m'inspirant de la théorie ludique que Flournoy avait élaborée pour rendre compte des productions subliminales des médiums, supposé que le rêve du sommeil quotidien avait aussi pour fonction « d'exercer certaines activités (imagination créatrice, etc.) utiles à l'espèce, et qui n'ont pas toujours l'occasion d'être mises en jeu dans la vie individuelle ». Cette idée de la fonction téléologique du rêve a été reprise et développée d'une façon intéressante par **A. Maeder**[2]. Elle a aussi été préconisée par **Adler**, qui prétend à la priorité. Cependant, sa première note sur ce sujet date de 1911.[3]

Y. Delage déclare : « La conception de Claparède est à peu de choses près le contre-pied de celle que je crois vraie... »[4] Cependant, ses propres exemples tendent plutôt à me donner raison[5].

Le baillement. — Le bâillement tient de près au sommeil.

---

[1] Laslett, *Exp. on the effects of loss of sleep*, J. of exp. Ps., oct. 1928, p. 373, 395.
[2] Maeder, *Ueber die Funktion des Traumes*, Jahrb. f. psychoanal. Forschungen, IV 1912, — et même périodique : V, 1913, p. 453
[3] Adler, Zentralblatt f. Psychoanal., I, 1911.
[4] Y. Delage, *Le rêve*, Paris 1920, p. 563.
[5] Claparède, *Sur la fonction du rêve*, Rev. philos. Mars 1916, p. 298.

On l'a souvent considéré comme un signe du besoin de sommeil. Mais, dans ce domaine aussi, le point de vue biologique s'est fait jour, et l'on a considéré le bâillement, et l'étirement dont il n'est qu'une portion, comme une réaction de défense contre l'inattention. Le bâillement, en activant la circulation cérébrale, serait une arme *contre* la fatigue, un moyen de lutte contre l'inattention.[1]

Des observations faites par Mlle Margairaz dans une école primaire de Genève sur les bâillements des écoliers (qui seront publiées prochainement) ont montré que les bâillements sont beaucoup plus fréquents au début de la matinée. Preuve, encore, que le bâillement est moins un symptôme de sommeil qu'un symptôme d'attention, un effort pour reconquérir un état éveillé du cerveau.

Conclusion

Tout l'historique qui précède, — j'aurais pu l'allonger encore— tend à montrer que la conception biologique du sommeil s'impose de plus en plus à l'attention, comme étant la seule qui embrasse les multiples aspects de ce phénomène.

On ne peut que s'étonner de voir, aujourd'hui encore, la plupart des traités de physiologie feindre de l'ignorer, passer le sommeil complètement sous silence, ou ne mentionner que la sempiternelle théorie toxique, qu'on ne peut encore soutenir qu'en fermant décidément les yeux à la vie, telle qu'elle se déroule en dehors des laboratoires.

A quoi faut-il attribuer cette cécité — elle-même bien intéressante pour le psychologue ? Eisler, qui, nous l'avons vu, défend une théorie « libidineuse » du sommeil, pense que nous refoulons le problème du sommeil, parce que nous ressentons, pour tout ce qui touche au sommeil « une perplexité cachée et que nous ne nous avouons pas ». Lorsque le problème du sommeil est discuté, cela soulève des « signes évidents d'inconfortable » !

Le Dantec avait avoué, nous l'avons vu aussi, sa répugnance instinctive pour le problème du sommeil, qu'il écartait de ses préoccupations. Je ne sais s'il faut recourir à l'explication psychana-

---

[1] HAUPTMANN, *Wie, wann und wozu gähnen wir ?* Neurol. Cblatt, 1920 ; — MAYER, Z.f. Biol., 1921 ; — DUMPERT, *Z. Kenntnis des Wesens u. der physiol. Bedeutung des Gähnens*, J.f. Psychol. u. Neurol. Bd 27, 1901 ; — DE SAUSSURE, Ar. suisses de Neurol., XII, 1923, p. 308 (cite encore d'autres auteurs) ; — CLAPARÈDE, *Pourquoi bâille-t-on ?* Interméd. des Educ., N° 102, oct. 1924.

lytique d'Eisler. Il serait plus simple de penser que le sommeil gêne les physiologistes, parce qu'ils sentent qu'ils ne parviendront pas à le saisir sans tenir compte d'une foule de facteurs extra-cérébraux. La conception des réflexes conditionnés leur permettrait, pourtant sans sortir de la physiologie, de donner du sommeil une description plus adéquate à la réalité[1].

Pour le psychologue et le biologiste, l'étude du sommeil est utile en ce qu'elle est pour lui un nouvel exemple de l'admirable ajustement des rouages de notre vie psychophysiologique. Le sommeil nous apparaît déjà — en dépit de ce que nous ignorons encore — comme un merveilleux appareil de réglage, assurant l'accumulation d'énergie organique et protégeant sa dépense excessive, accordant constamment ces deux exigences fondamentales de la vie, qui à la fois s'opposent et s'impliquent l'une l'autre : maintien de l'intégrité organique et adaptation au monde extérieur.

II

L'HYSTÉRIE

L'*Esquisse* publiée ici en 1905 se terminait par un chapitre *Sommeil et Hystérie*, dans lequel je montrais que la théorie biologique du sommeil pouvait avoir quelque utilité pour une conception psycho-biologique de l'hystérie.

N'y a-t-il pas, entre le sommeil et l'hystérie une parenté qui saute aux yeux lorsqu'on songe, d'une part, à l'analogie entre le rêve du sommeil normal et celui des états somnambuliques ou hystériques, d'autre part à la ressemblance entre le sommeil et l'hypnose, qui elle-même a été souvent rapprochée de l'hystérie ? Il ne s'agissait pas d'ailleurs de développer une théorie complète de l'hystérie, mais d'indiquer seulement quelle pouvait être la signification de quelques-unes de ses manifestations capitales, comme l'anesthésie, l'amnésie, la paralysie, la syncope, le spasme œsophagien (la « boule »), etc.

Il m'avait semblé qu'il pouvait être fécond, pour l'interprétation de certaines manifestations fonctionnelles anormales, de les éclairer par la méthode comparative, comme je l'avais fait pour le sommeil, en les rapprochant de certaines réactions analogues que l'on ren-

[1] Cf par exemple C.H. WOOLBERT, *A behavioristic account of sleep*, Ps. Rev. 1920, p. 420-28.

contre normalement chez des animaux[1]. De ce point de vue, je décrivais les stigmates hystériques « comme le résultat d'une exagération anormale des réactions d'inhibition mentale défensive ». Les troubles hystériques ne sont que l'exagération de réactions de défense, ou la réapparition, la réviviscence de réactions ancestrales dont l'utilité biologique ne se laisse saisir que chez les animaux qui les pratiquent. L'hystérique est donc un individu qui présente une tendance à la réversion, à la régression[2].

J'avais repris et développé cette manière de voir dans un autre article, paru ici en 1907[3]. Celle-ci était alors si nouvelle, qu'elle n'a guère trouvé d'écho. Cependant, les opinions relatives à l'hystérie formaient, au début de ce siècle, un véritable chaos, sans parler de ceux qui, désespérant d'y voir clair, allaient jusqu'à nier la réalité de cette affection. On se rendra compte de cet état de choses en lisant les deux beaux rapports présentés par Schnyder et Claude au Congrès des neurologistes de Genève-Lausanne en 1907.

De ce chaos, quatre idées fécondes émergeaient cependant : les stigmates hystériques sont la conséquence d'une distraction (**Janet**) ; l'hystérie est pour le malade un « refuge » contre les misères de la vie, elle offre le moyen de se soustraire à la lutte pour la vie (**Breuer** et **Freud**) ; l'hystérie consiste en l'exagération de certaines réactions, en réflexes émotifs (**Bernheim,** qui ne faisait que reprendre cette vieille idée de **Briquet,** qu'« une attaque d'hystérie ne saurait être que la répétition exacte des troubles par lesquels se manifestent les impressions morales vives ou pénibles »[4] ; l'hystérie implique une régression vers le type infantile (**Flournoy, Freud, Schnyder**)[5].

---

[1] Cf. Ed. CLAPARÈDE, *The value of biological interpretation for abnormal psychology*, J. of abn. Psychol., vol. I, June 1906. — *L'interprétation biologique en psychopathologie*, Rapport à la Soc. suisse de Neurologie, assemblée de Berne, 1909 (Rev. méd. Suisse rom., 1909, p. 303, et Neurol. Cblatt, 1909, p. 500). — J'ai fait sur le même sujet une conférence à la Faculté de médecine de Paris en janv. 1925 (non publiée).

[2] Cf *Esquisse*, Ar. de Ps., IV, 1905, p. 343.

[3] *Quelques mots sur la définition de l'hystérie*, Ar. de Ps., VII, 1907, p. 184 et suiv. — Cf aussi la discussion au Congrès des Neurologistes de Genève-Lausanne, 1907, *Comptes rendus* de ce Congrès, Paris, II, p. 402., et Presse méd. 11 août 1907, p. 390.

[4] BERNHEIM, *Conception du mot hystérie*, Paris 1904 ; — BRIQUET, *Traité de l'hystérie*, Paris 1859.

[5] Cf. FLOURNOY, *Des Indes à la Planète Mars*, Genève 1900, p. 255 ; — *Nouvelles obs. sur un cas de somnambulisme*, Ar. de Ps., I, 1901, p. 248. — FREUD, qui a insisté sur la régression au stade infantile.— SCHNYDER, *Rapport sur l'hystérie*, au Congrès de Genève-Lausanne, vol. I, p. 93. — Cf aussi le Dr H. Stadelmann, de Dresde (cité par P. DUBOIS, *Conception ps. de l'origine des psychopathies*, Ar. de Psychol., X, 1910, p. 58) qui a noté, en 1904 l'influence prépondérante de la mentalité primitive dans les psychoses. — On pourrait encore citer ici la *mythomanie* de Dupré (1905), la *docilité* de Hellpach (1904), qui ont l'une et l'autre un caractère marqué de puérilisme, ou d'infantilisme.

Il est à noter que ces auteurs ne parlent que de régression au type infantile, non à l'animalité.

Mais personne n'avait eu l'idée d'opérer la synthèse de ces quatre facteurs : l'*inhibition*, la *protection*, la *réaction à type émotif* (donc ancestral), la *régression*, et de regarder la manifestation hystérique comme l'expression d'une réaction de défense dont la forme, comme la signification, s'expliquent aisément lorsqu'on l'envisage sous l'angle phylogénétique, en la rapprochant de ce qui se passe dans l'animalité.

L'hypothèse que je proposais n'a donc guère été comprise. Voici ce qu'en disait **Raymond :**

« La théorie de Claparède, qui ne fournit pas la raison de semblables réactions d'inhibition, apparaît comme la traduction en langage biologique de la théorie psychologique de Janet. Malgré ses promesses, elle ne va pas au fond des choses ; elle ne s'applique pas à tous les accidents hystériques, et elle repose sur une série d'hypothèses merveilleusement enchaînées mais qui ne donnent aucunement le *pourquoi* du sommeil. Elle ne peut donc nous être utile en clinique[1]. »

Babinski, au Congrès de Genève-Lausanne, me faisait l'objection suivante[2] :

« M. Claparède compare l'hystérie au sommeil et la considère comme un état de désintérêt, de distraction partielle systématisée. Je ne puis partager cette opinion, car les troubles hystériques sont surtout manifestes quand on attire sur eux l'attention du malade. Voici, par exemple, un sujet atteint de rétrécissement concentrique du champ visuel et d'anesthésie généralisée ; cette perturbation n'est guère apparente que lorsque le médecin interroge le malade à ce point de vue ; dans toute autre circonstance, le sujet se comporte comme si l'étendue du champ visuel et la sensibilité étaient absolument normales. »

H. Klien fait exactement la même critique à ma théorie qu'il qualifie de « très personnelle »[3] : le trouble hystérique ne se manifeste que lorsque le malade dirige sur lui son attention. Mais j'avais répondu d'avance à cette objection (que Sollier avait adressée jadis à la théorie de Janet), et je l'avais fait déjà en 1905[4] : la réaction de dégoût, d'éloignement, de protection, est d'autant plus vive qu'on attire davantage l'attention du sujet sur l'objet dégoûtant (par exemple si vous avez touché avec la main un objet sale ou

---

[1] F, Raymond, *Névroses et psycho-névroses* (leçons à la Salpétrière), Paris 1907, p. 126.
[2] Babinski, Comptes rendus du Congrès de Genève-Lausanne, 1907, II, p. 401.
[3] H. Klien, *Der Begriff der Hysterie*, Z.f. Psychotherapie und med. Psychol., I, 1909, p. 45-46.
[4] *Esquisse d'une th. biol. du sommeil*, p. 341-342. — J'ai répondu encore à l'objection en question au Congrès de Genève-Lausanne, 1907, p. 404 : Ce caractère contradictoire des anesthésies, amnésies ou paralysies hystériques, caractère en vertu duquel ces symptômes sont d'autant plus prononcés qu'on attire davantage sur eux l'attention du malade, est une conséquence du fait de l'inhibition *active*.

infecté, vous ne vous servirez pas de cette main, et vous vous en servirez d'autant moins que vous penserez à elle, à l'objet sale qu'elle a touché ; au contraire, si vous êtes distrait, vous porterez sans le vouloir cette main à la bouche, etc.).

Quant à **Arth. Kronfeld,** il repousse ma conception pour des raisons épistémologiques, pour défaut de *vernunftkritischer Grundlegung* (!) : On ne saurait, dit-il, faire appel à des réactions animales de défense, quand on ignore quelle est la « base psychique » des réactions de défense des animaux, et sans posséder un critère de leurs processus psychiques[1]. J'avoue ne pas avoir compris le sens de cette objection !

A. Morselli, après avoir exposé en détail notre théorie biologique, lui reproche d'être « contraire à une interprétation positive des faits morbides », de perdre de vue que l'hystérie est un produit pathologique[2].

Dans son rapport de Genève-Lausanne, **Claude** déclarait que ma conception biologique « ne permet pas plus que les autres théories d'expliquer le fond de la nature de l'hystérie, elle s'applique surtout aux phénomènes d'anesthésie et d'amnésie dont elle fournit une explication ingénieuse... »

Cependant, la même année que le Congrès de Genève-Lausanne, **E. Metchnikoff** était amené à considérer l'hystérie et le somnambulisme comme des états de régression[3]. « L'hystérie, dit-il, est une réminiscence de l'état de nos ancêtres animaux ». Mais ce qui est curieux, c'est que, dans le même ouvrage, cet auteur repousse ma théorie biologique du sommeil, qui cependant est comme l'introduction à la conception biologique de l'hystérie qu'il soutient lui-même.

Mais peu à peu, on voit apparaître des idées plus ou moins semblables à celles que j'avais suggérées.

En 1909, **L. Schnyder** définit l'hystérie « comme un mode de réaction anormal de l'individu à l'égard des exigences de la vie[4] ».

« C'est un moyen primitif — dit Schnyder — d'échapper aux difficultés de la vie ; ce n'est pas l'arme des forts, aussi voyons-nous que l'hystérie est avant tout

---

[1] A. KRONFELD, Ar. f. ges. Psychol., XV, 1909 (Literaturbericht, p. 25).
[2] A. MORSELLI, *Sulla natura dell'isterismo*, Riv. sp. di Frenatria, vol. 38, 1912.
[3] E. METCHNIKOFF, *Essais optimistes*, Paris 1907, p. 267 et 164.
[4] L. SCHNYDER, *Considérations sur la nature de l'hystérie*, Rev. méd. Suisse romande, avril 1909. Il est singulier que cette définition de Schnyder ait été, deux ans plus tard, formulée, exactement dans les mêmes termes, par R. GAUPP, *Ueber den Begriff der Hysterie*, Z. ges. Neurol. u. Ps., Bd 5, 1911 : « *Hysterie ist eine abnorme Reaktionsweise auf die Anforderungen des Lebens* ».

l'apanage des mentalités à type infantile (enfants, femmes, prolétaire mâle, peuples enfants).

Je suis heureux de me rencontrer sur ce terrain avec M. Claparède, qui, utilisant la psycho-physiologie comparée pour expliquer les phénomènes hystériques, considérait ces derniers comme des réactions de défense qui ne sont plus usitées.... »

En 1912, **F. Parkes Weber** propose de considérer le vomissement hystérique comme l'exagération d'un réflexe normal de protection ; mais, malgré son titre, il ne traite guère la question au point de vue « phylogénétique ». L'hystérie est pour lui l'exagération d'un instinct de simulation[1].

Levi-Bianchini, dans son grand livre sur l'hystérisme, accueille favorablement la théorie biologique, il regarde même l'idée d'une névrose de défense comme « une interprétation géniale et originale[2] »!

Meyer-Salomon, en 1915, s'inspirant de Stanley Hall, donne les tics comme étant des phénomènes de *self-preservation,* des réactions biologiques ayant une signification, mais des réactions anciennes. Comme le dit Hall, on a affaire ici à « une incursion de la race dans la vie individuelle ». Si, pour une raison ou une autre, les modes supérieurs de réaction sont fermés, on emprunte les modes inférieurs, offrant une ligne de moindre résistance. (Cette manière de voir diffère de celle de Freud, pour qui le tic est un acte de jouissance, non de défense). Janet a dit aussi que, dans certains cas, le malade se sent poussé à accomplir un tic pour compenser quelque chose de fâcheux, se défendre contre quelque chose de nuisible.

Le même auteur, dans un autre article, souligne l'« importance croissante du point de vue biologique en psychopathologie et en psychiatrie[3] ».

P. Consiglio, dans une étude sur les délinquants militaires, fait appel, pour expliquer certains cas de défaillance, d'abandon d'un poste, etc., à notre conception de « réaction de défense biologique »[4].

O. Kohnstamm a, à diverses reprises, parlé du « point de vue biologique » en psychopathologie. Mais — sauf erreur — il n'a pas cependant envisagé l'hystérie en la rapprochant de phénomènes

---

[1] F. Parkes Weber, *Ueber die Verbindung der Hysterie mit Täuschungssucht u. die phylogenetische Auffassung der Hysterie...* Ar. ges. Psychol., Bd 24, 1912.

[2] M. Levi-Bianchini, *L'isterismo,* Padova 1913, p. 267.

[3] Meyer Salomon, *On the genesis and the meaning of tics,* J. of abn. Ps., X, 1915 : *The increasing importance of the biological viewpoint in psychopathology and psychiatry* J. of abn. Ps., XIII, 1918.

[4] P. Consiglio, *La delinquenza militare in guerra,* Giorn. di med. milit., 1916 (analysé ds Rassegna di Studi psichiatri, 1916, p. 229).

similaires rencontrés chez des animaux. Nous avons vu précédemment qu'il avait établi une analogie entre l'hypnose et le réflexe d'immobilisation[1].

P. Janet, en 1909, résumant sa conception des névroses[2], en fait des maladies caractérisées par une altération des parties supérieures des fonctions, consistant dans un arrêt de leur évolution, ce qui fait qu'elles ne sont plus adaptées à l'état présent du monde extérieur ; — tandis que les parties anciennes de ces mêmes fonctions ne sont pas détériorées, et « pourraient encore très bien s'exercer d'une manière abstraite, indépendamment des circonstances présentes ». Nous avons ici l'idée très juste de l'arrêt de développement, du défaut d'adaptation (ou d'intérêt) à la situation présente, du remplacement des fonctions supérieures par des formes plus anciennes. Mais il n'est pas question de la signification de ces réactions « anciennes ». Il semble que, pour Janet, elles n'interviennent que parce que les circuits supérieurs sont bouchés, ou épuisés, pour des raisons purement mécaniques, mais qu'elles n'ont par elles-mêmes aucune raison d'être par rapport à la situation biologique dans laquelle se trouve le malade.

Il faut arriver à **Kraepelin** pour trouver une application, ressemblant beaucoup à la nôtre, du point de vue phylogénétique à l'hystérie. L'illustre psychiâtre, en 1913, et surtout dans l'édition de 1915 de sa *Psychiatrie*, regarde toute une série de manifestations hystériques comme étant des réactions protectrices phylogénétiquement anciennes[3].

L'hystérie est caractérisée par « une irradiation des processus affectifs à d'autres domaines de la vie corporelle et mentale, et par leur transformation en phénomènes morbides, qui consistent essentiellement en manifestations exagérées et déformées d'excitations psychiques ».

« ... Il paraît probable, à la réflexion, que ces troubles (aphonie, paralysies, toux convulsive, syncope, etc.) et beaucoup d'autres analogues montrent l'existence de *mécanismes protecteurs* phylogénétiquement primitifs, et qui entrent en activité dès que l'instinct de conservation est aiguillonné par les émotions. Nous pouvons nous représenter que ces moyens primitifs de défense, de nature instinctive, ont été peu à peu, au cours de l'évolution, remplacés par des armes défensives et offensives aiguisées par l'intelligence et la volonté, et capables alors de s'adapter aux circonstances constamment variables de la lutte pour l'existence... »

---

[1] Cf. KOHNSTAMM, *System der Neurosen vom psycho-biologischen Standpunkte*, Ergebnisse der inn. Med., IX, 1912. — Du même auteur, *Die biolog. Sonderstellung der Ausdrucksbewegungen*, J.f. Psychol. u. Neurol., 1906.

[2] P. JANET, *Les névroses*, Paris, 1909, p. 392.

[3] E. KRAEPELIN, *Ueber Hysterie*, Z.f. ges. Neurol. u. Psychiatrie, Bd 18, 1913, p. 261 ; — *Psychiatrie*, Leipzig 1915, Bd IV, Teil III p. 1666.

« Beaucoup de troubles hystériques semblent avoir pour fin de faire échapper le corps et l'esprit à des dommages, ainsi le rétrécissement du champ visuel, la cécité et la surdité, l'anesthésie, l'obnubilation de la conscience, les refoulements, les paralysies, qui font songer à la cataplexie des animaux. »

« En résumé, nous avons affaire, dans l'hystérie, en un certain sens, à un *arrêt de développement*. Des mécanismes originairement adaptés (*zweckmässig*), mais de forme primitive, se sont conservés ici d'une façon plus étendue que normalement, d'une part sous une forme pathologiquement modifiée, tandis que d'autre part les aptitudes qui devaient remplacer celles-ci sont restées dans un état de non-développement ; or ces aptitudes auraient (normalement) visé à dominer les mouvements émotifs, et à les transformer en travail volontaire intelligent. Ce point de vue nous fait comprendre pourquoi les troubles hystériques sont plus fréquents chez les jeunes... »

Cette manière de voir — ajoute Kraepelin, — fait comprendre pourquoi les hystériques semblent aimer leurs troubles, ou du moins n'en souffrent pas comme d'autres malades souffrent des leurs ; et pourquoi ils opposent une résistance à leur guérison. C'est que ces troubles expriment une réaction protectrice primitive, qu'ils sont mus eux-mêmes par l'instinct de conservation.

Chez le médecin anglais **D.E. Core,** nous trouvons des idées analogues :

On trouve, dit-il, chez des animaux, des processus analogues à ceux de l'hystérie, qui sont chez eux des réactions physiologiques, notamment *l'auto-amputation* (chez le crabe, etc.) .Lorsqu'on prive certains oiseaux domestiques de leurs œufs, ils restent sur leur nid vide et refusent toute nourriture. « Ce refus est une imitation parfaite et comique de l'anorexie hystérique. »

L'anesthésie hystérique est tout à fait comparable au processus qui consiste à chasser de la mémoire les incidents qui nous paraissent répugnants. Il s'agit dans ce cas d'une réaction de protection du moi[1].

J'avais aussi comparé, en reprenant un mot du Dr Héricourt, l'anesthésie et l'amnésie hystériques à une « autotomie psychologique », et j'avais homologué cette anesthésie fonctionnelle à l'oubli, par détournement de l'attention, des choses qui nous répugnent. De même que Freud parle de refuge dans la maladie, on peut, à propos de l'autotomie de l'animal normal, parler d'un « refuge dans la lésion ».

W. H. Rivers défend à son tour des idées semblables[2] :

L'hystérie est une névrose qui, grâce à l'apparition de certains symptômes, permet au malade d'esquiver le conflit de tendances qui le menace. Paralysies et anesthésies remplissent une fonction protectrice. Ce sont des phénomènes de

[1] Donald E. Core, *Some mechanisms at work in the evolution of hysteria*, Lancet, March 1918, p. 365.

[2] Rivers, *L'instinct et l'inconscient*, 1920 ; tr. fr. p. 162.

« suppression », « J'ai supposé, dit Rivers, à propos de l'hypnotisme, que la suppression de la motilité et de la sensibilité, si caractéristique de ce phénomène n'était qu'une forme, profondément modifiée toutefois, de l'instinct d'immobilité. Cette hypothèse peut s'appliquer plus naturellement encore à la suppression hystérique. »

Rivers compare encore, comme je l'avais fait moi-même[1], la suggestion, et la suggestibilité hystérique, au *mimétisme*, c'est-à-dire, ici encore, à une réaction protectrice qui apparaît dès qu'on l'envisage phylogénétiquement.

R. Sommer a souligné, lui aussi, l'importance de la psychophysiologie comparée pour la psychiatrie. Ses premiers exemples sont empruntés surtout à la morphologie : il compare notamment l'hydrocéphalie de l'homme et celle du cheval ou du bœuf. Mais il signale aussi les analogies fonctionnelles entre l'inhibition réflexe involontaire, qu'on retrouve dans des névroses, et comme réactions normales, chez des animaux. De même la crampe, ou la contracture musculaire, la catatonie, la catalepsie hypnotique, pathologiques chez nous, sont des phénomènes normaux chez les animaux inférieurs (mort apparente, etc.)[2].

Mentionnons en passant **P. Clarc** qui, à propos, non de l'hystérie, mais de l'épilepsie, invoque aussi, pour rendre compte de la crise épileptique, un mécanisme régressif et protecteur, déclenché par un organisme surmené (*overstressed*) qui a à faire face à un trop grand effort. Il demande qu'on envisage l'épileptique comme un *functioning biologic whole*[3].

Un médecin anglais, le major **V.T. Carruthers** a proposé une « théorie biologique de l'hystérie », esquissée seulement en quelques traits, et qui, comme la nôtre, ramène les symptômes hystériques à un instinct de protection, l'instinct de fuite[4].

Il est intéressant de noter que c'est surtout à la suite des observations faites au cours de la guerre qu'avec Rivers, Consiglio, Carruthers, on en est arrivé peu à peu à voir dans l'hystérie moins une névrose *sexuelle* (selon les idées freudiennes, qui ne faisaient d'ailleurs que reprendre sous une face nouvelle les vieilles idées hippocratiques sur le rôle de l'utérus dans la genèse de cette affection) que surtout une névrose *de défense, de fuite, de protection*.

---

[1] *Quelques mots sur la définition de l'hystérie*, p. 186.

[2] Robert SOMMER, *Die psychopathologischen Symptome vom Standpunkt der Tierpsychologie*, Ber. über den VII. Kongress f. exp. Ps. (Marburg 1921), Jena, 1922, p. 177 ; — *Tierpsychologie*, Leipzig, 1925, p. 213-228. L'auteur touche à peine la question de l'hystérie.

[3] Pierce CLARC, *The psychobiologic concept of essential epilepsy*, J. of nervous and mental disease, May 1923.

[4] V.T. CARRUTHERS, *The instinct of flight*, Lancet, avril 1923, p. 832.

L'expérience clinique est ainsi venue confirmer ce que j'avais cru pouvoir déduire des analogies existant d'une part entre le sommeil, le désintérêt, sous ses formes d'inattention active, et d'oubli actif, et d'autre part, divers symptômes hystériques. Il n'est que juste d'ajouter que cette idée de « fuite » se rencontre aussi chez les psychanalystes, puisque Freud a désigné les psychonévroses comme une « fuite dans la maladie ». Mais ils n'avaient pas eu l'idée de rapprocher ce phénomène de fuite des réactions de même signification qu'on observe chez les animaux. Si je puis dire, leur manière de voir était descriptive, mais n'avait pas cherché à atteindre le plan de l'explication. Expliquer, en se fondant sur la biologie, l'anesthésie ou la paralysie hystériques, montrer que ce n'étaient pas là des processus tombant du ciel, mais qu'ils dérivaient de modes anciens de réaction, tel avait été mon propos.

Si je ne me trompe, ce sont aussi les expériences de la guerre qui ont engagé **E. Kretschmer** à reprendre la question de l'hystérie[1], et à considérer ses manifestations fondamentales, comme « des formes de réaction psychogènes, dans lesquelles une tendance simulatrice *utilise instinctivement des mécanismes préformés, de nature réflexe* ou de quelque autre forme biologique ».

Ce n'est pas sans plaisir que j'ai vu l'éminent psychiatre allemand — évidemment influencé par les idées de Kraepelin sur ce sujet, mais qui semble ne pas avoir eu connaissance de mes travaux — développer d'une façon magistrale l'idée proposée dans ceux-ci[2]. Notre point de départ est identique : pour comprendre les phénomènes hystériques, il faut se reporter « aux réactions instinctives les plus simples des animaux inférieurs. »

« Comment, se demande Kretschmer, peut-on expliquer que la plupart des manifestations hystériques nous apparaissent en même temps comme poursuivant un but (*zweckvoll*) et comme reposant sur des mécanismes préformés (préformés, puisque tout homme les possède) ? On ne le peut qu'en admettant que certains noyaux de l'hystérie se ramènent à des anciens mécanismes instinctifs, sans cela, pourquoi poursuivraient-ils un but ? »

Le phénomène hystérique d'où part Kretschmer, c'est la grande *crise convulsive*, ou la crise de tremblements. Que représente-t-elle, sinon cette agitation, ces mouvements désordonnés qu'on rencontre déjà chez les infusoires de Jennings, lorsqu'ils ne trouvent plus autour d'eux les conditions normales de vie. L'agitation motrice désordonnée (*Bewegungssturm*) est, du bas en haut de l'échelle animale, la réaction

[1] E. KRETSCHMER, *Ueber Hysterie*, Leipzig, 1923.

[2] Dans une *Note sull'isteria* (Riv. di Psicol., 1923, p. 169) A. VEDRANI regarde les idées que j'avais émises jadis comme le « noyau » de la conception développée par Kretschmer.

biologique type de défense, d'éloignement (*Abwehrreaktion*). Au fur et à mesure qu'on monte dans l'échelle, cette forme de réaction primitive est refoulée au profit de formes supérieures (écartement du danger par l'intelligence, etc.). Mais, dans certains cas d'émotions vives, comme dans la panique, les fonctions mentales supérieures sont brusquement paralysées, et ces formes anciennes de réaction réapparaissent. « La crise hystérique est un bel exemple d'une agitation désordonnée atavique... »

A côté de l'agitation désordonnée, il y a une autre forme de réaction de défense primitive : c'est le réflexe d'immobilisation (dit de « simulation de la mort »), avec toute la gamme de ses formes voisines, se cacher dans le sable (poissons), etc. Il s'agit là d'un réflexe protecteur naturel. Eh bien, nous le retrouvons chez le cataleptique, et aussi dans l'astasie-abasie, qui, par l'immobilité qu'elle réalise, rappelle les poissons cachés dans le sable, dans un état d'immobilité hypnoïdale.

Kretschmer complète son tableau de l'hystérie en admettant que, sur cette base instinctive, l'hystérique greffe des phénomènes que lui a offerts le hasard ou son expérience personnelle (par exemple transforme une claudication momentanée due à une sciatique aujourd'hui guérie en une claudication hystérique). C'est ce qu'il appelle l'« habitude hystérique » (*hysterische Gewöhnung*).

Pour Kretschmer, donc, l'hystérie se ramène à deux facteurs essentiels : les mécanismes ancestraux, et la tendance à la simulation. Mais c'est l'existence de ces facteurs ancestraux qui rend possible la réalisation des simulations. Et cette tendance à la simulation ne se ramène-t-elle pas, elle aussi, comme je l'avais suggéré, à une réaction de défense qui a son équivalent dans les phénomènes de mimétisme des animaux ?

E. Küppers a rapproché, lui aussi, de l'hystérie, le réflexe d'immobilisation des animaux, et, de même que c'est ce phénomène d'inhibition défensive qui m'avait servi de pont pour passer du sommeil à l'hystérie, de même c'est ce réflexe qu'il regarde comme formant la transition entre l'hypnose et l'hystérie.

Le Dr **J. Kollarits** s'est occupé tout récemment de la biologie de la crise hystérique[1]. Il y voit, notamment sous sa forme classique de *l'arc de cercle*, l'expression motrice d'une réaction de défense contre la douleur. Cette opinion s'appuie sur d'intéressantes expériences de cet auteur[2] :

Ayant mis les divers membres d'une personne nue en relation avec un certain nombre de cylindres enregistreurs, et ayant provoqué chez celle-ci des douleurs physiques ou psychiques, il a constaté que celles-ci avaient pour effet de produire

[1] J. KOLLARITS, *Zur Biologie des hysterischen Anfalls*, Psychiatr.-neurol. Wochenschrift, 1927.

[2] KOLLARITS, *Beitr. z. Kenntnis der Ausdrucksbewegungen des psychischen u. physischen Schmerzes am Rumpf u. an den Extremitäten.* Ar. suisses de Neurol. et Psychiatrie, XVII, 1925, p. 63.

certaines contractions musculaires, d'une façon assez constante. Sur 500 expériences, il a obtenu 109 fois une flexion dorsale du gros orteil droit ou du pied, 64 fois une flexion des deux orteils et des deux pieds, ainsi que diverses autres contractions dans les talons, les cuisses, etc., et une quantité de petits mouvements du tronc, des épaules, etc. — Kollarits voit dans la flexion des orteils et certaines contractions des muscles fessiers, dans le soulèvement des hanches, l'esquisse du fameux *arc de cercle*. Cette constatation anatomique nous explique pourquoi cette forme de crise se rencontre partout, et n'a rien d'individuel. Quant à sa signification, elle s'explique si l'on remonte l'échelle phylogénétique, et si l'on songe que primitivement la douleur provoquait une réaction générale de tout le corps, réaction diffuse, passant, chez les organismes à structure segmentaire, d'un segment à l'autre. C'est un violent mécanisme d'éloignement. Le fait que cette réaction motrice accompagne aussi la douleur psychique ne saurait s'expliquer par les principes darwiniens ou wundtiens de l'association des sentiments analogues, etc., car la possibilité de telles associations n'apparaît dans le règne animal qu'à une époque bien postérieure à celle où les réflexes de défense biologique sont déjà actifs. Toute douleur psychique signifie une douleur qui intéresse l'organisme dans son ensemble, et c'est primitivement qu'elle déclenche une défense généralisée.[1]

Nous avons là, en somme, une conception fort analogue à celle de Kretschmer, et qui coïncide parfaitement — sauf qu'elle est exposée d'une façon plus détaillée — avec ce que j'écrivais en 1907 : « Comment faut-il considérer la *crise convulsive* ? Pourquoi ses diverses phases s'engendrent-elles dans un ordre à peu près déterminé ? A certain moment l'hystérique semble se débattre contre un péril imaginé par lui, et nous aurions affaire à une sorte de réaction de défense. Mais pourquoi — ajoutais-je — cette phase de peur ou de lutte se transforme-t-elle en attitudes passionnelles ? »

J'avais eu l'occasion, à cette époque, de suivre deux ou trois cas de crises hystériques, chez des jeunes filles qui n'avaient certainement pas lu les œuvres de Charcot, et n'avaient pas pu être suggestionnées par les descriptions qui y sont données, et qui, à la suite de l'arc de cercle, passaient, surtout l'une d'elles, par toutes les périodes classiques de la crise. Sans doute pourrait-on expliquer ces attitudes par l'apparition d'autres tendances venant se greffer sur celle de défense, à moins de les considérer elles-mêmes (par exemple l'agenouillement, la prière), comme d'autres formes de réactions protectrices.

Ce qui ressort du travail de Kollarits, c'est que l'arc de cercle ne représente pas une attitude sexuelle, celle de « l'acte vénérien »,

[1] Cantani, en 1870, regardait l'hystérie comme « une révolte de tout le système nerveux contre la perception cérébrale et contre la volonté » (cité d'après VEDRANI, Riv. di Ps., 1923 p. 170.)

comme on l'admettait couramment jadis, mais une réaction de défense, ainsi que je l'avais suggéré.

La conception de Kollarits a été elle-même plus ou moins inspirée par la conception de l'*ekklisis* de **von Monakow**[1], qui voit, lui aussi, dans les réactions motrices violentes, l'expression de ce qu'il appelle une « crise de kakon », c'est-à-dire le déchaînement explosif des réactions concourant au maintien des fonctions vitales élémentaires, lorsque celles-ci sont menacées. Il considère, lui aussi, l'hystérie comme une régression aux deux grands types de réaction élémentaire : la crise motrice et la simulation de la mort.

Citons encore le petit travail tout récent de **Blumenau** (de St-Pétersbourg), qui tente d'élaborer une conception physiologique de l'hystérie[2]. Il rapproche celle-ci du sommeil tel que le conçoit Pawloff et en fait un processus d'inhibition des associations corticales. Mais il n'envisage pas ce phénomène d'inhibition sous l'angle de la biologie.

Conclusion

Le moment est venu de clore cet exposé déjà trop long. Celui-ci n'a pas la prétention d'avoir mentionné tous les travaux sur l'hystérie qui font appel, d'une façon ou d'une autre, à la phylogénie pour rendre compte de ses manifestations. Je n'ai mentionné que ceux qui me sont tombés fortuitement sous les yeux.

Le lecteur voudra bien croire qu'en cherchant à montrer que la théorie biologique de l'hystérie — de même que la théorie biologique du sommeil — commencent à rencontrer de chauds partisans, je n'ai pas poursuivi quelque mesquin objectif de revendication personnelle.

Cette esquisse historique m'a paru intéressante pour deux raisons :

D'abord elle montre que, malgré tout, le point de vue biologique n'est accepté, même par les psychologues et les neurologues, qu'avec une certaine résistance. Il y a d'ailleurs sous ce rapport une assez grande différence suivant les pays d'où ils émanent. Le point de vue biologique et dynamique est plus aisément adopté

---

[1] VON MONAKOW, *Psychiatrie und Biologie*, Arch. suisses de Neurol. et Psychiatrie, Bd 4, 1919 ; v. MONAKOW et MOURGUE, *Introd. biologique à l'étude de la neurologie*, Paris, 1925, p. 248, 270.

[2] L. BLUMENAU, *Versuch einer physiolog. Auffassung der Hysterie*, J.f. Ps. u. Neur., Bd 34, 1927.

par les Américains, les Anglais, les Allemands, que par les Français qui, paraissant subir encore l'influence du mécanisme superficiel de Condillac, y répugnent instinctivement.

D'autre part, convaincu que la psychologie doit s'appuyer sur la biologie, j'ai désiré, à propos du sommeil et de l'hystérie, mettre en lumière combien était fécond l'appel à cette discipline.

Car les processus vitaux, les tendances, les instincts, les réactions organiques élémentaires, voilà le sol naturel, le terrain — formé de toutes les couches déposées peu à peu par les générations qui nous ont précédés — dans lequel plongent profondément les racines de toute notre conduite, duquel jaillissent les sources vives de toute notre activité mentale.

INDEX DES NOMS

Adler 147, 159.
Anastay 132.

Babinski 163.
Benjamin 120.
Beritoff 145.
Bernfeld 146.
Bernheim 125, 162.
Blumenau 145, 172.
Bohn 115, 116, 143, 144.
Bonservizi 130, 150, 152.
Breuer 162.
Briquet 162.
Brown 136.
Bruce 135.
Brunelli 130.
Burnham 136.

Cabitto 155.
Camp 131, 132.
Camus 156.
Cantani 171.
Carruthers 168.
Charcot 171.
Claparède 113, 123, 125, 132, 133, 135, 156, 159, 160, 162, 163, 165.
Clarc 168.
Claude 162, 164.
Colucci 119.
Consiglio 165, 168.
Core 167.
Coriat 132.
Courbon 136.
Cramaussel 141.

Dejerine 120, 134.
Delage 159.
Delbœuf 125.
Demole 157.
Dide 136.
Dubois, P. 162.
Dubois, R. 118, 119.
Dumpert 160.
Dupré 125, 162.

Economo, von 120, 121, 122, 129, 136.
Eisler 146, 160 161.

Ferenczi 145.
Fleury, de 121,122, 134.
Flournoy 159,162.
Fortune 136.
Freud 139,145, 149, 162, 165, 167, 169.
Fröbes 136.

Galasso 119.
Gaupp 164.
Gayet 120.
Gemelli 131.
Gilbert 158.
Gorter 130,131.
Grasset 135.

Haenel 128.
Hall 165.
Hauptmann 160.
Hayashi 153.
Head 156.
Heerwagen 153.
Hellpach 162.
Héricourt 167.
Hermann 158.
Herz 154, 158.
Hess 121, 139, 140, 149.
Hippocrate 139.
Hirsch 155.

Janet 131, 162, 163, 165, 166.
Johnson 158.

Karger 153.
Kleitman 158.
Klien 163.
Kohlschütter 141.
Kohnstamm 128, 165.
Kollarits 170, 171, 172.
Kraepelin 166,167, 169.
Kreidl 154.

Kretschmer 169, 170, 171.
Kronfeld 164.
Külpe 136.
Küppers 129, 139, 140, 170.

Ladame 153.
Lafitte 131.
Laird 158.
Landauer 153. 154.
Laslett 158,159.
Landenshrimer 134, 137, 138.
Lechner 128,133.
Le Dantec 126,127, 142, 143, 150, 160.
Lee 158.
Legendre 135.
Levi-Bianchini 165.
Lhermitte 120,121, 122, 123, 125, 134,136, 156.
Luciani 119.
Lugaro 115.

McDougall 136.
Mæder 159.
Mangold 125.
Marburg 155.
Margairaz 160.
Mauthner 120.
Mayer 160.
Metchnikoff 164.
Meyer-Salomon 165.
Monakow, von 136, 172.
Morselli 164.
Mourgue 136, 172.
Müller, Joh. 139.
Müller, R.L. 155.
Munnynck, de 133.
Münsterberg 136.

Naville 156.
Nicati 130.

Parkes-Weber 165.
Patini 131, 138, 139.
Patrick 158.
Pawloff 122, 144, 145, 172.
Pickler 125, 126, 127, 129 140.
Pictet 131.
Piéron 116, 117, 119, 121, 135, 136, 142, 157.
Pillsbury 136.
Polimanti 136.
Poyer 135.

Rank 146.
Raymond 163.
Redlich 128.
Retif 128.
Rice 138.
Rignano 148, 149.
Rivers 147, 167, 168.
Robinson 158.

Salmon 118, 119, 121.
Sanctis, de 118.
Saussure, de 160.
Schnyder 162, 164.
Shepard 142.
Sidis 128, 132.
Soca 120.
Sollier 163.
Sommer 168.
Stadelmann 162.
Stekel 146, 147.
Swan 158.
Szymanski 139, 152, 153.

Tardieu 127.
Terman 141, 142.
Titchener 136.
Tournay 121, 136.
Trömner 133, 134.

Vaschide 118, 119.
Vedrani 169, 171.
Veronese 118.
Verworn 135.

Weigand 158.
Weiskotten 158.
Wernicke 120.
Wexberg 147, 148, 151, 152.
Wheeler 158.
White 135.
Willey 138.
Woolbert 161.
Wundt 155.

Zell 131, 150, 151, 152.

LIBRAIRIE KUNDIG, GENÈVE

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE

Les **Archives de Psychologie** (fondées en 1901) paraissent à époques indéterminées. Chaque fascicule se vend séparément et le prix en est fixé suivant sa grosseur et le nombre des figures. On peut toutefois s'abonner au prix de **16 francs** pour un volume ; avec le dernier fascicule du volume, les abonnés reçoivent le titre et les tables des matières.

Les mémoires suivants, extraits des Archives de Psychologie, *sont en vente séparément :*

Th. Flournoy. **Nouvelles observations sur un cas de somnambulisme avec glossolalie**, avec 21 figures	Fr. 5.50
— **Les principes de la Psychologie religieuse**	Fr. 1.50
— **Une mystique moderne**	Fr. 8.50
Ed. Claparède. **Esquisse d'une théorie biologique du sommeil**	Epuisé.
Le fascicule contenant ce mémoire se vend 6 fr.	
— **Expériences collectives sur le témoignage**, avec fig. et pl.	Epuisé.
Le fascicule	Fr. 4.—
— **Classification et plan des méthodes psychologiques**	Epuisé.
Le fascicule	Fr. 3.50
— **Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond**	Fr. 2.—
— **Alfred Binet. Notice biographique**, avec un portrait	Fr. 0.60
— **Tests d'aptitude**	Fr. 1.50
— **Th. Flournoy, sa vie et son œuvre**	Fr. 6.—
— **L'auto-justification**	Fr. 2.50
Claparède et Baade. **Recherches expérimentales sur quelques processus simples dans l'hypnose**	Fr. 2.50
A. Leclère. **La vanité de l'expérience religieuse**	Fr 2.
D. Katzaroff. **Contribution à l'étude de la récognition**, avec fig.	Fr. 3.—
W. Mackenzie. **Le problème du chien pensant de Mannheim**, avec fig.	Fr. 2.25
G. Berguer. **Revue et bibliographie de psychologie religieuse**	Fr. 3.50
W. Radecki. **Les phénomènes psychoélectriques**, 17 fig. et 1 pl.	Fr. 3.50
P. Bovet. **L'Institut J.J. Rousseau (1912-1917)**	Fr. 1.—
— **La conscience de devoir dans l'introspection provoquée**	Fr. 2.—
Fontègne et Solari. **Le travail de la téléphoniste**, (épuisé) le fascicule	Fr. 3.75
L. Walther. **Etude technopsychologique**	Fr. 1.—
J. Piaget. **La pensée symbolique et la pensée de l'enfant**	Fr. 1.25
P. Janet. **Les souvenirs irréels**	Fr. 2.—
F. Merkin. **Les tests d'Ozeretzky pour le développement des fonctions motrices**	Fr. 1.—
Margairaz et Piaget. **La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid** (12 fig.)	Fr. 1.50
Krafft et Piaget. **Tests des images en désordre chez les enfants de 6 à 10 ans** (40 fig.)	Fr. 2.50
G. de Morsier. **L'Erotomanie**	Fr. 2.50
E. Tripp. **Observations sur l'image éidétique.**	Fr. 1.25
H. Antipoff. **Contribution à l'étude de la constance des sujets**	Fr. 1.—
— **L'évolution et la variabilité des fonctions psycho-motrices**, avec 29 fig.	Fr. 2.50
H. Flournoy. **Civa androgyne**	Fr. 1.—
G. Ehinger. **Recherches sur le développement de l'habileté manuelle. Age et déclin des aptitudes**, avec 15 fig.	Fr. 1.50

A LA MÊME LIBRAIRIE

Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale, par Ed. Claparède, 10e édition, avec une préface complémentaire. Un vol. in-8°, 611 p., 45 fig.. Fr. 12. —

VIe Congrès international de Psychologie, Genève, 1909. Rapports et comptes rendus, publiés par Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8°, 877 p., 21 fig. . Fr. 20.—

IIe Congrès international de Philosophie, Genève, 1904. Rapports et Comptes rendus, publiés par les soins du Dr Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8° de 974 pages, avec 17 fig. dans le texte et 5 portraits hors texte . . . . Fr. 25.—

Ed Claparède

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

PREMIER COURS SPÉCIAL

POUR LE

PERSONNEL ENSEIGNANT

Comment faire connaître la Société des Nations

et

développer l'esprit de coopération internationale

COMPTE RENDU

GENÈVE
44, Rue des Maraîchers

1928

J 5

RAPPORT

SUR LE

PREMIER COURS SPÉCIAL

POUR LES

MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

ORGANISÉ PAR LE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, DU 20 AOUT AU 1er SEPTEMBRE 1928, POUR FAIRE SUITE AUX RECOMMANDATIONS DU SOUS-COMITÉ D'EXPERTS DE LA COMMISSION INTERNATIONALE DE COOPÉRATION INTELLECTUELLE DE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS.

GENÈVE
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
44, Rue des Maraîchers

La publication de ce rapport a été rendue possible par la générosité de M^me^ STOKOWSKA, de Philadelphie.

COMMENT FAIRE CONNAITRE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS ET DÉVELOPPER L'ESPRIT DE COOPÉRATION INTERNATIONALE

Le Bureau International d'Education a organisé à Genève, du 20 août au 1er septembre 1928, un Cours spécial pour les membres du personnel enseignant sur ce sujet : « *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* ? »

Le B.I.E. a donné ainsi effet aux Recommandations du Sous-Comité d'Experts de la Commission de Coopération intellectuelle de la S.d.N., qui invitaient les associations privées, aussi bien que les gouvernements, à prendre différentes mesures pour « habituer les esprits à considérer la coopération internationale comme la méthode normale de traiter les affaires du monde. »

Parmi ces mesures figurait l'organisation de « cours spéciaux à l'usage des membres du personnel enseignant qui n'auraient pas reçu à l'Ecole normale la préparation nécessaire, ainsi qu'à l'usage de ceux qui désirent poursuivre l'étude de cette question ». (Recommandation 5). Aux termes de la Recommandation 7, « les autorités compétentes pourraient encore encourager cette étude dans les écoles de tout genre »..., par exemple... « en fournissant aux professeurs et instituteurs des facilités pour suivre les cours d'instruction soit à Genève, soit ailleurs.... »

La première Assemblée générale du Bureau international d'Education, tenue en août 1927, a estimé que le B.I.E. se trouvait placé dans des conditions particulièrement favorables pour donner une suite immédiate à ces vœux. Sur la proposition de deux membres de son Conseil, M. Raoul Migone (Argentine) et M. Pedro Rossello (Espagne), elle a recommandé l'organisation, pendant l'été 1928, d'un Cours spécial pour les éducateurs, dans l'esprit de la recommandation du Sous-Comité d'Experts.

« Ce cours pourrait être donné par le personnel pédagogique du Bureau International d'Education, d'accord avec le personnel de la S.d.N. et du B.I.T. On pourrait inviter les Etats à envoyer

du personnel enseignant comme boursiers, et à subventionner ce cours ».

Telles sont les origines historiques du Cours du B. I. E. Il faut ajouter qu'il avait sa raison d'être essentielle et qu'il puisait son inspiration première dans l'idée fondamentale que l'instauration dans le monde d'une paix stable dépend avant tout de l'orientation donnée à l'éducation dans tous les pays. L'expérience du Congrès de Prague « *La Paix par l'Ecole* » a démontré amplement qu'il existe un aspect pédagogique du problème de la paix, sur lequel il importe de faire la lumière.

***

Ce Cours a brillamment réussi. Certains gouvernements lui ont donné un encouragement précieux. Le Ministère de l'Instruction publique de Prusse a délégué officiellement au cours du Bureau un fonctionnaire du Ministère et un professeur de l'Ecole Normale de Bonn. Le Département de l'Instruction publique de la Sarre a fourni à 22 membres du corps enseignant (primaire, secondaire et des Ecoles professionnelles), des bourses de voyage les mettant en mesure de suivre le cours. Le gouvernement espagnol a envoyé comme boursier un instituteur primaire (Décret N° 1209 du 1er août 1928). Le Ministère français de l'Instruction publique a adressé une circulaire aux inspecteurs d'académie pour faire connaître le cours par la voie des Bulletins départementaux.

Le Cours a groupé 161 participants venus de toutes les parties du monde. Ils se répartissaient de la façon suivante, d'après leur nationalité :

Allemagne 7, Angleterre 3, Arménie 1, Australie 1, Belgique 2, Bulgarie 1, Canada 1, Egypte 2, Espagne 11, Etats-Unis 2, France 87, Hollande 4, Hongrie 1, Inde 1, Lettonie 3, Luxembourg 1, Pologne 3, Roumanie 1, Sarre 23, Suède 2, Suisse 4 ; et d'après leurs fonctions :

Fonctionnaire de l'Instruction publique 1, Professeurs d'Ecole Normale 7, Professeurs de l'enseignement secondaire 26, Instituteurs 58, Elèves-maîtres 40, Divers 30.

***

L'objet du cours était essentiellement *pratique*. Il était destiné à compléter, en soulignant le côté purement *pédagogique* des questions, l'enseignement des excellentes écoles d'été, organisées à Genève par le Bureau d'Etudes internationales de M. Alfred Zimmern, et par l'Union internationale des Associations pour la S. d. N. Il s'agissait de rechercher par quelles méthodes éducatives on peut intéresser et initier les enfants d'âges et de milieux

divers à l'œuvre de la S. d. N. et du B. I. T., comment on peut leur rendre tout d'abord tangible, comme un fait positif, la solidarité, l'interdépendance internationale et leur faire sentir ensuite la nécessité de la coopération qu'elle impose, en éveillant en eux le désir de participer à la tâche universelle.

Tous les conférenciers ont apporté, en vue de cette recherche commune, le fruit d'une expérience aussi variée que les milieux qu'ils représentaient, les uns s'occupant spécialement des *méthodes* à employer, les autres s'attachant surtout à exposer *ce qui se fait* déjà dans divers pays et dans divers domaines. Un simple aperçu du programme figurant ci-dessous suffit à montrer et l'importance de leur apport et la riche diversité des milieux qu'ils représentaient. Il permet aussi de se rendre compte, comme M. Pierre Bovet, Directeur du Bureau, l'a souligné, du rôle considérable que jouent désormais les Associations pour la S. d. N. en matière d'enseignement pour la paix. Il y a quelques années, ces Associations étaient surtout préoccupées des questions politiques ou juridiques ; elles ont compris maintenant que le problème de l'éducation était au centre même des problèmes politiques, et il faut saluer avec joie cette nouvelle orientation donnée à leur activité.

Programme du Cours

Les leçons et communications présentées ont été les suivantes :

M. G. Oprescu, Secrétaire de la Commission de Coopération intellectuelle de la Société des Nations : *La Commission de Coopération intellectuelle.*

Mlle Armi Hallsten-Kallia, du Secrétariat de la Société des Nations : *Les recommandations du Sous-Comité d'Experts de la Commission de coopération intellectuelle.*

M. Fernand Maurette, Chef de la Division Scientifique du Bureau international du Travail : *La collaboration internationale à propos de géographie humaine et de géographie économique.*

Mlle Lucie Schmidt, du Bureau International du Travail : *L'organisation internationale du travail. Comment y intéresser les écoliers.*

M. Christie Tait, du Bureau International du Travail : *L'œuvre du Bureau international du travail dans les écoles.*

M. Marcel Du Pasquier, Chef de Cabinet au Département de l'Instruction publique de la Sarre : *La Paix par l'école dans la Sarre.*

M. Pierre Bovet, Directeur du Bureau International d'Education : *Les principes de l'école active et l'éducation en vue de la Paix.*

Mlle Marie Butts, Secrétaire générale du Bureau International

d'Education : *Le Bureau International d'éducation et l'éducation pour la Paix.*

Miss Wolfe, de la Section d'Education de la « League of Nations Non-Partisan Association » des Etats-Unis d'Amérique : *L'Education internationale aux Etats-Unis.*

Mme la Comtesse Van Heerdt, de l'Association néerlandaise pour la Société des Nations : *Comment présenter la bonne cause aux plus petits.*

Miss Celia Evans, de l'Association galloise pour la Société des Nations : *Les écoles du Pays de Galles et la Paix du Monde.*

M. Ernest Bovet, Secrétaire général de l'Association suisse pour la Société des Nations : *Notre effort et le corps enseignant.*

Mlle Matilda Widegren, de la Société pour la paix des instituteurs scandinaves : *Les instituteurs scandinaves et la paix.*

Mme la comtesse Dohna : *L'effort éducatif de la Ligue allemande pour la S. d. N.*

M. le Dr Abmeier : *Expériences d'enseignement international dans un Pädagogium allemand.*

Miss Theodora George, de la Ligue des Croix-Rouges : *La correspondance scolaire internationale.*

Miss Bradfield : *L'enseignement de la Société des Nations dans les écoles. Un journal international pour les enfants.*

Miss Emma Thomas, Directrice de la Fellowship School à Gland : *Pèlerinages scolaires.*

M. Tracy Strong, de l'Alliance universelle des Unions chrétiennes de Jeunes Gens : *Les camps internationaux.*

M. Edouard Claparède, Professeur à l'Université de Genève : *La psychologie affective et l'esprit international.*

M. Jean de la Harpe, professeur au Collège de Vevey : *Echantillon d'une leçon d'histoire difficile à donner.*

M. Pedro Rossello, Directeur-adjoint du Bureau international d'Education : *Un petit journal de la Société des Nations.*

Le Cours a comporté en outre une visite au Secrétariat de la S. d. N. et au B. I. T., ainsi que quatre séances de projection de films et de clichés, — obligeamment prêtés par la Section d'Information de la Société des Nations, le Bureau International du Travail, la « Propagande par l'Image », la Croix-Rouge de la Jeunesse, et par M. Ronald Gow, de l'Ecole d'Altrincham en Angleterre, — ainsi qu'une audition radiophonique, avec explications fournies par M. Burrows, Secrétaire général de l'Union internationale de Radiophonie.

Les visites au Secrétariat de la S. d. N., où les participants furent aimablement reçus par le Sous-Secrétaire général, M. Dufour-Féronce, et au B. I. T., où des explications détaillées leur furent

fournies en français et en allemand, ont été très appréciées. Le Cours du B. I. E., s'inspirant des grandes traditions, a même eu son déjeuner historique à Thoiry, dans la belle cour ombragée du fameux Hôtel Léger; cette réunion champêtre et les thés familiaux qui ramenaient chaque jour les fidèles sous les ombrages du modeste jardin attenant au Bureau d'Education, ont donné aux représentants de tant de pays l'occasion de se connaître et de nouer des relations dont quelques-unes seront certainement durables.

Exposition annexe.

En même temps que le cours et pour l'illustrer, le Bureau international d'Education avait organisé au Bâtiment électoral, dans la salle de Réception du Conseil d'Etat obligeamment mise à sa disposition, une Exposition à laquelle ont pris part notamment : la Section d'Information de la Société des Nations, le Bureau international du Travail, la Croix-Rouge de la Jeunesse, la Propagande par l'Image, l'Institut de l'enseignement par l'Image lumineuse, la Chambre du Film d'enseignement, l'Union internationale de Secours aux enfants, le Comité international des Eclaireurs, diverses associations nationales pour la S. d. N., etc. Livres de lecture récréative et manuels scolaires, volumes de référence pour les maîtres, affiches, brochures, magazines, journaux illustrés voisinaient avec des photographies ou des graphiques suggestifs, avec les albums de la correspondance interscolaire et les travaux artistiques des écoliers de tous pays, avec les trois charmantes poupées, habillées par des fillettes canadiennes, et destinées à être offertes en témoignage d'amitié à trois petites Genevoises. Le stand le plus intéressant était celui où se trouvaient exposés les manuels d'histoire conformes à l'enseignement pacifique.

Séance d'ouverture.

La séance d'ouverture du Cours et de l'Exposition documentaire a eu lieu au Bâtiment électoral, sous la présidence de M. Oprescu, représentant Sir Eric Drummond, Secrétaire général de la Société des Nations, de M. Kosé, représentant M. Albert Thomas, Directeur du Bureau international du Travail et de M. Albert Malche, Président du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève.

M. Oprescu, Secrétaire de la Commission de Coopération Intellectuelle de la Société des Nations, a témoigné de l'intérêt particulier que la S. d. N. apporte au sujet choisi comme thème du cours

et a assuré le B. I. E. « association internationale active et pleine d'enthousiasme » de la sympathie du Secrétaire général.

M. Kosé a insisté sur la collaboration effective qui unit le Bureau International du Travail et le Bureau International d'Education. Le B. I. E. permet au B. I. T. d'entrer en contact avec les organisations pédagogiques du monde entier, il contribue ainsi à répandre la connaissance de l'œuvre de justice sociale qui s'accomplit à Genève. Le B. I. T. a même eu l'occasion de recourir aux bons offices du B.I.E. en lui confiant une enquête sur la situation des enfants qui sortent de l'école avant d'avoir atteint 14 ans, âge limite auquel ils sont admis dans l'industrie en vertu des Conventions internationales du Travail.

M. Malche a fait valoir les progrès de l'œuvre accomplie par le Bureau depuis le Congrès de Prague, et a insisté sur la nécessité d'une éducation internationale, à côté d'une éducation nationale, pour contribuer à l'œuvre qui se poursuit à Genève dans tous les domaines en faveur d'une meilleure compréhension universelle. Or, rien n'est moins connu, même des gens du métier, que l'effort d'éducation qui se déploie dans les autres pays, et c'est pourquoi M. Malche tient à souligner l'importance fondamentale du B. I. E. à un triple point de vue : comme centre de documentation et d'information, comme agent de liaison, et enfin comme organe de propagande, c'est-à-dire de progrès, où s'élabore impartialement une technique de l'éducation.

M. Malche, constatant qu'un bon nombre d'associations sont venues participer à l'œuvre du Bureau, a dit sa conviction que cet organisme, issu d'initiatives privées, est de plus en plus appelé à une existence officielle, qu'il a sa place marquée, dans des limites plus modestes, à côté de la S. d. N. et du B. I. T., et, développant cette idée, il a conclu en ces termes : « J'en ai assez dit pour vous montrer l'intérêt qui s'attache à cette création et j'en ai assez dit pour vous montrer que nous assistons à un début et qu'il est essentiel que ce début prenne une forme moins précaire. Il faut des moyens pour poursuivre cet effort et aujourd'hui ces moyens, on ne peut les attendre tous de l'initiative privée ; il faut compter sur elle, il faut la développer, mais je suis persuadé que si nous sommes désireux les uns et les autres de poursuivre ce travail de longue haleine, qui certainement demandera l'effort de plusieurs générations et qui consiste à rapprocher tous les éducateurs du monde en des méthodes qui leurs soient propres, dans un idéal qui soit pour les uns et les autres très voisin de celui des autres nations, si nous voulons arriver enfin à rendre plus technique l'œuvre des éducateurs et par conséquent à lui assurer une plus grande efficacité, il n'y a pas d'autre moyen que celui qui

avait été prévu par les amis de la paix, c'est-à-dire ajouter un autre organisme à ceux qui ont été créés, organisme plus modeste, mais qui, dans sa sphère, rendrait d'aussi grands services, qui aurait un caractère officiel, qui serait reconnu par les différentes nations et qui, je le souhaite de tout cœur et je m'y emploierai de toutes mes forces, finira par être reconnu par le gouvernement de mon propre pays. Pour Genève, moralement, c'est chose faite. Pour la Suisse toute entière, sans avoir qualité aujourd'hui pour engager le Conseil fédéral, je puis vous dire aussi que son appui moral est entièrement acquis à cette institution et il ne reste qu'à souhaiter qu'on lui accorde tout le développement qu'elle mérite. »

M. Pierre Bovet, Directeur du Bureau, a remercié les représentants de la S. d. N., du B. I. T. et du Canton de Genève, et en particulier les gouvernements prussien, espagnol, sarrois et français de l'appui donné à l'œuvre du Bureau, et il a souhaité la bienvenue aux participants. Il a fait ressortir le caractère pratique et didactique du Cours : si le programme réalisé est finalement moins vaste et moins riche que le programme initial, c'est parce que les organisateurs n'ont voulu faire fond que sur des expériences concrètes. Le Cours et l'Exposition peuvent être instructifs aussi bien par ce qu'ils ne contiennent pas que par ce qu'ils contiennent. Leur objet est de « faire le point » en matière d'éducation pour la paix.

Vue d'ensemble et idées maîtresses du Cours.

En effet, à en juger par le programme du Cours, qui n'a rien de systématique, ses organisateurs n'ont pas prétendu épuiser tout le sujet, explorer tous les aspects du problème de l'éducation pour la paix et y apporter une solution intégrale.

D'ailleurs, certaines questions avaient été plus spécialement étudiées à Prague (base psychologique de l'éducation, question des manuels d'histoire). Les conférenciers se sont bornés à grouper leurs expériences pour découvrir une méthode pratique en ce qui concerne certains aspects importants et précis de l'enseignement pacifique, mais, ce faisant, ils n'ont pas manqué de s'élever peu à peu, par delà ces expériences fragmentaires, à une conception d'ensemble plus synthétique, et ont vu se dégager des idées maîtresses qui ont donné à ce cours une unité interne réelle. Ces idées, M. Pierre Bovet les a groupées et mises en lumière, à la fin du cours, dont il a défini toute la portée (*Les idées maîtresses du cours*), mais elles peuvent dès maintenant nous servir de fil conducteur et nous aider, en classant les conférences selon les préoccupations auxquelles elles correspondent, à rendre plus explicite cette unité et à donner à la fois un aperçu de l'ensemble et du détail du Cours.

Tout d'abord, les éducateurs se sont rendu compte de la complexité et de l'ampleur du problème de l'éducation pour la paix : la tâche qui consiste à stimuler les esprits en vue de la collaboration internationale n'est pas une petite spécialité qui revendique sa place et voudrait s'insinuer dans le programme scolaire, c'est une tâche immense qui embrasse le domaine de l'éducation tout entier. Les éducateurs ont pris conscience des vastes possibilités d'action qui s'offrent à eux, sans fermer pour cela les yeux sur les difficultés qu'ils peuvent avoir à surmonter, par exemple en raison du milieu social auquel appartiennent les enfants ou des prérogatives de l'Etat en matière d'éducation.

Le problème de l'Education pour la paix leur est également apparu comme affectant la personnalité dans son ensemble, c'est-à-dire à la fois comme d'ordre *scientifique*, *psychologique*, *moral*, *social* et *religieux*. Pour élever l'enfant à l'idée de la coopération internationale, il faut mettre en jeu toutes les énergies individuelles. A cet égard, l'éducateur possède dans sa tâche deux alliés de premier ordre : la *science*, d'une part et *l'enfant* lui-même, d'autre part.

L'éducation pour la paix, — et sur ce point, l'accord des esprits de toutes tendances est facile à réaliser, — est éminemment *positive* et *scientifique*.

Les hommes sont étroitement dépendants. Le lien qui unit les membres de la S. d. N. n'est pas une notion théorique mais un lien de *fait*. Les fortes leçons de *M. Maurette* sur *la collaboration internationale à propos de géographie économique et de géographie humaine* ont montré avec une lumineuse clarté comment l'homme est assujetti au déterminisme économique et comment il s'en libère par l'effort de la coopération. La science est au centre de l'éducation pour la paix. L'enseignement de l'histoire, même celui de la physique, de la chimie peuvent être féconds en salutaires leçons de solidarité. Pour s'élever à un degré élevé de compréhension internationale, il faut être convaincu de la nécessité d'*étudier*, de *savoir*.

Et d'abord, il faut étudier l'*enfant*. C'est ainsi que la connaissance de *la psychologie de l'enfant* est à la base de l'éducation pour la paix. Le cours a fait une place moins large que le Congrès de Prague aux études psychologiques proprement dites, mais il est facile de voir que les diverses expériences pratiques tentées par les conférenciers en matière d'éducation pour la paix s'inspirent d'observations psychologiques ou aboutissent à des conclusions de cet ordre, et c'est de cette manière que le cours a contribué à mettre en lumière plusieurs vérités psychologiques importantes. L'une de ces vérités fondamentales est que l'enseignement relatif

à la S. d. N. ne dépasse pas l'entendement des enfants des classes primaires, pourvu que la méthode soit concrète, et Mme la Comtesse VAN HEERDT a exposé l'art de rendre cet enseignement accessible même aux tout petits. De plus, la nature même de l'enfant le rend particulièrement apte à recevoir cet enseignement, surtout si, en s'inspirant des méthodes nouvelles, on fait appel à son *activité* et pas seulement à sa réceptivité, ainsi que l'a exposé M. Pierre BOVET *(Les principes de l'école active et l'Education en vue de la Paix)*. L'enfant est d'instinct un observateur et un curieux, il a le goût des choses étrangères, il s'intéresse à des coutumes et à des genres de vie différents des siens ; il a des puissances d'émotion, de sympathie et d'imagination ; il possède enfin un vif besoin d'activité concrète : les méthodes d'enseignement pour la paix réussiront d'autant mieux qu'elles tiendront compte de ces tendances fondamentales et s'y adapteront : de là, ainsi que les conférenciers en ont témoigné, le succès de ces méthodes éminemment pratiques, qui s'appellent : *la correspondance interscolaire, le cinéma éducatif, la radiophonie, le journal pour enfants, les pèlerinages scolaires*, et auxquelles le cours a tenu à faire une large place.

L'éducateur ne doit pas être seulement un psychologue averti, mais aussi un *moraliste*, psychologie et morale s'appuient l'une sur l'autre. C'est à l'un des aspects de ces relations entre la psychologie et la morale, dans le domaine qui nous intéresse, que le Prof. Ed. CLAPARÈDE a consacré sa pénétrante conférence sur *La psychologie affective et l'esprit international*. Passant de la psychologie à la morale proprement dite, Mlle BUTTS a montré comment l'éducation pour la paix impliquait une *éducation morale* dans ce qu'elle a de plus profond. Ce n'est pas seulement l'instinct de combat qui doit être dirigé et détourné de ses buts pour animer l'armée de la paix, ce sont tous les instincts, toutes les passions qui doivent être disciplinés et équilibrés par l'éducation de soi-même, afin d'établir la paix dans la cité intérieure individuelle, avant de l'instaurer dans la cité universelle.

A côté de l'éducation morale, c'est une éducation *sociale* qui s'impose. Mlle SCHMIDT et M. TAIT ont dit avec force comment l'ambition magnifique, qui inspire toute la Charte du Travail, de réaliser la justice sociale sur la terre, fait retomber sur les éducateurs des responsabilités poignantes : il leur incombe de donner à l'enfant le sentiment des iniquités sociales pour que, dans son esprit, le programme d'action du monde de demain soit lié à la revision de ces injustices.

Plus profondément encore que l'éducation morale et sociale, *l'éducation religieuse* peut exercer son action pacifique, en déve-

loppant les puissances de foi, d'amour et de charité. M. Tracy Strong nous a montré cette force religieuse particulièrement à l'œuvre dans « *Les Camps internationaux* » des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens Mme de Heerdt a rappelé le triomphe du Prince de la Paix que symbolise le Christ des Andes.

Enfin, à côté de l'éducation, il faut prévoir un *enseignement* proprement dit relatif à la S. d. N., un enseignement qui ne doit pas constituer un simple chapitre du programme scolaire, mais qui doit inspirer, vivifier et rénover le programme tout entier, comme l'ont exposé Miss Bradfield et M. Ernest Bovet. (« *L'enseignement de la S. d. N. dans les Ecoles* ». « *Notre effort et le corps enseignant* »).

Tels sont les principes fondamentaux, qui se sont dégagés d'un fonds commun d'expériences, et de recherches méthodiques, et qui ont paru devoir commander de plus en plus l'éducation pacifique. Ils ont été illustrés, sous une forme plus concrète encore, par l'exposé de l'œuvre accomplie par l'effort conjugué des éducateurs et des Associations pour la S. d. N., dans divers pays: ceux qui sont à l'avant-garde du mouvement, tels que le Pays de Galles et la Suède, ceux où l'idée de paix progresse en se dégageant des forces hostiles du passé, comme l'Allemagne, ceux où la situation est plus délicate, comme la Sarre, ceux enfin, qui ne font pas encore partie de la S. d. N., comme les Etats-Unis, mais où, pour cette raison même, les partisans de la S. d. N. sentent d'autant plus l'impérieuse nécessité de former la jeunesse selon l'idéal nouveau.

***

C'est en nous inspirant de ces idées directrices, de cette vue d'ensemble du problème de l'éducation pour la paix que nous en examinerons plus en détail les aspects particuliers, tels que les ont présentés les divers conférenciers.

Nous donnerons comme préface à ce compte-rendu le résumé de deux conférences qui ne rentrent pas aussi étroitement dans le cadre général du problème envisagé, mais qui constituent une introduction naturelle à son étude, puisque l'une, celle de M. Oprescu, expose l'activité et l'effort de coopération de la S. d. N. en matière d'éducation et dans le domaine intellectuel, c'est-à-dire l'œuvre de la Commission de Coopération Intellectuelle, tandis que l'autre, celle de Mlle Hallsten Kallia, explique les *Recommandations du Sous-Comité d'Experts*, qui ont donné naissance au Cours qui nous occupe.

I.

LA SOCIÉTÉ DES NATIONS DANS SES RAPPORTS AVEC LES INTELLECTUELS ET LES ÉDUCATEURS.

La Commission de Coopération intellectuelle.

M. Oprescu.

M. Oprescu a montré que la S. d. N., en instituant une Commission de coopération intellectuelle, avait été consciente du rôle que peuvent jouer les professeurs et les instituteurs pour la création d'une mentalité nouvelle : elle a manifesté qu'elle ne pouvait négliger l'aspect intellectuel d'une coopération internationale.

S'adressant à des littérateurs et à des savants, elle les a priés de se réunir pour essayer d'introduire un peu d'ordre et de facilité dans le travail des intellectuels, et de remédier aux maux causés par la guerre dans ce domaine. Toutefois, le Conseil, désireux de respecter la souveraineté des Etats, n'a pas permis à la Commission de s'immiscer dans les questions d'éducation proprement dite, mais il a fait une exception bien naturelle pour l'enseignement relatif à la Société des Nations elle-même, qu'il importe de stimuler et de développer : c'est la tâche du Sous-Comité d'experts spécialement créé à cet effet.

M. Oprescu a décrit le mode de travail et les formes d'activité diverses de la Commission de Coopération intellectuelle, qui se subdivise elle-même en quatre Sous-Commissions : de la propriété intellectuelle ; des relations universitaires ; de la bibliographie ; des lettres et des arts. Ces Sous-commissions, après avoir déblayé le terrain, renvoient le problème étudié à un Comité d'experts. Ce comité formule une décision motivée, cette opinion est soumise à la Sous-commission qui la fait sienne, quelquefois en la modifiant, puis à la Commission plénière qui charge l'Institut de Coopération Intellectuelle, organe d'exécution, de lui donner effet. Cet Institut de Coopération Intellectuelle de Paris est un rouage important dans l'ensemble de ce mécanisme. C'est lui qui étudie les problèmes, seul ou avec les experts, c'est à lui qu'il incombe d'appliquer les décisions prises, toujours sous le contrôle de la C. C. I.

Enfin, la Commission de coopération intellectuelle possède en quelque sorte des filiales dans les différents pays. Ce sont les Commissions nationales, qui, par leurs informations, orientent l'activité de la Commission internationale, tandis que, par ailleurs, elles s'efforcent d'en exécuter les décisions.

L'activité de la Sous-commission des relations universitaires est celle qui intéresse sans doute le plus les participants au cours du B. I. d'Education. Cette Sous-commission édite une publication, qui constitue un tableau, aussi complet que possible, de toutes les organisations qui favorisent les échanges d'étudiants et de professeurs et accueillent les étrangers dans les différents pays. Le membre américain de la Commission a proposé d'organiser d'une façon systématique un échange de professeurs de l'enseignement secondaire en divisant le monde en six zones. Ces échanges ont un double but : faire connaître au nouveau venu la vie intellectuelle et matérielle du pays où il se trouve et, d'autre part, renseigner les habitants de cet Etat sur ce qui se passe dans son propre pays.

Dans le même ordre d'idées, la coordination des Hautes Etudes Internationales est une autre forme d'activité qui intéresse tous ceux qu'anime l'esprit international. Il s'agit de créer une entente entre les Instituts qui étudient les problèmes politiques internationaux de notre temps, tels que l'organisme du professeur Zimmern et l'Institut des Hautes Etudes Internationales de Genève, afin d'éviter que leurs travaux fassent double emploi. La question de la correspondance scolaire a retenu aussi l'attention de la Commission qui se propose de convoquer un comité d'experts pour l'étudier.

Préoccupée de favoriser tout ce qui peut créer un esprit de large compréhension internationale, elle s'est également intéressée au cinéma éducatif, et au rôle que pourraient jouer les musées dans l'enseignement : elle a proposé d'instituer dans les écoles « l'heure du musée ».

M. Oprescu a ensuite passé en revue les travaux accomplis par la Commission, intéressant moins directement l'enseignement proprement dit, mais présentant cependant une grande importance pour tous les intellectuels : protection des droits d'auteur, protection de la propriété scientifique, création à l'Institut de Paris d'un service de bibliothèques pour renseigner facilement les chercheurs, coordination des bibliographies et édition d'un index bibliographique, organisation d'un Congrès des arts populaires à Prague, etc... Enfin, la Commission s'est occupée de l'amélioration de la situation matérielle des travailleurs intellectuels.

Les méthodes et l'esprit de la Commission de coopération intellectuelle sont conformes aux méthodes générales d'action et aux principes de la S. d. N. A l'instar des autres commissions, dont les travaux sont d'ordre plus matériel, elle s'efforce d'aboutir peu à peu, dans le domaine intellectuel également, à la conclusion *de conventions* de nature à améliorer la situation actuelle ; d'autre

part, elle croit de son devoir de ne pas négliger les problèmes qui peuvent recevoir une solution immédiate et pratique. Le principe de la nécessité d'une coopération internationale inspire l'œuvre de la C. C. I., comme toutes les activités de la S. d. N.

Les Recommandations du Sous-Comité d'Experts de la Commission de coopération intellectuelle.

M^lle^ HALLSTEN KALLIA.

M^lle^ Hallsten Kallia, commentant les conclusions du Sous-comité d'experts sur l'enseignement relatif à la S. d. N. dans les Ecoles, a exposé l'idée fondamentale, développée ensuite par d'autres orateurs, que cet enseignement ne constitue pas un simple chapitre du programme d'études, mais qu'il doit transformer la personnalité de l'élève tout entière en créant des habitudes mentales et morales. Cet enseignement est plus encore affaire l'*éducation* que d'instruction.

Le mandat donné au Sous-comité d'experts était de rechercher par quelles méthodes on pouvait « amener les jeunes générations à considérer la coopération internationale comme le mode norma de conduire les affaires du monde ».

Le Sous-Comité, se fondant sur les renseignements fournis par les Etats, a publié son rapport sous ce titre : « Comment faire connaître la S. d. N. et développer l'esprit de coopération internationale ? »

Ses recommandations tendent à deux fins : combattre l'ignorance en ce qui concerne la S. d. N. ; créer des liens de compréhension mutuelle et d'amitié entre la jeunesse de tous les pays. Comment donner cet enseignement et comment arriver à cette intelligence des valeurs internationales ? Telles sont les deux parties du programme que le Sous-Comité formule : d'une part, enseignement ou instruction, d'autre part éducation ou influence morale.

Le centre de l'enseignement, c'est évidemment l'école, avec tous ses instruments, maîtres, livres, matériel ; il faudrait que les enfants sachent ce qu'est la S. d. N. quand ils quittent l'école primaire, et que ces premières notions soient complétées à l'école secondaire ; quant à l'école professionnelle, elle constitue un milieu particulièrement propice à l'étude des questions touchant l'Organisation internationale du travail.

Cet enseignement, tel que les experts l'ont voulu, doit être *objectif*, s'inspirer des faits ; il faut que le maître mette la S. d. N. à la place qui lui revient dans l'enseignement historique, géographique, civique, et peut-être moral et social, et à cet effet, il doit pouvoir se documenter abondamment. C'est pour répondre à cette nécessité que le Secrétariat de la S. d. N. a eu recours à

quelques experts en matière de livres de classe, et les a chargés d'élaborer un manuel à l'usage des membres de l'enseignement. Or, les experts ont pensé avec raison qu'un certain nombre de faits relatifs à la Société des Nations présentait le même intérêt pour tous les pays, mais que tous les Etats n'attachaient pas une égale valeur à toutes les formes de son activité, n'envisageaient pas son action sous le même angle. Ils ont donc élaboré un chapitre commun à l'usage de tous les Etats, mais les Etats compléteront eux-mêmes ce chapitre par un exposé de l'activité de la S. d. N. et des résultats obtenus dans leur propre pays. Chacun verra ainsi en elle quelque chose de son propre bien, une réalité vivante. En vue de compléter cette œuvre d'information, le Secrétariat a transmis aux revues pédagogiques des différents pays, des résumés des travaux de la S. d. N. et s'est préoccupé d'enrichir le matériel d'enseignement par l'envoi d'images et de films sur la S. d. N.

Les Etats, de leur côté, ne sont pas restés inactifs : ils ont développé la documentation par toutes sortes de moyens : édition de brochures, publication d'articles dans les journaux d'éducation, conférences, réunions pour le corps enseignant, institution d'une journée de la S. d. N., organisation de concours sur des sujets traitant de la S. d. N.

Les connaissances ne suffisent pas, il faut créer un esprit de compréhension, en facilitant les contacts. Les experts ont formulé de nombreuses recommandations à ce sujet. La correspondance interscolaire, les voyages, les échanges d'enfants entre deux pays, tels sont les moyens d'action que les experts préconisent et les Etats s'inspirent peu à peu de ces recommandations. On peut signaler en passant, que plus de 20 pays accordent des facilités de voyage aux jeunes gens (réduction de tarif, obtention de visas, etc.) Ces initiatives tendent à rapprocher la jeunesse des divers pays, et à lui apprendre à se mieux connaître.

Toutefois, cet esprit international que l'on essaie d'inculquer aux enfants ne demeurera vivant que si les éducateurs eux-mêmes en sont assez pénétrés pour exercer sur la personnalité des jeunes une influence morale profonde et de tous les instants. C'est pourquoi le Sous-Comité d'Experts attache également une grande importance à la formation des éducateurs, à des échanges, et à des contacts entre les membres du personnel enseignant, et c'est pourquoi il a encouragé l'organisation de cours, semblables à celui du B. I. E., qui permettent aux maîtres de mieux se comprendre et d'étudier à Genève la S. d. N. comme un organisme concret et vivant.

II

LE PROBLEME DE L'ÉDUCATION POUR LA PAIX

A. — L'Education scientifique et positive

L'éducation pour la paix est apparue comme une éducation essentiellement *positive* et *scientifique* : elle dérive en quelque sorte de la nature des choses. La notion de la solidarité, de l'interdépendance, celle d'une coopération nécessaire entre les nations sont des données objectives, des faits qui découlent d'une simple observation de l'univers, et c'est sous cet aspect concret, immédiat qu'il faut les présenter à l'enfant : telle est l'idée centrale qu'ont illustrée clairement les conférences sur

1. La collaboration internationale à propos de géographie économique et de géographie humaine.

M. Fernand Maurette.

Les deux principes qui ressortent de l'enseignement des diverses parties de la géographie sont d'abord l'évolution perpétuelle du monde et ensuite l'interdépendance des phénomènes physiques. Il faut y ajouter un principe, de nature purement humaine, que l'on pourrait définir la solidarité des hommes les uns par rapport aux autres. Or, la solidarité économique devient de plus en plus forte à mesure que le monde se civilise. Tel est le fait qui doit créer peu à peu chez l'élève la conviction que, parce que nous sommes solidaires, il faut que nous collaborions. Cette solidarité apparaît partout en *géographie économique*, quelle que soit la matière que l'on enseigne — le milieu que l'on considère — et aussi quel que soit l'âge des élèves.

A ces trois points de vue, les faits parlent d'eux-mêmes.

I. En ce qui concerne la matière, on peut étudier la production, le travail et la circulation.

La production d'abord. Plus les pays sont développés économiquement, plus ils sont spécialisés, plus ils sont solidaires. Il n'y a pour ainsi dire pas de pays au monde, qui produise tout ce dont il a besoin, ou encore qui ne soit forcé de vendre le surplus d'une production qu'il n'absorbe pas à lui tout seul. Il est facile de montrer aux élèves que le charbon consommé par tous les

Etats n'est produit en grande quantité que par une dizaine de pays au maximum, et que, si l'Angleterre n'avait pas de facilités pour vendre son charbon au monde entier, non seulement elle perdrait l'argent qui lui permet de vivre, mais elle ne pourrait acheter ce dont elle a besoin. On peut faire frémir d'inquiétude les Européens en leur démontrant que, si l'exportation des cotons des Etats-Unis ne se faisait plus vers l'Europe, ce serait le chômage et la misère pour de grandes collectivités humaines dans certaines régions comme le Lancashire, la Flandre, la Belgique. Ces exemples très simples, voire même un peu grossiers, sont à la portée des élèves de 10, 12 et 14 ans. On peut indiquer aussi, en commentant ces mêmes exemples, que la solidarité économique peut contribuer à supprimer certains dissentiments politiques qui s'aggraveraient si cette solidarité n'intervenait pas.

La deuxième partie de l'enseignement économique, c'est le travail humain, la main-d'œuvre. Or, dans ce domaine encore, la situation ressemble singulièrement à ce qu'elle est pour les matières premières. Certains pays ont trop de travailleurs et d'autres en manquent, de là une nécessité inévitable d'échange à travers ces vases plus ou moins communicants, de là le mouvement de migration vers les pays neufs ou insuffisamment peuplés.

Le troisième aspect de la solidarité résulte de la circulation. A mesure que le monde se civilise, il se rétrécit et l'ouverture de voies de communication détermine de nouveaux rapports commerciaux. Ainsi l'ouverture du canal de Panama a provoqué la transformation du Japon. Le Transsibérien, si imparfait qu'il soit, a permis à la Sibérie de se trouver englobée dans le commerce européen, d'exporter des denrées périssables, des œufs, du beurre et du fromage jusqu'en Angleterre. Tous ces moyens et, de nos jours, l'aviation commerciale déterminent une union de plus en plus étroite des divers éléments économiques, qu'il est aisé de rendre sensible sous une forme purement concrète.

II. L'idée de solidarité économique ressort également de l'étude des différents milieux géographiques, qu'il s'agisse de pays évolués ou de pays arriérés. L'Angleterre, très évoluée, parce que très industrialisée, manque des 4/5 de son alimentation ; inversement, des pays exclusivement agricoles, comme l'Argentine, l'Australie peuvent se nourrir, mais doivent importer leurs produits manufacturés, et ont même besoin de machines et d'engrais pour l'agriculture.

A côté de ces pays, on citait, il y a dix ans, deux nations, les Etats-Unis et la France, comme types de grands pays qui, bien que très civilisés, pouvaient se suffire à eux-mêmes. Les Etats-Unis possédaient toutes les denrées dont ils avaient besoin et

leur marché intérieur absorbait la quasi-totalité de leurs produits manufacturés. Actuellement, leur population ayant augmenté, ils ne produisent plus assez pour leur consommation, et, ce qui est plus grave, comme leur industrie s'est développée de plus en plus, le marché intérieur n'est plus en mesure d'absorber leurs produits, et les Etats-Unis se trouvent forcés d'exporter. Par ailleurs, l'industrie automobile a besoin du caoutchouc, dont ils ne produisent pas un gramme, et qu'ils doivent faire venir des Indes anglaises et néerlandaises. De même, la France, pays bien doté, qui n'exportait que des produits de luxe, exporte de plus en plus des produits à bon marché et des matières premières et achète à l'extérieur, soit sur son marché colonial, soit à l'étranger. Ces deux puissances, Etats-Unis et France, évoluent donc lentement dans la voie où l'Angleterre et l'Allemagne se sont engagées depuis longtemps.

A côté de ces pays complets, de plus en plus incomplets, les pays sauvages, qui se suffisaient à eux-mêmes parce qu'ils n'avaient pas de besoins, découvrent la loi de la solidarité économique à mesure que les routes frayent la voie au commerce.

Quels que soient les milieux, quelle que soit la matière, la solidarité économique se renforce partout avec la civilisation elle-même.

III. Reste à savoir si de telles notions sont à la portée des élèves de toutes les catégories. La simplicité concrète des faits qui précèdent paraît l'indiquer.

En ce qui concerne l'enseignement élémentaire ou primaire, qui doit se faire uniquement par l'image, la parole, la suggestion, il est possible de montrer aux enfants que leur petite vie très restreinte dépend de gens qu'ils n'ont pas vus, qu'ils ne soupçonnent pas, et ne verront peut-être jamais. On peut recourir à des procédés très simples : décrire la vie d'un insulaire pour donner peu à peu à l'élève l'idée de la Grande-Bretagne, pays très évolué, mais ayant les caractères de l'insularité, ou encore énumérer les denrées achetées au marché par la mère de famille et en rechercher la provenance, ou enfin retracer l'histoire de tous les objets, aux origines si diverses et si lointaines, réunies dans la chambre d'un enfant.

Il faut, sans avoir besoin encore de recourir à la démonstration morale, suggérer à l'enfant par des indications, de petites touches, que sa vie restreinte est conditionnée par un réseau de faits englobant le monde entier.

A l'école secondaire, il faut insister aussi sur les causes les plus visibles, telles que la solidarité à propos du travail et des moyens de circulation, et procéder également à des études régio-

nales bien faites, propres à évoquer cette idée de solidarité des pays les uns par rapport aux autres. La méthode d'abord purement démonstrative pour le petit enfant doit devenir mixte et faire place au raisonnement.

Enfin, on réservera à l'enseignement *supérieur* la partie purement explicative et théorique. L'essentiel est de faire sentir la solidarité d'une manière qui ne soit pas artificielle, par un exposé de faits propres à suggérer la nécessité de la collaboration internationale.

Géographie humaine.

Les enseignements de la géographie humaine, comme ceux de la géographie économique, mettent en lumière cette nécessité d'une collaboration. Cette étude, qui est celle de l'adaptation de l'homme à la nature, fait apparaître deux vérités principales.

La première est que les sociétés humaines sont différentes les une des autres : les hommes sont obligés de s'adapter à des circonstances naturelles différentes qu'ils peuvent parvenir à modifier, mais dont ils subissent cependant la loi. La diversité des conditions géographiques, les différences dans la latitude, le climat, la nature du sol, expliquent la différence des genres de vie : il est des peuples pasteurs, pêcheurs, cultivateurs, éleveurs, industriels ou commerçants. Il est aisé de faire comprendre à l'enfant les raisons d'être naturelles de cette diversité.

D'autre part, la deuxième idée qui ressort de l'étude de la géographie humaine, c'est que les sociétés, si elles sont différentes, peuvent évoluer. Si vous installez dans les mêmes conditions naturelles des hommes qui se trouvent à un degré différent de civilisation, ils ne s'adaptent pas à la nature de la même manière. On peut en montrer de nombreux exemples ; on trouve dans une même zone des peuples pasteurs et, pour une civilisation supérieure, des peuples éleveurs. De même, dans la zone tropicale, sous l'influence occidentale, l'exploitation a succédé à la cueillette ; donc, dans la même nature, les genres de vie peuvent varier suivant le degré de civilisation.

La première leçon à tirer de ces observations est qu'il faut avoir la notion des différences humaines. Si nous voulons que les élèves sortent de l'école avec l'idée de la nécessité de la coopération, il faut qu'ils soient persuadés d'abord que les hommes sont différents et seront toujours différents les uns des autres par leur genre de vie. Cette notion est extrêmement utile, car le pire danger pour les hommes qui désirent la collaboration internationale, c'est de croire qu'elle est facilement réalisable. Le grand service que l'enseignement de la géographie humaine peut rendre aux enfants, c'est de leur inculquer peu à peu cette idée qu'ils se

rencontreront avec des hommes qui seront animés de la même bonne volonté qu'eux, mais qui auront un certain mal à les comprendre, parce que leurs habitudes, leurs mœurs, leur genre de vie et leurs façons de penser ne cadreront pas d'emblée avec les leurs. La description de ces différences peut amener l'enfant à penser que l'entente doit être faite de compréhension réciproque d'abord, et de concessions ensuite.

Cette première idée, quel est le meilleur moyen de l'inspirer à des élèves d'âges divers, aux différents degrés de l'enseignement ?

Il n'est jamais trop tôt pour le faire. Il est, en effet, très simple de leur expliquer de bonne heure que des enfants de leur âge ne vivent pas comme eux. Il n'y a qu'à décrire, de la façon la plus vivante possible, la vie d'un petit fellah, d'un petit esquimau, d'un petit montagnard : la description de toutes ces petites vies différentes, bien que souvent du même niveau de civilisation, sera l'image réduite et expressive de la vie des hommes adultes. Voilà pour l'enseignement primaire. Les maîtres de l'enseignement secondaire pourront aller plus loin, expliquer que, en dépit des bonnes volontés, on rencontrera toujours, dans une certaine mesure, des différences de conception, parce qu'on ne peut pas supprimer tous les obstacles naturels à la vie.

Enfin, nous réserverons comme toujours la *théorie* pour l'enseignement supérieur en mettant les élèves en garde contre les généralisations hâtives.

La deuxième leçon essentielle est que l'homme s'adapte à la terre sur laquelle il vit, mais d'une manière différente selon sa civilisation, son degré de culture, sa façon de penser.

Par conséquent, l'homme peut influencer son voisin, et l'aider à modifier sa manière de penser, de travailler, de s'adapter à un milieu déterminé. Il est bien certain, — et nous rejoignons ici les idées que nous inspirait l'étude de la géographie économique — que les hommes, par le fait même qu'ils ont des genres de vie différents, sont obligés de s'aider les uns les autres.

Les exemples sont multiples. Il se fait à chaque instant un échange de main-d'œuvre entre les habitants de la plaine et ceux de la montagne. Cette union de la plaine et de la montagne voisine est une nécessité pour les vendanges et les moissons. On peut montrer comment, sous l'influence des civilisations voisines, les genres de vie peuvent être modifiés par suite d'une adaptation aux besoins des peuples avec lesquels on se trouve le plus en rapport : c'est ce qui explique comment, à la suite de contacts de ce

genre, l'ancienne Egypte, qui se suffisait à elle-même, est devenue l'Egypte moderne spécialisée dans le commerce du coton.

Enfin, la question délicate de la colonisation peut, si elle est traitée avec vérité et sincérité, aboutir à une bonne description de la véritable collaboration. On peut indiquer, par exemple, que le Soudan a connu deux systèmes de colonisation tout différents: celui des Arabes avec le commerce des esclaves, puis, la colonisation du type européen, qui a supprimé le premier régime et installé une sorte de paix administrative, de paix policière, permettant aux indigènes de subsister, de se reconstituer et d'évoluer économiquement vers un niveau supérieur. On peut conclure en exposant la théorie nouvelle des mandats confiés à la S. d. N., qui offre un modèle de collaboration pacifique entre des peuples d'un degré de civilisation différent.

Cette idée de l'entr'aide nécessaire sera rendue accessible aux enfants de tous âges de la même manière que l'idée des différences inévitables.

En effet, l'enseignement de la géographie, sous tous ses aspects est un enseignement scientifique et positif au premier chef, qui n'a pas besoin de commentaire moral. Il doit avoir une très large place à l'école parce qu'il est un de ceux qui sont le plus capables de nous faire comprendre comment l'homme diffère de l'homme et peut rendre service à l'homme. Ces deux idées sont essentielles à une collaboration internationale, faite de compréhension et de concessions.

2. L'enseignement objectif de l'histoire. Une leçon d'histoire difficile à donner.

M. J. DE LA HARPE.

Le Congrès de Prague ayant amplement étudié la question de l'enseignement de l'histoire et de la revision des manuels scolaires, le Cours de Genève s'est moins préoccupé de ce sujet.

En effet, comme M. P. Bovet l'a fait remarquer, cette revision, à l'heure actuelle, ne dépend plus autant qu'autrefois des maîtres, qui ont lancé ce mouvement, maintenant en bonne voie. Toutefois, M. de la Harpe, en présentant la question sous un aspect personnel, en a renouvelé l'intérêt.

M. Maurette avait insisté sur la nécessité de ne pas « bêler la paix », mais de mettre les enfants en présence de la complexité et de la difficulté des problèmes actuels. M. de la Harpe a montré, dans une magistrale leçon, l'intérêt d'une étude *objective* de l'histoire abordée dans cet esprit.

M. de La Harpe estime qu'il faut se garder de deux conceptions

de l'histoire, également fausses : la conception nationaliste, qui attribuant aux guerres une importance exagérée, oppose nation à nation ; la conception ultra-pacifiste, qui, voulant bannir de l'histoire les guerres et les luttes, méconnaît la complexité des conflits réels qui divisent les peuples, et par conséquent néglige de rechercher les moyens de les supprimer.

L'étude des conflits est un enseignement nécessaire, et ce ne serait pas servir la cause de la paix que de les voiler. Il faut que le maître envisage la guerre comme un cas pathologique, comme une maladie des sociétés, et, de même qu'en médecine il est nécessaire d'étudier les malades pour pouvoir les soigner, de même, il faut étudier les origines, les causes et les prétextes de la guerre pour pouvoir s'en préserver. L'histoire militaire n'a pas un intérêt capital, mais l'*histoire diplomatique* des guerres est très importante pour la formation des esprits.

M. de La Harpe a illustré cette théorie en prenant pour exemple la guerre de 1870. Il a montré le rôle important joué dans les origines de la guerre par certains facteurs déterminés, par exemple : le régime politique du XIX^e^ siècle, qui laisse entre les mains d'un petit nombre d'individus la faculté de décider de la paix ou de la guerre ; l'apparition d'une course aux armements entre les deux pays, — phénomène qui se renouvelle en 1914 ; — l'enchaînement fatal d'une série de guerres, qui s'entraînent l'une l'autre, la défiance appelant la défiance ; et, en particulier, l'irrégularité de toute la procédure diplomatique, de toutes les démarches et négociations, — irrégularité qui a eu pour conséquence de faire perdre la tête à une poignée d'hommes disposant de la puissance.

L'examen de facteurs de ce genre, dont on retrouve l'action sous des formes plus ou moins modifiées, à l'origine des diverses guerres, est propre à nous éclairer sur les moyens d'éviter les conflits, et l'étude de la guerre peut ainsi servir à l'élaboration de l'art de la paix.

B. — L'Education et la Psychologie.

1. Les principes de l'École Active et l'éducation en vue de la Paix.

M. Pierre Bovet.

Les méthodes à employer pour l'Education pacifique doivent reposer nécessairement sur une meilleure connaissance psychologique de l'enfant. Ce principe est fondamental.

Jusqu'à ces derniers temps, on s'était surtout préoccupé de~s~

meilleurs moyens de communiquer à l'enfant des connaissances et de lui donner des habitudes. On était surtout frappé de la réceptivité de la nature enfantine. Toute la pédagogie de Herbart est dominée par cette notion de la réceptivité de l'enfant. Le mouvement actuel tend à considérer l'enfant non seulement comme réceptif, mais aussi comme éminemment *actif*.

Quelles sont les conséquences de cette notion au point de vue de l'Education pour la paix ? Les manuels de l'enseignement pacifiste, qui datent d'il y a 40 ans, sont uniquement des résumés des connaissances qu'il convient d'inculquer à l'enfant. L'instruction civique avait le pas sur l'éducation civique. Or, « dans le domaine de l'instruction, il s'agit de connaissances à graver dans l'esprit, tandis que dans le domaine de l'éducation il s'agit de tendances à cultiver, d'activités à exercer ». Si, dans le cours, on a fait la place plus large à des questions qui paraissent des questions de détail, telles que le journal pour enfants, la correspondance interscolaire, l'usage de la T. S. F., au lieu d'envisager surtout quelques grands problèmes de la philosophie de l'éducation, c'est parce qu'il a paru utile de persuader les éducateurs qui se préoccupent du rapprochement et de la collaboration des peuples, que ce rapprochement et cette collaboration doivent être l'œuvre des enfants encore plus que des maîtres, et qu'il faut faire appel à leur *activité*, et non pas seulement à leur réceptivité.

Les méthodes qui ont réussi sont celles qui ont eu recours à la *collaboration* de l'enfant : c'est le cas : de la correspondance interscolaire, — qui utilise le plaisir qu'éprouve l'enfant à correspondre avec des étrangers ; — des petites assemblées de la S.d.N., organisées surtout dans des écoles des Etats-Unis ; de la fête des patries, qui a lieu, une fois par an, au Brésil, et au cours de laquelle on distribue aux enfants des drapeaux des différents Etats du monde, chacun des enfants devenant, pour une année, le représentant d'un pays étranger et ayant à cœur de se tenir au courant de ce qui s'y passe et de le représenter auprès de ses camarades.

Parmi ces moyens éminemment pratiques, il faut attribuer une place importante à la littérature enfantine[1]. Comment l'école primaire et surtout l'école secondaire pourraient-elles rendre plus familières aux enfants, et plus sympathiques, les cultures étrangères en répandant la connaissance des chefs-d'œuvre littéraires des différents pays ? Comment les initier aux contes de

[1] Mme Stokoswska, de Philadelphie, a fait don au B. I. E. d'une somme de 2000 dollars, destinée à couvrir les frais d'une enquête sur les chefs-d'œuvre de la littérature enfantine de tous les pays, en vue d'une exposition que doit organiser le B. I. E. à Genève au moment du Congrès de la World Federation of Education Associations.

fées, aux légendes, aux grandes œuvres traditionnelles, concernant de préférence les héros de la paix ? Tous les petits enfants des Etats-Unis connaissent la montagne suisse à travers le livre suisse Heidi, et la plupart des enfants ont conçu une très belle idée de la Scandinavie pour avoir, à la suite de Selma Lagerlöff, suivi Nils dans son merveilleux voyage. Il faudra, dans ce domaine encore, que nous trouvions le moyen d'obtenir la collaboration de l'enfant, il faudra savoir ce que ces lectures lui ont suggéré, et réussir à éveiller son activité à propos des impressions littéraires qu'il aura reçues.

En effet, l'étude psychologique de l'enfant nous montre que, dans cet effort vers la collaboration internationale, l'enfant lui-même est pour nous un précieux auxiliaire ; nous pouvons faire fond sur plusieurs de ses tendances innées : goût du *pittoresque*, en particulier sous la forme de la *curiosité* pour ce qui est lointain et étrange, curiosité qui est à l'origine de la sympathie ; à en juger par les enfants, il ne semble pas qu'il y ait des antipathies instinctives de races (les élèves de la « Maison des Petits » à Genève montrent un intérêt amical pour les enfants de race jaune) — tendance à la *pitié* pour les enfants qui souffrent, utilisée par l'œuvre de la Croix-Rouge de la Jeunesse ; un peu plus tard, *curiosité intellectuelle*, désir d'expliquer les différences, de rechercher les causes. Enfin, il existe un *instinct de lutte*, que nous pouvons rendre chevaleresque et dont nous pouvons tirer parti contre les sentiments de haine. Sans doute, il est des tendances dont la direction est inverse, mais plus nombreuses, croyons-nous, sont celles qui peuvent être orientées dans un sens favorable. Le maître pourra utiliser, à cet égard, les progrès de la psychologie et de la pédagogie.

D'une manière générale, les principes de l'Ecole active se révèlent d'une application particulièrement heureuse dans l'éducation pour la paix ; il faut faire cette éducation selon la nature de l'enfant, et la nature de l'enfant se prête à cette éducation.

2. Comment présenter la bonne cause aux plus petits.

Comtesse van Heerdt.

Il est donc naturel — et les divers conférenciers ont été d'accord sur ce point, — qu'il soit possible de rendre accessibles, même aux tous petits, les notions essentielles de la solidarité et de la justice internationales, pourvu que l'on tienne compte de leur psychologie. Cette idée a été surtout développée par Madame la Comtesse van Heerdt, de l'Association néerlandaise pour la S. d. N., dans sa conférence sur ce sujet : « Comment présenter la bonne cause aux plus petits ».

En Hollande, comme dans bien d'autres pays, l'enseignement relatif à la S. d. N. a d'abord été introduit dans les écoles secondaires — depuis 3 ou 4 ans ; — il paraissait plus difficile de donner une idée claire et attrayante de la S. d. N. aux enfants des écoles primaires. En 1924, le Club des femmes libérales, présidé par Mlle L. van Eeghen, prit en mains la tâche de faciliter l'éducation pacifiste des enfants de l'école primaire par la publication d'une série de petits opuscules aussi simples que pratiques. L'Association néerlandaise pour la S. d. N. encouragea ce mouvement. Comme la grande majorité des enfants ne reçoit plus l'enseignement général régulier après treize ans, il semblait de toute urgence de former leur cœur et leur conscience aussi tôt que possible selon l'idéal nouveau de collaboration internationale. Le Club des Femmes libérales, s'inspirant de l'exemple des Associations anglaise et galloise publia le « *Pacte* », avec quelques notices, dont 3.000 exemplaires furent enlevés en 3 mois, et des traductions de « *Suggestions for teachers* » et « *Teachers and World peace* », petits chefs-d'œuvre indiquant la manière de présenter la S. d. N. aux enfants et pleins de jolies suggestions pratiques. Ces trois opuscules, publiés en premiers lieu par l'Association galloise, ont été recommandés par les résolutions prises au Congrès de l'Union des Associations pour la Société des Nations à Varsovie, en juillet 1925, en vue de favoriser l'unité mondiale en matière d'éducation pacifiste. Le Congrès adopta également le principe nouveau d'une éducation morale et civique, base de l'éducation pacifiste, telle qu'elle était exposée dans le mémoire de la Comtesse van Heerdt : « *Un monde nouveau réclame une éducation nouvelle* ». L'idée développée dans cet opuscule est que l'éducation morale et civique n'est pas autre chose que la grande loi de la charité chrétienne, appliquée, à travers la famille, l'école et la Patrie, à l'ensemble de la Société moderne. Ce mémoire, traduit depuis en deux ou trois langues, a été adopté avec les précédents dans toutes les écoles primaires d'Amsterdam, sur la demande du personnel enseignant. Enfin, cette série de brochures a été complétée par trois autres petites publications : « *Teaching international relations through history and geography* », l'histoire touchante et bien connu avec images : « *The Christ of the Andes* » et enfin *un chant pour la S. d. N.* Cette petite collection, qui au total ne coûte qu'un franc suisse, a eu un succès incontestable, puisque 40.000 opuscules ont été vendus en 3 ans.

De quels principes d'éducation s'inspirent ces opuscules, quelles sont les suggestions pratiques qu'ils renferment ?

La Société des Nations repose sur deux idées fondamentales, d'ordre moral, bien simples, et que chaque enfant peut comprendre :

c'est que le *droit doit primer la force et que la collaboration bienveillante vaut mieux que la lutte.*

Dès les premiers jours où l'enfant fréquente l'école, à chaque querelle d'écolier, il faut insister, un peu plus qu'on ne le fait en général, sur le grand bienfait de l'intervention des parents, des maîtres et des «grands», faire ressortir comme il est bon et heureux qu'une autorité supérieure et impartiale s'exerce, afin que les petits se sentent aux-mêmes en sûreté. De là à l'idée de la justice et d'une Cour de Justice, il n'y a qu'un pas. L'opuscule « Suggestions for Teachers » offre à cet égard une orientation excellente.

Pour rendre tangibles *les avantages d'une collaboration bienveillante*, on évoquera, par exemple, les jeux d'enfants, les plaisirs partagés et doublés, l'ouvrage fait en commun ; puis, la nécessité du travail collectif pour les adultes : la construction d'une maison exigeant le concours d'une foule d'ouvriers, des contremaîtres, de l'architecte et de celui qui fournit l'argent. Enfin, on évoquera la collaboration internationale elle-même par le tableau d'une chambre, si simple soit-elle, où se trouvent réunis, pour notre bien-être à tous, grands et petits, des objets ou des matériaux, venus des cinq parties du monde.

Une fois ces idées bien ancrées dans les petites têtes, il faudrait profiter de la première leçon sur l'histoire d'une guerre pour insister sur la cruauté de ces conflits entre les hommes, par des détails qui touchent les enfants plus particulièrement : pères et grands frères mutilés, tués, *des deux côtés*, angoisse de ceux qui restent, ruines, etc. faire ressortir aussi que les guerres ne sont malheureusement pas toujours gagnées par ceux qui ont raison et revenir sur cette idée chaque fois que l'occasion s'en présente. On peut faire comprendre aux tout petits que les pays se sont toujours querellés, parce que jusqu'ici personne n'a jamais eu, comme leurs maîtres d'école, le *pouvoir* et le *devoir* de leur dire : « Finissez, ou je vous punis », ou bien : « Pourquoi vous battre? Je vais essayer de vous mettre d'accord ». L'idée de l'arbitrage pourrait ainsi s'imposer clairement à la pensée de l'enfant, surtout si l'on plaçait tout naturellement ici l'histoire du Christ des Andes, racontée d'une façon enfantine et qui constituerait une illustration de l'arbitrage extrêmement vivante, que les enfants n'oublieraient plus jamais. Ce récit avait déjà fait le tour des écoles, dans bien des pays, avant la guerre, grâce aux différentes sections nationales de la *Paix par le Droit* ; on en a même fait un petit drame pour enfants, infiniment touchant, qu'on peut se procurer, ainsi que tous les opuscules anglais et gallois cités plus haut, au Secrétariat de la « League of Nations Union », 15 Grosvenor Crescent, London S. W., qui possède également un choix

de livres de lecture exquis pour les enfants[1]. La comtesse Van Heerdt ne manque pas de souligner aussi l'utilité de la correspondance interscolaire et des films de la Croix-Rouge (voir plus loin la conférence de Miss Theodora George) et elle signale que, vers dix ans environ, l'enfant pourra s'intéresser à la conférence de l'auteur, accompagnée de 42 projections lumineuses : « *La plus belle invention du siècle : une grande machine pour faire la paix* »[2].

Enfin, la Comtesse Van Heerdt recommande la diffusion des journaux pour la jeunesse (par exemple la distribution gratuite d'un journal sur la S. d. N., à l'occasion du Jour de la Bonne Volonté ou de la commémoration de l'Armistice), principalement en vue d'éveiller l'intérêt des enfants pour tout ce que font les jeunes dans d'autres pays.

En effet, l'éducation des tout petits en ce qui concerne la S. d. N. est essentiellement une œuvre de collaboration internationale, et c'est pourquoi il est hautement désirable que l'on procède à un échange international continu des innovations les meilleures, non pas seulement pour répandre des connaissances nouvelles, mais surtout pour créer une nouvelle mentalité.

3. Les Méthodes concrètes d'éducation pour la paix répondant aux tendances psychologiques de l'enfant.

Ces méthodes, que la Comtesse van Heerdt a préconisées, divers conférenciers les ont exposées en détail dans des études systématiques et approfondies, riches d'expériences nouvelles. Ce sont :

La Correspondance interscolaire.
Le Cinéma éducatif.
La Radiophonie.
Le Journal pour enfants.
Les Pèlerinages scolaires.

a) La Correspondance scolaire internationale. Miss Theodora George.

La plupart des conférenciers ont insisté sur la valeur de la correspondance scolaire internationale, comme l'un des moyens

[1] L'auteur recommande également, en vue d'inspirer aux enfants l'horreur de la guerre, le livre « La guerre », recueil de devoirs choisis. Cahiers de la Revue « Les Humbles », Maurice Wullens, 4, rue Descartes, Paris XVI[e].

[2] On peut se la procurer avec les clichés pour fr. 18.50, à la Section d'information de la S. d. N.

les plus propres à favoriser l'entente parmi la jeunesse des divers pays. De plus, cette forme de collaboration internationale tire parti de deux tendances psychologiques de l'enfant, sa curiosité pour ce qui est pittoresque et étranger, et son besoin naturel d'activité personnelle.

Il appartenait à Miss Theodora George de montrer le remarquable développement de cette vaste expérience pédagogique. Miss Theodora George a rappelé qu'il existait à Paris deux centres de mouvements parallèles : le *Musée Pédagogique* qui dépend du Ministère de l'Instruction publique, et le *Bureau de correspondance interscolaire des Croix-Rouges de la jeunesse*, dont le siège est au Secrétariat de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge à Paris. Miss Theodora George a cité un long passage, extrait du rapport présenté au Congrès de Prague par Monsieur Garnier, Inspecteur Général de l'Instruction publique, sur l'œuvre du Bureau du Musée Pédagogique, par l'entremise duquel 21.581 écoliers français ont correspondu, pendant l'année 1926-27, avec un nombre égal d'enfants appartenant à la plupart des pays du monde. Nous renvoyons, pour l'historique de ce mouvement, au rapport en question, paru dans le compte rendu de la conférence de Prague, *La Paix par l'Ecole* publié par le B. I. E.

Miss Theodora George a insisté sur l'œuvre qu'elle connaît particulièrement, celle des cinquante et une sociétés nationales de la Croix-Rouge, réparties dans le monde entier.

L'esprit d'entr'aide qui anime les enfants constitue l'un des plus grands espoirs de notre société d'après guerre ; il est démontré que l'échange de correspondance mondiale (dont les sociétés nationales supportent les frais, pour l'expédition et la traduction, parce qu'elles ont foi dans son influence pacifique) comble une lacune dans le domaine pédagogique.

La Croix-Rouge de la Jeunesse a pris naissance au Canada en septembre 1914, puis elle a été instituée dans la Nouvelle Galles du Sud (Australie) en janvier 1916, et aux Etats-Unis en 1917. En septembre 1920, la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge a créé une section de la Jeunesse. La Croix-Rouge de la Jeunesse compte actuellement plus de 10 millions de membres, et ses revues sont publiées dans vingt-huit pays.

La Croix-Rouge prend à sa charge, nous l'avons vu, les frais de traduction et d'expédition, mais c'est au maître qu'il appartient de fixer l'âge auquel les enfants peuvent participer à la correspondance, et d'en assurer l'organisation matérielle : préparation des albums envoyés, utilisation des albums reçus, etc. Il est utile de donner ici un aperçu de la méthode employée.

Lorsqu'un professeur d'un pays quelconque désire engager

une correspondance internationale, il suffit qu'il adresse à la Société de la Croix-Rouge de son pays, la lettre ou l'envoi, que ses élèves ont préparé, en indiquant avec quel pays ils désirent entrer en relation.

Une Société de la Croix-Rouge ne transmet pas de correspondance contenant des expressions de haine ou d'antipathie pour une autre nation : c'est la seule censure. Cette correspondance s'échange entre des groupes, (écoles ou classes) et consiste généralement en albums préparés de diverses manières, les élèves se partageant presque toujours le travail, selon leurs goûts et leurs capacités. Il existe, d'ailleurs, des formes de correspondance variées : la Tchécoslovaquie et le Japon adressent souvent des lettres en Espéranto ; une école hollandaise correspond en Latin et en Grec avec l'Italie et la Grèce, une classe de biologie en France est en relations avec une classe similaire aux Etats-Unis : les enfants ont fixé d'avance les sujets de leurs lettres jusqu'à la fin de l'année scolaire, et cet échange d'idées, sur un sujet d'intérêt commun, donnera certainement des résultats appréciables. Un Directeur d'une Ecole supérieure des Etats-Unis a fait correspondre chaque classe avec un pays différent et a réuni, en deux ans un véritable musée de matériel d'information, venant des cinq parties du monde. Plusieurs nations ont constitué de cette manière de vraies collections, illustrant le travail scolaire et la vie des enfants dans les autres pays. Les plus importantes sont celles des Etats-Unis, du Japon, du Brésil et de l'Espagne. La plus grande partie de la correspondance échangée actuellement contient tant d'informations sur la personnalité des enfants et les traits caractéristiques de leurs pays qu'il serait désirable d'en assurer la diffusion, par exemple par des expositions. La Croix-Rouge de la Jeunesse tchécoslovaque a suggéré qu'un livre de lectures scolaires soit composé avec les articles écrits par les enfants tchèques à leurs correspondants étrangers. Ce livre, qui pourrait être traduit en d'autres langues, aurait une grande valeur éducative.

Tout cet échange d'idées, aussi bien que l'échange de milliers de cadeaux entre enfants de différents pays, contribue certainement à affermir cette amitié internationale, qui est un des buts essentiels de la Croix-Rouge de la Jeunesse. Le développement de cette bonne entente est favorisé par la diffusion des revues de la Croix-Rouge de la Jeunesse, qui sont actuellement au nombre de 32, publiées par 28 pays différents : elles fournissent à plus de 10.000.000 d'enfants l'occasion d'apprendre à se connaître à travers l'histoire nationale, les récits, les coutumes et les chants qui font le sujet de leurs articles. Le résultat définitif est évidem-

ment un certain fonds commun de savoir et une expérience littéraire semblables. Ces revues sont parfois échangées d'école à école. Ce mouvement de la correspondance interscolaire, qui n'est cependant qu'à ses débuts, s'est révélé si utile que, lors de la semaine de la Croix-Rouge de la Jeunesse, à Bruxelles, la nécessité est apparue de tenir une conférence de la Croix-Rouge de la Jeunesse, traitant spécialement de la correspondance scolaire internationale. Il a semblé qu'il serait intéressant de convoquer cette conférence à Genève, siège du Comité international de la Croix-Rouge, où elle se réunira en juillet 1929, immédiatement avant le Congrès de la « World Federation of Education Associations ».

La correspondance interscolaire offre un champ d'activité vaste et fertile, d'où peut être tirée une inspiration toujours renaissante. « Seule de toutes les organisation modernes sociales, elle permet les relations directes entre les écoles des différents pays. » Son utilité est maintenant reconnue non seulement dans la partie uniquement scolaire de l'éducation, mais aussi comme auxiliaire de l'éducation pacifique, comme facteur de l'entente internationale.

b) Le Cinéma a l'école. — *L'âge de la hache et l'âge des lacs*, par M. Ronald Gow ; *Les films de la Croix-Rouge de la Jeunesse* ; *Les films sur la S. d. N. et l'Organisation internationale du Travail.*

Tirant parti d'une passion des enfants de tous les pays, le cinéma peut être un précieux auxiliaire pour le maître en matière d'éducation pour la paix. Les séances consacrées aux films présentés et commentés par M. Ronald Gow et Miss Theodora George ont illustré cette idée d'une manière particulièrement suggestive.

Le rôle propre du film est de « stimuler l'intérêt » de l'élève pour les êtres ou les objets dont l'écran lui transmet l'image. C'est surtout au professeur de géographie qu'il appartient de tirer parti de cet effet excitateur ; il n'est pas douteux que, pour faire connaître à l'enfant la vie d'un pays étranger, pour rendre sympathiques les autres peuples, le film sera plus persuasif que la plus éloquente leçon, il établira avec la réalité un contact plus direct ; c'est un fait que les enfants, à qui l'on enseigne la géographie à l'aide du cinéma, ont sur ceux qui sont privés de ce moyen éducatif l'avantage que possède le voyageur, qui *a vu*, sur l'érudit qui a seulement *appris*. M. Ronald Gow et les professeurs de l'Ecole secondaire d'Altrincham (Angleterre) ont montré à des élèves de 10 à 12 ans une série de films (1 par semaine), combinés de manière à leur suggérer qu'ils visitaient en avion les divers

pays et capitales d'Europe. Les élèves tenaient un « Journal de Voyage », sur lequel ils consignaient leurs observations personnelles, après avoir vu chaque film, et qu'ils ornaient de cartes et de dessins. Cette méthode d'enseignement de la géographie a soulevé beaucoup d'enthousiasme chez les élèves ; elle a contribué certainement à élargir leur horizon et à les rapprocher des autres peuples.

M. Ronald Gow a signalé à ce sujet la pénurie des films géographiques européens, et l'intérêt qu'il y aurait à instituer un bureau international de films éducatifs. Quant aux films historiques pour l'enseignement, ils sont non seulement peu nombreux, mais peu satisfaisants. Il y a pourtant intérêt à développer chez l'élève le sentiment de la solidarité qui le lie aux hommes du passé, en lui faisant saisir de plus près leur vie, leurs coutumes, leur effort civilisateur, grâce à l'évocation de l'image animée. C'est ce qu'a essayé de réaliser M. R. Gow en faisant composer et tourner par les élèves mêmes de son école deux films sur « L'âge de la hache » et « L'âge des lacs », qu'il a présentés au Cours du B. I. E.

Le succès de ces films en Angleterre a montré l'utilité du cinéma scolaire comme « centre d'intérêt », et même comme école de coopération, étant donné l'effort collectif que cet essai de reconstitution historique a nécessité de la part de ces jeunes acteurs. Cette initiative a été si appréciée que l'Ecole d'Altrincham a été chargée par le Bureau central des Eclaireurs de composer un film scout, qui est prêt à l'heure actuelle, et figurera même au programme des cinémas publics anglais.

La Croix-Rouge de la Jeunesse a eu, de son côté, l'idée d'utiliser le cinéma pour rapprocher les jeunes des jeunes en représentant sur l'écran la vie des enfants de divers pays et races ; le film commenté, à titre d'exemple, par Miss George devant les participants au Cours du B. I. E. retraçait, avec beaucoup de pittoresque, la vie d'un petit Berbère.

Il est superflu d'insister sur la valeur des films et des clichés de la S. d. N. et du B. I. T. comme moyen de propagande pacifique.

c) Comment utiliser la T. S. F. pour faire saisir aux enfants l'unité du monde.

M. Arthur Burrows,
Secrétaire général de l'Union internationale de Radiophonie.

La radiophonie peut être également utilisée comme l'un des moyens pratiques, essentiellement modernes, de travailler à l'éducation pour la paix.

Après avoir retracé le développement de la T. S. F. et signalé

en particulier les efforts déployés pour organiser des échanges réguliers de programmes étrangers, de façon, par exemple, que les habitants de la Scandinavie puissent être mis en contact direct avec l'art des pays méridionaux, M. Burrows a insisté sur l'intérêt que présentent les transmissions radiophoniques éducatives et sur la manière dont elles contribuent à créer l'esprit de compréhension internationale. En Angleterre, les écoles se sont efforcées, de tout temps, de susciter un intérêt pour les pays étrangers, et environ 4 à 5.000 d'entre elles ont été dotées d'appareils récepteurs, en vue de recevoir les transmissions radiophoniques spéciales organisées pour les après-midis. Le nombre des écoles britanniques, qui se munissent d'appareils radiophoniques à cet effet, va croissant, et cela sans l'aide financière de l'Etat. La radiophonie scolaire doit être développée, parce qu'elle peut devenir un précieux auxiliaire du maître, lorsqu'il s'agit de traiter devant la classe certains sujets qu'il ne peut pas prétendre posséder, à l'égal d'un spécialiste. La radiophonie permet aussi d'élargir considérablement l'horizon des enfants, et c'est pourquoi M. Burrows prie les éducateurs de soutenir les organisations radiophoniques dans les efforts qu'elles tentent pour améliorer toujours plus la qualité des programmes, et pour lutter contre ceux qui ne se lassent jamais de la musique du jazz et de l'esprit à bon marché.

d) Un Petit Journal de la Société des Nations.

M. Pedro Rossello.

M. Rossello a recherché les moyens d'employer pour les enfants, en l'adaptant à leur usage, l'organe de vulgarisation le plus courant peut-être, mais aussi le plus pratique : le journal. Quel doit-être le rôle d'un journal d'enfants sur la S. d. N. ? Quelles conditions d'ordre technique et pédagogique doit-il remplir ? Quels sont ses meilleurs moyens de diffusion ?

L'entreprise est possible, puisqu'il existe déjà un certain nombre de petites revues de ce genre. L'Angleterre a édité la première de ces revues grâce aux efforts de M. Frederic Gould : « *The League News* » est publié depuis quelques années et son tirage atteint trente mille exemplaires. En Amérique, la « Non partisan Association, » a fait paraître le « *Round the World with the League of Nations* », conçu sous forme de feuilles destinées à être affichées dans les écoles. En avril 1928, le « *Petit Journal de la Société des Nations* » a paru à Genève en 2 éditions, l'une en français, l'autre en espagnol ; enfin, en mai 1928, l'Association hollandaise pour la S. d. N. a publié le premier numéro de « *La*

Jeunesse pour la S. d. N. et pour la Paix ». Cette apparition d'une presse enfantine sur la S. d. N. a d'ailleurs posé la question de savoir s'il était vraiment utile de créer une spécialisation aussi poussée, ou s'il ne suffisait pas d'imprégner d'un large esprit de coopération internationale les articles des revues générales de l'enfant déjà existantes. Il est apparu toutefois que ces journaux spécialisés avaient actuellement à jouer un rôle «d'entraîneurs».

En second lieu, quel peut être le rôle d'un petit journal de la S. d. N. ? Il est avant tout, sans doute, un organe d'information et d'instruction, mais il exerce aussi une influence éducatrice, car il finit par suggérer à ses lecteurs une certaine attitude à l'égard des problèmes qu'il expose.

Quant à l'élaboration d'un petit journal de la S. d. N., elle est fonction des conditions psychologiques du public enfantin auquel ce journal s'adresse : la revue doit s'adapter à l'enfant, et non pas l'enfant à la revue. Tout le problème de cette adaptation, consiste à se faire comprendre de l'enfant et à éveiller son intérêt.

Ainsi que d'autres conférenciers l'ont montré, il est possible, à partir d'un âge que l'on pourrait fixer approximativement à 10 ans, de mettre à la portée de l'enfant des notions déjà assez abstraites concernant la S. d. N.

Toutefois, il ne suffit pas que l'enfant comprenne, il faut qu'il s'intéresse à l'institution qu'on lui présente dans son journal, et c'est encore en utilisant les données de la psychologie enfantine que l'on y parviendra le plus aisément. C'est vers 12 ans que s'éveillent les intérêts sociaux de l'enfant, mais, déjà avant cet âge, on peut faire appel au goût d'aventure et au sentiment chevaleresque. Enfin l'image est, dans ce cas, un précieux auxiliaire didactique, au point que l'on peut admettre que des publications de ce genre se servent non pas de l'image pour illustrer le texte, mais du texte seulement pour commenter l'image, lorsque, par exemple, celle-ci est présentée de manière à faire ressortir, sous une forme particulièrement frappante, la grandeur de certaines missions confiées à l'organisme de la paix.

Le problème de l'éveil de l'intérêt chez l'enfant est en étroit rapport avec celui de la collaboration enfantine, c'est-à-dire de la rédaction ou de l'illustration du « petit journal » par les enfants. Les revues enfantines d'ordre général utilisent déjà les enfants pour la rédaction et même pour l'impression. Il n'existe pas encore de revue enfantine sur la Société des Nations qui recoure à la collaboration littéraire des enfants ; toutefois, dans un cas, on a utilisé la collaboration graphique d'une fillette de 10 ans, très bien douée pour le dessin, et qui s'est chargée d'illustrer quelques passages du texte. Enfin, la présentation même de la Revue n'est

pas à négliger : il est bon que son aspect attrayant engage l'enfant à en collectionner les divers numéros. En dernier lieu, il est une difficulté que ne connaissent pas les autres revues enfantines et qui tient essentiellement au caractère même du « Petit Journal sur la S. d. N. » : c'est le risque de froisser les sentiments nationaux en traitant, même objectivement, certaines questions politiques épineuses. Il faut écrire avec tact et prudence si on ne veut pas créer une opposition préjudiciable à la cause que l'on désire servir.

Diffusion. La nécessité d'assurer la plus grande diffusion possible au journal pose une série de problèmes sur lesquels les opinions varient encore. Doit-il être édité par des particuliers, des associations nationales ou internationales, des autorités scolaires, la S. d. N. elle-même ? Actuellement, sur 4 revues existantes, 3 sont à la charge des Associations nationales pour la S. d. N., la 4e est due à l'initiative privée. Le journal doit-il être gratuit, le système de la gratuité paraissant plus indiqué au point de vue de l'utilisation pédagogique, mais nécessitant des subventions. Faut-il favoriser la multiplication de ces revues, une pour chaque pays, ou viser à la création d'une seule revue-type avec édition ou adaptation nationale, et qui représenterait pour les enfants « le texte unique d'histoire contemporaine ? »

Enfin, ce journal sur la S. d. N. aura-t-il une utilité pédagogique d'ordre général ? « Il ne s'agit pas de compliquer les programmes scolaires, mais d'apporter à l'école, en faisant pénétrer en elle le souffle de vie des événements contemporains, un puissant élément méthodologique, capable de servir de centre d'intérêt et de déclencher l'action. » Le Journal sur la S. d. N., plus encore que le manuel ou le chapitre d'instruction civique, pourra fournir l'occasion de leçons multiples sur des sujets d'actualité et, grâce à l'attrait d'une constante nouveauté, grâce à ses suggestions sur l'idéal international que les faits imposent, il complètera son rôle d'informateur en aidant à l'action éducatrice générale que s'est assignée l'école. C'est à ce titre qu'il a son rôle à jouer dans la technique de l'enseignement pacifique.

e) Les Pèlerinages scolaires.
Miss Emma Thomas.

L'idée qu'il faut mettre les enfants en contact avec la réalité et la jeunesse des autres pays, et d'autre part qu'il faut tirer parti de ce besoin d'activité, trait caractéristique de la psychologie de l'enfant, est à l'origine de l'initiative de Miss Emma Thomas, directrice de la « Fellowship School » de Gland, école fondée en 1921, en vue d'élever ensemble les enfants de différentes races et nations en leur inspirant un idéal d'amitié et de paix.

Miss Thomas, ayant eu l'idée de faire, dans cette éducation, une place importante aux voyages à l'étranger pour élargir l'horizon de ses élèves, s'est aperçue qu'il était possible d'établir effectivement un mode de coopération internationale entre les visiteurs et les hôtes, à condition que l'on séjourne dans de petites villes, plutôt que dans de grandes cités.

Ainsi, à Arles, les élèves de l'école de Gland furent invités à donner une représentation de rythmique dans le cadre magnifique du théâtre antique gréco-romain. A cet effet, ils s'assurèrent la collaboration amicale de 80 élèves des écoles de la ville, et de musiciens. Le résultat fut que, de ce fait, ils entrèrent également en rapport avec les parents des enfants et avec les professeurs des écoles primaires et secondaires. Enfin, le produit de la représentation fut versé aux œuvres charitables de la ville, tandis que, de leur côté, des notabilités du pays organisaient des conférences en l'honneur de leurs hôtes, mettaient à leur disposition des salles de l'Hôtel de Ville pour leurs réunions, et leur témoignaient de mille manières leur sympathie.

C'est ainsi qu'un simple voyage cesse d'être une froide excursion touristique, pour devenir une occasion de collaboration cordiale et active, un échange de services qui détermine une meilleure compréhension réciproque.

Les écoliers de Gland se sont également rendus à Ajaccio et à Bergame ; ils ont organisé une représentation dans cette dernière ville, où les autorités municipales formèrent un Comité pour leur donner l'appui nécessaire, et invitèrent les gens de tous partis et de toutes nuances, fascistes, anti-fascistes, catholiques et protestants à mettre en commun les ressources de leur bonne volonté en vue d'aider et de bien accueillir leurs hôtes.

L'expérience a été si probante que Miss Thomas compte ramener sa jeune troupe à Arles, à Pâques, et elle accueillerait volontiers quiconque voudrait se rendre compte *de visu* du résultat de ces « pèlerinages scolaires », qui ont pour objet de substituer une connaissance vivante des gens et des choses à une connaissance académique.

4. Psychologie et morale. La psychologie affective et l'esprit international.

M. Edouard Claparède.

Ce n'est pas seulement la connaissance de la psychologie de l'enfant, mais aussi celle du mécanisme de notre esprit en général qui peut aider le maître dans son effort pour développer l'enseignement pacifiste.

M. Claparède a voulu mettre en garde les éducateurs contre

l'influence de nos sentiments sur la forme de notre pensée. Nos préjugés les plus tenaces ont des racines affectives et chaque fois que l'on doit aborder les questions nouvelles de solidarité internationale, on se heurte toujours à des forces psychologiques de résistance, telles que la routine, la tradition, ou encore à d'autres forces qui tiennent à l'amour-propre personnel et à tous nos sentiments. C'est à ce titre que la solution de la question politique actuelle est, dans une large mesure, une solution psychologique.

Il faut que les éducateurs se rendent compte que très souvent, et inconsciemment d'ailleurs, les arguments avancés pour affirmer une manière de voir, ont été imaginés pour soutenir l'affirmation que l'on considérait d'emblée comme juste et valable. En somme, il se produit un perpétuel en chevêtrement de deux sortes de pensées: l'une affective, qui reste purement subjective, l'autre, rationnelle, qui est toujours objective ; ou encore, on peut dire que toute notre vie psychique oscille entre deux pôles: le pôle subjectif, qui engendre l'action, la croyance, et le pôle objectif, qui engendre la science, la pensée rationnelle. Théoriquement bien séparés, ils empiètent, dans la pratique, l'un sur l'autre.

L'intervention dans notre pensée des éléments subjectifs et émotifs s'effectue par un mécanisme d'addition et de suppression : quand nous rapportons une conversation, nous ajoutons à ce qui a été dit, ou nous en éliminons une partie, selon notre sentiment personnel ; de même nous « corrigeons » les personnes pour qu'elles nous paraissent agréables.

De toutes manières, et surtout lorsqu'il s'agit de sentiments profonds, nous voulons renforcer nos sentiments par une sorte de structure intellectuelle, une sorte de structure logique, pour les rendre inattaquables. C'est ce qui se passe pour des sentiments dont l'étude intéresse tous ceux qui se préoccupent du développement de l'esprit international : le patriotisme, par exemple. Le patriotisme, très différent selon les individus, subit les variations du sentiment personnel, et comme il touche à notre moi profond, comme il fait vibrer très intensément les individus, les phénomènes de suppression et d'addition s'ajoutent dans ce cas d'une façon très facile. Un nationaliste, c'est-à-dire un patriote aveuglé par un patriotisme excessif, voit difficilement les torts de son pays : il lui attribue un grand nombre de qualités qu'il ne possède peut-être pas, ou bien il exagère les qualités qu'il peut avoir. S'il s'agit d'une nation étrangère, il ajoute des défauts, et supprime des qualités.

L'éducateur doit savoir que ces phénomènes d'addition et de suppression sont involontaires. On ne sait pas ce qu'on ajoute, on ne sait pas ce qu'on supprime, on est sa propre dupe.

Il faut donc que nous soyons au courant de ces processus psychologiques pour nous en défendre. Bien des luttes et des discussions dangereuses seraient évitées, si les adversaires se rendaient compte des erreurs de leurs propres cerveaux,s'ils corrigeaient leur instrument d'observation cérébral, comme les astronomes rectifient leurs erreurs d'observation. Pour prendre un autre exemple, la plupart des critiques formulées contre l'espéranto sont d'ordre sentimental, affectif, et non d'ordre logique et rationnel.

Tous les éducateurs qui se préoccupent des questions internationales doivent donc se mettre en garde eux-mêmes et mettre en garde leurs élèves contre la pensée affective : ils prépareront ainsi les enfants à la loyauté de la pensée, sans laquelle une collaboration sociale ou internationale est absolument impossible.

C. — L'Education morale.

Le Bureau international d'Éducation et l'Education pour la Paix.

Mlle Butts.

L'éducation pour la paix soulève tout le problème de l'éducation morale de l'enfant, et c'est pourquoi le Bureau International d'Education est aussi un bureau d'éducation morale.

En effet, la connaissance psychologique n'est pas en elle-même sa propre fin, elle nous impose des règles morales. Si notre pensée risque à chaque instant d'être faussée par les réactions de notre moi sensible, nous devons faire un effort pour nous dégager d'une manière de voir trop personnelle et nous élever à un esprit de critique objective. Nous devons comprendre aussi qu'il est naturel que les autres soient influencés par leurs sentiments individuels : l'intolérance à l'égard des peuples étrangers résulte d'une insuffisance de cet esprit critique. De même, des instituteurs résolument pacifistes et internationalistes ont pu être accusés injustement d'antipatriotisme, parce qu'ils manifestaient un esprit sectaire à l'égard de leurs compatriotes et de leurs collègues, qui, préoccupés avec une sincérité égale, d'un autre aspect de la réalité, ne partageaient pas leurs idées. Il faudrait désespérer des générations à venir si le maître n'était pas capable de cultiver d'abord en lui ce souci constant de l'impartialité.

Cet esprit critique, il faut l'inculquer ensuite aux enfants, c'est-à-dire développer leur faculté de compréhension à l'égard

de leurs semblables, et déterminer ainsi en eux une attitude morale de tolérance et de modération. Notre bonne volonté ne doit pas être à fleur de peau. Il est très facile d'aimer un prochain que nous ne voyons jamais, qui ne nous demande aucun sacrifice et ne nous gêne en aucune façon. Cette bonté vague et superficielle n'empêchera pas la moindre guerre. C'est dans les moments de crise, quand les passions et les intérêts se heurtent, que notre faculté de compréhension, si elle est développée, peut nous aider à surveiller nos réactions, à raisonner nos sentiments, à nous garder de paroles ou d'actions irréfléchies et violentes, et à remettre les choses au point avec une volonté d'apaisement.

D'ailleurs, cette modération bienveillante n'implique pas le sacrifice de la vérité ; elle est, au contraire, la condition de son respect. L'entente entre les peuples ne peut s'établir que si elle est fondée sur la vérité et non sur la sentimentalité, qui est trop fragile et mobile : la vérité peut et doit être dite et entendue, pourvu que ce soit dans un esprit amical. Point n'est besoin de flatter les étrangers ; il faut être sincère et aborder avec courage les points délicats ; une appréciation juste et saine de nos actes, si elle ne décèle aucune malveillance et aucun parti pris, ne peut qu'inspirer un respect confiant pour celui qui la formule.

Mlle Butts voit dans la *confiance* l'une des grandes forces qui permettront de réaliser l'entente nationale et internationale. L'Ecole active fait crédit à l'enfant, de même il nous faut croire à la sincérité et à la bonne volonté d'autrui jusqu'à preuve du contraire, parce que la confiance appelle la confiance à un degré étonnant.

Cette atmosphère de confiance et de bienveillance sera plus facilement créée à l'Ecole même et cette éducation morale de l'enfant mieux assurée, s'il existe une union intime et profonde entre l'école et la famille. Enfin les Eglises elles-mêmes peuvent participer à cette pacification des esprits. En dépit des difficultés, et de certaines hostilités, on peut s'unir pour un idéal commun. Mlle Butts a été frappée de voir les encouragements lui venir de points différents, aussi bien du côté catholique, que protestant ou libre-penseur, et, comme le signale M. Prudhommeaux, Marc Sangnier n'a-t-il pas constitué à Paris des sections de « Volontaires de la Paix », qui groupent des jeunes gens catholiques et protestants ?

L'idéal pacifiste est assez large pour que toutes les confessions puissent s'y associer.

D. — L'Education religieuse.

Il est évident que, renforçant la loi morale, la foi religieuse est une force que l'éducation pour la paix ne saurait négliger, l'idéal religieux — et l'idéal chrétien en particulier, — étant un idéal pacifiste et unitaire. L'éducation religieuse peut renforcer l'éducation morale, assurer avec elle l'ordre et l'harmonie de la cité intérieure qui doivent rayonner sur l'univers ; à Prague, M. Pierre Bovet avait déjà montré comment l'éducation religieuse peut aussi spiritualiser notre amour pour la patrie et l'étendre, sous sa forme la plus sublime, à tous les fils du même Père. A Genève, M. Ernest Bovet a insisté sur la nécessité de la foi, Mme Van Heerdt, en évoquant l'histoire magnifique du Christ des Andes, a souligné ainsi l'action profonde que l'éducation religieuse exerce chez tous ceux qui, fortifiant leur faiblesse en s'appuyant sur la divinité, cherchent leur inspiration dans la grande loi pacifique de la charité chrétienne.

Cette alliance de la morale et de la religion en vue de la formation pacifique de la jeunesse a été réalisée, sous une forme pratique, qui tient également compte du besoin d'activité de la jeunesse, — dans l'expérience si réussie des *Camps internationaux*.

La Paix par les Camps internationaux.

M. Tracy Strong.

Depuis quatre années, l'Alliance universelle des Associations chrétiennes de jeunes Gens réunit, dans des camps, des jeunes gens de plus de quarante nations, de diverses races, de diverses confessions religieuses, en vue de favoriser la bonne entente internationale. M. Tracy Strong voudrait tirer de cette expérience quatre enseignements fondamentaux :

1) Dans les conférences et les camps internationaux, l'uniformité est un désavantage et la diversité des opinions et des cultures enrichit la vie et la pensée. Le but, l'amitié internationale, n'exige pas l'identité de pensée, mais une unité spirituelle qui permet de respecter et d'aimer la personnalité des autres sans être forcément de leur avis.

2) La jeunesse de nos jours désire nouer des liens d'amitié par delà les frontières et les océans, et rien pour elle n'égale un contact individuel, pourvu que ces relations s'établissent dans un esprit d'amitié.

3) La jeunesse contemporaine est avide de faits et de réalités,

elle ne cherche pas à éviter les controverses ni à fermer les yeux sur les imperfections de la vie internationale.

4) Lorsque la majorité des campeurs appartient à des pays de confession chrétienne, la personnalité de Jésus constitue la plus grande force unificatrice ; associée à la pensée de Dieu, le Père, elle permet de créer un esprit capable de réaliser l'unité parmi des hommes différents par la culture et par l'histoire.

En vue d'illustrer ces quelques enseignements, et tout particulièrement le dernier, c'est-à-dire l'action puissante de la foi chrétienne dans l'élaboration d'une mentalité pacifique, M. Tracy Strong a longuement raconté un incident suggestif qui s'est produit dans un camp international, tenu en Hongrie, peu de temps avant que les campeurs se séparent.

Des garçons hongrois, roumains, tchécoslovaques et yougoslaves se mirent à discuter de leurs différends nationaux. Ils eurent le courage de dire ouvertement tout ce qu'ils avaient sur le cœur, et le chef du camp de le leur laisser dire : un Hongrois exposa les griefs de son pays contre le traité de Trianon, un Roumain rappela la longue oppression du passé. La querelle s'envenima et le Roumain en vint à traiter son adversaire de menteur, mais le désir commun de participer à une partie de natation mit fin provisoirement au conflit. Toutefois le Roumain vint trouver, le soir, le chef du camp et lui dit son angoisse de ne pouvoir être à la fois un vrai chrétien et un bon Roumain.

« La vie chrétienne signifie une meilleure vie, une vie qui, fondée sur l'amour, nous aide à arriver au degré le plus élevé de la culture humaine ; nous commençons par aimer notre famille, puis notre ville, puis notre patrie, et enfin le monde entier. Aimer le monde, voilà le degré le plus élevé qu'un homme puisse espérer atteindre ; mais n'est-ce pas une impossibilité d'aimer les pays qui paraissent être vos ennemis?... »

« S'élevant ensuite à l'idée qu'avec l'aide du Christ c'était une chose possible, et que, pour avoir la paix sur la terre, il ne fallait pas dire « Je suis Roumain », ce qui pouvait s'opposer à « Je suis Hongrois », mais, seulement « Je suis chrétien », il se tourna finalement vers le Hongrois et lui demanda de venir au centre du cercle lui prendre la main, pour symboliser cette vérité plus haute, apprise au camp, à savoir que, selon l'esprit de Jésus, ils pouvaient différer encore d'opinion, mais se respecter quand même. « Et comme les deux jeunes gens se tenaient par la main, sur les frontières mêmes qui, pendant des siècles, avaient maintenu séparés des jeunes gens comme ceux-ci, la grande puissance unificatrice — tout au moins pour les chrétiens — de la personne du Christ me visita de nouveau. Et une fois encore je compris

qu'il valait la peine qu'une grande organisation chrétienne, travaillant dans beaucoup de pays, donnât à des jeunes gens comme ceux-ci la possibilité, non pas seulement de se connaître, mais *de donner leur vie pour établir la paix et la bonne volonté parmi les hommes.* »

E. — L'Education sociale

L'œuvre du B. I. T. dans les Écoles.

M. Tait.

L'organisation internationale du Travail. Comment y intéresser les Ecoliers ?

Mlle Schmidt.

L'éducation pour la paix implique, à côté d'une formation du caractère et de l'esprit, une éducation sociale, car le problème de la paix se pose sous des aspects aussi bien économiques et sociaux que politiques. Telle est l'idée fondamentale que les conférences de Mlle Schmidt et de M. Tait ont mise en lumière.

Le fait positif, capital, qui doit être le centre de cet enseignement social, c'est l'institution d'un régime international du travail par la Partie XIII du Traité de Versailles et son Préambule. En effet, c'est un événement historique significatif que l'insertion pour la première fois, dans un Traité de Paix, d'une véritable Charte du Travail, c'est-à-dire de clauses relatives à la justice sociale, regardée comme l'un des fondements de la paix.

« ... Le travail ne doit pas être considéré simplement comme une marchandise et ne doit pas être séparé de la personnalité du travailleur. » Ce principe, qui est le premier des neuf principes de cette Charte, résume, à lui seul, tout un programme.

M. Tait a surtout présenté un exposé historique et descriptif de l'Organisation internationale du Travail, tandis que Mlle Schmidt s'est préoccupée plus particulièrement de la manière de faire pénétrer l'enseignement social à l'Ecole.

M. Tait a rappelé les origines lointaines du B. I. T., car l'élaboration d'un régime international du travail a toujours préoccupé les hommes de pensée, tels que Saint-Simon, Fourier, et aussi les hommes d'action, comme Robert Owen, qui envoya un mémoire au Congrès de Vienne en vue d'améliorer, sur une base internationale, la situation des travailleurs, ou Daniel Legrand, qui se préoccupa d'établir dans tous les pays la protection légale des enfants, afin d'éviter la concurrence déloyale.

La tâche que devait entreprendre le B. I. T. a été également

considérablement facilitée, grâce aux enquêtes effectuées et aux renseignements réunis par *l'Association internationale pour la protection légale des travailleurs*, créée à la suite de l'Exposition de 1900, et qui a réussi avant la guerre à faire adopter des accords et des traités internationaux.

Après la guerre, les ouvriers des divers pays ont compris que « les réparations » pèseraient lourdement sur la classe ouvrière, et Jouhaux, de la C. G. T., a pu déclarer, à juste titre, « que la guerre devait faire naître la Charte internationale du Travail comme la Révolution avait fait naître la Déclaration des Droits de l'Homme ». La guerre a montré, en effet, l'importance prépondérante des facteurs économiques, et il est apparu, plus clairement que jamais, que l'évolution économique du monde exerçait une immense répercussion sur les conditions du travail. « Attendu que la non-adoption par une nation quelconque d'un régime de travail réellement humain fait obstacle aux efforts des autres nations désireuses d'améliorer le sort des travailleurs dans leur propre pays » (Préambule de la Partie XIII du traité de Versailles), il est nécessaire, pour éviter une concurrence funeste, que le développement des divers pays en matière de justice sociale s'effectue parallèlement, sans quoi la situation économique du monde se trouverait bouleversée. Telle est la raison fondamentale d'une Organisation internationale du Travail.

M. Tait, passant en revue les diverses activités du B. I. T. (réduction de la journée du travail, remèdes contre le chômage, questions touchant à l'émigration, assurances sociales), a montré l'étroite interdépendance des problèmes sociaux, économiques et politiques, et par conséquent la nécessité de leur donner des solutions internationales. C'est ainsi qu'il faut chercher des remèdes au chômage dans une meilleure politique bancaire et monétaire, et que des résultats efficaces ne sauraient être obtenus sans des accords internationaux.

De l'ensemble de tous ces faits se dégage une leçon assez objective pour pouvoir être exposée à l'Ecole.

Comment introduire ces notions dans l'enseignement scolaire ?

La conférence de Mlle Schmidt s'efforce de répondre à cette question.

Mlle Schmidt considère que l'enseignement relatif à la justice sociale doit s'adresser aussi bien aux maîtres qu'aux élèves, d'autant plus que l'Organisation internationale du travail est une institution récente, sur laquelle le personnel enseignant lui-même a besoin d'être plus amplement documenté.

Il faut que cet enseignement soit donné aux futurs éducateurs, dans les Ecoles Normales, d'une façon aussi intégrale que possible

et dans toute sa complexité. Il ne s'agit pas de teinter cet enseignement d'une couleur politique. Il faut seulement rendre les maîtres capables de s'élever à une vision aussi nette que possible de l'organisation sociale, de l'injustice sociale et des moyens proposés pour y remédier. Il faut étudier les faits tels qu'ils sont, sans parti-pris, et la leçon qui se dégagera d'une pareille étude sera l'idée même qui est devenue la devise du B. I. T. « Si tu veux la Paix, cultive la Justice ». Le rôle de l'Ecole Normale est primordial à cet égard.

En ce qui concerne les enfants, il apparaît assez aisé de les initier aux buts de l'Organisation internationale du Travail, au cours des dernières années de l'Ecole primaire, et en particulier, dans les écoles professionnelles, en choisissant les sujets les plus propres à les intéresser : préparation professionnelle, protection des enfants dans le commerce et l'industrie, accidents du travail, chômage, importance de la journée de 8 heures. Nous verrons, avec M. Du Pasquier, comment cet enseignement est envisagé dans les écoles professionnelles de la Sarre. La méthode à employer doit être la plus objective et la plus concrète possible, de manière à rendre simple ce qui est complexe : les leçons de choses, les séances de Cinéma, les visites aux usines doivent permettre de rapprocher de l'enfant une réalité qui pourrait lui paraître trop technique. *L'Histoire anecdotique du Travail* d'Albert Thomas est, à cet égard, un manuel excellent.

Il faut faire appel aussi aux sentiments moraux de l'enfant, éveiller en lui le sentiment de sa dignité de travailleur, afin qu'il soit moins découragé au moment du premier heurt avec la réalité, lui montrer que les hommes sont égaux devant le travail, qui est une loi, dure, mais belle, créatrice de solidarité. L'enfant, qui ressent facilement l'injustice, doit connaître aussi les remèdes qu'on y apporte : à cet égard, Mlle Schmidt n'a pas manqué de signaler, — surtout pour montrer qu'elles n'étaient pas insurmontables, — les difficultés qui s'opposent souvent à une éducation sociale dans les Ecoles secondaires en particulier, par suite de la réunion d'enfants qui souffrent de l'injustice sociale et d'enfants qui n'en souffrent pas, ou même qui en profitent.

L'intéressante discussion, à laquelle cette question a donné lieu à la suite de la conférence, montre l'acuité de ce problème. On a fait remarquer que, parfois, — en France par exemple — le maître risque d'être gêné par la nécessité d'observer la neutralité en matière sociale comme en matière religieuse. Mlle Schmidt pense que les difficultés de cet ordre pourraient être aplanies, tout d'abord si les maîtres, et même les inspecteurs primaires, comme le souhaite Mlle Butts, avaient déjà une formation sociale, et

ensuite, si l'on commençait de bonne heure à créer une atmosphère de sympathie entre les enfants des patrons et les enfants des ouvriers. M. P. Bovet croit devoir insister sur trois points, qui lui paraissent d'une importance capitale : il est nécessaire que les maîtres se renseignent sur la situation matérielle des familles pour bien comprendre la mentalité des enfants (lire à ce sujet les ouvrages de Mlle Descoeudres) ; il vaut mieux aborder la recherche et l'examen des causes de conflit à l'école, où l'impartialité sera plus facilement réalisée, qu'en dehors de l'école : il ne faut pas craindre d'affronter tous les conflits, le courage est une force ; enfin, la collaboration des parents et des maîtres est, à cet égard, très utile (exemple des écoles de Vienne).

Mlle Schmidt croit pouvoir formuler deux conclusions qui nous ramènent d'ailleurs à ses prémisses. La première, c'est que la neutralité et l'objectivité sont possibles, puisque l'institution de l'Organisation internationale du Travail est un fait historique, consacré par les Traités. La deuxième est que « cette éducation en vue de la justice et de la paix sociale est une tâche pressante, car, sans les instituteurs, le Bureau International du Travail ne peut rien faire ».

F. — L'Enseignement relatif a la S. d. N.

A la recherche d'une méthode

« L'éducation » pacifique des jeunes doit être complétée par un *enseignement* proprement dit, relatif à la S. d. N., il importe pour les éducateurs de sortir de la période des tâtonnements et de fixer la technique de cet enseignement.

1. L'enseignement de la S. d. N. dans les écoles et le développement de l'esprit de coopération internationale.

Miss Bradfield

C'est en effet le problème de la méthode à adopter qui préoccupe surtout Miss Bradfield.

Il lui apparaît que les deux méthodes employées en Angleterre, quels que soient leurs avantages, sont insuffisantes.

L'une consiste à faire de l'enseignement sur la S. d. N. un chapitre de l'enseignement historique. L'autre tend à favoriser la création de sociétés en vue de l'étude spéciale des questions relatives à la S. d. N.

Or, les professeurs d'histoire, considérant que leur enseignement a pour objet principal d'expliquer le présent par le passé, ne

peuvent introduire les leçons relatives à la Société des Nations qu'à la fin des études secondaires, au cours de la dernière année.

Quant à la deuxième méthode, elle a donné, sans doute, de bons résultats, car, dans beaucoup d'écoles d'Angleterre, elle a été adoptée avec enthousiasme par les élèves et les professeurs. C'est la *League of Nations Union*, qui a eu l'idée de créer ces groupes d'études, devenus les *Junior branches* de l'Union, et qui en a favorisé le développement, organisant, comme aux Etats-Unis, des assemblées-modèles de la S. d. N. Toutefois, ces sociétés n'existent guère que dans les Ecoles secondaires, et ce mode d'enseignement n'atteint pas la vaste majorité des enfants des écoles primaires. Enfin, le fait que la participation à ces sociétés n'est pas obligatoire, qu'il faut acquitter une cotisation pour en faire partie, donne l'impression que l'enseignement sur la Société des Nations n'a pas encore acquis droit de cité à l'Ecole. Sans doute, ces sociétés auront toujours un rôle de premier ordre à jouer, comme cercles d'études internationales, analogues aux Clubs d'études allemandes ou françaises, par exemple, mais elles ne sauraient constituer l'élément essentiel de l'enseignement sur la S. d. N.

Comme d'autres conférenciers, tels que MM. Ernest et Pierre Bovet, l'ont également indiqué, Miss Bradfield estime que le moment est venu de considérer la S. d. N., non plus comme une possibilité, ou comme un objet de discussion, mais comme un *fait historique* ; le moment est arrivé où l'enseignement sur la S. d. N. doit prendre rang définitivement dans le programme scolaire, où il faut délibérément passer de la *méthode indirecte* à la *méthode directe*.

L'enseignement international devrait concerner spécialement les enfants de 12 à 14 ans, c'est-à-dire la grande masse de ceux qui accomplissent à cet âge leurs deux dernières années d'études, mais il s'inspirerait des mêmes principes dans les écoles secondaires (de 14 à 18 ans), jusqu'à l'Université. Il faudrait réunir audacieusement les leçons d'histoire et de géographie qui n'auraient jamais dû être séparées et en faire un cours de science sociale, dont le centre serait la S. d. N. On y rattacherait d'autres branches du savoir, gravitant autour de ce « centre d'intérêt », de manière à donner à l'enfant une vue générale du monde et du savoir humain.

Mettant à profit le goût de l'enfant pour le détail anecdotique et pittoresque, on lui décrirait l'assemblée de la S. d. N., d'une manière extrêmement vivante. Voici réunis, pour la première fois dans une atmosphère amicale, des gens venus des régions les plus opposées et les plus diverses : il faut indiquer ces pays sur la mappemonde, décrire les races, les mouvements de migrations des

peuples, faire travailler l'imagination en montrant tous ces gens se dirigeant vers Genève. Ensuite, écoutons-les parler et de la simple énumération des langues qu'ils parlent se dégage déjà une série de leçons historiques et géographiques. Pourquoi parle-t-on Espagnol en Amérique du Sud, et Anglais en Australie, par exemple ? Puis l'on revient à Genève et l'on voit la difficulté que cause l'usage de ces différentes langues et comment on a essayé de la surmonter.

On étudie ensuite les religions pratiquées par tous ces délégués, on examine comment elles se sont développées, comment les Croisades, par exemple, avaient déjà une signification internationale, et cette étude des religions humaines est capable d'inspirer un sentiment de tolérance. On se demande enfin pourquoi tous ces gens sont rassemblés, et, montrant leur effort de coopération, on retrace l'activité de la S. d. N. dans tous les domaines : la lutte contre le typhus en Pologne, l'aide apportée aux réfugiés misérables débarquant sur les rivages de la Grèce et renaissant à l'espérance, la lutte contre la terrible misère financière et la disette en Autriche, la campagne menée contre la peste et le choléra en Extrême-Orient, les efforts tentés pour extirper le fléau de l'opium, et la mission civilisatrice qui s'accomplit sous le régime des mandats. On fait pénétrer l'enfant jusque dans le monde des affaires en le lui rendant familier par des exemples empruntés à la vie courante :stabilisation des monnaies, facilités obtenues pour les voyages, suppression des barrières douanières. Le monde lui apparaîtra ainsi comme un monde qui s'organise dans la coopération et dont la Société est le centre. C'est à propos de cette œuvre humaine et vivante qu'il faut stimuler son imagination, et c'est ainsi qu'il apprendra à considérer « la coopération comme la méthode normale de conduire les affaires du monde ».

L'intérêt de ce système, aussi bien à l'école secondaire qu'à l'école primaire, est de donner une vue d'ensemble, de relier les faits entre eux, de suivre la grande route de l'histoire sans s'attarder aux petits chemins de traverse, mais en posant des jalons sur cette route, et, par exemple, en rattachant l'histoire, d'une façon concrète, aux villes, aux châteaux, aux vieilles églises, aux musées. A l'Université, on reprendrait cette route, en s'arrêtant cette fois plus à loisir dans les chemins de traverse, suivant les goûts et les tendances propres à chaque individu.

Un journal international pour les enfants (Cf. M. Rossello) serait le complément tout indiqué d'un enseignement de ce genre. Il ajouterait à cette grande fresque de l'histoire humaine, le détail du progrès quotidien du monde, dans tous les domaines de l'action, de la science et de l'art.

Selon la méthode préconisée par Miss Bradfield, le développement de l'esprit de coopération internationale résulte moins d'un enseignement proprement dit que de la vision directe et totale de l'activité humaine.

2. Notre effort et le corps enseignant.

M. Ernest Bovet

La méthode selon laquelle M. Ernest Bovet conçoit l'enseignement relatif à la S. d. N. répond à la fois aux préoccupations de la Comtesse van Heerdt, de Miss Bradfield et de M. Maurette ; son programme se trouve constituer une synthèse des diverses formes d'enseignement que ces trois conférenciers en particulier ont exposées.

Les expériences réalisées par M. Ernest Bovet dans les écoles primaires de la Suisse confirment l'idée que l'enseignement de la S. d. N., s'il est concret, ne dépasse pas l'entendement des enfants de 9 à 10 ans. Comme l'a indiqué la Comtesse van Heerdt, il faut partir de la réalité qui entoure l'enfant pour lui faire découvrir progressivement la S. d. N. ; lui parler d'abord de l'organisation de la vie de famille, de la nécessité de la discipline, de l'autorité exercée par le père et du rôle d'avocat que joue souvent la mère entre le père et les enfants ; passer ensuite à la commune, au canton, à la Confédération des cantons, à la nation, tant et si bien que l'enfant découvre de lui-même l'aboutissement logique : la S. d. N. C'est un fait que des enfants suisses se sont passionnés pour des exposés de ce genre.

Il sera utile, en outre, une ou deux fois par an, de consacrer toute une leçon à la S. d. N., mais ce qui importe, — et nous retrouvons ici l'idée de Miss Bradfield, — c'est d'imprégner tout le programme d'un esprit nouveau, plus compréhensif de l'univers, de transformer tout l'enseignement sous l'influence d'un certain idéal sociologique.

En histoire, par exemple, il faut arriver à concevoir d'une façon très objective les rapports entre les nations, il faut signaler les problèmes qui ne cessent de se poser à tous les âges : migrations, surpeuplement, conflits qui en résultent, et les moyens employés par la S. d. N. pour les résoudre ; comme le voulait M. Maurette, il ne faut pas craindre de montrer la complexité de certains problèmes, — tels que celui du couloir de Dantzig ou de la Dobroudja, — si l'on veut tenir compte des exigences légitimes des parties en cause ; il importe de se méfier des solutions trop faciles.

L'enseignement relatif à la S. d. N. peut être introduit dans toutes les branches, même celles où il paraît assez étranger.

Ainsi, l'étude de la chimie permet de parler de la lutte de la S. d. N. contre l'opium et tous les stupéfiants qui en dérivent, — ou encore des gaz asphyxiants, des nouvelles découvertes, de leur utilisation dans l'intérêt ou au détriment de la communauté. L'arithmétique elle-même peut servir à des démonstrations, à des calculs particulièrement suggestifs au point de vue de l'éducation pour la paix. Mentionnons un problème, que M. E. Bovet aime à citer et qui a été imaginé par un instituteur français : M. Wullens, pour inspirer l'horreur de la guerre. Le nombre des tués et des grands mutilés de la dernière guerre atteint, pour tous les pays, 9 et 5 millions respectivement. Un bataillon suisse mettant 7 minutes ½ à défiler en rangs de quatre, combien de temps mettraient tous ces tués et mutilés pour défiler dans la même formation. La solution est que ce sinistre défilé durerait 81 jours et 81 nuits sans arrêt, presque trois mois !

Enfin, l'enseignement de la morale peut être renouvelé, si l'on ne propose pas seulement en exemple aux enfants les sages lointains de la Grèce ou les grandes figures du passé, mais aussi les hommes de notre époque, ceux qui ont eu à faire face aux mêmes problèmes que nous : les Branting, les Bourgeois, les Lord Robert Cecil.

Cette rénovation de l'enseignement, cette nouvelle manière de voir les choses suppose un effort considérable et courageux. Sur une route d'Italie, au bas d'une côte, on lit cette vieille inscription dont chacun de nous peut s'inspirer : « Dépose ce que tu ne peux pas porter et porte ce que tu ne peux pas déposer ». Déposons nos instincts de guerre et tous les préjugés qui y mènent, portons courageusement en nous ce qu'on ne peut pas déposer, les problèmes de l'existence, de l'humanité et de l'individu, et n'oublions pas que la douleur a toujours été la grande éducatrice.

III.

L'ŒUVRE ACCOMPLIE DANS LES DIVERS PAYS.

Les organisateurs du Cours ont voulu que cette description des méthodes et des moyens d'action propres à développer l'éducation pour la paix fût complétée par des exposés de l'œuvre accomplie et des résultats obtenus dans divers pays.

1. Les écoles du Pays de Galles et la Paix du Monde.

Miss Celia Evans

Les Associations pour la S. d. N. ont, au cours de ces dernières années, développé leurs efforts dans le domaine de l'éducation, se rendant compte de plus en plus de l'importance des problèmes de cet ordre. L'œuvre accomplie par l'Association galloise, qui est à l'avant-garde de ce mouvement, est un exemple particulièrement significatif de cette activité.

C'est grâce à elle que, dans un grand nombre d'écoles primaires, l'histoire universelle a trouvé sa place comme préparation à l'enseignement de la S. d. N. L'Association galloise a publié une excellente brochure : *Projet d'enseignement de l'Histoire Universelle*, qui a été distribuée dans les écoles primaires et a exercé une très grande influence.

La situation est plus délicate à l'école secondaire. Comme l'examen de fin d'études exige essentiellement la connaissance de l'histoire britannique, l'enseignement de l'histoire universelle n'y est pas aussi en faveur ; toutefois, il existe dans beaucoup d'écoles galloises. Le Professeur Lloyd, un des professeurs d'histoire les plus éminents, a préparé un programme d'histoire universelle qui a été accepté pour l'examen d'immatriculation, mais ce programme est encore extrêmement vague.

De même, et pour des raisons analogues, les écoles primaires consacrent plus de temps que les écoles secondaires à *l'enseignement relatif à la S. d. N.* : on a l'excellente habitude, dans les écoles primaires, de réserver chaque matin dix minutes pour la discussion d'un sujet d'actualité, ce qui amène fatalement à parler de la S. d. N. A cet égard, la brochure *Suggestions for Teachers*, de M. G. Davies, qui a été traduite en neuf langues, est très précieuse. C'est à partir de 14 ans, — âge d'admission dans les sections cadettes de l'Association pour la S. d. N., — que l'enfant paraît apte à s'intéresser à l'enseignement sur la S. d. N.

Cependant, c'est à la *méthode indirecte* d'enseignement que les associations ont eu recours surtout, car cette méthode tient compte le mieux de la psychologie de l'enfant, de ses instincts essentiels.

Ainsi, les fêtes scolaires jouent un rôle très important, parce qu'elles s'adressent au caractère émotif de l'enfant ; il importe de donner aux cérémonies pacifiques un éclat comparable à celui des spectacles militaires, qui exercent une telle attraction sur les jeunes. Les Gallois fêtent, d'une façon générale, « le Jour de la Bonne Volonté », ils y voient l'occasion de représentations théâtrales pour lesquelles ils ont un goût marqué, les fillettes s'intéressent beaucoup à ces représentations, où elles portent les costumes des différents pays. On sait aussi que, sur l'initiative de M. Davies, les enfants du Pays de Galles adressent par Radio des messages à tous les enfants du monde : dans certaines écoles, ils écrivent ce message et le portent à leurs parents, dans d'autres, ils le récitent en chœur, ou bien c'est la maîtresse qui le leur lit en le commentant ; de toutes façons ils sentent qu'ils ont pris une responsabilité. Le jour de l'armistice est également, et de plus en plus, consacré dans les écoles à la S. d. N. : on essaie de faire comprendre aux enfants qu'ils ont contracté une dette vis-à-vis des morts de la guerre. Ce jour est généralement choisi pour l'enrôlement de nouveaux membres dans l'Association pour la S. d. N. Un beau service religieux est célébré à cette occasion dans un grand nombre d'écoles.

Les préoccupations relatives à la S. d. N. tendent, dans beaucoup d'écoles, à pénétrer d'anciennes activités, par exemple, les discussions, que les garçons affectionnent particulièrement. Il se constitue parfois des groupes qui ne s'occupent pas spécialement de la S. d. N., mais qui étudient des sujets d'intérêt mondial, ce qui revient au même. Miss Evans a groupé les garçons d'une école voisine en faisant appel au sentiment de leur responsabilité et à celui de leur valeur personnelle : « Vous êtes les gens les plus responsables de cette ville, leur a-t-elle dit, car, pour chacun de vous, il y a plus de dix garçons de votre âge qui n'ont pas eu le privilège de continuer leurs études. C'est à vous de comprendre les choses, pour sortir le monde de l'ornière où il se trouve ». Ces garçons ont été naturellement très flattés et sont devenus des membres réguliers du groupe.

Enfin la S. d. N. occupe une place de plus en plus importante parmi les sujets traités dans les *journaux scolaires*, qui sont très répandus dans les écoles anglaises, même primaires. Miss Evans signale l'apparition d'un nouveau journal, particulièrement intéressant, dont le titre se présente comme un jeu de mots : *The*

Friend Ship, « Le vaisseau d'amitié ». Dans chaque numéro de ce journal, on imagine que le lecteur fait un voyage sur mer, en se dirigeant chaque fois vers un nouveau pays ; le texte est très amusant et le journal bien illustré, de sorte que les enfants apprennent à connaître des pays étrangers d'une manière séduisante. Or, les jeunes lecteurs de ce journal vont réellement pouvoir prendre part à des voyages sur mer et rendre visite aux pays voisins, car un véritable bateau vient de leur être donné par Mme Knowles, directrice du journal et capitaine du navire. Plus tard, si la mésentente divise les peuples auxquels ils appartiennent, les enfants, qui se rappelleront l'accueil hospitalier des pays visités, auront peut-être moins de peine à réprimer leurs instincts agressifs.

Dans l'ensemble, l'activité de l'Association galloise pour la S. d. N. s'est manifestée sous des formes concrètes et pratiques qui font appel au besoin d'activité des enfants.

2. Les instituteurs scandinaves et la paix

Mlle Matilda WIDEGREN

Mlle M. Widegren a retracé en détail l'histoire du mouvement des éducateurs scandinaves en faveur de l'éducation pour la paix.

C'est en mai 1916, que deux professeurs qui avaient assisté au Congrès féminin de la paix à La Haye, en 1915, fondèrent à Stockholm, le *Svenska Lararinnornas Fredsgrupp*, Groupe pacifiste des Institutrices suédoises, pour travailler parmi les professeurs et agir indirectement par leur intermédiaire sur les enfants : il s'agissait d'introduire l'idée de paix dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire par une étude plus rationnelle de l'influence des conditions géographiques ou encore des causes et des résultats des guerres ; on chercha ensuite à imprégner aussi de cette idée l'enseignement de la religion et de la littérature. Quelques maîtres s'étant joints aux institutrices, le groupe qui ne comptait d'abord que 50 membres devint le *Svenska Skolornas Fredsförening*, Société pour la Paix des écoles suédoises. Ce groupement s'occupa activement de publier des brochures sur les questions relatives à la paix, telles qu'une histoire du mouvement pacifiste, une brochure sur la S. d. N. une bibliographie de la littérature pacifiste ; il organisa également des conférences sur les questions de la paix et de l'Ecole, en particulier aux Congrès scolaires scandinaves d'Oslo (1921) et d'Helsingfors (1925). Enfin, une journée de la Paix fut instituée dans les écoles.

Entre temps s'étaient fondés : en Norvège, l'Alliance pacifiste

des maîtres norvégiens, au Danemark : le Cercle des instituteurs de l'Alliance pacifiste.

Des représentants de ces trois groupements se réunirent en Congrès à Malmö (Suède) en 1923, où ils discutèrent, entre autres, les questions suivantes : La revision des manuels scolaires, — Que faire pour intéresser à la paix les maîtres et les parents ? — La S. d. N. et les écoles. — Un comité scandinave permanent fut nommé.

Ce comité décida d'organiser un Cours d'été scandinave sur la paix, qui eut lieu à Roskilde, Danemark, en août 1924, et réunit d'éminents conférenciers.

C'est alors que fut fondée en 1925, à Helsingfors, la « Société pour la Paix » des instituteurs scandinaves, qui réunit les organisations pacifistes de quatre pays : Suède, Norvège, Danemark, Finlande. Cette société organisa à son tour de nouveaux cours d'été, successivement à Sagavoll, Norvège, en août 1926 et à Asa, Suède, en 1928. Des conférences y furent données, entre autres, sur les mouvements pacifistes modernes, le problème des minorités, les conséquences de la guerre et le caractère probable de la guerre future, ainsi que sur les questions pédagogiques et les méthodes nouvelles d'enseignement, particulièrement en vue de créer chez les éducateurs le sens de la responsabilité à l'égard de la Paix.

En ce qui concerne le problème si important de la revision des manuels scolaires, la Société pour la Paix a profité de l'œuvre de deux autres organisations, *Norden* qui a nommé un comité chargé d'examiner les livres d'histoire pour s'assurer de la manière dont les auteurs traitent l'histoire des pays voisins, et, en deuxième lieu, la *Conférence universelle du christianisme pratique* (Stockholm), qui a institué un Comité permanent pour la revision des livres d'histoire dans un sens conforme à l'idéal international. Ce comité a préparé, d'accord avec l'*Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les Eglises*, un rapport sur le nationalisme dans les livres d'histoire ; ce rapport a été soumis à la Conférence universelle des historiens, la première conférence vraiment universelle depuis la grande guerre, qui s'est réunie à Oslo en août 1928.

Mlle Widegren déclare, en terminant, qu'elle voudrait voir l'activité des éducateurs se porter en particulier sur deux sortes d'écoles : les écoles commerciales, où il faut rendre familière une nouvelle conception des questions économiques et financières, et les écoles techniques, où il faut attirer l'attention des écoliers sur la nécessité d'employer les nouvelles inventions à des fins constructrices et non à des fins destructrices. On verra plus loin, à propos de l'enseignement dans la Sarre, comment les idées

de M. Du Pasquier rejoignent sur ce point celles de Mlle Widegren.

3. L'éducation dans l'esprit de la S. d. N. en Allemagne

Comtesse Dohna,
Directrice du Département de l'Education de la Deutsche Liga für Völkerbund.

Les associations allemande et autrichienne pour la S. d. N. se sont préoccupées, comme leurs sœurs des autres pays, de répandre la connaissance de la S. d. N. parmi la jeunesse des écoles. Il faut même reconnaître à la *Deutsche Liga für Völkerbund* (Association allemande pour la S. d. N.) le mérite d'avoir, dès 1919, fait une proposition au Ministère de l'instruction publique de la Prusse, et en 1920, rédigé un mémoire en faveur d'une éducation de la jeunesse allemande dans l'esprit de la S. d. N., alors que la résolution générale, sur ce sujet, de l'Assemblée de la S. d. N. date seulement de 1923. La période d'inflation a malheureusement entravé ce mouvement.

L'Association allemande a dû surmonter d'énormes difficultés, tout d'abord en raison du fait qu'il existe en Allemagne plusieurs Etats ayant chacun leur Ministère de l'instruction publique (Prusse, Bavière, etc.), ce qui implique une certaine diversité dans l'organisation de l'enseignement. D'autre part, un grand nombre de professeurs et d'instituteurs sont encore hostiles à la S. d. N. Toutefois on peut observer parmi le personnel enseignant, depuis l'entrée de l'Allemagne dans la S. d. N., un revirement marqué en faveur de cet organisme.

Les deux plus grandes organisations de l'enseignement en Allemagne et en France, le *Deutscher Lehrerverein*, et le *Syndicat national des instituteurs* ont trouvé des bases communes d'entente, et la *National Union of Teachers*, ainsi que les organisations semblables de divers pays, s'étant unies à eux, il a pu se fonder il y a deux ans, à Londres, une *Fédération internationale des Associations d'Instituteurs*, qui a tenu sa première session le printemps dernier à Berlin.

Comment ces tendances se sont-elles manifestées dans les programmes scolaires ? Les instructions *(Richtlinien)* données pour les programmes de l'enseignement primaire comme pour ceux de l'enseignement secondaire en Prusse, s'inspirent de « l'esprit de réconciliation des peuples », comme l'exige l'article 148 de la Constitution *(Reichsverfassung)*. Nous citerons les instructions prussiennes : « En ce qui concerne l'histoire des guerres, il ne sera enseigné que le strict nécessaire, relatif au

caractère, aux causes politiques et aux résultats d'une campagne militaire. Devront être mis en lumière, dans les récits de combats, seuls les faits qui pourraient indiquer un changement important de tactique ou de stratégie au point de vue de l'histoire mondiale. Il faut subvenir au besoin qu'éprouve la jeunesse d'admirer les exploits héroïques en mettant en lumière les personnages qui, par leur esprit, ont enrichi la pensée nationale ».

Le « Kultusminister » prussien, docteur Becker, a fait insérer, l'an dernier, dans le programme d'études scolaires, une clause relative à l'organisation de l'enseignement sur la S. d. N. et cet exemple a été suivi par des pays lointains, puisque l'Association argentine pour la S. d. N. a demandé au Ministre de l'Instruction publique de la République Argentine de rédiger une clause semblable et a invité les autres Etats de l'Amérique Latine à faire de même. En Allemagne, l'influence de cette clause se fait sentir. Le Département de l'éducation de la Deutsche Liga für Völkerbund reçoit journellement des lettres de directeurs d'écoles et de professeurs demandant des renseignements divers sur la S. d. N. La D. L. für V. est sur le point de publier un livre sur la S. d. N., d'organiser des cours pour les professeurs dans les différentes parties de l'Allemagne, d'employer la T. S. F. au service de ces idées. Persuadée que l'avenir de l'Allemagne et du monde dépend de la mentalité des maîtres de l'enseignement, elle s'efforce, avant tout, de faire comprendre aux professeurs qu'il est moins important de donner des leçons spéciales sur la S. d. N. que d'imprégner l'enseignement tout entier de son esprit.

La Comtesse Dohna envisage, en terminant, la question de la revision des livres scolaires. On peut constater qu'en Allemagne les livres d'histoire d'avant guerre ont été interdits par les autorités scolaires, ce qui ne signifie malheureusement pas qu'aucun des nouveaux livres ne soit sujet à critique. La comtesse Dohna ne croit pas d'ailleurs que l'on doive recourir à la méthode qui consisterait à chanter continuellement les louanges de la S. d. N. Lorsque les critiques sont fondées, elles doivent être formulées, mais il faut exiger sans relâche que la S. d. N. soit présentée de manière objective dans les manuels scolaires allemands et que la haine soit expulsée des écoles.

On peut dire, en modifiant quelque peu la parole de Leibniz : « Donnez-nous l'éducation, et en une génération nous changerons la face de l'Europe ».

M. Abmeier (*de l'Académie pédagogique de Bonn*).

On peut compléter ce tableau de l'éducation relative à la Société des Nations en Allemagne par l'exposé de M. Abmeier, qui a fait

part d'expériences pratiques se rapportant à la formation des maîtres, ainsi qu'à l'école primaire en Allemagne.

M. Abmeier pose tout d'abord ces deux principes que le patriotisme et l'esprit international, loin de s'exclure, se complètent et ensuite que la S. d. N., telle qu'elle existe actuellement, est encore une œuvre très incomplète.

On s'est préoccupé en Prusse de la formation des maîtres, et on a institué des cours obligatoires et également des cours et exercices facultatifs sur la S. d. N. Des bibliothèques et des salles de lecture fournissent la documentation nécessaire. M. Abmeier insiste sur le fait qu'il s'agit plutôt d'une *éducation* que d'un enseignement relatif à la S. d. N. Il s'élève en effet contre la tendance, — qui s'est parfois manifestée, — à surestimer l'importance des connaissances relatives à la S. d. N. Il existe bien un cours spécial récapitulatif, dans la dernière classe de *l'école primaire*, mais, dans l'ensemble, l'enseignement n'est pas systématique. On s'efforce de le rendre intuitif et l'on a obtenu en particulier d'excellents résultats par des lectures collectives appropriées, faites en classe pendant les leçons d'allemand. En terminant, M. Abmeier met ses collègues allemands en garde contre l'exagération et préconise un travail accompli avec mesure et avec foi.

4. La Paix par l'Ecole dans la Sarre.

M. Du Pasquier.

La présence aux cours du B. I. E. de 23 membres du corps enseignant de la Sarre témoigne hautement de l'intérêt que portent les éducateurs de ce pays au problème de l'Education pour la Paix. Après l'entrée de l'Allemagne dans la S. d. N., le membre de la Commission de Gouvernement, chargé de l'Instruction publique, pensa que le moment était venu d'introduire dans l'enseignement des leçons spéciales sur la Paix et la S. d. N. Une circulaire, de novembre 1927, demandait aux différents établissements de consacrer une de leurs conférences de novembre ou décembre à l'étude de cette question et de présenter des propositions pratiques.

Ce sont les résultats de cette enquête que M. Marcel Du Pasquier, Chef de cabinet au Département de l'Instruction publique de la Sarre, a communiqués dans sa conférence : l'enquête porte sur les écoles *primaires*, *secondaires* et *professionnelles*, représentant approximativement 120.000 élèves. Il ne s'agit pas de réalisations dûment établies, mais de propositions qui ont été soumises et qui ont d'ailleurs reçu sans doute un commencement d'application.

Ecoles Primaires. Les rapports de 15 inspections scolaires

constituent la documentation étudiée. Les réponses sont diverses par leur esprit et leur contenu, mais, hormis une seule, elles sont toutes positives, c'est-à-dire qu'elles reconnaissent le bien fondé d'un enseignement relatif à la collaboration internationale et à la S. d. N. La plupart font une distinction entre un enseignement *occasionnel*, qui peut se greffer sur des leçons très diverses et peut convenir à toutes les classes, mais spécialement au degré supérieur, et un enseignement *systématique*, destiné particulièrement à la 8e année scolaire (élèves de 13 à 14 ans), et qui a pour but essentiel l'explication des origines, du but et du fonctionnement de la Société des Nations.

En ce qui concerne les *branches* qui conviennent à cet enseignement, la plupart des maîtres indiquent naturellement, la religion, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle et l'allemand : on réserve, par exemple, à la *religion*, l'idée morale et religieuse qui a présidé à la fondation de la S. d. N. ; à *l'histoire*, l'explication des œuvres d'entente et de collaboration, tribunaux d'arbitrage, Croix-Rouge, etc. ; à *l'allemand* l'étude de morceaux appropriés, comme « La cloche » de Schiller, exaltant les bienfaits de la paix ; à la *géographie*, l'étude des produits et de leur échange, les problèmes du commerce, des douanes, des rapports entre les races humaines. Enfin, le maître sarrois est amené tout naturellement à parler de la S. d. N., puisque le pays est administré provisoirement par cet organisme.

L'idée générale qui ressort de ces propositions, c'est que l'enseignement qui convient à l'école primaire, à part quelques leçons systématiques, vers la fin de la scolarité, doit être surtout occasionnel.

Parmi d'autres idées également intéressantes, signalons la recherche de livres de lecture appropriés, ou d'ouvrages faisant connaître les hommes et les femmes de tous pays, qui ont contribué aux progrès pacifiques de l'humanité : on recommande à cet égard la nouvelle de Bosshart, *Schannigel*, parue chez Hausen, à Sarrelouis, bien faite pour toucher les enfants et, sur les héros de la Paix, les œuvres si populaires de l'anglais Gould.

Ecoles secondaires. Les réponses de cette catégorie donnent la première place à l'enseignement systématique, en particulier pendant les 3 dernières années (élèves de 16 à 18 ans).

D'une manière générale, la plupart des rapports estiment que l'enseignement systématique relève en première ligne de l'histoire moderne (notamment en « Oberprima » et en « Untersekunda », classes où l'on traite spécialement de l'histoire contemporaine) ; toutefois, « ils observent à ce sujet une certaine réserve ». Des contradictions subsistent encore entre les données de certains

manuels et les intentions de ceux qui les emploient. De là la difficulté du problème qui consiste à mettre l'enseignement de l'histoire en harmonie avec l'enseignement de la paix, sans être infidèle ni à la stricte impartialité, ni à la tâche particulière de l'enseignement de l'histoire.

M. Du Pasquier considère que « pour autant que l'y autorise l'examen personnel et consciencieux de quelques manuels d'histoire employés en Allemagne, il y a encore de grands progrès à réaliser à cet égard. Nous sommes d'ailleurs en tous pays, ajoute-t-il, encore bien loin de posséder le manuel d'histoire, — disons simplement de l'Europe moderne, — qui serait exempt de tout préjugé national. Mais j'estime qu'en procédant par étapes on peut s'en rapprocher ». Sans se laisser arrêter par le scrupule honorable de certains maîtres, qui redoutent d'avoir à enseigner ce dont ils ne sont pas convaincus, on peut demander à tous de rechercher opiniâtrement la vérité.

En dehors de l'histoire, les rapports reconnaissent que les autres branches offrent de nombreuses possibilités. On mentionne surtout, à diverses reprises, le rôle très important qui revient aux professeurs de *langue et de littérature allemandes*. L'étude de Schiller, de Kant et de Gœthe peut fournir maintes occasions de montrer la portée universelle de l'idéalisme allemand, et le grand souffle humain qui le traverse. Rapprochées des idées de Rousseau et de M^me^ de Staël, les vues universalistes de cette époque, qui connut un véritable esprit européen, ne peuvent manquer d'être la meilleure initiation à l'esprit international.

Plusieurs maîtres signalent à cet égard l'intérêt que présenterait pour les élèves et pour les stagiaires l'institution de groupes d'études de questions internationales, disposant d'ouvrages appropriés. Le Département de l'Instruction publique est en train de créer une bibliothèque spéciale d'ouvrages de ce genre.

Enfin, les écoles secondaires peuvent faire place à l'idée internationale dans les leçons de sciences (mention de la collaboration des savants, étude des sociétés végétales ou animales, étude des institutions de prophylaxie et d'hygiène, etc.). Le développement des sciences et du machinisme doit permettre de faire saisir la loi de l'interdépendance économique des nations, qui se substitue au régime de la souveraineté des Etats, ainsi que l'a montré François Delaisi dans son ouvrage : « Les contradictions du monde moderne ».

Ecoles professionnelles. Voilà pourquoi les maîtres des Ecoles professionnelles, habitant une région fortement industrialisée, qui ne peut vivre sans le minerai de la Lorraine et le coke de la Ruhr, ont plus particulièrement sous les yeux la matière de

leçons de choses magnifiques. Ils se trouvent ainsi acquis à certains principes de collaboration internationale, entre autres à ceux qui s'incarnent dans le Bureau international du Travail.

D'autre part, ces notions font partie des leçons de *Berufs-und Gemeinschaftskunde*, sorte de manuel d'instruction civique de l'apprenti et de l'employé, destinée à éclairer les élèves sur les rapports multiples qui constituent la société humaine et le devoir social. L'ouvrage d'instruction civique, *Wege zur Gemeinschaft* paraît aussi convenir particulièrement aux écoles professionnelles.

A certains points de vue, l'école professionnelle est le terrain idéal pour l'enseignement pacifique : les faits de solidarité sociale et économique ont une valeur spéciale pour des gens soumis à des contrats, commençant à gagner leur vie et subissant les contre-coups des crises industrielles ; ils peuvent facilement se rendre compte du caractère universel des problèmes économiques. L'éducateur réfléchi peut tirer parti de cet état d'esprit en procédant selon la méthode de l'école active.

Les résultats de l'enquête, ainsi exposés par M. Du Pasquier, témoignent donc des nombreuses possibilités qui s'offrent à l'enseignement pacifique dans les écoles de la Sarre, pourvu que l'on groupe ces propositions diverses en un plan d'études systématique pour les différentes catégories scolaires.

5. L'Education internationale aux Etats-Unis.

Miss Wolfe.

L'éducation internationale aux Etats-Unis est le résultat, d'une part, d'un certain nombre d'efforts dispersés, tentés en faveur d'un idéal de coopération et de compréhension entre les peuples, et d'autre part, de l'activité plus systématique de l'Association pour la S. d. N., c'est-à-dire de la « League of Nations Non-Partisan Association ».

Parmi les initiatives du premier groupe, on peut citer dans des genres bien différents l'échange des poupées, l'une des formes les plus charmantes de la coopération entre les enfants, l'installation d'une Maison internationale dans le voisinage immédiat de l'Université Columbia, l'organisation, par certains groupes féminins américains, de grandes réceptions pour les colonies étrangères dans un hôtel de New-York, tentative qui d'ailleurs ne va pas sans soulever quelques critiques.

L'œuvre de la « League of Nations Non-Partisan Association » est plus méthodique et plus profonde. Son objet est de faire

pénétrer la connaissance des activités de la S. d. N. dans les écoles, en faisant appel aux maîtres.

Cette activité s'inspire de deux principes essentiels : le premier, c'est que la S. d. N. doit être considérée comme un fait historique ; les Etats-Unis ont beau ne pas en faire partie, la S. d. N. s'impose à eux comme un fait, et ce fait demeure tel, quelle que soit l'opinion que l'on professe pour cette organisation internationale. D'ailleurs l'Amérique collabore effectivement à beaucoup d'activités de la S. d. N.

Le deuxième principe de l'Association est qu'il faut travailler en profondeur, c'est-à-dire ne pas chercher à créer d'organisation nouvelle, mais développer, fortifier les sociétés existantes.

A cet effet, et comme les Associations pour la S. d. N. des autres pays, la League of Nations Non-Partisan Association s'est efforcée d'éclairer l'opinion en développant son activité dans le domaine des publications. Elle a édité un manuel, dont le tirage atteint actuellement 10.000 exemplaires, contenant des renseignements historiques sur le fonctionnement de la S. d. N. Elle édite également un journal et diverses publications, que les personnes qui ont suivi le cours du B. I. E. ont pu voir à l'Exposition de l'Enseignement.

Toutefois, les deux entreprises particulièrement caractéristiques de l'activité de l'association des Etats-Unis sont les *Assemblées-modèles de la S. d. N.* et les *Concours sur la S. d. N.*

L'idée de tenir, dans les Universités et dans les écoles, des Assemblées-modèles de la S. d. N., considérées comme un moyen de développer le sens de la coopération internationale, a fait rapidement son chemin en Amérique et a été encouragée par les autorités scolaires. Ces assemblées deviennent, en quelque sorte, des institutions établies. En effet, pour ne parler que des Universités, il s'est tenu en 1928 quatre assemblées : à Amherst (entre 20 collèges), Chicago (entre 23 collèges), Cornell (entre 17 collèges) et Michigan (entre 13 collèges). Cette dernière Université a décidé de convoquer une assemblée chaque année. Ces assemblées, dont il existe 4 types (de collège, entre collèges, de « high school », entre « high schools »), sont constituées par des étudiants appartenant vraiment à tous les Etats de la S. d. N. et sont réellement organisées, quant à la procédure et au mode de discussion, comme les assemblées de Genève. Les délégués y exposent les idées de leur pays sur les diverses formes de l'activité de la S. d. N. et adoptent des résolutions sur les questions d'actualité. On a entendu, à l'assemblée de l'Université de Cornell, le délégué chinois préconiser la revision des traités inégaux et le délégué grec demander un emprunt pour les réfugiés. Les problèmes de la sécurité et du

désarmement, des mandats, de la coopération intellectuelle, de la Cour de Justice y ont fait l'objet d'études approfondies. Les conférences sont toujours extrêmement vivantes et pittoresques ; chaque orateur parle sa propre langue, et son discours est traduit successivement en français et en anglais, s'il y a lieu. Des professeurs éminents donnent des conférences sur les questions internationales et contribuent au succès de ces assemblées par l'autorité de leur renom et de leur science.

L'« Educational Department de la League of Nations Non-Partisan Association » a publié une petite brochure : *Model Assemblies of the League of Nations ; What they are, and how to give them*, qui indique exactement le but de ces assemblées et la manière pratique de les organiser. Elles ont, entre autres, pour objet de familiariser les étudiants avec les opinions des autres pays, de leur donner l'occasion de se livrer à des recherches et de consulter la documentation de la Société, et aussi de les habituer à la procédure des conférences internationales.

Quant aux concours sur la Société des Nations, ils ont été organisés sur une vaste échelle dans les « high schools » (écoles secondaires) des Etats-Unis, toujours sous les auspices de la « League of Nations Non-Partisan Association ». 7.000 lettres annonçaient l'examen aux directeurs d'écoles ; elles étaient accompagnées d'une brochure sur la S. d. N., qui devait servir de base à l'étude des questions écrites posées pour les examens. Ces concours ont pris d'année en année un développement de plus en plus considérable ; ils contribuent forcément à faire connaître la S. d. N. aux milliers d'écoliers qui y prennent part. Le prix du concours consiste en un séjour en Europe, en particulier à Genève et à Paris, séjour qui est donc considéré comme une initiation à la vie internationale.

Il est certain que l'œuvre de la League of Nations Non Partisan Association est en voie de développement continu et que, dans un pays où la S. d. N. est encore discutée, elle s'est placée sur le terrain solide où les progrès sont assurés : celui des faits, et de l'action réaliste.

Extraits des discours prononcés par

M. VALDES MENDEVILLE,

Délégué du Chili, devant la 6e commission de la IXe Assemblée de la S. d. N.

« J'ai eu l'agréable surprise de constater que, grâce à l'initiative du Bureau International d'Education, cette recommandation 5 avait été une des premières à être mises en pratique, et j'ai été heureux d'apprendre surtout que plus de 150 membres du personnel enseignant avaient tenu à venir, déjà cette année, puiser à Genève les données didactiques nécessaires pour faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de collaboration internationale.

« C'est avec plaisir aussi que j'ai appris que, s'inspirant de la recommandation 7, plusieurs Gouvernements et autorités scolaires avaient facilité par divers moyens, à quelques personnes de leur corps enseignant, l'assistance au Cours spécial organisé par le Bureau international d'Education.

« L'Assemblée ne peut pas rester indifférente devant la réponse désintéressée et enthousiaste faite par le personnel enseignant à l'appel que l'Assemblée de 1927 leur adressait à travers les recommandations du Sous-Comité d'Experts. C'est un simple acte de justice que d'exprimer publiquement combien nous apprécions cette aide précieuse des éducateurs.

« L'Assemblée ne peut laisser non plus de se féliciter de la mise à exécution d'une des recommandations les plus intéressantes du Sous-Comité d'Experts et de l'organisation d'un cours spécial, mettant à la portée des instituteurs les meilleurs moyens pour faire connaître la Société des Nations et pour développer l'esprit de coopération internationale. »

Le cours du Bureau international d'Education a mérité des commentaires favorables d'autres Délégations encore, parmi lesquelles nous pouvons citer celles de l'Allemagne, de la Pologne, de la Tchécoslovaquie, du Portugal et de la Suisse. M. Valdès Mendeville s'en est fait l'écho dans la séance plénière du 24 septembre 1928 (voir *Journal Officiel* N° 20, 25 sept. 1928).

Une bonne **Bibliographie** des volumes, publiés en français, en allemand et en anglais, sur la Paix, la S. d. N. et l'Enseignement international va paraître incessamment par les soins du Bureau international d'Education. Elle sera en vente au Bureau. — Tous les éducateurs de passage à Genève sont invités à visiter, 44 Rue des Maraîchers, l'Exposition permanente, « l'Ecole et la Paix ».

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

QUELQUES LIVRES ET BROCHURES INDISPENSABLES AUX MAITRES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PAIX ET DE LA S. D. N.

Les publications de la Section d'information du Secrétariat de la Société des Nations, Genève. Catalogue envoyé gratuitement. Les publications du Bureau International du Travail, Genève. Catalogue envoyé gratuitement.

Français

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de Coopération internationale. Recommandations du Sous-Comité d'experts de la Commission internationale de Coopération intellectuelle de la Société des Nations. Secrétariat de la S. d. N. Genève, 1927.

Les Buts et l'organisation de la Société des Nations. Brochure publiée par le Secrétariat. Janvier 1929.

Les origines, le but, l'œuvre de la Société des Nations. Bibliothèque du Bureau international des Fédérations de l'enseignement secondaire, rue du Maréchal Foch, 28, Malo-les-Bains (Nord), France. 80 p.

Maurice GRIGAUT : *Que faut-il savoir de la Société des Nations ;* Qu'est-elle ? Qu'a-t-elle fait ? Que peut-on en attendre ? Delagrave. Paris, 1928. 126 p.

Henri DUCHOSAL : *La Société des Nations.* Ce qu'elle est, ce qu'elle fait. Association genevoise pour la S. d. N. Payot, Genève, 2e éd. 1929. 78 p.

Henri DUCHOSAL : *Que fait l'école pour la Société des Nations ?* Association genevoise pour la S. d. N. Payot, Genève, 1929. 40 p.

Les Educateurs et la Paix du monde. Union belge pour la S. d. N. Palais d'Egmont. Bruxelles, 1926. 16 p.

P. BOVET : *La Paix par l'Ecole.* Bureau international d'Education, 44, rue des Maraîchers, Genève, 1928. 180 p. avec bibliographie, adresses d'organisations s'occupant de correspondance internationale, etc.

Comtesse de HEERDT-QUARLES : *La plus grande invention du siècle ; une grande machine pour faire la paix.* Conférence avec 42 projections lumineuses, Section d'Information, Secrétariat de la S. d. N. Genève.

L'Education et la Paix. Bibliographie 2e éd. 1929. 40 pp. Bureau international d'Education. Genève.

Pierre BOVET : *Correspondances interscolaires.* Développements nouveaux. 8 pp., 1929.

Anglais

How to make the League of Nations known and to develop the Spirit of International Co-operation. Recommendations by the Sub-Committee of Experts, International Committee on Intellectual Co-operation, League of Nations. Secrétariat de la S. d. N. Genève, 1927. 82 p.

The Aims and Organisation of the League of Nations. Brochure du Secrétariat de la S. d. N. Genève, janvier 1929.

Robert JONES and S.S. SHERMAN : *The League of Nations School Book.* Macmillan. London, 1928. 120 p. illustr.

Teachers and World Peace. A memorandum for the guidance of teachers who desire to explain the aims and work of the League of Nations in schools. League of Nations Union, 15 Grosvenor Crescent, London S.W.1. 2nd. edit. 1929. 96 p. avec bibliographie.

Florence Brewer BOECKEL : *Between War and Peace.* The Macmillan Company, New York, 1928. 591 p. avec bibliographies.

Evaline DOWLING : *World Friendship.* Committee on World Friendship. Los Angeles City School District, 1928. 171 p. Avec bibliographies.

Allemand

Albert KRUSE : *Der Völkerbund.* Ziele, Organisation und Tätigkeit. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M. 44 p.

M. DU PASQUIER : *Völkerbund und Internationale Erziehung.* Eine allgemeine Orientierung. Regierungskommission des Saargebietes. Saarbrücken. 1927. 48 p. avec bibliographie.

Werner GÜNTHER : *Schule und Völkerbund.* Versuch einer methodischen Wegleitung. Schweizerische Vereinigung für den Völkerbund. Neuenschwander'sche Verlagsbuchhandlung, Weinfelden. 1928. 40 p.

Ernestine WERDER : *Erziehung zum Frieden.* Schweizerische Vereinigung für den Völkerbund. Neuenschwander'sche Verlagsbuchhandlung, Weinfelden. 1927. 79 p.

AUTRES LANGUES

Espagnol

Pierre BOVET : *La psicologia y la educación por la Paz.* Trad. P. Rossello. Ediciones de « La Lectura », 25 Paseo de Recoletos, Madrid. 31 p.

Pedro ROSSELLO : *La Escuela, la Paz y la Sociedad de las Naciones* Ediciones de « La Lectura », 25 Paseo de Recoletos, Madrid 58 p. avec bibliographie.

Julio CASARES : *Cooperacion intelectual.* Ed. Magisterio Español Quevedo 7, Madrid, 1928. 30 p.

Suédois

Eos : *Uppsalser och Medellanden.* Svenska Skolornas Fredsförening. Oskar Eklunds, Stockholm. 1927. 147 p.

Hollandais

Comtesse de HEERDT-QUARLES. *Onderwijs en Wereldvrede.* Mevr. Spanjaard. Johan Verhulstraat 164, Amsterdam. 1926. 20 p.

J.B. Th. HUGENHOLTZ : *Het Vredeswerk in Nederland.* Bureau der Nationale Vredes-Actie. 20 p.

Bulgare

C. ZLATOOUSTOVA : *La Société des Nations.* Avec un résumé en français par T. Kirkova. C.M. Staïkoff, Sofia. 1928. 100 p. Bibliographie.

Esperanto

Anna T. NILSSON : *Daloj kaj Faktoj pri la Paca Movado.* La Verkistino, Malmö, Suède. 1927. 8 p.

JOURNAUX POUR LA JEUNESSE

Français

Petit Journal de la Société des Nations (Trimestriel). P. Rossello, 4, rue F. Amiel, Genève.

Hollandais

Jeugblad voor Volkenbond en Vrede (Occasionnel). Comtesse de Heerdt-Quarles, Potgieterweg 13. Bloemendaal.

Anglais

League News (Trimestriel). F. J. Gould. League of Nations Union, 15 Grosvenor Crescent, London S.W.1.

The Wonderful League (Occasionnel). F. J. Gould. League of Nations Union, 15 Grosvenor Crescent, London S.W.1.

Round the World with the League of Nations (Mensuel). The Educational Department of the League of Nations Association, 6 East 39th Street, New-York.

The Children's Newspaper (Hebdomadaire). Arthur Mee. The Amalgamated Press. Fleetway House, Farringdon Street, London E.C.4.

Weekly News Review. Weekly text for students of current History. W. Myer. Lock Box 1915, Washington D.C.

Current Events. A weekly condensed newspaper for use in schools. American Education Press, 1123 Broadway, New-York.

My Magazine (Mensuel). Arthur Mee. The Amalgamated Press. Fleetway House, Farringdon Street, London E.C.4.

The Friend Ship for Young Adventurers (Mensuel). Mrs. Knowles, Ramshurst Manor, Tonbridge (Kent), Angleterre.

PUBLICATIONS DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION

Bulletin trimestriel. Editions française, anglaise et espagnole.

L'idée du Bureau international d'Education, son passé, son présent, son avenir. P. Bovet. 16 p.

Education, Travail et Paix. Albert Thomas, Directeur du B. I. T. 22 p. 60 cts.

La Paix par l'Ecole. P. Bovet. Travaux de la conférence internationale de Prague. 182 p. 2 fr.

La Réforme morale de l'enseignement de l'Histoire. P. Bovet. 5 p.

Le Bilinguisme et l'Education. Travaux de la conférence internationale de Luxembourg. 186 p. 3 fr.

Guide du Voyageur s'intéressant aux Ecoles. 80 p. 1 fr.

Internacia Konferenco « Paco per Lernejo ». 32 p. 40 cts.

Durch die Schule zum Frieden. 31 p. 60 cts.

Correspondances interscolaires. Développements nouveaux. P. Bovet. 8 pp. 30 cts.

L'Education et la Paix. Bibliographie. 2e éd. 1929. 40 pp.

TABLE DES MATIÈRES

Pages

INTRODUCTION 3

Programme du Cours 5
Séance d'ouverture 9
Vue d'ensemble et idées maîtresses du Cours .....

I. LA SOCIÉTÉ DES NATIONS DANS SES RAPPORTS AVEC LES INTELLECTUELS ET LES ÉDUCATEURS.

La Commission de Coopération intellectuelle. M. OPRESCU .. 13
Les Recommandations du Sous-Comité d'Experts de la Commission de coopération intellectuelle. Mlle HALLSTEN KALLIA. 15

II. LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION POUR LA PAIX.

A. *L'Education scientifique et positive.*

1. La collaboration internationale à propos de géographie économique et de géographie humaine. M. Fernand MAURETTE 17
2. L'enseignement objectif de l'histoire. Une leçon d'histoire difficile à donner. M. J. de la HARPE 22

B. *L'Education et la Psychologie.*

1. Les principes de l'Ecole Active et l'éducation en vue de la paix. M. Pierre BOVET 23
2. Comment présenter la bonne cause aux plus petits. Comtesse van HEERDT 25
3. Les Méthodes concrètes d'éducation pour la paix.
   a) La Correspondace scolaire internationale. Miss GEORGE 28
   b) Le Cinéma à l'Ecole. M. Ronald Gow 31
   c) La T. S. F. - M. Arthur BURROWS..... 32
   d) Un petit journal de la S. D. N. - M. P. ROSSELLO..... 33
   e) Les Pèlerinages scolaires. Miss Emma THOMAS 35
4. Psychologie et morale. La psychologie affective et l'esprit international. M. Edouard CLAPARÈDE 36

C. *L'Education morale.*

Le Bureau international d'Education et l'Education pour la Paix. Mlle BUTTS 38

D. *L'Education religieuse.*

La Paix par les Camps internationaux. M. Tracy STRONG. 40

E. *L'Education sociale.*

L'œuvre du B. I. T. dans les Ecoles. M. TAIT. L'organisation internationale du Travail. Mlle SCHMIDT..... 42

F. *L'enseignement relatif à la S. d. N.*

1. L'enseignement de la S. D. N. dans les écoles. Miss Bradfield 45
2. Notre effort et le corps enseignant. M. Ernest Bovet 48

III. L'œuvre accomplie dans les divers pays.

1. Les écoles du Pays de Galles et la Paix du Monde. Miss Celia Evans 50
2. Les instituteurs scandinaves et la paix. Mlle M. Widegren 52
3. L'éducation dans l'esprit de la S. D. N. en Allemagne. Comtesse Dohna 54
4. La Paix par l'Ecole dans la Sarre. M. du Pasquier 56
5. L'Education internationale aux Etats-Unis. Miss Wolfe 59

Déclaration de M. Valdès Mendeville..... 62

Quelques livres et brochures indispensables..... 63

Publications du Bureau international d'Education

Bulletin du Bureau international d'Education. Trimestriel (En français, anglais et espagnol)	
Guide du Voyageur s'intéressant aux écoles.....	Fr. 1.—
La Paix par l'Ecole. P. Bovet. Travaux de la Conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927	Fr. 2.—
Education, Travail et Paix. Albert Thomas	Fr. 0.60
L'Education et la Paix. Bibliographie	Fr. 1.50
Le Bilinguisme et l'Education. Travaux de la Conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928	Fr. 3.—
Correspondances interscolaires. Développements nouveaux. P. Bovet	Fr. 0.30
La Collaboration de l'École et de la Famille. Rapport d'une enquête	Fr. 0.60
Rapport sur les Echanges internationaux d'Ecoliers.	Fr. 0.30
Cours spécial pour les membres du personnel enseignant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de collaboration internationale. Compte rendu des leçons données en août 1928	Fr. 2.—

Ces publications sont en vente au Secrétariat du Bureau, 44, Rue des Maraîchers. Pour l'étranger, le prix sera majoré des frais de port.

Ed Claparède

INSTITUTUL ROMÂNESC DE ORGANIZARE ȘTIINȚIFICĂ A MUNCII

No. 3

Dr. Ed. CLAPARÈDE
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN GENEVA

ORIENTAREA PROFESIONALA

PROBLEME ȘI METODE

TRADUSĂ
DE
Ing. STAVRI C. CUNESCU
CONFERENȚIAR LA INSTITUTUL ELECTROTECHNIC UNIVERSITAR
DIRECTORUL GENERAL AL MESERIILOR ȘI INVĂȚĂMÂNTULUI MUNCITORESC

LUCRAREA DE FAȚĂ FACE PARTE DIN PUBLICAȚIILE BIROULUI INTERNAȚIONAL AL MUNCII.

BUCUREȘTI 1928

INSTITUTUL ROMÂNESC DE ORGANIZARE ȘTIINȚIFICĂ A MUNCII

No. 3

Dr. Ed. CLAPARÈDE
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN GENEVA

ORIENTAREA PROFESIONALA

PROBLEME ȘI METODE

BUCUREȘTI 1928

INSTITUTUL ROMÂNESC DE ORGANIZARE ȘTIINȚIFICĂ A MUNCII

No. 3

Dr. Ed. CLAPARÈDE
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN GENEVA

ORIENTAREA PROFESIONALĂ

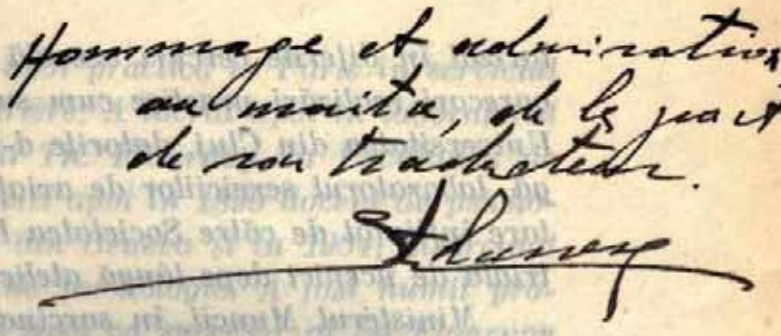
PROBLEME ȘI METODE

TRADUSĂ
DE
Ing. STAVRI C. CUNESCU

CONFERENȚIAR LA INSTITUTUL ELECTROTEHNIC UNIVERSITAR
DIRECTORUL CERCETĂRI AL MUNCITORILOR

LUCRAREA DE FAȚĂ FACE PARTE DIN PUBLICAȚIILE
BIROULUI INTERNAȚIONAL AL MUNCII

BUCUREȘTI 1929



PREFAȚA

Imediat după război am fost însărcinat să mă ocup cu reeducarea profesională a mutilaților din război pentru diferitele specialități industriale. Ca urmare a acestei însărcinări și pe baza realizărilor din alte țări, am întocmit un memoriu care a fost depus la Societatea invalizilor și care a fost revăzut de către C. Krupenschi și Ing. Jaques Katz, cari au lucrat cu mult devotament pentru invalizi.

Nu știu din ce pricină nu s'a dat curs acestei chestiuni. Sunt sigur însă că dacă s'ar fi început o cât de slabă organizare, n'am mai asistà astăzi la durerosul spectacol al etalării trunchiurilor de trupuri, mărturie dureroasă a grijei pe care o purtăm făuritorilor țării întregile.

Paralel cu aceasta, am fost însărcinat de către conducătorii de atunci ai fostei Case centrale a meseriilor, creditului și asigurărilor muncitorești, Al. Gâdei și d-l An. Gusti, să studiez posibilitățile de prevenire a accidentelor de muncă și reeducarea profesională a accidentaților.

Cercetarea acestor două probleme m'a dus, cum era și firesc la studiul orientării profesionale.

Printr'un raport din 1921 am cerut Ministerului muncii, înființarea unui institut care să se ocupe de problema orientării profesionale pentru industrie. Lipsa de fonduri însă n'a îngăduit până astăzi să se purceadă la înființarea acestui institut.

Aceasta nu înseamnă că nu s'a lucrat nimic în această direcție. Prin vorbă și scris, d-nii profesori C. Rădulescu-Motru, I. Ștefănescu-Goangă, M. Ralea, Nae Ionescu și alții, au popu-

larizat în diferite cercuri această problemă. S'a păşit chiar la oarecari realizări practice cum sunt de pildă începuturile dela Universitatea din Cluj, datorite d-lui profesor Ştefănescu-Goangă, laboratorul serviciilor de aviaţie şi recentul birou de orientare înfiinţat de către Societatea Reşiţa, pe lângă şcoala industrială de ucenici depe lângă atelierele sale.

Ministerul Muncii, în sarcina căruia cade această preocupare, a stabilit în anul trecut o conlucrare cu învăţaţii de mai sus şi a luat iniţiativa înfiinţării de laboratoare psichotechnice la Universităţile din Bucureşti, Cluj şi Iaşi, prevăzând şi oarecari fonduri. Aceste laboratoare vor servì, pe de o parte, la pregătirea licenţiaţilor cari vor voì să lucreze în oficiile de orientare profesională, iar pe de alta, în ele se vor face studii practice de orientare şi cercetări în direcţia studiului psichotechnic al profesiilor.

Tot în vederea promovării acestei probleme, a fost trimis la Paris pentru studii de specialitate, un licenţiat al Facultăţii de litere din Capitală. Pentru acest an se intenţionează trimiterea unui medic, unui inginer şi a unui psicholog, să studieze metodele, aparatele şi realizările practice în câteva centre din occident.

In legătură cu sistematizarea lucrărilor şi pentru a începe cu oarecari realizări în viaţa practică, s'a instituit şi o comisie de specialişti.

Institutul românesc pentru organizarea ştiinţifică a muncii în activitatea pe care o desfăşoară, caută să facă cunoscută orientarea profesională în cercurile industriale şi technice.

In dorinţa de a face ca orientarea profesională să fie cât mai cunoscută şi să se realizeze cât mai degrabă, am tradus în româneşte, cu autorizaţia autorului şi a Biuroului internaţional al muncii din Geneva, un studiu al d-lui profesor Dr. Ed. Claparède, apărut în 1923. Acesta fiind un studiu sintetic, cred că este cel mai indicat pentru cunoaşterea acestei importante probleme.

Tipărind această lucrare, ne facem o datorie să publicăm, mai întâi, câteva note asupra vieţii şi activităţii învăţatului dela Geneva.

D-l Dr. Ed. Claparède, s'a născut la Champel lângă Geneva la 24 Martie 1873. Şi-a făcut studiile la Geneva şi Leipzig, luându-şi doctoratul în medicină în anul 1897 (teză asupra

simțului muscular). A făcut apoi practică la Paris în serviciul doctorului Dejerine, la Salpétrière. A lucrat apoi în laboratorul de psichologie al profesorului Th. Flournoy, la Facultatea de științe din Geneva. A fost numit apoi în 1899 docent de psichologie la Facultatea de științe din Geneva și în 1904, însărcinat cu conducerea laboratorului de psichologie. A fost numit profesor extraordinar în 1908 și apoi ca succesor al lui Flournoy în 1915 la catedra de psichologie experimentală.

Din lucrările sale citãm: în 1892 „Ancheta asupra audiției colorate" (în colaborare cu Flournoy). Apoi diverse articole asupra psichologiei animale. Câteva lucrări de psichologie patologică: „Privire asupra agnosiei", „Obsesia culoarei roșii" și „Definiția histeriei".

D-l Dr. Ed. Claparède este autorul unei teorii biologice a somnului apărute în anul 1904. Pe câtă vreme acest fenomen era considerat ca un fenomen pasiv, datorit unei intoxicări, D-l Claparède arată că somnul este o funcție activă de natură reflexă și poate fi privit ca un instinct de apărare care nu este rezultatul epuizării, dar care, dimpotrivă, are funcțiunea de a apără animalul de epuizare, punându-l în stare de inerție înainte de epuizare.

In 1903 a apărut lucrarea sa asupra asociației ideilor. Tot în această epocă au apărut diverse lucrări experimentale asupra psichologiei mărturisirii, între altele, asupra mărturisirii colective. El a dovedit că în mărturisirea colectivă răspunsul just nu obține totdeauna majoritatea relativă a sufragiilor.

In 1904, d-l Claparède funcționează ca secretar general al celui de al doilea congres internațional de filosofie care a avut loc la Geneva și în 1909, ca secretar general al celui de al șaselea congres de psichologie.

In 1901 a înființat în colaborare cu Flournoy o revistă psichologică „Arhivele psichologiei", care a ajuns astăzi la al XIX-lea volum.

In 1905 a publicat cea dintâi ediție a psihologiei copilului și pedagogiei experimentale, care este tradusă astăzi în nouă limbi.

In 1909 a publicat o lucrare experimentală asupra hipnozei.

In 1912 d-l Claparède s'a devotat în special psichologiei

educației. A întemeiat în 1912 institutul Jean Jaques Rousseau, destinat în special formărei educatorilor, studiului psihologiei copilului și propagărei nouilor idei în pedagogie. El crede că metodele educative trebue să fie controlate de experiență.

In educație d-l Claparède este partizan al unei concepții funcționale a copilăriei și a educației. Copilul nu este un adult mic, un adult incomplect, ci o ființă care are viața lui proprie, interesele lui. Principalul său interes este jocul. D-l Claparède crede că din joc ar trebui să se tragă un folos în educație. Jocul excită sforțările copilului. Când un copil se joacă, își pune tot sufletul în ceeace face.

D-l Claparède s'a ocupat deasemenea de psichologia individuală și de testele mentale. A propus să se gradeze profilele psichologice după percentile și să se distingă testele de aptitudine și testele de desvoltare, după rezultatele experienței.

Din punct de vedere pedagogic, ar trebui să se țină seamă de aptitudinile individuale. (Școala după măsură, 1920: Cum se pot diagnostica aptitudinile școlarilor, 1924).

Intr'un studiu asupra psichologiei inteligenței, d-l Claparède a arătat că inteligența este o dibuire care derivă desigur, din dibuirea ce se constată la animalele puse în prezența unei situații noui. Conceptele sunt posibilități de reacțiune. „Categoriile" logicienilor sunt din punct de vedere psichologic dovada anumitelor dezadaptări.

El a publicat împreună cu Y. Le Lay, prima traducere franceză a unei lucrări a lui Freud (Revue de Genève, Déc. 1920, Cinq leçons sur la psichanalyse).

Dar lucrarea de seamă care ne interesează în cazul de față pe noi, este studiul de ansamblu al d-lui Claparède asupra orientării profesionale, publicat la Geneva în 1922 de Biroul internațional al muncii. Această lucrare a fost tradusă în limba engleză, polonă, spaniolă și acum în limba română.

Traducând românește această lucrare, cred că răspund unei nevoi imediate pentru punerea în adevărata ei lumină a problemei de orientare profesională.

Incheind aduc mulțumiri d-lui Profesor Claparède și Biroului internațional al muncii din Geneva pentru autorizația dată de a traduce și publică lucrarea de față.

Ing. Stavri Cuneseu.

NOTA PRELIMINARĂ.

Importanţa orientării profesionale din punct de vedere economic şi social nu mai are nevoie să fie subliniată. Fără să mai vorbim de influenţa pe care ar avea-o asupra mânei de lucru o selecţiune judicioasă, orientarea profesională e susceptibilă să îmbunătăţească organizarea muncii şi soartei clasei muncitoreşti, fie că e vorba de recrutarea mânei de lucru şi de organizarea învăţământului profesional şi tehnic, sau chiar de lupta împotriva lipsei de lucru, de garantarea unui salariu, care să asigure muncitorilor condiţii omeneşti de viaţă, de protecţia muncitorilor împotriva boalelor generale şi profesionale, de problema copiilor, adolescenţilor şi femeilor. De aceia, Biroul internaţional al muncii, a găsit cu cale că nu poate să se desintereseze de o chestiune, care este actualmente la ordinea zilei în cele mai multe ţări şi care atinge aşă de aproape problema producţiunii, a organizării muncii şi însăşi existenţa muncitorilor. Am avut norocul să ne asigurăm în această direcţie, colaborarea specialiştilor dela Institutul Jean Jacques Rousseau, din Geneva, şi d. profesor Claparède, a binevoit să-şi ia însărcinarea de a expune, într'un studiu de ansamblu, problemele esenţiale, pe cari le ridică orientarea profesională. Acesta este studiul pe care-l publicăm.

Biroul internaţional al muncii.

NOTA PRELIMINARĂ

ORIENTAREA PROFESIONALĂ

Probleme și metode

de

D-r Ed. CLAPARÈDE, profesor la Universitatea din Geneva

CAPITOLUL I.

Orientarea profesională și legăturile ei cu psihologia profesională sau economică.

Vom rânduì, mai întâi, orientarea profesională în ansamblul disciplinelor al căror rost este studiul științific al muncii și al condițiilor sale, cu alte cuvinte, în ansamblul psihologiei aplicate la industrie, comerț și, în general, la profesiuni. Vom numi psihologie profesională sau economică această ramură a psihologiei aplicate.

Psihologia profesională (sau economică) cuprinde 2 mari categorii de probleme: acelea cari se raportă la *producție* și acelea cari se raportă la *desfacere* (vânzare). Acelea cari se raportă la prima categorie, producție, constitue psihologia muncii profesionale, iar acelea cari se referă la a doua categorie constitue psihologia vânzărei.

Termenii de psihologie industrială și de psihologie comercială, sunt, din punctul nostru de vedere arătat acì, unul prea restrâns, celălalt prea larg. Termenul de psihologie industrială nu cuprinde chestiunile privitoare la muncile agricole, la munca agenților de circulație, cum sunt căruțașii, etc., și nici munca profesioniștilor liberi sau a funcționarilor administrativi; termenul de psihologie comercială cuprinde nu numai problemele privitoare la vânzare, la anunțuri, la reclamă, dar și pe acelea privitoare la selecționarea vânzătorilor, problema oboselii muncii de birou, etc.

Tabloul de mai jos ne scutește de lungi descrieri și ne dă posibilitatea să vedem cu ușurință care este câmpul psihologiei muncii și ce loc ocupă, în acest ansamblu, orientarea profesională:

- **PRODUCȚIE** *(Psihologia muncii)*
  - A. Tehnica muncii
    1. Exerciții, obișnuință. Oboseală, repaus.
    2. Rostul muncii: câștig.
    3. Factori diverși (alcool, vârstă, etc.)
    4. Metodele muncii.
  - B. Selecția muncitorilor
    1. Selecțiunea profesională (alegerea individului pentru profesie).
    2. Orientarea profesională (alegerea profesiei pentru individ).
  - C. Pregătirea muncitorilor
    1. Educație profesională.
    2. Ucenicie.
    3. Reeducarea (adaptarea mutilaților).
- **DESFACEREA PRODUSELOR** *(Psihologia vânzării)*
  - D. Vânzarea
    1. Procedee de vânzare. Arta de a vinde.
       Psihologia cumpărătorului și a publicului.
       Psihologia vânzătorului.
    2. Selecțiunea vânzătorilor.
  - E. Publicitate, anunțuri. Psihologia reclamei.

După cum se vede problema orientării și a selecțiunii profesionale se întâlnește deopotrivă și la psihologia muncii și la psihologia vânzării. In realitate este de altfel foarte greu să tragem hotare precise între această problemă și altele asupra cărora ea se extinde.

Dacă orientarea profesională nu se confundă cu tehnica muncii, cu educația profesională și cu sociologia uceniciei, se apropie însă foarte mult de toate aceste chestiuni și depinde, în bună parte, de soluționarea lor. In adevăr, anumiți candidați declarați ca incapabili pentru o anumită muncă ce se face în condiții rele, pot fi admiși dacă aceiași muncă se va face în condiții mai bune.

Nu e mai puțin adevărat, că orientarea profesională constitue o problemă cu totul distinctă. Vom vedea aceasta în cele ce urmează.

CAPITOLUL II.

Istoric.

De unde s'a născut această preocupare de orientare profesională ? Cum a ajuns să se pună această problemă ?

Să observăm dela început că, dacă denumirea este nouă, lucrul în sine nu e la fel.

Intotdeauna a existat, mai mult sau mai puțin, preocuparea, de a adaptă pe muncitor felului de muncă și contrariul. Astfel, acei cari prezentau anumite racile prea vizibile, erau în mod instinctiv excluși dela anumite funcțiuni.

De vreme îndelungată armata a făcut o anumită alegere, selecțiune (recrutare) pentru acei cari trebuiau să intre în cadrele ei. Și școlile superioare, politechnicile, universitățile, n'au admis decât tineri ce aveau o diplomă de studii secundare.

Ceeace se impune observației când considerăm aceste procedee tradiționale de selecțiune este lipsa lor de precizie. Ele constitue desigur o sită, însă o sită cu ochiuri prea largi, sau prea strâmte adesea, astfel încât o mulțime de incapabili le pot străbate, în timp ce alții perfect apți pentru carierele solicitate sunt opriți pentru considerațiuni secundare sau cu totul străine muncii pe care trebuiau s'o îndeplinească.

Probe insuficiente de o parte, riguroase, fără rost, de alta; într'un cuvânt, nepotrivire între probă și diagnostic : acesta este defectul general al tuturor sistemelor întrebuințate, cari, în marea lor majoritate, au dat loc la examene fără nicio legătură cu experiențe valabile. In legătură cu aceasta, un profesor francez îmi povesteà că până acum câțivà ani, singurul examen la care erau supuși în Franța solicitatorii pentru posturile de jandarmi era o probă la... ortografie !

Inconvenientele acestei stări de lucruri au început încetul cu încetul să atragă luarea aminte. Ele au fost semnalate de către persoane cu preocupări foarte variate și ale căror deziderate erau cam aceleași.

Vom enumerà diferitele isvoare de unde a pornit mișcarea de azi în favoarea orientării profesionale. După cum se va vedeà, cea mai mare parte din ele sunt depărtate unele de altele și ne putem întrebà dacă ele au isvorît printr'o simplă coincidență în acelaș timp (între 1907—1912), sau dacă ele nu au fost provocate de aceiași trebuință care, în chip nelămurit, se simțeà pretutindeni.

§ 1. — Accidentele

Accidentele şi mijlocul de a le combate au fost printre primele cauze cari au provocat preocupări în direcţia aptitudinilor profesionale. De o jumătate de veac s'a observat că anumite accidente maritime şi de cale ferată erau datorite incapacităţii piloţilor sau conducătorilor de tren, bolnavi de daltonism, de a distinge semnalele optice. De atunci, acei cari solicită astfel de posturi sunt supuşi unei examinări a vederii. Dar ceeace e curios, e că acest examen a fost limitat numai la văz, fără să fie extins şi la alte aptitudini.

In 1907, chestiunea se pune din nou şi mai complect de către Dr. Roth din Potsdam în al XIV-lea congres internaţional de igienă şi demografie ţinut la Berlin. In raportul său el atrage atenţiunea asupra accidentelor datorite surmenajului muncitorilor şi, între altele, cere să se facă o selecţiune, „graţie căreia fiecare muncitor ar puteà fi pus la o muncă potrivită cu calităţile sale personale" [1]. Nu a fost vorba însă decât de o observaţie trecătoare şi a trebuit să aşteptăm lucrările lui Münsterberg pentru a vedeà pusă chestiunea în toată claritatea ei.

Sunt 10 ani de când *American Association for Labor Legislation*, îngrijorată de numeroasele accidente de persoane datorite tramvaelor electrice, a invitat pe profesorul Münsterberg, directorul Laboratorului de psihologie al Universităţii Harvard, să studieze de aproape chestiunea, spre a se cunoaşte cari sunt cauzele psihologice, datorite cărora „watmanii" făceau manevre greşite. Anumite societăţi americane pentru exploatarea tramvaelor, trebuiau să despăgubească până la 50 mii de accidente pe an. Studiul acestei chestiuni interesà deopotrivă, atât societăţile de tramvae cât şi pe pietoni. Pomenim în treacăt că statisticile pentru tramwaele germane dau anual 3.000 accidente de pietoni (2.714 în 1907, 2.686 în 1908 ; 2781 în 1909 şi, peste această cifră, 170 cazuri mortale pe an). S'a constatat, în adevăr, că manevrele greşite ale „watmanilor" nu erau datorite atât oboselii cât constituţiei psiho-fiziologice a watmanului. Cu această ocazie Münsterberg a întreprins cercetări de laborator destinate a pune în evidenţă aptitudinile speciale indispensabile watmanilor, şi a organizà încercări cu ajutorul cărora să se recunoască aptitudinile candidaţilor la această profesiune.

In urma acestor încercări s'a dovedit că un sfert din watmanii în funcţie trebuie să părăsească această meserie pentru a îmbrăţişà altele pentru cari aveau aptitudini mai potrivite [2]).

---

[1] Citat după Imbert: „Le surmenage professionnel", *L'année psychologique*, vol. XIV, 1908, p. 243.

[2] *Münsterberg. Psihologie und Wirtschaftsleben.* Leipzig, 1912 p. 44 şi următoarele. — In englezeşte: *Psyhology and industrial efficiency*, Boston, 1913 p. 63.

Aceste prime cercetări ale lui Münsterberg au făcut ca problema orientării profesionale să ajungă pe o cale nouă, experimentală și în acelaș timp să se lămurească chestia selecțiunii profesionale, arătând că soluția ei este calea experimentală.

§ 2. — Profesiuni rău alese

Pe măsură ce crește concurența în diferitele grupuri de meserii, trebue ca cineva să fie din ce în ce mai apt pentru munca pe care o are de executat, riscând altfel să nu fie la înălțimea însărcinării. Experiența dovedește că un număr destul de mare de tineri de ambele sexe se văd siliți să-și schimbe meseria după un anumit timp, întrucât le lipsesc aptitudinile trebuitoare spre a duce lucrul la bun sfârșit.

Aceste schimbări de meserie sunt păgubitoare atât patronilor sau industriașilor cât și salariaților.

După Lipmann, se poate evaluă la 3 sau 4% pe an numărul profesioniștilor cari își schimbă meseria [1]). Oficiul departamental de plasare și statistică al Seinei, a socotit că 11% din clienții săi au schimbat odată și chiar de mai multe ori meseria în cursul anului 1919 [2]). In adevăr, din 9520 bărbați plasați, numai 8.483 au fost plasați numai o singură dată, iar

620	au fost plasați de	2	ori
215	„ „ „	3	„
98	„ „ „	4	„
43	„ „ „	5	„
26	„ „ „	6	„
15	„ „ „	7	„
8	„ „ „	8	„
6	„ „ „	9	„
2	„ „ „	10	„
1	„ „ „	11	„
2	„ „ „	12	„
1	„ „ „	14	„

„Nici o îndoială că în ziua în care plasarea va fi precedată de o orientare profesională cu pricepere condusă, adaugă jurnalul de unde luăm aceste informații — schimbările profesiilor, se vor face din ce în ce mai rar, atât spre binele salariatului, cât și al colectivității în serviciul căreia el lucrează".

După Bernay, schimbarea profesiilor este cu atât mai mare cu cât vârsta e mai mare [3]).

---

[1] O. Lipmann, *Psiholog. Berufsberatung.* Berlin 1919 p. 9.
[2] Vezi revista *L'orientation professionnelle*, Paris, Nov. 1920, p. 36.
[3] Bernay, *Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft der Grossindustrie*, Leipzig 1910.

		Bărbați	Femei
Dela 14—21 ani, schimbă profesia	1 dată	32%	32%
	2 ori	8%	8%
Dela 22—30 ani, schimbă profesia	1 dată	25%	38%
	2 ori	3%	2%
	3 ori	6%	1%
Dela 31—40 ani, schimbă profesia	1 dată	36%	21%
	2 ori	11%	5%
	3 ori	—	6%

Cauza pentru care se schimbă profesiile este câte odată plictiseala, câte odată lipsa reală de aptitudini (sufletești sau trupești), câte odată oboseala provenită din practicarea meseriei. Oricare ar fi aceste cauze, schimbarea profesiei este un semn vădit, de lipsă de aptitudini și deci o greșeală în alegerea carierei.

Lipsa de aptitudini la telefoniste a făcut pe Münsterberg să întreprindă, în 1911, o serie de cercetări experimentale [1]). Cu această ocazie a constatat că o treime din telefonistele începătoare trebuiau să părăsească meseria, chiar în primul an din cauza surmenajului. Această meserie este în adevăr foarte obositoare pentru că trebue o continuă sforțare a atenției — din 29 telefoniste cercetate de Fontègne și Solari [2]), 28 au avut în cursul unei zile de lucru oboseli mai mari sau mai mici, cu accese de nervositate, adesea cu dureri de cap, etc. In urma cererei Societății telefonistelor, profesorul Münsterberg a imaginat o serie de încercări în stare să aleagă dintre candidate pe acelea cari puteau să devie bune telefoniste.

Constatarea acestor numeroase eșecuri în diversele cariere, face ca să se simtă nevoia de a determină, nu numai aptitudinile trebuitoare fiecărei meserii, dar să se facă și contra indicația pentru o profesie, cu mijloace potrivite de diagnosticare și pronosticare.

Cu toate că nu este în legătură directă cu orientarea profesională, amintim totuși de frumoasa anchetă a lui Levenstein, asupra felului cum primesc și cum se adaptează muncii lor, muncitorii din marea industrie. Această lucrare (*Die Arbeiterfrage* München, 1912), pune în lumină diversitatea individuală printre muncitori și în ce măsură influențează asupra profesiei tipul psihologic.

§ 3. — Insuficiența randamentului. Taylorismul

Taylor, pornind dela preocupări cu totul diferite, întreprinde o serie de admirabile cercetări, cari l-au făcut ilustru

[1] Münsterberg, *op. citat*, p. 65.
[2] Fontegne și Solari, „Le travail de la téléphoniste", *Arch. de Psychol.*, vol. XVII, 1918.

și ajunge să dovedească nevoia grabnică a selecțiunii profesionale.

Isbit de risipa care se făceà în munca și timpul muncitorilor din cauza metodelor întrebuințate în industrie, americanul F. W. Taylor (născut în 1856, mort în 1915), s'a trudit ca să introducă în uzină organizarea științifică a muncii. El a dovedit că randamentul uzinelor se va mări în proporțiuni considerabile, dacă vom potrivi *mașinile* și *uneltele* la început, *metodele de lucru*, pe urmă, și în sfârșit, dacă vom alege pentru fiecare fel de muncă, *indivizii* cu aptitudinile cele mai potrivite.

Vom lăsà la o parte primii doi factori, pe noi ne interesează numai al treilea, factorul uman. E curios cum problema selecțiunii profesionale nu a avut nimic de câștigat din ingenioasele cercetări ale lui Taylor ; poate pentrucă el a îndreptat întreaga sa atenție asupra instrucției muncitorului, asupra mijloacelor de a regulà mișcările sale, de a-l antrenà și a-l stimulà. El a lăsat în umbră chestia selecțiunii propriu zise, adică a selecțiunii care se bazează pe încercări semnificative [1]). Acelaș lucru se poate spune și despre emulii săi, Gilbreth și Thompson. Pentru toți acești autori, selecțiunea erà mai mult negativă, adică ei se mulțumeau să excludă pe indivizii inapți în loc să cerceteze în mod sistematic munca pentru care ar fi fost mai nimeriți.

Nu-i mai puțin adevărat totuși că taylorismul punând pe primul plan factorul uman în munca industrială, a contribuit în mare măsură la punerea problemei selecțiunii profesionale.

§ 4. — Filantropie. Parsons

Se poate spune că obârșia orientării profesionale este filantropia, întrucât ea dădeà tinerilor sfaturi asupra carierelor de îmbrățișat. Parsons (mort în 1909), s'a ocupat încă dela începutul acestui secol de tinerii fără de lucru cari vagabondau pe străzile New-Yorkului ; el căutà să le procure de lucru și se trudeà să descopere ce situație ar conveni mai bine fiecăruia dintre ei, potrivit aptitudinilor respective pe cari caută să le descopere în chip sistematic, cercetând gusturile, lecturile. Alteori, prin mici experiențe cari lămureau psihologia lor îi pusese să citească cărți și-i întrebà despre diferitele chestiuni în legătură cu cetirea făcută, etc. [2].

[1] Taylor, *The Principles of Scientific Management*, New-York, 1911. (Trad. franceză Paris). Taylor spune (pp. 58, 61) că prima operație constă în „selecțiunea riguroasă a muncitorului" fără însă a mai insista asupra acestei idei în restul lucrării.

[2] F. Parsons, *Choosing a vocation* (lucrare postumă), Londra 1909. — Bloomfield, *Vocational Guidance of Youth*, Boston, 1911.

In 1908, în urma sugestiilor lui Parsons, d-na A. Schaw, a fondat la Boston un birou de orientare, *Wocational Guidance*. Metoda întrebuințată a fost aceia a chestionarului. Se cereà tinerilor candidați să răspundă la 116 chestiuni din cele mai diverse subiecte. E de observat însă că în cele mai multe cazuri, răspunsurile date la acest chestionar nu erau cele adevărate. Din această cauză trebue, dacă nu înlocuit chestionarul adresat candidatului, cel puțin complectat prin ajutorul unei cercetări care să permită de a determinà într'un chip cât mai obiectiv aptitudinile adevărate ale individului.

E de remarcat de asemeni biroul fondat la Bâle, încă din 1907 de către d-l Stocker pentru a da „sfaturi părinților și tinerilor în alegerea unei profesiuni și asupra uceniciei".

Aceste modeste instituții sunt germenele de unde au răsărit cu repeziciune Birourile, Cabinetele sau Institutele de orientare profesională, cum există astăzi la Bruxelles, Barcelona, Berlin, Bordeaux, Geneva, Strasbourg, Londra, Amsterdam, Praga, Zürich, etc., și cum, cu siguranță, și în scurtă vreme, vor existà în toate orașele, întrucât trebuința lor se face din ce în ce mai simțită [1]).

§. 5. — Școală. Educație profesională

Odinioară, educatorii nu s'au ocupat de profesia pe care trebuiau să o îmbrățișeze cândva pupilii lor. Educație însemnà formarea calității generale, și însușirea cunoștințelor elementare cari se cereau tuturor specialităților.

Astăzi, acest fel de a privì educația este lăsat din ce în ce mai mult în părăsire. In adevăr, de o parte se pune chestiunea pedagogică, de a ști dacă școala, care trebue să pregătească pentru viață, nu trebue să se preocupe de pregătirea profesională a elevilor; de altă parte profesorii sunt adesea consultați de către elevii lor, de către părinți sau chiar de către birourile de orientare profesională, asupra carierei care convine cea mai bine unui adolescent pe cale de a isprăvì școala. Pentru oricare din aceste cauze, educatorul se vede silit să se apropie și să se sprijine pe orientarea profesională.

„Școala nu e făcută pentru școală, ea este făcută pentru viață, scrie d-l Ferdinand Buisson [2]). Ea trebue să dea societății de mâine, oameni. Dacă ea părăsește pe elevi, rupând ori-

---

[1] Pentru informații mai complecte asupra desvoltării și mișcării orientării profesionale în diversele țări, vezi cronicele publicate de către E. Gauthier, Pierre Bovet în *Revue internationale du Travail* (B. I. T. Genève) Aceste cronici apar în chip regulat din Mai 1922.

[2] F. Buisson, *Prefață* la lucrarea lui Fontègne, *L'orientation professionnelle*, Neuchâtel, 1921.

ce legătură cu ei în ziua când împlinesc 13 ani, mai întâi este o glumă crudă pentru că îi asvârle dezarmaţi în cumplita luptă a vieţii. Dar aceasta este şi o mare şi nesocotită risipă: ce nebunie să nu faci nimic pentru ucenic, când ai făcut atâta pentru şcolar. Iată cum s'a născut ideia care a prins şi prinde pretutindeni cu repeziciune, despre rostul social al şcoalei, care va trebui să facă faţă în viitor la o serie întreagă de nevoi. Primul lucru este de a pregăti şi supraveghia trecerea din clasă în atelier.

„O profesie, spune d-l John Dewey, genialul pedagog american, este o activitate continuă cu un scop final bine determinat.

Educaţia prin învăţământ profesional este deci mai bogată în factori utili pentru formarea spiritului decât oricare altă metodă[1]. Fără a deschide discuţia asupra gravei şi delicatei chestiuni de a şti dacă şcoala primară sau cea secundară trebue sau nu să cuprindă învăţământ profesional, vom admite că şcoala trebue să facă cunoscute copiilor cel puţin diferitele meşteşuguri cari li se vor ivi în cale la eşirea din şcoală, precum şi aptitudinile trebuitoare acestor meşteşuguri. Şi iată cum profesorul este pus în faţa problemei psiho-profesionale[2].

Cu multă dreptate J. A. Puffer, face observaţia: „Numai învăţământ profesional nu este de ajuns; e nevoie ca el să se întovărăşească cu orientarea profesională. Profesorul trebue el însuşi să înveţe ca să descopere talente născânde, să trezească în copil cunoaşterea propriilor sale capacităţi speciale şi cum să-l pună la muncă pentru exercitarea capacităţilor sale în viitor. Şcoala deci nu trebue numai să înveţe; ea trebue să încurajeze şi să îndrumeze.

Numai în acest chip reuşim să dăm şcolii simţul binefăcător al contactului cu realitatea[3].

Cum va reuşi însă profesorul să descopere aceste talente cari la vârsta aceia sunt, mai mult sau mai puţin, ascunse? Psihologia îi va da posibilitatea şi mijloacele să facă aceasta.

Şcoala nu se preocupă de orientare şi selecţiune numai în vederea alegerii viitoarelor cariere ale elevilor săi, ci şi pentru propriile ei nevoi. Se recunosc din ce în ce mai mult foloasele cari decurg pentru şcoală când se adaptează învăţământul diferitelor tipuri de elevi. De ce să piardă în zadar vremea cu studiul matematicilor superioare cineva care nu are apti-

[1] J. Dewey, *Democracy and Education*, New-York, 1916.

[2] *Cantonul Genevei* a introdus în ultimul an al şcolilor sale primare, un învăţământ destinat să pună pe elevi în curent cu diversele profesiuni. Cf. *Revue internat. du Travail*, lunie 1922, p. 1071.

[3] J. A. Puffer (Directorul lui Beacon Vocation Bureau din Boston), *Vocational Guidance*, New-York, 1914, p. 27.

tudini pentru această știință, și care, nu va produce niciodată nimic în acest domeniu? De ce să torturăm cu învățătura limbilor moarte pe acei cari au dragoste și aptitudini științifice? Se tinde din ce în ce mai mult către ideia „școală după măsură“[1]. Pentru a puteà orientà însă în chip folositor pe școlari, trebue să ne conducem nu numai de gusturile lor, dar mai ales de aptitudinile lor, pe cari trebuie să le putem determinà în chip obiectiv.

S'au înființat în diferite părți, (Hamburg, Berlin, etc.), în altele sunt pe cale de înființare, clase pentru elevii bine dotați. Problema care se pune pentru viitor este deci *selecțiunea copiilor bine dotați.*

S'au făcut foarte interesante cercetări în această direcție, mai ales de către Stern[2]. La Geneva, asociația *Pour l'avenir*, destinată să procure burse pentru elevii înzestrați cari ies din școala primară, a rugat Institutul Rousseau, să colaboreze la selecționarea lor, sarcină de altfel foarte delicată, dată fiind vârsta fragedă a candidaților.

Dacă trecem dela școala obișnuită la școalele profesionale, vom vedeà că aci mai mult chiar decât dincolo, o tehnică ce ar permite să diagnosticăm aptitudinile este și mai viu cerută, atât de către profesori cât și de directorii școalelor.

Incă foarte recent, la a doua conferință internațională de psyhotechnie aplicată la orientarea profesională din Barcelona (1921), d-l Petitpierre, directorul școalei de Arte și Meserii din Lausanne, cerea cu insistență probe speciale, cari să permită eliminarea dintre candidații acestei școli, a acelor tineri cari nu ar fi înzestrați din punct de vedere manual. Sistemul actual de examen, (probe la limba franceză, la aritmetică, etc.,) este incapabil să opereze o selecționare cum ar trebuì, se plângeà dânsul, căci lasă să pătrundă în școala sa indivizi absolut inapți din punct de vedere manual. Și e tot atâta timp și energie pierdută pentru ei, ca și pentru profesori. De obiceiu, se prezintă în fiecare an mai mult de 80 de candidați pentru 30 de locuri disponibile. Cum ar trebuì să se procedeze pentru ca cei eliminați să fie în adevăr cei incapabili, cei mai inapți din punct de vedere al lucrului manual?

In școalele profesionale, ca și la meserie, ar fi locul să se facă o distincție între examenele de intrare și cele de eșire. In ambele cazuri ar trebuì făcută o selecționare.

§ — 6. — Psihologia experimentală a aptitudinilor

In vreme ce practicienii făceau cunoscut reclamațiile pe cari le-am repetat, pe scurt, mai sus, psihologia experimentală

[1] Claparède, *L'école sur mesure*, Lausanne și Geneva, 1920.

[2] Peter und Stern, *Die Auslese Befähigter Volkschüler in Hamburg*, Leipzig, 1919.

progresă şi tocmai în această epocă, puneă problema aptitudinilor, mai limpede decât până acum, şi încercă să-i urmărească studiul prin metoda experimentală.

Cattell, în America (1890), Kraepelin, pe urmă Stern, în Germania, Binet şi Toulouse în Franţa, Decroly în Belgia, de Sanctis la Roma, Rossolimo la Moscova, Heymans la Groning, şi alţii s'au străduit să determine şi să analizeze, prin colaborarea unor încercări speciale, numite *mentol test*, „teste mintale", diferitele particularităţi psihologice ale unui individ şi să caute ceeace îl deosebeă şi ceeace îl diferenţiă de alţii. Această parte din psihologie a fost numită psihologie individuală sau psihologia diferenţelor individuale. Mai de curând, cu Spearman, Pearson, Thomson Brown, la Londra, s'au făcut încercări, graţie noilor metode de măsurare, de a pătrunde în structura intimă a aptitudinilor, de a cercetà tocmai dacă aptitudinile aveau oarecari relaţii între ele, oarecari rădăcini comune, sau dacă erau complect independente unele de altele. Aceste foarte delicate cercetări, nu au a juns încă la rezultate definitive. Se concepe uşor însă că problema practică a aptitudinilor, aşà cum o pun dezideratele privitoare la orientarea profesională, a deşteptat un interes foarte viu în rândul psihologilor, cari au îmbrăţişat cu mult interes noul obiect de cercetări care li se ofereà.

Pe de altă parte, de vre-o treizeci de ani, s'a văzut născând alături de psihologia teoretică, *psihologia aplicată*: psihologie aplicată la medicină (psihoterapie, psihanalisă); psihologie aplicată la pedagogie, psihologie aplicată la chestiuni judiciare (psihologie criminală, psihologia mărturiei); psihologie aplicată la militărie, etc. In toate aceste discipline s'a pus chestia aptitudinilor. Deaceea în mintea psihologilor s'a impus nevoia de a aplicà psihologia şi în chestiunile economice şi industriale.

Astfel, de mai mulţi ani, diferite institute sau laboratoare de psihologie au făcut loc în programele lor de activitate, cercetărilor privitoare la orientarea profesională. Acela care a creat tradiţia de cercetări în această direcţie, este Münsterberg dela Harvard University (Statele-Unite), acum vreo doisprezece ani, pe urmă a fost urmat de Laboratorul de psihologie de la Ecole des Hautes-Etudes din Paris, unde Lahy a studiat psihologia aptitudinii la munca dactilografică. Laboratorul de psihologie din Geneva a întreprins, încă dela 1914, un studiu experimental al muncii de ceasornicar, iar în 1917—1918, a urmărit, printr'o lungă serie de experienţe, aptitudinea telefonistelor. E de observat că institutele germane de psihologie, aşà de bine instalate şi utilate, au întârziat să aducă contribuţia lor la această nouă ştiinţă, lucru care este datorit, probabil, războiului; după 1918, însă, s'au pus şi ele pe lucru. Se pare

însă că vor recâștigà repede vremea pierdută : pomenim mai întâi *Institut für angewandte Psichologie* din Berlin, condus de către O. Lipmann, laboratorul lui Moede de la Charlottenburg, acela al lui Piorkowski din Berlin, etc. Stern la Hamburg, Peters la Mannheim, Myers la Cambridge, Brugmans la Groning, de Sanctis la Roma, au introdus de asemenea technopsihologia în laboratoarele lor. Pe de altă parte au fost create instalații speciale la Bruxelles de către Decroly, la Amsterdam de către Wayenburg, etc.

Se obișnuește a se numì *Psihotechnică* această aplicație experimentală a psihologiei la chestiunile industriale și profesionale. Probabil că denumirea nu este prea fericită, întrucât este mai mult vorba de diagnostic decât de technică propriu zis. Denumirea însă fiind lansată, probabil că va dăinui [1]. Să mai adăogăm că, pe o altă latură a psihologiei, se născuseră preocupări privitoare la carieră, și anume pe latura psihanalisei. Psihoanaliștii sondând cauzele produnde cari comandă conduita unui individ în cursul existenței sale, au ajuns să se întrebe ce determină a împinge pe individ către o carieră sau către alta [2].

§ 7. — În războiu și după războiu

Mișcarea ale cărei multiple obârșii le-am schițat, a luat avânt în anii cari au precedat războiul. Acesta n'a făcut decât să accelereze lucrurile, arătând marea importanță a chestiunei.

Obligați să lucreze repede și cu precizie, diferiții beligeranți au fost siliți de împrejurări să se preocupe cu găsirea maximului posibil al rendementului efectivelor lor, și să evite tot ce ar fi putut vătăma succesul armatelor, din cauza manevrelor greșite sau accidentelor inutile. Așà au început să se instaleze treptat, treptat, pe lângă serviciile militare, servicii de orientare și de selecție profesională. In Europa, aceste servicii nu aveau de scop decât selecția aviatorilor (în Franța, Germania și în Italia, dela 1916); s'au creat în acest scop cabinete de examene psiho-fisiologice, la Paris (*Grand-Palais*), la Turin, la Bruxelles, la Laboratorul de psychologie din Hamburg. Era vorba să se determine dacă candidații reacționau puter-

[1] Propriu zis, psihotehnică înseamnă aceea care exercită o influență asupra psihismului, cum este cazul în psihoterapie, în educație. Dacă este vorba de diagnostic, trebue să punem „psihognostic", după cum a propus Ster . — In noua sa întrebuințare, psihotechnica provine din fuziunea curentelor psihologie și techn logie. Mai bine ar fi să spue atunci „*Technopsihologie*", după cum a re arcat cu drept cuvânt Lipmann (*Der Betrieb*, 19:0-21, No. 1).

[2] Maday, „Psychologie der Berufswahl", *Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik*, 1921. Vezi de asemenea Adler și Furtmüller, *Heilen und Bilden*, München, 1 14, — O Pfister, *Die psychanalytische Methode*, Leipzig. 1913, p. 277, 330, 349.

nic la emoţii, şi dacă această reacţiune se manifestă repede: se examinà simţul lor de echilibru, escuţimea lor sensorială, etc. Aceste examinări s'au dovedit foarte preţioase, întrucât s'a văzut că accidentele descreşteau într'o mare măsură după ce s'au instituit examinările sistematice ale candidaţilor la aviaţie[1]. După dr. Brabant, din Bruxelles, accidentele datorite inaptitudinilor pilotului au fost de 60 la sută[2].

In Statele-Unite, selecţia profesională aplicată în armată a luat o şi mai mare extensiune, întrucât ea a fost aplicată la recrutarea tuturor soldaţilor[3]. Aceste ţări neavând armată, trebuià găsite mijloacele de a constitui cele mai bune trupe posibile, în timpul cel mai scurt. S'a înţeles că prezenţa indivizilor neinteligenţi în mijlocul celor inteligenţi ar puteà în mare măsură să întârzie instrucţia technică a celor din urmă. In consecinţă au fost separaţi în grupe distincte, spre... a li se face instrucţia *ad hoc*. Erà de asemenea de toată importanţa de a selecţionà dintr'odată pe indivizii cari puteau fi buni subofiţeri sau buni ofiţeri. Această selecţie a fost făcută cu ajutorul a numeroase probe psihologice (*mental tests*), şi rezultatele date au fost foarte utile. In adevăr, experienţa a dovedit că, într'o şcoală de ofiţeri ai cărei elevi nu au fost, în prealabil, supuşi la teste, toţi acei pe cari testele i-au desemnat ca neinteligenţi, au fost eliminaţi încetul cu încetul. Cât timp şi câtă osteneală ar fi fost economisite dacă se aplicau aceste teste *înaintea* intrării în această şcoală.

Serviciile pe cari le-au adus armatei testele psihologice au contribuit să răspândească în Statele-Unite principiul selectiunei profesionale, care se aplică astăzi într'un mare număr de industrii civile.

Războiul a mai stimulat orientarea profesională prin faptul că a aruncat pe piaţa muncii un mare număr de mutilaţi, pentru cari a trebuit să se descopere cele mai potrivite întrebuinţări. La ce este bun cutare mutilat? Această chestiune a îndemnat să se studieze analiza psihofiziologică a profesiunilor.

In sfârşit, după războiu, când s'au resimţit turburările economice, pretutindeni s'a simţit nevoia de a se produce cât mai mult posibil, însă în condiţiile cele mai economice posibile. In concurenţa naţiunilor pe terenul industrial şi comercial, vor câştigà bătălia, cei cari vor fi ştiut să utilizeze mai bine aptitu-

---

[1] Vezi H. Piéron, „L'examen des aviateurs", *Année psychologique*, vol. XXI, Paris, 1920 (cu bibliografie). — Benary, „Untersuchungen über die psychische Eignung zum Flugdienst", 2 Hefte der *Schriften z. Psychologie der Berufsberatung*, Leipzig, 1919-1920.

[2] Vezi, „I-re Conf. internat. d'orient. prof.", *Arch. de Psychol*, vol. XVIII, p. 177.

[3] Yoakum and Yerkes, *Army mental tests*, New-York, 1920. — (Compte rendu par Ed. Claparède dans le *Journal de Genève* du 15 août 1921).

dinile. Astfel vedem, în Germania în special, cum industriile, ele singure își organizează servicii de orientare profesională.

Înțelegem acum, că fiind alimentată prin atâtea isvoare ale căror curente converg, decc mișcarea devine azi așă de puternică în favoarea orientării profesionale. Intr'un cuvânt, scopul ei este de a pune *the right man in the right place*. Rostul ei este deci, de a servi interesele obștei, servind interesele individului.

„Atunci când tot dovedește trebuința economică, socială și națională de a lua dispoziții speciale pentru plasarea adolescenților, trebue însă să recunoaștem că repartiția lor în diversele ramuri de activitate se face fără discernământ, fără grijă pentru viitor, fără să se ție adesea, seamă de incompatibilitatea care rezultă din starea sănătății subiectului și capacitățile sale reale“ [1].

In ce chip vom puteà remedià aceste rătăciri? Cum vom puteà, în cunoștință de cauză, povățui pe un tânăr sau pe o tânără, să se îndrepte spre cariera ce-i convine mai bine?

Pentru a ajunge acolo, este de neapărată trebuință să se procedeze la un studiu științific a elementelor problemei care se pune.

Rezumat cronologic

1907. — Congresul de igienă din Berlin. Roth; Imbert.
1908. — Vocational Bureau din Boston, a lui Parsons.
1911. — Lucrările lui Taylor.
1912. — Lucrările lui Münsterberg.
Lucrările lui Levenstein, privitoare la „*Arbeiterfrage*“.
Lucrările lui Spearman asupra „*General Ability*“.
1914. — Psihanaliza meseriilor, de Maday, Adler.
1916. — Selecția aviatorilor de războiu.
1917. — *Army tests* în Statele Unite.

[1] Gauthier (șeful Oficiului regional de plasare din Paris), „L'orientation professionnelle en France“, *Bull. du ministère du Travail*, juillet-août-sept. 1921, p. 258.

CAPITOLUL III.

Cele două probleme : Orientare și selecțiune.

Pentru a evită explicații și reveniri inutile, vom distinge dela început cele două laturi ale problemei despre care ne ocupăm. Avem *orientare atunci când vorba de a alege o carieră pentru un individ și avem selecțiune, când alegem pe indivizi pentru o anumită carieră*[1].

După cum se vede, problema *selecțiunei* interesează, în primul rând, pe patroni, administrația, și pe aceia cari întrebuințează munca, pentrucă ei vor să găsească cei mai buni lucrători posibili pentru anumite lucrări.

Vom luă, ca exemplu, cazul unei uzini care are nevoie de 20 lucrători sau al unei centrale telefonice, care are disponibile 20 locuri.

Presupunând că se prezintă 100 candidați, trebuie să vedem prin ce mijloace vom alege 20, cari să fie cei mai buni. Problema selecționării constă, în a alege pe cei mai buni, mai exact în a descoperi mijloacele de a face acest diagnostic. Odată alegerea făcută, industriașul sau centrala telefonică sunt degajați de restul de 80 neavând nici un fel de obligație de a le găsi alte locuri.

Rostul *orientării* este, din contră, să descopere care este profesia care se potrivește cea mai bine aptitudinilor speciale ale unui individ. Orientarea profesională înainte de toate tinde la succesul și, dacă se poate, la fericirea individului. Nu e mai puțin adevărat însă că ea satisface în chip indirect și interesele comunității. Cu alte cuvinte, orientarea face în acelaș timp o operă individuală și una socială.

Dealtfel problema orientării tinde să absoarbă și pe cea a selecțiunii, întrucât odată bine și complect organizată, îndrumarea indivizilor se va face dela sine potrivit aptitudinelor lor. Acest ideal este destul de îndepărtat, și, în așteptarea împlinirii lui, trebuie să considerăm existența ambelor laturi ale problemei : orientare și selecțiune.

Trebuie să observăm că în practică, aceste două laturi adesea se confundă. Într'o regiune de exemplu, unde ocupațiu-

[1] Conferința internațională din Barcelona din 1921, a adaptat în unanimitate această definiție a termenilor de orientare și selecțiune. (In limba germană, selecționare — *Auslese*, orientare — *Berufsberatung*. (In engleza orientare — *Vocational Guidance*).

nile de seamă sunt industria ceasornicăriei sau munca în mine, orientarea ar constà de cele mai multe ori în a spune unui tânăr care îţi cere sfat dacă e sau nu apt pentru munca de mină sau pentru ceasornicărie. In acest caz examinarea pe care o va face orientarea se aseamănă foarte mult cu aceia a selecţiunii. Dacă, din contră, vine un adolescent care are gust pentru o anumită profesie, pentru gravură de exemplu, şi cere să-i spunem dacă posedă aptitudinile trebuitoare acestei profesiuni, vom încercà să facem selecţiune, chit că rezultatul fiind negativ, vom reveni la orientare, căutându-i o altă profesie care să i se potrivească.

Selecţia şi îndrumarea se susţin în chip mutual şi-şi aduc servicii reciproce. Antagonismul care s'a arătat câte odată nu are nici un rost să existe. Fiecare din ele nu are decât de câştigat din experienţa pe care o face cealaltă. Rămâne totuşi hotărît că orientarea este mai vastă şi de o importanţă socială mai mare, întrucât ea este şi economică şi morală.

Pentru admiterea în şcolile profesionale, ceeace ni se cere sunt textele de selecţiune.

Problema generală a orientării. Rostul orientării profesionale este să îndrumeze pe un individ, în cele mai multe cazuri un adolescent, adesea însă un adult, un om fără de lucru sau un mutilat, spre profesia în care are cei mai mulţi sorţi de izbândă, întrucât ea corespunde aptitudinelor lui sufleteşti şi fizice.

Soluţia acestei probleme depinde de trei factori principali:

1. Cunoaşterea *individului* care urmează să fie orientat.

2. Cunoaşterea *aptitudinilor cerute* pentru diferitele profesiuni.

3. *Piaţa muncii* din regiunea respectivă şi, evident, locurile disponibile.

Acest din urmă factor ne reaminteşte că şi în orientare ca şi pretutindeni joacă un rol de seamă legea cererii şi o ofertii. Chiar dacă o profesie se potriveşte unui individ oarecare, nu-l vom sfătui să o îmbrăţişeze, ştiind că nu sunt locuri libere. După cum se vede, situaţia pieţii muncii ar puteà şi ar trebui să modifice verdictul definitiv al orientatorului. Cu toate acestea importanţa primilor doi factori rămâne întreagă, căci chiar dacă nu există locuri disponibile în meseria ce i-ar fi convenit mai bine, rămâne însă de ales printre celelalte meserii, aceea pentru care candidatul are cele mai multe aptitudini. Şi aceasta ne readuce iarăşi la chestia aptitudinilor de care ne ocupăm mai presus de toate.

CAPITOLUL IV.

Analiza profesiunilor.

§ 1. — Metodele

Problema fundamentală a orientării este a determina aptitudinile unui candidat. E necesar însă să determinăm în prealabil, înainte de a examină această chestiune, cari sunt aptitudinile cerute de diversele profesiuni, cari sunt exigenţele lor, pericolele la cari pot da naştere, caracteristicile lor, influenţa lor asupra sănătăţii, durata uceniciei, câştigul pe care-l procură, etc. Aceasta este prima îndatorire care se pune nouei ştiinţe pe cale de înfăptuire.

Analiza psiho-fiziologică a profesiunilor se va face după una din următoarele metode:

1. Ancheta: convorbiri şi chestionare.
2. Observaţii.
3. Experimentare.

A. *Anchete.*

Prima metodă care se oferă este de a cercetă pe acei cari practică o meserie. Acest interogatoriu se va adresă, fie *patronilor* fie *salariaţilor*, sub formă de *convorbiri* în cursul cărora cel interogat va arătă aptitudinile trebuitoare meseriei sale, — sau sub formă de *chestionare*, întocmite dinainte, cel interogat neavând decât să răspundă chestiunilor ce i se pun.

Sistemul convorbirilor prezintă avantajul de a nu sugestionă persoanele cărora le cerem informaţiuni şi a te lăsă să întrezăreşti ce cred ele despre meşteşugul lor[1].

Inconvenientul acestui sistem este că ne pune la dispoziţie numai răspunsuri foarte vagi şi face posibile oarecari omisiuni: sunt lucrurile pe cari rişti să nu le spui, pentrucă nu te-ai gândit la ele, deşi sunt importante. Acest inconvenient poate fi înlăturat prin sistemul chestionarului care, între altele, are avantajul de a fi precis şi care permite uneori să se facă

[1] Găsim un exemplu al acestor fisionomii profesionale (*Berufsbilder*) schiţate liber, în capitolul „Psychologie der Berufe", redactată de către O. Lipmann pentru *Handbuch der vergleichenden Psychologie*, München, 1922.

o statistică a răspunsurilor date. Aceste două procedee nu se exclud unul pe altul şi e recomandabil de a le întrebuinţă împreună; întâi convorbirea liberă şi apoi chestionarul.

Vom cită ca tip de chestionar, acela elaborat de Lipmann, care s'a bazat pe lucrările diferiţilor autori [1]. Acest chestionar cuprinde 86 întrebări privitoare la diferite aptitudini, la cari întrebări se va răspunde numai prin *da* sau *nu*. De exemplu: Profesia de... cere aptitudinile următoare:

1. Perceperea obiectelor slab iluminate.

2. Perceperea sgomotelor mici.

3. Perceperea mirosurilor slabe, recunoaşterea şi distingerea lor.

Celelalte chestiuni se raportă la memorie, la putere sau la precizia mişcărilor, la desen, etc.

Se pot, deasemenea, inventariă şi principalele aptitudini trebuitoare diferitelor meserii.

Lista aptitudinilor trebuitoare unei meserii trebuie însă perfecţionată alăturând fiecărei calităţi un coeficient care să indice importanţa sa relativă, precum şi cazurile când o anumită aptitudine este cu totul trebuitoare. In adevăr, o aptitudine poate fi privită din diferite puncte de vedere şi, după Piorkowski [2], trebuie să determinăm:

1. Dacă pentru exercitarea unei meserii o aptitudine este: a) *indispensabilă*; b) *trebuitoare* numai, c) *indiferentă*.

2. Dacă în timpul practicei meseriei aptitudinea intervine: a) în mod *constant*, b) *adesea*, c) *niciodată*.

3. Dacă prin practica meseriei, prin ucenicie, sau în chip natural, aptitudinea se desvoltă: a) *mult*, b) *potrivit*, c) *deloc*.

Metoda anchetei întrebuinţând chiar chestionare, dă adesea rezultate cari nu pot fi folosite decât cu mare greutate. Dificultatea este mare mai ales atunci când este vorba de analiza profesiilor superioare căci, punând aceleaşi chestiuni, la diferiţi reprezentanţi ai acestor profesiuni, răspunsurile vor fi cu desăvârşire contradictorii [3].

Trebuie de procedat deci cu foarte mare băgare de seamă.

[1] O. Lipmann, „Zur psychol. Charakteristik der mittleren Berufe", *Zeitsch. f. angew. Psych.*, vol. XII, 1916. — Acest chestionar este reprodus în lucrarea lui Fontègne, p. 95, citată mai înainte.

[2] Piorkowski, *Die psychologische Methodologie*, Zweite Aufl., 1919, p. 93.

[3] Lipmann, Wirtschaftspsychologie, Zweite Aufl., 1921, p. 22.

B. Observaţia.

Chiar dacă chestionarul este punctul de plecare obligatoriu pentru analiza profesiilor, totuşi el nu este suficient pentru atingerea ţintei urmărite. Caracteristicile multiple feluritelor meserii nu vor puteà fi toate prevăzute într'un chestionar redactat dinainte. Trebuie să mai cunoaştem, pentru fiecare meserie în parte, o serie întreagă de circumstanţe cari intervin într'o foarte mare măsură la selecţionarea candidaţilor. Aceste circumstanţe nu vor puteà fi cunoscute decât prin cercetarea precaută a acestor meserii, a efectelor şi a factorilor cari influenţează asupra meseriei considerate.

Cine se va ocupà însă cu aceste observaţii?

Munciterul singur, în cele mai multe cazuri, nu o va puteà face pentrucă este greu de observat şi analizat o muncă complexă.

Contramaeştrii sau inginerii, nu le vor face, poate, nici ei mai bine. Psihologul ignorează meseria şi nu poate sesizà multiplele activităţi.

Singurul mijloc de a eşi din această încurcătură este de a iniţià în meseria ce urmează să fie analizată, pe psiholog care este singurul în stare să facă observaţiuni rodnice. Şi pentruca iniţierea aceasta să fie în adevăr folositoare, e bine ca *psthologul să practice câtva timp meseria de studiat.*

Pe lângă observaţia directă a exerciţiilor ce intră în practica unei meserii, ea poate fi studiată şi prin observarea efectelor cari produc asupra ei anumite cauze, sau a urmărilor cari se datoresc ei.

Ne putem întrebà astfel, căror cauze se datoreşte *eşecul* în exercitarea unei profesiuni, şi cari sunt motivele ce determină *schimbarea profesiilor*. Care este partea ce revine în aceste întâmplări, surmenajului, desgustului datorit monotoniei muncii, inaptitudinei motrice sau intelectuale, defectelor de caracter, boalei, etc.? După cum patologia luminează fiziologia, şi defectarea unui mecanism face posibilă cunoaşterea funcţionării sale normale, tot aşà deranjările cari survin în exerciţiul profesiilor ne dau posibilitate de a sezisà neajunsurile acestor exerciţii, de a le disocià, oarecum, graţie unui fel de disecţie naturală. Ar fi, în definitiv, metoda patologică aplicată la *analiza meseriilor* [1].

In acelaş chip observaţia poate urmări cu folos *analiza accidentelor.*

[1] Ca exemple se pot considera greşelile pe cari le fac dactilografele şi al căror studiu poate lumina psihologia muncii dactilografice. W. Heinitz, „Untersuch, über die Fehlleistungen beim Maschinenschreiben" *Zeitschr. f. angew. psychol.*, vol. XVIII, 1921.

Ca exemplu, vom cită frumoasa lucrare a lui Otto Selz asupra analizei accidentelor de aeroplane. Statistica făcută de către şcolile bavareze de aviaţie în 1918, a arătat că 53 la sută din accidentele cari au avut loc, au fost în legătură cu aptitudinile sau predispoziţiile individuale ale aviatorului. Analiza accidentelor a dat posibilitatea lui Selz să pună în evidenţă aptitudinile cele mai necesare pentru meseria de aviator: aptitudine de a-şi împărţi atenţia, rezistenţă la distracţie, repeziciune de apercepere, prezenţă de spirit, temperament liniştit, uşurinţă la estimarea distanţelor, etc. Această analiză serveşte ca bază pentru programul de încercări pe care Selz îl propune pentru selecţiunea aviatorilor[1].

Analiza accidentelor survenite în sănătatea profesioniştilor precum şi analiza cauzelor cari determină bolile profesionale va servì, deasemenea, la stabilirea aptitudinilor trebuitoare. Pentru a rămâne la exemplul aviatorilor despre cari am vorbit mai sus, adăogăm constatarea făcută că oboseala excesivă pe care, adesea, trebuie să o suporte, poate da loc la accidente cardiace sau la altele (mal des aviateurs); aceste toate servesc ca indicaţiuni de ţinut în seamă la recrutarea aviatorilor.

C. *Experimentarea.*

Experimentarea este o observaţie provocată, în condiţii cari permit o determinare perfect precisă a factorilor cari intră în joc în fenomenul care trebue studiat.

Pe deoparte ea este trebuitoare pentru a procedà la analiză factorilor, pe de altă parte, ea este indispensabilă pentru a controlà datele rezultate din observaţia simplă sau din anchetă.

Am văzut, în adevăr, că observaţia simplă nu este în stare să ne spue exact cari sunt aptitudinile ce intră, înainte de toate, în joc, în mulţimea operaţiilor manuale sau de altă natură. Să considerăm, de exemplu, pe un muncitor însărcinat cu verificarea bilelor pentru biciclete: aceasta înseamnă a alege bilele cari nu au nici un fel de crăpături sau alte defecte.

Fără îndoială, că simpla observaţie ne dovedeşte că o vedere bună este necesară în această operaţie, întrucât defectele bilelor sunt foarte puţin vizibile. Vederea singură nu este însă suficientă; mai trebuie ochi exercitaţi, judecată, o mare promtitudine, precum şi o mare îndemânare în mişcări, pentru a puteà alege cu uşurinţă bilele dintr'o cutie, a aruncà pe cele rele într'altă cutie, iar pe cele bune într'o a treia. Atenţia tre-

[1] O. Selz, „Ueber den Anteil der Individuellen Eigenschaften der Flugführer und Beobachter an Fliegerunfällen", *Zeitschr. f. angew. Psychol.*, vol. XV, 1919.

buie să stăpânească în orice clipă această muncă şi e nevoie şi de o atenţie continuă şi care să nu obosească. Care e însă relaţia între toate aceste aptitudini? Care este cea mai importantă din punct de vedere practic? Atenţia este în adevăr trebuitoare, sau este ea numai un automatism semi-inconştient?

Iată atâtea chestiuni pe cari singură experienţa le poate lămuri.

Să luăm un alt exemplu: în studiul său asupra condiţiilor de muncă în industria ceasornicăriei, d-l Edm. Degallier, un technician dublat de un fin psicholog, ne arată că greutatea principală în industria ceasornicelor este de a se obţine dimensiuni precise[1]: „toleranţele admise în executarea pivoţilor sunt de ordinul sutimilor de milimetri". Ca să se vadă cât de mică este această toleranţă e suficient să spunem că, dacă se lustruieşte prea mult un pivot, am depăşit toleranţa admisă. Scopul, spune d-l Degallier, este de a găsi cauzele excesului (de lustruire, strungire sau pilire), în activităţi practice determinate.

Problema pe care o punem aci este oare aceea a îndemânării? E foarte posibil, dar este în acelaş timp şi aceea privitoare la moderaţie în acţiune, a prevederei, a atenţiei. Trebuie de exemplu, o atenţie cu atât mai mare cu cât bara pe care o strunjim este mai lungă şi mai subţire; or, fiecare ucenic din ceasornicărie a avut clipe grele din cauza excesului de *îndemânare*, cu care execută câte odată pivoţi... *prea mici!* „Experienţa făcută în mod sistematic, ne va permite să ne dăm seama de importanţa relativă a diferiţilor factori cari intervin în munca ceasornicarului, cum ar fi *aprecierea dimensiilor*, *precizia* acestei aprecieri, care este de natură intelectuală, întrucât „implică o perfectă înţelegere a funcţiilor mecanice considerate", *„hotărîrea, punerea în practică a judecăţii, alegerea procedeelor* de utilizat, *alegerea sculelor* pentru a executa hotărîrea luată, *repartiţia* şi *deplasarea atenţiei*, etc. „In faţa complexităţii problemei, credem că soluţia nu poate fi dată decât numai de experienţe precise" adaogă Degallier.

Experimentarea aplicată la analiza profesiilor ridică două aspecte diferite: ea poate avea ca ţintă sau o analiză obiectivă, sau una subiectivă.

Analiza obiectivă constă în a descompune mişcările cari intervin într'o ramură de activitate profesională. Această descompunere se poate face prin ajutorul fotografiei, prin al cinematografului cu deosebire, prin procedeele de micşorare a iuţelii de proectare care permite să înţelegem toate elementele mişcărilor.

[1] Edm. Degallier, „Horlogerie et psychologie", *Arch. de Psychol.* vol. XIV, 1914, No. 54 (Genève, Kündig).

Fotografia a mai fost întrebuințată dealtfel pentru analiza mișcărilor pe cari le fac muncitorii: se atașează, pe membrele a căror mișcare voim să o studiem, o lampă electrică, care în timpul mișcărilor proectează pe placa fotografică, convenabil așezată, o urmă luminoasă ce ne dă posibilitatea de a urmări mișcarea făcută în toate detaliile ei. Acest procedeu numit *ciclografie* a fost imaginat de către americanul Gilbreth

In afară de acest procedeu perfecționat, analiza mișcărilor se poate face și prin alte procedee grafice, urmărind mișcarea uneltelor [1].

Toate acestea sunt însă mai mult observații instrumentale decât experiențe adevărate. Aceasta intervine atunci când voim să comparăm un lucrător bun cu unul rău, sau când mișcările de analizat se execută în condiții determinate — la începători, de exemplu, spre a urmări felul cum se însușesc aceste mișcări.

Adăogăm însă că această analiză obiectivă nu are valoare pentru orientarea sau selecționarea profesională, decât în măsura în care această analiză servește a determină aptitudinile subiective ale muncitorului, adică acelea pe care trebuie să le folosească pentru executarea mișcărilor considerate.

Analiza subiectivă va căută să determine suma aptitudinilor sau funcțiilor psichologice ce intervin. Experiențele cari pot să ne facă posibilă această analiză pot fi făcute în diferite feluri. Iată cu toate acestea planul de experimentare care se impune în chip general și care a fost întrebuințat în diverse rânduri: se compară, în raport cu o anumită capacitate psihologică, o serie de lucrători buni și una de lucrători răi, cu aceeași meserie, a cărei psihologie voim să o determinăm.

Exemplu: dacă am presupune că munca dactilografelor de exemplu, cere o bună memorie verbală, vom verifică această ipoteză în chipul următor: vom alege un exemplu de memorie verbală (repetarea unor fraze lungi, citite o singură dată) și vom cercetă dacă în felul acesta reușesc cele mai bune dactilografe, sau dacă, din contră cele rele dau greș.

Evident, că această experiență nu are valoare decât dacă este făcută cu un număr destul de mare de dactilografe, astfel încât rezultatele obținute să nu fie atribuite întâmplării. Dacă de exemplu, din 30 dactilografe bune, 25 depășesc mijlocia cerută, în vreme ce din 30 de dactilografe rele numai 5 depășesc această mijlocie, suntem în drept să conchidem că există o anumită relație — *o corelație*, cum se spune, între aptitudi-

[1] Vezi, de exemplu, geaiăul înregistrator de mișcări, în Amar, *Organisation physiologique du travail*, Paris, 1917, p. 71. — Vezi, de asemenea, Schulte, *Die Berufseignung des Damenfriseurs*, Leipzig, 1921.

nile rezultate din cercetarea memoriei (atenţie, memorie) şi aptitudinile meseriei de dactilografă[1].

Vom trece deci, printre aptitudinile cerute dactilografiei, şi memoria verbală[2].

In acest chip vom puteà determinà, nu numai categoria aptitudinilor trebuitoare unei meserii, dar chiar limita minimă care este indispensabilă în aceste aptitudini.

Astfel, pentru ca cineva să fie băcan, îi trebuie, evident, să aibă o bună vedere, fără ca să fie nevoie să o aibă aşà de bună ca aceea trebuintoare watmanilor sau ceasornicarilor.

D. *Monografii şi inventarii sau psihograme profesionale.*

După ce o profesie a fost analizată prin diversele metode pe care le-am enumerat, rezultatele obţinute se sistematizează şi avem ceeace se numeşte *Monografie profesională* (Job analysis, Berufs-psychographie). Caracterele psihologice se rezumă sumar într'o tabelă pe care o vom numì *Inventar psiho-profesional* sau *Psihogramă profesională*.

Idealul ar fi să putem traduce această psyhogramă sub formă de diagramă, profilul psiho-profesional, care să ţie seamă de importanţa relativă a funcţiunilor psihice cerute de către diversele profesiuni.

O monografie comportă, în general, trei feluri de indicaţiuni:

1. Indicaţii *technice:* Caracteristice technice, felul de maşini sau unelte de întrebuinţat. Dacă trebuie să se stea pe scaun sau în picioare, să se umble, să se ridice greutăţi mari sau

---

[1] Pentrucă vom vorbi adesea despre corelaţie şi despre coeficientul de corelaţie e poate util să amintim aci, pentru acei cari nu sunt familiarizaţi cu această noţiune, că se înţelege prin coeficient de corelaţie mărimea care exprimă relaţia ce există între două fenomene. Când relaţia este totală, adică unul din fenomene este însoţit de celălalt, coeficientul este egal cu 1; când relaţia este inversă, (cu alte cuvinte, când un fenomen este însoţit de absenţa celuilalt, adică când fenomenele se exclud), coeficientul este negativ, egal cu 1; în sfârşit, când nu există nici un fel de corelaţie, coeficientul egal cu 0. Cine vrea să aibă informaţii mai complecte, să cerceteze: *Psychologie de l'enfant* ed. Genève 1920, p. 366, de Claparède; *Die diferentielle Psychologie*, Leipzig, 1911 p 279, de Stern; *Mental and social measurement*, N. York 1913 de Thorndike; *The essentials of mental mesarement*, Cambrige, 1921 de Brown şi Thomson.

[2] Ca exemplu de cercetări experimentale de acest gen citàm acelea datorite lui Fontègne şi Solari, „Le travail de la téléphoniste", *Arch. de Psycholog.* vol. XVII, 1919; — Streller, *Die Berufseignung des kaufmännischen Bureaubeamten*, Leipzig 1921; — Buromans en Prak, *Een psycholog. Analyse van de Telefoniste*, Den Haag, 1921.

mici. Dacă profesia este curată sau nu[1], sgomotoasă sau liniştită.

2. Indicaţii de ordin *economic*: durata şi costul uceniciei. Câştigul la început; posibilităţi de înaintare. Coeficient de şomagiu. Ore de lucru pe zi, etc.

3. Indicaţii *psiho-fiziologice*:

A. Aptitudini fiziologice necesare: talie, forţă muşculară. etc.

B. Aptitudini psichologice: a) cunoştinţe necesare (cursuri urmate mai dinainte în şcoli); b) gradul necesar de inteligenţă generală; c) aptitudini speciale; d) calităţi morale.

C. Pericole din punct de vedere al sănătăţii. Boalele la care expune acest meşteşug.

Idealul este ca psihograma profesională să fie stabilită în termeni cât mai în raport cu meşteşugul. Să enunţăm numai că o meserie cere o anumită *îndemânare, atenţie, perseverenţă, energie, zel, pătrundere, cugetare*, etc., nu-i prea mare lucru, căci fiecare poate interpretă în sens diferit aceşti termeni. In orice caz, nu acesta-i limbagiul precis la care tinde ştiinţa; după cum un medic nu s'ar puteă mulţumi să caracterizeze o pneumonie, de exemplu, spunând că la început bolnavul are temperatură „mare", care după câteva zile cedează „puţin". Trebuesc puncte de reper bine stabilite, *trebuesc norme*. Acesta este scopul psihotechniei profesionale.

Aptitudinile arătate în psihogramă, trebuie să fie stabilite obiectiv, adică cât mai în legătură cu meşteşugul respectiv, astfel încât să putem defini, după cum spune Link, caracterul psichologic al unui meşteşug spunând numai că el corespunde încercărilor (testelor) Nr. 4, 6, 8 (de exemplu)[2].

Acesta este însă un ideal pe care nu-l vom ajunge decât cu încetul şi care, dealtfel, nu răspunde decât nevoilor *selecţionării* nu şi *îndrumării*. In cazul acesteia din urmă eşti într'adevăr obligat să pleci dela caracterele unui individ, dar nu este posibil să neglijezi notaţiile în termeni psihologici. Şi dacă voim să stabilim legături între aceste aptitudini şi anumite profesii, trebuie numai decât să le privim pe acestea din urmă sub unghiul psihologic, ca să putem stabilì spre care meşteşug să îndreptăm pe un tânăr care prezintă anumite capacităţi mintale.

[1] Link (*Employment Psichology*, New-York, 1920, pag. 264) remintește, cu multă dreptate, că anumite din aceste indicaţii nu au decât o valoare relativă; o meserie care pare „murdară" unuia, poate fi considerată curată de către altul.

[2] Link, op. cit., p. 259.

Ca să răspundem la acest din urmă deziderat, trebuie să elaborăm o clasificare sistematică a profesiilor, un sistem general, la care monografiile profesionale vor contribui să-l stabilească, dar pentru care în urmă, vor rămâne o simplă complectare.

§ 2. — Clasificarea profesiilor

Idealul ar fi ca atunci când avem sarcina să indicăm unui individ, ale cărui aptitudini le cunoaştem, care ar fi profesia care ar conveni mai bine aptitudinilor sale, să avem o clasificare sistematică de profesii, care să permită să cuprindem dintr'o singură privire, toate posibilităţile de îndrumare şi graţie căreia să-i putem stabili în mod sigur pe aceea pe care o căutăm ; întocmai cum o clasificare botanică ne dă posibilitatea să descoperim cărei familii aparţine o anumită plantă cu anumite caractere.

Să determinăm o profesiune *prin analiza* aptitudinilor după cum determinăm familia unei plante analizându-i caracterele, acesta este idealul către care trebuie să tindem.

Cum să clasăm profesiile ?

Ca să le putem clasă, trebuie să le fi cunoscut şi să le fi analizat mai întâi prin metodele citate mai sus. Aceasta presupune însă o muncă prea lungă. Până atunci s'ar puteà încercà o clasificare generală, după ceeace ne-a învăţat experienţa de toate zilele asupra diferitelor categorii de profesiuni. (Aci nu-i vorba decât de o clasificare făcută din punct de vedere psihologic, singurul care ne interesează pentru obiectivul pe care-l vizăm) :

Cea mai bună clasificare generală se pare a fi aceia a lui Piorkowski. El aşează toate profesiile în două mari clase :

A. *Profesii necalificate*, al căror exerciţiu nu cere nici o aptitudine specială.

B. *Profesii calificate*, cari cer aptitudini speciale.

Profesii necalificate ar fi de exemplu : hamali, vânzători ambulanţi, comisionari, etc. Dar ne putem întrebà dacă există realmente profesii necalificate ? Chiar pentru a fi un simplu hamal sau comisionar, trebuesc anumite aptitudini fizice, musculare, uşurinţă la mers, etc. Ceiace vrea probabil autorul să înţeleagă prin necalificare, este faptul că aceste aptitudini nu cer nici un fel de ucenicie [1]. Spre ele ar trebui să fie deci îndrumaţi acei indivizi ineducabili, incapabili să înveţe ceva, dar

[1] După Link (*Employment Psychology*, New-York, 1920, p. 182) 76 la sută din meserii nu cer niciun fel de experienţă particulară specială şi ucenicia lor s'ar putea face într'un timp variabil între o oră şi o lună.

totuşi cu un caracter blajin, care ar puteà face foarte buni hamali, comisionari, etc. [1].

Profesiile calificate se subîmpart în trei clase:

1. Profesiuni *specializate* (s'ar puteà zice semi-automate) cari nu pun în lucru decât anumite forme de atenţie, anumite reacţiuni, mereu aceleaşi. Acestea sunt cele mai multe din profesiile industriale. Urmând forma de atenţie care e necesară, am puteà obţine diferite categorii:

a) Atenţie *continuă şi regulată*, îndreptată mereu asupra aceluiaşi obiect (ţesător, miner).

b) Atenţie *împărţită* vizând mai multe obiecte deodată (supravegherea a două maşini, deodată, watman, observatori de mai multe semnale, lucrători cari trebuesc să claseze, să potrivească mostre).

c) Atenţie *ritmică*: la lucrătorul care toarce, de exemplu, munca lui produce alternări asupra atenţiei.

d) *Atenţie concentrată*, care nu e mobilizată decât într'un moment dat, dar atunci în mod foarte intens: lucrătorul chimist care trebuie să supravegheze momentul critic al unei reacţiuni, turnătorul în momentul când toarnă.

e) Atenţie *mobilă (papillonnante)*: de exemplu la portarul de hotel, care trebuie să supravegheze diferite lucruri în acelaş timp, care schimbă veşnic obiectul atenţiei, fără să fie obligat însă la prea mari eforturi de concentrare.

Alte *subgrupe* ar puteà fi introduse, dacă am ţine seamă de diferitele reacţiuni pe cari le cer diverse meşteşuguri.

2. Profesii *mijlocii* sunt acelea cari cer o anumită parte de inteligenţă şi o anumită combinare de aptitudini psihice, dar cari se desfăşoară într'un cadru stabilit mai dinainte şi limitat. Ca exemplu de asemenea profesii avem tipograful, telefonistul, dactilograful, argintarul, institutorul şi profesorul de gimnastică, muzică, limbi, etc., într'un cuvânt toţi aceia a căror acţiune se desfăşoară într'un cadru stabilit şi n'au nimic de creat.

Insă sistematizarea atât de variată a acestor profesii mijlocii dintre cari multe ating de aproape profesiile superioare, nu este încă pregătită.

---

[1] O să găsim o critică în admiterea profesiunilor necalificate, în Baumgarten „Einige Bemerkungen zur Frage der Berufseignungsprüfung *Zeitsch, für angew. Psychol.*, vol. XV p. 79. Acest autor arată că, chiar într'o meserie f. uşoară de curier într'un hotel nu reuşesc toţi deopotrivă. Ea citează doi băieţi de 14 ani dintre cari unul îndeplinea admirabil sarcina sa, alerga la telefon etc. pe când celălalt, prea molatec, nu mulţumea niciodată pe nimeni.

Cu Lipmann, reamintim că aceste profesii se disting între ele după cum predomină munca mintală sau cea manuală; inteligența, memoria, sau atențiunea; precizia sau gustul; munca colectivă sau cea izolată [1]. Aptitudinile și ele trebuesc să difere după cum materialul din care se lucrează este lemn, fier, ștofă, etc.

3. Profesii *superioare*. Sunt acelea cari cer, înainte de toate, inteligență creatoare (să organizezi, să construești, să descoperi, etc.), judecată (să distingi esențialul de ceiace îl înconjoară, etc.). Exemple: inginer, arhitect, medic, etc. [2].

Lipmann a propus să fie împărțite după următoarele două puncte de vedere, cari încrucișându-se, dau nouă subdiviziuni: din punctul de vedere al activității mintale care intră în joc, și din punctul de vedere al naturii obiectului asupra căruia lucrează inteligența. Am avea astfel:

		Profesiuni superioare privitoare la:		
		Individ	Lucruri	Gândiri
Inteligență	gnostică	Judecător de instrucție	Anatomist	Logician
	științifică	Educator	Inginer	
	tehnică		Sculptor	
	artistică			Literat

Activitatea gnostică este aceea care este îndreptată asupra cunoștinței: este activitatea științifică; activitatea tehnică este îndreptată asupra modificărilor de adus: este activitatea practică; activitatea artistică n'are nevoie să fie definită.

Mai mult, Lipmann, introduce noi subdiviziuni, după cum activitatea se exercită asupra indivizilor, asupra sufletelor, cari sunt un tot complex, ce trebuie tratat în cantități infracționabile, sau se exercită asupra lucrurilor, pe care trebuie mai întâi de toate să le analizăm, sau încă după cum activitatea are ca obiect gândirea. Ceiace deosebește mai ales pe omul care lucrează asupra gândirii de acela care lucrează asupra lucrurilor, este că, pe când acesta din urmă găsește în natură materia primă pe care trebuie să o lucreze, celălalt își creiază el însuși materialul trebuitor. Dealtfel sunt și treceri neobservate între aceste diferite clase.

Lipmann observă că diferența între „gnostici și technici" corespunde parcă aceleia pe care Ostwald și de Maday au făcut-o, unul între „clasici și romantici", celălalt între „muncitori și combatanți" [3].

[1] Lipmann, *Wirtschaftspsychologie*, zweite Aufl, Leipzig, 1921, p. 20-21.
[2] Vezi asupra profesiunilor superioare, M. Urlich, „Die psycholog. Analyse der höheren Berufe", *Zeitsch, für angew. Psychol.*, vol. XIII, 1921.
[3] Lipmann, „Psychologie der Berufe" în *Handbuch der vergleichenden Psychol.*, München, 1922.

Am puteà deci să definim aceste tipuri principale cam în felul următor :

	Gnostici (Clasici — Muncitori)	*Technici* (Romantici — Combatanți)
Temperament	liniștit	viu
	flegmatic	sanguin
Reacțiune	lentă	repede
Interes, atențiune	concentrată	împărțită
Atitudine	teoretică	practică
	inductivă	deductivă
Muncă	în profunzime	în suprafață

Nu dăm aceste indicațiuni decât sub titlu de exemple și sugestii, ele ajung însă să arate marele interes practic al unei clasificări.

Ca să simplificăm munca îndrumătorului ar fi bine să întocmim sisteme speciale de clasificare pentru indivizii cari, având o infirmitate sau o anormalitate, ar fi excluși dintr'o bună parte de meserii, rămânându-le un număr foarte restrâns (orbi, surzi, betegi de o mână, etc.). Fontègne, bazându-se pe lucrările d-rei Ioteyko, propune să se facă o clasificare aparte chiar pentru stângaci : lucrul cu mâna stângă fiind, după acest autor, foarte supărător pentru inimă ; n'ar trebui deci să se recomande stângacilor munci prea grele.

Este însă foarte evident că ar trebui stabilite și clasificări distincte pentru fiecare sex [1].

Și asta încă nu-i tot. N'am privit până acum decât aptitudinile sensoriale, intelectuale și motrice pe cari le cer diversele categorii de meșteșuguri. Rămân încă aptitudinile afective, calitățile caracterului și ale temperamentului. O anume meserie convine mai ales temperamentelor calme, altele temperamentelor vii ; un anume meșteșug, cere o muncă continuă, altul eforturi. Insfârsit, anumite profesii cer calități morale excepționale : rezistență tentațiilor, încredere (la casierii de bancă de exemplu). Vânzătorii buni, trebuie să fie înzestrați cu o putere de convingere specială, etc.

O clasificare ideală ar trebui stabilită pe tipul dicotomic, plecând dela aptitudinile cele mai fundamentale pentru repartiția profesiilor. Această clasificare nu poate fi decât opera unei munci fără preget, care cere colaborarea tuturor.

[1] Lipmann („Psychologie der Frauenarbeit", *Die Frau*, Aug. 1920) pune astfel chestiunea : 1. In mod generai este sau nu femeia mai conformată, pentru muncă profesională decât bărbatul ? 2. Sunt profesiuni pentru cari bărbatul sau femeia prezintă o aptitudine preponderantă sau exclusivă ? 3. Sunt profesiuni *specific* feminine ? In profesiunile, pentru cari sunt indicate ambele sexe, randamentul femeii este echivalent cu al bărbatului ?

CAPITOLUL V.

Diagnosticul aptitudinilor profesionale

§ 1. — Cum vom diagnostica aptitudinile ?

Odată stabilite şi convenabil clasate, calităţile cerute de diferitele profesiuni, ne întrebăm : cum vom descoperi dacă un anume individ posedă anumite aptitudini (problema selecţiuuii), şi cum vom diagnosticà în chip general aptitudinile unui candidat (problema orientării) ?

Regăsim aci aceleaşi metode pe cari le-am trecut în revistă cu ocazia analizei profesiilor : interogatoriul candidatului, sau al anturajului său, observaţia şi experienţa.

A. *Interogarea candidatului.*

Înainte de a da unui individ sfaturi asupra unei profesii este indispensabil să stăm de vorbă cu el. Valoarea acestei convorbiri este însă apreciată în chip destul de diferit : în timp ce unii îi acordă o importanţă preponderentă, alţii, din contră, nu-i acordă nici o valoare şi caută să o înlocuiască printr'un examen cu desăvârşire obiectiv.

Metoda interogatoriului a fost întrebuinţată, după cum am văzut, numai de către Parsons. Atâta vreme cât chestiunile se adresează ocupaţiilor sau gusturilor copilului sau tânărului, ele sunt foarte legitime, deşi cel întrebat ar puteà tăinuì adesea, din timiditate sau din calcul, că fumează, că bea sau că-i place să frecventeze cinematograful. Atunci însă când este vorba de a aprecià propriile sale aptitudini, valoarea metodei chestionarului devine cu totul problematică. A se cunoaşte pe sine însuşi, este cel mai greu lucru din lume. Cine ar puteà spune exact cât este de inteligent, ce memorie are, cât îi este de fină urechia şi cât este de îndemânatic. Din acest punct de vedere ne putem foarte uşor înşelà asupra propriei noastre persoane. Bloomfiel, cu bună dreptate spune că *self-knowledge* este mai uşoară la copii decât ne-o închipuim noi, şi este posibil în acest chip să obţinem informaţii autentice. Şi totuşi trebuie să le putem controlà în chip obiectiv [1].

[1] Metoda interogatorului este întrebuinţată într'un mare număr de oficii de îndrumare. Ea este de curând oprită de D-nul Mauvezin, directorul ofi-

Când este vorba de a orientă o persoană adultă, metoda chestionarului nu dă rezultate mai bune ca în cazul copiilor. Ea poate servi fără îndoială, prețioase sugestiuni.

Interogatoriul se va face special privitor la :

1. *Condițiile familiare,* profesia părinților, etc. Condiții financiare.

2. *Sănătatea* candidatului, antecedente ereditare.

3. *Fiziologia* candidatului : poftă de mâncare, somn, forță, oboseală, răbdare.

4. *Obiceiuri diferite :* fumat, spectacole, citiri. *Jocuri sau ocupații favorite.*

5. *Cunoștințe :* școli urmate.

6. *Ambiție :* profesia pe care vrea să o exercite. *Gusturi, interese.* Ideal.

7. *Calități diverse intelectuale și morale.*

8. *Defecte, vicii, inaptitudini.*

Gust și aptitudine. Unul din marile inconveniente pe care le prezintă metoda interogatoriului e faptul că ea ne inițiază mai mult asupra gustului intereselor unui individ (fenomene subiective), decât asupra adevăratelor lui aptitudini (fenomene obiective). Și nu întotdeauna gustul coincide cu aptitudinea. De cele mai multe ori nu e nici o legătură între una și alta. Ca să ne convingem e destul să ne gândim puțin la toți acei pictori cari iubesc cu pasiune munca lor și cari totuși nu izbutesc niciodată, ca lucrările lor să fie primite la vreo expoziție. Și câți oratori cari au mania discursurilor lungi, și sunt lipsiți de orice elocință.

Raportul dintre gust și aptitudine este de o importanță capitală. Ca să mergi împotriva inclinațiilor unui adolescent, înseamnă de cele mai multe ori să-l deprimi și să-i smulgi orice plăcere de muncă[1]. Rezultatele acestea însă îi pot fi utile, dacă în momentul acesta ar intervenì școala care să caute printr'un

ciului din Bordeaux. Intr'o lucrare *La rose des Métiers,* (Paris 1922) el publică interogatoriul său care cuprinde mai mult de 100 de întrebări. Nu-i prea mult să ceri unui copil să răspundă la atâtea întrebări și să-ți spună dacă are sau nu imaginație, dacă doarme sau nu cu gura deschisă, dacă e sau nu cinstit, etc.

[1] Se știe că cea mai mare parte dintre muncitori se interesează așa de puțin de munca lor. (cf. Levenstein, *Die Arbeiterfrage* Munchen 1912) și cât ar fi de prețioasă dragostea pentru munca fiecăruia ; cf. H. Herkner, *Die Bedeutung der Arbeitsfreude in Theorie und Praxis der Volkswirtschaft,* Dresden 1905.

artificiu oarecare, să deştepte şcolarului, gustul pentru o muncă pentru care prezintă aptitudini şi să-l îndepărteze dela alta pentru care arată numai o pasiune sterilă.

E locul aici să facem şi deosebirea între o înclinaţie adevărată pe de o parte, care răspunde unor aspiraţii profunde ale individului şi o ambiţie superficială, pe de alta, rezultată din sugestia celor dimprejur sau din vreo lectură. Şi iarăşi să nu confundăm gustul cu ambiţiunea: Mulţi doresc anumite meşteşuguri nu atât pentru interesul ce-l au pentru ele cât pentru anumite avantage pe cari ele le procură. Astfel, un profesor belgian D. Jonckheere în urma unei cercetări făcute asupra motivelor cari determinară pe elevii şcoalei normale din Bruxelles, să îmbrăţişeze meseria de institutor, a descoperit că niciunul dintre ei nu intrase din vocaţie, dintr'o plăcere adevărată, ci alegerea fusese dictată de alte motive: sfaturile părinţilor, consideraţiuni utilitare, etc. [1].

Adevărata relaţiune care există între gust şi aptitudine, nu poate fi determinată decât în urma unei serii de cercetări şi de experienţe. Primele încercări în această direcţie au fost îndreptate asupra studenţilor de către psihologul american Thorndike care a găsit o corelaţie ridicată (0.89) între aptitudine şi interes. Dimpotrivă, Bridges şi Dollinger, în urma unor noui experienţe, ajung la concluzia că „interesul unei persoane pentru un lucru este un semn cât se poate de inexact al capacităţii ei faţă de acel lucru". Hartmann şi Dashiell în experienţe similare, au găsit că 25 candidaţi din 31, prezintau o corelaţie pozitivă între aptitudine şi interes, corelaţia mijlocie pentru toţi candidaţii fiind de 0.243. In rezumat, pare a există o anumită corelaţie, dar această relaţie este nesigură şi nu e constantă [2]. De altfel aceste experienţe insuficiente ar trebui reluate şi complectate cu observaţii făcute în viaţa de toate zilele.

Ar fi locul să studiem şi felul cum variază gustul cu vârsta: după cum ne arată numeroasele cercetări, făcute în ultimii 20 de ani asupra idealurilor din copilărie, gusturile copilăriei se transformă de multe ori în timpul adolescenţei şi variază cu vârsta [3].

---

[1] T. Jonckheere, Devienton instituteur par vocation? *Arch. de Psychol.* vol. VIII 1908.

[2] Thorndike, Interests and their Relation to Abilities", *Pop. Sc. Monthly* 1912. Bridges and Dollinger, The correlationbetween Interests and Abilities, *Psychol. Rev.* 1920 (Thorndike a răspuns acestor au ori în *Psychol. Rev.* 1921, p. 374) Hartmann and Dashiell, *Psychol. Bull.* 1919.

[3] De căutat între altele asupra meşteşugurilor preferate ale copiilor, F. Baumgarten, *Berufswünsche und Lieblingsfächer*, Langensalza, 1921; Cercetarea făcută de institutul Rousseau, M. Chavannes şi H. Jezler „Le choix d'une professions" *Intermédiaire des Educateurs.*

Nu avem însă documente cari să ne arate în ce proporţie înclinaţiile din adolescenţă au persistat în vârsta adultă.

Profesiune şi vocaţiune. Un caz ideal ar fi când la un individ ar coincide gusturile cu aptitudinile. In cazul acesta am puteà spune că profesia pe care doreşte să o îmbrăţişeze este o adevărată vocaţie. Vocaţia este întrunirea interesului şi a capacităţilor unui individ, pentru aceiaşi ramură de activitate „Profesie" este un termen obiectiv, „vocaţie" are un înţeles psihologic.

B. *Interogarea celor dimprejur.*

Interogatoriul candidatului ar puteà fi complectat în mod fericit, mai ales când e vorba de vreun copil, prin informaţiile obţinute dela cei dimprejur: familie, vecini, camarazi, şcoală, societăţi, etc. Vom da, desigur, mai multă sau mai puţină importanţă acestor diferite categorii de informaţii după cum se prezintă cazul.

Dacă copilul care trebue îndrumat *este cercetaş*, şefii respectivi ar puteà da anumite date folositoare, întrucât tinerii cercetaşi sunt repartizaţi potrivit aptitudinilor lor dominante, şi avem astfel prilejul să-i urmărim în diferitele lor activităţi dintre cari multe au puncte comune cu meşteşugurile cele mai de seamă.

Totuşi şcoala e aceea care trebuie să dea informaţiile cele mai circumstanţiale. Cu totul altfel este apreciată valoarea datelor pe cari le furnizează un institutor, al cărui elev a fost candidatul. Dintr'un punct de vedere un institutor, care a avut pe un copil în clasa sa, unul sau mai mulţi ani, este foarte în măsură să-l cunoască şi să aibă asupra lui o părere; pe de altă parte însă munca şcolară, după care sunt calificaţi copii este foarte diferită de munca profesională. Şcoala are ea prilejul să evidenţieze calităţile indispensabile celor mai multe dintre meşteşuguri?

Un om, foarte în măsură să aibă o părere asupra acestei chestiuni, pentru că este un vechi director de şcoală, care astăzi este şeful oficiului de orientare profesională din Bruxelles, d-l Cristiaens, spune:

„Descoperirea aptitudinilor nu trebue să fie încredinţată numai institutorului, profesorului sau şefului de stabiliment şi uici chiar, unui comitet compus din oameni de învăţământ numai pentru simplul motiv că au cunoştinţi pedagogice.

Să fim de acord că mediul şcolar nu seamănă cu mediul social. Aptitudinile cari rezultă din adaptarea la primul dintre ele nu sunt acelea pe care le produce adaptarea la cel de al doilea. Câteodată sunt divergenţe din cele mai adânci între a-

ceste două medii. De cele mai multe ori aptitudinile obținute prin munca de școală nu sunt decât în mod indirect utilizabile în viața profesională"[1].

Și d-l Cristiaens mai reamintește câți dintre oamenii celebri n'au obținut în școală decât note proaste și cum prezicerile făcute în școală de profesori nu s'au realizat nici șase cazuri din zece. Informațiile luate din școală pot fi foarte prețioase numai cu condiția ca cei cari le iau să fie oameni cari să știe să-și observe elevii. Dar chiar și în acest caz, cel mai fericit, informațiile culese nu ar puteà înlocui pe acelea date de un examen obiectiv[2].

La conferința dela Barcelona, doctorul Lipmann în raportul său asupra rolului pe care-l are școala în orientarea profesională, a conchis că „școala nu poate ea însăși să practice orientarea profesională", dar că această orientare necesită colaborarea școalei[3]. Aceste două concluzii au primit asentimentul unanim al conferinței.

Este foarte adevărat că școala, așà cum este ea alcătuită astăzi, nu poate să-și dea seamă de aptitudinile utilizabile din punct de vedere profesional. Ea e prea cărturărească, prea verbalistă, nu destul de activă și, îndepărtată de viață.

Ne întrebăm însă dacă școala, așà cum ar trebui ea să fie și așà cum a început să fie concepută în anumite instituții novatorii (școala Dr. Decroly, la Bruxelles, școlile noi) nu ar fi mai în drept ca oricine să judece aceste aptitudini, să le exploreze, să le stimuleze chiar?

Dacă am informà școlarii asupra diferitelor profesii, arătându-le diversele meșteșuguri, sub formă de vederi cinematografice, de exemplu, desigur că atunci școala ar descătușà interesele latente, sau dimpotrivă ar înăbuși înclinațiile închipuite.

Și ca concluzie, vom spune că dacă școala de astăzi, așà cum e ea alcătuită, nu poate da nici o colaborare folositoare orientării profesionale, nu este nici un motiv ca școala de mâine să nu o poată face. Aceasta presupune însă o pregătire spe-

---

[1] Christiaens, *L'orientation professionnelle des enfants* Bruxelles 1914, p. 32.

[2] S'au făcut deja multe experiențe ca să se vadă în ce măsură aprecierile profesorilor asupra elevilor lor ar corespunde estimațiunilor rezultate din aplicarea testelor Cf. Engelmann „Vergleich von Begabungsprüfung und Leh erurteil" *Zeitsch päd. Psychol.* März 920. Wilhelm „Beitr Z. Begabungspsychologie auf Grund des Lehrerurteils" *Zeitsch fur angew Psychol.* vol. XIX. Vezi și cap. Intelligenz und Schulleistung, în Stern, *Die Intelligenz der Kinder* Leipzig 1920, p. 194.

[3] *Acest* raport e publicat *in extenso*, tradus în englezește, Lipmann „The school in the service of vocational study" *Britisch Journ. of. Psichol* vol. XII, 1922; și în nemțește în *Raporturile Conferinței internaționale din Barcelona*, Barcelona 1922.

cială a educatorilor în direcţia cunoştinţelor psihologice. Ei vor trebui să practice arta delicată de a observă pe copii şi trebue să le punem în mână elementele necesare ca această observaţie să fie cât mai obiectiv posibilă.

C. *Observarea candidatului.*

Observaţia simplă nu va pune niciodată la îndemâna orientatorului informaţii precise, pentru bunul motiv că el nu va aveà ocazia, să vadă cum se comportă candidatul în viaţa de toate zilele şi în diferitele circumstanţe pe cari ea le prezintă. Observaţia se va reduce pentru el la încercarea de a face un diagnostic după fizionomia mimică, ţinută, felul de a vorbi, şi, eventual, după scris.

Este imposibil însă să se abţină de a judecà în anumită măsură, şi după aparenţe. „Haina face pe călugăr" spune un proverb. Se cunoaşte însă de câte erori este susceptibilă o astfel de expunere. „Nu haina face pe călugăr" spune un alt proverb tot aşà de judicios ca şi cel dintâi, cu toate că el este exact contrariul. „Nu judecaţi pe oameni după cum par", şi alte aforisme de acelaş gen, ne reamintesc mereu acest adevăr.

Reamintim că fizionomia nu exprimă întotdeauna prezenţa sau absenţa inteligenţei. Mai întâi Binet şi pe urmă R. Pinter [1], au recunoscut cât de des se fac greşeli în acest domeniu şi au prezentat unui număr de persoane o colecţie de fotografii, reprezintând copii normali şi anormali, şi au cerut ca să se facă repartiţia fotografiilor corespunzând copiilor normali de ale celor anormali sau să se facă aranjarea după gradul de inteligenţă. S'au făcut erori considerabile, chiar de către medici sau institutori.

Binet, a arătat mai multor institutori o colecţie de 40 fotografii, reprezentând 20 copii normali şi 20 anormali, şi le-a cerut să facă diagnosticul. In această diagnosticare au făcut erori foarte mari. S'au înşelat în 35 la sută din cazuri.

Pintner a prezentat 12 fotografii de copii a căror inteligenţă a fost măsurată prin teste, coeficientul intelectual fiind calculat. Pe urmă el a cerut la medici, institutori, psihologi, studenţi şi diferite alte persoane de a clasà cele 12 fizionomii după gradul de inteligenţă. După aceasta s'a comparat această clasare cu clasarea veritabilă şi s'a luat corelaţia care arată clasarea exactă. Or, coeficienţii obţinuţi au fost foarte slabi. Cel

[1] Binet, *Année psychol.* vol. XII, 1906, p. 271 ; Borel, *Année psychol.* XIV, p. 141. — Pintner, „Inteligence as estimated from photograps" *Psychol. Rev*, 1918, p. 286.

mai mic nu a atins decât 0.52; cel mai mare a fost de 0.55. Iată mijlociile coeficienților de corelație obținuți de fiecare grupă de observatori:

	Coeficienți de corelație:
15 psihologi	0.18
17 institutori	0.09
9 medici	0.05
11 diverși	0.05
11 studenți	0.03

In rezumat, aceste rezultate sunt așà de rele, încât trebue să conchidem că este imposibil să clasăm pe copii după gradul lor de inteligență, servindu-ne numai de fotografii. (In experiențele de mai sus, cel mai inteligent copil aveà un coeficient intelectual de 1.93, iar cel mai puțin inteligent un coeficient intelectual de 0.47; este vorba de coeficienții obișnuiți prin ajutorul scării de inteligență a lui Yerkes-Bridges).

E de notat, de altfel, că e vorba aci de diagnosticări asupra fotografiilor; rezultatele ar fi fost desigur mai bune dacă s'ar fi observat direct indivizii. Până aci însă nu posedăm fizionomii cu adevărat științifice. Binet care a examinat mulți copii sub raportul fizionomiei, a constatat numai că proeminența bărbiei este în raport cu voința [1].

O cauză de erori în aprecierea unui individ prin simpla observație este că simpatia pe care ne-o evocă el poate fi influențată de anumite cauze inconștiente (o nedeslușită asemănare cu o persoană care ne este simpatică sau nu). Din nenorocire acestea sunt impresiile cele mai puternice.

Și cu toate acestea, anumite indicații nu pot fi furnizate, decât prin observarea respectivului: tot ceeace se referă la caracter, înfățișare, temperament (nervos, flegmatic, timid, instruit, având prestigiu, etc.). In așteptarea mijloacelor experimentale pentru determinarea experimentală a caracterului, trebue să recurgem tot la observație pentru a aveà câteva indicații în această privință.

Putem utilizà *grafologia*? De câțiva ani, mai mulți psihologi, Binet în Franța, Flages în Germania, Downei, Osborn în America, se încearcă să așeze această artă pe baze științifice [2]. Este foarte probabil că anumite caracteristici ale caracterului se înscriu în mod specific în scriere. Cari anume caracteristici însă? Și unde se pot determinà în chip obiectiv modificările grafismului cari corespund acestor caracteristici? Iată însă despre ce ar mai fi vorba. Până azi informațiile furnizate de grafologi, presupunând însă că există acord între mai mulți grafologi, nu trebue să fie admise decât sub titlul de prezumție.

[1] Binet, *Année psychol.* XVI, p. 24.

[2] Pentru expunerea generală a chestiunei vezi: Downey, *Graphology and the Psychology of the Handwriting*, Baltimore, 1919.

D. *Examen medical.*

Ne mărginim să semnalăm aci examenul medical, care aparţine aproape în întregime metodei de observaţie. Acest examen trebue să fie făcut de către un medic.

Cu toate acestea, anumite încercări (testele inimei, etc.), ţin de metoda experimentală; şi examenul asupra sensibilităţilor motricităţii, forţei dinamometrice, factorilor antropometrici, poate fi făcut de către un „îndrumător-psiholog" sau de către un fiziologist pregătit în chip special pentru aceasta.

Examenul medical se preocupă mai puţin de determinarea aptitudinilor speciale decât de contra indicaţiile pentru cutare sau cutare meserie.

E. *Examen antropometric.*

Antropometria, adică măsurarea caracterelor anatomice ale individului (talie, torace, lungimea membrelor, diametre craniene, etc.), este ea utilă orientării profesionale? Poate ea să ne informeze asupra aptitudinilor fizice sau fiziologice ale individului?

Un renumit antropolog francez, profesorul Manouvrier, este cu totul sceptic în această privinţă; după părerea sa „este iluzoriu să contăm pe antropometrie pentru a diagnostică şi pronostica în materie de aptitudini, căci chiar în profesiile manuale şi în sporturi, valoarea candidaţilor şi succesul lor depinde de condiţii prea complexe pentru a puteà fi puse la iveală, chiar de către cele mai minuţioase şi multiplicate măsuri anatomice"[1]. In adevăr, antropometria nu pune în evidenţă în mod suficient factorul activitate; forma sau dimensiunea anatomică a unui membru nu este decât un factor al aptitudinilor de cari urmează să se servească. Mai mult, chiar, dacă este vorba de copii, proporţiile diferitelor membre variază, mai mult sau mai puţin, dela o vârstă la alta. „Din punct de vedere al prezicerii aptitudinilor viitoare ale copiilor, adaugă el, aceste date asupra variaţiilor cărora un individ rămâne supus până la vârsta de 18, 20 şi chiar mai mulţi ani, sunt de natură să ne inspire o mare rezervă.

Aptitudinile trebuesc constatate după serioase încercări, şi nu după mijloacele pe care ni le pune la dispoziţie mensuraţia. Şi când copilul după ce a obţinut în şcoală educaţie fizică şi intelectuală, urmează să-şi aleagă o profesie, aptitudinile sale trebuesc evaluate direct şi nu după conjecturile trase din antropometrie".

[1] L. Manouvrier, „Anthropométrie et aptitudes" *Rev. anthropol.* 1911.

Această apreciere pesimistă a valoarei practice pe care o prezintă antropometria răspunde fără îndoială la ceeace este în stare să ne dea astăzi această știință. Nu va putea oare progresa și da rezultate utilizabile dacă o vom desvoltă în această nouă direcție? Putem fi mai optimiști mai ales azi, când vedem un discipol al lui Manouvrier, doctorul Godin, care pune mari speranțe în antropometrie[1].

E sigur, de altfel, că tipul anatomic determină un anumit tip de vocație. Există „vocații musculare" diferite, precum zice doctorul F. Regnault[2]. Individului cu membre scurte, îndesat, voinic, însă încet *(tip de forță)*, se opune *tipul de amplitudine:* individ înalt și subțire, repede, agil, însă nu așă de voinic. Aceste două tipuri se combină cu alte caractere fiziologice (temperament nervos, rece, etc.) și se obțin diversele varietăți de activități.

Desigur, însă, ne putem interesă dacă, pentru moment, simpla inspecție a candidaților și a felului lor de a fi nu ne informează tot așă de bine asupra diferitelor lor caractere ca și mensurațiile exacte.

F. *Metoda testelor.*

Abordăm, însfârșit, metoda pentru stabilirea căreia converg toate sforțările, metoda teoretic ideală, acea a testelor psihofiziologice, adică a metodei cu ajutorul căreia putem, în urma unei repezi încercări, să diagnosticăm aptitudinile motrice și mintale ale unui individ.

Am văzut mai sus, că analiza profesiilor ne informează asupra aptitudinilor cerute ale diverselor profesii. Este vorba de a ști acum pentru a le pune în relație cu o profesie dată, ce aptitudini posedă un anumit individ care este supus examinării noastre. Cu ajutorul testelor ne propunem acum să descoperim, să diagnosticăm, aceste aptitudini, existența și gradul lor.

Întrebuințăm aci cuvântul aptitudine în înțelesul său cel mai general: orice dispoziție (naturală sau însușită) de a îndeplini un anumit act, a executa o anumită muncă, a simți sau reacționă într'un anumit fel. O aptitudine, este orice caracter fizic sau psihic, considerat din punct de vedere al randamentului. Există deci:

1. Aptitudini *senzibile* (ex.: aptitudine de a distinge culorile: finețea auzului).

---

[1] Godin, *Manuel d'anthropologie pédagogique*, Neuchâtel et Paris 1920 p. 8.

[2] Regnault, Les types et les vocations musculaires", *Rev. scientifique*, 12 Oct. 1912, p. 458.

2. Aptitudini *motrice* (ex.: uşurinţă sau precizie în mişcări; forţă muşculară).

3. Aptitudini *intelectuale*.

4. Aptitudini *afective* (de ex.: simţ estetic, sau energie voluntară).

Marea problemă care ni se pune este întocmirea testelor, încercărilor, capabile de a evidenţia aceste aptitudini şi de a le măsură. Această problemă a cărei soluţie este indispensabilă bunei funcţionări a orientării profesionale, merită să fie studiată cu ardoare. In adevăr, metoda testelor prezintă asupra celorlalte, un împătrit avantaj.

1. Ea este *obiectivă*, adică rezultatele pe cari le obţinem sunt datorite chiar experienţei; ele sunt deci independente de aprecierea candidatului sau de a experimentatorului.

2. Ea este de natură să ne dea un rezultat într'un *timp relativ scurt*: în loc să ne punem în căutarea muncii pe care *o face* un individ, ea caută să determine imediat ceiace el este *capabil să facă*.

3. Ea permite să luăm o *măsură* a capacităţii psihologice pe care o studiem. Putem astfel determină nu numai dacă acest individ posedă o anumită aptitudine, dar şi cu precizie, totdeodată, care este *gradul* acestei aptitudini. Aceasta permite de a compară candidaţii între ei, şi a-i clasă. Aceasta permite, deasemenea, de a urmări variaţiile unei aptitudini la un individ. Datele numerice pe cari se reazemă măsura permite, deasemenea, a diagnosticà varietăţile *calitative*.

4. Ea permite, cu condiţia ca măsurile obţinute să se refere la un *etalon comun*, de a stabili comparaţia între rezultatele datorite diferiţilor investigatori şi de a furnizà astfel un limbaj numeric pe care oricine îl poate înţelege, şi care nu este echivoc. Dacă spunem că un copil de 10 ani are o memorie mediocră, în timp ce camaradul său are o memorie destul de bună, aceasta nu spune nimănui nimic. Dacă spunem însă că pentru teste de 15 cuvinte, el dă un rezultat corespunzător la a 25-a percentilă, în timp ce camaradul său parvine la a 75-a percentilă, vom aveà un limbaj cu totul limpede, precis şi care nu dă loc la nici un fel de echivoc [1].

După aceste consideraţii, vom aruncà o privire repede asupra diverselor categorii de teste, asupra felului cum sunt ele întrebuinţate şi asupra încrederei pe care o putem pune în ele.

[1] Asupra înţelesului acestor expresiuni vezi mai departe p. 59. — Vezi deasemenea, Claparède, *Tests d'aptitudes*, 1920 (extr. *Arch. de Psychol*, XVII).

§ — 2. Teste profesionale şi teste psihologice

Din punctul de vedere care ne preocupă, aceasta este subdiviziunea cea mai de seamă de făcut între teste. Testele profesionale convin în special la diagnosticul trebuitor *selecţiunei*, cele psihologice, la diagnosticul trebuitor *orientării*. (Pentru a lămuri diferenţa între aceste două probleme, vezi mai în urmă, pag. 19). Dealtfel nu există o demarcaţie precisă între aceste două categorii, şi vom puteà întâlni cazuri intermediare.

A. *Teste profesionale.*

Testele profesionale sunt încercări întocmite luând ca punct de plecare structura sau mecanismul profesiei, în timp ce testele psihologice îşi au punctul lor de plecare în structura sau mecanismul spiritului. Cele mai multe din ele au ca obiectiv de a reproduce mai mult sau mai puţin exact chiar operaţiile cari constituesc profesia. Până azi au fost întrebuinţate sub următoarele patru forme:

1. *Teste sintetice brute.* Se numesc astfel acelea cari reproduc cu exactitate, în realitatea lor complexă, şi cu aceleaşi detalii technice, chiar actul de îndeplinit în viitoarea meserie. Iată de ce la şcoala creată la Berlin pentru pregătirea wattmanilor, există în laboratorul de încercări, montată o instalaţie care reaminteşte în toate punctele pe aceia pe care o întâlnim chiar pe vagoane. Diferenţa este că s'a adăogat un dispozitiv care permite înregistrarea promptitudinei mişcărilor, erorilor, etc.[1].

2. *Teste sintetice analoage.* Principiul este acelaş ca în cazul precedent. Insă în loc ca testele să reproducă în mod exact operaţia profesională, nu este decât o imitaţie mai mult sau mai puţin depărtată, în raport cu technica utilizată.

Un exemplu de varietatea acestor teste ne este dat prin testele pentru wattmani, imaginate de către Münsterberg. Aici, dispozitivul cu care are de a face wattmanul este figurat în miniatură, şi numai cu trăsăturile sale esenţiale. Strada pe care circulă acest tramvai fictiv este reprezentată printr'o bandă de hârtie cadrilată: pietonii şi trăsurile, prin litere de culori diferite.

Intre această varietate şi precedenta, precum între aceasta şi aceia care va urmà, vom puteà găsi toate intermediarele.

3. *Teste analitice.* Aici s'au întocmit teste descompunând profesia în operaţiile sale elementare. Testele destinate să exploreze aceste operaţii parţiale, vor fi, câte odată, reproducerea exactă

[1] Tramm, „Ueber psichotechnische Bewegungsstudien an Strassenbahnnotbremsen", *Praktische Psychologie*, vol. I, 1919-1920, p. 18 şi 252.

a unuia din actele meseriei, câte odată numai figurarea prin analogie.

Astfel, când Fontègne şi Solari au studiat problema telefonistelor, ei au considerat că munca telefonistei implică: 1) memoria numerelor; 2) memoria numelor; 3) atenţie; 4) repeziciune în mişcări; etc. şi ei au imaginat teste pentru a puteà măsura fiecare din aceste aptitudini. In lucrările lui Lipmann asupra tipografilor, se va găsi reducerea muncii tipografului în aptitudini pentru ortografie, pentru cetire, etc.

Cum vom parveni însă a şti că aceste teste elementare corespund cu adevărat la acte elementare ale profesiei? Nu ne putem înşelà la acest act al analizei?

Este de la sine înţeles că înainte de a ne folosi de un test pentru a diagnostica sau măsura o aptitudine, trebuie să fim siguri mai întâi că acest test se adresează aptitudinei considerate, pe care o solicită şi o mobilizează şi pentru a ajunge la această certitudine, trebuie în prealabil să *testăm testele*, şi să le încercăm, pentru a descoperi adevăratul lor înţeles.

In cele ce preced am întâlnit o problemă analoagă cu ocazia analizei experimentale a profesiilor (vezi pag. 26). Cu acea ocazie ne-am întrebat care este dovada că o anumită aptitudine elementară este implicată în exercitarea unei anumite profesii. Şi am arătat atunci că pentru a putea răspunde, trebuie să căutăm, cu ajutorul metodei corelaţiilor, dacă anumiţi lucrători consideraţi ca *buni*, executau mai bine o anumită operaţie elementară, decât anumiţi lucrători consideraţi ca *răi*, sau dacă manifestau mai limpede o anumită funcţie mintală elementară. In acelaş chip vom testa testele, cercetând dacă au vre-o corelaţie cu aptitudinile manifestate de însăşi munca profesională [1].

Să adăogăm că încercările imaginare pentru analiza profesiilor ar putea trece, aşa cum sunt, în arsenalul testelor profesionale, dacă s'au dovedit bune în urma controlului experimental.

Teste oarecare. Metoda care precede a adus desigur şi ea deziluziile ei: s'a constatat câte odată că anumite teste alese ca reprezentând într'un chip foarte exact anumiţi factori elementari ai unui act profesional, la control nu furnizau nici o corelaţie satisfăcătoare.

---

[1] Pe lângă această metodă de control a testelor, THURSTONE a propus o altă (The predictive value of mental tests. *Educational Rev.*, vol. 63, jan. 1922). Se fa un test asupra elevilor în momentul intrării lor în şcoală, se împart elevii în patru grupe după rezultatul acestui test (foarte buni, buni mediocri şi slabi) şi după unul sau doi ani de şcoală, căutăm dacă acei cari au trebuit să părăsească studiile sunt mai numeroşi printre cei slabi sau printre cei buni. Experienţele duse în acest fel chiar de autor, i-au dovedit „valoarea de prezicere" a testelor.

Exemplu: o telefonistă bună, găseşte dintr'o dată punctul din tabloul ei unde trebuie să implânte fişa. Aceasta presupune, s'ar puteà crede, o aptitudine la determinarea spaţiului. Or, experienţa a arătat [1] că testul imaginat pentru a pune în evidenţă acest înţeles al spaţiului nu ne-a dat decât o corelaţie foarte rea.

De aceia, unii psihologi s'au gândit că ar fi mai simplu ca în loc să se încăpăţâneze analizând în mod teoretic profesiile, să fondeze teste pe rezultatele acestei analize, să ia o serie de teste la voia întâmplării, să caute corelaţiile pe care fiecare dintre ele le prezintă cu o profesie dată şi să reţină pe cele a căror corelaţie o manifestă, fără să se preocupe de relaţia psihologică care ar fi între aceste teste şi o anumită aptitudine elementară. Descoperirea testelor cari dau la iveală o anumită aptitudine profesională este deci foarte empirică. Astfel, s'a stabilit că *Completion test* (test de sfârşit de frază) prezenta o corelaţie foarte marcată (0,63) cu aptitudinea pentru profesia de inginer, şi *Knox cube test* (test de reconstituire a unui volum din cuburi) o corelaţie şi mai ridicată chiar (0,73) cu meseria de lipitor de afişe! [2].

Acest procedeu este acum foarte întrebuinţat în Statele Unite. Are, desigur, avantajul de a fi foarte obiectiv, deoarece nu prejudiciază nici o ipoteză psihologică şi nici o concepţie oare care asupra naturii intime a aptitudinilor, apoi este şi foarte comod.

Totuşi nu putem acorda o încredere absolută rezultatelor astfel obţinute. Spiritul nu e mulţumit când nu înţelege. De ce oare un test de sfârşit de frază să caracterizeze mai bine profesia de inginer decât o sută de alte încercări cari ar părea că trebuie să o caracterizeze şi mai bine? Descoperirea nebănuită a acestui test nu ar fi ea oare rezultatul numai al unor cauze accidentale? S'a operat oare asupra unui număr destul de mare de candidaţi ca să fim siguri că corelaţia găsită nu e numai rezultatul unei simple întâmplări? Şi chiar dacă experienţe repetate, aduc, într'adevăr, toate acelaş rezultat, totuşi nu ne putem lepăda de ideia că, ceiace am măsurat noi prin acel *Completion test* nu este aptitudinea profesiei de inginer, „în ceiace are ea specific" ci mai mult inteligenţa generală, astfel încât acel, aşa zis „test profesional" nu ar fi cel indicat.

Nu mai e nevoie să spunem că selecţionarea prin procedeul testelor oarecari, implică utilizarea unei serii din aceste teste. Desigur, nu după un singur test ne-am putea hotărî.

Critica generală a testelor profesionale. Toate testele prezintă, din punct de vedere teoretic, inconvenientul de a lua, ca

[1] Fontègne, şi Solari, *Arch. de Psychol.*, vol. XVII, p. 116.
[2] Citat după F. Wats, „The Outlook for Vocational Psychology, *Brit. Journ. of. Psychol.* Ianuarie 1921, p. 198.

mijloc de diagnostic, o operaţie ce reuşeşte foarte bine cu indivizi cari au învăţat profesia, o cunosc şi sunt antrenaţi.

Or, cine poate dovedi că această aptitudine de reuşită a testului nu este rezultatul uceniciei? Pe de altă parte, este oare drept să apreciez pe un candidat înainte de a-şi fi făcut ucenicia, printr'o încercare care să implice însăşi această ucenicie?

Dacă la un individ numim cu A aptitudinea în test înainte de ucenicie, şi A' aptitudinea aceluiaş test după ucenicie, ce garanţie avem noi că A ne informează în chip real asupra lui A' (întrucât A' este acela care ne interesează, în mod practic, pentru a putea prevedea). Pentruca această prezicere să fie posibilă, trebuie să fim siguri că, la o serie de indivizi, aptitudinile finale (A', B', C',) sunt proporţionale cu aptitudinile iniţiale (A, B, C,) astfel încât să avem:

$$\frac{A}{A'} = \frac{B}{B'} = \frac{C}{C'} = \text{etc.}$$

Aceasta este întocmai ceiace trebuie să demonstrăm.

Nu vom insista aci asupra acestei critici, foarte importante, întrucât vom reveni mai târziu, cu ocazia aptitudinilor naturale şi a celor însuşite şi atunci când vom vorbi despre educabilitate.

B. *Teste psihologice.*

Testele psihologice sunt încercările destinate să pună în evidenţă şi să măsoare diversele capacităţi psihologice, simple (cum este de exemplu acuitatea auditivă sau finetea simţului cromatic) sau ale altor capacităţi mai complexe (cum ar fi aptitudinea la calcul sau desen, sau abilitatea motrice).

Putem subdiviza testele psihologice, din punct de vedere al orientării profesionale, în două mari clase cari, la rândul lor, se divid fiecare în două subclase:

Teste de inteligenţă generală	Teste de inteligenţă globală Teste de inteligenţă integral generală
Teste de aptitudini generale	Teste de cunoştinţi Teste de aptitudini naturale

Testele de inteligenţă generală sunt acelea destinate să aprecieze *gradul* inteligenţii; dacă este vorba de un copil, de exemplu, dacă este întârziat sau avansat şi de câţi ani; precum şi care este gradul exprimat la sută al inteligenţei („câtul intelectual").

Testele de aptitudine, din contră, vizează să determine care este felul inteligenţei cu care avem deaface, care este calitatea sa, caracterele ei specifice, cari sunt capacităţile speciale ale

candidatului, — de exemplu dacă este sau nu artist, apt pentru matematici, dacă are o bună memorie, etc. — în care direcţie este cu deosebire înzestrat [1].

a. *Teste de inteligenţă generală.*

In mod obişnuit — de la lucrările faimoase ale lui Binet şi Simon — inteligenţa generală este determinată, punând pe candidat să execute o serie de diverse încercări, care nu e nevoie să fie numai decât probe de inteligenţă după cum ar fi: (clasarea de greutăţi, copierea unui desen, repetarea de fraze, numirea culorilor, etc.). Este foarte izbitor că dacă luăm mijlocia rezultatelor obţinute pentru aceste diverse încercări, obţinem o cifră care exprimă inteligenţa generală a candidatului. Am dat numele de *inteligenţă globală* la inteligenţa astfel considerată [2].

Succesul experienţelor făcute în testele lui Binet sau în testele analoage arată că în toate operaţiile mintale intervine, în măsură cât de mică, o anumită doză de inteligenţă. Aceasta ca şi cum fiecare operaţie rezultă din întovărăşirea a doi factori : un factor aptitudine specială şi un factor inteligenţă generală. Luând pe acelaş candidat o serie de teste diferite, factorii corespunzători aptitudinilor speciale (când pozitivi, când negativi) tind să se anuleze, în timp ce factorul de inteligenţă generală, care rămâne constantă, adaogă efectele sale dela o experienţă la alta.

Or care ar fi interpretarea teoretică a fenomenului, este totdeauna sigur că posedăm azi procedee foarte precise de a aprecia, mai ales la copii, nivelul sau gradul de inteligenţă.

Inteligenţa generală poate fi deasemenea determinată cu ajutorul unei serii de diferite teste, dar cari se adresează inteligenţei veritabile, *inteligenţei integrale.* Acestea sunt testele cari pun spiritului o *problemă spre rezolvire.*

De cele mai multe ori, seria de teste prezentate pentru a obţine inteligenţa generală cuprinde o grupă de teste de inteligenţă integrală.

Ceiace deasemenea prezintă importanţă este nu numai determinarea *gradului* de inteligenţă generală ci şi determinarea

[1] Vezi Claparède, „Des diverses categories des tests mentaux", *Arh. suisses de Neurol. et de Psychol.*, vol VII, 1908. Stern, *Die Intelligenz der Kinder* Leipzig 1920.

[2] Pentru testele lui Binet şi Simon, vezi micul volum *Măsura desvoltării inteligenţei la copiii mici,* Paris 1907.—Vezi de asemenea, ca exemplu de determinare a inteligenţei globale, experienţa D-rei Descoeudres, *Arch. de Psych.* Nr. 44, vol. XI, 1911: Acest autor a luat 15 diverse teste pe 14 copii întârziaţi şi a constatat că clasarea acestor copii după mijlocia testelor executate de către fiecare dintre ei corespunde aproape exact cu clasarea făcută după felul lor de a fi în viaţa de toate zilele.

calităţii acestei inteligenţe generale. Constatăm în adevăr, că probleme cari sunt identice din punct de vedere al structurilor logice, sunt rezolvite în chip divers de către diferiţi indivizi după natura obiectului problemei. Astfel, cineva poate să aibe mai multă aptitudine pentru problemele abstracte, alţii pentru problemele concrete; unii pentru problemele matematice, alţii pentru probleme mecanice şi în sfârşit alţii pentru cele literare. Aceste diverse aspecte ale inteligenţei generale, trebuesc considerate, din punct de vedere practic, ca diversităţi în aptitudinile speciale.

Printre testele de inteligenţă generală, citãm, între testele lui Binet şi Simon pe acelea ale lui Terman,[1] cari sunt o revedere mărită a testelor lui Binet-Simon, precum şi numeroasele teste publicate de curând în Statele-Unite, testele armatei Alfa şi Beta, testele lui Otis, acelea ale lui Haggerty, *Mental Survey Scale* de la Indiana University, *National Inteligence Tests*, de Haggerty Terman, Yerkes, Whipple, *Detroit First Grade, Intelligence Test. Miller Mental Ability Test, Myers Mental Measure, etc.*[2].

Adăogăm la această listă testele d-rei Descoeudres, cari, este adevărat, că nu sunt gradate decât pentru copii dela doi la şapte ani, dar cari pot fi împinse şi mai departe (ele permit de a diagnostica etatea unui copil cu o aproximaţie de câteva luni, cu condiţia ca copilul să fie normal), precum şi testele propuse de către Peter şi Stern, pentru selecţionarea celor bine înzestraţi dela şcolile din Hamburg[3].

Vom vedea mai departe ceeace trebuie să gândim despre valoarea acestor teste pentru selecţionarea şi orientarea profesională.

b) *Teste de aptitudini.*

Vom separa acestea în două mari grupe după cum ele se adresează aptitudinilor *naturale* sau aptitudinilor *însuşite*.

S'ar puteà obiecta, şi nu fără dreptate, că cunoştinţele însuşite de memoria verbală cu deosebire, nu sunt aptitudini. Este adevărat. Cu toate acestea, în mod practic este foarte greu de a le separa cu totul: în adevăr, pe de o parte.

---

[1] Terman, *The Measurement of Intelligenee*, Boston 1916.—vezi de asemenea, Yerkes *A. Point Scale for measuring mental Ability*, Baltimore, 1915.

[2] Pentru testele armatei, Ioakum şi Ierkes, *Army Mental Tests*, New-YorK, 1920. Testele lui Oris, Haggerty, Miller, *National Intelligence Tests* şi *Detroit Tests*, sunt publicate de World Book Co., Yonkers-on Hudson (New-York); Myers, *Mental Measure*, la Newson et. Comp., New-York.

[3] Descoeudres, *Le développement de l,enfant de deux à sept ans*, Neuchâtel şi Paris 1921. Peter şi Stern, *Die Auslese befähigter Volkschüler* în Hamburg, Leipzig 1919. Vezi, pentru o listă a principalelor teste propuse pentru măsurarea inteligenţei: Stern şi Wiegmann, *Methoden-sammlung zur Intelligenzprüfung*, Leipzig 1920. Din nenorocire, la această listă de teste nu sunt alăturate, datele privitoare la etalonarea lor, singurul lucru care face testele utilizabile.

însușirea de cunoștințe depinde într'o bună măsură de aptitudinile naturale (curiozitate, observație, memorie, etc.) și pe de altă parte jocul aptitudinilor naturale este în chip larg influențat de cunoștințele însușite (aptitudinile matematice, de exemplu, vor depinde de elementele învățate, asupra cărora aptitudinea va puteà operà ; aptitudinea literară de bogăția vocabularului ; calitatea scrierei este datorită decpotrivă imitației și temperamentului, etc.).

Vom considerà deci testele de cunoștinți ca o subgrupă a testelor de aptitudini.

1. *Testele de cunoștinți.* Aceste încercări se pot bizui fie pe cunoștințele câștigate în chip spontan prin contactul cu mediul ambiant *(teste de informație)*, fie pe cunoștințele *însușite la școală.*

Testele de informație consistă în a pune diversele chestiuni asupra lucrurilor cari se raportă la viața de toate zilele. Noi am elaborat, la Institutul Rousseau, o serie de chestiuni de informație, cum ar fi: „Care este funcția unui judecător de instrucție? Dacă amestecăm apă cu untdelemn, ce se va întâmplà? In câte zile un bun vapor ar puteà străbate distanța Havre-New-York" etc.

Pe lângă aceste teste privitoare la cunoștințele uzuale, citàm de asemenea testele privitoare la vocabular (bogăția vocabularului știut). Bogăția vocabularului depinde mai mult de influența mediului înconjurător decât de durata școalei. Astfel d-ra Descoeudres a constatat, în cursul anchetelor și experiențelor asupra limbajului copiilor, că limbajul copiilor din clasele avute este mai bogat decât al copiilor din păturile populare. Pentru anumite încercări de limbaj, această diferență este dela simplu la dublu.

In ceiace privește adulții, nu posedăm încă serii prea bune și convenabil etalonate, de teste de informație și de limbaj.

Testele de cunoștinți școlare se bizuie asupra scrierii, aritmeticei, ortografiei, etc. Psihologii din diferite țări se ocupă cu întocmirea de bareme cari să ne permită evaluarea acestor cunoștinți.

Ar fi bine deasemenea, să avem un mijloc ce desigur n'ar fi prea greu de găsit, pentru a evaluà în scurt timp și în mod precis cunoștința pe care o are o persoană asupra unei limbi streine ; va trebuì deasemenea să deosebim înțelegerea acestei limbi din punct de vedere al graiului și al sensului, precum și vorbirea acestei limbi și capacitatea de a o scrie.

2. *Teste de aptitudini naturale.* Aceste teste sunt acelea cari au de scop să determine adevăratele aptitudini psihologice, dispozițiile și capacitățile proprii ale individului. Le numìm aptitudini naturale, ceeace nu înseamnă însă că ele depind numai de ereditate și că nu ar fi întru nimic rezultate din educație,

Christiaens merge cam departe, după părerea noastră, denumind astfel numai predispoziţiile, cari nu datoresc nimic experienţei dobândite [1].

„Nu vom admite, spune el, termenul *de aptitudine*, pentru a denumi o capacitate însuşită, de orice ordin ar fi ea". Insă un individ este în acelaş timp o funcţiune şi de hereditate şi de mediu. Exercitarea însăş a vieţii, jocul, funcţionarea organelor noastre, au desvoltat toate aptitudinile noastre înăscute şi au contribuit să le aducă în starea de astăzi.

Cum putem separă în practică aceste 2 noţiuni de lucru înnăscut şi de lucru însuşi ? Şi nici Christiaens nu recunoaşte existenţa acestei legături, când declară ceva mai departe că „aptitudinea răspunde întotdeauna unei dispoziţiuni organice particulare, care este produsul influenţei mediului asupra patrimoniului hereditar, el însuşi rezultat al condiţiilor în cari a prosperat ascendenţa pe care o reprezintă copilul". „Prin termenul de aptitudini *naturale*, vrem să marcăm contrastul care există între aceste aptitudini astfel înţelese şi cunoştinţele sau obiceiurile, cari rezultă numai de pe urma unui studiu, a unei ucenicii, într'un cuvânt, cari aparţin memoriei (memoria ideilor sau memoria mişcărilor). Insă pentru motivele arătate mai sus, este imposibil de a face o demarcaţie absolută între aceste diferite aspecte ale procesului.

Nu ne rămâne deci, în practică, decât să deosebim testele de aptitudine naturală de testele de cunoştinţe : un acelaş test, va puteà intrà, după cum se prezintă cazul, ori în categoria testelor de cunoştinţe, ori în aceia a testelor de aptitudini adevărate. Un test de permutaţie de exemplu, (care consistă în a cere unui candidat, într'un timp dat, să scrie toate preschimbările posibile dintr'un anumit număr de litere), este desigur un test de aptitudine adevărată pentru cineva, care nu a făcut nici odată acest exerciţiu ; el devine un simplu test de cunoştinţă pentru un student în matematici.

Când un test de aptitudine adevărată este deja cunoscut candidatului, care trebue să-l satisfacă, acest test, după natura sa, poate deveni un singur test de cunoştinţă, pierzându-şi astfel întreaga valoare. Soluţionarea unei probleme nu mai înseamnă desigur nimic, pentru cineva, care, cu puţin timp înainte a mai fost chemat să rezolve acea problemă. Deaceia e necesar ca datele testelor să rămână necunoscute marelui public (astfel încât candidaţii să nu fi fost pregăti'i mai dinainte pentru ele) şi deaceea fiecare test trebuie să cuprindă un foarte mare număr de încercări echivalente şi uşor de schimbat între ele, încât să înlăture înşelăciunile candidaţilor.

[1] Christiaens, *L'orientation professionnelle des enfants*, Bruxelles, 1914, p. 62.

Să adăogăm însă că un test de cunoştinţă poate aparţine şi testelor de aptitudini, prin anumite laturi ale sale; astfel, o încercare de iuţeală de calcul. La anumiţi indivizi buni calculatori, iuţeala calculului indică mult mai mult o aptitudine naturală decât una de cunoştinţă. Deasemeni iuţeala scrisului. Şi trebue să ţinem iarăş seamă ca nu cumva candidaţii în chestie să se fi exersat în *mod special* în calcul şi scris repede. Iată deci cum clasarea unei încercări printre testele de cunoştinţă sau de aptitudine, este mai înainte de toate o chestiune de intuiţie şi bun simţ.

Testele de aptitudini cuprind:

1. determinarea funcţiunilor mintale sau a aptitudinilor considerate în *mod izolat* (aptitudini sensibile, intelectuale, motrice, afective);

2. determinarea variaţiei acestor aptitudini *în funcţie de timp* (aptitudini la exerciţiu, la adaptare, la educabilitate, la oboseală, la constanţă);

3. determinarea *tipului de inteligenţă generală* (abstract sau concret; teoretic sau practic; matematic, verbo-literar; mecanic, filosofic, etc);

4. determinarea *originalităţii.*

Nu putem intră acì în detaliul tuturor acestor teste[1]. Ele vizează să măsoare diferitele funcţiuni mintale, în ceeace ele au mai elementar sau, când e vorba de funcţiuni sau de aptitudini mai complexe, să găsească operaţiuni bine determinate. E foarte simplu să imaginezi teste, ceeace e mai greu e să ştii exact ce măsoară ele. Citeşte, de ex., unui candidat un număr de cuvinte şi cere-i în urmă să le repete. Ce ai măsurat oare? Memoria lui sau atenţia? Ceri unui candidat să execute un desen. Ce ai măsurat în fond? Simţul său estetic, memoria formelor, simţul proporţiilor, darul său de observaţie sau îndemânarea mânei?

Iată deci câte chestiuni delicate se pun psihologului, care ar vrea să întemeieze examenul psihologic pe baze ştiinţifice, raţionale şi care să nu fie numai empiric.

Teste de afectivitate şi de caracter. Până acì cercetările referitoare la teste, au căutat să determine mai mult aptitudinile intelectuale şi motrice. Au fost lăsate cu totul deoparte cercetările privitoare la determinarea caracterului, la „măsura personalităţii".

[1] Cităm printre altele *„Mechanical aptituae tests"* ale lui Stenquist, cari consistă în înţelegerea desenelor reprezentând elementele de maşini şi *„Vocational Guidance Tests"* ale lui Thurstone pentru aptitudini la geometrie, algebră şi technică. (Yonkers-on-Hudson, World Book Co, 1922).

Numai acum în vremea din urmă, câteva lucrări americane au deschis această nouă cale: Norsworthy, în 1908, a căutat să „măsoare personalitatea" prin metoda judecăților; în 1916, Moore, propuneà să se măsoare puterea instinctelor prin procedeul asociațiilor de idei; în 1919, Downer a elaborat un test de voință; în 1912 Fernald (și în 1914 d-ra Descoeudres la Geneva), voiau să aprecieze inteligența morală prin clasarea unor anecdote privitoare la greșeli de gravitate diferită; în 1919, Pressey sugerează teste de emoție; Filter în 1921, teste de caracter [1].

Nu putem intrà însă aci în detalii. Nu-i vorba decât de prime dibuiri, cari merită însă atențiunea noastră.

Înțelegem însă cât ar fi de util în practică, determinarea caracterului. Fără caracter și fără o energie hotărîtă să treacă peste orice obstacole, darurile inteligenței nu contează prea mare lucru. Regretatul nostru coleg, profesorul Ph. A. Guye, care, în calitatea sa de chimist, avusese prilejul să urmărească în viața industrială, pe mulți din foștii săi elevi, mi-a spus adesea că a băgat de seamă că valoarea morală contează, ca factor al succesului, cel puțin tot atât cât valoarea intelectuală.

Printre testele referitoare la aptitudini afective, semnalăm pe acelea pe cari Revesz le-a propus pentru aprecierea aptitudinei „*muzicale*". Ar fi de dorit ca, înainte de a orientà un copil în direcția muzicei, să avem siguranța că va obține succesul [2].

Nu ar fi de prisos să explorăm și rezistența candidatului la „*monotonie*". Se știe că monotonia lucrului, la muncitorii cari sunt nevoiți să repete, în timpul aceleiași zile aceiaș mișcare, fără nici o variație sau distracție, este un factor de depresiune, de demoralizare, pe când pentru ceilalți nu e de nici o importanță. Cum să ne asigurăm dinainte rezistența la monotonie? [3].

O altă dată, mai mult instinctivă decât afectivă, pe care nu strică să o cunoaștem, este influența pe care o are asupra candidatului prezența unei alte persoane. Anumiți indivizi lucrează

---

[1] Norsworthy, *Essays in Honor of W. James*, 1908. — Moore, „Testing the Strength of Instincts", *Am. Journ. of. Psychol.*, 1916. — Downey, *Individual Will-Temperament Test*, Inst. Carnegie, 1919. — Fernald, *Am. Journ. of. Insanity*, 1912. — Descoeudres, „Test sur le jugement moral", *Interm. des Educateurs* (Genève, Ianuarie 1914, p. 54 și Iunie 1917, p 91. Pressey, *Journ. of applied Psychol*, 1919; „A group scale for investigating the emotions", *Journ. of. abnormal Psychol.*, 1921. — Filter, „An experimental Study of Character Traits", *Journ. of. Applied Psychol.*, Decembrie 1921. — Allport, „Personality Traits, their Classification and Measurement", *Journ. of Abnormal Psychol.*, 1921.

[2] Revesz, „Prüfung der Musikalität", *Zeitsch. f. Psychol.*, vol. LXXXV, 1920.

[3] Moede, *Experimentelle Massenpsychologie*, 1920.

mai bine dacă sunt singuri; alţii dacă se găsesc în mijlocul altor persoane cari efectuează acelaş lucru. Moede a imaginat experienţe interesante, din cari s'ar puteà trage teste pentru diagnosticare [1].

Sinteza funcţiunilor elementare. Analiza psihologică a unui candidat, determinarea funcţiunilor sale mintale izolate, pot oare să ne dea o imagine exactă a aptitudinei lui pentru o profesiune?

Iată o nouă chestiune la care nu se poate răspunde mai înainte de a fi supus la o experienţă. Marea majoritate a actelor profesionale cer coordonarea tuturor acestor funcţiuni elementare. A fi dotat cu aceste funcţiuni şi a şti să le coordonezi, sunt două chestiuni diferite. Această remarcă ne arată cât este de mare utilitatea testelor sintetice de cari am vorbit mai sus.

§ 3. — Chestiunea inteligenţii generale

Ne întrebăm acum de câtă importanţă este, pentru selecţionarea ca şi pentru orientarea profesională, diagnosticarea inteligenţei generale. In mod practic, este oare util să cunoaştem gradul acestei inteligenţe? Sau este destul să determinăm direcţia şi natura aptitudinilor speciale?

Imi pare un lucru foarte evident, ca primul lucru ce trebue făcut, când e vorba de orientarea unui individ, în special a unui copil, să fie determinarea inteligenţei lui generale. După cum acest individ se va manifestà într'adevăr ca un spirit superior, sau dimpotrivă ca un întârziat, cu un spirit slab, grupuri cu totul diferite de profesiuni se vor deschide înaintea lui.

Dar aci se pune o altă chestiune: Care este legătura, pentru exercitarea unei profesiuni, între inteligenţa generală şi aptitudinile particulare? E una sau cealaltă mai necesară, în mod practic, unui candidat? Aveţi de exemplu de ales dintr'o sută de candidaţi, patru lucrători cari să ocupe patru locuri vacante într'un atelier mecanic. Pe cari îi veţi alege? Pe cei cari la examen, vor dovedì o mai mare abilitate a mânii, o mai repede pricepere, o mai fină sensibilitate a degetelor, o mai mare rapiditate de reacţiune, sau pe acei cari se vor arătà ca mai inteligenţi?

La o întrebare de acest fel nu se poate da un răspuns precis. E probabil că sunt profesiuni pentru cari inteligenţa generală depăşeşte aptitudinile speciale şi sunt altele, dimpotrivă, pentru cari o aptitudine specială e principalul.

---

[1] Asupra monotoniei lucru'ui, vezi H. Winkler *Die Monotonie der Arbeit*, Leipzig, Barth 1922.

In general putem spune că, până aci, faptele par să răspundă acestei chestiuni, când într'un fel, când într'altul. Anumiți specialiști ca d-l Petitpierre pe care l-am citat mai sus (pag. 14) se plânge de faptul că, la examenele de intrare în școalele profesionale, se ține prea mult seamă de anumite încercări generale și nu-i în schimb nici un examen al aptitudinelor particulare.

Pe de altă parte, selecțiuni de lucrători făcute numai după inteligența generală, au dat rezultate bune. In această legătură de idei să reamintim „testele de armată", întrebuințate în Statele-Unite (vezi pag. 17 Cap. I). Cu toate că aceste teste nu se adresau decât inteligenței generale (era vorba de probleme de atenție, de reflexie, mici probleme de aritmetică) și nu cuprindeau nici o încercare, care să aibă vreo legătură cu lucrul ce-l are de efectuat un militar, ele au reușit admirabil să determine aptitudinea militară: cei cari dăduseră rezultate rele la examen, au dat soldați tot atât de răi și ofițeri chiar și mai răi. Și toți acei cari, pe teren, dovedindu-se adevărate virtuți militare, obținuseră, la încercarea testelor, cele mai bune note.

Totuși, intervine în aptitudinea militară și altceva decât inteligența: curajul, ascultarea, rezistența, aptitudinile fizice. Aceste teste de inteligență nu aveau pretenții să măsoare și aceste diferite calități. Experiența a dovedit însă că există o legătură foarte strânsă între inteligență și aceste calități diferite: și anume că sunt mult mai multe șanse să întâmpinăm aceste calități la un om superior decât la un om de mentalitate inferioară.

Dar această corelație între inteligență și aptitudini speciale nu este utilizabilă în mod practic decât atunci când se operează triaje în mare. Când e vorba însă de un singur individ izolat, inteligența sa generală nu prezintă decât slabe garanții pentru aptitudinile sale particulare. In America, vedem acum anumiți psihologi foarte bine informați, plângându-se de marea importanță care s'a acordat încercărilor de inteligență generală. Porteus, de exemplu, insistă asupra faptului că inteligența nu măsoară câtuși de puțin „competența socială" și că pot coexista foarte bine un nivel jos de inteligență cu reale capacități sociale [1].

O altă chestiune, care diferă de cele precedente este aceia de a ști dacă inteligența generală sporește valoarea aptitudinilor pe care le posedă un individ. Sau cu alte cuvinte dacă, prin inteligență, putem face față, în parte, aptitudinilor speciale insuficiente.

---

[1] Berry and Porteus, *Intelligence and social Valuation*, Publ. of the Training School, Vineland, 1920, p. 5.

Desigur numai experienței îi este dat să rezolve aceste chestiuni delicate. Încă nu cunoaștem cari sunt relațiile între inteligența generală și aptitudinile speciale. Am văzut mai sus că această problemă este numai de puțină vreme obiectul investigațiilor psihologice. Pentru un moment, psihologii se împart între opiniile cele mai opuse: pe când unii admit că spiritul nu este decât o împreunare a aptitudinilor complect independente unele de altele, alții cred să spiritul, în toate manifestările sale, este sub dependența unei capacități centrale, a unei inteligențe generale, ale cărei diverse aptitudini nu sunt decât manifestațiile. Alții încă, printre cari Spearman, la Londra, profesează teoria celor doi factori, după care ori și ce aptitudine este rezultatul concursului dintre 2 factori, un factor special și un factor central (inteligență generală) [1].

Chestiunea inteligenței generale se mai pune încă și în vederea interpretării anumitor teste.

D-l Cyril Burt, psihologul londonian a remarcat că faimoasele teste de watman ale lui Münsterberg, teste de aptitudine specială în aparență, se adresau în realitate cu mult mai mult inteligenței generale decât calităților psihomotrice speciale. Intr'adevăr, chiar după datele lui Münsterberg, studenții universității, asupra cărora s'a luat acest test, au dat rezultate mult mai bune decât înșiși watmanii cei mai dibaci [2].

Aceiași chestiune se poate pune însă și față de cele mai multe teste de aptitudini: *măsoară ele oare o aptitudine particulară sau inteligența generală?* Înțelegem de câtă importanța practică este această chestiune și credem că sunt necesare cercetările îndreptate în acest sens pentru a o rezolvì; căci numai atunci vom ști cu certitudine dacă testele de aptitudini elimină pe cei inapți (pentru un anumit gen de activitate) sau pe cei incapabili (în genere), pe *misfits* sau pe *unfits*. Deocamdată, cu ajutorul teoriei celor 2 factori, putem explică *grosso modo*, rezultatele paradoxale obținute de Münsterberg sau de alții. Dacă un individ inteligent, dar nu specializat, reușește mai bine un test profesional decât un lucrător specializat în profesiunea corespunzătoare, aceasta se datorește faptului că aptitudinea este rezultatul concursului inteligenței și aptitudinei în acelaș timp. Am puteà formulà astfel această ecuație:

Reușita unui test profesional = aptitudine × inteligență generală.

Fie la un lucrător, aptitudinea = 10 și inteligența = 2.

[1] In această chestiune vezi W. Brown and G. H. Thomson. *Un essentials of mental measurement*, Cambridge, 1921. Acești autori critică teoria lui Spearman și apără o teorie nouă, dupe care diferitele aptitudini nu sunt decât rezultatul combinării unui anumit număr de factori psihici elementari. Teoriei *of two factors*, ei opun o *Theory of group factors*, sau *sampling theory of ability*.

[2] Citat dupe Watts, art. cit. *Brit. Journ. of Psychol.* Ianuarie 1921, p. 197.

Rezultatul va fi 20. E lesne de înțeles că acest rezultat tot ar putea fi depășit de un student a cărui aptitudine ar fi egală cu 3, dar a cărui inteligență = 10, ar fi 30. Dăm acest exemplu, numai ca o mică ilustrare, pentru a fixà ideile, fără însă să luăm parte în lupta încă deschisă în chestiunea structurii aptitudinilor.

§ 4. — Asupra modului de a se lua teste

Nu e vorba să dăm aci un manual operator asupra modului de a lua teste ; am vrea numai să indicăm câteva principii generale, câteva condiții indispensabile, astfel încât să se înțeleagă mai bine cari sunt cerințele psihologului, și să fie ajutat să le satisfacă. Dacă voim ca o probă psichofiziologică să aibă o valoare oarecare, trebue ca ea să fie executată în condiții cât mai apropiate de acele ale vieței normale ; trebue ca subiectul pe cât mai posibil să fie în starea sa „normală".

Luarea unui test, oricare ar fi el, presupune două condiții esențiale :

1. Trebuie ca subiectul supus probei să o execute cu bună voință. E indispensabil să-și depună toată atenția, să-și dea toată silința.

2. Trebue ca subiectul să nu fie într'o stare anormală de nervozitate, de timiditate sau de emoție.

Realizarea celei de a doua condiții depinde mai ales de experimentator.

De el depinde să nu se înspăimânte subiectul, să se simță asigurat, să se simță bine, prin felul lui de a-l primì, de a-i vorbì. In nici un caz un candidat la o probă nu trebue tratat milităreşte, cu bruscheță. Mai ales când e vorba de meșteșugari ori de copii, e indispensabil să se urmeze aceste precepte.

Realizarea primei condițiuni depinde într'o oarecare măsură de felul cum psihologul știe să-și câștige încrederea, simpatia candidatului, și de felul de a-l face să înțeleagă interesul experienței pe care o face. Dar ea depinde într'o măsură și mai largă de prejudiciile din punctul de vedere al experimentării psihologice, cari stăpânesc mediul de unde vine candidatul.

Se știe că astăzi, lucrătorii ascultă orbește de ordinele sindicatelor, ale căror opinii le îmbrățișează cu plăcere fără a mai judecà prin ei înșiși ceeace ele au adevărat sau fals. Dacă opinia sindicatului este defavorabilă psihotechnicei, lucrătorul va refuzà să se supună testelor de selecționare ; sau chiar dacă ar fi silit să le treacă, le va primì cu neîncredere și rezultatul va fi mult inferior acelui ce s'ar fi putut obține când lucrătorul ar fi avut o altă atitudine. Iată deci că este în interesul candidaților, mai mult chiar decât într'al psi-

hologului — ca opinia să fie favorabilă testelor. Toţi aceia cari pun suflet pentru binele muncitorilor, ar trebui să-şi dea silinţa să-i facă să înţeleagă că psihotehnia lucrează în interesul lor şi că, chiar dacă astăzi această disciplină nu-i decât prea puţin avansată, ea va fi pentru ei în viitor un ajutor preţios.

Este adevărat că atunci când e vorba de selecţionare, candidaţii au interes să-şi dea cât mai puţină silinţă ; nu e însă tot astfel când e vorba de orientare, dacă candidatul caută să-şi ascundă aptitudinile reale, ca să nu răspundă decât gusturilor sale.

După cum e cazul, testele vor fi luate sau într'un laborator de psihologie, unde vor fi convocate persoanele ce trebuesc orientate sau selecţionate, sau vor fi luate chiar în ateliere la şcoli. Atunci când testele necesită aparate speciale şi greu de transportat, este indispensabilă venirea la laborator ; ea are însă inconvenientul că face pe lucrător să se deplaseze, să vină într'un local neobişnuit ceeace influenţează timiditatea şi starea lui sufletească.

Este însă foarte probabil, ca într'un viitor apropiat, toate marile uzine, şcoalele de arte şi meserii, şi cele tehnice, să posede laboratoarele lor particulare de psihologie, cum este cazul în numeroase întreprinderi din Germania, America şi Elveţia.

De cine trebuesc să fie luate testele ? Când e vorba de selecţionare, inginerii şi administratorii întreprinderilor, sunt ei oare apţi de acest lucru ? Sau când e vorba de orientare poate fi încredinţată luarea testelor, funcţionarilor birourilor de plasare sau institutorilor ?

A lua un test este o chestiune mai delicată decât se pare, şi este foarte necesar ca această însărcinare să fie încredinţată, dacă nu unui psiholog de carieră (ceeace ar fi cel mai bun lucru) cel puţin unei persoane care s'a ocupat serios cu chestiunile psihologice. Orientarea, mai mult chiar decât selecţionarea, impune cunoştinţe psihologice aprofundate şi un fin simţ psihologic.

In orice caz, fiecare test trebue întovărăşit de o instrucţie care să indice exact felul cum trebue să fie aplicat.

§ 5. Etalonarea şi percentilajul testelor. Profile psihologice

Odată ce testul a fost luat cu toate precauţiile pe cari le comportă această delicată operaţie, trebuie să apreciem rezultatele obţinute de către candidat, în vederea diagnosticului de făcut. Reamintim, că acest diagnostic constă întotdeauna în măsurarea unei anumite capacităţi sau aptitudini.

E uşor de înţeles că această măsură nu poate fi făcută decât dacă raportăm la un etalon rezultatele obţinute de către candidatul supus psichometriei. Ce etalon trebuie să alegem ?

Acest etalon va diferì după cum va fi vorba de selecţiune sau de îndrumare.

Vom considera mai întâi *selecţiunea.*

Dacă va fi vorba, de exemplu, de a alege din 12 candidaţi pe cei mai buni pentru patru locuri vacante, ne vom puteà limità clasând pe candidaţi potrivit rezultatelor obţinute şi vom lua pe cei patru din frunte. E de remarcat însă că acest mod de a lucrà prezintă lipsuri. Nimic nu dovedeşte că din 12 indivizi, primii patru sunt buni în chip absolut, întrucât aceşti patru ar puteà fi, prin raport la lucrul pe care îl au de îndeplinit, muncitori cu totul insuficienţi.

Este necesar deci de a poseda o normă obiectivă (*„norme obiective minima"* care să stabilească minimum de rendement, minimum de „performanţă" pe care trebuie să o dovedească la teste un candidat, spre a fi admis la o anumită meserie. Vom stabili deasemenea care este norma mijlocie şi norma pentru muncitorii cari merită calificativul de excelenţi.

Exemplu : Pentru a fi inginer, dentist, gravor, ceasornicar, etc., trebuie să ai o pătrundere vizuală minimă — 1 pentru un ochi şi 0,5 pentru celălalt.

Stabilirea acestor norme presupune existenţa anumitor teste bine alese şi încercate. Aceasta va fi o operaţie de lungă durată. Insă numai acestea sunt normele cari vor da selecţiunii profesionale întreaga ei semnificare.

Să vedem acum cum se pune problemul pentru *orientare.*

Mai sus, când a fost vorba de selecţiune am plecat, oare cum, de la profesie. Pentru orientare, vom stabili scările de măsură plecând de la copil, care este subiectul orientărei.

Ni se aduce un adolescent în căutarea unei cariere, şi facem, de exemplu, un examen al memoriei. In ce chip vom exprimà rezultatul găsit ? Care va fi cel mai bun mijloc de a arăta gradul memoriei sale ?

Am puteà să indicăm numai, dacă am testat memoria prin încercarea a 15 cuvinte, câte din ele a reţinut. A şti însă că acest adolescent a reţinut 6 sau 9 cuvinte din 15, nu înseamnă prea mult. Această informaţie nu are valoare de cât cunoscând care este mijlocia de cuvinte reţinute de adolescenţii de aceiaşi vârstă. Atunci ne putem da seama dacă el este la mijlocie, deasupra sau dedesubtul ei. Acest diagnostic însă, oricât ar fi de preţios este încă destul de aproximativ. E trebuitor să se ştie nu numai că un individ este deasupra sau dedesubtul mijlociei, dar şi *cu cât* este el depărtat de această mijlocie. Cu alte cuvinte ceiace trebuie să ştim, este dacă individul considerat, fiind clasat din punct de vedere al memoriei printre alţi indivizi, ar fi plasat în primele ranguri, în ultimele sau exact, în cari din ele.

Diagnosticul unei aptitudini implică deci o idee de rang şi numai prin rang vom puteà parveni a stabili gradul unei ap-

titudini [1]. De la Galton a rămas obiceiul, când voim să clasăm după rang, de a presupune o colectivitate de 100 indivizi, şi de a se caută rangul pe care îl va obţine subiectul de clasat printre aceşti 100 de indivizi, primul dintre ei fiind acela care prezintă minimum din aptitudinea considerată şi ultimul, al o sutălea, acela care posedă maximum de aptitudine. Gradele de aptitudini corespunzând la toate rangurile intermediare, sunt determinate prin experienţă. Aceşti 100 indivizi teoretici constitue deci scara cu 100 de diviziuni, adică metrul etalon la care vom raportă aptitudinea persoanei de selecţionat sau orientat.

Prin urmare, a diagnostica gradul unei aptitudini, nu este altcevà decât a indicà rangul unui individ sub raportul acestei aptitudini.

Fiecare diviziune din cele o sută de pe scara despre care am vorbit mai sus se numeşte *percentilă*. A diagnosticà o aptitudine înseamnă deci, a găsi percentila corespunzătoare rezultatului furnizat de test.

Un exemplu ne va face să înţelegem mai uşor procedeul decât o lungă explicaţie. Revenim la determinarea memoriei imediate a cuvintelor. Voind să determine gradul aptitudinei la memoria cuvintelor pentru un copil de 12 ani, îl vom supune la încercarea de 15 cuvinte. El poate să repete 10 cuvinte. Pentru a şti la care precentilă corespunde această cifră de 10, trebuie să fi determinat în prealabil, în urma a numeroase experienţe, felul cum se comportă băeţii de 12 ani la această memorie de 15 cuvinte. Experienţa ne-a învăţat că supunând la experienţa de 15 cuvinte o sută băeţi de 12 ani, şi aşezând aceşti 100 de indivizi după rezultatele obţinute, constatăm că primul rang este obţinut de către acela care a reţinut 13 cuvinte, iar ultimul rang, de către acela care a reţinut numai 2 cuvinte, rangurile intermediare corespunzând numerelor intermediare de cuvinte. In acest chip putem stabili un barem care ne va spune la ce rang, la ce percentile, corespunde o anumită cantitate de cuvinte.

Percentile	*Cuvinte reţinute*
100	13 sau deasupra
90	10
80	9
70	8
60	7
50	7
40	6
30	6
20	5
10	4
1	2 sau sub 2

[1] Claparède, Profils psychologiques gradués d'après l'ordination des sujets", *Arch. de Psycholog.*, vol. XVI, 1916, p. 73.

Este deajuns să aruncăm o privire pe acest barem pe care îl vom numì *tabloul percentilajului*, pentru a vedeà că reţinerea a 10 cuvinte corespunde la al 90-lea percentil. Aceasta înseamnă că tânărul considerat a fost foarte bine clasat sub raportul memoriei, şi putem în chip practic adoptà cifra de 90 ca reprezentând gradul aptitudinei sale la memoria imediată a cuvintelor.

Dacă stabilim bareme identice pentru toate testele de aptitudini, vom puteà transformà în percentile rezultatele oricărui test. Acest fel de a lucrà are marele avantaj de a reduce toate rezultatele la o singură unitate de măsură: *percentila, care are acelaş înţeles oricare ar fi testul considerat.* Vom puteà în acest chip comparà între ele două aptitudini ale unui acelaş individ şi întrezări aceea care este proeminentă. Să mai presupunem că la acest băiat de 12 ani repeziciunea scrierei este de 120 litere pe minut, că execută 6 permutări pe minut, şi că repeziciunea la calcul este de patru adunări pe minut, etc.[1]. Vom căutà în tablourile noastre de percentilaje şi vom găsì, pentru aceste diverse valori, următoarele percentile:

Memoria cuvintelor	90
Repeziciunea scrierei	75
Permutări	50
Adunări	20

Vom traduce aceste date spunând că aptitudinea care predomină la acest tânăr este aceia a memoriei cuvintelor, în timp ce aptitudinea pentru calcul, este cu mult sub mijlocie. In ceiace priveşte permutările, aptitudinea este exact la mijlocie.

Atunci când o serie de teste au fost aplicate asupra aceluiaş individ, cel mai bun mijloc de a ne da seama de ansamblul rezultatelor găsite, este de a construì cu datele rezultatelor, un *profil psychologic*, potrivit sugestiilor lui Rossolimo (din Moscova)[2].

Acest profil se construeşte notând pe abcise diversele teste, iar pe ordonate rezultatele obţinute pentru fiecare din aceste teste. Noi am fost de părere[3], că în construcţia profilelor să se întrebuinţeze percentilele (nu scări arbitrare cum face Rossolimo, întrucât în acest chip nu se pot face comparaţii). Această propunere a fost acceptată de către psychotechnicienii germani şi americani[4].

---

[1] Claparède *Tests d'aptitude*, Genève, Kundig, 1920 (extr. des *arch. de Psychol.* vol. XVII p. 316.

[2] Rossolimo, Die Psycholog Profils, *Klinik f. psich. u. nerv. Krankheiten* vol VI. 1911.

[3] Claparède, Profils psychologiques gradués d'apres l'ordination des sujets" *Arch. de Psychol.*, vol. XVI.

[4] Lipmann „Die Berufselgnung der Schriftsetzer", *Zeitschr. für angew Psychol*, vol XIII, 1917, p. 117. Giese, *Psychotechniche Eignungsprüfungen* Langensalza, 1921, p. 312. Kohnstamm, „Ueber die Etchnung von Tests" *Zeitsch, für angew Psych.* vol. XIX, 1921 p. 287 C. H. Town„ Analytic Study of a group of five and six-year old Children ", *University of Iowa Stud.*, 1921, p. 35.

Insistăm asupra marelui avantaj pe care îl prezintă scara percentilelor asupra celorlalte scări, construite în chip arbitrar. In afară de cele spuse mai sus, adică posibilitatea de a compara diferite aptitudini, ea mai prezintă avantajul de a exprima un fapt foarte uşor de înţeles. A spune că o anumită aptitudine măsurată cu ajutorul unei scări obiective şi arbitrare = 30 sau cu 75, nu ne spune mare lucru, chiar dacă am şti că indicaţia maximă a acestei scări este 100. Din contră, dacă spunem că un individ clasat sub raportul acestei aptitudini, obţine al 30-lea sau al 75-lea rang din 100, aceasta exprimă o ideie limpede. Cu alte cuvinte, dacă subiectul considerat este al 30-lea, aceasta înseamnă că din 100 persoane nu sunt decât 70 cari îl întrec pentru aptitudinea considerată. (Pentru a înţelege aceasta trebuie să adăogăm că se obişnueşte ca prima percentilă să corespundă minimului de aptitudine, iar a o suta percentilă să corespundă maximului).

Se înţelege că determinarea aptitudinilor în percentile nu dispensează pe orientator de a ţine seamă de cerinţele obiective ale profesiunilor. Un candidat poate prezenta o aptitudine, proeminentă prin raport la celelalte aptitudini pe cari le are, fără ca aceasta să însemne ca aptitudinea proeminentă este suficientă pentru trebuinţele unei anumite profesiuni. Mai trebuie în fiecare caz particular, să se ţie seama de norma obiectivă minimă despre care s'a vorbit mai înainte (V. p. 58).

Tabelele percentilajului mai au avantajul de a da un sens precis termenilor „foarte bun", „bun", „suficient", „insuficient", „cu totul insuficient", cari se întrebuinţează în mod curent. Se poate stabili, de exemplu, ca să numim „foarte bun" aptitudinile corespunzând percentilelor dela 90 până la 100 „bune" acelea cari corespund dela 75 la 90, „suficiente" pentru percentilele dela 25 la 75, „insuficiente" acelea cari corespund percentilelor dela 10 la 25 şi „nule" „cu totul insuficiente" pentru percentile dela 1 la 10.

Desigur că stabilirea acestor calificări este cu totul arbitrară. Anumiţi autori cum este Lipman, de exemplu, nu consideră ca aptitudini „foarte bune" decât acelea cari pornesc de la a 96-a până la 100-a percentilă. Va fi necesar poate ca într'o viitoare Conferinţă internaţională de psichotechnie să se ajungă la o înţelegere în această privinţă.

Se poate, de altfel, ca această terminologie să nu poată fi fixată în chip uniform, întrucât „suficientul" unei aptitudini nu este un caracter absolut al acestei aptitudini, ci o noţiune relativă, care depinde de înălţimea normei obiective minime. Un anumit grad de aptitudine la calcul de exemplu, va fi declarată „suficientă" sau nu, după meseria considerată.

Vedem deci că diagnosticul şi măsura unei aptitudini presupune existenţa pentru fiecare aptitudine, a unei bareme, a unei tabele de parcentilaj, care să ne înveţe în ce chip această ap-

titudine variază în sânul unei populaţii date. Stabilirea acestor bareme cere numeroase cercetări, la cari lucrează actualmente psichologii.

Intocmirea unei tabele de percentilaj presupune că testul de percentilat a fost luat pe un foarte mare număr de indivizi. Cu cât numărul de indivizi va fi mai mare, cu atât şi baremul va fi mai exact. In realitate însă adesea este foarte greu să se facă investigaţii pe un număr prea mare de persoane. Ar fi de dorit însă că acest număr de persoane să nu fie mai mic de treizeci sau patruzeci. E bine însă ca să nu ne scoborâm la acest minimum.

Asupra căror indivizi convine a face aceste experienţe destinate în prealabil să stabilească baremul despre care am vorbit mai sus ? E nevoie să alegem pe indivizi, şi în ce chip ?

Nu este nici o nevoie să-i alegem. In regulă generală tabela percentilajului trebuie să reprezinte dispersarea aptitudinilor în felul cum ele se întâlnesc în sânul populaţiei. Prin urmare, indivizii a căror observare va servi ca bază, vor trebui luaţi la voia întâmplărei. Numărul indivizilor de cercetat trebuie să fie însă suficient de mare, astfel încât să putem regăsi în grupul considerat aceleaşi proporţii ale diverselor cazuri, cari se întâlnesc în ansamblul populaţiei. Dacă de exemplu, în grupul considerat, vom avea mai mulţi indivizi capabili, sau incapabili, decât în întregul populaţiei, baremul va fi falşificat : într'un caz, el va da valori prea mari şi acei cari vor fi apreciaţi potrivit acestui barem, vor fi cotaţi foarte slab ; în al doilea caz, baremul va da valori prea mici şi va ajunge la supra calificări.

In ce chip ne putem asigurà atunci că grupul ales reprezintă cât mai exact ansamblul populaţiei, adică că reprezintă o fotografie în miniatură a realităţii ? Pentru a avea siguranţă, este de ajuns să ordonăm rezultatele obţinute cu fiecare individ din grup, după procedeul indicat de către Galton : dacă curba obţinută reprezintă o *ogivă*, aceasta înseamnă că grupul reprezintă corect populaţia, întrucât observaţia a dovedit că ogivă este curba normală a variaţiunii fenomenelor naturale[1]. Dacă curba prezintă o foarte mare proporţie a gradelor superioare sau inferioare de aptitudini, va fi cazul de a mări numărul cazurilor ce trebuie să servească de bază baremului.

Cu toate acestea va trebui să aducem o restricţie regulei de mai sus, după care indivizii servind de bază baremurilor de percentilaj, nu trebuie să fie obiectul unei alegeri.

Dacă voim ca aceste bareme să aibe un înţeles real, e evident că trebuie să ţinem seamă de *vârste*. A preţui aptitudinile unui copil servindu-ne de baremele construite pentru adulţi, în-

[1] Galton, *Inquires into Human Faculties*, London, 1883 — Vezi deasemenea Claparède, *Psychologie de l'enfant*, Genève, a 8-a ediţie, 1920, p. 344 et *Préface complémentaire*, p. XIX.

seamnă să falşificăm complect diagnosticul. Este necesar să stabilim diferite percentile pentru diverse vârste, cel puţin până la 17 sau 18 ani, dela care vârstă putem utiliza baremele pentru adulţi.

Trebuie în acelaş timp să ţinem seamă şi de *sexe*. Este de preferat de a clasa un bărbat după un barem stabilit pentru bărbaţi iar pe o femeie după un barem stabilit pentru femei. Înţelesul percentilei atribuite subiectului de diagnosticat este astfel mai precis decât dacă baremele ar fi fost stabilite pe observarea ambelor sexe ale căror aptitudini pot simţitor să difere. Să presupunem că inteligenţa mecanică este mai desvoltată la bărbaţi decât la femei şi că întocmim, cu toate acestea, pe baza observaţiilor făcute pe cele două sexe, baremul percentilajului unui test de inteligenţă mecanică. Unde vom ajunge? Toate valorile ridicate ale baremului vor fi datorite bărbaţilor, iar cele scăzute femeilor. Riscăm prin urmare, servindu-ne de acest barem de a supra estima în chip constant pe bărbaţi şi, din contră, de a sub estima pe femei.

Dacă este vorba de baremele privitoare la testele de cunoştinţe (cum ar fi aptitudinea la matematici) sau privitoare la teste de aptitudine presupunând anumite cunoştinţi, în cele mai multe cazuri, va fi imposibil de a le întocmi făcând observaţii pe reprezentanţii tuturor categoriilor din care se compune populaţia. Pentru a pune pe scară cunoaşterea limbilor, este evident că trebuie să ne adresăm numai acelora cari au avut ocazia să înveţe o limbă străină. In fiecare caz particular bunul simţ va indică dacă este necesar de a face o anumită alegere printre indivizii ce trebuie să dea bazele unui barem. Va trebui deasemenea să separăm pe *normali* de *anormali*, cu toate că distincţia va fi adesea greu de făcut.

§ 6. — Valoarea diagnostică a testelor

Vom admite că normele şi baremele noastre, sunt stabilite potrivit metodei celei bune. Iată un individ care voeşte să treacă proba de selecţie sau de orientare. Il vom supune unui test de atenţie, de exemplu. Această încercare dă un rezultat. Care este valoarea acestui rezultat? Exprimă oare în chip real aptitudinea atenţiei persoanei considerate?

Spre a ne da seamă, mai facem cu acelaş subiect o altă experienţă analoagă. Rezultatul va fi oare acelaş ca în primul caz? Nu exact acelaş. Şi dacă vom repetă experienţa, vom obţine mereu alte rezultate[1].

[1] Claparède, „De la constance des sujets à l'égard des tests d'aptitudes" *Arh. de Psycholog.*, vol. XVII. 1920.

A. *Statornicia subiectelor.*

Fapt e că un individ nu rămâne în totdeauna acelaş. Aptitudinile sale pot varia dintr'un moment într'altul, mai mult chiar, diferite circumstanţe accesorii, oboseală, antrenament, pot modifica expresia acestei aptitudini.

Cu alte cuvinte toţi indivizii sunt mai mult sau mai puţin neconstanţi. Acesta este un fapt care complică foarte mult diagnosticul aptitudinilor.

Intre mai multe încercări diferite ale aceluiaş test, sunt adesea, la aceeaş persoană, divergenţe foarte însemnate. Unul din primele lucruri ce trebuesc făcute, este de a studia foarte de aproape mărimea acestor divergenţe şi mijloacele de a le elimina.

La început când se aplică un test, este bine de a nu ne mărgini la o singură încercare, ci la mai multe, nu identice, ci echivalente. Dacă rezultatele obţinute în aceste diferite încercări diferă în chip simţitor, vom încerca să descoperim cauzele acestei divergenţe; vom alege rezultatele luate în cele mai bune condiţiuni, sau dacă este imposibil să facem această alegere, vom lua mijlocia diverselor rezultate.

In orice caz, constatarea neconstanţei subiectelor şi oscilaţia aptitudinilor dintr'un moment într'altul, ne dovedeşte că fiecare aptitudine nu trebuie să fie reprezentată prin un număr precis, ci mai bine prin două numere, reprezentând limitele acestor oscilaţiuni. Profilul psihologic nu trebuie să consiste din linii ideale, cari leagă punctele unele de altele, ci din fâşii, cari mărginesc zona de oscilaţie.

Dealtfel, această constanţă a personalităţii cuiva constituie ea însăşi un caracter solid al individului. Ea va merita să fie studiată pentru interesul pe care-l prezintă ca atare. Anumite persoane sunt mult mai constante decât altele. De sigur că aceste persoane, din punct de vedere practic, merită mai multă încredere, întrucât se poate pune temei pe ceiace ele sunt în stare să producă.

Insă nu numai constanţa individului este singurul factor care face să varieze valoarea unei aptitudini, dela o experienţă la alta. Se constată că la acelaş individ constanţa variază după diversele teste.

B. *Precizia testelor.*

Dacă constatăm, la acelaş subiect, că anumite teste dau rezultate mult mai constante decât altele, nu putem face responsabilă de această constanţă sau inconstanţă însăşi personalitatea (întrucât o aceiaşi cauză nu poate produce consecinţe diferite), ci trebuie să ne întrebăm mai întâi dacă anumite teste nu sunt mai puţin fidele de cât altele, deci mai echivoce în rezultatele lor.

Această chestiune este însă foarte puțin studiată. Ar trebui să se purceadă la un studiu care să aibă ca obiect comparația constanței diferitelor subiecte prin raport la un același test și preciziei diverselor teste la aceleași subiecte. Vom ajunge în acest chip a lămuri ceiace, în nestatornicia rezultatelor, se datorește persoanei sau însuși testului.

C. *Fixitatea aptitudinilor.*

După ce s'a dovedit că inconstanța este datorită testului și nu persoanei, ne mai putem încă întreba dacă cauza este *technica* testului, felul cum el se aplică, sau *aptitudinea* pe care o măsurăm.

In adevăr, diversele aptitudini pe cari le are un același individ, nu prezintă aceiași constanță. Se știe, astfel că, în general, domeniul afectiv variază mai mult de cât cel intelectual. Funcțiile superioare (atenție, inteligență), variază mai mult de cât funcțiile inferioare, curat senzoriale (ascuțime în vedere, etc.) sau automatice. Vechile cercetări ale lui Norsworty,[1] făcute în domeniul afectiv, au arătat că atunci când voim să estimăm trăsăturile principale ale caracterului unui individ X, cu ajutorul unui anumit număr de judecători, adică adresându-ne unui anumit număr de persoane cari cunosc foarte bine pe X, se constată că acordul se stabilește ușor asupra anumitor caractere (cum ar fi de exemplu autoritatea, vanitatea, popularitatea), în timp ce se întâmplă contrariul cu alte trăsături, cum ar fi onestitatea, tactul, etc., cari dau loc la aprecieri mai diferite, ceiace dovedește în chip evident că anumite trăsături sunt mai fixe, mai puțin vaporoase, decât celelalte.

Ne vom mărgini să ridicăm aceste probleme, cari sunt departe de a fi rezolvite.

Se va determina dacă inconstanța este datorită naturei testului sau aptitudinei, căutând să descoperim aceiași aptitudine (memoria vizuală, de ex.) prin teste și technice diferite. Vom vedea în acest chip ceeace depinde de test și ceeace depinde de aptitudine.

§. 7. — Valoarea prognostică a testelor

Să presupunem lămurite toate greutățile arătate până aci. Să presupunem cunoscute toate mijloacele cari permit de a înlătura erorile cari provin din inconstanța subiectelor, aptitudinilor sau testelor, — inconstanță provenind din variația ce se

[1] Norsworthy, „The validity of Judgments of Character", *Essays in Honor of W. James*, London, 1908.

produce dela o zi la alta dintr'un moment într'altul, în centrul activităţii mintale. O altă greutate se mai iveşte în calea noastră: aceea datorită variaţiei aptitudinilor de lungă scadenţă.

Această problemă este de toată importanţa.

Ceiace va trebui să ştim când procedăm la un examen de aptitudini în vederea selecţiei şi mai ales în vederea orientării unui individ, nu este atât *ceeace el este* astăzi şi ceeace el *este capabil să devie*. Diagnosticul nostru este, în realitate un prognostic. E vorba prin urmare, nu de a înţelege ceeace sunt azi aptitudinile şi ceeace ele vor deveni. Trebuie nu să determinăm capacitatea prezentă a candidatului, ci să *profetizăm* izbânda sa viitoare.

Problema care ni se pune dă loc la alte două : aceea a stabilităţii aptitudinilor şi aceea a modificării aptitudinilor prin exerciţiu.

A. *Stabilitatea aptitudinilor.*

Această chestiune interesează mai ales orientarea. Ea se pune într'un chip cu totul special când este vorba de a orienta un individ tânăr, un copil sau un adolescent. Acest individ va rămâne ceiace el este astăzi ? Va deveni el ceeace nu este el astăzi ? Va pierde, poate, ceeace posedă deja ? Din contactul cu viaţa, va câştiga sau va pierde el ?

Cea mai mare parte din autori au întrezărit această chestiune fără însă a-i fi pătruns întreaga importanţă. Trebuie să mărturisim însă că psychologia este încă prea puţin informată asupra acestui punct. Şi aceasta se înţelege. Ca să lămurim prin observaţii şi experienţe o problemă în genul acesta trebuie să le aplicăm unei întregi generaţii. Trebuie să măsurăm aptitudinile copiilor de mici şi să urmărim dacă viitorul va confirmà sau va infirma prognosticurile stabilite pe baza primelor încercări. Aceasta cere însă vreme.

Criza adolescenţei are, de cele mai multe ori, ca urmare, transformarea individului ; gusturile şi caracterul său se modifică profund. Şi ne întrebăm cu drept cuvânt, dacă o determinare de aptitudini făcută înainte de această epocă poate aveà vreo valoare.

Chestiunea se pune, de altfel, într'un mod cu totul deosebit, după cum este vorba de inteligenţa generală, de aptitudini speciale, sau de temperament şi caracter. Inteligenţa generală este, fără îndoială, o capacitate care, deşi se desvoltă, rămâne totuşi asemănătoare ei însăşi, în timpul vieţii. Un individ care, copil fiind, este un întârziat, rămâne în tot timpul vieţii mai mult sau mai puţin sub mijlocie. Din potrivă, un copil inteligent are toate şansele de a rămâne inteligent şi când va fi mare.

Câte împrejurări însă îngreuiază constatarea exactă a acestui fapt. Inteligenţa copiilor este apreciată de cele mai multe

ori, după calificările din școală, însă succesele școlare nu sunt în totdeauna chezășia sigură a unei inteligențe reale. Afară de asta, dacă viitorul nu justifică prevederile făcute în copilărie, înseamnă oare că aptitudinea s'a schimbat, sau mai curând că nu a întâlnit condițiile favorabile desvoltării ei naturale? Ne lovim aci de probleme încă inexplorate.

O altă greutate în prognosticul inteligenții viitoare este și faptul că rendementul intelectual depinde, într'o oare care măsură, de caracter, interes și voință. Acelaș individ va produce mai mult sau mai puțin după cum va fi întrebuințat într'o muncă care îl interesează sau nu. Având un ideal în muncă și o voință oțelită, inteligența sa va produce maximum.

Dacă din potrivă va fi copleșit de scepticism, va cădea în neactivitate, sau va urmări numai plăceri, inteligența sa va rămâne o valoare neproductivă.

A început să se studieze în chip sistematic *copiii precoci*[1].

Nu e de loc probabil ca precocitatea să fie semnul premergător al genialului. Dacă unele genii au fost foarte precoce, ca: Pascal, Goethe, Lord Kelvin, sunt în schimb alții ca Darwin, Newton și Rousseau, cari au fost în copilărie mediocrii. Acelaș lucru se poate spune despre anumiți copii cari acum 20—30 ani păreau niște adevărate fenomene, dar cari nu au produs nimic extraordinar ba, chiar nu se mai aude nimic de ei. Reamintesc ca exemplu pe micul Otto Pöhler, născut în 1892, observat de profesorul Stumpf,[2] eminentul psiholog din Berlin, care a învățat să citească singur la vârsta de 15 luni, și a manifestat curând cunoștințe extraordinare.

Când e vorba însă de aptitudini speciale, de talente speciale mai ales, precocitatea are mai multă importanță. *Aptitudinea muzicală* are această caracteristică, se manifestă din copilărie[3]. Mozart a început să compuie la vârsta de 7 ani, și a scris prima operă la 11 ani. Tot la 11 ani a scris și Händel primele sale compoziții, iar Beethoven la 12 ani etc. Richet a prezentat Congresului din Paris din 1900, un mic pianist de 3 ani și 7 luni, Pepito Arriola, care învățase să cânte singur[4].

După aptitudinea muzicală, cea care se manifestă tot de timpuriu este *aptitudinea pentru matematici*. Ancheta întreprinsă

---

[1] Dolbear, „Precocius children", *Pedag. Seminary*, vol .XIX, 1922, (cu bibliografie).

[2] Stumpf, *Revue scientifique*, 1897, vol. VIII, p. 336.

[3] Revesz, „Uber das frühzeitige Auftreten der Begabung". *Zeitsch für angew Psych.*, vol. XV, 1919 „Ueber das Musikalische Wunderkind", *Zeitsch für päd psych.*, 1918.

[4] Richet, „Cas remarqables de précocité musicale", *Congrès des Psych.* de Paris, 1900. Stumpf, „Akustische Versuche mit Pepito Arriola", *Zeitsch für angew. Psychol.*, vol. II, 1908.

de profesorul Fehr [1] ne arată că, din 93 de matematicieni consultați, aptitudinea s'a manifestat în modul următor:

35 ori înainte de 10 ani
43 „ dela 11 la 15 „
11 „ „ 16 „ 18 „
3 „ „ 19 „ 20 „

Deci în 78 de cazuri înainte de 16 ani.

Aptitudinea *literară*, aptitudinea *artelor frumoase* se desvoltă mai târziu de cât aptitudinea pentru matematici, iar aptitudinea *științifică* mai târziu de cât cea literară.

Toate acestea însă nu ne spun în mod exact în ce măsură o anumită aptitudine, constatată în preajma adolescenței la 14—15 ani, persistă în viitor.

In ceiace privește însă domeniul caracterului, problema stabilității este și mai obscură. Pe de altă parte știm că nimic nu este mai schimbător de cât dispoziția și sentimentele. Intr'o zi ești vesel, antrenat și faci proiecte, iar a doua zi în urma unor împrejurări oare cari, excitația este înlocuită prin depresiune, activitatea prin pasivitate. Și cu toate acestea nu întâlnim oare în domeniul caracterului trăsăturile cele mai „caracteristice" ale unei personalități?

Psihologia caracterului a devenit și ea un frumos câmp de lucru. Când un individ „se schimbă" în urma unei conversiuni religioase de exemplu, care îi modifică complect atitudinea față de persoane și de evenimente (St. Paul, St. François, Tolstoi, etc.) nu rămâne totuși în el ceva permanent? Chiar dacă direcția reacțiunilor sale este schimbată, forma acestor reacțiuni rămâne oare cum, aceiași. Cum se pot însă descurcà toate acestea?

Toate aceste greutăți ar zădărnici cel puțin pentru moment ori și ce încercare de orientare profesională, dacă aceasta s'ar ambiționa să procure diagnosticuri sau prognosticuri sigure. Nu i se poate cere însă mai multă certitudine decât în medicină. Ceiace trebuie să procure un diagnostic de aptitudine este o probabilitate. Să luăm, de ex. un copil care trebuie să fie îndrumat; orientatorul examinându-l nu-i va zice nici odată, chiar dacă acesta a dat rezultate foarte limpezi: „Vei reuși cu siguranță în cutare profesie", ci îi va spune: „ai mai mulți sau mai puțini sorți de reușită".

Sentința orientatorului trebuie să fie în totdeauna exprimată sub forma unei judecăți de probabilitate și aceasta este scopul psichotechnicei: de a face cât mai precisă această judecată de probabilitate [2]. Dar chiar dacă această judecată ar fi formulată într'un mod cu totul vag (de exemplu: nu pot spune

[1] Fehr, *Enquête sur la méthode de travail des mathématiciens*, Genève, 1918.

[2] H. D. Kitsohn a arătat în ce chip am putea transforma în evaluare de probabilitate rezultatele unei experiențe de selecție profesională „Vocational guidance and Theory of Probability", *The School Rewiew*, Febr. 1920.

nici că ai să reuşeşti nici că nu ai să reuşeşti), nu înseamnă oare mai mult decât nimic? Nu e mai bine oare decât să lăsăm la voia întâmplărei alegerea unei cariere? Ori şi cât s'ar schimba caracterul în orientarea ulterioară a vieţii, prognosticul aptitudinilor nu este iluzoriu, căci este mai uşor unui adolescent muncitor, zelos, ordonat, bun caracter, să-şi menţină calităţile şi la vârsta adultă, decât altuia, leneş, desordonat, sau vicios să şi le însuşească. Ceeace ar trebui să ne dea psychologia, — şi ar putea să o facă în urma unor statistice inteligente —, ar fi să ne indice, printr'o cifră, probabilităţile inerente fiecărui din aceste două cazuri.

Chestiunea stabilităţii aptitudinilor are, dealtfel, un dublu înţeles cantitativ şi calitativ.

Din punct de vedere *cantitativ*, „stabilitate" însemnează *evoluţie normală*. Vorbind de stabilitatea inteligenţei generale sau a aptitudinei matematice a unui copil de doisprezece ani, nu însemnează ca această inteligenţă generală sau matematică va trebui să rămână aceiaşi până la vârsta adultă; ele vor urma o evoluţie normală, adică acest individ va rămâne în acelaş raport faţă de mijlocie, când va fi adult, după cum este astăzi faţă de mijlocia vârstei lui.

Din punct de vedere *calitativ*, stabilitatea însemnează *conservarea fizonomiei mintale*, stabilitatea profilului psychologic faţă de relaţiile sale interioare.

Maximurile şi minimurile acestui profil vor rămâne în aceleaşi locuri. Dacă de exemplu, la doisprezece ani, aptitudinile motrice predomină pe cele intelectuale, această predominare nu persistă şi la vârsta adultă.

Vedem deci că cele două probleme ale stabilităţii aptitudinilor pot fi urmărite prin metodele obişnuite de observare şi experimentare, şi anume prin întrebuinţarea profilurilor psychologice şi împărţirea lor în percentile. Numai această împărţeală va face comparaţia între profilele copiilor şi adulţilor.

Pentru selecţionarea sau orientarea adulţilor, chestiunea stabilităţii are o mult mai mică importanţă. Cauzele transformării, inerente în viaţa practică sunt aci, cu totul reduse. Insfârşit, pronosticul care trebuie făcut, e de scurtă scadenţă, căci, chiar, a doua zi după examen, candidatul va intra în profesia aleasă.

Aci, însă, se impune o altă chestiune, şi se impune în privinţa orientării aceea de a şti dacă exercitarea însăşi a profesiunii nu riscă să modifice aptitudinile astfel, încât diagnosticul pus înaintea intrării în profesie să-şi fi pierdut valoarea. Aptitudinile câştigate pot ele acoperi aptitudinile naturale?[1]

[1] Nu trebuie ca critica noastră, punând toate condiţiile la cari trebuie să răspundă, un test bun, să ne lase să credem că metoda testelor nu ar fi în stare să dea rezultate bune. Primele cercetări făcute pentru a controla

B. *Aptitudini naturale și aptitudini câștigate.*

Prin definiție, a orientă un candidat, sau a-l face să treacă o probă de selecționare, presupune că acest candidat nu a mai practicat profesia pentru care va fi ales și atunci prima chestiune care se pune este: „Dacă acest candidat nu prezintă la examenul psihotechnică aptitudinile cerute de o profesie, cine ne asigură însă că nu le va câștiga în timpul uceniciei acestei profesiuni?" Aceiași chestiune se pune și cu ocazia intrării în școlile technice și profesionale.

Această chestiune cuprinde într'însa mai multe altele, pe cari le vom studia cu ocazia educabilității. Aci nu vom menționa decât una: Dacă un individ care arată, la proba unui test, că posedă o oarecare aptitudine naturală anterioară oricărei ucenicii, riscă el să fie întrecut în timpul uceniciei, de camarazi cari la prima vorbă prezintă un grad mai mic în această aptitudine. Să luăm un exemplu: iată doi candidați A. și B. cari trec proba de telegrafiști. A arată o aptitudine motrice mult mai mare decât B. care pare a fi cu totul lipsit de aptitudini speciale în acest sens. S'ar puteà întâmpla, ca după un timp de exercitare, B. să întreacă pe A. din acest punct de vedere?

Sau alt exemplu. Să luăm doi tineri desenatori. A. desenează mult mai bine decât B. S'ar puteà întâmplà ca, după un stagiu într'o școală de bele arte, B. să ajungă pe A. și să-l depășească? Sau cu alte cuvinte, care este raportul între aptitudinile naturale și cele câștigate prin exercitare? Exercitarea poate ea creia o aptitudine care lipsea mai înainte?

Această chestiune este atât de importantă, încât a fost pusă în ordinea de zi la prima conferință de psychotehnică din Geneva. Dar nimeni nu a parvenit să-i dea un răspuns.

Ea poate fi privită din trei puncte de vedere ușor deosebite:

1. Din punct de vedere al *copiilor* și al educației în general. Care e partea eredității și a educației în formarea aptitudinilor?

2. Din punct de vedere al *ucenicilor* și al uceniciei în general. Ucenicia poate ea desvolta o aptitudine care părea că lipsește mai înainte?

---

valoarea de pronosticare a testelor, sunt foarte încurajatoare. Iată de exemplu, rezultatele obținute la școala de Horlogerie din Geneva, ai cărei candidați au fost testați de Dr. Heinis Pentru mecanici, în număr de șase, rangul indicat de rezultatele psychotechnice, înaintea intrării lor în școală, a fost găsit matematic același, pe care l-au obținut aceiași elevi, după un an de studiu.

De remarcat un lucru interesant: Cei doi viitori elevi, plasați, după teste în u'timul rang, au fost nevoiți să părăsească școala în cursul anului, ca incapabili. Pentru ceasornicari cari erau mai numeroși, marea majoritate a cifrelor obținute la sfârșitul studiilor, concorda cu rangul dat la intrarea în școală și, ca și pentru mecanicieni, ultimii trei după rang, din lista din 1921, au trebuit să părăsească școala în timpul anului, ca incapabili.

(Extr. din raportul D-lui P. Rudhardt, directorul oficiului de Industrie, *Journal de Genève*, 1 Sept. 1922).

3. Din punct de vedere al *mutilaţilor*, al accidentaţilor de muncă şi al reeducării. Se pot câştiga oare anumite aptitudini cu totul noi şi cari nu sunt naturale, şi în ce măsură?

Experienţa ne arată că anumiţi indivizi, cari păreau lipsiţi de aptitudini într'un anumit domeniu, au dobândit totuşi, prin energie, aptitudinea care le lipsea, sau cel puţin au găsit mijlocul prin voinţă, de a compensa această lipsă. Psychologul vienez Adler merge până a afirma că conştiinţa, pe care o avem de a fi inferiori într'o direcţie, ne stimulează la lucru chiar în această direcţie, ca şi cum inconştient am dori să protestăm contra acestei inferiorităţi [1].

Pentrucă Demostene era peltic deaceia a devenit un mare orator, spune el, şi sunt mulţi pictori cu anomalii la vedere. Giese spune cam acelaş lucru: „Ar trebui numai să verificăm dacă aceste aptitudini evidente au fost într'adevăr susţinute de mediul înconjurător, sau dacă nu cumva tocmai lupta împotriva dificultăţilor lumei exterioare, nu le-a ajutat mai mult. Aci ne dibuim încă în plin întuneric deşi chestiunea, pentru reuşita celor bine înzestraţi, este de o importanţa fundamentală [2].

Putem cita şi noi, cu sprijinul tezei lui Adler, cazul mult regretatului nostru coleg din Berlin, Nagel, care se specializase în psihofiziologia culorilor cu toate că era absolut daltonian. Dar aceste cazuri sunt mai mult excepţionale şi nu am puteà afirma în mod general că lipsa unei aptitudini naturale este condiţia *sine qua non*, pentru câştigarea acestei aptitudini.

Dealtfel, nu putem aprofunda discuţia acestei chestiuni, până a nu fi definit mai bine termenul de „aptitudine" care are înţelesuri cu totul diferite.

Iată deci cât de obscură e încă problema stabilităţii aptitudinilor. In mare parte ea este subordonată problemei educabilităţii, pe care o vom privi pe scurt.

§ 8. — Problema educabilităţii

A. *Generalităţi. — Aprecierea educabilităţii.*

In cele ce urmează nu va fi vorba de abordarea problemei în întregul ei. Voim numai să arătăm locul acestei probleme şi să atragem atenţia psihotechnicilor, cari nu i-au înţeles destul importanţa.

Termenul de educabilitate este destul de vag. El se referă la diferite procese destul de diferite: memorie, comprehensiune, apercepţie, automatizare, adaptivitate, obişnuinţă, transfor-

[1] Adler, *Heilen und Bilden*, München, 1914.
[2] Giese, *Zeitsch. f. päd Psychol 1916, p. 518.*

mare în atitudinea afectivă, etc. Nu vom privi aceste procese în detaliu. Înțelegem prin „educabilitate" proprietatea pe care o au funcțiunile mintale, operațiile, aptitudinile, de a se desvoltă prin exerciții, oricare ar fi forma acestor exerciții (studiu reflectat sau simplă repetiție, memorizare, obișnuință, etc.).

Până aci, în orientare și selecționare, mai mult sau mai puțin, s'a admis implicit că dacă un individ, A, prezintă la examen o aptitudine superioară lui B, (pentru un anumit test), acest individ, A, va fi în stare mai mult decât B, de a desvoltă această aptitudine prin exercițiu. Cu alte cuvinte, educabilitatea unei aptitudini va fi un fel de atribut al acestei aptitudini, și va depinde de gradul ei.

Însă, dacă acest fel de a privi, este a priori plausibil, nimic nu dovedește că este și exact. Se poate de asemenea presupune că educabilitatea este o proprietate generală a individului, proprietate independentă de oricare din aptitudinile pe cari le-ar posedà el, și de gradul acestor aptitudini.

Să ascultăm acum ce spune experiența.

Dacă prima teză este adevărată, dacă educabilitatea este un *atribut* al gradului de aptitudine (dacă o aptitudine cuprinde în ea o capacitate de desvoltare care să fie proporțională gradului ei), — experiența trebue să dovedească că atunci când se exercită indivizi de aptitudini diferite, diferența individuală crește după perioada de exercițiu.

Dacă, din contră, diferențele individuale descresc după perioada de exercițiu, aceasta înseamnă că între gradul aptitudinei și „exercibilitatea" ei este un raport indirect și nu un raport direct. Cu cât o aptitudine este mai mare, cu atât are posibilitatea de a crește mai puțin prin exercițiu. Cu cât o aptitudine este mai mică, cu atât posibilitatea ei de desvoltare este mai mare.

Insfârșit, dacă cealaltă teză este cea adevărată, aceea după care educabilitatea ar fi o *proprietate generală* a individului, ar trebui să nu găsim nici un raport constant între gradul unei aptitudini și capacitatea ei de progres. Astfel, dacă vom examină o serie de indivizi înainte și după exercițiu, și dacă vom trasă la diagrama progreselor fiecăruia, mănunchiul acesta de curbe, trebue să prezinte următorul aspect:

1. In teza că educabilitatea este un *atribut direct*, aceste curbe diverg (întrucât acei cari posedă mai multe aptitudini la început câștigă în decursul exercițiilor).

2. In teza contrarie, educabilitatea este un *atribut invers*, curbele converg sau chiar se încrucișează în formă de X (pentru motive contrarii celor de mai sus).

3. In teza că educabilitatea este o *proprietate a persoanei*, aceste curbe se vor amestecà între ele, suișul și coborîșul curbe-

lor fiind determinate de structura însăşi a individului şi nu de gradul de aptitudine iniţială.

Ce spun însă faptele?

Ele sunt din cale afară de contradictorii. Cum nu pot exista adevăruri contrarii, aceasta arată că am comparat lucruri cari trebue analizate într'un chip amănunţit.

După un autor american, Thurstone, de exemplu, variabilitatea unui grup creşte cu exerciţiul; ucenicii se deosebesc cu atât mai mult între ei, cu cât progresează mai mult (aici este vorba de ucenicii telegrafişti)[1]. Această afirmaţie nu este însă adevărată decât dacă se apreciază educabilitatea, ţinând seamă de randament. Dacă, din contră, ne bazăm pe rapiditatea lucrului, sau numărul erorilor comise, obţinem, după cum a observat Peterson, rezultate exact contrarii: dacă curbele cari reprezintă variaţia randamentului diferitelor persoane diverg, acele cari corespund timpului sau erorilor converg[2].

Constatarea acestei contradicţii nu este nouă. De mai mult timp Whitley a arătat că se obţin răspunsuri cu totul diferite, la întrebarea dacă exerciţiul măreşte sau micşorează diferenţele individuale, după felul de calculare a rezultatelor experienţelor[3].

Chestiunea este atât de importantă, încât merită un exemplu pe care îl împrumutăm dela Whitley. De altfel este un exemplu fictiv.

Fie A. B. C. D. E. cinci muncitori. Vom arătà cantitatea randamentului lor înainte şi după exerciţiu, precum şi iuţeala lor la lucru, exprimată în sutimi de secunde în unitatea de lucru.

	Randament		*Iuţeala*	
Subiecte	*Inainte*	*după*	*Inainte*	*după*
A	5	10	300	150
B	9	18	166	83
C	10	15	150	100
D	6	18	250	83
E	5	15	300	100

Este izbitor faptul că, după cum vom apreciá educabilitatea prin raport la rendement sau prin raport la timp, şi în fiecare din aceste cazuri, după ce vom face aprecierile ţinând seamă de valoarea absolută a progresului sau de valoarea lui relativă, clasarea acestor cinci persoane va fi cu totul diferită.

[1] Thurstone, „Variability in Learning" *Psychol. Bull*; 1918, p. 210.
[2] Peterson, *Psychol. Bull.*, 1918, p. 452.
[3] M. T. Whitley, „An Empirical Study of certain Tests for Individual Differences", *Arch. of Psychol.*, New-York, 1911.

Subiecte	Randament, progres		Iuțeala, progres	
	în valoare absolută	la sută din randamentul inițial	în val. absolută	la sută
A	5	100	150	50
B	9	100	83	50
C	5	50	50	33,3
D	12	200	167	66,6
E	10	200	200	66,6

In adevăr, după primul sistem, vom privi pe D, ca cel mai educabil, urmează E și B și la sfârșit vin, pe aceeaș treaptă A și C.

Al doilea sistem : D și E pe aceeaș treaptă, sunt în cap. Pe urmă A și B. De astădată C este singur la urmă.

Al treilea sistem : E, în cap, pe urmă, în mod succesiv, D. A, B și C.

Al patrulea sistem : D și E în cap, pe urmă A și B, și C, în coadă.

Dar nu numai în ceeace privește așezarea diverselor subiecte, rezultatele sunt diferite, ci și în felul de a aprecià gradul lor de educabilitate.

Cu primul sistem, E este de două ori mai educabil decât A și decât C.

Cu al doilea sistem, se constată o schimbare bizară: E rămâne de două ori mai educabil decât A, însă devine, în acelaș timp, de patru ori mai educabil decât C.

Cu al patrulea sistem, E este de 1,33 ori mai educabil decât A, însă devine de două ori mai educabil decât C.

Cu al patrulea sistem, E păstrează aceiași sistematie față de A, de 1.33 ori mai educabil, dar rămâne de două ori mai educabil decât C, ca în primul caz.

Acest exemplu ajunge pentru a arătà gingășia problemei și imposibilitatea de a da un singur răspuns. Totul e în funcție de punctul de vedere în care ne punem când vom calculà progresul.

Până la realizare însă, să ne mărginim la câteva observațiuni.

Experiențele fixate dovedesc în general, că acei cari profită mai mult de exercițiu, sunt acei cari au aptitudini inițiale reduse. Mai întotdeauna se întâmplă astfel, atunci când căutăm exercibilitatea după sistemul procentului randamentului inițial. Este însă adesea adevărat dacă apreciem progresul în valoare absolută.

Dacă aceasta este o regulă generală, ea suferă numeroase excepțiuni. Această regulă pare că nu trebue aplicată decât categoriilor de muncitori mijlocii. Muncitorii foarte buni își păstrează adesea rangul lor ridicat ; muncitorii slabi rămân adesea rangul de jos, chiar după exercițiu.

Putem admite că există următoarele cinci cazuri:

1. Aptitudine inițială bună: educabilitate mare.
2. Aptitudine inițială bună: educabilitate slabă.
3. Aptitudine inițială rea: educabilitate bună.
4. Aptitudine inițială rea: educabilitate slabă.
5. Aptitudine inițială mijlocie: educabilitate mijlocie.

Am regăsit aceste cinci tipuri (fără a ține seamă de cazurile intermediare) într'o experiență de dactilografie făcută asupra a 18 școlari dela 13 la 14 ani, provenind dela o școală primară din Geneva, cari nu lucraseră niciodată la vreo mașină de scris. S'a ținut seamă de timpul pe care îl întrebuințau pentru a bate alfabetul. Incercarea a fost repetată de cinci ori, una după alta, ceeace a produs pentru cei mai mulți progrese considerabile.

Iată câteva din rezultate, la cinci subiecte, reprezentând fiecare unul din cele cinci tipuri:

Subiecte	*Timp inițial*	*Timp final*	*Rang inițial*	*Rang final*
A	50 sec.	57 sec.	I	XV
B	56 „	31 „	III	III
C	81 „	34 „	VII	VI
D	95 „	28 „	X	II
E	227 „	130 „	XVIII	XVIII

După cum se vede, A reprezintă tipul Nr. 2 (aptitudine inițială bună, educabilitate nulă); B, tipul Nr. 1 (apt. și educ. bune); C, tipul Nr. 5 (apt. și educ., mijlocii); D, tipul Nr. 3, (apt. inițială rea, educ. bună); însfârșit, E, reprezintă tipul Nr. 4 (apt. și educ. rele) [1].

Dacă vom considera ansamblul rezultatelor, constatăm că acestea au o înfățișare generală potrivită regulei puse mai înainte: cei mai înceți la început, sunt cei cari se exersează mai mult; cei mai repezi sunt acei cari câștigă mai puțin. Intre aceste două categorii, este o serie de indivizi la cari nu există raporturi nete, între aptitudinea inițială și cea dela sfârșit.

B. *Aptitudini educabile și aptitudini needucabile.*

Am atins numai pe deoparte marea problemă a educabilității. Ea cuprinde la rândul său o serie de chestiuni.

Ne putem întrebă dela început dacă nu este locul de a face o distincție între aptitudini după cum ele sunt sau nu educa-

[1] Vom găsi rezultate analoage în Arbelander. „Beitr v. Psychol. des Uebung“. *Zeitsch. für angew. Psychol.* vol, XIX, 1921. (exp. cu o mașină de scris). Vezi și Lindley, „Arbeit und Ruhe“, *Psychol Artbeiten*, vol. III, 1901. p. 515 (exp. de adunare).

bile. Simpla observaţie nu ne arată că este aşà ? Memoria brută, sensibilităţile sunt puţin sau deloc educabile, în timp ce funcţiunile de coordonare motrice sunt într'un grad ridicat educabile.

Ar fi interesant şi folositor, cu toate acestea, din punct de vedere ştiinţific, de a determinà care este caracterul unei aptitudini care o face ineducabilă. Aptitudinile ineducabile corespund oare funcţiilor elementare, cari sunt cele mai simple ?

Anumiţi psihotechnicieni cari au întrezărit interesul chestiunei educabilităţii, zic că testele trebue să se adreseze mai ales, funcţiilor elementare, ineducabile. Ar trebui însă să fim siguri că lucrurile sunt aşà.

Ca exemplu de aptitudine care pare cu totul rebelă la exerciţiu, citàm aptitudinea de a învârtì în sens invers fierul de frezat, studiată de către Schulte în studiul său asupra profesiei de coafor de dame. Exerciţiul nu parvine ca să facă să cadă curba timpului măsurată la cronoscop [1].

C. *Diferenţele de educabilitate ale diverselor aptitudini.*

Incă o chestiune : aptitudinile educabile se educă ele oare toate cu aceeaşi iuţeală, cu aceiaşi uşurinţă, sau din potrivă sunt între ele unele cari nu sunt decât foarte încet educabile, în timp ce celelalte se exercită după un exerciţiu de scurtă durată ?

Această chestiune este foarte importantă din punct de vedere practic. De soluţia acestei chestiuni depinde încrederea pe care o puneam aveà în valoarea pronostică a testelor. Dacă o aptitudine se educă foarte repede, se poate parvenì, după un scurt timp de exerciţiu, ca să ducă această aptitudine la un astfel de grad care să nu fie depăşit nici chiar prin exerciţiul profesiunei. Determinarea aptitudinei făcută după această fază de exerciţiu va fi deci valabilă pentru viitor.

S'a încercat să se compare între ele anumite teste sub raportul educabilităţii. Astfel Hollingworth, repetând asupra a 13 indivizi 7 teste diferite de 175 ori una după alta, a stabilit, prin mijlocul calculului corelaţiilor, cari sunt cele mai repede educabile. El a constatat, de exemplu, că clasarea subiectelor obţinute pentru testul (barrage de lettres) după al 25-lea exerciţiu erà foarte asemănător celui obţinut după a 175-a oară. (Corelaţie = 0,75). Dimpotrivă, pentru obţinerea aceleeaşi corelaţii de 0,75, pentru testul de tapping, trebuie să se atingă al 310-lea exerciţiu al acestui test [2].

---

[1] Schulte *Die Berufseignung des Damenfriseurs*, Leipzig 1921, p. 64

[2] Hollingworth „Individual Diferences before, during and after Practice" *Psychol. Rew.* 1914.

Cu alte cuvinte, cu cât perioada de exerciţiu înaintează, cu atât se constată că clasarea celor 13 subiecte se aseamănă clasării obţinute pentru al 175-lea exerciţiu (clasarea finală).

Din punct de vedere practic, este locul să ne întrebăm la care punct al perioadei exerciţiului, subiectele se clasează în chip potrivit ordinei definitive, ordinei care va rămâne stabile. Chapman a întreprins un studiu pentru a da un răspuns acestei chestiuni în ceeace priveşte educabilitatea dactilografelor [1].

D. *Determinarea educabilităţii generale.*

Oricare ar fi capacitatea de exerciţiu proprie fiecărei aptitudini particulare, este foarte probabil că anumite persoane sunt, într'un fel general, mai educabile decât altele. Se ştie, de exemplu, că întârziaţii, idioţii, sunt, mai mult sau mai puţin, ineducabili. Ne putem întrebà dacă această educabilitate este ea însăşi o aptitudine specială, sau dacă ea exprimă numai inteligenţa generală.

Din diferite părţi a început preocuparea pentru testele de educabilitate. Christiaens, de exemplu, la Bruxelles, face cinci încercări succesive de dexteritate motrice, şi notează curba progresului. El vede în forma acestei curbe chiar o manifestare a realităţii acestei aptitudini. „In caz de aptitudine specială, zice el, progresia este regulată şi cifrele o fac să iasă în evidenţă. Remarcăm că toate aptitudinile există la toate subiectele, însă în grade foarte diferite, şi ceeace ne interesează, este de a descoperi repeziciunea de adaptare la testele propuse, singura indicaţie de reală dispoziţie naturală".

Se pare de asemenea că educabilitatea este sub influenţa voinţei, a dorinţei de a se educà. Ar fi de făcut experienţe foarte interesante pentru a compară educaţia pasivă cu educaţia activă, intenţională [2].

Reamintim deasemenea fenomenele de transfert *(cross-education)*. Exerciţiul unei aptitudini are ca efect, adesea, de a exersà, în mod indirect, aptitudini învecinate. Este un fapt dovedit de experienţă, şi oricare ar fi interpretarea sa, destul de discutată, nu trebue ca practicianul să-l piardă din vedere.

Am insistat însă destul asupra acestui lucru pentru a dovedì câte chestiuni importante cere asiduitatea cercetărilor.

---

[1] Chapman, „The Dearning Curve in Typewiting" *Journ. of applied Psychol.*, vol. III, 1919, p. 266.

[2] Cf. Giese, *Psychotechnische Eignungsprüfungen*, Langensalza 1921, p. 199.

§ 9. — Testele in raporturile lor cu educabilitatea. Plan de cercetări

Toate chestiunile teoretice cari preced ar aveà ca efect, mai mult de a ne încurcà ideile decât de a le luminà, dacă ele nu ne vor duce la formularea precisă a problemului care ni se pune.

Am văzut: pe de o parte că testele nu erau folositoare decât dacă, înainte de ucenicie, ele permiteau de a pronosticà reuşita acestei ucenicii sau reuşita în exerciţiul profesiunei; pe de altă parte însă, că această ucenicie risca de a modificà destul personalitatea psihologică, astfel încât starea acesteia, după ucenicie, să nu mai corespundă de loc, portretului dat de către teste înaintea acestei perioade.

Se pare că ne aflăm aci în faţa unei greutăţi de neînvins: este ca şi cum am cere unui fotograf de a ne da, nu portretul unui copil pe care i-l prezentăm, aşà cum este el astăzi, ci portretul pe care îl va aveà acel copil când va fi adult.

Putem, de altfel, supune această chestiune investigaţiei empirice. Fără să ne oprim, pentru moment, asupra desfăşurării intime şi încă foarte obscure a educabilităţii, să trecem direct la experimentare.

Două chestiuni paralele se pun:

1. *Testele sunt ele stabile sau instabile?* Va să zică, dacă luăm un test asupra unei serii de indivizi înainte de ucenicie, şi acelaş test asupra aceloraşi indivizi după doi sau trei ani de ucenicie sau de exerciţiu al meseriei, rezultatele vor fi aceleaşi în al doilea caz ca şi în primul? (Va existà o foarte mare corelaţie între rezultatele iniţiale şi rezultatele finale?).

2. *Rezultatele testelor sunt ele paralele cu cele ale exerciţiului profesiunei?* Adică, dacă aşezăm indivizii potrivit rezultatelor pe cari ei le-au furnizat pentru încercarea finală, această clasare coincide ea cu aceea pe care am obţine-o dacă vom clasà pe aceşti indivizi, potrivit aptitudinilor lor la meserie, astfel cum a arătat practica?

Aceste două chestiuni sunt cu totul diferite, căci nimic nu dovedeşte că ucenicia meseriei influenţează aptitudinile elementare pe cari le pun în evidenţă testele.

Aceste două chestiuni se încrucişează între ele, şi obţinem patru posibilităţi, între cari experienţa trebue să decidă:

1. *Testul este stabil*, şi proba finală *este în corelaţie* cu aptitudinea profesională însuşită.

2. *Testul este stabil*, însă la proba finală *nu este în corelaţie* cu aptitudinea profesională.

3. *Testul este instabil*, însă la proba finală *este în corelaţie* cu aptitudinea profesională.

4. *Testul este instabil*, şi la proba finală *nu este în corelaţie* cu aptitudinea profesională.

Pentru a fixà cât mai bine ideile, dăm aci un exemplu fictiv, presupunând că facem experienţă asupra cinci subiecte, A, B, C, D şi E. Inainte de ucenicie, vom supune subiectele la un test, un test de abilitate motrice, de exemplu, şi le vom clasà potrivit rezultatelor lor obţinute. După doi ani de ucenicie a subiectelor, vom face noui experienţe, luând asupra subiectelor aceleaşi teste, pe cari le vom clasà, potrivit reuşitei practice în exerciţiul meseriei lor.

In cazul dela Nr. 1, cele trei clasări pe cari le vom obţine (probă iniţială cu testul, probă finală cu testul, şi clasare potrivit reuşitei practice) vor coincide.

In cazul dela Nr. 2, vom aveà de exemplu următoarele :

		Doi ani mai târziu	
	Proba iniţială	*Proba finală*	*Reuşită practică*
Rang 1	A	A	E
„ 2	B	B	C
„ 3	C	C	A
„ 4	D	D	B
„ 5	E	E	D

Există coincidenţă între primele două coloane (ceeace dovedeşte că testul este stabil), însă nu între acestea şi coloana treia (ceeace dovedeşte că testul nu are valoare pronostică, valoare practică pentru orientare).

In cazul Nr. 3, din contră, vom aveà, de exemplu, următoarele :

	Doi ani mai târziu	
Proba iniţială	*Probă finală*	*Reuşită practică*
A	C	C
B	E	E
C	B	B
D	A	A
E	D	D

Cu alte cuvinte, testul arată aptitudinea practică, însă într'un moment când acest diagnostic nu mai serveşte la nimic · aceasta înaintea uceniciei când testul trebue să prezică !

In cazul Nr. 4, vom aveà desacord între cele trei coloane

Ar fi vorba deci de a reluà această chestie pe calea experienței. A încercà testele cele mai importante, cuprinzând o serie de indivizi înainte de ucenicie, și unul sau doi ani după aceea. Pe urmă să se ia corelațiile, întâi cele dintre rezultatele inițiale și finale ale testelor pentru a vedeà dacă acestea sunt sau nu stabile ; și în sfârșit să se ia corelațiile între testele finale și clasarea practică pentru a vedeà dacă testele exprimă corect această aptitudine practică.

Evident că numai în primul caz testele vor fi considerate ca valabile, ca având o valoare pronostică.

Experiența va arătà, foarte probabil, că există teste cari răspund cazului Nr. 1, altele cari corespund cazului Nr. 2, altele cari satisfac cazurile Nr. 3 sau Nr. 4. Este însă cu totul imposibil de a hotărî *a priori* în ce categorie va intrà un test dat.

Cum valoarea unui pronostic depinde de soluționarea acestei chestiuni, se vede de câtă importanță este să o supunem fără întârziere experienței și aceasta pe o scară cât mai largă.

CONCLUZII

Pentru a sfârşi, vom reaminti pe scurt seria de demersuri ce trebuesc întreprinse pentru a aşezà orientarea profesională pe o temelie sănătoasă.

1. Să se procedeze la analiza psihologică a profesiilor, şi la clasarea lor, potrivit aptitudinilor pe cari le implică.

2. Să se determine aptitudinile corespunzând indivizilor şi, pentru aceasta, să se înceapă cu testarea testelor, pentru a şti dacă ei au o valoare diagnostică şi mai ales o valoare pronostică.

3. Să se studieze procesul uceniciei şi educabilităţii.

4. Să se determine, pentru diversele profesii, importanţa inteligenţei naturale.

5. Să nu se uite că un pronostic de aptitudine nu va fi niciodată o certitudine, ci numai o probabilitate. E bine să se întocmească statistici în stare să stabilească această probabilitate.

6. Să se ajungă la o unificare a măsurilor, astfel încât psihogramele sau profilele psihologice să fie comparabile dela o ţară la alta, dela un oficiu la alt oficiu de orientare. Gradarea prin „percentile" pare a fi până astăzi procedeul cel mai raţional şi mai puţin echivoc.

7. Este în folosul obştei, în folosul social, ca fiecare om să fie aşezat la locul care-i convine mai bine. E de asemenea bine, şi aceasta este din ce în ce mai mult în spiritul democraţiilor actuale, ca diversele funcţii sociale să fie încredinţate indivizilor, potrivit meritelor pe cari le au şi nu în virtutea a cine ştie căror privilegii. Numai orientarea profesională sănătoasă, statornică, ne va apropià de acest ideal. Toţi acei cari doresc bunul mers al societăţii, precum şi organizaţiile patronale sau muncitoreşti, trebuie, prin toate mijloacele cari le stau la îndemână, să uşureze investigaţiile în stare să dea technopsihologiei o temelie sănătoasă.

BIBLIOGRAFIE

Nu e în intenţia noastră să dăm aci o bibliografie complectă asupra orientării profesionale. Lucrările privitoare la această chestiune sunt din zi în zi mai numeroase, şi se întâlnesc în periodicile de psihologie, în revistele industriale şi pedagogice, de higienă, de economie socială, de psihologie sau de medicină.

Vom găsi bune indexuri bibliografice în:

J. Fontègne, „Education et orientation professionnelles", *Bull. de l'Association française contre le chômage*, Paris, nos 38-39, juin-juill. 1920.
O. Lipmann, „Bibliographie der Berufspsychologie" (Heft 20 der *Schriften z. Psychol. der Berufs.* Leipzig, Barth, 1922.)
Bibliography on vocational Guidance (a selected list of References for teachers), issued by the Federal Board for Vocational Education, Washington, June 1921. (Seulement des travaux en anglais).
Brewer, *The Vocational-Guidance Movement*, N. York, 1921 (Avec un index bibl., mais seulement des travaux en anglais).
B. Muscio. *Vocational-Guidance: A Review of the Litterature.* Reports of the Industrial Fatigue Research Board. London 1921.

Ca lucrări generale:

J. Fontègne, *L'orientation professionnelle*, Neuchâtel et Paris, 1921.
H. C. Link, *Employment Psychology*, New York, 1920.
O. Lipmann, *Psychologie der Berufe*, Handbuch der vergleich. Psychologie, München, 1922.
A. Pufferr, *Vocation. Guidance. The teacher as a Counselor*, N. York, 1914.
Rapports de la seconde Conférence internationale psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle. Barcelona, Institut d'or. professional, 1922.

Ca publicaţii juridice, sau colecţii:

Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens, herausg. von O. Lipmann, und W. Stern, Leipzig, dès 1918.
L'orientation professionnelle, revue mensuelle, Paris, dès 1819.
Die praktische Psychologie, Monatschrift herausg. von Moede und Piorkowski; dès 1919. Leipzig, Hirzel.
Anales de l'Institut d'Orientacio professional, Barcelona, dès 1920.
The Journal of appliev Psycology, Worcester (Mass.) dès 1917.
Psychotechnische Rundschau (mensuel), Berlin, dès 1921.
Mededeelingen van de Dr. Bos-Stichting (Sociaal-paedagogisch Institut) publié par le Dr, Bruomans, Groningen, dès 1921.
The Journal of the National Institute of Industrial Psychology, publ. par C. S. Myers, London, dès 1922.
Bulletin de l'Office d'orientation de Bruxelles, rédigé par Christiaens, dès 1921.

Ca monografii şi inventarii profesionale:

F. Mauvezin, *Rose des métiers, Traité d'orientation professionnelle*, Paris, Ed. litt. et politique 1922.
Précis d'orientation professionnelle, publiés sous le patronage de l'Office départemental de placement de la Seine (1re série: „Les métiers du bâtiment"), Paris, 1922.
Conférences internationales de psychologie appliquée à l'orientation professionnelle. Genève, 1920; Barcelone 1921; Milan, 1922.

SUMARUL

Introducere.

Capitolul I. Orientarea profesională şi legăturile ei cu psihologia profesională sau economică.

Capitolul II. Istoric.

§ 1. Accidentele.
§ 2. Profesiuni rău alese.
§ 3. Insuficienţa rendementului. Taylorismul.
§ 4. Filantropie. Parsons.
§ 5. Şcoala. Educaţia profesională.
§ 6. Psihologia experimentală a aptitudinilor.
§ 7. In război şi după război.

Capitolul III. Cele două probleme : orientare şi selecţiune.

Capitolul IV. Analiza profesiunilor.

§ 1. Metodele.
A. Ancheta ; B. Observaţia ; C. Experimentarea ; D. Monografii şi inventarii sau psihograme profesionale.

§ 2. Clasificarea profesiunilor.

Capitolul V. Diagnosticul aptitudinilor profesionale.

§ 1. Cum se pot diagnostica aptitudinile ?
A. Interogarea candidatului. B. Interogarea celor dimprejur C. Observarea candidatului. D. Examen medical. E. Examen antropometric. F. Metoda testelor.

§ 2. Teste profesionale şi teste psihologice.
A. Teste profesionale ; 1) Teste sintetice brute ; 2) Teste sintetice analoage ; 3) Teste analitice ; 4) Teste oarecari ; Critica generală a testelor profesionale.
B. Teste psihologice : a) Teste de inteligenţă generală ; b) Teste de aptitudini.

§ 3. Chestiunea inteligenţei generale.
§ 4. Asupra modului de a se lua teste.
§ 5. Etalonarea şi percentilajul testelor. Profile psihologice.
§ 6. Valoarea diagnostică a testelor.
A. Statornicia subiectelor. B. Precizia testelor. C. Fixitatea aptitudinilor.

§ 7. Valoarea pronostică a testelor.
A. Stabilitatea aptitudinilor. B. Aptitudini naturale şi aptitudini câştigate.

§ 8. Problema educabilităţii.
A. Generalităţi. Aprecierea educabilităţii. B. Aptitudini educabile şi aptitudini needucabile. C. Diferenţele de educabilitate ale diverselor aptitudini. D. Determinarea educabilităţii generale.

§ 9. Testele în raporturile lor cu educabilitatea. Plan de cercetări.

Concluziuni.

Bibliografie.

PUBLICAȚIILE INSTITUTULUI:

Buletinul Institutului Românesc de Organizare Științifică a Muncii.

No. 1. — Al III-lea Congres Internațional de Organizare Științifică a Muncii (București 1927, 36 pagini).

No. 2. — Colaborare de Ing. P. P. Dulfu (București 1928, 30 pagini).

BUCUREȘTI // TIP. ROMANE UNITE, RAHOVEI, 42. // 1928

Dr Ed. CLAPARÈDE
Professeur à la Faculté des Sciences

La Cranioscopie du Dr Bissky contre la Technopsychologie scientifique

Extrait de *La Revue Polytechnique*
(25 avril, 10 mai, 10 et 25 juillet 1928)

GENÈVE
1928

La Cranioscopie du Dr Bissky contre la Technopsychologie scientifique

Occupé de choses plus intéressantes, j'eusse préféré ne pas répondre aux invraisemblables attaques contenues dans les trois derniers numéros de cette revue[1]. Je crois cependant de mon devoir de rétablir les faits et, dans l'intérêt même des industriels et des commerçants de notre ville, de donner une esquisse — aussi brève que possible — du développement de la psychotechnique à Genève. Il faut qu'on sache ce qui est venu entraver son évolution normale et allumer des brandons de discorde entre des hommes qui auraient pu travailler dans un esprit de collaboration amicale et féconde.

Mais il convient tout d'abord de placer le débat sur son véritable terrain.

1. *Où l'on voit une question sortie de son véritable terrain.*

M. Paul Rudhardt rabaisse singulièrement l'opposition qui nous sépare en en faisant tout simplement une question de boutique : je serais jaloux du Cabinet d'orientation de l'Asort parce qu'il a,

[1] Voir les numéros des 10 et 25 janvier et du 10 février.

affirme son directeur, plus de clients que le nôtre. Je ne puis croire que M. Rudhardt soit incapable de considérer les choses d'un point de vue plus élevé. Il m'avait bien semblé pourtant — mais j'avais eu la courtoisie de ne pas le dire — qu'il devait être mû par un sentiment analogue à celui qu'il me prête en le voyant à diverses reprises attaquer la méthode des tests, *quand c'est nous qui l'employons*, mais ne pas se faire faute d'y recourir lui-même abondamment...

M. Rudhardt prétend que j'ai « publié des attaques contre l'Association suisse pour l'Organisation rationnelle du travail ». Dès le début de son article il dénature, j'ai le regret de le dire, la façon dont le problème s'est posé. Voyons donc ce qui s'est passé.

A l'occasion d'un article adressé par Mme Baumgarten au *Journal de Genève* sur les « Certificats de M. Bissky » — article dont je n'avais eu aucune connaissance auparavant — la Direction de ce quotidien m'a demandé ce que j'en pensais. C'est alors que j'ai rédigé les lignes suivantes, qui ont paru dans le *Journal de Genève* du 23 décembre dernier :

Il serait faux de prétendre que l'appareil Bissky est incapable de déceler aucun trait du caractère ; il en est quelques-uns qu'il met admirablement en évidence chez ceux qui recourent à son emploi : c'est la naïveté (pour ne pas dire plus), la crédivité (comme disait Gall), la suggestibilité et l'amour du merveilleux, du mystérieux, de l'obscur !

A part cela, je puis vous assurer que la machine Bissky est incapable de donner le moindre renseignement sur les aptitudes d'après leur localisation sur la peau du crâne, pour cette bonne raison que des aptitudes comme la logique, le sens mathématique, le goût pour

la musique ou l'énergie volontaire ne sont pas localisées dans la peau du crâne. Dès qu'on fait, avec cette méthode, des expériences de contrôle, en s'abritant de la suggestion, on la voit s'effondrer lamentablement.

Lorsque M. Bissky est venu, il y a trois ans, à Genève, nous avons, avec la collaboration de quelques collègues, le prof. Bovet, les Drs Kühne et Naville, rédigé un rapport pour montrer aux intéressés que ce procédé n'avait rien de scientifique. Nous y citions entre autres les conclusions sur des expériences faites à l'Hôpital cantonal par Bissky lui-même (car son appareil prétend découvrir aussi les organes malades), conclusions signées des Drs Zoppino, Guder et de Morsier, et qui étaient entièrement négatives : « Aucun des diagnostics qu'il (Bissky) posa ne fut, même approximativement, exact ». Qu'on en juge d'après ces exemples : Une légère atteinte pulmonaire est diagnostiquée par Bissky comme étant une myocardite, un cancer du poumon comme une « aorte nerveuse », une tuberculose pulmonaire comme un « foie nerveux », etc. Tout le reste à l'avenant.

Mais notre rapport négatif n'a eu aucun succès auprès des représentants de l'industrie et du commerce de Genève. L'amour du merveilleux est décidément plus fort que tout ! J'avoue cependant que ce n'est pas sans une certaine tristesse que j'ai vu des hommes honorables et intelligents préférer à l'opinion motivée de médecins et de savants genevois, qui ont travaillé sans parti pris et jugé au plus près de leur conscience, la boîte magique apportée (et vendue très cher) par un inconnu surgissant brusquement des brumes de l'Ukraine !

La machine Bissky a-t-elle cessé ses merveilles ? Il est assez singulier que, dans la conférence qu'il a donnée récemment à l'Athénée sur l'orientation professionnelle, M. P. Rudhardt, qui est le grand prêtre de la religion nouvelle, n'ait pas soufflé mot (à ce qu'on m'a dit) de ce merveilleux procédé. S'il est si prodigieux, pourquoi donc taire les miracles qu'il opère ? Et s'il a déçu les espérances qu'on avait bien légèrement mises en lui, pourquoi ne pas reconnaître loyalement qu'on s'est grossièrement fourvoyé ? Ed. Claparède.

Comme on le voit, je n'ai pas attaqué l'Asort, dont je n'ai même pas prononcé le nom. Je me suis borné à critiquer la méthode du Dr Bissky. Sans doute, je regrette vivement que l'Asort ait

accueilli favorablement ce soi-disant procédé. Mais ce n'était pas sur elle, mais sur la *méthode*, que portait évidemment ma critique. Il est vrai que j'ai adressé, pour finir, une question à M. Rudhardt. Il semble que ce soit cette question qui ait déchaîné sa grande colère.

Cette question était pourtant bien naturelle. On comprendra pourquoi lorsqu'on verra, par la suite de cet exposé, que c'est au nom des résultats merveilleux de la méthode de Bissky que M. Rudhardt a rompu cette collaboration à laquelle je faisais tout à l'heure allusion. Il importe donc, au premier chef, de savoir *si, oui ou non, le Cabinet d'orientation de l'Asort a renoncé à l'emploi de l'appareil Bissky.*

Oui ou non, M. Rudhardt croit-il encore au Bissky? — *That is the question.* Il semble que celle-ci l'ait beaucoup embarrassé, car il a fait dévier la discussion et, sous sa plume, j'aurais attaqué l'Asort parce qu'elle nous fait concurrence ! Mais il est impossible de savoir dans quelle mesure il tient encore au Bissky, car la plupart des témoignages qu'il rapporte en faveur des résultats recueillis par lui concernent des résultats obtenus par la méthode des tests, ou concurremment avec elle ! Très prudemment, M. Rudhardt a oublié de dater ces attestations. Et je crois bien que quelques-unes concernent des expériences faites... avant la découverte du Bissky !

Si vraiment le Bissky donne des résultats valables, alors il est inconcevable que M. Rudhardt, son grand protagoniste, n'ait pas même cité cette méthode lors de sa conférence à l'Athénée de l'hiver dernier. Ainsi que me le disait récemment mon collègue,

le Dr Battelli, professeur de physiologie à notre Université, si l'on pouvait vraiment, à l'aide d'un appareil de ce genre, déceler les aptitudes organiques et mentales, ce serait la découverte la plus prodigieuse qui eût jamais vu le jour sur notre planète. Et M. Rudhardt, témoin quotidien de ce prodige, ne mentionne pas, dans une conférence portant spécialement sur l'examen des aptitudes, le fameux « Radiodiagnoscope » ! Avouez qu'il y a là quelque-chose de bien curieux, une énigme dont on est tenté d'avoir la clef. Concevez-vous un clinicien, aux premiers temps de la radioscopie, ne mentionnant pas cette méthode dans une conférence sur l'examen des poumons ? — Ma question, ce me semble, était bien naturelle et n'avait rien d'indiscret. Entre hommes travaillant dans le même domaine, ne peut-on se demander : Pourquoi ne dites-vous plus un mot de cette méthode dont vous parliez tant jadis ? Qu'est-il donc arrivé ?

Et si M. Rudhardt croit encore au Bissky, pourquoi ne répond-il pas aux critiques dont celui-ci est l'objet ? — Qu'il néglige les miennes, c'est entendu. Tout le monde sait que je suis dévoré par l'appât du gain et radicalement incapable d'opinion désintéressée. Mais je ne suis pas seul à dénigrer cette méthode. Il y a encore les médecins de notre hôpital, qui n'est pas, que je sache, situé à Tombouctou ou à Yokohama [1]. Il y a les Drs F. Naville et Ch. Kühne,

[1] Page 1386, M. Rudhardt nous reproche de « faire intervenir des résultats incontrôlables d'expériences faites à Tombouctou ou à Yokohama ». A noter que je n'avais parlé, dans ma note au *Journal de Genève* (la seule que j'aie jamais fait paraître sur le Bissky), que d'expériences faites à l'Hôpital cantonal *de Genève*.

qui ont signé avec moi le rapport présenté à l'Asort et concluant au rejet de la méthode cranioscopique. Il y a le comte Arco, directeur de la Compagnie de T.S.F. de Berlin, qui a étudié minutieusement la fameuse méthode en collaboration avec le Dr A. Herzberg [1]. Il y a le directeur de notre enseignement primaire qui, sollicité jadis de présider une séance destinée à présenter le « radiodiagnoscope » au corps enseignant, a refusé, déclarant que cette méthode n'avait pas de base scientifique, ni même raisonnable. M. Rudhardt accuse-t-il aussi tous ces messieurs d'avoir agi par jalousie ?

Si donc M. Rudhardt a recouru à un système de défense extra-scientifique, consistant à transformer une intéressante question de méthode en une mesquine question de personnalité — système que la moindre réflexion lui eût montré comme étant sans consistance — ne serait-ce pas, tout simplement, que la « Radiodiagnoscopie » est indéfendable ?

2. *Deux mots d'histoire.*

Pour qu'on saisisse mieux pourquoi j'ai tant regretté l'adoption du système Bissky par l'Asort — adoption qui, sans profit pour personne, fait de notre ville la risée des milieux techniques et psychotechniques du dehors — je voudrais me permettre de donner quelques dates. Elles montreront que l'intérêt que nous portons au problème de l'orientation professionnelle et de la rationalisation du travail

[1] G. von Arco, und Al. Herzberg, *Die Bisskysche Diagnoscopie* Stuttgart, Püttmann, 1927 (prix : 1 mark 50).

ne date pas d'aujourd'hui, et que nous avons sans relâche, depuis plus de quinze ans, travaillé à propager à Genève les principes de la psychologie appliquée au travail, aussi bien au travail industriel qu'au travail scolaire.

En 1911 déjà, à une époque où, en Europe tout au moins, on ne se préoccupait guère d'orientation professionnelle, j'attirais l'attention sur l'importance du diagnostic des aptitudes, en particulier pour le choix d'une carrière, et c'est ce que j'appelais alors le « psychopronostic ».[1] Peu d'années auparavant, Binet, à Paris, avait publié ses fameux tests, donnant les niveaux d'âge. Il m'avait paru indispensable de les compléter par des tests d'aptitude et, dès 1914, je publiais une étude sur la distinction des tests d'âge et des tests d'aptitude [2]. La même année, mon cours d'été à la Faculté des sciences (soit quelques mois *avant* la guerre) portait le titre suivant : « La psychologie expérimentale appliquée aux problèmes économiques et commerciaux. L'aptitude aux carrières. Technique et organisation du travail industriel. La psychologie de la réclame. »

En 1916, j'ai proposé d'utiliser les percentiles pour graduer les profils psychologiques [3], et ce procédé est aujourd'hui partout adopté. Une enquête expérimentale poursuivie dans nos écoles avec le concours de la *Société pédagogique romande* nous a permis d'établir nos premiers barèmes de percentilage,

[1] Cf. ma *Psychologie de l'enfant*, 4me éd., 1911, p. 63-64.
[2] *Tests de développement et tests d'aptitude*, Archives de Psychologie, XIV, 1914.
[3] *Profils psychol. gradués d'après l'ordination des sujets*, Ar. de Ps., XVI, 1916.

ayant pour but de substituer à une appréciation subjective de l'aptitude d'un individu un classement véritablement objectif. Je ne me suis d'ailleurs jamais fait illusion sur les causes d'erreur pouvant fausser tel ou tel résultat, aussi la constance des tests a-t-elle été l'objet des préoccupations suivies du Laboratoire de Psychologie de Genève [1].

En 1918, ouverture du *Cabinet d'Orientation professionnelle* de l'Institut Rousseau, avec la collaboration de notre élève, M. Fontègne, aujourd'hui directeur des services d'orientation au Ministère de l'instruction publique à Paris, et recherches poursuivies par celui-ci et mon assistant d'alors, M. Solari, sur les aptitudes des téléphonistes (avec l'aimable appui de la Direction des téléphones de Genève) [2]. Il s'agissait là d'un travail d'approche, destiné à établir les méthodes pouvant être appliquées ensuite à la sélection des candidates. Nous n'avancions, on le voit, qu'avec la plus grande prudence.

En 1919, l'Institut Rousseau collaborait à la fondation du Bureau Central des apprentissages.

De nouvelles études poursuivies au Laboratoire nous permirent de répondre affirmativement à l'appel de l'Ecole d'Horlogerie de St-Imier, et mon collègue P. Bovet et moi-même, nous nous rendîmes là-haut, à Pâques 1920, pour faire les expériences requises, de sélection des candidats ; tandis que notre élève M. Heinis étudiait chez MM. Dubied, à Couvet, les aptitudes du mécanicien.

[1] Voir diverses études dans Arch. de Psychol., vol. XVII à XX.
[2] Fontègne et Solari, *Le travail de la téléphoniste*, Arch. de Psychol., XVII, 1918.

Cette même année 1920, l'Institut Rousseau convoquait à Genève la 1re Conférence internationale de Psychotechnique, initiative qui a eu un plein succès puisqu'elle a engendré les Conférences subséquentes de Barcelone, de Milan et de Paris (cette dernière en octobre 1927). La prochaine aura lieu à Utrecht.

En 1920 toujours, le prix Colladon de la Société des Arts était décerné à trois de nos élèves pour un mémoire rapportant une enquête expérimentale sur les travaux à l'aiguille. Et un autre de nos élèves, M. Walther, est embauché à Laupen comme expert-psychologue. L'année suivante, le directeur de l'usine où il travaillait nous écrivait pour se féliciter de « la science extraordinairement exacte et consciencieuse » avec laquelle il poursuit son travail [1].

Jusqu'ici, on l'aura remarqué, il n'a pas été question de M. Rudhardt. Voyons comment celui-ci est entré dans l'histoire de la psychotechnique genevoise. Eh bien, c'est nous qui l'y avons fait entrer, ou plus exactement, le Directeur de l'Institut Rousseau, qui, apprenant les résultats étonnants de M. Walther, à Laupen, mit celui-ci en rapport avec l'Office genevois de l'Industrie. Le directeur de cet office, M. Rudhardt, marqua un vif intérêt pour ces recherches, il vint visiter notre Laboratoire, nous le mîmes au courant de tout, lui montrâmes et expliquâmes tout. J'étais enchanté, pour ma part, de penser que, par son bienveillant intermédiaire, nous pourrions entrer en rapport avec les milieux industriels et commerçants genevois,

[1] Voir le passage de cette lettre reproduit dans la Préface au livre de L. Walther, *La technopsychologie du travail industriel*, Neuchâtel et Paris, 1926.

car, à côté de la valeur scientifique qu'ont toutes ces applications pour la psychologie, je n'ai jamais perdu de vue le bénéfice pratique qu'en pourrait retirer notre pays, surtout dans cette période si défavorable pour nous, qui nous invitait à ajuster au mieux nos méthodes de travail, en évitant tout gaspillage et en mettant *the right man in the right place.*

Les efforts de M. Rudhardt aboutirent, le 21 novembre 1922, à la fondation de l'*Asort*, qui, aux termes de ses statuts, devait agir en collaboration avec l'Institut J.-J. Rousseau, pour procurer à ses membres les consultations ou expertises dont ils pourraient avoir besoin.

D'ailleurs, l'Institut Rousseau continuait de travailler dans le domaine qui nous occupe. Il créait une Section de technopsychologie, sous la direction de M. Walther, qui revenait de Laupen 2 ou 3 jours par semaine. Le B. I. T. fit appel à notre collaboration. A sa demande, j'écrivais une introduction à la nouvelle série d'études et documents qu'il consacrait à la psychologie du travail [1]. Le second fascicule de cette série comprend le travail expérimental d'une de nos élèves, M^lle^ Bieneman, sur l'aptitude dactylographique. Dès 1921 [2] nous collaborons aux examens des candidats à l'Ecole d'Horlogerie de Genève, puis à ceux

[1] *L'Orientation professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes*, Genève, B.I.T.

[2] M. Rudhardt a commis une légère erreur (p. 1387 de cette Revue) en me faisant dire que j'attribuais à l'Office de l'Industrie le mérite d'avoir organisé les premiers examens pratiques avec la méthode des tests. En effet, en 1920 déjà, nous avions fait des examens à St-Imier avant d'être en relations avec l'Office. J'avais cité les résultats de l'Ecole d'Horlogerie de Genève comme *exemple* du succès de ce premier groupe de sélections, mais je n'ai pas dit que ce fussent les toutes premières.

des technicums du Locle, de La Chaux-de-Fonds, de l'Ecole des Métiers de Lausanne, etc.

A Genève, l'Asort envoyait à l'Institut divers apprentis à examiner, et nous le fîmes à l'entière satisfaction des intéressés. Nos relations avec cette association, dont le directeur de l'Institut Rousseau était vice-président, étaient aussi cordiales que possible. Cette ère de parfaite union, hélas, ne dura que deux ans, au bout desquels nous fûmes sommairement débarqués de l'Asort. Que s'était-il passé ? Voici : dans l'automne 1923, un illustre inconnu, du nom de Bissky, avait fait son entrée à Genève, avec, dans sa valise, un appareil merveilleux...

3. *La Méthode Bissky.*

A peine installé à Genève, le Dr Bissky y répandait les prospectus de son « Radiodiagnoscope », appareil électrique permettant d'établir, disait-il, un diagnostic sérieux au point de vue médical, pédagogique, moraliste et criminaliste ». M. Rudhardt fut alléché par ce prospectus, il essaya l'appareil, trouva qu'il donnait des résultat favorables, s'emballa pour lui et voulut l'introduire dans les examens d'orientation professionnelle.

Il sautait cependant aux yeux, même des personnes les plus étrangères à la psycho-physiologie, que ce procédé n'était qu'une réédition, mise à la sauce électrique, de la phrénologie de Gall qui, après avoir fait florès pendant près d'un demi-siècle, avait dû disparaître devant les conquêtes de la physiologie cérébrale. Celle-ci a montré que les facultés mentales ne sont

pas topographiquement localisables, au sens où l'entendait Gall, à la surface du cerveau. Les blessures du cerveau, dont on a observé un grand nombre pendant la guerre, ont tout à fait confirmé les données de la physiologie. Or Bissky a, comme Gall, situé à la surface du crâne un grand nombre de points (79 chez Bissky) correspondant soi-disant aux diverses aptitudes mentales (volonté, logique, jalousie, vanité, mathématiques, chimie, mémoire des formes, musique, etc.), ainsi qu'au fonctionnement des divers organes (cœur, foie, etc.). Chacun de ces points a à peu près l'étendue d'une pièce de 50 centimes. Et lorsqu'on pose son doigt sur la tête d'un sujet, en tenant dans la main l'un des électrodes du Radiodiagnoscope, l'autre électrode étant tenu par le sujet lui-même, on sent un picotement dont l'intensité varie suivant la grandeur de l'aptitude répondant au point touché.

Bissky prétend avoir travaillé douze ans pour établir ces points ; mais, chose curieuse, une vingtaine d'entre eux coïncident avec les zones décrites par Gall, bien que Bissky affirme que son système n'a rien à faire avec celui de son illustre prédécesseur. Une telle somme de coïncidences, qui seraient alors dues au seul hasard, suffit pour vous mettre la puce à l'oreille, sans parler de toutes les autres invraisemblances anatomo-physiologiques et psychologiques que suppose la théorie de Bissky. Quelle absurdité psychologique, par exemple, de regarder comme des phénomènes simples (puisque Bissky les fait correspondre à un seul point) des choses évidemment fort complexes, comme l' « aptitude pédagogique », par exemple, ou l' « aptitude mathématique », ou la

« paresse », ou la « religiosité », qui peuvent être la conséquence de processus psychiques très divers. Henri Poincaré disait qu'il était incapable de faire une addition sans faute : il serait curieux de savoir comment l'appareil Bissky se serait tiré d'affaire si on l'avait appliqué au génial mathématicien français : aurait-il donné un zéro pour le calcul ou un maximum pour le génie ?

Mais il y a plus fort encore : les points de Bissky se retrouvant sur chaque moitié du crâne, le diagnostic sera différent suivant qu'on opère sur la moitié droite ou la moitié gauche de la tête. Ici, les aptitudes seront *acquises*, là elles seront *innées*. Par quelle série de recherches Bissky serait-il parvenu à établir la chose, c'est ce qu'on ne nous dit pas. Mais comment ne pas voir d'emblée l'absurdité de cette conception. Celle-ci suppose en effet que l'aptitude pédagogique, celle pour la littérature, ou pour la chimie, sont innées au point que, à la naissance, correspondent déjà pour elles une zone organique *particulière*, *spécifique*, étroitement localisée à la surface cranienne !

Sans doute, « tout est possible », comme disait Flournoy. Mais celui-ci ajoutait aussitôt : « Le poids des preuves doit être proportionné à l'étrangeté des faits. » Or, ces preuves éclatantes qu'il eût fallu pour faire admettre un système renversant tout ce que nous enseignent l'anatomie, la clinique, la physiologie et la psychologie depuis cinquante ans et apparaissant aux spécialistes comme la plus abracadabrante folie, nous estimions qu'il fallait les réunir (si on le pouvait) avant de prendre la responsabilité d'orienter des jeunes gens avec un appareil qui, à vues humaines,

ne pouvait être regardé que comme un attrape-nigauds, pour autant qu'il établit ses diagnostics d'après la localisation crânienne dont nous avons parlé.

Voilà sur quoi nous attirâmes l'attention de M. Rudhardt. Mais celui-ci, séduit par certains diagnostics heureux qu'il avait obtenus par son Radiodiagnoscope, ne voulut rien entendre. En vain lui citions-nous l'échec complet des diagnostics posés *par Bissky lui-même* à notre hôpital en avril 1924 (rapport des médecins, dont j'ai parlé précédemment), soit 100 % d'erreurs ; en vain mettions-nous sous ses yeux des erreurs de diagnostic (par exemple, Bissky lui-même avait diagnostiqué chez le professeur Bovet « une aptitude à la danse de ballet » *(sic)*, et un « appendice sensible ». Or M. Bovet ne danse pas et n'a pas d'appendice sensible.) Mais les cas négatifs ne comptaient pas pour M. Rudhardt, qui semblait ne pas voir, dans les rapports qu'il publiait lui-même, les écarts parfois considérables existant entre le verdict du Bissky et le témoignage du sujet ou de ses chefs.

4. *Le Rapport de la Commission.*

Nos protestations, non seulement les miennes, mais celles des Drs Kuhne et Naville, du prof. Bovet, finirent par émouvoir quelques membres du Comité de l'Asort, qui, dans la séance du 11 mars 1924, nomma une Commission composée de MM. Bovet, Claparède, Duvillard, Jaquet, Kuhne, Naville et Rudhardt, pour lui « donner son avis sur la méthode du Dr Bissky et sur la possibilité de l'employer avec

sécurité, dans la question de l'orientation professionnelle ».

Pour éprouver la valeur du diagnostic Bissky, la Commission se transporta dans une école primaire, et, à l'insu de M. Rudhardt, choisit 8 enfants, dont 4 présentaient une aptitude marquée pour le dessin, les 4 autres étant au contraire de très mauvais dessinateurs. A l'aide de son appareil, M. Rudhardt devait découvrir les 4 bons et les 4 mauvais dessinateurs.

Comme, chose curieuse, dans la carte topo-psychologique de Bissky, l'aptitude au dessin n'est pas représentée — serait-ce peut-être parce qu'il est trop facile, quand il s'agit du dessin, de contrôler le verdict de l'appareil ? — M. Rudhardt proposa d'explorer les autres aptitudes pouvant intervenir dans le dessin : le sens d'observation, l'aptitude manuelle, et le sens de la perspective. Ainsi fut fait. L'examen de ces 8 enfants dura fort longtemps. Il échoua du reste complètement. M. Rudhardt donna, comme bons dessinateurs, deux enfants qui l'étaient en réalité, et deux qui ne l'étaient pas. En d'autres termes, il réussit dans 50 % des cas. C'est absolument ce que donne le hasard.

M. Rudhardt, dans le premier de ses articles (p. 1370) insinue que « les expériences n'ayant pas donné les résultats négatifs qu'espérait M. Claparède, celui-ci, contrairement à tous les usages et à son devoir de président, ne fit établir aucun procès-verbal des expériences, et ne fit signer aucun délégué ». C'est inexact. Dans une séance tenue le 8 avril où assistaient tous les membres de la Commission, sauf

M. Duvillard, empêché, séance dont il existe un procès-verbal, les protocoles de l'expérience furent examinés de près. Les fiches sont de la main même de M. Rudhardt, les totalisations, de celle de M. Duvillard. Et voici les résultats. On verra si, oui ou non, ils ont donné les résultats positifs que, contre toute évidence, M. Rudhardt suppose.

Disons ici que, suivant l'intensité du picotement ressenti sur chaque point crânien, on évalue les aptitudes de 0 à 4, 4 étant le maximum. Voici les résultats obtenus : Les 4 sujets décrétés bons dessinateurs par M. Rudhardt avaient obtenu les totaux suivants : Bab (12,5), Cuend (11,5), Farn (11), Per (9,5). Les 4 sujets décrétés mauvais dessinateurs : Rai (9), Schau (9), Mou (7,5), Moil (2). — Or, en réalité, Bab, classé premier, était un mauvais dessinateur, ainsi que Per, figurant aussi dans le premier groupe ; et Rai et Schau, rangés dans le second, étaient au contraire de bons dessinateurs. Notez que, pour la même inaptitude au dessin, le Bissky donne 12,5 chez Bab, et seulement 2 chez Moil. Jolie précision pour un appareil qui prétend supplanter les autres moyens d'examens... ou, comme ses partisans disent souvent (ça, c'est un comble) les *contrôler !*

Devant ce mauvais résultat, M. Rudhardt demanda à faire entrer en ligne de compte d'autres aptitudes pouvant intéresser le dessin : mémoire des formes, sens de l'ordre, etc. Nous acceptâmes qu'il refît ses calculs sur cette nouvelle base. Mais hélas, toujours, quelle que soit la combinaison opérée, on retrouvait 50 % d'erreurs ! — Je tiens les documents originaux, à la disposition de qui voudra les consulter :

Laboratoire de Psychologie de l'Université, 4, rue Ch.-Bonnet, 2me étage.

Mais je dois protester énergiquement contre l'insinuation calomnieuse de M. Rudhardt, d'après laquelle j'aurais dissimulé les documents contraires à mes espérances. Il est extraordinaire de voir la légèreté avec laquelle a été lancée une accusation d'une telle gravité.

En dépit de l'évidence de l'échec de l'expérience faite, MM. Rudhardt et Jaquet firent minorité dans la Commission, et c'est au nom de la majorité seule que fut présenté notre Rapport, à la séance du Comité de l'Asort, le 6 octobre 1924.

Le Dr Kuhne et moi-même fûmes convoqués à cette séance pour présenter le Rapport en question. Nous y soulignâmes encore les dangers du Bissky, la suggestion, les multiples erreurs possibles d'origine subjective, qui, même si le principe craniologique était admis, rendraient dangereux l'emploi de cet appareil pour l'orientation. Les notations qu'il fournit ont l'inconvénient capital de ne se référer à *aucun étalon objectif*. Que signifie « mémoire moyenne » ou « assez bonne » ? Quel est l'étalon permettant de se faire une idée exacte de ces termes ? Une mémoire assez bonne, est-ce une mémoire permettant, sur 30 images qu'on vous a présentées, d'en reproduire 20 ou seulement d'en reproduire 15, ou 10 ? Et ainsi de suite ; rien d'objectif ne correspond aux évaluations du Bissky, et, en cas de contestations de la part d'un candidat, impossible de lui prouver que l'appareil a dit juste. Il en est tout autrement avec la méthode des tests, plus modeste dans ses préten-

tions, mais qui table sur des opérations exécutées par le candidat.

Une fois notre mission terminée, le Dr Kuhne et moi-même nous nous retirâmes de la séance, car le Comité de l'Asort, dont nous ne faisions pas partie, avait d'autres questions à son ordre du jour. Nous ne battîmes donc pas en retraite — comme l'a insinué M. Rudhardt, de plus en plus brouillé avec la vérité historique — parce que nous n'avions rien à répondre aux adversaires de la méthode des tests!

Le Comité de l'Asort, du reste, qui avait demandé à la Commission si la méthode Bissky pouvait être employée «avec sécurité», ne tint aucun compte de notre Rapport. Et, à la fin de la même séance, il fit comprendre à M. Bovet, son vice-président, qu'il n'avait plus qu'à s'en aller. Délivré des hommes compétents, des psychologues, des médecins qui, depuis des années s'occupaient de la question à titre entièrement désintéressé, M. Rudhardt avait le champ libre. C'est ce qu'il voulait.

Je me demande seulement dans quel but l'Asort a nommé et dérangé une Commission d'experts puisque, ayant son siège fait, elle était décidée à ne pas tenir compte de ses avis...

Sont-ce bien les psychologues qui ont pris l'offensive contre l'Asort, comme on les en accuse — ou ne serait-ce pas l'Asort qui a commencé par les bouter dehors ? Eh bien, malgré ce soufflet, ils sont restés près de quatre ans sans rien dire, quoique leur devoir eût sans doute été de dénoncer au public le danger de la méthode Bissky (songez aux fantaisistes diagnostics posés par Bissky lui-même à l'Hôpital).

Mais ils voulaient toujours espérer que l'Asort reconnaîtrait elle-même son erreur.

Encore un mot, sur une petite chicane de M. Rudhardt. Il faut qu'on sache combien sont injustifiées ses moindres accusations. Page 1371, il me reproche d'avoir, à la suite de l'examen psychologique du jeune X., adressé à mon Laboratoire par une Administration, déclaré que celui-ci était excellent « pour les mathématiques ». Or *je n'ai jamais dit cela* ; je possède la copie de la lettre adressée à l'Administration suscitée ; j'y trouve ceci : « Opérations de calcul (additions, soustractions, multiplications et divisions) : Excellent. Calcul rapide et presque sans erreur ».

M. Rudhardt confond les opérations de calcul avec les « mathématiques » en général. Voilà bien le résultat du confusionnisme à la Bissky, qui ramène à un unique point du crâne des aptitudes en partie différentes.

Or, pour ce qui est du diagnostic que j'avais posé, « excellent pour le calcul », aucun doute n'est possible, et l'on voit ici la supériorité de la méthode des tests. En effet, ce diagnostic ne résulte pas du plus ou moins fort picotement dans une certaine région du crâne du jeune homme. *Il exprime le rendement de son travail même.* Les calculs exécutés par le jeune P. dans un temps donné, je les possède *noir sur blanc*, et je les tiens à la disposition de qui voudra les consulter. On verra que le rang que je lui avais assigné pour le calcul (premier quartile) est absolument conforme aux indications du barème des sujets de son âge. J'ai toujours, dans ce domaine, procédé avec toute l'exactitude possible ; lorsqu'un résultat n'était pas

certain, je l'ai toujours scrupuleusement indiqué, et ici encore il me faut énergiquement repousser les insinuations de M. Rudhardt, dont les documents, qui sont conservés, font justice.

Vouloir à tout prix donner le pas aux résultats du Bissky sur ceux fournis par le travail du sujet lui-même, cela dépasse, me semble-t-il, les bornes du bon sens. Mais voyez-vous ce jeune X. qui se permet de calculer vite et bien, malgré le verdict contraire du Radiodiagnoscope !...

Dès ce jour, les rapports furent coupés entre l'Asort et les laboratoires de l'Université et de l'Institut Rousseau. Et je me demande encore quel intérêt pouvait avoir l'Asort de sacrifier à la chimérique invention de Bissky, et les hommes qui, depuis des années, s'occupaient à Genève d'orientation professionnelle, y apportant toute la rigueur et la prudence scientifiques dont ils étaient capables, et la méthode des tests, dont M. Rudhardt, auparavant, reconnaissait la pleine valeur. En 1922, en effet, celui-ci n'écrivait-il pas, à propos d'examens exécutés par mon assistant, d'après nos méthodes : « Pour les mécaniciens, au nombre de six, le rang indiqué avant l'entrée à l'Ecole par les résultats psychotechniques, s'est trouvé être mathématiquement le rang obtenu après une année d'étude ». Vous avez bien lu, « mathématiquement » ; le mot est peut-être exagéré ; mais je ne vois pas ce qui a pu tout à coup disqualifier, du jour où Bissky est entré à Genève, cette méthode que M. Rudhardt qualifiait lui-même de *mathématiquement* exacte.

Je ne puis terminer sans relever encore un fait qui a sans doute induit en erreur de nombreux lecteurs,

et qui montre le manque de précision scientifique des articles de M. Rudhardt. Mes attaques portaient *uniquement* sur la valeur de la méthode Bissky. Or M. Rudhardt répond en publiant des lettres (non datées) se rapportant à des examens dont certains ont été faits avant l'introduction du Bissky, et avec mes propres méthodes (v. p. 1379, attestation de M. Jaquet, exp. de 1921), d'autres qui ont été faits concurremment avec la méthode des tests. Il va sans dire que ces attestations n'auraient d'intérêt que si les diagnostics avaient été posés *exclusivement* par la méthode Bissky, en dehors de tout autre examen ou renseignement. Il va sans dire que si l'on conteste la valeur d'une eau sulfureuse pour les affections cardiaques, ses défenseurs ne devront pas citer en faveur de cette eau des malades ayant en même temps reçu de la digitale. Et pour prouver la valeur du Bissky, M. Rudhardt va jusqu'à faire état de diagnostics *pris par nous-même, deux ans avant l'apparition du Bissky* — et cela sans même avertir le lecteur de ce joli tour de passe-passe !

Cette méthode d'insinuation perfide, qu'il est de mon devoir de dénoncer hautement, car elle est indigne de la mentalité scientifique, on en trouve une superbe illustration dans la note dont M. le Président de l'Asort a cru devoir accompagner une phrase de mon premier article, p. 1427. J'avais écrit : « A l'occasion d'un article adressé par M^me^ Baumgarten au *Journal de Genève*, article dont je n'avais pas eu connaissance auparavant, la Direction de ce quotidien m'a demandé ce que j'en pensais. » La phrase est parfaitement claire. Mais il s'agissait de me faire

dire une ânerie, et M. le Président de l'Asort a écrit ceci en regard de ma déclaration : « Il y a dans cette phrase une subtilité qui nous échappe. M. Claparède n'a pas eu connaissance de l'article de Mme B., *mais on lui a demandé ce qu'il en pensait* ». Or, dans la phrase reproduite, on supprime le mot « auparavant », qui est évidemment essentiel pour donner un sens à la phrase. « Auparavant », c'est-à-dire *avant qu'il fût adressé au « Journal de Genève »*. En effaçant ce mot, on me fait passer pour un idiot. Ce n'est pas plus malin que cela. Mais il eût été encore bien plus malin de nous expliquer comment un mirifique appareil, dont on n'hésite pas à se servir pour décider de l'avenir de nos jeunes concitoyens a pu, manié par son inventeur lui-même, donner 100 % d'erreurs.

Il y aurait encore bien des réflexions à faire sur l'emploi de la néo-cranioscopie. Je me bornerai à souhaiter qu'elle ne soit bientôt plus qu'un souvenir, digne d'égayer les albums de quelque nouveau Töpffer. Et j'espère de tout mon cœur qu'après les explications, parfois un peu vives, qui ont occupé les colonnes de cette Revue, un terrain d'entente sera trouvé, pour le plus grand bien à la fois de la science et de l'industrie genevoise — pour le plus grand bien surtout des adolescents qui viennent, confiants, mettre leur avenir entre nos mains.

Ed. Claparède.

währenden mündlichen Prüfungen gesellen sich dann noch schriftliche.

So entsteht dann in den Schulen ein Wissensdrill, der die Schüler schwer belastet.

Bei dieser Betonung der formalen Intellektbildung und des Wissens wird von der I. auch keinerlei Rücksicht genommen auf die individuelle geistige Eigenart der Schüler; vielmehr fordert sie, unbekümmert um diese, von allen Schülern in allen Fächern die gleichen Leistungen nach der formalen und nach der materialen Seite.

Von einem allgemeinen pädagogischen Standpunkt aus, der die rein menschliche Bildung im Auge hat, müssen gegen diese I. ernste Bedenken erhoben werden. Die I. unterbindet die Entwicklung zu geistiger Selbständigkeit, indem sie auf die individuelle geistige Eigenart der Schüler keinerlei Rücksicht nimmt, sondern diese alle über einen Kamm schert. Die geistige Selbständigkeit kann nur dann gepflegt werden, wenn in der Unterrichtsgestaltung der hier deutlich hervortretenden Differenzierung der Begabung, vor allem auch der sprachlich-historischen Richtung einerseits und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung andererseits, entsprechend Rechnung getragen, wenn also hier mit dem Dogma von der allgemeinen Bildung entschlossen gebrochen wird. Und auch für die Entwicklung sittlicher Selbständigkeit erweist sich die I. als in mancher Beziehung hinderlich. Das tut sie zunächst dadurch, daß sie zu einseitig die Ausbildung von Verstand und Gedächtnis betont und darüber die Willens- und Gemütsbildung vernachlässigt, die für die Bildung der gesamten menschlichen Persönlichkeit bedeutungsvoller sind als die intellektuelle Bildung, und das tut sie dann ferner durch die polizistische Gestaltung der Zucht. Diese verleitet die Schüler dazu, sich ihren rigorosen Forderungen mit unredlichen Mitteln zu entziehen und verführt sie zu dem Glauben, daß sie damit nichts Verwerfliches tun, sondern daß in ihrem Falle der Zweck die Mittel heilige. So ist die bekannte Schülermoral mit der Schullüge und dem sog. „Mogeln" entstanden, die für die Charakterentwicklung verhängnisvolle Folgen zeitigen kann. Alle diese Mängel der I. müssen sich naturgemäß im späteren Leben und damit auch im Berufe auswirken und haben dies auch bis heute getan, und so kommt es, daß immer, wenn die I. in den Schulen vorherrschte, über Mängel an geistiger Selbständigkeit und Charakterbildung der aus ihnen entlassenen Jugend geklagt worden ist.

Literatur: *Budde*, Geschichte der preußischen höheren Knabenschulen, Langensalza 1910. — *Budde*, Noologische Pädagogik, Langensalza 1914. — *Budde*, Mehr Freude an der Schule,[2] Langensalza 1911. — *Budde*, Die Wandlung des Bildungsinhalts,[2] Langensalza 1912. — *Budde*, Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart, Breslau 1921. — *Eucken*, Die Lebensanschauungen der großen Denker,[14] B. u. L. 1922. — *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts,[3] B. 1919 bis 1921.

Gerhard Budde.

Intelligenz = angewandtes Denken vgl. Dementia, Denken.

Intelligenzprüfungen. Verfahren zur Feststellung der geistigen Entwicklung der Arbeitnehmer und zur Ermittlung der bevorzugten Gegenstands-Denkrichtung des Untersuchten (allgemeine, technische, praktische, kaufmännische Intelligenz). Vielfach bei Eignungsprüfungen (s. d.) für Berufsarbeit üblich. Benutzt werden Tests (s. d.) mannigfacher Form (z. B. Ebbinghaus, Dreiwortmethode u. a., s. d.), vgl. England, Frankreich I usw.

Intensität. Wir sprechen von I., wenn ein intensiver Wirtschaftsbetrieb vorliegt, in dem wertvolle und ergiebige Produktionsmittel verwandt werden, d. h., wo man versucht, durch wachsende Kapital- und Arbeitsverwendung, z. B. in der Landwirtschaft, dem Boden höhere Erträge abzuringen. In Gewerbe und Verkehr sind Maschinenarbeit, Fabrikindustrie, kurze Arbeitszeit und höhere Löhne mit erhöhten Leistungen als Kennzeichen einer I. anzusprechen, wobei eine wachsende Kapitalinvestierung erhöhte Arbeits-I. bedingen muß. I. ist immer an zwei Voraussetzungen gebunden, nämlich Vermehrung von Kapital und Arbeit, also Erhöhung der Bevölkerungsziffer, wobei die gestiegene Arbeits-I. der Bevölkerung eine wesentliche Rolle spielt. Da die Arbeitsleistung des Einzelnen kaum meßbar ist, wird man sich auf allgemeine Wahrnehmungen stützen müssen, und diese zeigen tatsächlich, daß — trotz der in sozialer Rücksicht erfreulichen Einschränkung der Arbeitszeit, besonders in den gewerblichen Berufen — die Leistung des Einzelnen gestiegen ist. Als Beweis dienen die genauen statistischen Daten über die Anzahl der im Haupt- oder Nebenberuf Erwerbstätigen, verglichen mit der Gesamtbevölkerung. Eine weitere Voraussetzung für intensiven Wirtschaftsbetrieb bildet das Anwachsen der Absatzfähigkeit, das entweder bedingt wird durch räumliche Ausdehnung des Absatzes, durch das Wachstum der Bevölkerung auf demselben Gebiet, oder durch steigenden Verbrauch der gleichen Volksziffer. Innerhalb dieser drei Formen der Absatzsteigerung, die auch die Aufeinanderfolge im geschichtlichen Entwicklungsgang der Volkswirtschaft bilden, sind Ex- und I. zu unterscheiden, wenngleich eine Steigerung der Verbrauchs-I. als Anreiz erhöhter Produktions-I. bisher nur schwer festzustellen war.

Jeder intensive Wirtschaftsbetrieb wird bei natürlichen volkswirtschaftlichen Bedingungen nur bis zu

Reservekräfte des Organismus und es wäre fesselnd, zu untersuchen, inwieweit Übermüdung eine Folge interesseloser Betätigungen ist.

2. I. als Zeichen der Eignung. Wenn jemand großes I. für einen Gegenstand bekundet, bezeugt dies keinesfalls eine entsprechende Eignung für ihn. Nach amerikanischen Untersuchungen von Thorndike, Bridges, Dollinger, Fryer bei Schülern und Studenten ist die Korrelation (s. d.) zwischen I. und Eignung vermutlich nur +0,30! Dies ist wichtig für die Berufsberatung. Man darf sich auf subjektive I.-Versicherung vor allem bei Jugendlichen nicht verlassen, sondern muß sie immer durch psychologische Prüfungen objektiv kontrollieren.

Literatur: *Claparède*, Kinderpsychologie u. Pädagogik, L. 1911, S. 167 u. 296. — *Thorndike*, Pop. Sc. Monthly, 1912; School & Soc., 1917: Ps. Review, 1921. — *Bridges & Dollinger*, Ps. Rev., 1920. — *Fryer*, Journ. of Educational Research, 1927.

Ed. Claparède.

Interessen vgl. Wirtschaftspolitik.

Interessengemeinschaft vgl. Konzerne.

Interferrometer vgl. Meßgeräte.

Internate vgl. Schulhygiene.

Internationale Arbeitsfragen vgl. Geschichte der Arbeit.

Internationale Arbeitsstatistik, Grundbegriffe und Verfahren der.

I. Begriff und Gebiet. II. Gliederung. III. Vergleichbarkeit. IV. Methoden.

I. Begriff und Gebiet. Es ist kaum möglich, das Gebiet der i. A. streng logisch zu bestimmen und abzugrenzen und ihr derart den Charakter einer in sich geschlossenen Teildisziplin der Statistik zu geben. Wenn es üblich geworden ist, einen niemals genau definierten Komplex von Problemen unter dem Namen Arbeitsstatistik zusammenzufassen, so waren dafür kaum Erwägungen wissenschaftlicher Systematik, sondern in erster Linie die Bedürfnisse der Verwaltung maßgebend. Jener Zweig der Verwaltung, deren Zwecke in erster Linie für die Ausbildung der Arbeitsstatistik entscheidend gewesen sind, ist die Sozialpolitik; es empfiehlt sich daher, bei der Definierung des Aufgabenkreises der Arbeitsstatistik unmittelbar an ihre enge Beziehung zur Sozialpolitik anzuknüpfen, und bei der Feststellung ihres Begriffs wie bei der Gliederung ihres Untersuchungsgebiets die Zwecke, denen sie in erster Linie dient, als Merkmal zu verwenden. Wir folgen dabei einem Gedanken Otto Richters, der (in der Festgabe für G. v. Mayr, 1911, Bd. II, S. 739) die Aufgabe der Arbeitsstatistik vornehmlich dahin bestimmt hat, „für die Bedürfnisse der Sozialpolitik ..... Aufklärung über die Arbeitsverhältnisse im weitesten Sinne des Wortes zu schaffen".

Reicht demnach das Gebiet der i. A. grundsätzlich so weit wie das Gebiet der internationalen Sozialpolitik, so ist von den Fortschritten der letzteren auch die Entwicklung und der Ausbau der ersteren abhängig. Daraus folgt, daß manche sozialen Erscheinungen, die innig mit der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse verknüpft sind, die aber bisher noch nicht zum Gegenstande sozialpolitischer Maßnahmen gemacht wurden, auch außerhalb des Forschungsbereichs der i. A. geblieben sind. Was wir heute unter der Bezeichnung „i. A." zusammenfassen, ist daher eher ein mosaikartiges Stückwerk, als eine geschlossene Disziplin, die einen lückenlos verbundenen Komplex von Problemen umfaßt und ihn streng systematisch gliedert. Freilich wird auch dort, wo die internationale Sozialpolitik der i. A. ganz bestimmte Aufgaben stellt, deren Lösung ganz außerordentlich durch den Umstand erschwert, daß man ausschließlich auf jene Nachweisungen angewiesen ist, die in den einzelnen Ländern, gemäß den von ihren eigenen Verwaltungen erhobenen Forderungen gesammelt und dargeboten werden. Alle Ergebnisse, zu denen die i. A. gelangen kann, sind daher bedingt durch die Vollständigkeit, die Zuverlässigkeit, und, was oft am schwersten zu erreichen ist, die Vergleichbarkeit der nationalen Nachweisungen.

II. Gliederung. Um eine geeignete Grundlage für die Darstellung der Methoden der i. A. zu gewinnen, gedenken wir mithin die nachstehende Übersicht im Sinne der der Statistik von der Sozialpolitik gestellten Aufgaben zu gliedern. Da die übliche Einteilung der sozialpolitischen Maßnahmen, der wir folgen wollen, logisch allerdings keineswegs ganz einwandfrei ist, so lassen sich manche Probleme der Arbeitsstatistik an mehreren Stellen des Schemas einreihen. Stellen wir jeweils den Hauptgebieten sozialpolitischer Maßnahmen die ihnen entsprechenden Teilgebiete der Arbeitsstatistik an die Seite, so ergibt unser Schema ungefähr folgendes Bild:

a) Sozialpolitische Maßnahmen im allgemeinen: 1. Nachweisung der Arbeitnehmer, gegliedert nach Erwerbszweigen und Berufen, nach Altersgruppen, nach dem Geschlechte oder nach sonstigen relevanten Merkmalen; 2. Statistik der Arbeiterorganisationen und Unternehmerverbände.

b) Formale Regelung des Arbeitsvertrags: 1. Statistik der Tarifverträge; 2. Statistik der Arbeitseinstellungen und Aussperrungen.

c) Regelung der Bedingungen des Arbeitsvertrags: Statistik des Arbeitslohns, der Arbeitszeit und sonstiger statistisch erfaßbarer Arbeitsbedingungen (bezahlte Urlaube u. dgl.).

d) Sicherung des Einkommens der Arbeiter: Statistik der Sozialversicherung, ihrer Leistungen, ihrer rechnungsmäßigen Gebarung.

e) Schutz von Leben und Gesundheit der Arbeiter: Statistik der Betriebsunfälle; Statistik der Berufskrankheiten (im weitesten Sinne des Wortes).

f) Bekämpfung der Arbeitslosigkeit: Statistik der Arbeitslosen, des Beschäftigungsgrades. Statistik der Arbeitsvermittlung.

g) Sicherung des Erfolges sozialpolitischer Maßnahmen: Statistik der Sondergerichte, der Einigungsämter und Schiedsgerichte. Statistik der Gewerbeaufsicht. Statistik der Arbeiterausschüsse und Betriebsräte.

h) Soziale Fürsorge (Maßnahmen außerhalb des Rahmens des eigentlichen Arbeitsverhältnisses): Erhebungen über die Lebensverhältnisse der Arbeiter, insbesondere unter Verwertung von Haushaltungsrechnungen; Statistik der Wohnverhältnisse der Arbeiter. Statistik der Wohlfahrtseinrichtungen und der Einrichtungen zur Nutzung der Freizeit; Einrichtungen der wirtschaftlichen Selbsthilfe der Arbeiter (Konsumvereine, Wohnungsgenossenschaften, Baugilden usw.).

Es ist kaum erforderlich, ausdrücklich zu betonen, daß die Ergebnisse der Arbeitsstatistik, ebenso wie das Material, das sie verwertet, auch der allgemeinen Wirtschaftspolitik sehr belangreiche Aufschlüsse liefern können; daß sie ebenso für rein theoretisch-wissenschaftliche Untersuchungen vielfach brauchbare Grundlagen bieten. Ob man derartige Untersuchungen zur Arbeitsstatistik rechnen will, ist eine Frage der Systematik. Es ist andererseits zweifellos, daß eine Erweiterung des Aufgabenkreises der Sozialpolitik auch eine entsprechende Ausdehnung des Anwendungsgebietes der Arbeitsstatistik zur Folge haben wird. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, die Ausbildung von statistischen Methoden zur vergleichenden Messung der Arbeitsleistung erforderlich sein, wenn die Anpassung der Organisation der Betriebe und der Arbeitsmethoden an die körperliche und psychische Leistungsfähigkeit der Arbeiter einen entsprechenden Platz unter den sozialpolitischen Problemen erhalten soll. Immer aber ist, wenn man den Begriff und Umfang der Arbeitsstatistik nicht ins Uferlose ausdehnen will, zu beachten, daß für ihre Untersuchungen die menschliche Arbeit in erster Linie als eine im Rahmen eines Abhängigkeitsverhältnisses vollzogene persönliche Leistung in Betracht kommt, und nicht schlechthin als Produktionsfaktor.

III. Vergleichbarkeit der Nachweisungen. Will man zu einer richtigen Würdigung der bisherigen Ergebnisse der i. A. gelangen, so darf man nicht übersehen, daß eine einigermaßen systematische Behandlung ihrer Probleme erst in der jüngsten Zeit in Angriff genommen wurde. Da es bis vor kurzem an einer internationalen Stelle fehlte, die über die erforderlichen Mittel zur Vornahme vergleichender arbeitsstatistischer Untersuchungen verfügte, so standen, soweit derartige Untersuchungen überhaupt vorgenommen wurden, regelmäßig die Interessen oder die besonderen Verwaltungszwecke des Landes im Vordergrunde, in dem die Bearbeitung stattfand (vgl. Arbeiterstatistik).

Erst durch die Errichtung des Internationalen Arbeitsamtes in Genf wurde eine Stelle geschaffen, deren offizielle Mission es ist, die i. A. zu pflegen, und die bei Erfüllung ihrer Aufgabe auf die Mitwirkung der Mitgliedstaaten der Internationalen Arbeitsorganisation rechnen kann. Die von diesem Amte bisher gesammelten Erfahrungen bilden in der Hauptsache das Material für die nachstehenden Erörterungen; die Ausführungen über die Methoden der Arbeitsstatistik knüpfen vor allem an die in diesem Amte vorgenommenen methodologischen Untersuchungen an. Auch dieses Amt ist indes wohl für unbestimmte Zeiten hinaus bei seinen vergleichenden Zusammenstellungen in der Hauptsache auf das Material angewiesen, das ihm von den statistischen Ämtern der einzelnen Länder geliefert wird; das internationale Amt kann daher seine Aufgabe nur in dem Maße erfüllen, als dieses Material international vergleichbar ist.

Angesichts des innigen Zusammenhanges nun, der zwischen Sozialpolitik und Arbeitsstatistik besteht, ist es begreiflich, daß Gesetzgebung und Verwaltung einen bestimmenden Einfluß auf die Formulierung der für die Statistik entscheidenden Begriffe, auf die Gliederung der Daten üben. So hängt der Begriff des „Betriebsunfalles“ gänzlich, die Gliederung der Betriebsunfälle nach der Dauer ihrer Folgen zum Teil von gesetzlichen Vorschriften ab; der Begriff des „Arbeitslosen“ ist verschieden, je nachdem Gewerkschaften, Arbeitsnachweisstellen oder Träger der Arbeitslosenversicherung die Nachweisungen liefern. In diesen Fällen stößt ein Versuch, die Erhebungsmethoden allenthalben nach übereinstimmenden Grundsätzen zu gestalten, alsbald auf Hemmnisse, deren Ursachen jenseits der Einflußsphäre des Statistikers liegen. Klare Einsicht in die volle Bedeutung der Daten ist hier alles, was füglich verlangt werden kann. In anderen Fällen rühren die Widerstände daher, daß eine einmal — vielleicht vor Jahrzehnten — gewählte Methode, z. B. die Gliederung der Erwerbszweige, das Verfahren zur Bestimmung einer Durchschnittszahl von Arbeitern, nicht geändert werden kann, ohne die Vergleichbarkeit kontinuierlicher oder periodisch wiederkehrender Erhebungen innerhalb eines Landes zu beeinträchtigen. Unter diesen Umständen

Extr.de CISSE.Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft -Leipzig 1929

haben, sind mit einem Zerfall der geistigen Persönlichkeit gleichbedeutend, der in jungen Jahren (von 15 bis etwa 35 Jahren, daher praecox) ohne erkennbare Ursachen einsetzt. Die in Betracht kommenden Symptome sind folgende:

1. Denkstörungen, die sich in Zerfahrenheit äußern (daher der Name: σχίζειν = spalten; τὸ φρήν = der Geist), Zerreißung gedanklicher Einheiten und Verknüpfung wesensfremder Vorstellungen zu einem Erlebnis, so daß sogar bisweilen scheinbare oder wirkliche Wahnbildungen entstehen können. Stereotypien in Bewegung und Denken, Gedankensperrungen (Versiegen des Gedankenstromes und Abriß des Gedächtnisfadens).

2. Charakteristische Sinnestäuschungen. Sie unterscheiden sich von den gewöhnlichen Halluzinationen durch ihre Bizarrerie.

3. Störungen des Gemütslebens: in paradoxer Weise reagieren die Kranken auf für den normalen Menschen stark gefühlsbetonte Erlebnisse überhaupt nicht, während sie auf scheinbar geringfügige Anlässe mit stärkstem Affekt antworten.

Aus praktisch psychiatrischen Gründen stellt man jetzt folgende Haupttypen auf: 1. **Dementia simplex.** Diese Form wird am meisten von der Gedankenstörung beherrscht, wie Zerfahrenheit, Gleichgültigkeit. Ihr Gesamtbild präsentiert sich als einfache Verblödung ohne besonderes Hervortreten von Gemütsanomalien. 2. **Hebephrenie.** Sie äußert sich vorwiegend in gemütlicher Verblödung in dem Sinne, daß Kranke dieser Art albernes und freches Wesen und eine fast durchweg als gezwungen zu erkennende läppische, kindische Heiterkeit zur Schau tragen. 3. **Katatonie.** Hier prävaliert die Stereotypie in Bewegung und Sprache („Vorbeireden"). 4. **Paranoide Formen.** Bei diesen treten die Wahnbildungen und Sinnestäuschungen in den Vordergrund; oft läßt sich eine Tendenz zur Bildung speziell von Größenideen unschwer erkennen.

Literatur: Lehrbücher der Psychiatrie von *Ziehen*, *Kraepelin*, *Bleuler*, *Bumke* u. a. Gerd Fabian.

Schizothymer Typ vgl. Temperamentslehre.

Schlaf. Der S. als Zustand, dadurch gekennzeichnet, daß bewußter Wille und vernunftgemäßes Denken fortfallen, und daß er in periodischer Wiederkehr etwa ein Drittel des Tagesablaufs ausmacht, muß für die Arbeitswissenschaft von Belang sein:

1. interessiert den Arbeitnehmer der S. als Ruhezeit. In welchem Maßstab stellt der S. die Kräfte wieder her? Wie lang soll der notwendige S. andauern? 2. Wie wirkt S. auf den Arbeitsertrag sofern er verkürzt oder entzogen wird? Gibt es Schläfertypen? Und wenn ja: inwieweit ziehen sie verschiedene Gestaltung der Organisation des Werktags nach sich? 3. Wie sind die Bedingungen der Nachtarbeit in Handel und Industrie? Ist sie hinsichtlich Leistungsertrag oder Gesundheit von der Tagesarbeit unterschieden?

Alle diese Fragen sind von einer Lösung noch weit entfernt. Zu Anfang unseres Jahrhunderts sahen die Physiologen den S. als eine Vergiftung der nervösen Zentren an (vgl. Hirn), zustande kommend aus der Tätigkeit des Organismus. Brown-Sequard bezeichnete S. um 1889 als Hemmung: aber sie ist nur Folge der Vergiftung. Trotzdem kann die Toxintheorie des S. eine Reihe von Erscheinungen nicht erklären, zumal den Unterschied zwischen Erschöpfung und S. Man kann schlafen, ohne ermüdet zu sein (z. B. in der Eisenbahn). Andererseits kann man sehr ermüdet sein, ohne schlafen zu können. Das Kleinkind, das sich überhaupt nicht im geringsten ermüdet, schläft viel. Der Erwachsenen-S. kann partiell gerichtet sein. Man wird nicht durch den Straßenlärm der Wagen aufgeweckt, wohl aber z. B. durch das Telephon usw. Diese Umstände führten Claparède um 1904 zu einer biologischen S.-Theorie. Danach ist S. nicht Erschöpfungsfolge, vielmehr eine Gegenfunktion gegen die Erschöpfung. Man schläft, bevor die Toxine wirken. Der S. ist ein Hemmungsreflex, ausgelöst durch verschiedene Reize: Ermüdungsempfindungen, Dunkelheit, Liegestellung des Körpers, gleichförmige Reizwirkungen. Der S. ist eine Antizipationserscheinung und kann den Instinkten angeglichen werden. Er hat einen biegsamen, plastischen, totalen Charakter, der ihn seinerseits von den Reflexen einfacher Form trennt. Diese Instinkttheorie erlaubt auch den Tages-S. zum Winter-S., wie er sich bei zahlreichen Tieren findet, umzuschalten. Diese Theorie ist von vielen Psychologen und Physiologen (Trömner, Külpe, Mc. Dougall, Küppers, Hess, Rivers, Ladame usw.) angenommen worden.

Doch man muß noch den eigentlichen körperlichen Mechanismus, der den S. bedingt, erläutern! Die Untersuchungen von Pawloff haben ihn dazu geführt, den S. als eine innere Hemmung der bedingten Reflexe aufzufassen. Aber klinische, pathologische Befunde scheinen darzutun, daß die S.-Funktion mit einer besonderen Zone der Gehirnbasis (vgl. Hirn), vermutlich dem Boden des 3. Ventrikels und des Aquaeductus Sylvii zusammenhängt. Katzenversuche Demoles zeigten, daß eine Injektion von Chlorkalziumlösung in das parainfundibulare Nervengebiet einen S. des Tieres erzeugt, der dem normalen gleicht. Demole konnte auch zeigen, daß der $CaCl_2$-Gehalt des Blutes während des S. sich verringert, und diese Minderung wäre zu deuten, daß das Kalzium sich vermutlich in der Gegend des erwähnten S.-Zentrums konzentriert.

Während des S. wird eine Wiederherstellung des Organismus erzielt. Sie erfolgt unter dem Einfluß des Parasympathicus, der die Assimilationsvorgänge im Körper be-

herrscht. Die Vorherrschaft des vegetativen Systems bedingt zugleich Hemmung des zentralen Nervensystems (Hess). Hemmung der animalen Funktionen bedeutet Entlastung im Funktionsmilieu der Zellen, ist ein Schritt zur Erleichterung der vegetativen Restitution.

Vom psychologischen Standpunkt bedeutet S. den Zustand der Interesselosigkeit am Gegenwärtigen (Claparède). Der eingeschlafene Mensch flieht die Außenwelt. Das erklärt uns die autistischen Träume, denn der selbstische Gedanke übersieht eben grundsätzlich die äußere Realität. Der Träumer besitzt also eine Geistesverfassung ähnlich der des Dementia-praecox-Kranken, der ebenfalls die Wirklichkeit flieht.

Im Moment des Einschlafens spüren wir sehr gut die Unaufmerksamkeit und das geringe Interesse für alles, was wir hören, lesen usw. langsam ansteigen.

Die S.-Tiefe ist durch verschiedene Verfahren gemessen worden (Kohlschütter 1863, Mönninghof und Piesbergen 1883, Michelson 1897, de Sanctis 1902 u. a. m.), die alle erweisen, daß der S. seine größte Tiefe 1 bis 1½ Stunde nach Einschlafen besitzt. Darauf sinkt die Schlaftiefe ab, um erneut gegen Morgen — etwa ein bis zwei Stunden vor Erwachen — anzusteigen. Man hat auch individuelle Unterschiede hierin gefunden. Einige Menschen haben abends geringe S.-Tiefe, eine erheblichere dagegen morgens: die sog. Morgenschläfer; während die anderen den üblicheren Typ des Abendschläfers darstellen. Hinsichtlich der S.-Dauer hat Ch. Ladame erwiesen, daß der monatliche Betrag der S.-Stunden bei der gleichen Person konstant ist. Er fand auch, daß die Frau weniger schläft, als der Mann. Die S.-Dauer wechselt mit dem Alter. Der Greis hat weniger S.-Bedürfnis, als das Kind. Man vergleiche:

Alter	Schlafdauer
5—8 Jahr	11—12 Stunden
9—10 „	10—11 „
11—13 „	9—10 „
14—15 „	9 „
Erwachsene	8 „

Es wäre interessant zu untersuchen, ob die S.-Dauer durch Übung oder Gewohnheit verringert werden kann, ohne daß eine Arbeitskraftherabsetzung daraus folgert? —

Weygandt untersuchte den Erholungswert des S. Er hat verschiedene Arbeiten (z. B. Addieren, Auswendiglernen) Personen nach verschieden langem S. gegeben (½, 1 usw. Stunde S.). Es zeigte sich etwa beim Addieren einstelliger Zahlen, daß schon eine halbe Stunde S. vollständige Erholung erwirkte. Dagegen bedingte das Auswendiglernen einen S. von mehreren Stunden. Die Experimente über S.-Entziehungs-Wirkung auf die Arbeitsleistung ergaben widersprechende und paradoxe Ergebnisse. Einige Personen, die 60 bis 80 Stunden wach blieben, wurden verschiedenen ps. Tests (s. d.) unterzogen, zeigten aber hinterher keine Leistungssenkung; oft war der Ertrag sogar gesteigert, was man durch eine erregende Toxinwirkung (Herz, Robinson, Kleitman, Smith) zu erklären sucht. Doch hat Laird bei kalorimetrischer Messung des geistigen Aufwandes gefunden, daß dieser Aufwand viel rascher bei der Arbeit nach verkürztem S. als bei der Arbeit nach vollkommenem S. zunahm.

Ist jemandem der S. für eine gewisse Zeit entzogen, muß er später länger schlafen, um es einzuholen. Aber hierbei scheint der Ersatz-S. einen besonderen Einfluß zu haben, denn er braucht an Stundenzahl nicht der S.-Entzugszeit zu entsprechen. So hat Herz, nachdem er drei Nächte ohne S. geblieben war, nur 14 Stunden geruht, also etwa 24 Stunden S. übersprungen.

Vgl. Erholung, Nervenpräparate, Physiologie, Schulhygiene.

Literatur: *Claparède*, Biologische Theorie des S., Ber. des I. Kongreß f. exp. Ps., Gießen 1904; Esquisse d'une théorie biologique du sommeil, Arch. de Psychol., IV, 1905. — *Trömner*, Das Problem des S., Wiesbaden 1912. — *Piéron*, Le problème physiol. du sommeil, Paris 1913. — *Hess*, Über die Wechselbeziehungen zwischen psychischen und vegetativen Funktionen, Zürich 1925. — *Ladame*, Du sommeil chez les aliénés, Schw. Arch. f. Neurol. u. Psychiatrie 1923. — *Demole*, Pharmakol. anatom. Untersuch. z. Problem des S., Arch. f. exp. Pathol. u. Pharmakol., Bd. 120, 1927. — *Weygandt*, Exp. Beitr. z. Ps. des S., Z. f. Psychol., Bd. 39, L. 1905. — *Atzler*, Körper und Arbeit, L. 1927. — *Herz*, Pflügers Archiv, Bd. 200, B. 1923. — *Robinson*, Effects of loss of sleep, J. exp. Psychol. 1922. — *Smith*, Brit. J. of Psychol. 1917. — *Kleitman*, Effects of prolonged Sleeplessness, Am. J. Physiol. 1922, 1923, 1925. — *Laslett*, Loss of sleep, J. exp. Psychol. 1924. — *Lhermitte* et *Tournay*, Le sommeil normal et pathologique, Revue neurol., juin 1927. — *Laird*, Effects of loss of sleep on mental work; What it costs to lose sleep, Industrial Psychol., june & nov. 1926. — *Claparède*, Travaux divers relatifs à la th. biol. du sommeil, Ar. de Ps., XXI, 1928. Ed. Claparède.

Schlagversuche vgl. Materialprüfung.

Schleichhandel vgl. Kriegswirtschaft.

Schleifen vgl. Schleifmaschinen.

Schleifer vgl. Feilenhauer, Glasschleifer.

Schleifmaschinen haben neben der ursprünglichen Benutzung zum Schärfen der Werkzeuge ein weites Anwendungsgebiet als Werkzeugmaschinen zur Metallbearbeitung übernommen. Besonders sorgfältig zu bearbeitende Teile wie Zapfen mit geringer Laufspielung, Gleitflächen werden auf S. geschlichtet, aber auch das Vorschruppen wird von den S. vorteilhaft ausgeführt. Die zum Schleifen dienenden Schleifscheiben werden aus einer Mischung von Schmirgel, Korund oder Karbokorundum und Ton durch Brennen hergestellt. Man unterscheidet die Scheiben und benützt sie zu verschiedenen Zwecken je nach der Feinheit des Kornes und der Zähigkeit des Bindemittels. Die Form

JOURNAL DE GENEVE DU MERCREDI 22 AOUT 1928

Le phrénologue François-Joseph Gall

La mode est aux centenaires, et cette mode n'est pas mauvaise, si elle nous invite à accorder de temps à autre une pensée à des hommes qui ont formulé les grandes idées dont se nourrit, inconsciemment peut-être, la science ou la sagesse de notre temps. Il me semble qu'un de ces hommes est F.-J. Gall, mort à Paris le 22 août 1828.

La phrénologie, qui a fait sa réputation mondiale, pèse lourdement sur sa mémoire. Sans doute, il ne reste rien de cette doctrine, qui fut l'objet, durant un demi-siècle, d'un engouement qu'a justement ridiculisé notre Töpffer. Mais ce fiasco ne doit pas nous faire oublier que Gall fut un de ces pionniers dont l'œuvre marque un tournant dans la route du progrès.

Ce fut lui, en effet, qui assigna au cerveau, pour la première fois, sa signification véritable. Il en fit l'organe de toute la vie psychique et cette hypothèse, il fut inlassable à la démontrer. Avant lui, des savants comme Buffon, Vicq d'Azyr, Cabanis, Bichat, localisaient encore les passions dans les viscères, le cœur, le foie, l'estomac. Croirait-on aujourd'hui que ses contemporains Pinel et Esquirol, les illustres fondateurs de la psychiatrie, n'avaient jamais osé chercher dans le cerveau la cause de l'aliénation mentale ?

Sans doute avant lui, Charles Bonnet, à Genève, rendait compte des facultés mentales par l'ébranlement des « fibres » du cerveau, et attribuait à chaque fibre une fonction spéciale. Mais Bonnet était embarrassé par la question métaphysique du siège de l'âme, et son système n'a jamais été esquissé que d'une façon assez vague.

En proclamant que « la manifestation des facultés ou des qualités morales dépend de l'organisation du cerveau », Gall ouvrait des voies toutes nouvelles à la physiologie, à la psychologie, à la neurologie. Sa fameuse « bosse du vol », sous sa forme naïve et matériellement inexacte, a préludé à l'œuvre de Lombroso ; on sait que celle-ci, en dépit de ses affirmations outrancières, a engendré la criminologie et a renouvelé la science du droit pénal.

Comment Gall était-il parvenu à cette conception géniale ? Par l'observation. Dès sa plus tendre jeunesse, il avait été captivé par les différences de tête et de structure des animaux, ainsi que par les diversités individuelles qu'il constatait chez ceux qui l'entouraient, diversités physiques et diversités d'esprit. Si l'homme, songeait-il, présente des penchants ou des aptitudes que tel animal n'a pas, cela ne peut provenir que de ce qu'il possède une structure cérébrale plus compliquée que celle de cet animal.

Encore à l'école, il avait remarqué que ceux de ses condisciples qui récitaient le mieux leurs leçons avaient des yeux à fleur de tête. Et il pensa que si la mémoire des mots était toujours annoncée par de grands yeux saillants, il pourrait bien se faire que nos autres aptitudes fussent en rapport avec quelque conformation extérieure de la tête.

D'autres observations, dans la vie de tous les jours, dans les asiles, dans les prisons, où il palpait des têtes d'aliénés ou de criminels, l'amenèrent à établir des relations définies entre l'aspect du crâne (c'est-à-dire du cerveau, car Gall avait très justement reconnu que la boîte crânienne épouse la forme du cerveau) et certains penchants ou aptitudes. Telle fut l'origine de la phrénologie.

Né en Souabe en 1758, Gall avait étudié la médecine. Ayant collectionné un grand nombre de crânes d'hommes et d'animaux, il donne à Vienne, dès 1796, une série de leçons privées qui ont le plus grand retentissement. Mais l'empereur d'Autriche, alarmé par cette doctrine qu'il juge dangereusement matérialiste, l'oblige à suspendre ses cours. Il parcourt alors l'Allemagne, et c'est un véritable triomphe. Il a pour auditeurs les plus grands anatomistes de l'époque, ainsi que des princes et des princesses. A Berlin, on frappe en 1805 une médaille en son honneur. En 1807, il se fixe à Paris, où il publie ses grands ouvrages sur le système nerveux.

Il était un maître dans l'art de disséquer un cerveau. Flourens, qui ne cessa d'attaquer la phrénologie, reconnaît loyalement que Gall est « l'observateur profond qui nous a ouvert, avec génie, l'étude de l'anatomie et de la physiologie du cerveau. Je n'oublierai jamais — dit l'illustre physiologiste — l'impression que j'éprouvai la première fois que je vis Gall disséquer un cerveau; il me semblait que je n'avais pas encore vu cet organe ».

Malheureusement, la phrénologie, qui fut, de toute l'œuvre de Gall ce qui captiva le plus le grand public et suscita les enthousiasmes les plus vifs, ne peut résister à l'épreuve des faits (encore que l'idée d'une corrélation entre certains caractères psychologiques et certaines formes de tête ne puisse pas être absolument exclue; c'est à voir). Mais en tout cas, il faut abandonner le morcellement de la personnalité en une multitude d'aptitudes ou penchants ayant chacun son organe propre dans l'écorce du cerveau. Gall, si bon observateur, avec des éclairs de génie, manquait d'esprit critique. Pour étayer sa théorie, il se contentait des apparences les plus vagues, des coïncidences les plus fortuites et il négligeait les contre-épreuves. Ainsi, ayant constaté que certaines personnes sachant bien s'orienter, ou aimant voyager, présentaient des protubérances symétriques en haut du front, il avait créé un « organe des localités, des voyages, de la disposition à changer de lieu ». Un jour, il rencontre dans les rues de Vienne une dame présentant d'une façon marquée les protubérances en question. Il l'arrête, la questionne. C'était une cuisinière qui lui déclare que

« jusqu'à ce qu'il lui soit donné de voyager, elle change de maître tous les mois, qu'il lui est impossible de rester longtemps à la même place ». Et il prend cela pour une magnifique confirmation de l'organe des localités.

Il est bien intéressant de méditer sur le succès de la phrénologie auprès du grand public, sur les milliers de témoignages qui ont été publiés en sa faveur, et qui ne peuvent cependant reposer que sur des faits dus au hasard ou à la suggestion. C'est que la phrénologie s'apparente à l'art divinatoire qui, depuis les temps les plus reculés, a toujours exercé une attraction puissante sur l'esprit de la foule. Il existait encore en 1893 à New-York une société phrénologique, avec son journal, et, dans ces dernières années, le système de Gall a refleuri, même dans une ville cultivée comme Genève, sous la forme de l'appareil Bissky, qui découvre les aptitudes en explorant le crâne à l'aide d'électrodes, selon un procédé d'ailleurs absolument mystérieux, et ce voile de mystère est bien propre à séduire et à passionner la croyance...

Il n'en reste pas moins que cette doctrine erronée contient un germe de vérité. Elle a engendré la théorie féconde des localisations cérébrales. Lorsque Gall constatait que ses condisciples à bonne mémoire des mots avaient des yeux saillants (parce que la partie du cerveau située derrière l'orbite était plus développée), il pressentait le fameux centre de la parole découvert plus tard par Broca, et Dejerine à Pierre Marie s'accordent pour faire débuter avec Gall l'histoire des localisations du langage.

Gall a encore rendu service à la psychologie en soulignant, contre le sensualisme qui régnait à cette époque, le grand rôle de l'instinct, du penchant inné, dans la vie humaine. Il mit en évidence les différences individuelles et montra qu'elles dépendaient avant tout de la structure innée, nous dirions aujourd'hui, de l'hérédité.

Ed. Claparède.

The Journal of
MODERN EDUCATION

The First Magazine in the Arabic Language Devoted to the General Discussion of Modern Education and the Adaptation of Progressive Principles to the Educational Problems of the Near East

Editors

RUSSELL GALT AMIR BUKTOR

VOL. II APRIL, 1929 NO. 4

Contents

MEASUREMENT IN EDUCATION . . . . . *Dr. Ed. Claparède*

THE PUBLIC SCHOOL IN SOVIET RUSSIA . *Eugénie Khmelnitsky*
(Translated from Educational Administration and Supervision, December, 1928).

THE TEACHING OF MATHEMATICS . . . . . *Herbert W. Vandersall*

LESSONS IN SECONDARY EDUCATION FROM THE AMERICAN EXPERIMENT IN THE PHILIPPINES . . . . . *Russell Galt*

FIGURES TELL NO LIES . . . . . *Mohamed El Hussainy Rakha*

A PLAN FOR THE PROJECT METHOD . . . . . *Mildred Letton*
(Translated from The Journal of Educational Method, Jan. 1929)

DRILL AND THE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN EGYPT . . . . . *Amir Buktor*

TRANSLATIONS FROM FOREIGN JOURNALS:
Academic Life in Germany; Educational Activities in Russia; School Building and Equipment; Bad Handwriting in Egyptian Schools.

This Magazine is issued quarterly
by the Department of Education of the
AMERICAN UNIVERSITY AT CAIRO,
113, Sharia al Kasr al Aini,
Cairo, Egypt.

Subscription P.T. 20 per year Single Copies P.T. 8

Ellas' Modern Press, Cairo.

(العدد الثالث)

نموذج لرياض الاطفال بقصر الدوبارة	
الغرائز الاجتماعية وواجب المدارس نحوها	للاستاذ أمير بقطر
نظار المدارس وساعات العمل	بقلم ريفس وولتر
المعلم وراء الستار	للاستاذ دكتور جورج فريلاند
عوامل التعب بين طلبة المدارس	بقلم دكتور مكس سهام
الثقة بالنفس وكيف نعلم الطلاب اياها	« ريموند فلتر
البيئة والطالب	للاستاذ رسل جولت
تجاربى فى تدريس اللغة العربية	« احمد حسن الزيات

سنابل من حقول التربية

اصلاح التعليم الثانوى فى جمهورية شيلى ، العلم فى الكبر كالنقش على الحجر ، مستعمرات العطلات ، موسليني معلم ، نقابة المعلمين فى فرنسا ، كيف يستخدمون متاحفهم ، رحلات عالمية لطلبة المدارس ، التمثيل الصامت فى المعاهدالعلمية ، المبادلة الدولية بين طلبة المدارس ، مدينة الجامعة فى باريس ، بين المعاهد الكبرى والصغرى

(العدد الرابع)

القياس فى التربية	بقلم الاستاذ دكتور كلاباريد
التعليم فى روسيا	بقلم مدام اوجينى كلنتسكى
الاعمال المنزلية وتعليم الرياضة	للاستاذ هربرت فندرسول
العقوبات البدنية فى المدارس الانجليزية	للاستاذ محمد الحسيني رخا
الارقام لاتكذب	« « «
التعليم فى المانيا	
الحركة العلمية فى حكومة السوفيت	
نموذج لطريقة المشروع	بقلم ملدردليتون
مهمة المعلم فى المدارس الابتدائية	بقلم الاستاذ أمير بقطر
رداءة الخط	
تطور المبانى والاثاث فى المعاهد العلمية	

(تم العدد الرابع للسنة الثانية)

فهرست السنة الثانية

لمجلة التربية الحديثة

(العدد الأول)

كلمة تمهيدية

موسم الحصاد (الامتحانات العمومية ونتائجها)	للاستاذ أمير بقطر
ملكة التفكير وعقلية الطالب الشرقى	لدكتور سيلر
تجارب أميركا التعليمية فى جزائر الفلبيين	للاستاذ رسل جولت
كتب حديثة فى التربية	
« مدنية دائمة التغير وتربية جديدة تلائمها »	لمؤلفه دكتور وليم كلبترك
« مسائل الطفولة	« دكتور وطسن

سنابل من حقول التربية

القومية والتعليم ، تعليم الفنون الجميلة ، التعليم فى ايطاليا ، رعاية الاطفال ، تعليم البنات ، حسن التلاميذ فى المدارس الاجبارية ، احصائية نتائج الامتحانات ، حمى السياحة ، هبات مالية لمعاهد العلم . (مقتطفات من مجلات اجنبية) التعليم والهواء الطلق ، الذكاء والحوادث ، المادة والطريقة فى مدارس المعلمين ، الاندية فى معاهد العلم ، المعلمون والدروس الاضافية

(العدد الثانى)

تعليم التاريخ فى المدارس المصرية للمبتدئين	للاستاذ شفيق غربال
نوع جديد من التربية فى روسيا	« كارلتون واشبرن
عوامل التفوق بين معلمى المدارس	عن ملحق التيمس الخاص بالتربية
التعليم فى اليابان	بقلم مس ا . م . هيوز
طريقة دالتون	للاستاذ ماكوستون
طريقة المشروع	« امير بقطر
القراءة الصامتة	عن ملحق التيمس الخاص بالتربية
آراء حديثة فى التربية	للاستاذ يوسف بك نجيب
درس الطالب قبل درس المادة	عن مجلة المباحث التعليمية
الوصايا العشر للمعلمين	« « « «
التعليم الابتدائى فى جزائر الفلبيين	للاستاذ رسل جولت
مؤلفات علمية	

نموذج فى التاريخ للاختبارات التكميلية واختبارات الخطأ والصواب

املأ ماتجده من الفراغ فى العبارات الآتية بما تكملها :

(١) بنيت القاهرة فى عصر _____

(٢) سقطت روما فى عام _____

(٣) عصر _____ العصر الذهبى فى تاريخ انجلترا

(٤) تم اتحاد ايطاليا لاسباب أهمها الروح الذى نفحه فيها _____ والاقدام الذى اثاره _____ والحكمة التى سار بها _____

(٥) تعتبر فرنسامدينة الى _____ لاخراج الانجليز منها فى حرب المائة عام

(٦) عصر _____ و _____ هو العصر الذهبى فى تاريخ العباسيين

(٧) سقطت القسطنطينية فى يد الاتراك عام ____ وفى عهد السلطان ____

(٨) البابا _____ هو أول من رفع منار البابوية

(٩) ظهرت النهضة الاوروبية فى _____ بمظهر احياء الاداب والفنون ، وفى _____ بمظهر دينى

(١٠) نزل فرنسيس عن لقب امبراطور الدولة الرومانية المقدسة عقب هزيمته فى واقعة _____ عام _____

ضع علامة + أمام العبارة الصحيحة وعلامة — أمام الخطأ

١ - كان لويس الرابع عشر ميالا للتسامح الدينى

٢ - قضى ريشيليو على كل نظام شبيه بالنيابى

٣ - لم يكن مجمع سبير سنة ١٥٢٩ لمصلحة البروتستانت

٤ - كان عبد الرحمن الناصر أول من لقب بأمير المؤمنين فى الاندلس

٥ - من محاسن الاقطاع انه حال دون تكوين ممالك متحدة

٦ - فتحت مصر أيام السلطان سليمان

٧ - كان النظام القارى عاملا على زعزعة سلطة نابليون

٨ - حرب الوردتين أدت الى توطيد سلطة الاشراف

٩ - بنى الهرم الاكبر فى عهد الاسرة الثالثة

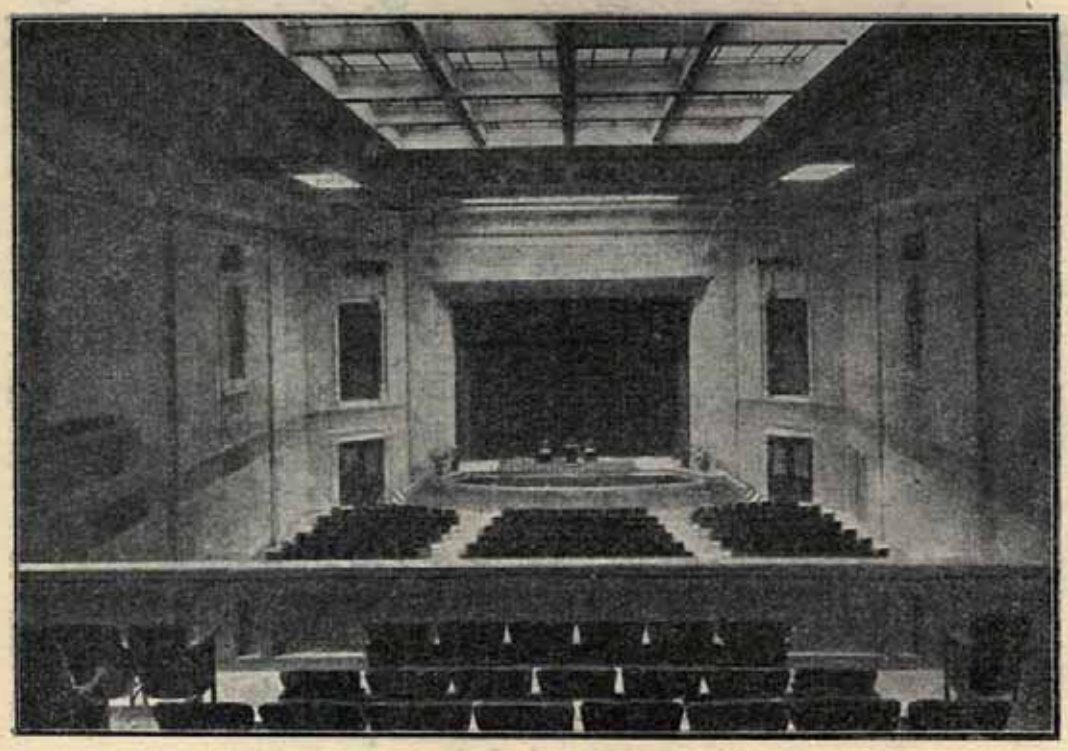
١٠ - انتهت حرب الوراثة الاسبانية بصلح اترخت

الطلبة أنفسهم لحراسة الأبنية والأثاث والقبض على من يتلفها أو يحاول تشويهها والحكم عليه بعقاب تقوم لجنة ادارة المدرسة بتنفيذه بعد مراجعته

وقد وجد بالاختبار أن الطالب الذى لا يشعر بواجب المحافظة على نظافة مقعده ومقعد زميله ، واعانة الادارة على تجميل كل بناء ومائدة ومقعد وخزانة فى المدرسة — الطالب الذى لا تهمه هذه كلها يكون عادة قذراً فى عاداته ، مشوهاً فى خلقه ، مهملاً فى آدابه ، غير منتظم فى أعماله وحركاته وسكناته ، محباً لذاته

. . . . . .

واذا كان من أهم واجبات القائمين . بشئون التعليم الاهتمام بشروط البناء وجمال الأثاث وحراسة طرازه وملاءمته للعصر الحاضر ، فأن من واجبات نظار المدارس والمعلمين المحافظة على هذا الجمال وتربية الذوق السليم فى الطلبة حتى لا يشوهوا من جمال الابنية أو الأثاثات ، وأن يحافظوا على هذا المبدأ بكل الطرق والوسائل المحكمة باللطف واللين أو بالعنف والشدة



(منظر من الشرفة لقاعة بورت التذكارية والمرسح بالجامعة الاميركية بالقاهرة)

طالبة تستخدم هذا النوع من المقاعد لكتابة المذكرات ويرى القارىء انها تراعى مبادىء الجلوس الصحية

نافورة صحية للشرب

تلميذة تشرب من نافورة يتدفق منها الماء على الدوام ويعود الى بلوعة فمها

واذا أهتم أولو الشأن باختيار المواد وفحصها جيداً بواسطة الفنيين ، وجدوا من ذلك اقتصاداً لا يظهره الا المستقبل . والمواد غير القابلة للحريق أرخص من سواها فى النهاية . وقد وجد بالاختبار أن « البدرونات » مع قلة فائدتها تكلف نفقات بغير ضرورة فيحسن ابطالها بالمرة

ومن المبادىء الاقتصادية أن تكون قاعات المحاضرات الصغيرة الملحقة بمعامل الطبيعة والكيمياء وعلم الحياة الخ صالحة لتدريس غير هذه المواد . وكثيراً ما يشاهد أن هذه القاعات لا تستخدم الا ساعات معدودة كل اسبوع وهـذا ضياع واسراف فى الاماكن والاثاث بغير مسوغ

ويشترط أن يكون الرسم موضوعاً بحيث يجعل الوصول الى الاماكن المدرسية على اختلاف أنواعها سهلا . فقاعة المحاضرات الكبرى يجب ان تتوسط المدرسة حتى يقبل عليها الطلبـة من الغرف الكثيرة التى تحيط بها ويدخلوها من ابوابها العديدة الموزعة فى جهاتها المترامية . وبهذه الكيفية يتسنى أن يأخذ كل طالب مكانه فيها مهما بلغ عدد الطلبة فى دقائق قليلة . اما غرف الادارة فينبغى أن تكون قريبة من الباب العمومى للمدرسة حتى يسهل على الجمهور الوصول اليها

ومن العبث أن يودع أرباب الشأن هذه الأعمال جميعها فى ايدى المقاول بل ينبغى أن يعين مع المقاول مهندس خبير من ذوى الشأن حتى لا يتسرب الى البناء مواد غير مرغوب فيها ولا تعبث به أيدى التلاعب والغش

. . . . . .

هذا بعض ما نشرته المجلة المشار اليها ونضيف اليه كلمة ربما كان الأوربيون والأميركيون فى غنى عنها ونحن فى شديد الحاجة اليها ، وهى تربية النشء على المحافظة على نظافة الأبنية والأثاثات المدرسية . فكثيراً ما نرى البنايات فى مدارسنا جميلة شاهقة ولكن سرعان ما تعمل فيها أيدى التشويه مما يكتبه عليها الطلبة بأقلامهم ومما يحفرونه وينقشونه بالمدى والآلات الحادة

وللمدرسة أن تلجأ الى جميع الوسائل والحيل لوقف هـذه العادة السيئة عند حدها طوراً باتخاذ أشد الاحتياطات واستخدام اصرم العقابات وطوراً بتعيين لجنة من

كانت الأحوال . من الخطأ أن يرسم البناء رسماً جميلا محكما ، فلا يمكن الزيادة عليه فى المستقبل الا بتشويهه وهدم التماثل والتناسب فيه

ولقد وجد بالاختبار أن المدارس فى عصرنا الحاضر فى ازدياد ونمو فى كل مكان تقريباً ، فما من مدرسة شيدت اليوم الا وشعر أصحابها بضيقها غدا وحاجتها الى التوسع فى مبانيها والزيادة فى اجنحتها . وقد دل الاختبار على أن الاقتصاد كل الاقتصاد هو أن تكون قطعة الارض كبيرة وأن البناء يتوسطها أو يقام فى أحد جوانبها أو أى ركن فيها بحسب مقتضى الحال بشرط أن تكون قابلة لبناء الملحقات والاضافة عليها بغير تشويهها و بغير أن تسلبها جمالها ومنظرها . وليعلم القائمون ببناء المدارس أن ما ينفق على قطعة الارض الكبيرة لا ينفق عبثاً لأنه ذخيرة للمستقبل

(٢) مرونة رسم البناء . و يقصد بهذا أن يكون البناء بطريقة تسمح بأجراء التعديل والتغيير فيه ، اذا رأى ولاة الامور ذلك فى المستقبل . ولا نسهب فى هذه النقطة لأنها مسألة فنية يفهمها المهندسون والمقاولون اكثر من سواهم

(٣) الاقتصاد فى مادة البناء والحيز والمساحة . وقد درست جمعية المعلمين الأهلية فى اميركا (وقد نشرنا عنها شيئاً فى العدد الأول من هذه السنة) هذا الموضوع درساً وافياً وقررت بعد اختبار طويل أن تكون نصف مساحة البناء لغرف التدريس وأن يكون توزيع المساحة كلها كما يلى

الجدران والحوائط	١٠ ٪	من مجموع المساحة
السلالم والمداخل	٢٠ ٪	» » »
غرف الدراسة	٥٠ ٪	» » »
مكاتب الأدارة	١٦ ٪	» » »
غير ذلك	٤ ٪	» » »

ومن أهم المبادىء الاقتصادية فى بناء المدارس أن تكون الأنابيب ومجارى الماء والأماكن الصحية كلها مركزة فى جهة واحدة حتى لاتكلف المدرسة نفقات باهظة كأن تكون معامل الطبيعة والكيمياء وعلم الحياة وغيرها من الاشياء التى تحتاج الى أنابيب ومجار قريبة بعضها من بعض أو الواحدة فى الدور الثانى مثلا والاخرى فى الدور الثالث وهكذا

فيها مبدآن رئيسيان هما المتانة مع الجمال الفنى والراحة البدنية مع مراعاة المبادىء الصحية

ويا حبذا لو أتيح لمدارسنا الصناعية أن تستجلب من الخارج نماذج لهذه الاثاثات الجميلة لاقتباسها ونشرها بين صناع الاثاث حتى تستبدل هذه المقاعد والموائد فى مدارسنا بطراز آخر يلائم عصرنا الحديث . ولا بد أن يشاركنا القراء فى أن ما نراه من سماجة المقاعد الخشبية فى مدارسنا وعدم الدقة والمتانة فى صنعها وعدم مراعاة المبادىء الصحية فى رسمها ، مما يعوق الطالب ومما يحرمه من تربية الذوق السليم

واذا علمنا مقدار مايصنع من هذه الاثاثات المدرسية ومقدار ما ينشر من الكتب عنها من الوجهتين الصحية والفنية ، أيقنا بما أصبح لها من الاهمية اليوم

ولا ينسى كاتب هذه السطور ما كان يجول بخاطره عند مشاهدة هذه الاثاثات فى بلادها ومقابلتها بمثيلاتها فى بلادنا المصرية

ولما كانت وزارة المعارف العمومية فى مصر صممت العزم على أقامة أبنية حديثة تدريجًا بدل المنازل التى تستأجرها من أصحابها للمدارس المختلفة نشرنا هذه الكلمة آملين أن تستعين الوزارة بالاخصائيين فى تشييد هذه المدارس وأن تستبدل الأثاثات العتيقة بالحديثة منها ، أما باستجلابها من الخارج ، أواستحضار نماذج منها وصنعها فى الورش والمدارس الصناعية ،بشرط ان تشدّد الوزارة على هذه الورش والمدارس حتى تراعى فى الصناعة الدقة التى تعوز القائمين بها . فكثيراً ما نرى فى معروضاتها الخشونة والسماجة والتنافر الذوق

واننا ننشر هنا كلمة عن المبادىء التى لا بد من مراعاتها فى انشاء الابنية المدرسية نقلا عن مجلة (School Board Journal) الاميركية

وتتلخص هذه المبادىء فيما يلى :—

(١) قابلية البناء للتوسيع والزيادة . يخطىء أصحاب المعاهد العلمية اذا شيدوا بناء لا يقبل الزيادة ولا التوسيع ، ظنًا منهم أن النهاية العظمى فى عدد الطلبة هى الف طالب مثلاً أو أكثر أو أقل ، وأن المستقبل غير كفيل بالزيادة فى هذا العدد مهما

(مجموعة من القاعد المدرسية التي يمكن تعليتها وتخفيضها بحسب جسم التلميذ)

تشييد قسم من أقسام المدرسة أو الكلية دون سواه فقاعات المحاضرات (Auditorium) لها اخصائيون وفنيون ، ممن درسوا بطرق علمية الكيفية التى بها يمنع الصدى الذى يفسد على السامعين فى قاعات المحاضرات جمال أصوات المتكلمين والخطباء . كذلك تجدهم فائقين فى منع الضوضاء الخارجيـة من اختراق جدران هذه القاعات ، وغير ذلك من الاشياء اللازم مراعاتها كطرق التهوية والتدفئة والميل والانحدار فى الارضية وسقوط الضوء من السقف ورسم الحوائط الداخلية بكيفية تجعل جميع الحاضرين يشاهدون المتكلم بسهولة

كذلك يوجد اخصائيون لبناء قاعات الالعاب الرياضية (gymnasium) التى تجهز بجميع أنواع الاجهزة الرياضية والحمـامات الساخنة والباردة والبحيرات الصناعية للسباحة

وهناك صناعة ثانية قد برزت الى عالم الوجود وهى صناعة الاثاث والاجهزة فقد كان الاثاث الى عهد قريب يوكل أمره الى نجار أو مصنع للنجارة ، او الى صانع من صناع الاثاثات المنزلية . غير أن هؤلاء لم يعودوا صالحين لهذا العمل . وفى أميركا اليوم مئات من المصانع التى لا يقوم أصحابها الا بصنع الاثاثات والاجهزة اللازمة للمعاهد العلمية ، فمن مقاعد متحركة وثابتة ومن مكاتب للمعلمين والطلبة ومن أجهزة وموائد لقاعات المحاضرات والالعاب الرياضية ومعامل الطبيعة والكيمياء وغرف المائدة والاماكن المعدة للشرب الخ الخ

وكنت أتمنى لو تمكنت - أن انقل القارىء الى غرفة مدرسية فى أميركا أو أوربا وأريه تلك المقاعد الجميلة التى يجلس عليها التلميذ بمفرده وأمامه مكتب بديع المنظر أنيق الصنع قائم على سيقان دقيقة من الفولاذ ، وأريه تلك الكراسى المتحركة التى تعلو وتنخفض طبقاً لمشيئة الجالس عليها وملاءمة لسنه ، بظهورها المنحنية بكيفية يرتاح اليها التلميـذ

هذا ويضيق بنا المقـام اذا أسهبنا فى وصف طرق التهوية والتدفئة وأنواع المكاتب والمقاعد والموائد وغير ذلك من الاثاثات الجميلة القوية الرشيقة التى روعى

تطور المبانى والاثاث

فى المعاهد العلمية الحديثة

يرى القارىء فى هذا العدد أننا أكثرنا من الصور والرسوم التى تعطى القراء فكرة عن تطور المبانى والأثاث فى المعاهد العلمية أسوة بالتطور العام فى مرافق الحياة فى المنازل والمصانع والمتاجر ولا يسع المطلع على حركة التقدم السريعة فى المدارس والكليات من الوجهة المادّية الخارجية ، ألا أن يدهش لما بلغته البنايات من العظمة والجمال الفنى ، وما وصلت اليه الأجهزة والأثاثات من الدقة الصناعية وتوفير وسائل الراحة والصحة ، والتنسيق وجمال الشكل

وقد كانت المبانى المدرسية قبل اليوم لا يلزم فيها مراعاة زى مخصوص فى البناء أو مكان خاص أو غير ذلك من الشروط الكثيرة التى تتطلبها أبنية المدارس اليوم ، بل كان يلجأ أصحاب هذه المدارس الى منازل أيا كانت لاتخاذها مكانا لمعاهدهم أما اليوم فقد تغيرت الحال وأصبحت المدارس والكليات موضع العناية والاهتمام فلا يختار لها الا الموقع الملائم البعيد عن الضوضاء ، وأماكن العمل ، مع وجوب توافر الشمس والهواء بكثرة فيها ، وسط الحدائق أو المشروعات التى تسد حاجتين فى وقت واحد ، وهما الحاجة الصحية والفنية والحاجة العملية ، اذ أن معظم المدارس تخصص جزءاً من أوقات تلاميذها للزراعة أو فلاحة البساتين ، وقد كان لانتشار المعاهد العلمية – ذلك الانتشار الذى لم يسبق له مثيل – واختمار الاذهان بالشروط المتعددة التى يجب أن تتوافر فى البنايات والاثاثات المدرسية ، أن برزت فى عالم الوجود صناعتان جديدتان ، أولاهما صناعة البناء المدرسى وثانيتهما صناعة الاثاثات المدرسية فلم يعد البناء والمهندس والمقاول الذين يناط بهم تشييد المنازل صالحين لبناء المدارس والكليات بل قام نفر من هؤلاء بدرس هذا الموضوع والتفنن فيه حتى ظهر منهم اخصائيون لا يطرقون فى أعمالهم الا هذا الباب

وربما يجد القارىء فى القول مبالغة اذا علم أن بعض هؤلاء اخصائيون فى

اشخصية محضة . فلا يتفق اثنان خطاً ولا يستطيع فرد ، مهما حاول أن يخفى عن لاخرين رسم حروفه ، وهذا هو السر فى الكشف عن حيل المزورين مهمابرعوا ، والحكمة فى الطريقة الحديثة فى تعليم الخط هى أنها مبنية على أساس الفردية . أن الطرق الحديثة فى تعليم الخط أفيد بكثير من الطرق العتيقة ولو أننا لم نتوصل الى الآن الى الجمع بين السرعة فى الكتابة والوضوح

ويشير الاساتذة فى انجلترا على معلمى الخط ألا يعودوا التلاميذ المبتدئين الكتابة بالمداد قبل أن ينضجوا وتلين أصابعهم ويسهل عليهم تحريكها بما يلائم الحروف الكتابية بسهولة لان المداد فى اعتقادهم لا يسهل استعماله الا بعد سن معلومة . ومتى أنس المعلم فى تلاميذه التغلب على الصعوبة فى الكتابة أمكنه أن يطلب منهم استخدام المداد والريشة

ويقول الأساتذة فى انجلترا أيضاً أن تحسين الخط يجب ألا يكون سبباً الى البطء فى الكتابة لأن العصر الذى نعيش فيه لا يسمح لنا بضياع الواحدة على حساب الاخرى

. . . . . .

ومهما قيل فى هذا الموضوع فان الذى يهمنا فى مدارسنا المصرية أن نتبع فى المسألة الوسط ، فلا نغالى فى زخرفة الحروف ضياعاً للزمن ، ولا نهمل الكتابة اهمالاً نعاب عليه كما هى الحالة الآن ، بل ينبغى أن نعود الطلبة فى جميع درجات التعليم حسن الخط والاتقان والوضوح والنظافة مع مراعاة السرعة

وفى نظر كاتب هذه السطور أن معظم اللوم ، ان لم يكن كله ، واقع على المدارس التى لا تحسب حساباً للخط ولا تقيم له وزناً ، فتستخدم مدرساً أياً كان وتتركه يخبط مع التلاميذ . فاذا تصادف وجود من يميل بطبعه الى الخط نجح فيه ، واذا كان التلميذ مهملاً أو غير ميال اليه أغفل أمره على اعتقاد أنه خلق هكذا

. . . . . .

ويدافع أساتذة المدارس عن أنفسهم بقولهم أن الامتحانات العمومية لا تسمح بزيادة العناية التى تعطى اليوم للخط فى المدارس الابتدائية ، وان تخصيص زمن معلوم وحصص معلومة للخط فى المدارس الثانوية من المحال . ويضيفون الى ذلك أن قيمة الخط فى عصرنا الحاضر لاتنحصر فى جماله بل فى مقدار السرعة فى الكتابة، لأن معلم الخط فى القرن التاسع عشر كان لديه متسع من الوقت ، وكان لديه ولدى تلاميذه من الساعات المدرسية ما يساعده على نقش الحروف وتجويفها والاعتناء برشاقتها وجمال الفن فيها . ولا ينكر ما تركه أولئك وراءهم من جمال الخط الذى يفخر به أصحاب الاعمال اليوم ويندبون ذلك الزمن الذى ولى ومضى

أن المعلم فى القرن العشرين ينظر الى الخط من وجهة أخرى . فأما البطء فى الكتابة وحسن الخط أو السرعة ورداءته . ولا بد أن العصر الحاضر يحتم عليه اختيار الثانى . أن عصرنا الحاضر يحتم علينا الالمام ببعض معلومات ضرورية لمن يريد أن يسير فى تيار القرن العشرين . فالخط الذى كان شائعاً فى القرن التاسع عشر لا يمكن اذن أن يعيش فى هذا القرن

يقول المعلمون أيضاً أن الكراسة التى ينعيها أصحاب الاعمال لا تساعد التلاميذ على تحسين خطوطهم . ويرى الناظر الى هذه الكراسه أن فى أعلى كل صفحة أنموذجاً يسير عليه التلميذ مسيراً لا مخيراً ، فلا يساعد التلميذ على تحسين كتابته ولا يبين له غلطاته بل بالعكس يكتب السطر الاول مقلداً النموذج ثم يكتب السطر الثانى مقلداً السطر الاول (وهو خطه) ، وهكذا يسير من ردىء الى أردأ الى آخر الصفحة ، فضلاً عن أن طريقة هذه الكراسات تضطر كل تلميذ للسير على وتيرة واحدة من حيث حجم الحروف وكيفية جلوس التلميذ واستعمال نوع من الأقلام . فكأن واضعى هذه الكراسات فرضوا أن خطوط التلاميذ يجب أن تكون متماثلة تماثلاً أعمى وأن التلميذ الأيسر (الذى يكتب بيده اليسرى) لا ينبغى أن يحسب له حساب . أضف الى ذلك انها لا تتفق ومبادىء علم النفس لأن الخط كما لا يخفى مسألة

ومن الغريب أن الفرنسيين أنفسهم وهم من هواة الخطوط ومن المنادين بتزويقها الى حد المبالغة كما يبالغون فى أزياء السيدات والرجال ، يعتقدون كغيرهم أن حسن الخط يتبعه دواماً الغباوة ولديهم فى ذلك مثل مشهور وهو :

(L'écriture est la science des ânes) أى أن الخط علم الحمير

. . . . . .

ويظهر أن الشكوى الآن أخذت تعلو فى انجلترا نظراً الى انحطاط الخط هناك حتى أن ملحق جريدة التيمس فى التربية نشر مقالة فى هذا الصدد بتاريخ ٩ فبراير الماضى ، نأتى هنا على شذرات منها :

يشكو أصحاب الاعمال فى انجلترا أن الاعمال الكتابية بين خريجى المدارس الانجليزية فى تقهقر مستمر . فحتى فى المدارس الابتدائية أصبح استعمال الكراسات نادراً ، فضلا عن أن فى السنوات الدراسية العليا فى المدارس المذكورة لا يوجد فى المناهج مكان لتعليم الخط ولا تحاول المدارس تنبيه التلاميذ الى تحسينه . والظاهر أن الاهمال بلغ حده فى المدارس الابتدائية حتى أن التلاميذ يحاولون من تلقاء ذواتهم تقليد الحروف المطبوعة وتحسينها بقدر ما يمكنهم بغير رقابة . أما فى المدارس الثانوية والعمومية فان طول المناهج يجعل التلاميذ يهملون الخط اهمالاً تاماً بل يشجعون بطريق غير مباشر على تقويض أركانه لانهم يكلفون كتابة مذكرات مطولة فى غاية من السرعة بينما يلقى الاساتذة محاضراتهم

ويفهم من هذا أن آراء أصحاب الاعمال كرؤساء البنوك والمصالح وغيرهم ممن يحتكون بالكتاب ، تنحصر فى الآتى : —

(١) أن المعلمين أصبحوا لا يعيرون الخط شيئاً من التفاتهم

(٢) أن تعليم الخط يبطل عند بلوغ سن التلاميذ نحو الثالثة عشرة

(٣) ان الطريقة التى يتعلمون بها خطأ

(٤) أن المدارس الثانوية والعمومية لا تهمل فقط الخط بل تعمل على تقويض أركانه

طويل وبذلت جهداً يذكر فى رفع مستوى الخط فى مدارسها حتى أصبح معظم الاميركيين يحسنون هذا الفن . وقد عنوا بوضع نماذج خطية تعينهم على تقدير الدرجات للطلبة

ويقال بالاجمال أن الامم اللاتينية تبالغ فى رفع مستوى الخط حتى تضيف اليه كثيراً من الخيال والتزويق ، وحتى انك تجد كراسات الطلبة فى المدارس الفرنسية شبيهة بمجموعة فنية بولغ فى تجميلها والاكثار من تدوير حروفها ومدها وتجويفها أما فى المدارس الانجليزية فالحالة على نقيض ماذكرنا . فالطلبة على العموم لا يحسنون الخط ولا يهتمون بجعله واضحاً جذاباً جميلا

وقد سلكت اميركا طريق الوسط فلم تلجأ الى طريقة نقش الحروف وتصويرها وزخرفتها كما فى فرنسا ، ولم تجنح الى الاهمال حتى انحط مستوى الكتابة كما فى انجلترا بل أحلت الخط المحل اللائق فى مناهجها واكثرت من النماذج ووضع علماء التربية الارشادات والقوانين اللازمة لكيفية تعليمه ومراعاة هذه القواعد فى جميع أعمال الطلبة . ولا نبالغ اذا قلنا ان معظم الطلبة اليوم وخريجى المدارس والكليات فى السنوات الأخيرة يحسنون الخط

ومن الغريب ان الكثيرين من الناس او معظمهم فى مصر واوربا واميركا يتوهمون ان حسن الخط يسير عادة جنباً الى جنب مع الغباوة ، ورداءة الخط يصحبها عادة الذكاء ورجحان العقل . غير ان التجارب دلت على عكس ذلك اى ان الطالب اذا كان ذكياً فى الرياضة او اللغات اوكليهما كان فى الغالب متساوياً فى الذكاء فيما يختص بتعليم الخط ، غير ان السبب الوحيد فى رداءة خطوط الاذكياء عدم ميلهم الى تحسين الكتابة او ولوعهم بالخط وصرف الوقت المخصص له فى اشياء اخرى يميلون اليها كالرياضة. مثلا ويذكر كاتب هذه السطور انه ذكر لاحد اساتذة التربية ان الطلبة الاذكياء فى بلادنا المصرية تكون خطوطهم عادة رديئة ، والعكس بالعكس فلم يتردد الاستاذ فى الاجابة موجها اليه هذا السؤال : « هل لديك ارقام نتيجة احصاء قمتم به فى بلادكم ، يعزز هذا القول ؟ » وقد علم الكاتب بعدئذ ان تجارب عديدة قد اجريت بين اكثر من نصف مليون طالب وكانت النتيجة كما ذكرنا آنفاً

رداءة الخطوط

(فى المدارس الابتدائية والثانوية)

بمناسبة عناية جلالة الملك ووزارة المعارف العمومية بالخطوط اليدوية خصوصاً فى الأشهر القليلة الماضية رأينا أن ننشر هنا الشكوى التى يتألم منها الكثيرون لما أصاب الخط من التقهقر وعدم العناية . ومن الخطر أن يقع الناس فريسة التطرف فى كل شىء . فأما أن يبالغوا فى التحسين والتزويق وأما أن يمعنوا فى الاهمال وعدم الاعتناء . وقد كان الخط العربى فى المدارس المصرية سابقاً موضعاً للعناية حتى فاق فيه عدد كبير من الطلبة . كذلك كان عدد غير قليل منهم يحسنون كتابة الحروف الافرنجية حتى كادوا يفوقون أهل تلك اللغات الأجنبية

واذا تأملنا اليوم فى خطوط طلبة المدارس على اختلاف درجاتها ، ألفيناها آخذة فى الانحطاط حتى أصبحت وصمة عار فى جبين القائمين بأمر التعليم فى مصر . وعلى تشديد وزارة المعارف على المدارس وانذار الطلبة فى الامتحانات العمومية باسقاط الدرجات فى المواد التى يمتحنون فيها ، اذا كانت خطوطهم رديئة ، فان الحالة سائرة من سيء الى أسوأ ، حتى اصبحت الخطوط العربية والافرنجية لاتكاد تقرأ ، واصبحت الكراسات وأوراق الامتحانات تعافها النفس ، لأن الاهمال فى اتقان الخط كثيراً ما يتبعه الاهمال فى حفظ الكراسات والأوراق نظيفة مرتبة حسنة الانسجام

ولا يخفى أن فى العهد الماضى كانت أوقات الطلبة والمعلمين تساعدهم على تزويق الخط وتعهده بالزخارف والتنميق والتجميل مما لا يسمح به عصرنا الحاضر المفعم بالأعمال التى تتطلب السرعة فوق جودة الخطوط

واذا نظرنا الى الامم اللاتينية كفرنسا وايطاليا واسبانيا وجدنا مدارسها اكثر عناية بخطوط الطلبة من الامم السكسونية ، ولو أن اميركا غيرت من خطتها منذ عهد

أن المقرر يحول دون هذا التدريب ، أجبت أن ابذل جهدك واستعمل حكمتك بقدر المستطاع

(٣) النظام والاتجاه الفكرى المستقيم (أو ما يسمونه mental attitude) .

أن من أكبر الاسباب لعدم نجاح التلاميذ هو جهلهم النظام واعوجاج اتجاهاتهم الفكرية . فهذا القلم مكسور وهذه الريشة لا تصلح للكتابة وهذا الكتاب فقد منه ، وهذه الكراسة نسيها فى المنزل . هذه علة العلل ومشكلة المشاكل بين التلاميذ وأنى يسهل عليه النظام وهو فى المنزل (فى الغالب) لا يخصص مكاناً للبذلة التى يلبسها ولا للمنشفة التى يمسح بها وجهه وبدنه – اذا كان هناك منشفة ، ولا ساعة معلومة لتناول الطعام ، ولا يفقه للنظام معنى ولا يعوّد الترتيب ووضع الاشياء فى مكانها ولا يقال له أن لكل شىء وقتاً ؟

وكيف يتسنى له النجاح المطلوب وهو كتلة من سوء النظام وعدم الترتيب ؟ أن أول مايجب توجيه نظر المعلم اليه هو أن يكون حازماً من البداية مع التلاميذ فيما يختص بالنظام ، فلا يسمح لتلميذ أن يحضر بغير أدوات ، ولا يعفو عنه اذا نسى تنبيهاً أو واجباً ، ولا يستثنى مطلقاً . ولا بأس من تخصيص بضع دقائق كل يوم فى أوائل السنة المكتبية لتفتيش أدوات التلميذ وأعماله حتى يستتب النظام ، وأن يوالى ذلك الى النهاية . ولا خير يرجى لتلميذ ما لم تتشرب نفسه روح النظام ويتعود الترتيب واستكمال الأدوات واحضار الواجبات فى حينها وتوجيه نظره بعد ذلك الى المدرس والى مناقشات اخوانه . أن التلاميذ الذين فاتهم النظام فى المدارس الابتدائية يقضون سنة أو أكثر فى المدارس الثانوية وهم يتخبطون فى تكييف أنفسهم فيها والتغلغل فى نظمها ، قبل أن يبدأوا فى تلقى دروسهم وتكون النتيجة وبالاً عليهم وعلى والديهم الذين يتكبدون دفع النفقات مرتين عن كل سنة دراسية على الأقل

(١) الذمة والاخلاص فى العمل. هؤلاء الاطفال وديعة سلمت اليك ، وهل ترضى أن يعبث صانع المجوهرات بحلية ثمينة إئتمنته على إصلاحها ؟ متى توفر لك رأس المال فى ذمة طاهرة وضمير حيّ ، فأؤكد لك أن معلوماتك مهما كانت محدودة ، وطرقك وأساليبك فى التعليم ، وان كانت لا تزيد على المتوسط ، أو هى أقل منه بقليل - أؤكد لك أن مجهوداتك لا بدّ أن تثمر ، وأتعابك لا بد أن تأتى بنتيجة حسنة

(٢) التدريب والمران ، أو كما يسمونه بالانجليزية (drilling) لا يكفى أن يلقى الدرس أو يشرح مرة ، أو يسأل التلاميذ فيه فيجيبون وحسب ، ثم ينتقل الى الدرس الآخر

التلميذ فى المدارس الابتدائية (والسنوات الاولى فى المدارس الثانوية) لم ينضج ذهنه حتى يتشبع من الدرس بمجرد القائه أو المناقشة فيه مرة واحدة . وهو لا يدرك تلخيصه أو ترتيب فقراته فيرسخ فى عقله . فالعلاج اذاً فى يد المعلم ، وهذا العلاج يكلفه عناء ومشقة لا مزيد عليهما . هذا العلاج يكلفه مجهوداً بدنياً ومجهوداً عقلياً . وينحصر هذا العلاج فى ربط كل درس بالدروس السابقة ، ومناقشة التلاميذ بغير انقطاع فيها مثنى وثلاث ورباع الى مالا نهاية له . ولنضرب أمثلة واقعية : فى تدريس الجغرافيا قد يلجأ المعلم الى الضرب على وتر واحد مرات عديدة ، فيطلب من تلميذ رسم خريطة الدلتا رسماً كروكياً واثبات المدن المهمة ، ثم يعيد هذا الطلب من تلميذ آخر ، ثم يرسم هو الرسم نفسه ، ويطلب من الثالث تعيين مواقع المدن المهمة ، الى أن يتمكن التلاميذ من الالمام بالدرس عن طريق المران والتكرار ، ويحسن أن يعود المعلم بعد نهاية ثلاثة أو أربعة دروس أخرى فيضرب على نفس الوتر الاول

كذلك فى تدريس الترجمة مثلا ، اذا أراد المعلم تقويتهم فى معانى المفردات وهجائها ، وجب عليه التكرار المستمر ، شفوياً وتحريرياً ، مع الاكثار من مناقشة الضعفاء أو المهملين من التلاميذ . أما اذا تركوا لمجهوداتهم الشخصية من غير دفع وتشجيع وتكرار مستمر من المعلم ، فلا حياة لمن تنادى . واذا ابتدرنى القارىء بقوله

أولا - لأن نتائج الامتحانات العامة سيئة ، فهى لا تتجاوز ٤٠ ٪ ، فى حين انهـا يجب أن تقرب من ٨٠ ٪ اذا اتخذنا البلدان الأخرى مقياساً لنا ، وأخاف أن أقول ٩٠ ٪ اذا صح أن اتخذ بعض البلدان مقياساً

ثانياً - لأن والدى التلاميذ وأولياء أمورهم يشكون مر الشكوى من عجز أبنائهم عن تفهم المواد المنوط بهم مذاكرتها فى المنزل ، وارهاق كواهلهم بالواجبات المنزلية التى يظن المعلمون أنهم كلما بالغوا فى الاكثار منها ، زحزحوا عن كواهلهم شيئاً من عبء المسئولية

ثالثاً - لأن هؤلاء الطلبة القلائل نسبياً ، الذين يجوزون امتحان الشهادة الابتدائية ، ويلتحقون بالمدارس الثانوية ضعاف جـداً لدرجة لاتؤهلهم حقيقة للسير على منهج المدارس الثانوية الذى وضعته الوزارة . ويخيل إلىّ والى الكثيرين من المتصلين بالتعليم ، أنهم جاءوا الى المدارس الثانوية فى غير أوانهم ، أى قبل أن ينضجوا

. . . . . .

قد تقول إجابة على ماسبق أن السبب لا علاقة له بمعلمى المدارس الابتدائية وأنا متفق معك فى هذا الاعتراض ، فالتلاميذ كسالى ، ميالون للهو واللعب وعدم العمل ، والسواد الأعظم من والديهم جهلة ، لا يتعاونون مع المعلم فى مهمته الشاقة ، وعدم صلاحية حملة الشهادة الابتدائية للتعليم الثانوى راجع الى ضغط الرأى العام وإذعان الوزارة الى هذا الضغط ومنح الشهادة الابتدائية لعدد كبير ممن لايستحقونها ، بطريق الاستثناء والرأفة ، واتقاء استفاثة الجمهور وسخط الرأى العام

أنا متفق معك فى هذا كله ، ولكن أعود فأقول أن ضعف الطلبة ، راجع الى المعلم من بعض الوجوه . أى أن شطراً من المسئولية - صغيراً أو كبيراً - ملقى على كاهل المعلم

نرجع الى سؤالنا عن مهمة المعلم ازاء هذه الوقائع . ليسمح لى حضرة الزميل أن أذكره بما يأتى :-

مهمة المعلم
فى المدارس الابتدائية

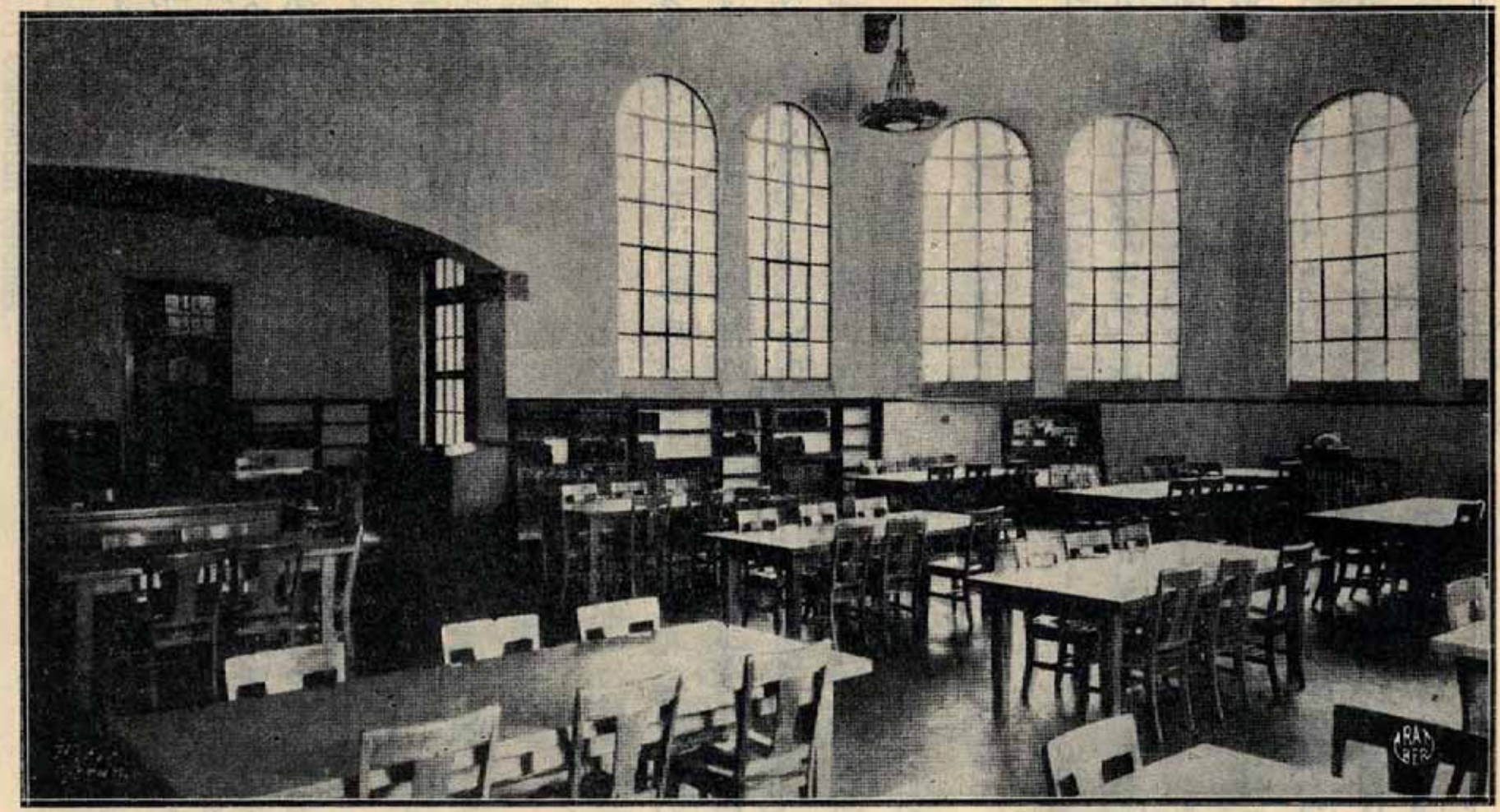
(بقلم الاستاذ امير بقطر)

ان نظام الامتحانات العمومية الذى نتبعه فى بلادنا المصرية يجعل مهمة المعلم ، خصوصاً فى المدارس الابتدائية ، شاقة جداً . أقول المدارس الابتدائية لأن طلبة المدارس الثانوية أكثر اعتماداً على أنفسهم نسبياً من تلاميذ المدارس الابتدائية ، ولو أن طلبة السنوات الأولى والثانية وربما الثالثة أيضا أقرب الى صبية المدارس الابتدائية فى ضعف حيلتهم وجهلهم بالنظام وميلهم للاهمال واللعب

المقرر طويل فى كل مادة ، والمواد كثيرة ، والامتحانات لا تخلو من الصعوبة خصوصاً وأن الممتحن عادة هو غير المعلم ، واتباع طرق التعليم الحديثة ازاء هذه العقبات كلها فى مقدور عدد غير كبير من المعلمين . ولا أغالى اذا قلت أن أكثر المعلمين خبرة بالتعليم وأشدهم معرفة بفنونه وأساليبه قد يستولى عليهم اليأس فيطرحون خلف ظهورهم ما تعلموه من هذه الأساليب ، ويوجهون أنظارهم نحو غرض واحد ، هو نجاح تلاميذهم فى الامتحانات العامة ، بغض النظر عما يجنيه تلاميذهم حقيقة من الفائدة المقصودة من التربية

لننس الآن طول المقررات ، وصعوبة المواد ، وعدم ملاءمة الامتحانات العامة لمبادىء التربية الصحيحة ، وعدم سهولة تطبيق أصول التربية القويمة على الحالة الراهنة . لننس الآن هذه كلها ، ونواجه الحقيقة كما هى والمسألة كما نشاهدها ، فالمناهج والنظم من أعمال سوانا نحن المعلمين (فى وقتنا الحاضر على الأقل) . نعم علينا أن نطالب بالاصلاح ، ولكن السؤال المهم الذى يجب علينا الاجابة عنه الآن هو : ما هى واجبات المعلم التى ينبغى له القيام بها حتى يخرج تلاميذ صالحين للتعليم الثانوى ؟

هذا السؤال موجه لجميع المعلمين على السواء . وهو على جانب عظيم من الأهمية للأسباب الآتية :-



مكتبة لاحدى مدارس كاليفورنيا الثانوية

(انظر مقالة تطور المباني والاثاث في المعاهد العلمية)

(١) مجموعة من الميول والخطط الشخصية (٢) احترام اولئك الذين يشتغلون معاً جنباً الى جنب وحب التعاون معهم والاخلاص اليهم (٣) اظهار السرور والغبطة نحو العمل الذى يؤديه التلاميذ جماعات ونحو المدرسة التى تضمهم (٤) التفاخر وعزة النفس وتحمل المسئولية فى الاعمال التى يقومون بها (٥) الاعجاب الصحيح بالاشياء الفنية وتقدير قيمتها (٦) الشعور بروح التسامح وحب شعوب البلدان الاخرى والعطف عليهم (٧) الرغبة الشديدة فى رفع مستوى الاعمال اليدوية من حيث الدقة والاعتناء والنظافة والرشاقة (٨) الشعور بحب الوطن (خصوصاً بعد التغيب عنه أو تخيل ذلك)

* * *

ونقول ختاماً لهذه المقالة أن الاطفال الذين اشتركوا فى هذا الدرس العملى الشامل النافع، من صبيان وبنات يفاخرون بعملهم كلما نظروا الى الساعات والايام الطوال التى قضوها معاً، متعاونين متحابين. كما أنهم نسوا أنها صورة خيالية نقشوها بأيديهم على صفحات الاوراق، بل يعتبرونها حقيقة أوعلى الاقل أقرب الى الحقيقة منها الى الاوهام ولانجد تعبيراً أشد بلاغة مما قاله التلميذ موريس مترجماً عن خاطره فى هذا الشأن :—

« ياحبذا لو كانت الدراسة الجغرافية كلها بهذه الطريقة »

ملدرد ليتون

مدرسة ماكوى بمدينة كنزاس

المحرر — يخيل الى من يطلع على هذا النموذج اطلاعا سطحيا ان هذا النوع من التعليم خروج عن التقاليد والعادات المعروفة فى التربية وضرب من ضروب اللعب واللهو. ولكن من يدرس جيداً مبادىء التربية الحديثة وفلسفتها يجد أنها من أنجع الطرق وأكثرها فائدة للتلاميذ وأكثرها بقاء فى أذهانهم وأكبر دليل على ذلك أن ما تعلمناه فى الصغر من الجغرافيا والتاريخ من الاسماء والوقائع والحوادث بالطرق العقيمة المعروفة لم تلبث أن تتبخر ولم يبق منها الا ما ارتبط باختباراتنا ومشاهداتنا

وكما يتبين من يومية التلميذ الاخير عادت الباخرة الى جبل طارق ومنها أبحرت محاذية لشواطىء اسبانيا الى شربورج . وبعد راحة التلاميذ هناك غادروها الى سوثمبتن فى انجلترا ومنها أبحرت الباخرة بعد أيام الى نيويورك

واذا راجعنا طريقة المشروع هذه علمنا أن التلاميذ استفادوا منها معلومات عامة كالتى يستفيدها عادة السياح الذين يجعلون همهم فوق اللهو ومشاهدة البلاد التى يزورونها مشاهدة سطحية . وبين ما استفادوه قراءة عدد كبير من الكتب والاطلاع على مجلات ونشرات وخرائط بكل سرعة وشغف وسكينة

كذلك قد تعلم التلاميذ من يومياتهم كيف يستطيعون أن يدونوا مشاهداتهم بكل دقة واختصار ووضوح مع وفائها بالغرض المقصود

ومن المهم أن نذكر ان درساً كهذا كوّن فيهم عادات مما ينبغى أن يسعى اليها المعلمون فى تربية الناشئة ، وبين هذه العادات (١) حسن المناقشة ومراعاة آدابها والتكلم فى الموضوع بغير خروج عنه والقدرة على تولى القيادة فى المجادلات (٢) توجيه أسئلة مفيدة تتعلق بالموضوع مباشرة (٣) الالمام بمفردات جديدة مما يزيد ثروتهم الكلامية والكتابية (٤) المقدرة على استعمال جمل مفيدة صحيحة تعبيراً عن آرائهم

هذه هى المعلومات الاولية التى استفادها التلاميذ من هذه الطريقة . وهناك فوائد ثانوية نذكرها بايجاز (١) تحريك رغبة التلاميذ فى جمع طوابع البريد (philately) ونقود الامم المختلفة (٢) درس ورسم أنواع السفن البخارية التى تمخر عباب البحار (٣) درس فن المعمار فى اوربا ومقابلته بمثله فى اميركا (٤) وضع نواة روح البحث (research) فى الموضوعات التى طرقوها كالتاريخ وكتب الأسفار (٥) الرغبة فى حفظ مجموعات الصور والتماثيل والتحف الفنية الفريدة من نوعها

واذا سألت أحد علماء النفس من رجال التربية عما استفاده التلاميذ حقيقة أشار الى المعارف التبعية [1] كالتى نذكرها هنا :

(1) Concomitant learnings.

« ٦ مارس – وصلنا اليوم روما وزرنا الفاتيكان وبعد تناول الغذاء سنزور كاتدرائية سنت بيتر ومنها سنسافر الى بومبى . كم أنا مشوقة جداً لمشاهدتها قد قرأت وسمعت الكثير عنها . وقد اشتريت سجادة صغيرة من التى تستعمل للصلاة فى مصر وهى غاية فى الجمال وابداع الرسم واشتريت من القاهرة أيضاً خنجراً مصرياً من العاج لفتح الخطابات به . واشتريت خاتماً جميلا من فلورنسا وهو فى أصبعى الآن . وكم أود لو كنت معنا فى هـذه الزيارة لأنها مدرسة أخرى . أرجو ألا تضنى على بخطاباتك فانى أسر بمطالعتها فى أثناء هذه الرحلة » المخلصة – دورس

نموذج آخر

« ٨ فبراير – وصلنا أثينا اليوم وهى تبعد ٥ أميال من المينا وقد وجدنا السيارات التى أقلتنا الى اثينا احدث طرازاً مما كنا ننتظر ووجدنا معظمها من طراز أمريكى وبعد تناول طعام الغذاء زرنا الاكروبوليس الذى يحتوى على اطلال البرتينون وهو من أجمل الآثار هناك وزرنا جامعة أثينا . وقد اشتريت بعض الأشياء تذكاراً من تلك المدينة فى المساء لان باعة الطرق كان يعرضون أثمانهم بأقل مما كانت عليه فى أثناء النهار » جيرالدين

« ١١ مارس – وصلنا مدينة الجزائر هـذا الصباح وهى فى الحقيقة مدينتان فى مدينة واحدة وسكانها من الفرنسيس والمصريين . والفرنسيون منهم يقطنون بحذاء الشاطىء . وشوارع المدينة فسيحة كشوارع باريس وتكثر فيها القهوات ، وقد تناولنا الغذاء فى احداها . أما المخازن التجارية فصغيرة جداً . وقد تفرجنا على المدينـة بعد الظهر راكبين فى السيارات . وفى المساء غادرناها الى نيس فى فرنسا . وسنصرف كل النهار غداً فى البحر الابيض المتوسط » (فيرا)

نموذج آخر

« ١٩ مارس – أبحرنا أمس من جبل طارق قاصدين شربورج فى فرنسا . ويبلغ سكانها نحو ٤٤ الف نسمة . وقد لاحظنا أن سكان هذه الولاية القديمة طوال القامة شقر الشعر زرق العيون وهم من أقوى سكان فرنسا وأكثرهم نشاطا »

فرنسيس

نيويورك . وقد زاروا فى طريقهم طبعاً أشهر الاماكن الحرية بالرؤية فى كل مملكة .

ولما أن وصلت السفينة الى مدينة البندقية وجد التلاميذ أن ايطاليا بلاد جميلة جذابة جديرة بالسفر الى أشهر مدنها بالسكة الحديدية بدلا من أن تسير بهم السفينة حول الحذاء الايطالى

وكان التلاميذ فى كل هذا الاثناء يدرسون كل شىء عن الاماكن التى هم على وشك زيارتها ويقفون على كل شىء فيهـا . وكانوا فى حصص الرسم يرسمون أنواع المبـانى فى اليونان قديماً وفى ايطاليا فى عهد دولة الرومان والتماثيل المشهورة التى يراها الزائرون فى اطلال اليونان ومتاحف ايطاليا وميادينها

وكانوا فى حصة التربية الوطنية يدرسون عن الابطال الذين نصبت لهم تماثيل فى المدن التى يزورونها وأخذ كل تلميذ قطعة من الصابون لنحت تمثال منها ، وجمعت هذه التماثيل وصفت الواحد بجانب الآخر حتى تكون منها مجموعة جميلة

ولم تقف مجهوداتهم عند هذا الحد بل قلدوا الاوانى الخزفية التى تشاهد فى متاحف أوروبا ، وغير ذلك مما يولع السياح عادة به فى تلك البلاد . وقد أكثر التلاميذ خصوصاً من صنع زوارق من الخشب او الخزف ، تمثل الزوارق التى تسير فى شوارع مدينة البندقية المائية (وتسمى هذه الزوارق فى ايطاليا) (gondolas) . وكان التلاميذ يحملون هذه الاشياء التى هى من صنع أيديهم ويفخرون بها كأنها تذكار حقيقة من المدن التى يزورونها . وبعض هذه الاشياء التى أتقنوا صنعها هى معبد يونانى من اليونان ، تمثال من بمباى ، اطار للصور من فلورنسا ، فباب رومانى من طريق ابيان ، البرج المائل فى بيزا ، مومياء مصرية ، رأس يوليوس قيصر ، تماثيل نصفية من أماكن مختلفة الخ

وكان التلاميذ فى أثناء هذه الرحلة يكتبون رسائل لاصدقائهم فى أميركا وصفا لما يشاهدونه . وكان معظم هذه الخطابات مكتوباً بأسلوب حسن سهل ، مما يدل على أنهم كانوا ملمين بالحقائق الجغرافية والقواعد اللغوية ولو أنهم لم يتعمدوا ذلك فى أثناء كتاباتهم بل كانوا يكتبونها من قبيل الولوع بالشىء والشغف به . وهاك نماذج من هذه الخطابات : —

ولما كان السفر من كنزاس الى نيويورك لا يستهان به تقرر أن يستفهم التلاميذ بالتليفون من قلم الاستعلامات في مصلحة السكك الحديدية عن موعد القطارات وأسماء الفنادق حتى تمهد لهم جميع الوسائل ليضمنوا وصولهم الى ميناء نيويورك فى الوقت المناسب حتى يبحروا بسفينتهم فى الزمن المحدد

ولما كان من المهم أن يحتفظ التلاميذ بالمعلومات الجليلة التى يلتقطونها من المدن التى يزورونها ، تقرر أن يدون كل منهم يوميته فاستحضروا كراسات صغيرة لهـذا الغرض وهى عين الكراسات التى يستعملونها فى حصة الجغرافيا

وفى الحال وصل التلاميذ فى سياحتهم الخيالية الى مدينة نيويورك . وهنا اشتعلت نار الحماس فيهم وأخذوا يوجهون الى بعضهم عشرات الاسئلة عن الباخرة كارنثيا التى سيسافرون على ظهرها . ولمـا أن بلغ هذا الحماس أشده أتت لهم المعلمة بخريطة الباخرة وعلقتها على الحائط ، فهرع كل اليها ووضع اسمه فى الغرفة التى سيجد سريره بها . وقد فضل بعض التلاميذ المحبين للالعاب الرياضية حفظ أماكنهم بقرب بحيرة السباحة حتى يتمكنوا من العوم بسهولة . وقبل أن تبحر السفينة الموهومة تبين التلاميذ موضع قاعة الانتظار وقاعة المائدة والاماكن المعدة للتمرينات البدنية وغير ذلك مما لابد للمسافر من معرفته

ورأى التلاميذ قبل أن يشدوا رحالهم للسفر أن يطلبوا من تلاميذ فرقة أخرى أن يكتبوا لهم رسائل الوداع فلبى التلاميـذ دعوتهم . وفكر بعضهم فى أمر دوار البحر فاتفقت الآراء على أن عصير الليمون أنجع دواء له

ووالى التلاميذ مطالعة الجرائد لمعرفة الاماكن التى ترسو عندها الباخرة كارنثيا فوجدوا انها ترسو لأول مرة بعد مغادرتها نيويورك عنـد جزيرة مادیرا . فعجلوا بالقراءة عنها فى كتب الجغرافيا ولكنهم لم يجدوا فيها ما يشفى غليلا فعمدوا الى دليل من الكتب التى أخذوها من مكاتب السياحة فوجدوا فيه الكثير من المعلومات عنها .

وبعد مغادرة مادیرا أبحرت السفينة بهم الى جبل طارق فمالطه فاليونان فمصر ففلسطين فقبرص فتركيا فجزيرة كورفو ويوغوسلافيا فايطاليا (وهنـا زار التلاميذ مدينة البندقية وفلورنسا وروما ونابلى) والجزائر وفرنسا وانجلترا ومن ثم عادت بهم الى

الفتاة ايتلين باستحضار جواز آخر . و بعد الاطلاع عليهما تقرر أن يكون لكل تلميذ جواز سفر خاص يقوم بعمله بنفسه وأن يشرع التلاميذ فى العمل بالكيفية الآتية : -

(١) يفحص كل تلميذ جوازى السفر ويدرسهما جيدا

(٢) يقوم كل تلميذ فى حصة الفنون الجميلة برسم مايلزم رسمه وكتابة مايلزم كتابته

(٣) يقوم التلميذ فى حصة اللغة الانجليزية بالتأكد من صحة الهجاء خصوصاً فى المفرادت التى لم يسبق له عهد بها

(٤) يستخدم التلاميذ حصة الحساب فى اعداد شيكات السفر ومعرفة النقود المستعملة فى كل مملكة يزورونها ونسبتها الى نقود بلادهم

(٥) يستخدمون حصة الجغرافيا فى معرفة الممالك التى يريدون زيارتها ، لأن هذه أيضا يجب ذكرها فى جواز السفر

(٦) يستخدمون حصة الخط فى كتابة الأشياء التى يجب التدقيق فى كتابتها بشرط أن تقرب من التأشيرات المختلفة التى يضعها قناصل الدول عادة على جوازات السفر

(٧) ولما كانت الصورة الشمسية من الأشياء الضرورية للجواز تقرر أن تؤلف من التلاميذ جماعة من هواة التصوير لانجاز هذا العمل

بعد ذلك بحث التلاميذ الرحلة من الوجهة الصحية وقرروا الالتجاء الى أنواع الوقاية من الامراض المنتشرة فى البلاد التى يزورونها كالملاريا والتيفوئيد والرمد وغيرها ثم تنافشوا فى مسألة الملابس والحقائب واقترح التلميذ جيمس أن يحمل كل تلميذ اقل ما يمكن من الثياب لانه سمع من والديه أن كثرة الحقائب والثياب تجعل السفر عبئاً ثقيلا . فاجابت الفتاة اميلى أن هذا لا ينطبق عليهم فى هذه الحالة لأنهم سيستأجرون باخرة برمتها من الدرجة الثانية تكون بمثابة مركز لهم فى كل ميناء ، فيستطيعون أن يتركوا حقائبهم فيها كلما القت مراسيها فى مكان ، ثم يحمل كل حقيبة صغيرة فى يده عند السفر بالسكك الحديدية . ولما اختلفت الآراء فى هذا الموضوع تركت الحرية لكل أن يفعل ما يشاء

نموذج لطريقة المشروع

(نشرنا فى العدد الثانى من هذه السنة تلخيصاً لطريقة المشروع وبينا شيئاً عن الكيفية التى تعالج بها ، وقد رأينا ان نثبت هنا نموذجاً كاملاً لهذه الطريقة نظراً لانتشارها فى روسيا واليابان وانجلترا وولايات اميركا المتحدة ومعظم ممالك اوربا)

هذا النموذج من عمل تلاميذ السنة السادسة [1] فى مدرسة ابتدائية فى مدينة كنزاس من أعمال ولاية ميسورى فى ولايات أميركا المتحدة . وموضوع الدرس رحلة الى أوربا والشرق الادنى . والغرض منه بيان فائدة ولذة هذه الطريقة فى تعليم الجغرافيا وبعض المواد الأخرى المرتبطة بها . وقد اختير هذا الموضوع بمناسبة شغف التلاميذ بالاسفار والرحلات العلمية ، والنهضة عديمة المثيل فى هـذا الشأن ، وهو ماسميناه فى الاعداد السالفة باسم « حمى السياحة »

وأول خطوة قام بها التلاميذ ومعلمتهم استحضار جميع الخرائط والكتب والأوراق والنشرات التى تزودهم بكل مايهمهم الاطلاع عليه مما يتعلق بالسفر [2]

وبعـد ان اجتمع التلاميذ عدة مرات قرروا بأغلبية الاصوات أن يقوموا بهذه الرحلة الخيالية بعد أن تناقشوا فى (١) فوائد السفر جماعات (٢) الطريق الذى يجب أن يسلكوه (٣) الزمن (٤) النفقات

ولما كان معظم التلاميذ من فئة الاغنياء المحافظين ، وفى نفس الوقت من الميالين لى الديموقراطية ، قرروا السفر بالدرجة الثانية

وقد حاروا فى أمر جوازات السفر لانهم لم يشاهدوا واحداً منها من قبل ولكن أحد التلاميذ يدعى جورج تطوع باستحضار جواز سفر لاحد أقاربه ، وتطوعت

---

(١) التعليم الابتدائى فى اميركا عددسنواته الدراسية ثمانى سنوات

(٢) اذا توجهت الى شركة من شركات السياحة فى القاهرة او بورت سعيد او الاسكندرية كالاميركان اكسبرس او كوك او لويد تريستينو الخ أمكنك الحصول بغير ثمن على كثير من هذه النشرات والخرائط وجداول السفر واسماء الفنادق والاماكن الحرية بالرؤية وغير ذلك . وبعض هذه الكتب متقن الطبع مصقول الورق ثمين القيمة

أما محررو هذه الموسوعة فمن أكابر العلماء فى روسيا من رياضيين واقتصاديين وسياسيين وماليين واجتماعيين . وتنفق على هذا المشروع شركة كبيرة مساهمة تتألف من بنك الحكومة والمجمع العلمى الشيوعى وعدد من أصحاب المكاتب الشهيرة . ومجموع الاشتراكات فى الموسوعة اليوم يساوى ما أنفق عليها

وأهم مميزات هذه الموسوعة تأثير فلسفة كارل ماركس فيها ، فكثير من الآراء الفلسفية والاقتصادية مستمد من آرائه وفلسفته . وقد جاء فى المقدمة أن العلوم الاجتماعية فى هذه الموسوعة مشيدة على الاساس المنطقى الذى وضعه ماركس ولينين . وقد جاء فى المقدمة أيضاً ان من أهم أغراض هذه الموسوعة تقوية روح المادية الثورية فى العالم

ولو أن القارىء الذى لا يعتقد فى فلسفة ماركس ، يجد مقالات تحتمل الجدل والمناقشة غير انه يمكن أن يقال أن هناك موضوعات فنية عجيبة جديرة بالاطراء كالمقالات التى كتبت عن « الجوهر الفرد » و « اللانهاية » وغيرها

ومن الغريب أن تاريخ بريطانيا العظمى يستغرق نصف مجلد من الموسوعة أى أكثر من ٤٠٠ صفحة . وقد يخالف القارىء الانجليزى ما كتبه الروسيون عن تاريخ بريطانيا ، ولكن من المعلوم أن غرض الكاتب تتبع الحركة الاجتماعية أكثر من سواها

ومما هو جدير بالذكر أن المجلد رقم ١١ كله عن تاريخ حزب اتحاد الشيوعيين بقلم بينوف (Bubnov) رئيس قسم التربية فى الجيش الاحمر

وعلى العموم يجد القارىء اسهاباً واطناباً فى الحالة الاقتصادية الحاضرة والعلوم الطبيعية والحالة السياسية ونشأتها بينما يجد بعض الاختصار نسبياً فى تاريخ العصور القديمة والوسطى

وقد اشترك بعض العلماء الاجانب فى تحرير بعض الموضوعات . مثال ذلك أن موضوع السلوك (Behaviourism) عهد فى تصنيفه الى أكبر علماء النفس فى هذا الموضوع وهو الاستاذ الامريكى دكتور وطسن (J. B. Watson)[1] وعهد أيضا الى الاستاذ دكتور بولى (A. Bowley) الانجليزى بكتابة مقال ضافى الذيل فى نظرية الرجحان

(١) انظر مانشرناه عنه فى العدد الاول من السنة الثانية

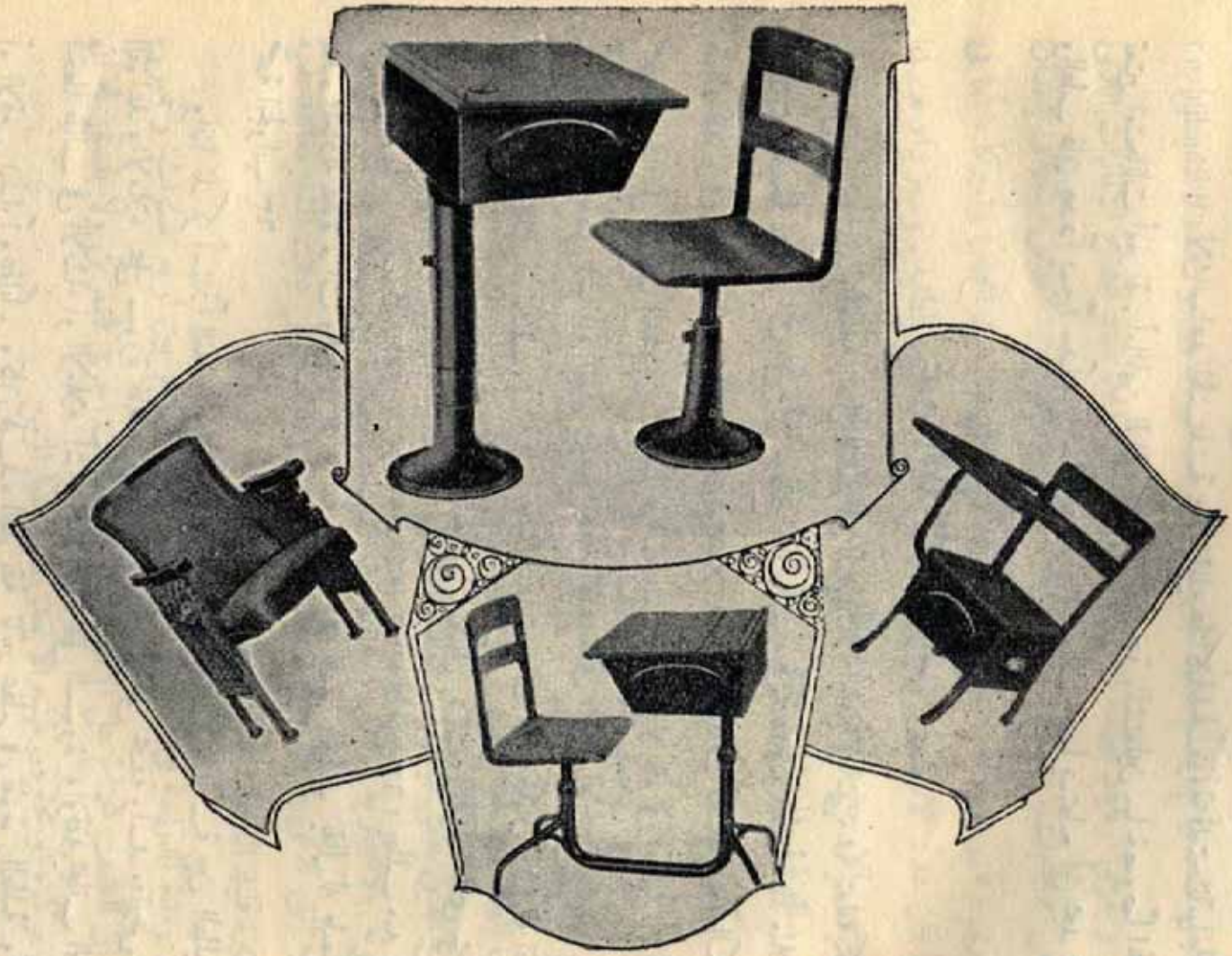
الحركة العلمية فى حكومة السوفيت

نقلاً عن جريدة الابزرفر الانجليزية

(يخيل الينا أن الحركة العلمية فى تركيا وروسيا قائمة على قدم وساق. فكما أن حكومة مصطفى كمال تنفق المال والجهد فى تعليم رعاياها الحروف اللاتينية الجديدة، وتستخدم علماءها لوضع القواميس والموسوعات، وتحارب الامية بكل وسيلة ممكنة، وتنشر ألوية العرفان فى كل مكان - كذلك روسيا لاتفتأ تثير روح الغيرة بين أبنائها، فتقلب نظام التعليم، ونشيد المدارس فى كل مكان على طراز حديث مبتكر لم يسبق له مثيل، وتصنف الكتب التى تتفق مع هذه النظم. وهذه الكلمة الوجيزة دليل آخر على ما تقوم به حكومة السوفيت فى سبيل العلم)

قيل أن روسيا اليوم مصابة بأمراض كثيرة لانتشار العدوى وتفشى جراثيمها فى كل مكان، ومن هذه الامراض مايسمى بمرض الموسوعات أو دوائر المعارف (Encyclopedia) فلا يكاد الزائر يدخل مكتبة روسية الا وهاله نشاط الروسيين فى عالم التأليف خصوصاً فى دوائر المعارف. ففضلا عن دائرة المعارف العمومية الكبرى ودائرة المعارف العمومية الصغرى التى تظهر فى مجلدات جيدة من وقت الى آخر، فان هناك عدداً وافراً من الموسوعات الخاصة. ومن هذه الموسوعات ما يقتصر البحث فيه على القانون أو الحكومات أو الطب أو الادب أو الاقتصاد السياسى أو الزراعة أو الماليه أو الصناعة

غير أن أكبر الموسوعات الروسية هى موسوعة السوفيت العظيمة التى ستبلغ بعد تمامها ٥٥ مجلداً، ويحتوى كل مجلد على ٨٠٠ الى ٩٠٠ صفحة. وقد ظهر الى اليوم ١٢ مجلداً، لم تصل الا نهاية الحرف الثالث من الحروف الابجدية الروسية. وتجليد هذه الموسوعات وطبعها لايقلان اتقاناً عن الموسوعة الروسية التى نشرت قبل الحرب العظمى. وقد بلغ عدد المشتركين فيها الى اليوم ٧٠ الف مشترك مع ان الموسوعة القديمة لم يزد فيها العدد على ١٢ الفا



نماذج من تخت الجلوس فى المدارس الاميركية ويرى القارىء بعض هذه المقاعد قابلة لتعليتها وتخفيضها تبعا لقامة الطالب
(انظر مقالة تطور المبانى والاثاث فى المعاهد العلمية)

(Staatsexamen) ، غير أن الطبيب مثلاً يمنح درجة الدكتوراه طبعاً من الجامعة مباشرة . ولامتحانات الحكومة اهمية عظيمة فى المانيا [1] خصوصاً للقضاة وموظفى الحكومة والمعلمين والاطباء . كذلك المهندسون يتحتم عليهم جواز امتحان المعاهد (Hochschulen) لان معاهد الهندسة عادة تديرها كلها الحكومة فامتحاناتها بالطبع تعتبر امتحانات أميرية . أما المهن الراقية فى المانيا فمزدحمة بالمشتغلين بها خصوصاً المحاماة والطب فان عدداً يسيراً جداً من الحائزين على الدرجات فيهما يستطيع أن يجد عملا

تكرار الخطأ يعلم الصواب

من المسائل المعروفة بين رجال التعليم أن التلميذ اذا أخطأ فى شىء مما يتعلمه يكلف بكتابته صحيحاً عدة مرات الى أن يرسخ هذا الشىء فى ذهنه . فاذا أخطأ مثلا فى هجاء كلمة او فى معرفة حاصل ضرب العدد ٧ × ٩ مثلا ، يكلف بكتابة هجاء الكلمة صحيحاً وحاصل ضرب العددين صحيحاً مرات متوالية حتى لا يقع فى الخطأ مرة ثانية

غير أن بعض أساتذة التعليم نبذوا هذه القاعدة فى الايام الاخيرة وعمدوا الى نقيضها أى ان التلميذ يكلف كتابة الشىء خطأ عدة مرات حتى يكون ذلك له انذاراً وليتجنب الوقوع فى ذلك الخطأ مرة أخرى . مثال ذلك التلميذ الذى يخطىء فى حاصل ضرب العددين ٧ × ٩ فيكتبه ٣٦ بدلا من ٦٣ ، يطلب منه كتابة هذه المعادلة عدة مرات وهى ٧ × ٩ = ٣٦ ، وفى نفس الوقت يقال له طبعاً أن صحة الجواب ٦٣

واننا نذكر أستاذاً للغة الانجليزية كان يضع الغلطات الشائعة بين الطلبة فى القواعد والاملاء على سبورة خاصة وعلى جانبيها رسم أفعى مخيفة وأسد مفترس وكلما أخطأ طالب فى الانشاء او الاملاء أشار الى خطأه على السبورة وأوقفه بجانب الاسد أو الافعى انذاراً وعقاباً . وكان لهذه الطريقة تأثير عظيم فى نفوس الطلبة وكانوا يتجنبون الوقوع فى هذه الغلطات

---

(١) وهى تشبه (State examination) فى أميركا للاطباء

ممالك العالم فى خلال السنوات العشر الماضية . فعدد طلبة الالمان اليوم قد ازداد بأكثر من ٥٠ ٪ على ما كانوا عليه فى سنة ١٩١٩ .ولهذا السبب اضطرت المانيا أن تؤسس ثلاث جامعات أخرى ، واحدة فى همبورج ، وواحدة فى كلونيا ، والثالثة فى فرنكفورت ، وأهم أقسام هذه الجامعات الجديدة هى القانون والاقتصاد السياسى

ويعزى ازدياد الطلبة المتواصل السريع الى كثرة عدد النساء الالمانيات اللاتى التحقن بالجامعات . ولكن نسبة الطالبات فى جامعات المانيا لاتقاس بمثلها فى البلدان الاخرى ، فان عدد الذكور يساوى عدد الاناث فى جامعات انجلترا وأميركا ، أما فى المانيا فان عدد الاناث فى جامعاتها ١٣ ٪ فقط من مجموع الطلبة . وسيزداد هذا العدد على الارجح فى السنوات القليلة المقبلة لان الفتاة الالمانية فى الجامعات أصبح لها كل الحقوق والمزايا التى للفتى فى كل ما يتعلق بالحياة العلمية

* * *

ولا يخفى أن تقهقر الحالة الاقتصادية فى المانيا بعد الحرب العظمى أضعف ماليتها وأفقر الطبقة المتوسطة . وقد أثر هذا التغيير بطبيعة الحال فى الحياة العلمية،وذلك لأن ألوف الطلبة أصبحوا يعيشون على ما يرتزقون به خارج الجامعة،فأصبح هنالك طبقة من الطلبة الذين يطلق عليهم اسم الطلبة العمال أو كما يسمونه بالالمانية (werkstudent) أو كما يسمونه بالانجليزية [1] (self-supporting students) ، بجانب الطبقة الاخرى من الطلبة التى تدعى بالالمانية (wirtschaftshilfe) ، وقد نتج عن ذلك انشاء معاهد علمية كثيرة قليلة النفقات سهلة الدخول

ومدة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا تتراوح بين اربع سنوات وخمس ، غير أن الطبيب يحتاج عل الاقل الى ست سنوات أخرى للتمرين ولا يتسنى له أن ينال مركزه أو يحترف مهنته الا بعد مضى هذا الزمن

وفى ختام دروس الجامعة يحتم على كل طالب أن يجوز امتحان الحكومة

---

(١) فى ولايات اميركا المتحدة ٦٠ ٪ من طلبة الجامعات من هذا النوع ، أى أنهم ينفقون مما يربحونه فى اوقات فراغهم

التعليم فى المانيا

نقلا عن مجلة الابزرفر الانجليزية

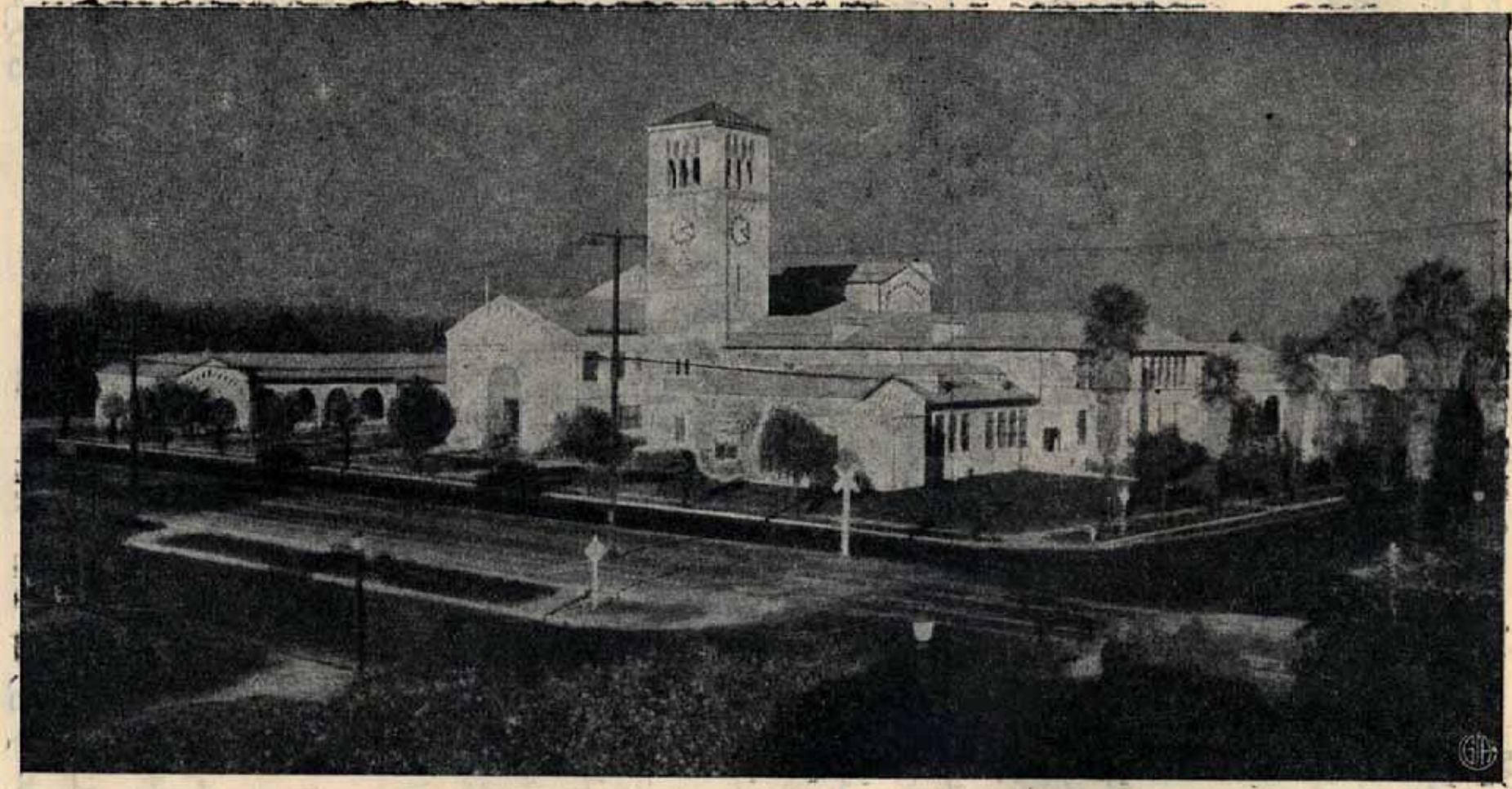
يتساءل الكثيرون عن سبب اقبال الطلبة الاجانب على الجامعات الالمانية لقضاء شطر من حياتهم العلمية فيها . وتسهل الاجابة على ذلك اذا درسنا نظام التعليم فيها وطرقه . ففى جميع جامعات المانيا تمنح الحرية على اطلاقها للاساتذة والطلبة على السواء فالاستاذ يعلم مايشاء وكيف يشاء والطالب كذلك يتعلم كما يشاء . يلقى الاستاذ محاضراته بالكيفية التى يريد والطالب حر فى حضور المحاضرات أو التغيب عنها ، ولا يضطر الى تلقى المواد التى لا تلائم الغرض الذى يرمى اليه

وبالاجمال يستطيع الطالب فى المانيا أن يتخير الجامعة التى يريد ، والمحاضرات التى يريدها والاساتذة الذين يريد أن يمتحن بواسطتهم . وليس ثمة ما يمنعه من ترك جامعة الى أخرى كما يشاء

ومما تتميز به الحيـاة العلمية فى المانيا من البلدان الاخرى أن جامعاتها لا تقدم لطلابهـا إلا أقساماً خاصة ، وهى الاقسام الاربعة المعروفة ، وهى اللاهوت ، والقانون ، والطب ، والفلسفة . وتشمل الاخيرة اللغات ، والتاريخ ، والعلوم . أما العلوم الحديثة كالهنـدسة ، والتجارة ، والزراعة ، والتربية البدنية فلا علاقة لها بالجامعات ، بل توجد لها معاهد خاصة يطلق عليها اسم (Hochschulen) وقد كانت هذه المعاهد الى عهد قريب تعد أدنى طبقة من الجامعات ، أما اليوم فهى على قدم المساواة بها فمدينة برلين مثلا توجد بها الجامعة وثمانية معاهد من المعاهد الآنفة الذكر

ومع أن معظم هذه المعاهد ليست كبيرة فان معاهد الهندسة أكبرها وأكثرها اهمية - وعدد الجامعات فى المانيا ٢٣ وعدد معاهد الهندسة ١١ ، يؤمها ٢٥ ٪ من جميع طلبة المانيا

ومجموع عدد الجامعات والمعاهد (Hochschulen)فى المانيا ٦٦ يزيد عدد طلابها على مئـة الف . وقد ازداد اقبال الطلبة على الجامعـات فى المانيا كما ازداد فى جميع



بناء مدرسة ثانوية فى ولاية كاليفورنيا (ومناخها يعادل مناخ مصر)

(انظر مقالة تطور المبانى والاثاث فى المعاهد العلمية)

صوره الاستمارة التى أرسلتها المدرسة الى أولياء أمور الطلبة للوقوف على حالتهم المنزلية والصحية والاجتماعية والتى بنيت عليها المقالة السالفة

المدرسة العباسية الابتدائية الاميرية للبنين

الفرقة الفصل ١٩٢٨ - ١٩٢٩

الرجا من حضرة ولى أمر التلميذ ملء هذه البيانات بدقة لعلاقتها بسير التلميذ فى اثناء مدة دراسته حتى تكون المدرسة على بينة من الطرق التى تتخذها لاصلاحه من الوجهة العلمية والخلقية والصحية

اسم التلميذ ولقبه	
جنسيته	
ديانته	
تاريخ ميلاده	
المدارس التى تعلم بها قبل دخوله المدارس الاميرية	
الامراض التى أصيب بها فى حياته وتاريخها بالتقريب	
اسم الوالد واذا كان قد توفى يذكر تاريخ الوفاة بالتقريب	
مهنة الوالد	
ايراده السنوى بالتقريب	
ولى أمر التلميذ ومهنته	
ايراده السنوى بالتقريب	
هل لدى الوالد أو ولى الامر اعمال تستدعى كثرة السفر	
هل يعاون التلميذ على فهم دروسه والده أو ولى امره او مدرس خاص	
هل يسكن التلميذ مع عائلته أم مع الغير	
هل التلميذ مجانى أم بمصروفات	
محل سكنه	
عدد اخوة التلميذ وأخواته	
كيف ينتقل الى المدرسة صباحا	

تحريراً فى سنة ١٩٢ ؟ ولى أمر التلميذ

٩ تلاميذ . وقد قسم هؤلاء الى طبقات ثلاث بحسب حالة والديهم الاجتماعية . فمنهم ١٨ من الطبقة الدنيا نجح منهم ٢ ، و ١٢٠ من الطبقة المتوسطة نجح منهم ٤٦ ، و٤١ من الطبقة العليا نجح منهم ١١ . ومن الغريب أن الطلبة المجانيين وعددهم ٤٠ لم ينجح منهم الا ١١ تلميذاً

* * *

أما عدد التلاميذ فى السنة الثالثة فهو ٢١٢ (فى خمسة فصول) ومتوسط سنهم ١١ سنة منهم ١٠٠ أصيبوا بأمراض مختلفة نجح منهم ٢٨ وتوفى آباء ٢٦ نجح منهم٩ تلاميذ و ٤٠ تلميذاً يسافر آباؤهم كثيراً نجح منهم ٩ . ومنهم ١٠٢ يساعدهم آباؤهم فى الدرس نجح منهم ٢٦ . و ٥١ تلميذاً لهم مدرسون خصوصيون نجح منهم ٥ تلاميذ أما تلاميذ الطبقة الدنيا فعددهم ٢٠ نجح منهم ٧ والطبقة الوسطى ١٦٨ نجح منهم ٣٧ والطبقة العليا ٢٤ نجح منهم ٩ والمجانيون ٥٩ نجح منهم ٢٠

* * *

وتلاميذ السنة الثانية عددهم ١٣٨ تلميذاً (فى أربعة فصول) ومتوسط سنهم ٩ سنوات . منهم ٦٤ أصيبوا بأمراض مختلفة نجح منهم ٢٨ ، و ١٢ تلميذاً توفى آباؤهم نجح منهم ٦ ، و ٢٥ تلميذاً يسافر آباؤهم كثيراً نجح منهم ١٥ ، و ٥٧ يساعدهم آباؤهم فى الدرس نجح منهم ٣٠ ، و ٢٤ لهم مدرسون خصوصيون نجح منهم ٩ ، و١٣ من الطبقة الدنيا نجح منهم ٧ ، و١٠٨ من الطبقة الوسطى نجح منهم ٦٦ ، و ١٦ من الطبقة العليا نجح منهم ٦ والمجانيون ٢٨ تلميذاً نجح منهم ١٢

* * *

وعدد تلاميذ السنة الاولى ١٠٨ (فى ثلاثة فصول) ومتوسط سنهم ٨ سنوات منهم ٤٧ أصيبوا بأمراض مختلفة نجح منهم ٣١ ، و٩ توفى آباؤهم نجح منهم ٧ ، و ٢٠ يسافر اباؤهم كثيراً نجح منهم ١١ ، و ٤٨ يساعدهم آباؤهم فى الدرس نجح منهم ٣٢ ، و ٣١ لهم مدرسون خصوصيون نجح منهم ١٠ ، و٧ من الطبقة الدنيا نجح منهم ٥ و ٩٦ من الطبقة الوسطى نجح منهم ٥٩ و ٧ من الطبقة العليا نجح منهم ٤ والمجانيون ١٣ نجح منهم ١٠

الذين أصابتهم كوارث جعلتهم عاجزين عن الصرف على أولادهم . كذلك تمنح لمن كان مرتبه أو إيراده ضئيلا . ولا ينبغى أن يكون الفقر وحده الباعث الأكبر على منح المجانية . ولا يفوتنى أن أذكر أنه قد بلغ عدد المجانيين بالمدرسة ١٤٠ تلميذاً

* * *

هذه ملاحظاتى على ماظهر لى من الاحصاء . وأرجو أن أكون بعملى هـذا قد مهدت السبيل للنظر فى رفع المستوى العلمى والصحى والأخلاقى للتلاميذ من طريق الارقام . واذا كانت الحكومات تتلمس مواطن الضعف بين شعوبها وفى مرافقها العامة بعمل احصائيات متشعبة ، أفلا يحسن أن تطبق وزارة المعارف هـذه الطريقة أو ما ماثلها فى المدارس . وهى طريقة كفيلة بالكشف عن أسباب هذا الانحطاط الذى يشكو منه قادة التعليم

على أن الأسباب السالفة ليست وحدها من العوامل التى لها علاقة بضعف التلاميذ بل هناك أسباب أخرى تتعلق بالتنقلات والترقيات بين رجال التعليم . كما أن بعضها يتعلق بالنظم الحالية للامتحانات العامة . وقد أدليت برأيى فيها بتقرير لحضرة صاحب العزة المراقب العام للتعليم الابتدائى ووعد بالنظر فيه

وتفضلوا حضرتكم بقبول فائق التحية وأسنى الاحترام .

محمد الحسينى رخا

* * *

وقد أرسل لنا حضرة الاستاذ صاحب هذا المقال احصائية شاملة فريدة فى بابها عن تلاميذ مدرسته كل فصل على حدته . وكنا نود لو اتسع المجال لنشرها برمتها غير أننا نثبت هنا أهم ما جاء فيها لفائدة القراء راجين أن ينسج على منوالها الكثيرون من حضرات نظار المدارس شاكرين للاستاذ محمد الحسينى رخا همته وغيرته

ومجمل هذه الاحصائية أن تلاميذ السنة الرابعة ١٨٦ (فى ستة فصول) ومتوسط سنهم ١٣ سنة . من هؤلاء ٩١ أصيبوا بأمراض مختلفة وقد نجح منهم فى امتحان نصف السنة ٣٠ . ومنهم ٢٥ تلميذاً توفى آباؤهم ونجح منهم ٦ تلاميذ . ومنهم ٢٨ تلميذاً يسافر آباؤهم كثيراً ونجح منهم ١٠ . ومنهم ٧٣ يساعدهم آباؤهم فى دروسهم وقد نجح منهم ٤٠ . و ٥٦ تلميذاً منهم لهم مدرسون خصوصيون ولكن لم ينجح منهم سوى

وفاة الآباء أو كثرة ابتعادهم عن المنزل

كذلك وجد أن التلاميذ الذين قد فقدوا آباءهم أو الذين تستدعى أعمال أولياء أمورهم كثرة السفر ضعاف فى دروسهم ولا سيما من كان منهم بالسنتين الثالثة والرابعة والذى يستنتج من حالتهم هذه أن الرقابة عليهم بالمنزل تكاد تكون معدومة

حالة شاذة

ومن أغرب ما دلت عليه هذه الاحصائية أن التلاميذ الذين لهم مدرس خاص لم ينجح منهم سوى ٢٢ ٪ وهذه نسبة تدعو الى مزيد الدهشة والعجب . الا أنى أرى أن السبب فى ذلك يرجع الى سوء اختيار أولياء الأمور للمدرسين الذين يقبلون العمل بأجر زهيد و يلقنون التلاميذ معلومات مشوشة بطرق سقيمة عقيمة

أبناء الطبقة الدنيا

اعتبرت المدرسة أبناء المهن الصغيرة والخدمة ومن ماثلهم من الطبقة الدنيا . ويوجد من هذا الصنف بالفرق الراقية حوالى ٤٠ تلميذاً لم ينجح منهم الا تسعة فقط . وهذه الطبقة لا تعنى عادة بمسكنها وغذائها ومراقبة أبنائها ولا تستطيع أيضاً تنفيذ تعليمات المدرسة ولا العمل بنصائحها . حتى أن الناجح من بين هؤلاء التلاميذ ينقصه دائماً النشاط والنظافة . وهذا أمر لا يستغرب لأن التلميذ مرآة لحياته المنزلية . وأنى أرى أن يتجه أمثال هؤلاء الى وجهة أخرى غير التعليم الابتدائى . فمندهم التعليم الأولى ثم الورش الصناعية

المجانيون

وُجد أيضاً أن التلاميذ المجانيين حالتهم فى الدرس لا توجب الرضا . فأغلبهم من أبناء الطبقة السالفة . ولقد أصابت الوزارة فى حرمان التلميذ من التمتع بهذه الميزة اذا رسب فى اثناء دراسته أكثر من مرة . وانى أقترح أن تكون المجانية قاصرة على

من انحطاط المستوى العلمى للتلاميذ انحطاطاً يلفت النظر و يثير الدهشة . ولا سيما بعد أن كثر عدد المدرسين الفنيين بالمدارس الاميرية الابتدائية وازدادت وسائل الايضاح من نماذج وخرائط وصور وأجهزة مما وضح بها الغامض وسهل الصعب وقرب البعيد . وكان المنظور بعدئذ أن يكثر الناجحون و يقل الراسبون وتصل المدارس الى المستوى الخليق بها والذى يجب أن يتكافأ مع ماتنفقه الوزارة من الأموال وما تبذله من الجهود فى سبيل اصلاح شئون التعليم

وقد دلت الأرقام بهذه الاحصائية على حقائق جديرة بالنظر والاهتمام . ولا ريب انه اذا عممت هذه الطريقة — ولو فى مدارس القاهرة فقط — ثم قورنت أرقام كل فئة بما يماثلها فى المدارس الأخرى اهتدينا الى حقائق صارخة لا تقبل جدلاً ولا شكا . وأمكن حينئذ الوصول الى أساس صحيح يشاد عليه بناء الاصلاح المنشود . ولقد لفت نظرى بنوع خاص فى هذا الاحصاء ما يأتى : —

صغر السن

وُجد أن متوسط سن التلميذ بالسنة الرابعة ١٣ سنة . والمتوسط العام للسن بالمدرسة ١٠ سنين و بضعة أشهر . ولا شك أن صغر السن من العوامل التى لها دخل كبير فى عجز التلاميذ عن القيام بما يكلفون به من تأدية الامتحان فى اثنتى عشرة مادة . ومن هذه المواد ما يتحتم على التلميذ أن يلم فيها بمقرر السنتين الثالثة والرابعة كالجغرافيا والتاريخ

الصحة العامة

بالمدرسة ٦٤٤ تلميذاً . منهم ٣٠٢ تلميذ أصيبوا فى حياتهم بأمراض خطيرة ذكرها أولياء أمورهم كالحميات المعدية بأنواعها وفقر الدم وديدان الأمعاء والالتهاب الرئوى والكساح وأمراض العيون الى غير ذلك من الأدواء التى تؤثر فى بنية التلميذ وتوهن قواه العقلية . ولذلك نجد أن نسبة الناجحين من هذا العدد ضئيلة

أليس من أمراض الجسم ما يستلزم تجرع أدوية لا تساغ إلا بشق الانفس ؟ بل بينها من الأدواء ما لا يمكن استئصاله الا بالكى أو البتر ؟ والافلماذا نغفل عن هذه الحقيقة والنفس كذلك لها امراضها وأدواؤها ؟ فمن التلاميذ من تكفيه الاشارة . ومنهم من يحتاج الى شىء من النصح . ومنهم من لا تصلحه إلا الشدة . فالنفوس فى مرونتها وقابليتها للتهذيب كالمعادن المختلفة

هذا ما عنّ لى من الملاحظات . ولعل من يطلع على هذا المقال من رجال التعليم لا يضنون أيضًا بالأدلاء برأيهم فى هذا الموضوع الخطير سواء اكان ذلك على صفحات هذه المجلة أم فى الصحف اليومية

الاستاذ محمد الحسيني رخا
ناظر المدرسة العباسية الابتدائية

الارقام لا تكذب

ماذا تدل عليه أول احصائية من نوعها فى المدارس الاميرية

حضرة الفاضل رئيس تحرير مجلة التربية الحديثة بالجامعة الامريكية

أتشرف بأن أقدم لحضرتكم أول احصائية من نوعها عملت فى المدارس الاميرية على اختلاف مراتبها . ومرفق بها نموذج من الاستمارات التى ملأها أولياء أمور التلاميذ واستخرجت منها هذه الاحصائية

والسبب الذى دفعنى الى التفكير فى هذه العملية هو ما يشاهد فى هذه السنين

يكون قد قطع مرحلة نحو دور الرجولة . ويستطيع أن يقدّر نتائج ما يفعل . واذن وجب أن يتضمن برنامج تعليمه دروساً تجعله يشعر بما عليه من الواجبات فى هذا الدور

* * *

هذا هو رأى أحد كبار اساتذة التربيـة فى انجلترا . والذى يهمنا – نحن المصريين – من مقال كهذا هو أن العقوبات البدنية مسموح بها هناك بينما هى فى مدارس الحكومة المصرية ممنوعة منعاً باتاً مع عظم الفارق بين البيئة المصرية والبيئة الانجليزية . ولا يخفى ما للمنزل من الأثر فى تكوين التلميذ خلقياً وعلمياً

وانى وقد خالطت التلاميذ نحو ستة عشر عاماً وقفت فيها على كثير من أخلاقهم وطباعهم أوافق حضرة الكاتب فيما ذهب اليه من أن التأديب البدنى لازم لتوطيد دعائم النظام بالمدارس الابتدائية . ولكنى أخالفه فيما يحبذه من ترك الحرية التامة للمدرسين فى استعمال العصا لكل ما يحدث من التلميذ فى غير المسائل الأخلاقية . لأن المدرس لا يستطيع فى أغلب الأحوال أن يوازن بين الذنب والعقوبة لما قد يعتريه وقت الغضب من التهيج والانفعال . وكثيراً ما تقع حوادث يؤسف لها بسبب الضرب . وهذا هو الذى جعل وزارة المعارف تحرمه تحريماً مطلقاً بل وتعاقب كل من يثبت عليه انه فعل ذلك

واذن أرى أن يتبع حد وسط بين النظرية المصرية والنظرية الانجليزية وهو أن يوكل أمر التأديب البدنى لناظر المدرسة وحده . ولعدم تأثره بظروف الحادث يمكنه فى هدو وطمأنينة أن يلمس بيده موضع الداء ويصف له ما يلائمه من الدواء . والناظر المجرب لا يفوته أن الاسراف فى العقوبات البدنية يقضى على الفائدة التى ترجى من ورائها . ولذا يحسن أن تكون من القلة كالملح فى الطعام فلا يلجأ اليها إلا عند الضرورة القصوى . وغاية ما هناك ان تكون بمثابة شبح مخيف يرهبه التلاميذ ذوو الاخلاق الشاذة والطباع المستعصية الذين لا تخلو منهم مدرسة من المدارس . وليس لهم ما يصلحهم الا هذا النوع من العقوبة . فكلما حدثتهم نفوسهم بركوب متن الشطط تذكروا شدة لذعها فاذا هم قابعون

ويرفعون عقيرتهم بألغائها بتاتاً . الا اننى أعتقد أنهم مخطئون فيما يقولون .وأن المناداة بابطال العصا انمـا ترجع الى سوء فهم استعمالها على الوجه الصحيح . وهى فى نظرى أداة صالحة ووسيلة نافعة من وسائل العقاب . ولكن ما يبرر استعمالها يقف على الكيفية وعلى الوقت الذى يلجأ فيه اليها

والقائلون بأن العصا أثر من أثار الهمجية أو أنها تؤدى الى ضياع كرامة المدرس والتلميذ يستسلمون للعواطف أو يبنون قولهم هذا على ما يشاهدونه أو يسمعون عنه من الاسراف فى استخدامها . وانى أسلم بأن لكل قاعدة شواذ . فهناك أطفال لا يصح ضربهم مطلقاً . كما أن هناك معلمين لا يستعملون العصا مطلقاً . الا أن الخطأ الأكبر فى استخدام العصا هو قصرها على الذنوب الأخلاقية فقط (moral offences) . وفى هذه الحالة نقول مع القائلين انها من أثار الوحشية وأنها مضيعة للكرامة . فأذا ارتكب التلميذ هفوة اخلاقية يكون قد اندفع الى ذلك بعامل من عوامل الاغراء وينحط درجة من الوجهة الأخلاقية . ولا توجد قوة فى العالم تستطيع أن تعود به الى مستواه الاول فهو وحده الذى يقدر على الرجوع الى موقفه الذى قد هبط منه . كما وأن معالجة الهفوات الأخلاقية بالضرب مما يزيد الولد عناداً وتصلباً وتحجراً فى عواطفه

ومن نظار المدارس من يتبع خطة محمودة بتركهم للمدرسين الحرية التامة فى توقيع العقوبات البدنية جزاء لكل ما يقع من التلاميذ من تقصير أو اهمال أو ما شابه ذلك . ثم يبقون لأنفسهم النظر فى الذنوب التى لها مساس بالآداب والأخلاق . وهم بهذا التصرف الحكيم يأخذون على عاتقهم انقاذ الطلبة من التدهور الأخلاقى . ولا ريب أن ناظر المدرسة هو أجدر شخص بالقيام بتلك المهمة الشاقة لما اكتسبه من التجارب والخبرة فى أثناء حياته

ومما يجدر الاشارة اليه أن العقوبات البدنية يجب الا توقع إلا على الصبية الذين هم دون البلوغ . وأما مع كبار السن منهم فان العقوبات عامة – والضرب خاصة – لا تكون مجدية . اذ أن الطالب الرشيد اذا ما اقترف ذنباً أخلاقياً فلا يمكن وهو فى هذه السن أن يقصد به مجرد اللهو والعبث البرىء بل يصدر منه عن تعمد وبعد روية . ولذلك لا تكون العصا العلاج الشافى . فالتلميذ الذى يتخطى مرتبة التعليم الابتدائى

العقوبات البدنية فى المدارس الانجليزية

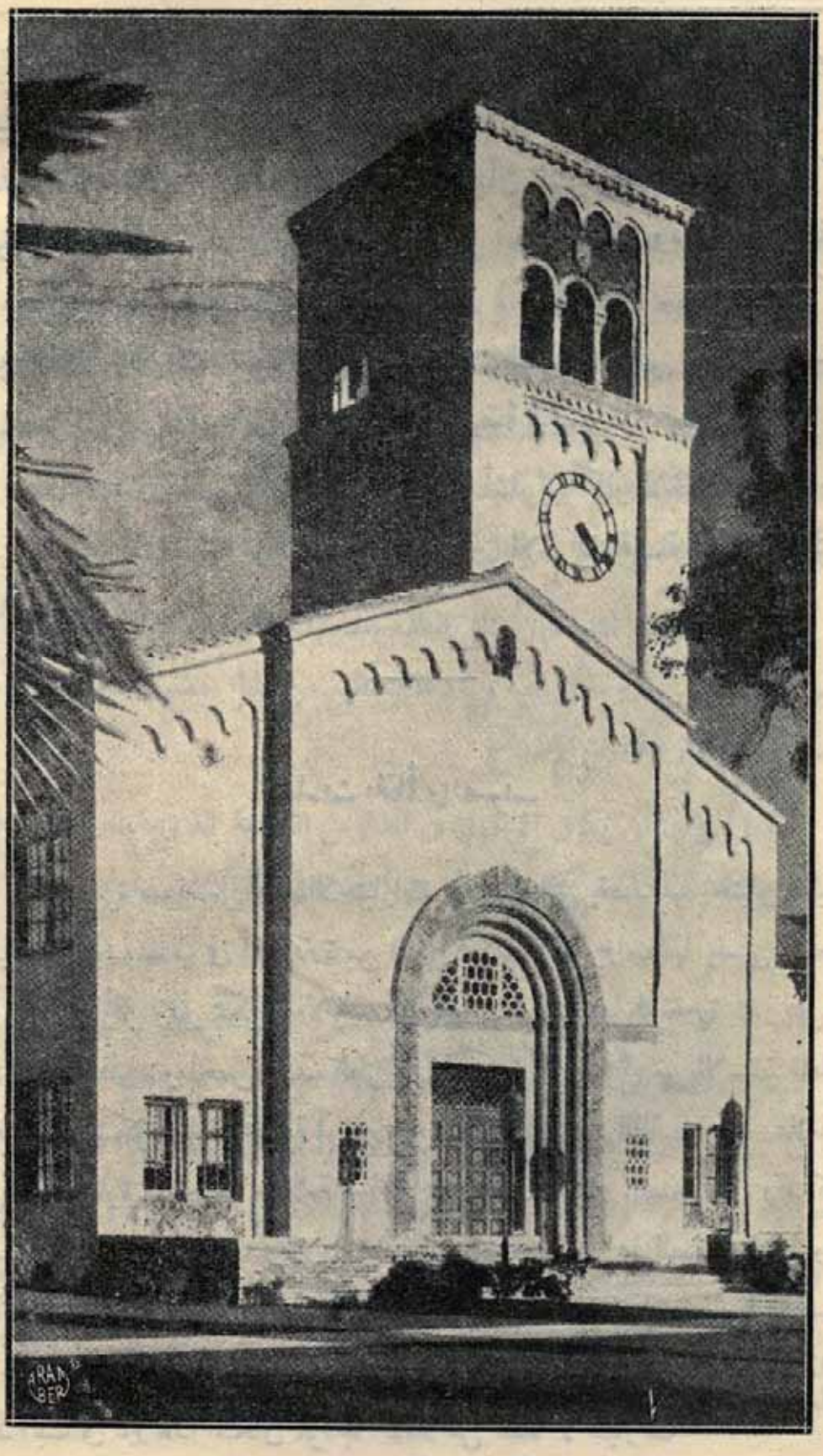
لحضرة الاستاذ محمد الحسينى رخا
ناظر المدرسة العباسية الاميرية

نشرت مجلة التربية (The Journal of Education) التى تصدر فى انجلترا مقالاً مسهباً بعددها الصادر فى مارس سنة ١٩٢٧ للاستاذ ستانلى رولاند (M.A.) فى موضوع العقوبات فى المدارس . ونظراً لاهمية هذا المقال وما احتواه من الآراء القيمة رأيت أن أترجمه مع قليل من التصرف . وقد تركت منه بعض فقرات تكاد تكون خارجة عن الموضوع . قال :

لقد طرأ على الجو المدرسى فى الخمسين سنة الأخيرة تغيرات هامة ولا سيما فيما يتعلق بالصلة بين المدرس والتلميذ فانها قد تبدلت تبدلا عظيما . فبعد أن كان التلميذ خاضعاً للمدرس أصبح المدرس خاضعاً للتلميذ . وأضحت مهمة التعليم ثانوية ازاء المهام الأخرى التى يضطلع بها المعلم

ومادام الحال كذلك فأنى أرى أنه قد آن الوقت الذى يجب فيه مراجعة نظرية العقوبات المدرسية بحذافيرها والتوفيق بينها وبين التغيرات التى لحقت بطرق التربية والتعليم والتى لا يترتب عليها مطلقاً الغاء تلك العقوبات . لأن النظام يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من فن التربيـة والتعليم . والمحافظة على النظام – سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها – تفتقر الى شخصية قوية لا يتمتع بها الا قليل من الافراد وعلى ذلك ستظل القواعد التى تضعها المدارس للعقوبات من العوامل المـألوفة التى تستعين بها فى الاحتفاظ بالنظام وتثبيت أركانه بين جدرانها

وفى الأيام السالفة كانت العصا أداة التأديب لكل أنواع الذنوب المدرسية . وكان شعار المدرس «اذا منعت العصا فَسُدَ الطفل» . ولكن فى زمننا هذا قد انعكست الأية . فأصبح كثير من النـاس يرون أن العقوبات البدنية أثر من آثار الوحشية



مدخل مدرسة ابتدائية فى كاليفورنيا

(انظر مقالة تطور المبانى والاثاث فى المعاهد العلمية)

ويجدر بنا أن نبين للقراء انه لا يقصد بهذه الانتقادات أن نظام التعليم فى جزائر الفلبين أسوأ نظام فى العالم ، بل الغرض من هذه الملاحظات أن يبين أن بقاء هذه المدارس على حالها يؤخر نجاح هذه الامة . وقبل أن تنشر لجنة منرو هذا التقرير كان المعروف أن نظام التعليم فى جزائر الفلبين من أحسن النظم فى العالم وان الخطوة الواسعة التى خطتها تلك البلاد فى سبيل التعليم لم تخطها مملكة سواها فى مدة كهذه وجيزة . ولا تزال كثير من الامم ، خصوصاً فى الشرق الاقصى تنظر بعين الحسد الى سكان الفلبين الذين نهضوا علمياً ببلادهم نهضة لم يسبق لها مثيل

فاذا ما قامت حكومتها بالاصلاحات التي أشار بها كبار الاخصائيين ، واضعو التقرير - وهو المنتظر - احرزت امة الفلبين بين الامم الشرقيـة قصب السبق فى هذا المضمار

اختبارات الخطأ والصواب (١)

نشرنا مرة صورة من هذه الاختبارات المختصرة التى يقصد بها اختبار الطلبة فى المـادة التى يدرسونها فى أقل فترة من الزمن ممكنة والتى بواسطتها يتسنى تصحيح الأوراق فى أقل زمن ممكن ، ولا يحتم أن يكون المصحح ممن له خبرة بتدريس هذه المادة أو معرفتها . وملخص هـذه الطريقة أن يكون كل سؤال من الاسئلة المطلوبة موضوعاً فى شكل عبارة صحيحة أو غير صحيحة ويطلب من الطالب وضع علامة + على يمين العبارة الصحيحة وعلامة — على يمين العبـارة غير الصحيحة . وقد كانت هذه الاختبارات مثاراً للجدل لان النجاح فيها أحيانا موقوف على الصدفة والحظ وتجنباً لمـا قد يكون صحيحاً من هذه الفكرة جعلت هذه الاختبارات مقرونة بما يسمونه الاختبارات المكملة (٢) وهى أن تكتب عبارة ناقصة ويطلب من الطالب تكملتها . وقد أثبتنا فى غير هذا المكان نموذجا كاملا من هذه الاختبارات

---

(1) False and true tests (2) Completion tests

أن تنشأ المدارس الثانوية الزراعية فى طول البلاد وعرضها وأن ينالها أكبر نصيب من العناية

(٤) يجب أن يكون معلمو هذه المدارس الثانوية الزراعية اكثر المعلمين كفاية وأشدهم ذكاء وأن تكون المناهج والنظم ملائمة لحياة السكان فى المنطقة التى بها هذه المدارس ، ويجب أن يكون التعليم بواسطة « الكتب المقررة » فى السنوات الدراسية السفلى ، قليلا جداً او معدوماً بالمرة حتى ينتقل التلاميذ الى المدارس الثانوية وأراؤهم ومعتقداتهم صافية من كل شائبة ، وحتى لا تلوث ميولهم ببغض الزراعة وكراهية الأعمال اليدوية . وينبغى أن يكون هذا النوع من المدارس بعيداً عن المواد العلمية النظرية المطولة

ومجمل ما اقترحته اللجنة أن يتلقى الطلبة بعد نهاية القسم الابتدائى ثلاث سنوات دراسية فى مدارس ثانوية زراعية و بعدها يستطيع من يشاء حضور محاضرات اضافية خاصة بالزراعة وتربية الحيوانات الخ

(٥) يجب أن يكون الدخول فى المدارس الثانوية القروية بغير مصروفات فى بادىء الامر ، فاذا ما كثر الاقبال عليها تقرر على الملتحقين بها مصروفات اذا لزم ذلك

(٦) يجب أن يكون منهج هذه المدارس بعيداً عن المواد التقليدية القديمة التى تدرس عادة بحكم العادة ، بل يجب أن تكون مواد المناهج مرتبطة بالحياة الزراعية ارتباطاً مباشراً كعلوم الطبيعة والكيمياء والنبات والحيوان المتعلقة بالزراعة ، وكالمسائل الخاصة بادارة المزارع وتنظيمها ، وتصريف الحاصلات فى الاسواق ، وتحسين الزراعة والادوات المستخدمة فيها وكعلوم الاجتماع وحياة القرى وجماعاتها وكعلوم الاقتصاد الزراعى والمنزلى والمواد الدراسية الخاصة بقضاء اوقات الفراغ بين الافراد والجماعات وكالعلوم المتعلقة بالمسائل الصحية للافراد وسكان القرى وجماعاتها

. . . . . .

أمة أن تعد نسبة كبيرة من شبيبتها الذكية الناجحة للعمل فى الزراعة والصناعة وتخرّج منهم زعماء وقواداً يرفعون من مستوى البلاد الزراعى والاقتصادى

وكما يقول كاتبو التقرير المشار اليه ، ليس من العدل أن نبالغ فى انتقاد الشبيبة التى تنفر من الاعمال اليدوية . لان كثيرين من المشتغلين بها كما سبق القول يعيشون عيشة الذل والمسكنة والفقر ، فضلاعن أن التقاليد والعادات طبعت الاعمال اليدوية بطابع الاحتقار والامتهان . ومن الطبيعى أن يسعى كل والد لتربية أولاده تربية تضمن لهم السعادة . ومن الطبيعى أن يسعى كل شاب وشابة لطرق الابواب التى تكفيهم من ولوج أبواب الفقر . أما اذا تحسنت أحوال الحياة كما يحدث عادة فى الامم المتمدينة فان من السهل وصف الدواء لمعالجة هذه الحالة الاجتماعية حتى يقبل الناس على الزراعة والصناعة بغير وجل ، فان عليها تقف سعادة البلاد ونجاحها . متى تم ذلك تشيد المدارس الثانوية بكيفية تكفل تخريج عدد كبير من الطلبة الذين يلتحقون بالاعمال الزراعية والصناعية بغير تردد . وأمامنا الدانيماركه وولايات أميركا المتحدة دليل على ذلك ،فان مدارسها الثانوية فى القرى تخرج عدداً وفيراً من الطلبة الذين يعودون الى مزارع والديهم فيكسبونها نضارة ونجاحا بعكس ماهو فى بعض الممالك الاخرى التى يهرب سكانها من قراها فتصبح بالقليل من سكانها قاعاً صفصفاً

وما هو الحل الذى وصفه التقرير لهذا المشكل الاجتماعى فى جزائر الفلبين ؟ للاجابة عن ذلك نذكر ستة أشياء : —

(١) لا تشير اللجنة التى وضعت التقرير على حكومة الفلبين أن تقلب نظام التعليم الثانوى رأساً على عقب ، بل تقترح أمراً واحداً وهو احداث تعديل فى مناهج هذه المدارس ونظمها بشرط أن يقبل معظم الطلبة على المعاهد العملية منها بدلا من اقبالهم على المدارس النظرية

(٢) وقفا للتيار الذى يندفع الى المدارس العلمية النظرية ، ينبغى أن تضاعف المصروفات المدرسية وينتخب الطلبة عند الدخول انتخاباً دقيقاً ويحدد عدد البنين والبنات حتى لا يقبل الا نصف العدد الحالى

(٣) لما كانت الزراعة هى أهم ما يجب أن يشتغل به الفلبيون ، كان من المحتم

وننقل هنا فقرة أخرى كتبت عن جزائر الفلبيين ، ولكنها تنطبق تمام الانطباق على كثير من الممالك الأخرى —

« أن عدداً وفيراً من البنون والبنات الاذكياء الذين منت عليهم الطبيعة بمواهب عظيمة ، خصوصاً من طبقات صغار الفلاحين والطبقات السفلى ، يلتحقون بالمدارس الثانوية وكثيراً ما يكون هؤلاء البنون والبنات عالة على والديهم الذين يوفرون من قوتهم الضرورى ليقوموا بحاجاتهم ، فضلا عن ان الحكومة تنفق عليهم الاموال الطائلة الى أن ينالوا الشهادات النهائية من تلك المدارس الثانوية وماذا يعود على الامة من الانفاق على هذا الجيش العرمرم من الطلبة ؟ الجواب لا يحتاج الى بحث أو تفكير . فهؤلاء الطلبة — سواء اتموا دروسهم الثانوية أم لم يتموها ، يهجرون أهلهم وذويهم وقراهم ، ويحتقرون الأعمال اليدوية وتمجها أذواقهم ، ويضعون نفوسهم فى مصاف الادباء أو المترفهين المشتغلين بعقولهم ، وينسابون فى المدن والقرى على غير هدى ، وفى كثير من الاحوال يكونون عبئاً ثقيلا على كواهل والديهم ، ينفق الواحد منهم أضعاف ما تنفقه أسرته برمتها . هؤلاء الشبان وأولئك الشابات يهربون من الاعمال الزراعية والاقتصادية والصناعية التى طالما كانت مصدر العيش ومنبع الثروة منذ كان العالم منغمساً فى ظلمات الجهل والهمجية . أولئك لا لذة لهم فى طرق أبواب هذه الاعمال ولا يجدون طعما للعمل بأيديهم او باستخدام المحراث أو الفأس او المنشار بل جل همهم الاستيلاء على مركز ذى مرتب ، كبير او صغير فى مكتب أو متجر أو مصرف أو مصلحة أميرية »

. . . . . .

حالة اجتماعية كهذه تستدعى عناية كبرى من ذوى الشأن . فالمدارس الثانوية يجب أن تشيد على أساس واحد ، وهو القيام بحاجات الأمة التى تنفق على هذه المدارس . وعبئاً تحاول الأمم أن تنال مكانتها العالية ، اقتصادياً واجتماعياً ، ما دامت تجر الشبان الاذكياء من المزارع والمصانع والحوانيت وتلقى بهم فى مدارس يتلقون فيها علوماً نظرية ومعارف غير عملية تنفرهم من الاشغال اليدوية . من المحتم على كل

لا يناسب حاجات الأمة ولا يلائم البيئة . وقد حذّر الاخصاء الذين دونوا التقرير المشار اليه (وعلى رأسهم دكتور بول منرو) شعب الفلبيين أشد تحذير من ترك التعليم الثانوى يسير على نمط لا يقوم بسد حاجات البلاد . وها كم فقرة مما جاء فى هذا التقرير :—

« فى جزائر الفلبيين ٨٥ مدرسة ثانوية ، منها ٣١ مدرسة مهنية او صناعية ، ومع ذلك فأن ٧٠ ٪ من الطلبة المقيدين فى هذه المدارس يتلقون علوماً نظرية لا علاقة لها بزراعة أو صناعة أو مهنة . والسواد الأعظم من هؤلاء الطلبة ، بنين و بنات ، قرويون ، يعيش أهلهم فى المناطق الزراعية و يشتغلون بالزراعة دون سواها . ومن الغريب أن معظم هؤلاء البنين والبنات — ان لم تقل كلهم — يمتنعون عن الرجوع الى الحقول والمزارع ليشتغلوا بما يشتغل به ذووهم ، حتى ولو غادروا المدارس الثانوية قبل نيلهم الشهادات النهائية . ويحاول جميعهم أن يلتحقوا بالوظائف الأميرية أو بالمصارف والمحال التجارية . وأغرب من ذلك أن الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية المهنية ، كمدارس الزراعة والتجارة ، قلما يشتغلون بعد تخرجهم ، بالاعمال التى أعدوا أنفسهم لها فى تلك المدارس . ويقال بالأجمال اذن أن جميع المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها تعد خريجيها للاشتغال بغير ما يشتغل به آباؤهم »

. . . . . .

ولا بد أن يوافقنى القراء أن هذه المشكلة الاجتماعية الخطيرة نواجهها فى الشرق الأدنى أيضاً . وليس من العدل أن نحيل اللوم على معاهد التعليم ، فالاعمال اليدوية لا تزال فى كثير من البلدان موضع الاحتقار وعدم الاحترام ، ولا يزال التعليم النظرى الذى يؤدى بصاحبه الى الاعمال غير اليدوية موضعاً للاجلال ومزية لا يستهان بها فى الحياة الاجتماعية . أضف الى ذلك أن هناك حقيقة لا يستهان بها وهى أن المشتغلين بالأعمال اليدوية والأشغال الزراعية يعيشون فى الغالب فى حالة من الفقر والعدم تنفرهم منها وتدفعهم الى الالتجاء الى حياة المدن حيث الحياة جذابة ، خلوة من الأعمال التى تحط فى نظرهم من قدرهم

التعليم فى جزائر الفلبيين

تجارب امريكية فريدة

بقلم الأستاذ رسل جولت

بهذه الكلمة نختم مقالاتنا عن التعليم فى جزائر الفلبيين والدروس التى نتعلمها من اختبارات رجال التربية هناك ، ونذكر القراء أن المعلومات التى ندونها فى هذا المقال والتى دوناها فى المقالات السابقة فى هذا الموضوع مقتبسة كلها من التقرير الشامل الذى نشرته حكومة تلك الجزر سنة ١٩٢٥

ومقالنا اليوم مقصور على الدروس التى نتعلمها من نظام التعليم الثانوى هناك .

يمكن أن يقال بوجه الأجمال أن الانتقادات التى وجهت الى التعليمين الأولى والأبتدائى فى جزائر الفلبيين يمكن توجيهها بحذافيرها الى التعليم الثانوى . فقد صادف رجال التعليم فى تلك البلاد جميع المسائل والمشاكل التى تلاقيها عادة النظم التعليمية فى بلاد تدير مدارسها حكومة متشعبة الأقسام متباعدة المصالح متعددة الشئون ، لا تسندها نظم مدرسية أخرى أهلية ولا تشعل نار الحماس فيها معاهد أخرى خصوصية كما هى الحال فى انجلترا واميركا . ولا غرابة اذا صمت الآذان الشكاوى من نظم التعليم الآلية هناك وحشد الحقائق والدروس والمعارف فى عقول الطلبة فى الأيام الاخيرة من السنة المكتبية استعداداً للامتحانات العمومية الأميرية ، وغير ذلك من الشكاوى التى توجه من خضوع الأساتذة الاعمى الى منهج موضوع جامد لا يتغير ومقررات طويلة يستعبدون لها ، وعدم تهيئة الفرص للطلبة للتفكير والمطالعة الخصوصية فى المكاتب المدرسية أو العمومية ، والتفكير والعمل الفردى فى معامل العلوم المختلفة وغير ذلك مما لا يمكن حصره

ولئن كانت هذه الانتقادات فى محلها فأن هناك انتقاداً ضد التعليم الثانوى فى جزائر الفلبيين ، يعد فى مقدمة هذه الانتقادات ، وهو أن نظام التعليم الثانوى هناك

(١) يجب استيفاء البيانات المطلوبة خارج قاعة الدرس حتى لا يتعود الطلبة الاهمال وتأجيل كتابة البطاقة الى قبيل بدء الحصة أو فى أثنائها . وقد اعتدت تمزيق بطاقة الطالب الذى يحاول مخالفة هذا المبدأ

(٢) توفيراً لهذه البطاقات ومنعاً للتلاعب بها تباع للطلبة بثمن تكاليفها . وينبغى عدم مراعاة بيعها أو توزيعها فى خلال الحصة أو حتى فى غرفة الدراسة منعاً لضياع الزمن . بل ينبغى أن يكون ذلك فى مكان آخر وفى زمن معلوم مرة كل أسبوع

ملحوظة – اذا كان هناك ما يمنع من بيع هذه البطاقات فلا بأس من توزيعها بغير مقابل بشرط مراعاة المبدأ السابق أى ينبغى توزيع العدد اللازم فقط وفى مكان وزمان معلومين

(٣) يجب أن يكون لكل درس (أو حصة دراسية) أعمال منزلية ، حتى يعتاد الطلبة استيفاء بطاقة كل حصة (ويجب الا يغفل هـذا المبدأ اكثر من أربع مرات فى السنة المدرسية)

(٤) يحسن أن يكون تعيين الأعمال المنزلية مرة واحدة فى آخر كل أسبوع بشرط أن تكفى تلك الأعمال دروس الأسبوع كله . وبهذه الكيفية لا يضيعون الوقت سدى فى معرفة الواجبات المنزلية يومياً ، بل تجرى هذه العملية مرة واحدة كل أسبوع

وأرجو أن تكون هذه الطريقة نافعة لزملائى اساتذة الرياضة فى القطر المصرى ، كما وجدتها أنا نافعة لى

ما تحتاجه المسائل عادة ، أدرك المعلم خطأه. واذا ذكر معظم الطلبة أنهم أنجزوا حل المسائل فى عشرين دقيقة مثلا أعار المعلم آذانا صماء لشكوى بقية الطلبة من طول الواجب المنزلى . ومزية هذه البطاقات هى أن المعلم يستطيع أن يقف على كل هذه المعلومات فى دقيقة واحدة قبل البدء فى الدرس

(٧) عند تقدير الدرجات الأسبوعية أو الشهرية يجد المعلم فى هذه البطاقة مصدراً وثيقاً يتخذ منه أساساً لوضع الدرجات . ويستطيع المعلم أن يضاهى أعمال الطالب اليومية مع البيانات التى يستوفيها على البطاقة ويضع الملحوظات اللازمة بالقلم الاحمر

(٨) يستطيع المعلم فوق ذلك أن يقف على حالة الطالب العمومية ويحاول اصلاح مواضع الضعف فيه . واذا تغيب الطالب أو حضر ولم يقدم بطاقته ، خاطبه المعلم وجهاً لوجه ، واذا لاحظت على بطاقة الطالب ما يدل على اهماله ابنت له ذلك وحثثته على العمل . وقد دلنى الاختبار أيضاً على أن الطالب لا يلجأ الى الاعتذارات الكاذبة والعبارات عديمة المعنى اذا ما وضعت بطاقته أمامه وجعلتها شاهدة عليه

(٩) ان هذه الطريقة تعلم الطلبة الدقة فى أعمالهم لأنها تضطرهم الى فحص المسألة جيداً قبل وضعها تحت خانة من خانات البطاقة الثلاث . وتعلمهم ايضاً ان الزمن الذى يقضيه الطالب فى حل المسألة عديم الجدوى اذا كانت المسألة غير صحيحة. ويستفيدون فوق ذلك الشعور بلذة العمل عند ما يدونون على البطاقة بخطهم أنهم نجحوا فى حل المسائل

(١٠) هذه الطريقة تضطر الطلبة أن يكونوا أمناء ، خصوصاً لأنفسهم واننى شخصياً لم أغتر يوماً بالطالب الذى يحاول ذر الرماد فى العيون ، لأننى عند ما أدعوه لحل مسألة كان قد ذكرها بين المسائل المنجزة ، وعجز عن حلها ، تكون النتيجة أنه يضع نفسه فى مركز حرج ويوصم بالعار بين اخوانه . وقلما يصدر من طالب مثل هذا العمل أو يتكرر لأن الطلبة عادة يخشون عاقبة هذه الفضيحة أمام زملائهم . ولنذكر أن المعلم فى هذه الحالة لا يحتاج أن يدعو الطالب غشاشاً

وحتى أجعل هذه الطريقة سهلة المتناول أخذت على عاتقى أن اتبع ما يأتى : —

(٣) تسهل هذه البطاقات على المعلم معرفة الطلبة المتفوقين فيطلب منهم واحداً فواحداً أن يحلوا المسائل الصعبة التى وفقوا هم الى حلها ولم يوفق اليها غيرهم ويوفر فى نفس الوقت الزمن الذى يصرفه عادة فى توجيه الأسئلة الى عدد كبير منهم ليجد من يستطيع منهم حلها . فاذا ذكر الطالب حسن فى بطاقته أنه حلّ المسألة رقم ٦ وذكر الطالب فريد أنه حاول حلها فمن المستحسن أن يطلب من حسن وضع الحل على السبورة حتى يراه فريد وغيره . وهذا يوفر على الطلبة الضعفاء أرتباكهم ، ويضع أمام عيون طلبة الفرقة الحل المطلوب ، ويشجع الأذكياء والمجتهدين منهم على المثابرة والعمل . وقد شاهدت بالاختبار أن الكثيرين من الطلبة يجتهدون فى أعمالهم حتى يكون لهم شرف الوقوف أمام زملائهم لحل المسائل على السبورة

(٤) فى الوقت الذى يحل فيه بعض الطلبة المسائل على السبورة يستطيع المعلم أن يعين للطلبة الجالسين – مسائل مختصرة يشتغلون بحلها ، فى حالة ما اذا كانوا قد حلوا جميع المسائل التى عينت لهم للمرة السالفة . وأفضل من هـذا أن يمر المعلم على الطلبة الضعاف ليشرح لهم مض النقط كلٍ على حدة . واستعمال البطاقات يساعد المعلم على التفريق بسرعة بين الطلبة الأذكياء والضعفاء الذين يحتاجون الى عناية خاصة

(٥) يجتهد الطلبة فى تحسين أعمالهم اذا ما دونوا فى البطاقة شيئاً عن كل مسألة. لأن هذه الطريقة تدفع الطالب الى مضاعفة مجهوده حتى يضع معظم المسائل تحت خانة « مسائل منجزة » . فأذا ما اعتاد أن يكتب معظم المسائل تحت خانة « مسائل لم احاول انجازها » ، فيكون المعلم بريئاً من كل لوم اذا ما اطلق عليه اسم الطالب المتكاسل وكتب عنه تقريراً لأدارة المدرسة . أن هذه البطاقة تجعل الطالب المهمل يقر بتوقيعه انه لم يحاول حل المسائل المطلوبة . وقد دلنى الاختبار على أن الطلبة يجاهدون حقيقة فى سبيل وضع المسائل تحت خانة « مسائل منجزة »

(٦) من البيانات التى تستوفى فى هذه البطاقة الزمن الذى يقضيه الطالب فى حل المسائل . ولا يخفى أن ذكر هذا الزمن يعطى للمعلم فكرة تقريبية عن طول الأعمال المنزلية وقصرها ووجود طلبة سريعين فوق المعتاد أو عكس ذلك . فأذا ذكر الطلبة المعتادون السرعة فى انجاز المسائل ان مسائل اليوم احتاجت لحلها ضعف

والطريقة فى منتهى البساطة . فما على الطالب إلا أن يستوفى بيانات هذه البطاقة عندما يحل المسائل المطلوبة منـه فى المنزل . وعند دخول المعلم الفرقة تجمع هذه البطاقات وتوضع على المنضدة . وتوضع الأعمال المنزلية فى مكان آخر منها . ويفهم من البيانات المدونة فى هذه البطاقة أن كل مسألة رياضية تقع تحت واحد من البيانات الثلاثة المبينة عليهـا . فاذا ماذكر الطالب مسألة تحت الخانة التى عنوانها « مسائل منجزة » يفهم من ذلك أنه يستطيع حل هذه المسألة فوراً عند الطلب . فاذا كان عنده شـك من حلها وضعها تحت خانة « مسائل حاولت انجازها » . فاذا كانت جميع المسائل تقع تحت خانة واحدة كتب كلمة « كل » فى المكان المناسب . واذا صادف صعوبة أو أراد أن يدون ملحوظة خاصة للمعلم ، كتبها على الجهة الأخرى من البطاقة

وعلى المعلم وضع هذه البطاقات تحت نظره فى خلال الحصة الدراسية وأخذها معه فى نهاياتها

ويمكن تلخيص قيمة هذه البطاقات عند المعلم فيما يأتى :-

(١) أن هـذه البطاقات توفر على المعلم الزمن الذى يقضيه فى معرفة اسماء الطلبة المتغيبين لأن الطلبة يعلمون أن أسماءهم تكتب فى قائمة الغائبين اذا لم يقدموا بطاقاتهم فلا يزعجون المعلم بقولهم « نسيت البطاقة فى المنزل » أو « لا توجـد لدى بطاقة » وغيرها من الأعذار التى يقضى الطلبة عادة الوقت فى ابدائها . فأذا دخل الطالب الفرقة متأخراً أدرك المعلم ذلك لأن بطاقته تأتى متأخرة ويتسنى للمعلم فى خلال الدرس أن يضع علامة أمام أسماء الطلبة المتغيبين دون أن يؤثر ذلك فى وقت الطلبة

(٢) بواسطة هذه البطاقات يتسنى للمعلم فى دقيقة واحدة أن يوجه أنظار الطلبة الى نقطة معلومة ففى بعض الأيام تدل البطاقات على أن الطلبة أخذوا بناصية الدرس فيتقدم المعلم الى درس جديد . واذا دلت البطاقات على غير ذلك وقف المعلم على مواطن الضعف فيهم

الاعمال المنزلية وتعليم الرياضة

بقلم الأستاذ هربرت فندرسول (١)

لقد جربت الطريقة التى سأشرحها للقراء فى تعليم الرياضة فوجدتها خير معين للمعلم والتلميذ على سهولتها وبساطتها. وتنحصر هـذه الطريقة فى توزيع بطاقات (٨ × ١٣ سم) على الطلبة كما هو مبين فى الجدول الآتى الذى يراه القارىء. والغرض منه الوقوف على الأعمال المنزلية التى يقوم بها الطلبة بأنفسهم ومعرفة مقدار ما يلمون به من المادة التى يدرسونها. وقد استخدمت هذه البطاقات فى السنوات الدراسيـة العليا بقسم الكلية فى الرياضيات على اختلاف أنواعها، واستخدمتها فى تدريس الجبر فى القسم الاستعدادى الذى يوافق القسم الثانوى فى المدارس الثانوية فصادفت نجاحاً باهراً بواسطتها

اسم الطالب _____

التاريخ _____ الزمن _____

مسائل منجزه		مسائل حاولت انجازها		مسائل لم احاول انجازها	
صحيفة	رقم	صحيفة	رقم	صحيفة	رقم

(١) Herbert W. Vandersall رئيس دائرة التسجيل واستاذ الرياضة بالكلية الامريكية للآداب والعلوم بالقاهرة

وليس هناك متسع من الوقت للتكلم عن طريقة المشروع وطريقة دالتون وغيرهما من الطرق الكثيرة الانتشار في روسيا اليوم[1] ، غير أنه يجدر بنا أن نبين فى ختام هذه المقالة بكلمة وجيزة الفرق بين المدرسة القديمة والمدرسة الحديثة فيما يلى :-

فى المدرسة القديمة كانت تتكون شخصية المتعلم بواسطة الدرجات والمكافآت والعقابات واللوم والتقريع ، فكنا نجد أن من يطلق عليهم اسم أفضل التلاميذ لم يصلوا الى هذه الدرجة الا بالغرور والبواعث الكاذبة . أما فى المدرسة الحديثة فلا توجد درجات ولا توبيخ ولا مديح ولا أفضل التلاميذ ولا اكسلهم . ولا يتقدم المتقدمون الى الأمام بواسطة الغرور والمطامح الكاذبة بل بالشغف واللذة وحب العمل . والفكرة الأساسية فى المدرسة الحديثة هى أن يكون الدرس مصدره اللذة لان اللذة تلد معرفة. فواجب المعلم والغاية التى يجب أن يسعى اليها هو ايقاظ روح اللذة فى تلاميذه

(١) سبق شرح هذه الطرق فى العدد الثانى من هذه السنة

المشروع[1] . ولا بد لنا أن نكثر فى مدارسنا من الرحلات العلمية وعند العودة من كل رحلة نكثر من التحادث والمناقشة واستخلاص المعلومات والحقائق وكتابتها وقراءتها وحل المسائل الرياضية المتعلقة بها . ويقول بلونسكى أنه فى السنوات الدراسية السفلى لا ضرورة للكتب مطلقاً ، ويحسن أن تمهد الوسائل للأطفال حتى يعيشوا فى فصل الصيف كما عاش روبن سن كروزو فيضطرون أن يهيئوا لأنفسهم بأنفسهم كل ما يحتاجون اليه وبذلك تصح عقولهم وتتقوى أجسامهم فى الوقت عينه لأن العقل السليم فى الجسم السليم ، أو (mens sana in corpore sano) ، فضلاً عن تربيتهم على الشجاعة والاعتماد على النفس وقوة الأرادة . وقد قال روسو الفيلسوف أنه فى مثل هذه الحالة يكون شغف الأطفال بالتعلم أشد من شغف المعلم بالتعليم. أن مدارس روسيا قد سئمت تعليم الطفل كما يتعلم الببغاء . ووطدت العزم على أن يكون معلم التلميذ شغفه اكثر من كل شيء آخر

فى مدارس روسيا اليوم يتعلم التلميذ الطبيعة والكيمياء بزيارة المصانع والقيام بالرحلات العلمية فضلاً عن توافر هذه المصانع فى المدارس نفسها . أن النظام القديم الذى كان يفصل بين الدروس النظرية والعلمية قد قضى عليه . والأعمال اليدوية اليوم ضرب من ضروب الشرف والعظمة ولو كانت تنحصر فى كنس الشوارع وتنظيف الغرف والمنازل . أن الفخر الذى يشعر به الطالب الروسى اليوم بالأعمال اليدوية لا يقل عن الفخر الذى يشعر به سكان ولايات اميركا المتحدة . ولا يعزى هذا التغيير العجيب فى عقلية الروسيين الا الى النظام الاجتماعى الحديث ومعاهد العلم الحديثة

وأول ما يلاقيه النظام الحالى من الصعوبة هو المعلم من الطراز القديم ، وهو المعلم الذى لا يستطيع أن ينسى النظام العتيق ولا قدرة له على تكييف مادته ومواهبه بشرط أن تلائم النظام الجديد . وهناك صعوبة أخرى لا تقل عن سابقتها وهى شكوى بعض الأهالى من هذا النظام لأنهم يقولون بكل صراحة « انتم معشر المعلمين من الطراز الحديث لا تعلمون التلاميذ سوى الرسم والغناء والمشى»

(١) انظر وصف هذه الطريقة فى العدد الثانى من السنة الثانية

عن الهنود والزنوج وحوادث البشر قبل أن ينبثق فجر المدنية . و يشمل ذلك الآلات التى كانوا يستخدمونها والاختراعات التى جادوا بها وأنواع المنازل التى كانوا يسكنونها

. . . . . .

فى سنة ١٩٢٣ ظهر مقال شائق عن الطريقة الحديثة لتعليم التاريخ ، وقد نشرته مجلة روسية اسمها « الطريق الى التربية » وكان هـذا المقال ملخص تقرير لدرس ألقاه أحد كبار المعلمين على تلاميذ مبتدئين ، وأخذ ملخص هذا الدرس بالاختزال . ومجمل هذا الدرس أن المعلم وتلاميذه قاموا بأبحاث مفيـدة تتعلق بحياة الأنسان فى زمن الفطرة فجاءوا الى الفرقة وهم يقلدون بنى الأنسان رجالاً ونساء فى حياتهم وطرق معيشتهم . و بذلوا جهدهم فى أدراك نفسية الشعوب القديمة والوقوف على المصاعب التى كانت تعترض سبل نجاحهم ، والحاجات التى اضطروا اليهـا فاخترعوا وابتكروا . و بعبارة وجيزة كان الدرس المشار اليه صورة مجسمة من الماضى . ولا غرابة فى ذلك فأن الطريقة الحديثة لتعـلم التاريخ تقضى على التلاميذ أن يعيشوا فى الماضى . و يعبر الألمان عن ذلك بقولهم (Einfuhlen) و يقول غوته (Goethe) أن روح الماضى كتاب مختوم

. . . . . .

أن عقل الطفل وخياله وتصوراته والدوافع الأحساسية فيه وغموض الفرق عنده بين الحقيقة والخيال كلها تدل على أنه أقرب الى الأنسان فى زمن الفطرة . فليدعه المعلم اذن قريباً من حياة الفطرة يكن سعيداً مغتبطاً . و بهذه الكيفية يتعلم من تلقاء نفسه أضعاف ما يتعلم لو أصبح آلة عاطلة تلتقط ما يلقى عليها . و يقول بلونسكى موجهاً كلامه للمعلم « لتكن حياتك حياة الفلاح الذكى ، وانى أؤكد لك أن حياة هـذا الفلاح تعلمك وتعلم تلاميذك كما علمت ملايين منهم فى طيات الماضى » وهـذا هو مجمل منهاج مدارسنا وليس لنا سواه

ولا بد أن تكون مدارسنا عملية . ولما كان النظام جديداً عندنا لم يسبق لنا عهـد به ، فلا بد ان نخبط فى بادىء الأمر خبط العشواء ولا بد لنا أن نتبع طريقة

المدرسى بمثابة معرض لصور متعددة من المعرفة والعلم لا يفهم منها الطفل شيئاً الا كما صوره لنا الكاتب الأنكليزى دكنز فى كتابه المعروف باسم « حانوت العاديات » (The Old Curiosity Shop) ، المعلم القديم يحنق على الأطفال اذا ما وجهوا اليه الاسئلة ، وهو بذلك يقتل فيهم الحياة والنشاط والشغف والحماس عند ولادتها . أن هذا النظام العتيق لا يخرج الا عقولاً عاطلة يطبع فيها ما يمليه المعلم . أن الأطفال يجب أن يتعلموا من الحياة . والطبيعة والبيئة خير معلم لهم »

. . . . . .

يقول بلونسكى أن الربيع والصيف أفضل فصول السنة ملاءمة للأطفال ، ومع ذلك فأن العطلات لا تمنح الا فى هذين الفصلين وهـذا مما يؤسف له . يجب أن يكون لكل مدرسة قطعة من الأرض ينصرف اليها الأطفال للعمل بلذة وسرور وفيها يدرسون علمى النبات والحيوان ويراقبون نمو الأشجار وكيفية تركيب الأزهار والدور الذى تلعبه الحشرات فى نمو الفاكهة وظهورها

على هذه القطعة من الأرض يتعلم التلميذ ايضاً التجارب الزراعية ، وتفهم الفروق الجوهرية بين الأرض الخصبة والقاحلة وكيف تصلح الأرض فتصبح قابلة للزرع . على هذه القطعة من الأرض ينبغى أن يتعلم التلميذ شيئاً من المبادىء الأساسية فى الهندسة والجبر ، وذلك بتقسيم الأرض الى قطع صغيرة يعهد الى كل تلميذ بقطعة منها ويطلب منه تقسيمها الى مربعات ومثلثات ودوائر ، بذلك يقيس الخطوط المستقيمة والدائرة ويجد مساحة الأشكال الى غـير ذلك . على هذه القطعة من الأرض يتعلم التلاميذ كيف يعمل الفلاح وكيف يستخدم آلاته وكيف يعيش الفلاحون فى روسيا وأمثالهم فى البلدان الأجنبية

أن هـذه التجارب الزراعية لا تعلم الأطفال فقط كيف يراقبون كل ظاهرة طبيعية ويدرسون ما وصل اليه العلم عنها ، بل تعلمهم فوق ذلك كيف يعملون جنباً الى جنب مع جيرانهم ويتعاونون معهم . على هذه القطعة من الأرض يتعلم الأطفال ايضاً التاريخ ، فيدرسون شيئاً عن حياة البشر فى زمن الفطرة ، وعاداته ومعتقداته وبذلك تتسع مداركهم ، والأطفال بطبيعتهم مولعون بالاصغاء الى الحكايات التاريخية

يقول بلونسكى أن الواجب على القائمين بشئون التربيـة لا ينحصر فى تفاصيل المواد الدراسية بل فى خلق روح اشتراكية عامة بين المتعلمين . لا ينبغى أن تكون وظيفة المعلم «التعليم» بمعناه القديم المتداول ، بل يجب أن يكون رفيقا ومعيناً لتلاميذه. أن أفضل ما يقوم به المعلم مراقبـة تلاميذه فى أعمالهم والعابهم وتفهم شخصيتهم وأخلاقهم وميولهم . وينبغى أن يضع المعلمون فى أيدى الاطفال ، حتى فى مدارس الروض ، الادوات والآلات حتى يستخدموا أيديهم ويتعلموا منها مالا يجدونه فى الكتب والاوراق . ينبغى أن تكون الادوات والمصنع الصغير فى مدارس روض الاطفال أحب الالعاب لدى الصغار

من المهم جداً أن تنبه فى الطفل عاطفة العمل ولا يتـأتى ذلك الا باستخدام الآلات . كالدمى التى يلعب بها الاطفال والسفن والقطارات والطواحين وغير ذلك وقد بيّن كارل جروس (Karl Groos) من أكابر علماء النفس الالمـان أهمية غريزة اللعب فى حياة الطفل. واللعب من الامور الجدية عند الاطفال كالاشغال عند الكبار. ان أطفالنا فى حاجة الى الفهم والعطف ولكن المعلم من الطراز القديم لايفقه لهما معنى . وقد وصف الكاتب الروسى العظيم أنطون تشيكوف (Anton Tschechov) مثـل هذا المعلم فى رواياته التى عنوانهـا « الرجل فى الصندوق » ، بقوله « ان المعلم من الطراز القديم معدوم الابتكار والتفكير ، وهو يسير وراء خطة موضوعة وقوانين مسنونة وطرق رسمها رؤساؤه ، ولا تتجه عيناه الى مثل أعلى ولا يثق بنفسه ولا بطبيعة الطفل الذى يربيه ولا يؤمن بقوة التربية وقيمتها التى لا حد لها ، وتلاميذه اعداؤه الألداء الذين لا يفتأ يشاكسهم ويحاربهم ، وهم بدورهم يخافونه ويمقتونه أشد المقت . فبدلاً من الحب والاحترام اللذين كانا يجب أن يسودا فى غرفة الدراسـة ، لا نجد سوى الكراهية والنغمة التعليمية التى تسير على وتيرة واحدة . أن المعلم من الطراز القديم لا شغف له بعمله ولا يضمر حباً لتلاميذه ، وما هو الا موظف روسى من أحط الطبقات ، يعامل الأطفال بغير اكتراث كأنهم أمامه جمادات لا روح فيهم . وروح التعليم عنده مستمدة من الكتاب لا غير . وكل موضوع يلقيه فى حصـة الدراسة ينتهى بانتهائها ولا علاقة له ألبتة بأى موضوع آخر . وعلى هذا الاعتبار يكون اليوم

تربى النشء الحديث على مبادىء التعاون الاشتراكى بين جميع الامم وبذلك يقابل العالم هذا النوع من التربية بمنتهى الاجلال والاحترام . ان الاعمال اليدوية المشار اليها فى المانيا لا تتفق مع التقدم الفنى الحديث . ان الاعمال اليدوية وحدها بغير تثقيف من بقايا العصور المظلمة. يجب أن يكون المشتغلون بالاعمال اليدوية فنيين، الحوذى والخياط وعامل الطباعة والنجار والحداد كل فى صناعته. ففى عصرنا الحاضر تقوم الآلات بمعظم الاعمال وما على العامل الا الالمام بادارة الآلات وملاحظتها . من الاعمال اليدوية فى المدارس الالمانية تعلم الطفل العمل بمفرده كما فى العصور الوسطى، ولكن المصنع اليوم يحتم على ألوف العمال أن يتعاونوا معاً لان نجاح الواحد موقوف على زملائه

يجب أن تكون المدرسة المعاصرة صناعية بالمعنى المفهوم فى عصرنا الحديث ،أى ينبغى أن توضع الاعمال اليدوية فيها على قدم المساواة مع الجغرافيا والتاريخ والرياضة وسائر المواد ، فلا ينبغى أن تكون المدرسة مختصة بالمواد الدراسية البحتة ولا ينبغى أن تكتفى بالاعمال اليدوية البحتة ، بل يجب أن تتخلل المواد المعروفة الاعمال اليدوية . أن المجتمع الذى نعيش فيه اشتراكى ، فينبغى أن يكون العمل موضع احترام الجميع وينبغى أن يعوّد الاطفال أن يعملوا متعاونين متكاتفين . أن الاطفال بطبيعتهم ميالون الى تقليد والديهم ، شغوفون باعمالهم ، نزاعون الى الاحتراف بما يحترفون به ، فابن السماك توّاق الى الذهاب الى مجارى المياه لصيد الاسماك ، وابن الخازن يلذ له تقليد والده فى وزن الاشياء ، وبنت الخياطة شغوفة بتفصيل الملابس وخياطتها . وحرى بنا أن نذكر أن مهنة الوالد أو حرفته هى نواة معارف الطفل . وعلى هذا الأساس بنى فروبل [1] وبستالوزى [2] نظريتهما . وآراء بلونسكى هى فى الحقيقة توسيع للدائرة التى رسمها ذانك العالمان وجان جاك روسو أيضاً

---

(١) Froebel (١٧٨٢ — ١٨٥٢) وهو مؤسس مدارس روض الاطفال ومبتدع الفلسفة الجديدة فى التربية التى كان لها اعظم تأثير فى علماء التربية الذين جاءوا بعده ، وهو المانى الاصل

(٢) Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) من اكبر معلمى التعليم وهو سويسرى الاصل وكان مجمل نظريته فى التربية ان الطفل يولد مزوداً بغرائز طبيعية محدودة وما على المدرسة الا تنميتها وتوسيع نطاقها وتهذيبها .

وسنكتب للقراء فذلكة عن هذين العالمين اللذين يعتبران من زعماء نهضة التعليم

وقد أرسل وزير المعارف مرة منشوراً لرؤساء مدارس الجمنازيم شدد فيه عليهم بأن يضعوا العقبات فى سبيل الالتحاق بتلك المدارس ، ومما جاء فى هذا المنشور ما يأتى حرفيًا : « لا تسمحوا لاولاد الطاهى أن يلتحقوا بمدارس الاشراف ، بل استفهموا أولا عن ثروة والد الطالب و وظيفته ومساحة المنزل الذى يقطنه وعن عدد الغرف التى يتكون منها هذا المنزل وعن معيشة اسرة الطالب ومراكز افرادها الاجتماعية » ، ولما كانت طبقة العمال فى روسيا تعيش فى أحياء ومنازل مكتظة بالسكان الفقراء المعدمين ، فأن المدارس المشار اليها قد أقفلت فى وجوههم

قد كان لرجال الثورة الايادى البيضاء فى قلب هذا النظام الذى يفرق بين الغنى والفقير حتى فى ارتشاف مناهل العلم . وكان باكورة مجهودات مجلس التعليم العام فى روسيا وضع منهج عام للمدارس الحديثة فى روسيا أطلق عليها مدارس العمل ، بعد أن قضى أعضاء المجلس زمنا طويلا فى اقامة المؤتمرات للمعلمين وأخذ رأيهم فى أكثر المدارس لزوما فى روسيا وأشدها سداً لحاجة البلاد

و وضع بلونسكى أشهر رجال التعليم فى روسيا كتاباً سماه مدرسة العمل ، ضمنه كل كبيرة وصغيرة فى نظام التعليم الحديث فى روسيا ، وهو أشهر ما كتب فى هذا الصدد ، وكل ما دون بين دفتى هذا السفر الجليل يعبر تعبيراً خالصاً عن آراء جميع معلمى روسيا

وحتى نتفهم جيداً نظام مدارس العمل الروسية ينبغى أن ندرس آراء بلونسكى . ان مدارس العمل فى روسيا تختلف كل الاختلاف عن مدارس العمل الالمانية التى يطلقون عليها اسم (Arbeitsschule) والتى يقصر التعليم فيها على الاعمال اليدوية البحتة . فى هذه المدارس الالمانية يدرب الاطفال على مراعاة منتهى الدقة والاتقان فى صنع الاشياء التى يكلفون بعملها. و يقول بلونسكى ان هذا النوع من التعليم انما هو ضرب واحد من ضروب التربية ولا يمكن الاقتصار عليه اذا أردنا أن نهيىء النشء الى حياة شيوعية تتطلب التعاون بين أفرادها . ان الغاية التى يرمى اليها الالمان بنشر مدارس العمل هى اذكاء نار القومية، لأن شعار تلك المدارس « المانيا فوق الجميع » (Deutschland, Deutschland, uber Alles) أما نحن الروسيين فشيوعيون و يجب أن

الاقتصادية وانصراف الجهود الى تنازع البقاء وغيرها من المسائل التى كانت الشغل الشاغل فى روسيا بعد نهاية الحرب العظمى . ويمكن أن يقال أن روسيا لم تفلح فى وضع خطة التعليم العام الا سنة ١٩٢٣ – ففى ٢٠ أغسطس من تلك السنة صدر مرسوم لجميع مجالس التعليم فى المديريات الغرض منه استفتاء الامة فيما اذا كان من الممكن تعميم التعليم الاجبارى بالتدريج من سنة ١٩٢٤ – ٢٥ الى ١٩٣٣ – ٣٤ . وكانت اجابات مجالس المديريات على هذا الاستفتاء مرضية فقد قبل الجميع نصوص المرسوم ورسمت الخطة للتعليم العام على أن تتحمل كل مديرية عبء المسئولية فى انشاء المدارس ووضع المناهج بشرط أن يكون التعليم اجباريا مجانا

. . . . . .

نظام التعليم فى روسيا

لا يخفى أن روسيا بلد زراعى واسع الارجاء ، موزع السكان متباعد القرى . ومن الصعب أن تشيد مدارس كبيرة فى أماكن متوسطة يؤمها التلاميذ من القرى المجاورة ، نظراً لبعد المسافات ورداءة الطرق اذ كان القياصرة لا يحفلون باصلاحها ، ومراعاة لفقر السكان وقلة الملابس والاحذية خصوصاً فى فصل الشتاء . لذلك كان من المحتم تشييد المدارس الصغيرة فى القرى حتى يؤمها تلاميذ القرية ولو كانوا حفاة الاقدام عراة الابدان

ولا بد أن يجول فى نفس القارىء هذا السؤال : ما نوع المدارس فى روسيا ؟ وللاجابة على ذلك يجدر بى ان أذكر القارىء ان حكومة القياصرة لم تشيد مدارس عامة لابناء الشعب كما فى المانيا وفرنسا وايطاليا وولايات أميركا المتحدة ، وغاية ما فى الامر انهم شيدوا مدارس للاغنياء ، لابناء الاشراف وبناتهم . وكان يطلق عليها اسم (جمنازيم) (Gymnasium) . وما عدا مدارس الاشراف والمدارس الحربية لم يكن فى روسيا سوى عدد قليل جداً من مدارس الشعب . وهذه المدارس كانت محدودة المناهج حتى لا يتسنى لخريجيها دخول مدارس الجمنازيم والاختلاط مع أبناء الاغنياء

المعلمين كانوا من القساوسة الجهلاء الذين لم يتخذوا التعليم حرفة الا لاضافة بعض الدراهم على دخلهم الضئيل ، ولم يكن لهذه الطغمة أى شغف بالتعليم أو أقل دراية به

وتذكر كاتبة هذه السطور انها كانت تقضى عطلتها الصيفية سنة ١٩٠٣ فى قرية صغيرة من قرى روسيا . ولما كان الفلاحون يعلمون بأن الكاتبة احدى معلمات مدارس أوديسا ، طلبوا منها أن تختبر أبناءهم . وقد كانت دهشة الكاتبة عظيمة حينما وجدت معظم الاطفال يجهلون أصول القراءة البسيطة لدرجة انهم يعجزون عن قراءة اسم جريدة كتب بخط كبير واضح فى الصفحة الاولى منها . وقد علمت الكاتبة سر فشل الاطفال المساكين لان معلمتهم كانت أجهل من دابة ولم يسلم اليها زمام المدرسة الا لانها كانت شقيقة لقسيس الناحية الذى كان له نفوذ واسع فى المديرية خصوصاً لانه كان مرابيا معروفا بقسوته وجشعه

وفى سنة ١٩٠٥ أنشىء مجلس الدوما وهو أول مجلس نيابى أنشىء فى روسيا . ولما كان هذا المجلس منتخباً بأغلبية أصوات الامة ، فقد كانت فاتحة أعماله اعداد مشروع للتعليم العام . وقد قبر هذا المشروع أيضاً وهو طفل فى مهده لان مجلس الدوما هذا لم يمض على افتتاحه ثلاثة أيام حتى فض وأوصدت أبوابه وقبض على أعضائه الذين عانوا أشد ضروب القسوة والاذلال ثم نفوا رغم انهم كانوا أكبر الروسيين عقولا وأكثرهم معرفة وأشدهم دهاء وسياسة . وتبع هذه الفترة زمن الارهاب الذى كثر فيه الاضطهاد واشتد فيه التعذيب وغصت السجون بالابرياء ، من رجال ونساء . ولما صفا الجو للحكومة بعد أن خفتت أصوات المتطرفين والاذكياء والسياسيين ، استبدلت بقانون الانتخاب قانونا آخر رجعياً وانتخبت مجلسا نيابياً بموجبه . وعلى الرغم من كون مجلس الدوما الاخير هذا رجعياً فانه درس مشروعا للتعليم العام ، بموجبه يصبح التعليم الزامياً فى روسيا فى بحر ١٥ سنة . ولكن أحلام الدوما لم تتحقق لان الحكومة لم تلبث ان فضته وأغلقت أبوابه كسابقه

والحقيقة التى لا شك فيها أن الحكومة لم تقدم على التفكير فى تعليم أبناء العامة الا منذ قيام الثورة . غير ان المفكرين فى نشر التعليم لم يتمكنوا من اخراج القول الى حيز العمل ، نظراً لقيام الحروب الاهلية وانتشار المجاعات والاوبئة والفلاقل

مدارس لأبناء الطبقات السفلى. والفيلسوف ليوتولستوى (Tolstoi) شيد فى أرضه مدرسة للفلاحين على نفقته، وكان يقوم بتعليم التلاميذ بنفسه بكل ما أوتى من ذكاء ومواهب ونشاط وقوة، غير أن الحكومة كانت تنظر اليه بعين الريبة فكانت تبعث اليه من حين الى آخر رجال الشرطة « والجندرمة » لمضايقته. كذلك كريستينا الشيفسكى (Alchevsky) أشهر نساء روسيا فى ذلك العصر وأول امرأة انشأت مدارس العمال فى أرضها وتطوعت لتعليمهم، غير أن رجال الحكومة ظلوا يطاردونها حتى قبضوا عليها أخيراً

وقد حاولت مجالس المديريات والبلديات مرات عدة أن تضع نظاماً لتعليم العامة فى القرى والمدن، فكان موقف الحكومة فى كل مرة الرفض التام. وكان أكثر هذه المجالس جرأة مجلس جوبيرنيا الذى جمع بين اعضائه عدداً من مشاهير الروس فى ذلك الزمن مثل برنس وتروبزكى ودولجورونكى وبسوان، فقد طلب هؤلاء مقابلة القيصر نقولا الثانى عقب تتويجه وقدموا اليه عريضة طلبوا فيها أن تطلق للشعب الحرية فى تعليم أبناء الأمة. ونترك للقارىء أن يتصور مقدار يأسهم حينما حمل اليهم الرسول جواب الملك قائلاً لهم: « هذه احلام صبيانية عديمة الجدوى »

وقد تمكنت مجالس المديريات والبلديات بعد جهاد طويل من ان تفتح مدارس قليلة للعامة، ولكن الحكومة كانت وراءها بالمرصاد لانها كانت تخاف أن تزداد سلطة تلك المجالس المحلية، فكانت ترفض أن تسمح لها بفرض الضرائب على الاهلين حتى تشل أيدى القائمين بأمرها فلا يستطيعون أن يعلموا طبقات العمال. وأكثر من ذلك ان الحكومة كانت دائمة الارتياب فى معلمى المدارس التى تديرها مجالس المديريات وتضطهدهم وتراقب مناهجهم سراً. بعد ذلك شرعت حكومة روسيا فى انشاء مدارس طائفية دينية منحطة عدد سنواتها الدراسية اثنتان، وكان لايتعلم التلاميذ فيها الا قليلا من القراءة والكتابة مع تخصيص معظم الزمن للصلاة. واختارت الحكومة لهذه المدارس أجهل المعلمين وأشدهم تمسكا بالقديم، فكانوا يكرهون التلاميذ على قبول تعاليم الحكومة وآرائها ويعودونهم مبادىء الذل والخنوع والطاعة العمياء. ومعظم أولئك

وأننا نوجه أنظار قرائنا الى الشطر الأول من مقالة هذه السيدة الروسية المربية لأنه يتضمن تاريخ التعليم فى مملكة عظيمة واسعة الاطراف ، استحكم فيها الاستبداد والاستعباد قروناً طوالا . ومما يزيد هذا التاريخ أهمية أنه ينطبق على أمم كثيرة . ونوجه الأنظار الى الشطر الثانى من هذه المقالة لأنه دروس عملية للمعلمين ودليل قوى محسوس على وجوب تعليم النشء ما يحتاجون اليه فى أعمالهم اليومية ، بغض النظر عن مواد الدراسة الكثيرة التى تحشر فى المناهج مراعاة للتقاليد واتباعاً للعادة والعرف لا غير »

. . . . . .

تاريخ التعليم فى روسيا

يظهر أن انشاء نظام عام يشمل تعليم أبناء الأمة من عامة وخاصة جهاد . وقد بدأ هذا الجهاد فى روسيا فى النصف الاخير من القرن الثامن عشر . ففى سنة ١٧٧٠ وضع بعض أبناء الأمة فى روسيا أمام رجال حكومتها مشروعاً فى غاية من الاعتدال ، ومحتوى هذا المشروع ان تتولى الحكومة تعليم أبناء الأمة من جميع الطبقات وجعل مدة التعليم الألزامى ثمانية شهور فقط . وعلى الرغم من اعتدال هذا الطلب قوبل بالرفض التام والازدراء المعيب

أن تاريخ التعليم العام فى روسيا يدعو لشدة الحزن والأسى فقد تقدم للحكومة اكثر من خمسة عشر مشروعاً فى فترات معلومة ، ولم يتحقق مشروع واحد منها . وقد ظهرت هذه المشروعات فى عالم الوجود بعد تحرير الارقاء وهو أهم ما قام به القيصر اسكندر الثانى من الاصلاحات . وقد حاولت مجالس المديريات (Zemtwas) مرات عديدة أن تنشىء المدارس العامة لتعليم أبناء الفلاحين فذهبت محاولاتها عبثاً لأن الحكومة فى ذلك الحين كانت لا تسمح بتأسيس مدرسة بغير رضاها ، وقلما كانت ترضى أن تفتح مدرسة يديرها مجلس أو فرد خصوصاً اذا كان الغرض من انشائها تعليم طبقات العمال وأبنائهم . ولم يقف تعنت الحكومة عند هذا الحد بل اضطهدت فوق ذلك جميع الأشراف الذين كانوا يجاهرون بآرائهم الحرة و يشرعون فى تأسيس

التعليم فى روسيا السوفيتيه

بقلم مدام أوجينى كلنتسكى (١)

« نشرنا فى العدد الثانى من هذه السنة مقالة عن التعليم فى روسيا وما كان يخطر ببالنا أن ننشر مقالاً آخر فى هذا الموضوع قبل أن نطلع على مجلة ادارة التعليم الأميركية. وقد نشرت هذه المجلة موضوعاً ضافى الذيل بقلم مدام أوجينى كلنتسكى من خبيرة القائمين بشئون التعليم فى روسيا سابقًا وفى أميركا الآن . وقد رأينا أن ننشر هذه المقالة بحذافيرها لما تضمنته من الفوائد والآراء التى ينبغى لكل معلم الاطلاع عليها . وتشمل هذه الآراء موضوعين رئيسيين أحدهما تاريخ التعليم فى روسيا وثانيهما النزعة الحديثة فى التعليم اليوم تحت أشراف حكومة روسيا السوفيتيه

ولا يخفى أن العالم يتطلع بشغف الى كل ما هو جديد نافع فى ميدان التربية ، بعد أن ظلّ التعليم جامداً أجيالاً طويلة ، وبعد أن سئم الناس المعاهد العلمية التى لا علاقة بينها وبين الحياة الخارجية

ونكرر ما ذكرناه فى العدد الثانى وهو أننا لا نريد التدخل فى حياة روسيا الحاضرة ولا استحسان سياستها ولا استهجانها ولا نريد أن نقتبس طرق التعليم الحديثة فى مدارس البلاشفة ، وانما الغرض الذى نرمى اليه من نشر ما نشرناه أمس عنها وما ننشره اليوم ، هو أن نشبع القراء بالمبدأ الحديث المشهور فى عالم التربية ومغزاه أن معاهد العلم مرتبطة كل الارتباط بالحياة وهى جزء منها لا يتجزأ ، فينبغى اذن أن يكون التعليم عمليًا حتى يسدّ حاجة الحياة التى يمسها . ولا نجد ما يشرح لنا هذا المبدأ أسهل من المثال الذى ضربناه فى مقالة «البيئة والطالب» بخصوص المدرسة الانجليزية فى كشمير

(١) مدام كلنتسكى معلمة روسية نزحت الى اميركا وشغلت وظائف هامة فى كليات ولايات اميركا المتحدة وجامعاتها

مصنع يحسب ليعلم أى الطرق الكيميائية أو الميكانيكية تغل عليه أوفر محصول، فيعدل طرقه تبعاً لهذا الحساب ، والتجار يقدرون بالارقام المضبوطة الفوائد التى يجنونها من الاعلان فى الصحف أو على حوائط المدينة ، والزراع يدرسون نتيجة الاسمدة المختلفة فى محاصيلهم ، ويقدرون خصب دجاجهم بمقتضى عدد البيض الذى يبيضه ، ويحددون مقدار اللبن الذى تدره أبقارهم تبعاً للغذاء الذى يتناولنه

وفى كل مكان يسعى الناس لتجنب الاسراف فى الزمن والقوة والمال وفى كل مكان يسعون لزيادة المحصول بأكثر الوسائل انطباقاً على العقل، الا المربى فانه وحده على ما يظهر يجهل فوائد القياس . فهو يسلك سبيله التى خطتها له خبرة الماضى وسنة التقاليد دون أن يسائل نفسه : هل هناك علاقة بين المتاعب التى يُعنى بها نفسه والجهود التى يجشمها تلاميذه، وبين النتائج التى حصل عليها ؟ أنهم يعيشون فى عالم وهمى يفرضون فيه أن الاطفال يتذكرون طول حياتهم مايتعلمونه، وانهم ان نسوه فان تعليمهم أشياء كثيرة يفتق ذهنهم وينمى ذكاءهم . ولكن هـذه كلها فروض تكذبها التجارب اليومية . ويكون من الخير على كل حال أن تراقب بالتجارب الدقيقة

ومن رأيى أن تطبيق القياس فى التربية فضلا عن أنه يخلصنا من هذه الأوهام العتيقة ، يدلنا على أقوم الطرق وأنجعها ، وفى ذلك كل الخير لاطفالنا

مس بينامان مساعدة الاستاذ
دكتور كلاباريد تختبر ذكاء فلاح فى الاقصر

حينما كلفتنى الحكومة المصرية بوضع خطة لاعادة تنظيم مدارسها كان أول ما فكرت فيه أن أضع منحنياً بيانياً للنمو العقلى للطفل المصرى من يوم ولادته الى سن بلوغه لاقف على نفسيته

وسيُظهر هذا المنحنى البيانى ان كان لنمو الحدث المصرى مزايا خاصة كأن يسرع نموه مثلا اثناء السنوات الأولى بصفة خاصة، وسيظهر كذلك السن التى يبتدىء عندها المنحنى البيانى فى الهبوط . فاذا ماحصلنا على هذا المنحنى البيانى وجب أن نفسر به هذه الخصائص ونكشف ان استطعنا عن الاسباب التى يعزى اليها صعود هذا المنحنى أو هبوطه فى سن معينة

فعمل هذه المنحنيات اذن عظيم الخطر والاثر من الوجهة العملية . وهو كذلك عظيم الاهمية من الوجهة النظرية بالنسبة للعلوم النفسية، اذ يرينا كيف ينمو الذكاء وفى أى لحظة ينقطع نموه . فقد دلت الابحاث التى تمت الى الآن ان الذكاء الطبيعى ينقطع نموه ابكر مما كان يظن من قبل، فربما حدث هذا فى السنة الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة لامرية أن الذهن يتقدم فى المستقبل، ولكن هذا التقدم ينشأ من استخدام الانسان لما يتعلم بطريقة وافية أكثر مما ينشأ من نمو فزيولوجى للكفاية الفكرية الطبيعية

٧ – تحليل الذكاء وتحليل الاستعداد

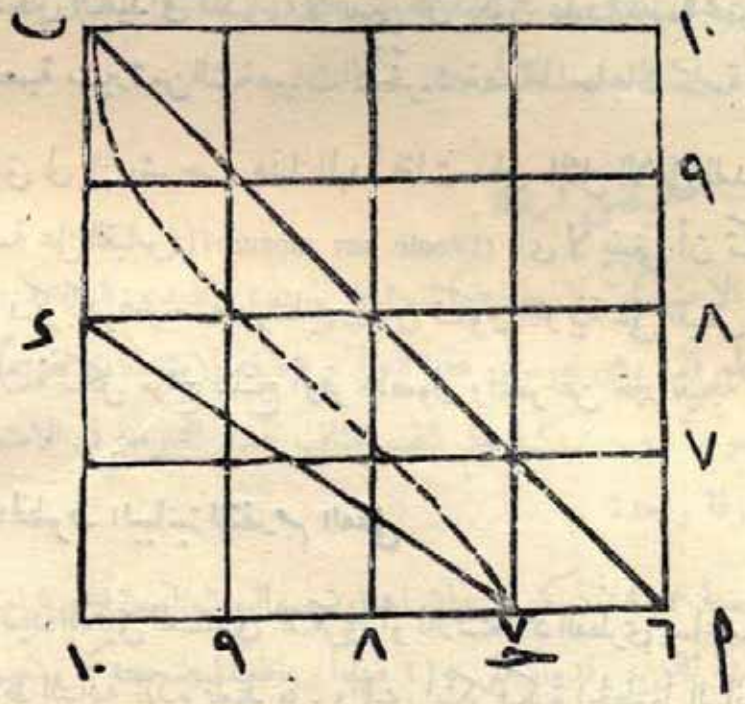
ان تحديد الاستعدادات يساعد أيضاً على تعيين العلاقات بين الاستعدادات المختلفة وترتيب قرابتها النفسية . ولن تستطيع تحليل الذكاء الا بتحديدات من هذا النوع . وحسبى أن أشيرهنا الى ابحاث الاستاذ (اسبرمان) فى لندره ، والمناقشات المفيدة التى نشأت عنها [1]

أرى ان مجرد سرد الفوائد المختلفة للاختبارات العقلية كاف لاظهار الخدم التى يستطيع اداءها القياس فى التربية . وأود قبل الختام أن اشير فقط الى الفوائد الكثيرة التى تعود على الصناعة والزراعة وجميع ما ينتجه الانسان من قياس المحصول . فكل

(١) أنظر المؤلف الآتى : —

Spearman, The Abilities of Man, London, 1927.

العقلية للطفل . فناظر المدرسة يجب أن يكون عنده رسم بيانى لكل تلميذ فى مدرسته ليعرف منه إن كان التلميذ يتطور بحالة منتظمة أو لا يتطور [1]



وقد توضع هذه الرسوم البيانية ايضاً بكتابة خارج القسمة العقلى [2] والنتيجة العملية واحدة فى الحالين

٦ - المنحنيات البيانية للنمو العقلى

ان التحديد الدقيق للاستعدادات العقلية يساعد أيضا على تعيين الطريقة التى تتطور بمقتضاها النفسية البشرية (psychisme) من يوم الولادة الى سن البلوغ وتعين كذلك على تحديد اللحظة التى يقف عندها النمو العقلى

على أن هذا التحديد يثير مصاعب نظرية كبيرة، فانك لا تستطيع أن تضع منحنيا بيانياً للنمو الا اذا استعملت نفس هذه التجربة فى خلال العصور الغابرة

---

(١) انظر كتاب كيف تشخص ميول التلاميذ ص ١٩٥ المطبوع فى باريس سنة ١٩٢٤ لكاتب المقالة

(٢) خارج القسمة العقلى هو القيمة الناتجة من قسمة العمر العقلى على العمر الحقيقى فاذا وضعت رسما بيانياً للتقدم العقلى بواسطة هذا الخارج ترسم المنحنى العادى خطاً مستقيما افقيا

ان لهذا الامتحان الفردى للاطفال من النتائج الحسنة غير ما ذُكر انه يلفت النظر الى كل طفل بمفرده ، وأن يعلم المدرس او الناظر كيف يتعرف الحالة النفسية لكل تلميذ . فان التلميذ فى المدرسة لا ينبغى ان يكون عدداً مبهماً مجهولا، وانما يجب أن يعتبر شخصية متميزة من الشخصيات الأُخَر، شخصية لها حاجات خاصة يجب ان تحترم

لقد سبق لى ان شرحت هذا المبدأ فقلت : ان المثل الاعلى للمدرسة هو أن تكون (مدرسة على القياس) (l'école sur mésure) اى لا ينبغى أن تكون المدرسة قالباً يُطبع فيه فكر التلميذ ونفسه ، وانما يجب أن تكون التربية على نقيض ذلك مطابقة لكل فكر ملائمة لكل مزاج لتنتج أوفر محصول وتسفر عن خير نتيجة[1]

٥ - الخطوط البيانية للتقدم العقلى

ان التحديد الدقيق للمستوى الفكرى أو للاستعداد الفطرى يساعد أيضاً على أن نصور بالخطوط البيانية تقدم تلميذ ما . والذى ابتكر فكرة الخطوط البيانية هو (ڤانى) ناظر مدرسة باريس الابتدائية التى كان يعمل فيها الأستاذ (بينيه) ولهذه الخطوط البيانية فائدة خاصة فى تتبع تقدم الطفل المتأخر. فنستطيع ان نعرف إن كان قد ربح ما خسر أو ظل يتأخر كلما تقدم فى السن

وهاك طريقة عمل الخط البيانى : ضع على المحور الافقى سلسة الأعمار الحقيقية[2] وعلى المحور الرأسى سلسلة الأعمار العقلية ، وارسم المنحنى البيانى للطفل العادى خطاً مستقيماً على ميل ٤٥ درجة، واجعل المنحنى البيانى للطفل المتأخر الذى ظل تأخره ثابتاً خطاً مستقيماً تحت منحنى الطفل العادى . وأما المنحنى البيانى للطفل الذى يشتد ضعفه كلما تقدمت سنه الى أجل معلوم فيرسم خطاً متجهاً نحو الخط الأفقى

فنظرة عجلى فى مثل هذا الشكل (diagramme) تظهر لك فى الحال ما هى الحالة

---

(١) انظر كتاب مدرسة على القياس المطبوع فى لوزان سنة ١٩٢٠ للكاتب .

(٢) العمر الحقيقى هو ما يحسب من يوم الميلاد والعمر العقلى هو ما يقدر على حسب التجارب العقلية

يتبعه ؟ هل له تأثير حسن فى اخلاقهم ! هذه الملاحظات وان بدت بطبيعتها وصفية (qualitative) تؤدى مع ذلك الى قياس كمى (quantitative) فالمعلم الذى عرف كيف ينشط تسعين فى المائة من تلاميذه للعمل يعتبر ولا شك اكفأ فى التعليم من معلم آخر لم يستطع أن ينشط منهم الا أربعين فى المائة

٤ - تشخيص فردى

هذه الاختبارات لازمة ايضاً لتحديد المستوى الفردى للتلاميذ ، مستوى الذكاء ومستوى المعرفة . وهى تقوم فى هذا الصدد بوظيفة الامتحانات تقريباً الا أنها تَفْضُلُها بكونهاموضوعية معينة . وكلنا يعلم كيف يختلف تقدير الدرجة فى الامتحان بين ممتحن وآخر فى ورقة واحدة

ففى سنة ١٩١٣ ذكر المربيان استارش واليوت انهما أجريا امتحانا فى الهندسة لطلبة مدرسة ثانوية وقدماه الى ١١٥ معلماً رياضياً ليصححه كل منهم على حدة

فوجدوا أن الدرجات للورقة الواحدة كانت تضطرب بين ٢٨ و ٩٢ فى المائة ليس من الضرورى ان نذكر هنا جميع الاحوال التى يفيد فيها تشخيص الذكاء أو الميل فى الطفل فنكتفى بما يلى :

(١) لدى دخوله المدرسة لنعلم الفصل الذى نضعه فيه ليكون مناسباً لنموه تماماً

(٢) عند تشخيص درجة الضعف فى التلاميذ الضعفاء

(٣) عند انتخاب التلاميذ المتفوقين (gifted children)

(٤) عند النصح باختيار المهنة [1]

(٥) عند الامتحانات النهائية (pour la vocational guidance)

وعلى الجملة لدى كل حال يظهر التلميذ فيها شيئاً غير عادى ولا منتظم. فأذا رأيت مثلا أن عمله قد ساء فجأة فلا بد له حينئذ من تشخيص نفسى

---

(١) فى أميركا واوربا يختبرون الطالب ليعلموا ميله واستعداده الى مهنة من المهن وينصحون والديه بالعمل الذى يلائمه تبعا لهذا الاختبار (المحرر)

يهودية من مدارس القاهرة مثلا يجب على الاطفال أن يتعلموا العربية والعبرية والفرنسية ، وكثير منهم فضلا عن ذلك يتكلمون فى البيت الطليانية أو الاسبانية

ان مكتب التربية الدولى فى جنيف يتلقى على الدوام من البلاد المختلفة طلبات الاسترشاد فى هذا الموضوع. فرأى ان هذه المسألة يجب أن تطرح على بساط البحث العلمى وجمع لذلك طائفة كبيرة من التجارب التى أجريت فى البلاد التى تجرى على نظام تعليم لغتين . وقد عقد هذا المكتب مؤتمراً دولياً بلكسمبورج فى ابريل سنة ١٩٢٨ للنظر فى هذا الموضوع وقد ظهر تقريره منذ قليل (١)

فمن بين ما اشتمل عليه هذا التقرير الخطير القيم بيان قدمه د . ج . ساير ناظر مدرسة فى بلاد الغال ، فقد أراد هذا الاستاذ أن يقدر تأثير تعليم الطفل لغتين فى عقلية شباب الغاليين فقام من أجل ذلك أثناء هذه السنوات الست الاخيرة باختبارات جماعية فى طلاب جامعة ويلز، وأعمارهم تتراوح بين السابعة عشرة والثلاثين. ففى حداثة سنهم كان بعضهم يتعلم لغتين وبعضهم يتعلم لغة واحدة ، وكانت نتيجة اختبارات الذكاء التى عملت فيهم ومقدارها ٢٠٨٩ أن تعليم لغة واحدة خير من تعليم لغتين

ومما لا جدال فيه ان تجربة من هذا النوع ليست فصل الخطاب فى هذه المسألة ولكنها توجه البحث الى حل مشاكل جديدة : لماذا كان تعلم لغة جديدة فى المدرسة خلاف اللغة الامية يعوق النمو ؟ وفى أى سن يكون ادخال اللغة الثانية خالياً من هذا الضرر الخ

أن التجارب الجماعية (collectives) تعين كذلك على تقدير الكفايات الخاصة للمعلمين ومقارنة بعضها ببعض . فاليوم ، وقد أخذ الناس يعنون بالاستعداد الى المهن واختيارها ، أصبح من اللازم أيضاً أن يعنوا بالاستعداد الطبيعى الى مهنة التربية . وهناك وسيلة من خير الوسائل لتقدير هذا الاستعداد فى كل معلم ، وهى أن نقيس محصول تلاميذه . ومن الواضح هنا ان قياس العمل لا بد أن يكمل بملاحظة نتائج الميل فى تعليم هذا المعلم . هل عرف هذا المعلم كيف يحبب الى تلاميذه النظام الذى

(١) (تعليم اللغتين والتربية) وهو ابحاث المؤتمر الدولى المنعقد في لكمسبورج ابتداء من ٢ الى ٥ ابريل سنة ١٩٢٨ جنيف . مكتب التربية الدولى

فيفيدهم أن يعلموا هل الفصول المختلفة فى بلد واحد متساوية فى القوة ، ويفيدهم كذلك أن يقارنوا بين مستوى فصل بعينه فى سنة و بين مستواه فى سنة أخرى ليعلموا ان كان مستوى التعليم يظل ثابتاً أو هو يصعد أو يهبط . فكيف يحددون هذا المستوى المتوسط دون استعمال مقياس يظل واحداً لا يختلف فى رصد الأحوال المختلفة ؟

٢ — تقدير المستوى المتوسط للفصول الضعيفة والفصول القوية

فى كثير من المدارس يخصصون فصولاً ضعيفة أو فصولاً قوية للتلاميذ الذين هم دون المتوسط أو للتلاميذ الذين هم فوقه . فالاختبارات العقلية لازمة فى هذه الحالة أيضاً لمراقبة مستوى هذه الفصول وضرورة بقائها على حالها حتى يقارَن محصولها بمحصول الفصول المتوسطة (١)

٣ — تقدير القيمة لطريقة ، أو منهج ، أو معلم ، الخ :

كثيراً ما يعرض للقائمين على التعليم مشاكل فى طرق التعليم وفى مناهجه : فيتساءلون: كيف يدرس فرع من الفروع كاللغة الأجنبية مثلا ؟ ما هى الطريقة المثلى ؟ ما هو الكتاب الأنفع ؟ فهل يمكن حل مشكلة من هذا النوع بدون قياس ؟ وكيف تحدد القيمة الخاصة للطرق المتعددة المستعملة ؟ لنضرب لذلك مثلا : مسألة من أعظم المسائل خطراً عرضت اليوم فى بلاد كثيرة (فى بلاد الغال وفى كتالونيا وفى البلجيك وفى الالزاس وفى بضع مقاطعات من سويسرا الخ .) وهى مسألة تعليم الطفل لغتين فى وقت واحد . فقد يسائل المرء نفسه عن الأثر الذى ينجم من تعليم الطفل لغتين لغة فى البيت وأخرى فى المدرسة مثلا) أهو عائق لنمو ذكائه ؟ هذه المسألة عرضت فى مصر أيضاً ، ولكنها ليست مسألة لغتين فحسب بل مسألة ثلاث لغات أو اكثر . ففى مدرسة

(١) أنظر فى هذا الموضوع الكتيب الذى وضعه ف . ١ . بلمر ، وعنوانه الفصول الضعيفة وهو مطبوع فى نيوشاتل وباريس ضمن مجموعة مسائل التربية الحاضرة التى ينشرها معهد جان جاك روسو

القياس فى التربية

للأستاذ دكتور كلاپاريد

قال السير وليم تومسون – وهو عالم جليل من علماء الطبيعة الانجليز : « متى استطعت أن تقيس وتشرح بالأرقام ما تتكلم عنه دل ذلك على المامك به ، أما اذا لم تستطع قياسه ولا شرحه بالأرقام كان علمك به ضئيلا لا ينقع غلتك ولا يبلغ رضاك . قد يكون ذلك بدء معرفتك به ولكنك لا تزال بعيداً فيه عن وجه العلم مهما يكن موضوع درسك »

وأرى أن هذا القول فى غاية السداد ، وهو يطبق ايضًا على علم النفس وفن التربية تطبيقًا واسعًا . فاننا اذا أردنا أن نضع الحقائق الموضوعية [1] بدل الآراء الكثيرة الفردية الذاتية [2] الشائعة فى عالم التربية مضطرون أن نرصد الحوادث كما تبدو لنا ، ولا نستطيع أن نرصدها ولا أن ندرك العلائق بينها إلا اذا قسناها بالضرورة

القياس اداة لازمة للتحليل والاكتشاف . وهذه الحقيقة على شدة وضوحها تلاقى مصاعب كثيرة فى سبيل دخولها فى العمل المدرسى . لذلك كان من الضرورى أن نذكر هنا منافع القياس فى التربية

يُعمل هذا القياس بمساعدة بضع تجارب تسمى الاختبارات العقلية أو المدرسية . وقد أصبح لهذه الاختبارات قيمة عملية حقيقية منـذ قام الأستاذ (بينيه Binet) بابحاثه القيمة التى نشرها بباريس سنة ١٩٠٥ . وسنسرد الآن بعض الأحوال الرئيسية التى يكون لتطبيق هذه الاختبارات فيها فائدة ظاهرة .

١ – تقدير المستوى المتوسط لفصل من الفصول

من المفيد ولا شك لمدير التعليم الابتدائى أو الثانوى ، وللمفتش ، ولناظر المدرسة ، أن يكونوا على علم بالمستوى المتوسط للفصول التى يقومون عليها ويسنون النظم لها .

---

(١) موضوعى objective (٢) ذاتى subjective

سنة ١٩٠١ أنشأ الأستاذان مكتبة لعلم النفس كانت الأولى من نوعها بين المكاتب الفرنسية . وفى سنة ١٩٠٨ عيّن دكتور كلاپاريد استاذاً لعلم النفس ورئيساً لمعمله الذى كان جزءاً من قسم العلوم فى تلك الجامعة . وقد كانت ابحاث الأستاذ السيكولوجية كلها علمية تجريبية ، وقد اتخذ علم النفس أساساً لحل جميع المسائل الروحية ، وطبّق هذا العلم فى درس نفسية الأطفال . وفى سنة ١٩٠٥ نشر كتاباً عن سيكولوجية الأطفال والبيداجوجية التجريبية كان له شهرة واسعة فى عالم التربية حتى ترجم الى اثنتى عشرة لغة

ومنذ ذلك الحين جعل الأستاذ همه فى تطبيق علم النفس على مسائل التربية . ولما اتسع نطاق العمل فى هـذا الموضوع انشأ سنة ١٩١٢ مع الأستاذ بيير بوڤيه (Pierre Bovet) معهد جان جاك روسو ودار الأطفال الملحقة به التى تعتبر من أبدع المدارس التجريبية . وقد تخرج فى هذا المعهد الى الآن نحو ٥٠٠ طالب منتشرين فى جميع انحاء المسكونة لنشر أحدث مبادىء التربية فى بلادهم

وقد صادفت مبادىء الأستاذ كلاپاريد فى بادىء الأمر مقاومة شـديدة فى الأوساط العلمية فى سويسرا . وقد أساءت دوائر التعليم فهم الأغراض التى يرمى اليها جان جاك روسو . غير أن آراءه صادفت أخيراً قبولاً وحماساً من الجميع شأن الآراء القوية الدعائم حتى أن حكومة سويسرا اليوم حولت مدرسة من مدارسها الابتدائية الى معهد تجريبى تحت ادارة أحد خريجى معهد روسو . وقد اصبح هـذا المعهد التجريبى على اتصال تام بمعهد روسو

ونتمنى أن هـذه الفترة القصيرة التى يقضيها الأستاذ بين ظهرانينا تكون فاتحة الأصلاحات الحديثة التى ترمى اليها وزارة معارفنا

ومما يزيدنا اغتباطاً به أنه شرع قبل كل شىء فى وضع اختبارات الذكاء لطلبة المدارس الأبتدائية والثانوية حتى يقف على مقدار ذكائهم . وقد نشرنا فى السنة الاولى من مجلتنا عدة اختبارات للذكاء واختبرنا بضع مئات من الطلبة وناديا بوجوب تعميمها فى المدارس المصرية ولطلبة الشهادتين الابتدائية والثانوية بقسميها على الأخص

ص 243

مجلة التربية الحديثة

اول مجلة عربية فى فن التربية وتعالج موضوعات عدة فى فلسفة التعليم
وبسيكولوجيا التربية وكل ما يختص بادارة المعاهد
من ابتدائية وثانوية وكلية وجامعة

تصدر عن الجامعة الاميركية بالقاهرة
لمحرريها

رسل جولت M.A. أمير بقطر M.A.

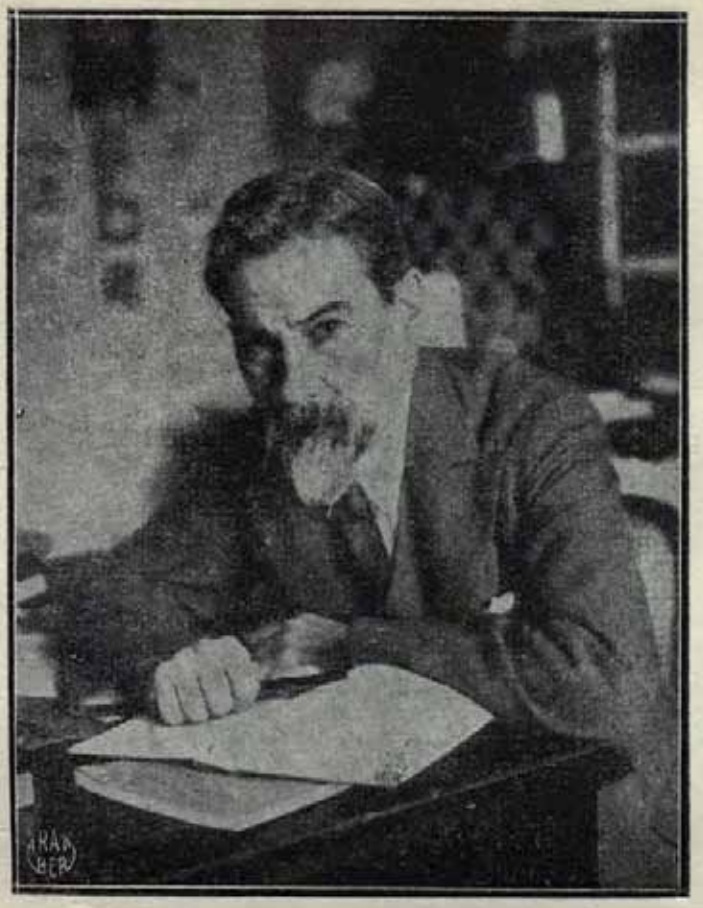
(العدد الرابع) ابريل سنة ١٩٢٩ (السنة الثانية)

الاستاذ دكتور كلاپاريد

PROF. Dr. CLAPARÈDE

انتدبت وزارة المعارف العمومية بمصر الاستاذ الذائع الصيت بروفسور كلاباريد من مدينة جنيف بسويسرا لدرس حالة التعليم فى مصر وتقديم الاقتراحات اللازمة لأصلاحها ، وقد نشرنا لحضرته فى صدر هذا العدد مقالاً شيقاً تكرم بأرساله خصيصاً الى مجلتنا . وقد رأينا أن نقدمه للقراء إتماماً للفائدة :-

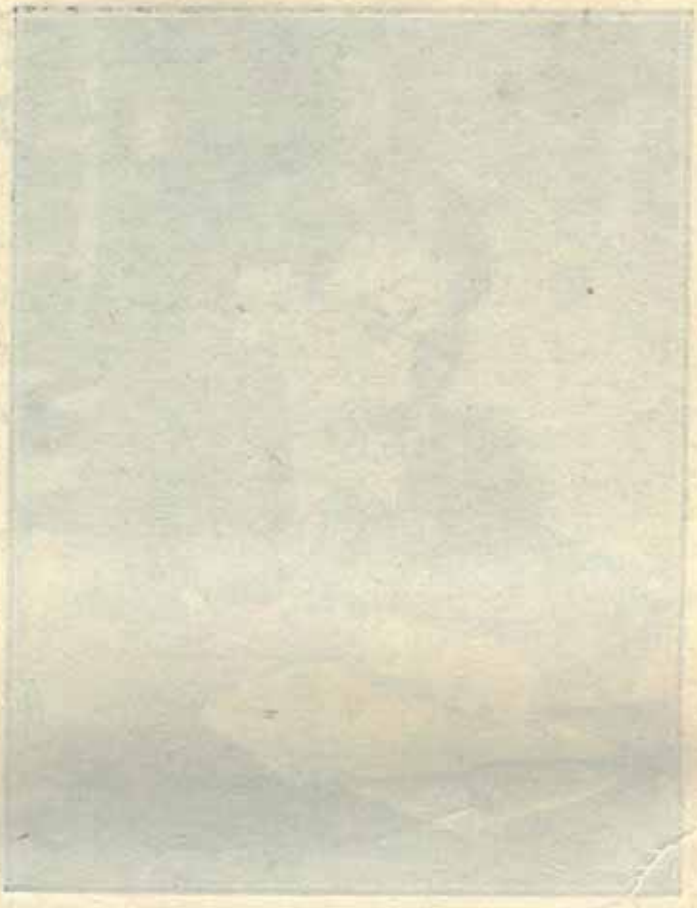
نشأ الأستاذ فى مدينة جنيف وتلقى علومه الطبية فى المانيا وسويسرا وفرنسا حيث التحق بمستشفى الأمراض العصبية . وعند عودته الى جنيف عيّن مساعداً فى معمل علم النفس الملحق بجامعة جنيف ذلك المعمل الذى كان يديره الأستاذ فلورنواى . وفى



Prof. Dr. Claparède

الاستاذ دكتور كلاپارید

(أنظر الصفحة المقابلة)



نظراً لنفاذ العدد الثاني من السنة الاولى ووجود مجموعات كاملة من السنة الثانية والأعداد الأخرى من السنة الأولى ترحب الأدارة بمن يرغب فى مبادلة ادارة المجلة بارسال العدد الثانى والأدارة ترسل اليه أى عدد من الأعداد الأخرى

ترجو ادارة المجلة حضرات المشتركين أن يبعثوا اليها بالاستمارة الخاصة بالاشتراك المرفقة بالمجلة عند تجديد اشتراكاتهم

سهى علينا أن نذكر أن صورة الاستاذ كلاپاريد من رسم ابو بكر افندى سعودى الطالب بالجامعة الامريكية بالقاهرة

مجلة
التربية الحديثة

أول مجلة عربية فى فن التربية ، وتشمل موضوعات عدة فى فلسفة التعليم
وبسيكولوجيا التربية وكل ما يختص بادارة المعاهد
من ابتدائية وثانوية وكلية وجامعة

تصدر عن الجامعة الاميركية بالقاهرة

لمحررها

رسل جولت (M.A.)　　أمير بقطر (M.A.)

﴿ العدد الرابع ﴾　　ابريل سنة ١٩٢٩　　﴿ السنة الثانية ﴾

أهم موضوعات هذا العدد

القياس فى التربية　　بقلم الاستاذ دكتور كلاپاريد
التعليم فى روسيا　　« مدام اوچينى كلنتسكى
الاعمال المنزلية وتعليم الرياضة　　« الاستاذ هربرت فندرسول
التعليم فى جزائر الفلبين　　« « رسل جولت
العقوبات البدنية فى المدارس الانجليزية　　ترجمة الاستاذ محمد الحسينى رخا
الارقام لا تكذب　　بقلم « « « «
نموذج لطريقة المشروع　　عن مجلة طرق التعليم
مهمة المعلم فى المدارس الابتدائية　　بقلم الاستاذ أمير بقطر!
التعليم فى المانيا
الحركة العلمية فى حكومة السوفيت
رداءة الخط
تطور المبانى والاثاث فى المعاهد العلمية

مجلة　　تصدر من قسم التربية بالجامعة الاميركية بالقاهرة　　دورية
أربع مرات فى السنة

(اشتراكها السنوى عشرون قرشاً)　　(ثمن النسخة الواحدة ثمانية قروش)

الفن الحديث بمصر

JOURNAL DE GENEVE DU JEUDI 1er AOUT 1929

Le Congrès universel de l'éducation et la solidarité internationale

Le congrès réuni actuellement dans notre ville revêt une importance considérable. Plus sans doute qu'aucune des nombreuses conférences qui, depuis dix ans, cherchent à établir entre les peuples des relations pacifiques, il est apte à atteindre ce but, puisqu'il vise à orienter l'esprit et le cœur de la génération nouvelle dans le sens de la solidarité internationale.

La *Fédération universelle des Associations pédagogiques,* qui a convoqué la présente réunion, est née aux Etats-Unis il y a six ans. Son but est très nettement défini : unir les forces éducatives du monde entier en établissant des rapports personnels entre les éducateurs des divers pays, et, sans vouloir du tout uniformiser l'éducation dans les soixante-trois Etats du monde, en dégager cependant les éléments qui sont universels, pour les faire servir au bien de toutes les nations.

Et ce n'est pas sans une émotion profonde qu'on circule dans la foule de ces hommes et de ces femmes accourus chez nous de tous les coins du monde — où le turban des Hindous et la robe bleue des Chinois mettent leur note pittoresque —, mus par un même désir de rapprochement international. Parmi eux, des personnalités éminentes, des universitaires, des délégués de ministères, des inspecteurs de l'enseignement, des représentants d'une multitude d'associations pédagogiques et d'institutions internationales.

Parmi les travaux à l'ordre du jour, beaucoup visent à établir des normes communes entre les travailleurs des divers pays. La première condition pour s'entendre est de parler un même langage. On s'occupe, par exemple, de l'unification du classement dans la bibliographie éducative. Il faut qu'un éducateur puisse s'y retrouver facilement s'il consulte un annuaire bibliographique ou s'il visite la bibliothèque d'un pays étranger. Autre exemple : la question délicate des manuels d'histoire. Comment présenter les faits aussi objectivement que possible, sans esprit tendancieux ? Ce n'est que par la rencontre d'hommes compétents et de bonne volonté que de tels problèmes peuvent être résolus.

En même temps que le congrès s'est ouverte, au Palais des expositions, une *exposition éducative* qui durera jusqu'au 20 août. Elle est pleine de choses intéressantes. Nous souhaitons que le public, qui s'est tant intéressé au Salon de l'automobile, ne soit pas moins attiré par ce Salon de l'éducation. Pourquoi s'attacherait-on davantage aux progrès accomplis dans le domaine de la mécanique qu'à ceux accomplis dans le domaine de l'enseignement ? Ici, comme là, nous avons affaire à un problème de technique. Comment s'y prendre pour que des voitures roulent le plus vite possible, avec la moindre consommation d'essence possible et avec le moins de frottement et d'usure ? Et comment s'y prendre pour que cette autre machine — automobile, elle aussi — qu'est le cerveau d'un être humain soit développée le mieux possible quant à ses rouages intellectuels et sociaux, avec le moins de déchet et de casse possible, dans le temps le plus court possible ?... Je ne vois pas que ce second problème soit moins passionnant que le premier.

Et il est bien intéressant de constater, d'une décade à l'autre, les perfectionnements apportés à la technique pédagogique — ils valent bien, je crois, les améliorations de la carrosserie d'une torpédo. On verra, notamment, dans la partie de cette exposition consacrée à l'Atlas de la civilisation, les efforts remarquables tentés pour faire prendre à l'enfant — et à l'adulte — conscience de la solidarité matérielle et morale existant aujourd'hui entre toutes les régions du globe, solidarité qui n'existait pas jadis, mais qui s'est accrue constamment au cours des siècles.

Sans doute, beaucoup des maux dont nous souffrons — la guerre, les difficultés économiques résultant entre autres des séparations douanières contre nature, etc. — proviennent de ce que nous usons encore de notions qui ne répondent plus à la réalité objective du monde dans lequel nous vivons. En termes biologiques, nous pouvons dire que nous souffrons d'un retard dans l'adaptation. Faire comprendre à la nouvelle génération cette grande chose qu'est l'interdépendance des nations, la lui faire « réaliser », voilà ce qui est absolument indispensable pour l'adapter, pour la réajuster aux conditions réelles du milieu dans lequel elle est appelée à vivre.

Ed. Claparède.

Séance d'ouverture du IXème CONGRES INTERNATIONAL DE PSYCHOLOGIE
New Haven (.S.A.) - 1 Sept.1929.

1929

ESQUISSE HISTORIQUE DES CONGRÈS INTERNATIONAUX DE PSYCHOLOGIE

Remerciement au Nom des Congressistes Étrangers

Édouard Claparède

Secrétaire permanent du Comité international des Congrès

Au nom du Comité International des Congrès de Psychologie, et au nom de tous les Congressistes étrangers, je tiens à vous dire, Monsieur le Président de Yale University, combien nous sommes fiers que notre IX[e] Congrès soit réuni dans votre maison, l'une des plus célèbres Universités du monde, qui a justement comme Président un éminent psychologue. Nous vous remercions de l'accueil cordial que vous nous avez fait, et de vos paroles de bienvenue qui nous sont allés au coeur, et de votre princière hospitalité. Nous ne sommes pas moins fiers d'être présidés par un homme comme le Prof. Cattell, dont toute la carrière est un magnifique exemple de loyal travail et de dévouement à la science.

En vous adressant au nom de tous l'expression de notre profonde gratitude, je me sens poussé à m'écrier: Enfin! Enfin en Amérique!

Oui, Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs, oui, enfin! Vous ne vous doutez peut-être pas que pour nous, psychologues du Vieux-Monde, la terre américaine flotte, depuis tantôt quarante ans, devant nos yeux, comme la Terre promise! Une Terre promise qui reculait toujours, au fur et à mesure que nous avancions, et que nous craignions bien n'atteindre jamais. Car, à chaque fois que nous reprenions le projet de vous rendre visite, des obstacles nouveaux surgissaient, obstacles personnels, obstacles politiques, enfin, depuis dix ans, obstacles économiques. Mais vous avez voulu aplanir pour nous ces derniers, et grâce à la générosité américaine, dont l'Europe a déjà si souvent

récolté les fruits dorés, un bon contingent de nos troupes a pu traverser l'Océan.

Sans doute, nous n'avions pas besoin de venir ici pour savoir, chers Collègues américains, tout ce que la psychologie vous doit! Mais, pour que les âmes communient complètement, il faut parfois que les corps se rencontrent, que les mains se serrent. Merci à la Fondation Carnegie d'avoir résolu, à sa manière, le problème de l'âme et du corps, d'avoir compris que, pour créer cette âme internationale dont nous avons plus besoin que jamais, il fallait d'abord rapprocher les corps dans l'espace,—et d'avoir fourni libéralement le viatique indispensable à ce rapprochement.

Terre promise! Ne croyez pas, Messieurs, que ce sont là paroles de circonstance. Les sentiments qu'elles expriment reposent sur les faits. Voici 37 ans qu'au Congrès de Londres, en 1892, on avait proposé de réunir une session de notre Congrès aux États-Unis, en 1893. On avait même nommé une Commission composée de J. M. Baldwin, W. James, G. S. Hall, Fullerton, Donaldson, et Lightner Witmer, pour étudier ce voeu. Mais cette Commission a décidé, j'ignore pour quelles raisons, de n'y pas donner suite.

À Rome en 1905, W. James invita le Congrès à se réunir aux États-Unis. Mais lorsqu'il sut que son ami Flournoy avait invité le Congrès à venir à Genève, il retira sa proposition. Cependant les États-Unis reprirent leur invitation, et, à Genève en 1909, on décida de l'accepter et on nomma comme suit le Comité chargé de l'organisation du Congrès que nous pensions devoir être réuni en 1913: W. James, président d'honneur; J. M. Baldwin, président; Titchener et Cattell, vice-présidents; Sanford, secrétaire (qui, ayant refusé, fut remplacé par Watson).

Mais hélas, l'année suivante, W. James mourait, Baldwin quittait les États-Unis, et le Congrès fut ajourné. En 1914, c'était la guerre qui éclatait, séparant cruellement les hommes.

Lorsque la guerre fut terminée, celui qui vous parle songea à nos Congrès de Psychologie. Il ne pouvait pas n'y pas songer, car il avait été secrétaire général du Congrès de Genève, et, en cette qualité, il se trouvait avoir encore à la main le flambeau

de nos Congrès, que les États-Unis devaient reprendre, mais qu'ils n'avaient pas repris. C'était à lui qu'incombait le devoir de renouer la chaîne brusquement interrompue. Or il ne pouvait être question, après la guerre, de s'adresser aux États-Unis, à cause de la crise des changes. Nos amis d'Angleterre acceptèrent alors de convoquer le Congrès à Oxford. Mais, à Oxford, on se souvint de la décision de Genève, et on proposa de nouveau les États-Unis. Encore une fois, cela ne put s'arranger. Mais, à Groningue, en 1926, un nouveau voeu fut exprimé, et cette fois, les conditions générales s'étant améliorées, l'American Psychological Association décida d'inviter le Congrès, ce dont nous lui exprimons ici toute notre gratitude.

Cette longue histoire vous montre, Mesdames et Messieurs, que " it is a long way to America ! "

À notre joie se mêle cependant un sentiment de mélancolie à la pensée que nous ne trouverons plus ici des hommes, des maîtres que nous estimions tant, les W. James, les Stanley Hall, Ladd, Sanford, Fullerton, Titchener et bien d'autres, auxquels hélas ! il faut ajouter Morton Prince, dont nous venons d'apprendre la mort, survenue à la veille même du Congrès.

Nous célébrons aujourd'hui le 40e anniversaire des Congrès internationaux de Psychologie. À cette occasion, le Comité d'Organisation m'a demandé de retracer brièvement devant vous l'*historique* de nos Congrès.

C'est en 1881 qu'a germé pour la première fois dans le cerveau d'un psychologue l'idée d'un Congrès international de Psychologie. Ce psychologue était Ochorovicz, alors privat-docent à l'Université polonaise de Lemberg. Il la communiqua à Ribot, qui trouva cette entreprise " quelque peu chimérique " ! Vous voyez, Mesdames et Messieurs, comme les idées ont marché depuis un demi-siècle ! Toutefois Ribot ne refusa pas de publier cet appel chimérique dans la Revue philosophique de 1881 ; mais il ne l'appuya pas.

Cependant, en 1885, l'anthropologie criminelle réunit un premier Congrès international à Rome. Son succès encouragea le timide Ribot, et un premier Congrès international de Psychologie

fut convoqué à *Paris* en 1889, à l'ombre de la Tour Eiffel, dont le squelette de fer présageait des temps nouveaux. Elle aussi avait jadis paru une entreprise chimérique!

Ce I^er^ Congrès fut un tout petit congrès, bien que sa liste de membres accuse 200 noms. Certainement il ne dut pas y en avoir la moitié aux séances. Il était placé sous la présidence de Charcot, mais celui-ci n'assista pas au Congrès, et ce fut Ribot, vice-président, qui le présida avec Charles Richet comme Secrétaire général.

À l'ordre du jour figuraient diverses questions alors d'actualité, et on pensait que le Congrès pourrait travailler à leur solution. Ces questions étaient les suivantes:

1. Le sens musculaire.
2. Rôle des mouvements dans la formation des images. "L'œuvre du Congrès," disait-on dans le programme, "consisterait à déterminer quels sont les éléments musculaires et tactiles qui font partie intégrante des diverses classes d'images."
3. Étude statistique des hallucinations. Il s'agissait de discuter les premiers résultats de l'enquête ouverte par la Society for Psychical Research de Londres, sur les hallucinations télépathiques.
4. L'attention est-elle toujours (selon la thèse de Ribot) déterminée par des états affectifs?
5. Hypnotisme. Une série de problèmes: L'aptitude à être hypnotisé; La différence entre le sommeil normal et le sommeil hypnotique; L'écriture automatique; Le transfert par les aimants; Les troubles de la personnalité; et enfin: Essai d'une terminologie dans le domaine de l'hypnotisme.
6. L'Hérédité. Préparation d'un questionnaire pour recueillir des documents indispensables à cette étude.
7, 8. Deux autres thèmes, qui ne furent pas traités pendant le Congrès: Les appétits chez les idiots et les imbéciles, et les poisons psychiques.

La Commission du Sens musculaire était présidée par W. James, celle de l'Hérédité, par Galton. Il est curieux de relire la discussion sur l'attention. Marillier soutenait contre Ribot qu'il pouvait y avoir attention sans état affectif. Toute la discussion fut extrêmement confuse, et l'on dut s'apercevoir déjà que, si les congrès ont cet intérêt de donner lieu à des entretiens animés, ils ne permettent guère d'aboutir à des conclusions précises!

La Section de l'Hypnotisme, présidée par Delbœuf, fut très active. C'était la grande période de l'hypnotisme. Il est curieux

de voir que Babinski soutenait alors mordicus, contre l'école de la suggestion de Nancy, la réalité de l'état hypnotique. Notons le souci de mettre au point la terminologie de l'hypnotisme. À mon avis, ces questions de terminologie sont celles qu'il est le plus utile de mettre à l'ordre du jour des congrès.

Parmi les membres de ce I^er^ Congrès, nous notons: pour la France, outre Ribot et Richet, Beaunis, Pierre Janet, Binet, Gley, Marillier, Espinas, et de nombreux psychiâtres ou neurologues; pour l'Allemagne, Schrenk-Notzing; pour l'Angleterre, Sidgwick, Galton, Fred. W. H. Myers; pour les États-Unis, W. James, Jastrow; pour la Belgique, Delbœuf; pour la Suisse, Aug. Forel et Flournoy. Enfin, Ochorovicz, l'initiateur de ce congrès, représentait la Pologne.

À la fin du Congrès, on discuta longtemps sur le titre à donner au Congrès. Celui de " Psychologie physiologique " paraissait trop étroit à beaucoup. On proposa " Psychologie expérimentale et comparée," puis " Psychologie expérimentale et d'observation." Finalement, " Psychologie expérimentale " finit par l'emporter.

C'est sous cette appellation qu'a été convoqué le II^e^ Congrès à *Londres* en 1892, sous la présidence de Sidgwick, avec Fred. W. H. Myers comme Secrétaire général: " Congress of Experimental Psychology." Cependant, ainsi que le disait le Président dans son discours inaugural: " England has, in fact, no properly equipped psychological laboratory. . . . I have hoped that the inevitable comparison of our position, not only with that of Germany, but also with that of our American cousins, who, with characteristic energy have developed eight or nine psychological laboratories in the last few years, would produce in our breasts a salutary humiliation, the precursor of amendment."

Le Congrès de Londres fut plus nombreux que le précédent: 300 membres. Bien qu'il fut organisé par deux des membres influents de la Société des recherches psychiques (Sidgwick et Myers), il ne fit aucune place aux questions dites " psychiques," c'est à dire plus ou moins occultes, à part le rapport sur l'enquête sur les hallucinations télépathiques, amorcée au précédent Congrès. Le quart des quarante-deux communications se rapporte à

l'hypnotisme, un bon nombre aux localisations cérébrales—car c'était la grande époque des localisations—qui furent activement discutées par Horsley, Henschen, Ferrier, Schäfer, Hitzig, *etc.* Parmi les travaux psychologiques, relevons celui d'Alex. Bain sur l'introspection, de Lightner Witmer sur l'esthétique, de Ribot sur la nature des concepts, de Münsterberg sur les sentiments. Nous voyons apparaître la psychologie génétique avec Preyer qui parle de l'origine du nombre, et Baldwin qui retrace les commencements de la réaction volontaire. Citons encore les noms de J. Sully, Ll. Morgan, Galton, Ebbinghaus, Goldscheider, Martius, Pierre Janet, Heymans, Lehmann, Mourly Vold, W. James, Ladd-Franklin, Titchener, Warren. Helmholtz assista à quelques séances. Binet n'était pas venu à Londres, mais il avait envoyé un mémoire sur " les centres nerveux du vol chez les coléoptères "! Pourquoi co sujet bizarre? Cela s'explique si l'on se rappelle qu'à cette époque Binet, lic. en droit, préparait une thèse de doctorat ès sciences, et comme il était gendre du zoologiste Balbiani, il était naturel qu'il la préparât dans le laboratoire de son beau-père, qui lui avait donné pour sujet, " le système nerveux des insectes." C'est ainsi que les circonstances sociales éclairent parfois la psychologie individuelle.

Signalons encore un rapport sur l'audition colorée, par un Roumain, Ed. Gruber, qui déjà au Congrès de Paris avait proposé l'étude systématique de ce phénomène. J'ai eu l'occasion de voir souvent Gruber à Leipzig, où il préparait un doctorat, dans l'hiver 1892–93. Malheureusement, il est mort peu après son retour en Roumanie, et le grand ouvrage qui devait contenir le résultat détaillé de ses enquêtes n'a jamais paru.

Le III[e] Congrès eut lieu à *Munich* en 1896, sous la présidence de Stumpf, avec Schrenk-Notzing comme Secrétaire général. Il fut fréquenté par 600 personnes, et il y eut 3 fois plus de communications qu'à Londres. Bien que celles relatives à l'hypnotisme représentent encore le 20% du total (à Paris, 33%, à Londres, 25%), on a l'impression que la psychologie prend conscience d'elle-même. L'anatomo-physiologie des centres nerveux ne donne plus que 2 à 3% des communications (contre

14% à Londres). C'est donc à juste titre qu'on a dénommé ce congrès " Congrès de Psychologie," tout court, en laissant tomber le mot " expérimentale." " Der schlichte Titel ' Congress für Psychologie ' sollte andeuten, dass jeder willkommen ist, der irgendwelche zur Psychologie in Beziehung stehende Tatsachen in einer für das psychologische Studium lehrreichen Weise mitteilt oder bespricht," affirma Stumpf dans son discours d'ouverture. Dans le même esprit libéral, il déclarait que le Congrès avait été ouvert aussi, comme les précédents, aux communications relevantes de l'occultisme, télépathie, *etc.,* car il ne fallait, dans ce domaine, rien préjuger à priori, et, lorsque des faits étaient avancés par des " savants respectables," on devait les soumettre au contrôle plutôt que de les passer sous silence.

La psychologie appliquée fit son apparition à ce congrès avec six communications de psychologie scolaire. L'une d'elles était due à Ebbinghaus, qui présentait sa fameuse *Combinations-methode* pour la mesure de la fatigue des écoliers.

En parcourant les comptes rendus de ce congrès, on a le sentiment d'avoir quitté les temps préhistoriques! Nous y rencontrons beaucoup de noms de collègues qui sont encore en pleine activité: Sommer, P. Janet, Sollier, Sante de Sanctis, Patrizi, Ferrari, Aschaffenburg, Oskar Vogt, G. M. Stratton, et celui de W. Stern, ici présent, et qui pourrait, mieux que moi qui n'y avais pas assisté, vous donner des souvenirs vécus du Congrès de Munich.

Je ne donnerai donc aucun détail sur les communications présentées, je rappellerai seulement que c'est dans son discours d'ouverture que Stumpf défendit l'interactionisme, qu'il opposa au parallélisme psycho-physique.

Paris, 1900, IV^e^ Congrès, présidé par Ribot avec Janet comme Secrétaire général, et réuni dans l'un des palais de l'Exposition universelle. 475 membres, les communications montent à 164. La psychologie génétique n'est que peu représentée, la psychologie appliquée, pas du tout. On voit apparaître la psychologie religieuse et la psychologie animale, chacune avec trois communications.

Dans une conférence sur " la Psychologie maintenant et il y a cent ans," Ebbinghaus note que notre science, qui était encore soumise, au début du XIX[e] siècle, aux influences nationales (la psychologie française, par exemple, de Condillac et de Bonnet, n'avait pas le moindre rapport avec celle de Leibnitz et de Wolff), s'en est affranchie aujourd'hui, à l'instar des autres sciences.

Rappelons que ce congrès subit un véritable assaut des occultistes de toute catégorie, spirites, théosophes, *etc.*, assaut qu'il fut impossible de repousser complètement. Flournoy, dans une magistrale conférence, avait défini l'attitude que la science expérimentale devait prendre à l'égard des phénomènes soi-disant supranormaux.

Le Congrès de *Rome*, en 1905, sous la présidence de Sergi, avec de Sanctis comme Secrétaire général, fut un grand congrès, comptant 475 membres, et agrémenté d'une série d'excursions et de festivités, qui permirent aux psychologues de faire ample connaissance les uns avec les autres. C'est à Rome, rappelons-le, que W. James fit en français, sa leçon retentissante " La conscience existe-t-elle? " Je le vois encore, assis dans le vestibule du local du congrès, rédigeant, une demi-heure avant la séance, la conférence qu'il allait donner. Son cyclostyle courait sur le papier tenu sur ses genoux, et j'admirais sa rapidité de travail. " Je préfère écrire d'avance, me dit-il, n'étant pas assez sûr de mon français."

À Rome apparurent un grand nombre (près de 25%) de communications relatives à la psychologie sociale et criminelle: le voisinage de Lombroso, de Ferri, de Marro, de Niceforo et d'Ottolenghi se faisait sentir. Par contre, l'occultisme disparut complètement du programme, comme anéanti, asphyxié, par le positivisme intransigeant de la science italienne d'alors.

Et c'est ainsi que chaque Congrès a son individualité propre, qui fait son charme et sa valeur!

Mais le défaut de ce Congrès fut le trop grand nombre de communications annoncées: plus de 250! Il y avait pléthore. Une réaction s'imposait. Ferrari, l'un des secrétaires du congrès de Rome, fut le premier à la réclamer dans un article de revue.

Après Rome, *Genève!* Cette réforme qu'on réclamait, nous avons tenté de l'accomplir au VI[e] Congrès qui se réunit, en 1909, dans la vieille cité des bords du Léman. Nous avons d'abord cherché, Flournoy et moi—Flournoy était président, moi-même Secrétaire général—à supprimer complètement les sections, pour laisser au congrès son unité. Nous pensions qu'aujourd'hui, où les périodiques se sont abondamment multipliés, les simples communications n'avaient plus d'objet, à moins qu'elles ne consistent en présentation d'appareils ou de projections, et qu'il fallait réserver les séances à des discussions sur des thèmes d'actualité préparés d'avance, ou à des travaux relatifs à des questions de terminologie, d'unification, *etc.* Nous mîmes donc à l'ordre du jour du congrès diverses questions alors d'actualité, comme le Subconscient, la Psychologie des Sentiments, la Psychologie religieuse, les Tropismes, avec rapports publiés d'avance, et dus à des hommes tels que Max Dessoir, Pierre Janet, Morton Prince, Höffding, Leuba, Külpe, Sollier, Loeb, Jennings, Bohn, Ferrari, Decroly, *etc.* En outre d'autres rapports avaient été préparés sur des questions de terminologie, d'étalonnage des couleurs, *etc.*

Ces rapports donnèrent lieu à de belles séances, avec discussions nourries, qui souvent (ainsi en ce qui concerne la psychologie religieuse) se poursuivirent longtemps, dans des séances spéciales, en plein air, pendant les promenades. La seule discussion sur la psychologie religieuse remplit quarante-cinq pages en petits caractères du Compte rendu du Congrès. Il faut dire que le Congrès de Genève avait réuni 600 membres.

Mais malheureusement, nous ne parvinmes pas à supprimer les communications individuelles. En dépit du désir exprimé dans notre circulaire d'invitation, de nombreuses personnes annoncèrent leur intention de parler; plusieurs déclarèrent qu'elles ne viendraient pas si elles ne pouvaient pas présenter une communication!

Ce "besoin de communiquer"—ce *Mitteilungstrieb,* comme diraient nos collègues allemands dans leur langue commode—pourrait donner lieu à de curieuses réflexions psychologiques. Faut-il y voir une sorte d'exhibitionnisme sublimé? Je me borne

à l'enregistrer comme une tendance innée de l'individu, spécialement de l'individu du genre Congressiste.

Nous réussîmes cependant à faire tomber à quarante le nombre des communications individuelles.

Le Congrès de Genève se termina par une longue séance administrative dans laquelle on essaya d'établir une sorte de règlement des congrès; les uns demandèrent qu'il soit interdit de *lire* les communications; d'autres réclamèrent la disparition complète des communications individuelles. Et j'avoue que cette idée de congrès sans communications, de congrès qui ne seraient rien d'autre qu'une fête de l'amitié, ne manque pas d'être fort séduisante! On proposa aussi de limiter le nombre des congressistes, ainsi que la durée des communications. On recommanda de faire imprimer d'avance les rapports, comme cela s'était fait à Genève. Mais le Congrès ne prit aucune décision ferme, laissant à chaque nouveau Congrès le soin de s'organiser au mieux.

Le Congrès de Genève avait décidé, comme je l'ai dit, que la session suivante aurait lieu aux États-Unis. Mais la guerre vint et ce n'est qu'en 1923 que nous eûmes le plaisir—quoique, hélas, de quatorze ans plus vieux que la dernière fois—de nous retrouver à *Oxford,* sous la présidence de Charles S. Myers (avec W. Brown comme Secrétaire général). Réunion charmante, familiale, qui avait quelque chose d'intime, logés que nous étions dans les vieux bâtiments du New College, qui n'a de " New " que le nom, et prenant tous nos repas en commun. Réunion émouvante aussi, car c'était la première fois depuis la guerre que nous nous retrouvions tous ensemble, venant de tous les pays. Que l'on permette à un " neutre " de féliciter ici ses collègues d'Allemagne, de Belgique, de France, qui surent se tendre la main fraternellement, et ses collègues anglais qui surent créer l'atmosphère et le milieu propices à ce cordial rapprochement. Alors que, dans d'autres congrès soi-disant internationaux de cette époque, certaines nations étaient systématiquement exclues par les organisateurs, qui prolongeaient ainsi à plaisir le cauchemar de la guerre, notre Congrès de Psychologie fut vraiment inter-

national, et j'en suis fier pour les psychologues! Comme le remarqua Pierre Janet dans son spirituel discours du banquet de clôture, les haines entre peuples représentent une prédominance des "conduites inférieures" sur les "conduites supérieures," prédominance qui est due à son tour à un abaissement de la tension psychologique, c'est à dire à une sorte de psychose relevant de la psychothérapie!

Oxford fut un congrès intime; 240 participants seulement, et très peu de communications, quarante, dont treize étaient des rapports généraux imprimés à l'avance. Pour la première fois la psychologie industrielle apparaissait au programme.

Petit nombre de communications, longue durée du Congrès (huit jours), cela laissait beaucoup de temps libre, qui fut utilement employé à des séances particulières, les psychologues se groupant entr'eux selon leurs affinités, dans les petites chambres du New College. On constitua ainsi, en marge du Congrès, une Commission chargée d'entreprendre une enquête expérimentale sur les tests mentaux, chacun devant opérer selon un plan commun. Malheureusement, cette Commission n'a jamais poursuivi son travail. Décidément, le travail en commun, sur le plan international, est bien difficile!

Groningue, 1926, eut à peu près le même nombre de participants qu'Oxford. Sous la présidence d'Heymans (avec Roels comme Secrétaire général), ce VIII[e] congrès fut très actif. Peut-être le programme était-il trop chargé, et il fallait en effet constamment restreindre les discussions. Les communications remontèrent à quatre-vingt-deux. Le caractère de ce Congrès fut la part relativement grande (13%) accordée aux questions doctrinales, comme la *verstehende* ou *l'erklärende* Psychologie. Je ne donne pas d'autres détails; ce Congrès récent est encore présent à la mémoire de beaucoup de ceux qui m'écoutent.

Dès le II[e] Congrès, en 1892, il fut nommé un "Comité international" permanent, chargé de patronner les congrès et de collaborer à leur organisation. Ce premier Comité comptait vingt-trois membres. Il fut remanié à Munich, et élevé à trente-huit

membres. Paris porta ce nombre à cinquante-six, Rome à soixante-dix-sept. À Genève, on admit trente-cinq nouveaux membres, ce qui éleva le total à 108, car quatre décès s'étaient produits. À Oxford, on nomma vingt-quatre membres nouveaux; mais le total n'en resta pas moins stationnaire, car, de 1909 à 1923, vingt-six décès étaient enregistrés. Enfin, à Groningue, le Comité fut porté à 110 membres (onze nouveaux, neuf décès). Le nombre actuel, sauf erreur, est de 100.

Les membres de ce Comité international ont presque toujours été choisis parmi les psychologues assistants aux congrès, et en tenant autant que possible la balance égale entre les diverses nations.

Les fonctions de ce Comité international sont très modestes. Les membres de ce Comité présents à un Congrès se réunissent en séance officielle pour examiner les invitations reçues et pour donner leur préavis sur le choix du pays où aura lieu le Congrès suivant. En outre, en cas d'accident, de trouble quelconque au cours du Congrès, il est l'instance suprême à laquelle on peut recourir. À part cela, son rôle est purement décoratif. Mais il forme une sorte de lien qui rattache chaque session à la suivante, et assure ainsi la pérennité à notre institution des Congrès internationaux. Comme la substance germinative de Weissmann, il assure la continuité de sa vie à travers les générations successives, et en dépit des transformations incessantes que le cours des choses lui imprime, il lui confère l'identité substantielle, une personnalité propre.

Ce Comité international n'avait ni Président, ni Secrétaire. Mais l'expérience a montré qu'il pouvait être utile que quelqu'un le représente dans l'intervalle des Congrès, et puisse au besoin rappeler à qui de droit les décisions qu'il avait prises. Par exemple, après le Congrès d'Oxford, on m'avait chargé de rester en relations avec notre collègue Warren qui devait porter notre vœu en Amérique, et, en cas de refus, d'en avertir nos collègues hollandais. J'ai donc pensé qu'il serait utile, afin que des besognes de ce genre puissent être accomplies avec l'autorité nécessaire, de nommer un " Secrétaire permanent," et j'en ai fait

la proposition au Congrès de Groningue. On m' a prié d'assumer cette fonction, mais je vous prie de croire que ce n'est pas dans cet espoir que je l'avais proposée! La seule démarche que, depuis lors, j'ai faite au nom du Comité international, ç'a été d'adresser, l'an dernier, un télégramme de bons vœux à M. Stumpf, président du III[e] Congrès, à l'occasion de ses quatre-vingts ans.[1]

Il faut souhaiter d'ailleurs que ce nouveau rouage soit le plus superflu possible; je ne dis pas cela pour n'avoir rien à faire! mais parce qu'il n'a évidemment à entrer en jeu, tel le phénomène de conscience, que lorsque quelque chose ne va pas, lorsque la conduite est embarrassée.

Une question dont il faut que je dise un mot en terminant, car elle a préoccupé tous ceux qui ont eu à organiser un de nos Congrès, est celle des langues à admettre. Dans son plan de 1881, Ochorovicz demandait qu'il n'y eut qu'une seule langue, le français, et je crois bien que ce fut la seule employée à Paris en 1889. Mais il est inutile de dire qu'à Londres l'anglais et l'allemand apparurent, à Munich l'italien fut admis. À Genève, Oxford et Groningue, toutefois, il n'y eut pas de communications en italien, nos amis d'Italie ayant bien voulu s'exprimer en français, avec cette élégance qui les distingue.

Aujourd'hui, en vertu d'une décision du Comité international réuni à Groningue, les quatre langues sont admises officiellement (anglais, allemand, français, italien).

Cette multiplicité des langues, qui forme, à un certain point de vue, l'un des aspects pittoresques de notre pauvre humanité (qui est en train de s'uniformiser terriblement), et qui a encore l'avantage de poser de bien intéressants problèmes aux linguistes

[1] Voici la réponse à ce télégramme:

Berlin-Lichterfelde, 27 4. 28

Sehr verehrter Herr Kollege,

Ihre freundlichen Glückwünsche zu meinem 80. Geburtstage im Namen des Comités für den Internationalen Psychologencongress haben mich sehr erfreut. Nehmen Sie besten Dank dafür. Möge das internationale Zusammenarbeiten der Psychologen allmählich wieder die frühere Höhe erreichen! Wie gerne denke ich noch an den grossen Münchener Kongress von 1896 zurück!

Mit den besten kollegialen Grüssen und Wünschen

Ihr ergebener

C. Stumpf

et aussi aux psychologues, constitue cependant, comme chacun sait, l'une des plus fortes entraves à la création de relations approfondies et intimes entre les ressortissants des diverses nations. Elle est une gêne perpétuelle pour toutes les assemblées internationales—nous le voyons bien à Genève lors de l'Assemblée des Nations—et en particulier pour nos Congrès de psychologie.

En attendant que l'*esperanto* soit suffisamment répandu—car je crois bien que, tôt ou tard, les hommes devront tous être capables, à côté de leur langue, de parler un idiome international, comme on parlait le latin au Moyen Age—m'est avis qu'on devrait dans nos congrès, laisser à chacun la liberté complète de parler la langue qu'il veut. C'est à chacun à escompter le nombre d'auditeurs qu'il risquera d'attirer en utilisant telle ou telle langue. Ce serait la solution libérale par excellence.

Puisque j'ai parlé de la question des langues, qui est une question brûlante dans les rapports internationaux, et la cause de nombreux conflits—les psychoanalystes ont essayé de nous apprendre pourquoi la langue maternelle est si intimement liée à tout notre système affectif—je voudrais en terminant rappeler quel rôle splendide pourraient jouer les psychologues, qui sont capables d'analyser et de comprendre le déterminisme de toutes ces mésententes qui enveniment les relations mutuelles des peuples. Nous vivons dans des temps difficiles, politiquement, socialement, économiquement. Or il n'y a pas de doute que beaucoup des maux dont nous souffrons proviennent de ce que nous usons encore de notions périmées qui ne répondent plus à la réalité objective du monde dans lequel nous vivons. Tout un réseau de relations internationales est tissé autour de notre Globe, et nous nous comportons cependant comme si chaque pays, perché sur sa souveraineté nationale, pouvait se suffire à soi-même. En termes biologiques, nous pouvons dire que nous souffrons d'un retard dans l'adaptation. Il est donc indispensable que s'effectue un réajustement des sentiments nationaux aux conditions créées par les innombrables interrelations des peuples.

Je pense que les psychologues peuvent faire beaucoup pour éclairer l'opinion publique, pour la guérir de sa dangereuse cécité

psychique, pour lui montrer la source du malaise dont souffre notre génération, et lui indiquer le moyen de le combattre. Ce moyen, c'est la création de sentiments de solidarité mondiale d'un type absolument nouveau.

L'éclosion de tels sentiments, la façon de les susciter, constitue d'ailleurs pour la psychologie un problème passionnant.

Nos Congrès, certainement, sont un des instruments de cette grande œuvre, en créant entre les psychologues de toutes les régions du monde cette fraternelle solidarité qu'ils désirent voir exister entre les nations auxquelles ils appartiennent.

États-Unis—nom symbolique qui sonne comme un appel de clairon dans la mêlée confuse des peuples, comme un appel à cette union indispensable!

Puisse ce IX^e^ Congrès, réuni sous le signe des États-Unis, contribuer, dans la mesure de ses moyens, à l'avènement de l'ère nouvelle que nous souhaitons, de l'ère des *Nations unies!*

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXII, nº 85, Septembre 1929.

RECUEIL DE FAITS

DOCUMENTS ET DISCUSSIONS

IXe CONGRÈS INTERNATIONAL DE PSYCHOLOGIE

(New Haven, 1 – 7 sept. 1929.)

Enfin, enfin en Amérique !

C'est que, pour nous, psychologues du Vieux-Monde, la terre américaine flottait, depuis tantôt quarante ans, devant nos yeux, comme la Terre promise ! Une Terre promise qui reculait toujours, au fur et à mesure que nous avancions, et que nous craignions bien n'atteindre jamais. Car, à chaque fois que nous reprenions le projet de rendre visite à nos collègues d'outre-mer, des obstacles nouveaux surgissaient, obstacles personnels, obstacles politiques, enfin, depuis dix ans, obstacles économiques. Mais ces derniers ont été aplanis cette année grâce à la générosité américaine, grâce surtout à la Fondation Carnegie qui a libéralement fourni le viatique indispensable à ce rapprochement des psychologues.

Terre promise ! Ce n'est pas là une expression exagérée. Voici en effet 37 ans qu'au Congrès de Londres, en 1892, on avait proposé de tenir la session suivante de notre Congrès aux Etats-Unis, en 1893. On avait même nommé une Commission composée de J. M. Baldwin, W. James, Stanley Hall, Fullerton, Donaldson et L. Witmer pour étudier ce vœu. Mais, j'ignore pour quelle raison, il n'y fut pas donné suite.

A Rome, en 1905, W. James convia le Congrès à se réunir aux Etats-Unis. Mais lorsqu'il sut que son ami Flournoy avait invité le Congrès à venir à Genève, il retira sa proposition. Cependant les Etats-Unis reprirent leur invitation et, à Genève, en 1909, on décida de l'accepter. Hélas, l'année suivante, W. James, président d'honneur de ce futur Congrès, mourait, et Baldwin, son président effectif, quittait les Etats-Unis. Tout fut ajourné. Et en 1914 c'était la guerre qui éclatait, séparant cruellement les hommes...

Après la guerre, il ne pouvait être question, à cause de la crise des changes, et des difficultés de circulation, de demander aux Etats-Unis de reprendre le flambeau de nos congrès, et de renouer la chaîne brusquement interrompue. Nos amis d'Angleterre acceptèrent alors de convoquer notre réunion à Oxford (1923) ; là, un nouveau vœu fut formulé en faveur des Etats-Unis pour la session prochaine. Mais, encore une fois, cela ne put s'arranger. Et ce n'est qu'après Groningen, en 1926, que l'*American psychological Association* décida d'inviter le Congrès à siéger à Yale University.

Cette longue histoire montre que *it is a long way to America...* !

La première idée de réunir les psychologues en un congrès international émane de feu le Dr Ochorovicz, alors privat-docent à Lemberg. Il l'a exposée dans la *Revue philosophique*, en 1881, et avait demandé à Ribot de la mettre à exécution. Mais celui-ci la trouvait alors « quelque peu chimérique », et ce n'est qu'en 1889 que les psychologues eurent à Paris leur premier congrès international.

C'est donc le quarantième anniversaire de nos Congrès que nous célébrions

cette année. On a dit aussi que nous fêtions le cinquantième anniversaire de la psychologie expérimentale si l'on fait dater celle-ci de l'ouverture du Laboratoire de Wundt en 1878-79.

Le Congrès de New Haven fut en tous points digne de ces commémorations. 1051 membres inscrits, dont 104 étrangers, 123 étrangers en comptant les épouses des congressistes. Il est vrai que, sur ce nombre total, près de 400 n'assistèrent pas au congrès. Celui-ci n'en fut pas moins le plus fréquenté que nous ayons eu. Les étrangers se répartissaient entre 21 nations, parmi lesquelles l'Angleterre était la plus copieusement représentée (22), ensuite l'Allemagne (17), puis la République soviétique (10). De Suisse nous étions sept (en comptant une élève russe de l'Université de Genève, et une épouse de congressiste). Les autres pays représentés étaient la Hollande, l'Autriche, la Belgique, la France, le Japon, l'Inde, la Pologne, l'Italie, la Chine, le Danemark, la Norvège, la Suède, l'Espagne, le Brésil, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et l'Egypte. Ajoutons que nous avions, en la personne de M. Jastrow, un représentant du 1er Congrès de 1889, et en celles de Mme Ladd-Franklin et de M. Warren, des représentants de celui de 1892.

La veille de notre réunion, nous apprenions la mort inopinée de Morton Prince, et cette triste nouvelle nous causa à tous un très grand chagrin.

Les vastes bâtiments de la Yale University offraient aux travaux du Congrès un splendide théâtre. Et pas à ses travaux seulement. Car une hospitalité princière avait voulu que les congressistes, les étrangers notamment, fussent les hôtes de l'Université, pour le logis et pour les repas.

A son arrivée, chaque congressiste recevait en don un exemplaire du *Psychological Register*, la belle publication du prof. Murchison, qui sortait tout juste de presse, utile baedecker permettant au psychologue de s'orienter parmi ses collègues.

Les travaux eux-mêmes comportaient des séances de communications, fonctionnant le matin, des séances de symposia (ou rapports sur des thèmes déterminés) dans l'après-midi. Le soir, des conférences de genre plus académique. Le nombre des travaux présentés (soit comme communications, soit comme rapports; il n'y avait du reste guère de différence entre ces deux catégories) fut considérable: 457 ! Plusieurs sections travaillaient simultanément, et nous pûmes constater une fois de plus l'inconvénient de cette pléthore de communications. La plupart de celles-ci étaient présentées par nos collègues d'Amérique, et cela s'explique, car la session annuelle de l'*American psychological Association*, qui a lieu d'habitude en décembre, avait été cette année fusionnée avec le Congrès international.

Le Congrès fut ouvert officiellement le 2 septembre au matin, par notre éminent collègue James R. Angell, qui en sa qualité de président de Yale University, nous a souhaité la bienvenue. Ensuite, le président du Congrès, James McKeen Cattell, se leva. Comment dire la fine bonhomie de l'illustre initiateur des *mental tests*, son humour de pince sans rire, et l'atmosphère de cordiale fraternité qu'il sut, dès cette solennelle séance d'ouverture, imprimer au Congrès, en ôtant sa veste pour prononcer son discours inaugural ! Ce geste symbolique, qui fut salué d'enthousiastes applaudissements, contribua, plus encore que la chaleur accablante de cette matinée-là, à rompre la glace...

M. Cattell traça une esquisse du développement de la psychologie en Amérique, développement qui a suivi une courbe ascendante régulière depuis 1892, où Stanley Hall fondait l'*American Association* avec 31 membres, jusqu'aujourd'hui où elle en compte 540, plus 353 associés. De 1890 à 1901, la psychologie allemande avait fourni 482 travaux; celle des Etats-Unis seulement 153. Aujourd'hui (en 1927), souligna Cattell non sans quelque fierté, la proportion est renversée: 1943 aux Etats-Unis contre 1509 en Allemagne. D'ailleurs, ajouta-t-il, la science est internationale. Cependant, les lignes suivies dépendent des tempéraments nationaux. « Ce n'est pas un simple accident fortuit si la recherche de laboratoire est d'origine allemande, la psychologie pathologique cultivée en France, la psychanalyse à Vienne, si Darwin et Galton étaient Anglais, si la psychologie objective et la mesure des différences individuelles ont eu leur principal essor aux Etats-Unis. » (Notre président avait distribué à l'assemblée une brochure, *Psychology in America*, où se trouvent de nombreuses statistiques à l'appui de ses affirmations.)

C'est à moi qu'incombait l'honneur de répondre, au nom des congressistes étrangers, aux paroles de bienvenue des deux précédents orateurs. Je ne puis que répéter ici combien nous avons été touchés de l'accueil que nous avons reçu, et avec quelle joie nous avons pu serrer la main de ces nombreux collègues d'Amérique que, pour la plupart, nous ne connaissions que par leurs travaux. Et je voudrais exprimer encore notre gratitude spéciale aux prof. Angell et Cattell, au prof. Angier, qui fonctionnait comme président du Comité local, au prof. Dodge, aux secrétaires généraux, Boring, Langfeld et Hunter, au trésorier, Woodworth, et à tous leurs collaborateurs.

Il ne peut être question de rendre compte ici des nombreuses communications présentées. Il est même difficile de dire si ces communications et les discussions auxquelles elles ont donné lieu (lorsque le temps le permettait) marquent, dans leur ensemble, une tendance générale. Toutes les parties de la psychologie, expérimentale, théorique, animale, appliquée, sociale, anormale, ont été également représentées. L'auteur de ces lignes constate non sans plaisir que le *sommeil*, jadis abandonné des psychologues, a eu les honneurs d'une séance spéciale. Peut-être pourrait-on noter une prédominance de l'intérêt pour l'étude des conditions ou des bases *physiologiques* de la conduite, analyse vraiment expérimentale, qui n'a rien à faire avec la doctrine surtout verbale du behaviorisme.

Les *evening-adresses* eurent beaucoup de succès. On y entendit notamment le prof. Pawloff, qui atteignait ce mois-même l'âge de 80 ans, et dont la belle figure, pétillante de vie, restera attachée au souvenir de ce congrès, et K. S. Lashley, président de l'*American Association*, qui fit un exposé très remarqué de ses recherches d'ablation plus ou moins étendue de l'écorce cérébrale, recherches qui tendent à montrer que les habitudes et autres mécanismes mentaux ne sauraient être expliqués par la formation de voies nerveuses définies dans l'encéphale; il semble que la substance grise intervienne dans son ensemble pour l'exécution d'un acte. Stern exposa ses conceptions personnalistes, Köhler la *Gestalttheorie*. Piéron défendit cette thèse que la douleur est une émotion. Spearman parla de la pensée créatrice, Thorndike des facteurs fondamentaux de la mémorisation, Michotte et Ponzo de leurs expériences dans le domaine de la perception et du dynamisme psychique.

Mais les « séances » ne constituèrent qu'une partie des attractions du Congrès. Sans parler des entretiens particuliers, étendus sur les pelouses du *Memorial Quadrangle*, dans le fumoir du *Dining Hall*, ou sur la plage de *Lighthouse Point*, il faudrait raconter les nombreuses visites au laboratoire de Dodge, à l'Institut de psychologie animale de Yerkes, à la ravissante *Psycho-Clinic* du Dr Gesell, mentionner les expositions de livres et d'appareils psychologiques.

Il faudrait surtout remercier les nombreuses personnes qui ont piloté, invité, promené les étrangers...

Selon l'usage, les membres du Comité international des Congrès se sont réunis en séance administrative, pour fixer le lieu du prochain congrès. Deux invitations étaient parvenues: l'une de la Pologne (qui, rappelons-le, avait déjà invité le Congrès à Genève en 1909 et à Groningen en 1926), l'autre du Danemark (qui, lui aussi, avait offert, en 1926, de recevoir le futur congrès). La majorité s'est décidée pour cette seconde invitation, et a fixé comme lieu et date du prochain congrès *Copenhague, fin août 1932*, avec l'espoir que le prof. Höffding acceptera de présider cette Xe réunion. Le Comité a encore pris une résolution, un peu draconienne, mais dictée par l'impossibilité d'allonger indéfiniment la liste des membres du Comité international (qui dépasse actuellement la centaine): dorénavant, seront automatiquement considérés comme démissionnaires ceux qui auront manqué trois sessions de suite. Il est bien entendu d'ailleurs que ceux qui sont aujourd'hui dans ce cas continuent de faire partie du Comité; on leur laisse la chance de s'y maintenir s'ils assistent à la réunion de 1932.

Avant le Congrès, une expédition très réussie avait été organisée à *Princeton University* dont MM. Warren et Langfeld nous firent les honneurs. Le prof. Warren, l'un des plus fidèles amis de nos congrès, et Mme Warren reçurent chez eux les congressistes pour le lunch, et ce fut charmant. Les jours précédant le congrès, nous, les étrangers, étions les hôtes de *Columbia University*, qui nous logea, et nous offrit les repas dans le sympathique *Faculty Club*, nous promena en *bus* à travers New York, nous conduisit au cinéma parlant, nous fit visiter une foule d'institutions, cliniques, bureaux d'orientation, etc. Mentionnons en particulier le beau laboratoire de psychologie animale du prof. Warden, l'Institut d'Eugénique et la Station de génétique à Cold Spring Harbor, les installations psychotechniques de M. W. Bingham.

Après le Congrès, visites à Clark University, avec réception par M. et Mme Hunter, M. et Mme Murchison, le prof. Nafe, et à Smith College, dont l'éminent président M. Neilson nous fit aussi un accueil cordial, et où Koffka nous montra son laboratoire, installé dans une petite villa, — et à Mount Holyoke College... Puis ce fut la journée de Boston, où M. et Mme Boring nous firent les honneurs de *Harvard University*. Quelle émotion en entrant dans le petit auditoire où William James faisait ses cours ! — Ensuite Dearborn et Miss Cattell nous reçoivent à la *Palfrey House*, destinée aux recherches sur la croissance de l'enfant. Nous admirons encore le superbe *Fatigue Laboratory* de la *Psychological Clinic;* le laboratoire de F. L. Wells au *Psychopathic Hospital*. La « clinique psychologique » de la fameuse *Judge Baker Foundation*, dirigée par Healy et Miss Bronner, a suscité un intérêt particulier. A la *Medical*

school, le prof. Cannon, le fameux physiologiste, nous a montré ses chats et ses singes sympathectomisés, et qui ne semblent pas s'en porter plus mal pour cela.

Puis ce fut une nouvelle invitation de M. et Mme Warren, dans leur home d'été, à Woods Hole, idyllique bord de mer, où, par-dessus le marché, on visita la belle Station de Biologie marine dont le prof. Conklin nous fait les honneurs.

Et l'on se dissémina.

Un seul regret quand, après ces belles journées, si pleines de choses, vécues au milieu de tant de monde, on se retrouve seul: celui de n'avoir pas eu plus de temps pour faire la connaissance de tous nos nombreux collègues américains. Il en est avec lesquels l'on a échangé quelques mots, puis l'on ne s'est plus rencontré... Néanmoins, le pont est jeté par-dessus l'Atlantique, et les précieuses amitiés qui se sont nouées ces dernières semaines ne pourront qu'être profitables à la psychologie, aux psychologues — et aussi, sans doute, à cette solidarité internationale dont l'humanité ressent de plus en plus le besoin.

Que l'on me permette, à ce propos, et pour terminer, de reproduire la fin de mon discours de la séance d'ouverture:

« Je voudrais en terminant rappeler quel rôle splendide pourraient jouer les psychologues, puisqu'ils sont capables d'analyser et de comprendre le déterminisme de toutes ces mésententes qui enveniment les relations mutuelles des peuples. Nous vivons dans des temps difficiles, politiquement, socialement, économiquement. Sans doute, beaucoup des maux dont nous souffrons proviennent-ils de ce que nous usons encore de notions périmées qui ne répondent plus à la réalité du monde dans lequel nous vivons. Tout un réseau de relations internationales est tissé autour de notre Globe, et nous nous comportons comme si chaque pays, perché sur sa souveraineté nationale, pouvait se suffire à soi-même. En termes biologiques, nous pouvons dire que nous souffrons d'un retard dans l'adaptation. Il est donc indispensable que s'effectue un réajustement des sentiments nationaux aux conditions créées par les innombrables interrelations des peuples.

Je pense que les psychologues peuvent faire beaucoup pour éclairer l'opinion publique, pour la guérir de sa dangereuse cécité psychique, pour lui montrer la source du malaise dont souffre notre génération, et lui indiquer le moyen de le combattre. Ce moyen, c'est la création de sentiments de solidarité mondiale d'un genre absolument nouveau.

L'éclosion de tels sentiments, la façon de les susciter, constitue d'ailleurs pour la psychologie un problème passionnant.

Nos Congrès, certainement, sont un des instruments de cette grande œuvre, en créant entre les psychologues de toutes les régions du monde cette amicale solidarité qu'ils désirent voir exister entre les nations auxquelles ils appartiennent...

Puisse ce IXe Congrès, réuni sous le signe des Etats-Unis, contribuer, pour sa part, à l'avènement de l'ère nouvelle que nous souhaitons, l'ère des Nations unies ! »

Ed. CLAPARÈDE.

LIBRAIRIE KUNDIG, GENÈVE

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE

Les **ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE** (fondées en 1901) paraissent à époques indéterminées. Chaque fascicule se vend séparément et le prix en est fixé suivant sa grosseur et le nombre des figures. On peut toutefois s'abonner au prix de 16 francs pour un volume; avec le dernier fascicule du volume, les abonnés reçoivent le titre et les tables des matières.

Les mémoires suivants, extraits des Archives de Psychologie, *sont en vente séparément:*

Th. Flournoy. **Nouvelles observations sur un cas de somnambulisme avec glossolalie,** avec 21 figures.	Fr. 3.50
— **Une Mystique moderne**	Fr. 8.50
Ed. Claparède. **Théorie biologique du sommeil et de l'hystérie, Opinions et critiques**	Fr. 3.—
— **Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond**	Fr. 2.—
— **Tests d'aptitude**	Fr. 1.50
— **Th. Flournoy, sa vie et son œuvre**	Fr. 6.—
Claparède et Baade. **Recherches expérimentales sur quelques processus simples dans l'hypnose**	Fr. 2.50
A. Leclère. **La vanité de l'expérience religieuse**	Fr. 2.—
E. Ivanoff. **Recherches expérimentales sur le dessin des écoliers,** fig. et pl.	Fr. 3.—
D. Katzaroff. **Contribution à l'étude de la récognition,** avec fig.	Fr. 3.—
W. Mackenzie. **Le problème du chien pensant de Mannheim,** avec fig.	Fr. 2.25
W. Radecki. **Les phénomènes psychoélectriques,** 17 fig. et 1 pl.	Fr. 3.50
P. Bovet. **L'Institut J. J. Rousseau** (1912-1917)	Fr. 1.—
— **La conscience de devoir dans l'introspection provoquée**	Fr. 2.—
Fontègne et Solari. **Le travail de la téléphoniste** (épuisé) le fasc.	Fr. 3.75
L. Walther. **Etude technopsychologique**	Fr. 1.—
— **Etude technopsychologique d'une industrie de produits alimentaires**	Fr. 1.50
J. Piaget. **La pensée symbolique et la pensée de l'enfant** . . .	Fr. 1.25
P. Janet. **Les souvenirs irréels**	Fr. 2.—
F. Merkin. **Les tests d'Ozeretzky pour le développement des fonctions motrices**	Fr. 1.—
Margairaz et Piaget. **La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid** (12 fig.)	Fr. 1.50
Krafft et Piaget. **Tests des images en désordre chez les enfants de 6 à 10 ans** (40 fig.)	Fr. 2.50
G. de Morsier. **L'Erotomanie.**	Fr. 2.50
E. Tripp. **Observations sur l'image éidétique.**	Fr. 1.25
H. Antipoff. **Contribution à l'étude de la constance des sujets**	Fr. 1.—
— **L'évolution et la variabilité des fonctions psychomotrices,** 29 fig.	Fr. 2.50
H. Flournoy. **Civa androgyne,** 5 fig.	Fr. 1.—
Ehinger. **Recherches sur l'aptitude manuelle. Age et déclin des aptitudes.** 15 fig..	Fr. 1.50
D. A. Prescott. **Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture**	Fr. 2.50

A LA MÊME LIBRAIRIE

Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale, par Ed. Claparède, 11me édition, avec une préface complémentaire. Un vol. in-8°, 611 p., 45 fig. . . . . Fr. 12.—

VIe Congrès international de Psychologie, Genève, 1909. Rapports et comptes-rendus, publiés par Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8°, 877 p., 21 fig. . . . . Fr. 20.—

IIe Congrès international de Philosophie, Genève, 1904. Rapports et comptes-rendus, publiés par les soins du Dr Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8° de 974 pages, avec 17 fig. dans le texte et 5 portraits hors texte Fr. 25.—

Imprimerie Albert Kundig. Genève

XXVI[e] Année — N[os] 7-8. 15 Juillet-15 Octobre 1929.

Journal de Psychologie

normale et pathologique

ORGANE OFFICIEL DE LA SOCIÉTÉ DE PSYCHOLOGIE

Directeurs : PIERRE JANET et GEORGES DUMAS

Secrétaire de la rédaction : I. MEYERSON

COMITÉ DE DIRECTION

Argentine : MM. Alberini, Cabred, Dimitri, Mouchet, Soler ; *Belgique* : MM. Van Biervliet, Decroly ; *Brésil* : MM. Austregesilo, Manoel Bomfim, Juliano Moreira, Afranio Peixoto, Franco da Rocha ; *Espagne* : MM. G. Marañon, A. Pi Suñer, S. Ramon y Cajal ; *France* : MM. Bergson, Ch. Blondel, Delacroix, Lalande, Lapicque, Mayer, Meillet, Piéron, Rabaud, Revault d'Allonnes, Séglas, Sollier, H. Wallon ; *Grèce* : MM. Borras, Catsaras ; *Italie* : MM. Ferrari, Gemelli, Kirsow, Morselli, Ponzo, Rignano, Sante de Sanctis, Tanzi ; *Roumanie* : MM. Marinesco, Obregia, Radulesco-Motru ; *Suisse* : MM. Bovet, Claparède, Larguier des Bancels.

SOMMAIRE

Ed. Claparède. — **Le sommeil et la veille**. 433

G. Lamarque. — **La sensation des obstacles chez les aveugles**. 494

E. Cassirer. — **Étude sur la pathologie de la conscience symbolique** (*fin*). 523

SOCIÉTÉ DE PSYCHOLOGIE

Séance du 19 Mai 1927.

Bulletin de la séance. 567

Séance du 10 Novembre 1927.

I. Meyerson. — **Images-éclairs** (*Discussion* : P. Guillaume, A. Millot, H. Delacroix) 569

NOTES ET DOCUMENTS

D. Elkine et E. Krasnopolsky. — **Sur la question des entraves associatives**. 581

E. Chevaleva-Ianovskaïa et D. Sylla. — **Essai d'une étude sur les enfants meneurs**. 604

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

H. Kühn : *Kunst und Kultur der Vorzeit Europas. Das Paläolithikum.* — B. Stolpe : *Collected essays in ornemental art.* — W. Hough : *Fire-making apparatus in the United States National Museum.* — *Jahrbuch für prähistorische und ethnographische Kunst (IPEK), III, 1927* 613

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

Comité de Direction du *Journal de Psychologie* :

Argentine : MM. ALBERINI, CABRED, DIMITRI, MOUCHET, SOLER, professeurs à l'Université de Buenos-Aires

Belgique : MM. VAN BIERVLIET, professeur à l'Université de Gand, DECROLY, professeur à l'Université de Bruxelles.

Brésil : MM. AUSTREGESILO, Afranio PEIXOTO, professeurs à l'Université de Rio, Juliano MORREIRA, professeur à l'Université de Bahia, Franco da ROCHA, professeur à l'Université de São-Paulo, Manoel BOMFIM, directeur du Pedagogium de Rio.

Espagne : MM. G. MARAÑON, professeur à l'Université de Madrid, A. PI SUÑER, professeur à l'Université de Barcelone, S. RAMON Y CAJAL, professeur à l'Université de Madrid.

France : MM. BERGSON, de l'Académie française, Ch. BLONDEL, professeur à l'Université de Strasbourg, DELACROIX, LALANDE, LAPICQUE, RABAUD, professeurs à la Sorbonne, MAYER, MEILLET, PIÉRON, profs. au Collège de France, REVAULT D'ALLONNES, H. WALLON, agrégés de philosophie, SÉGLAS, médecin honoraire de la Salpêtrière, SOLLIER, prof. à l'Institut des Hautes Études de Belgique.

Grèce : MM. BOBAS, CATSARAS, professeurs à l'Université d'Athènes.

Italie : MM. FERRARI, professeur à l'Université de Bologne, GEMELLI, professeur à l'Académie de Milan, KIESOW, PONZO, professeurs à l'Université de Turin, MORSELLI, professeur à l'Université de Gênes, RIGNANO, directeur de *Scientia*, SANTE DE SANCTIS, professeur à l'Université de Rome, TANZI, professeur à l'Université de Florence.

Roumanie : MM. MARINESCO, OBREGIA, RADULESCO-MOTRU, professeurs à l'Université de Bucarest.

Suisse : MM. BOVET, directeur de l'Institut J.-J. Rousseau, professeur à l'Université de Genève, Ed. CLAPARÈDE, professeur à l'Université de Genève, LARGUIER DES BANCELS, professeur à l'Université de Lausanne.

Le *Journal de Psychologie* a publié, en 1926, un **numéro exceptionnel** sur **L'ART ET LA PENSÉE**. Ce numéro contient des articles de Mmes Vernon Lee, Lot-Borodine, Harrison, Mirrlees, et de MM. G. Séailles, H. Delacroix, Ch. Lalo, Thibaudet, Masson-Oursel, G. Marcel, E. Jaloux, Hytier, G. Urbain, Baruzi, Scharffner, Coeuroy, Lods, Fosca, Ozenfant, Focillon, Bourdelle, P. Urbain, Le Corbusier, Fuerst, Breuil, G.-H. Luquet, ayant trait à l'*esthétique générale*, aux *arts du langage*, à la *musique*, aux *arts plastiques*, à l'*architecture*, à l'*art primitif*.

SOMMAIRE DU NUMÉRO DE MAI-JUIN

E. Cassirer. — **Étude sur la pathologie de la conscience symbolique (I).**

O. Selz. — **Essai d'une nouvelle théorie psychologique de l'espace, du temps et de la forme.**

V. Cornetz. — **Orientation, conservation de la direction, marche compensée, polarisation.**

NOTES ET DOCUMENTS

M. Dide. — **Variations psychopathiques de l'intuition durée-étendue.**

ÉTUDE CRITIQUE

D. Parodi. — **" De l'angoisse à l'extase " de Pierre Janet.**

AVIS IMPORTANTS

ABONNEMENT pour 1929 : Un an, France et Colonies, 60 fr. Pays ayant adhéré à l'accord de Stockholm, 75 fr. Autres pays, 90 fr. La livraison : 10 fr.

Les demandes en duplicata de numéros non arrivés à destination ne pourront être admises que dans les quinze jours qui suivront la réception du n° suivant.

Il ne sera tenu compte d'une demande de changement d'adresse que si elle est accompagnée de la somme de un franc.

Le Journal ne paraît pas pendant les mois de vacances universitaires, août et septembre.

M. G. DUMAS, directeur du Journal, reçoit le jeudi de 2 h. à 4 h. à la librairie Alcan.

Les manuscrits non insérés ne sont pas rendus.

LE SOMMEIL ET LA VEILLE[1]

I

L'ACTIVITÉ ET LE REPOS

L'activité mentale, ou, si l'on préfère, la conduite de l'homme et des animaux, ne se déroule pas selon une ligne à tonalité continue. Elle présente des phases diverses quant à l'intensité et à la qualité de son rendement.

Nous notons d'abord des poussées d'attention alternant, presque à chaque instant, avec des moments d'inattention, d'automatisme : au clair rayonnement de la conscience succède brusquement ce que Beaunis appelait la « nuit psychique »[2] ; à l'entrain succède la fatigue, au travail le repos. Cette perpétuelle oscillation s'inscrit elle-même dans une onde de plus grande longueur, l'état de veille, qui est suivie quotidiennement par une onde de sens contraire, le sommeil, caractérisé par une complète inactivité extérieure. Mais ce rythme — appelé *nycthéméral*, car les deux phases veille et sommeil correspondent plus ou moins au jour et à la nuit — n'a pas la même cadence suivant les saisons ; en hiver, chez l'homme, par exemple, la phase hypnique est plus longue et plus profonde qu'en été. C'est dire que ce rythme fait lui-même partie d'une vaste ondulation s'étendant sur toute l'année.

Ce n'est pas tout encore : pendant une certaine période, un même individu peut présenter une « tension psychologique » (P. Janet) plus forte qu'à une autre, c'est-à-dire être capable d'opérations plus difficiles. Cette nouvelle oscillation — phases d'excitation et de

1. Cet article est un chapitre du *Traité de Psychologie*, qui va paraître prochainement, sous la direction de G. Dumas, à la librairie Alcan.

2. H. Beaunis. La nuit psychique, *Congrès int. de Psychologie de Rome*, 1905, p. 396. Cf. aussi *Rev. philos.*, vol. LXVII, 1909.

dépression — vient périodiquement, elle aussi, mettre son empreinte sur le dessin du rythme quotidien.

Enfin, chez certains animaux, une vague de beaucoup plus d'envergure substitue à une longue période d'oscillations nycthémérales une phase de léthargie plus profonde, et qui s'étend sur des mois entiers : c'est le sommeil *saisonnier* (hibernal ou estival) de beaucoup d'animaux.

Entre ces divers états, on a encore noté des « états intermédiaires », demi-veilles ou demi-sommeils, états crépusculaires, hypnoïdaux, états de rêveries diurnes, de fugues, d'automatismes ambulatoires, etc. La psychologie a pour tâche de rendre compte de ces phénomènes en trouvant une formule qui les embrasse tous, et qui les coordonne.

Il est d'ailleurs parfois difficile de distinguer entre elles certaines de ces phases. Chez l'homme, le repos se distingue nettement du sommeil. Mais chez les animaux inférieurs, chez des grenouilles, des poissons, voire des chevaux, qui dorment debout, cela n'est pas toujours aisé.

Chez les animaux, les phases d'activité et de repos ont donné lieu à quelques observations précises, comme celles de Bohn, de Polimanti, de Piéron, sur divers animaux marins. Ces observations ont mis en évidence, tantôt un rythme dans l'alternance des phases d'activité et de repos synchrone au balancement des marées, tantôt l'absence de repos complet. Mais il faut arriver aux recherches expérimentales de J.-S. Szymanski pour avoir sur cette question des lumières nouvelles.

Méthode actographique. — Afin de pouvoir suivre les phases d'activité et de repos au cours de la journée de vingt-quatre heures, Szymanski a construit un appareil enregistreur dont le cylindre, marchant à la vitesse de 8 centimètres à l'heure, fait un tour en douze heures, un déclenchement permettant à un second tracé de s'inscrire automatiquement au-dessus du premier pendant les douze heures suivantes.

L'animal est placé dans une cage d'aluminium C (fig. 1), disposée de telle sorte que ses moindres mouvements puissent être enregistrés sur le cylindre dont nous venons de parler. A cet effet, la cage porte sous son plancher un axe fixé lui-même sur une membrane de

caoutchouc M fermant une chambre à air A en communication par un tuyau T avec un tambour de Marey. Ou bien, pour les insectes ou les vers, la cage, en toile, est fixée à l'extrémité d'une tige, dont l'autre extrémité inscrit sur le cylindre, et dont le centre, armé d'une lame de couteau, repose, à la façon d'une balance horizontale, sur un support. D'autres dispositifs ont encore été imaginés pour l'enregistrement des mouvements des poissons ou autres animaux aquatiques.

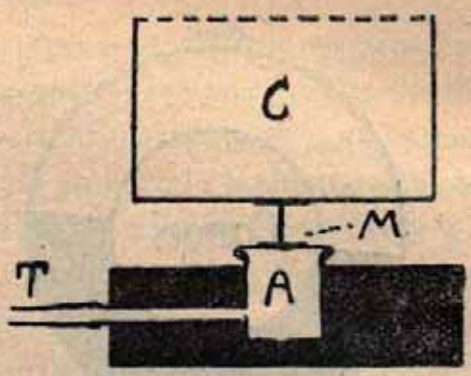


Fig. 1. — Actographe de Szymanski.

Il faut placer ces animaux dans un milieu tranquille, et réaliser autant que possible les conditions du milieu normal, sous le rapport de la température, de l'humidité, etc. On place bien entendu dans la cage de la nourriture et de l'eau pour vingt-quatre heures.

Types de comportements. — Les actogrammes ainsi obtenus, donnant un graphique précis du comportement pendant un cycle de vingt-quatre heures chez un grand nombre d'animaux divers, ont mis en lumière l'existence de deux types nettement différents quant à la répartition des phases d'activité et de repos au cours de la journée de vingt-quatre heures, le type *monophasique* et le type *polyphasique*, ainsi que les a dénommés Szymanski.

Le type monophasique est caractérisé par l'existence, au cours de la journée de vingt-quatre heures, de deux grandes phases, l'une d'activité, l'autre de repos. Ce type se rencontre chez l'homme, chez les oiseaux comme le canari, chez le poisson rouge, les serpents, les mouches. On peut figurer ce type monophasique par un diagramme semblable à celui de la figure 2, qui donne l'aspect des phases d'activité et de repos au cours des vingt-quatre heures de la journée.

Le type polyphasique manifeste au contraire une série de phases d'activité et de repos qui se succèdent selon des rythmes divers suivant les espèces animales. Tantôt, comme chez le lapin ou la souris (fig. 5), ces phases se succèdent d'une façon ininterrompue. Tantôt, comme chez la grenouille (fig. 3), la longue phase d'inactivité

n'est coupée que deux fois par une brève période de mobilité. Tantôt encore, comme chez le chat, nous avons une alternance des phases, mais la phase de repos est toujours plus longue que celle de mobilité (fig. 4).

Le type polyphasique se rencontre encore chez la blatte, l'écre-

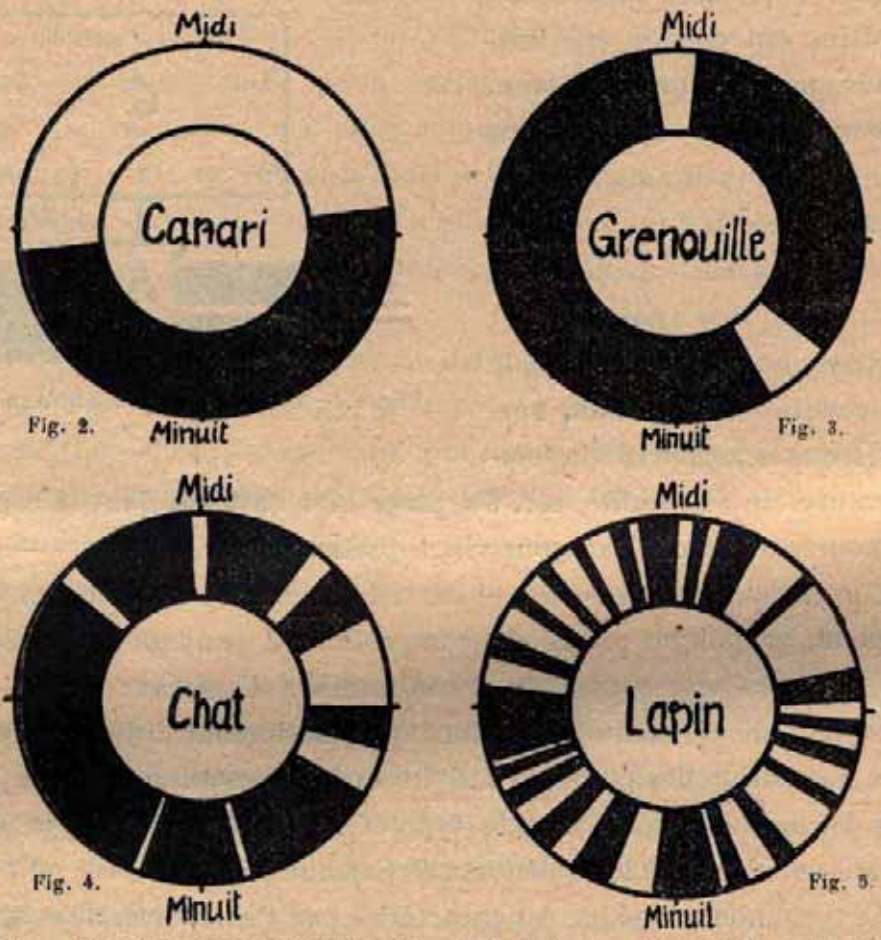


Fig. 2. Fig. 3. Fig. 4. Fig. 5

Fig. 2. — Canari (type monophasique). — Fig. 3, 4, 5, — Grenouille, chat, lapin (types polyphasiques) (d'après Szymanski). — Ces actogrammes se lisent dans le sens des aiguilles d'une montre. Les secteurs *blancs* correspondent aux phases d'activité ; les *noirs* aux phases de repos (y compris sommeil).

visse, le ver de terre, l'escargot, le rat blanc, et aussi chez l'homme, dans la première année de la vie : le nourrisson présente, au cours d'un cycle de vingt-quatre heures, cinq à six périodes de veille coupées par autant de périodes de sommeil.

Comment expliquer l'existence de ces types? Le type monophasique est régi, dans une large mesure, par la marche du soleil. La phase d'activité correspond au jour ; celle de repos, à la nuit. Chez les mouches bleues, par exemple, chez le canari, cette dépen-

dance est très étroite. Chez les serpents le facteur température entre aussi en jeu. Mais, en règle générale, c'est la lumière qui règle la périodicité. Szymanski constate d'autre part que les animaux qui présentent le type monophasique sont précisément des « animaux optiques », c'est-à-dire chez lesquels l'adaptation au monde extérieur se fait principalement par la vue.

Au contraire, les animaux du type polyphasique ne sont pas « optiques » d'une façon bien marquée. Chez eux, quelque autre sens est prépondérant, ou le sens olfactif (souris, lapin), ou le sens tactile (ver de terre). Cela ne veut pas dire que la lumière ne puisse être aussi un facteur de leur activité, mais ce facteur n'est pas dominant. Il est d'ailleurs difficile de dire quelles sont les causes des périodes d'activité et de repos chez les animaux polyphasiques : peut-être la fatigue, chez la souris ; peut-être la faim, chez le nourrisson ; peut-être d'autres excitations d'origine interne. Le cas du chat domestique est assez curieux : il est polyphasique, mais cependant dort plus, au total, la nuit que le jour. Cependant le chat sauvage est un animal nocturne. Le chat domestique présente donc une ébauche d'adaptation au régime quotidien de l'homme. La périodicité chez l'homme, qui passe du type polyphasique au type monophasique sous l'influence de l'éducation, montre bien qu'elle est sous l'influence de facteurs capables de varier, et de se substituer ou de s'associer les uns aux autres. En d'autres termes, l'activité comme le repos apparaissent comme des réactions conditionnables.

D'ailleurs, pour une espèce animale donnée, le type de répartition des phases est quasi constant. Et ce type est d'autant plus caractéristique qu'il s'agit d'une espèce animale plus élevée dans l'échelle zoologique (Szymanski, D, 126). Mais ce type peut être modifié artificiellement. Ainsi, si l'on place un canari dans l'obscurité pendant soixante-treize jours de suite, et qu'on prenne, au bout de cette période, toujours dans l'obscurité, son actogramme, on constate qu'il y a eu un déplacement des phases : l'activité commence à 11 heures du matin, et se continue jusqu'à 2 heures après minuit. Le nombre des phases est aussi changé : de monophasique, l'oiseau est devenu polyphasique. La longue période de repos pendant la nuit subsiste ; mais la période d'activité est coupée de moments de repos. De même, si on laisse un canari dans une lumière continue,

on voit s'installer une polyphasie, mais les phases de repos sont plus courtes, celles d'activité plus longues, pendant les heures du jour que pendant celles de la nuit.

L'apparition du type polyphasique pendant les régimes continus (lumière ou obscurité ininterrompue) est due à une surexcitation de l'activité ; cette surexcitation, à son tour, peut être interprétée comme exprimant la tendance de ces animaux à échapper à un régime anormal, qui leur est pénible (Szymanski, D, p. 130).

Szymanski a proposé d'indiquer par un coefficient Q la *quantité d'activité* d'un animal, coefficient exprimant le rapport entre les heures d'activité et les heures de repos d'un animal [1]. Si l'on désigne par a le nombre d'heures d'activité, on aura :

$$Q = \frac{a}{24 - a}.$$

Si $Q = 1$, cela signifie que l'animal se repose autant qu'il remue.

Si $Q < 1$, c'est que le nombre des heures de repos est plus grand que celui des heures de motilité.

Voici les coefficients pour quelques animaux :

Serpent (septembre)	0,11
Grenouille verte (juillet-août)	0,17
Un chat	0,23
Un chien (de 4 mois)	0,39
Écrevisse (septembre)	0,46
Souris	0,75
Escargot	0,75
Nourrissons	0,76
Mouche bleue (août)	0,81
Lapin	1,03
Ver de terre (septembre)	1,19
Souris dansante	1,42
Homme adulte	2

La raison de l'alternance de l'activité et du repos semble claire au

1. Il serait sans doute inexact de considérer comme phases de sommeil les phases de repos dont il vient d'être question. Car un animal, comme l'homme, peut rester tranquille sans dormir. Cependant, à supposer même que le sommeil ne comprenne qu'une partie des phases de repos décrites par Szymanski, et que plusieurs d'entre elles ne comprennent aucun moment de sommeil vrai, cela ne change rien à l'aspect général des types décrits. Car, même en ne considérant que les phases d'activité, on voit que celles-ci se répartissent d'une façon bien différente au cours des 24 heures. (Il faut assurément tenir compte du fait qu'un animal en cage a souvent un comportement très différent de son comportement en liberté. Les différences d'une espèce à l'autre n'en sont pas moins frappantes.)

premier abord : n'est-il pas suffisant d'invoquer la périodicité qu'entraîne nécessairement l'usure des cellules et leur besoin de restauration ? Ou bien peut-on invoquer, comme le voudraient Le Dantec et Bohn, une sorte de polarisation des centres nerveux ou du tissu vivant, en vertu de laquelle les réactions changent automatiquement de signe au bout d'un certain temps, car toute action qui tend à déformer l'organisme suscite une réaction en sens contraire, destinée à annuler cette déformation ?

Sans doute, nous savons que la vie consiste précisément dans le maintien d'un certain équilibre. Et l'on ne peut guère se figurer une régulation sans une oscillation compensatrice. Mais il reste encore à déterminer pourquoi cette oscillation revêt telle forme déterminée, tel aspect, qui varie d'une espèce à l'autre, d'un individu à l'autre. Et, lorsque le repos prend la forme de sommeil, le problème se complique encore. Car l'alternance du sommeil et de la veille ne peut être regardée comme un simple cas particulier de la périodicité des phénomènes organiques. Ainsi que l'a très justement remarqué Kuppers, cette alternance ne consiste pas dans l'oscillation de l'intensité d'un processus toujours semblable à lui-même sous le rapport de la qualité (comme c'est le cas par exemple pour les oscillations de la température ou du poids du corps). Non, le sommeil diffère qualitativement de la veille. Il n'en diffère pas comme le *moins* diffère du *plus*, mais bien plutôt comme l'*envers* diffère de l'*endroit*. C'est une autre attitude de l'organisme[1].

Cette alternance de la veille et du sommeil ne se rencontre pas chez tous les animaux. Chez quelques-uns, comme le serpent, la phase de veille ne comporte qu'une heure ou deux sur vingt-quatre. Chez d'autres comme les uni-cellulaires, l'activité est ininterrompue (Hodge et Aikins). Il est donc légitime de se demander si l'une de ces phases, et laquelle, ne dériverait pas de l'autre. Nous dirons quelques mots plus tard de cette question de l'origine du sommeil. Notons dès main-

1. Comme l'un des exemples de cette différence d'attitude, citons ici une remarque très fine du psychiatre genevois Rod. Weber : Pendant la veille, l'homme est un être *optique*, pendant le sommeil, un être *acoustique*. Pendant la veille, c'est la vue qui est avant tout indispensable à notre adaptation à la réalité ambiante ; aussi, pour penser, nous servons-nous de la sphère auditive (langage intérieur), qui est disponible. Au contraire, dans le sommeil, c'est l'ouïe qui est mobilisée pour nous avertir des dangers éventuels ; c'est elle le veilleur. Aussi nos rêves appartiennent-ils presque entièrement au domaine visuel.

tenant que le sommeil semble être le résultat d'une acquisition véritable, un phénomène d'adaptation ayant eu des conséquences utiles. Cornish se demande si le peu de profondeur du sommeil des rongeurs ne serait pas cause de la brièveté de leur vie. Polimanti se pose la même question propos des animaux marins. Ceux-ci, ne jouissant jamais d'un repos entier et complet, sont dans un état de continuelle activité qui « porte peut-être en soi la cause de la brièveté de la vie chez les invertébrés et chez la plupart des vertébrés marins. A une vie brève correspond une activité poussée au degré le plus haut que nous puissions imaginer » (A, p. 159).

Au total, l'alternance des phases de veille et de sommeil des animaux s'offre à nous comme un phénomène présentant des variations très grandes suivant les espèces considérées et comme relevant d'un déterminisme complexe : chez les animaux monophasiques, on ne saurait nier l'influence du rythme nycthéméral (encore qu'on ne puisse pas, comme le veut Gorter, attribuer le sommeil à une moindre excitation des organismes pendant la nuit ; en effet, presque tous les mammifères et un grand nombre d'autres animaux dorment pendant le jour, et chassent pendant la nuit). Chez les polyphasiques, les excitants internes jouent un rôle prédominant. Chez les uns et chez les autres, le rythme de la veille et du sommeil paraît être le résultat d'une adaptation acquise au cours des siècles et il peut être modifié dans une plus ou moins large mesure par des circonstances artificielles, voire par l'éducation.

II

LE SOMMEIL

Le sommeil est un état d'inaction périodique, caractérisé par une perte plus ou moins complète de contact avec la réalité objective présente, qui survient plus ou moins brusquement, et qui, brusquement aussi, peut être, par une excitation, interrompu et remplacé par l'état de veille.

1. — Le besoin de sommeil

« Besoin » de sommeil peut s'entendre à deux points de vue différents : objectif et subjectif.

Au point de vue objectif, on se demandera : quand le sommeil est-il, organiquement parlant, utile ou nécessaire à l'individu ? Cette question est celle de la valeur restauratrice et, en général, de la fonction du sommeil ; nous la retrouverons plus loin.

Nous ne parlerons ici du besoin de sommeil que dans son sens subjectif. Et notons tout de suite qu'il n'y a pas de coïncidence nécessaire entre ces deux aspects du « besoin ». On peut, par exemple, éprouver vivement le besoin d'un morceau de sucre dans une tasse de thé, ou de sel dans un potage sans que l'organisme ait, chimiquement parlant, besoin de sucre ou de sel à ce moment-là. De même on peut éprouver le besoin de sommeil sans que celui ci soit à ce moment-là un besoin réel pour l'organisme.

Le besoin subjectif de sommeil ne précède pas nécessairement l'acte de s'endormir. On peut tomber endormi sans en avoir préalablement ressenti le besoin. C'est le plus souvent le cas lorsque nous allons nous coucher à l'heure habituelle, ou lorsque nous nous endormons en chemin de fer. Cette absence de besoin s'explique par la loi de la prise de conscience[1] : nous ne prenons pas conscience des réactions que nous accomplissons d'une façon automatique. Il n'y a prise de conscience que si la réaction est empêchée, est gênée. Le besoin de sommeil ne surgit dans notre conscience que lorsque, pour une raison ou pour une autre, nous sommes poussés à prolonger l'état de veille quoique notre organisme incline au sommeil. Il est le résultat d'un conflit de tendances.

Il en est de même pour les autres besoins : nous ne ressentons pas toujours la faim avant de manger, ni le besoin d'uriner avant la miction. Lorsque ces actes sont régis par l'habitude et peuvent s'accomplir sans obstacle, ils se passent de l'avertissement du besoin.

Au reste, le mécanisme du besoin de sommeil peut être calqué, *mutatis mutandis*, sur celui des autres fonctions organo-psychologiques, par exemple la miction. Dès que surviennent les causes habituelles qui induisent le sommeil, si celui-ci doit être momentanément écarté, on voit apparaître des réactions antagonistes, et le besoin de sommeil consiste, subjectivement, dans les sensations qui témoignent

1. Ed. Claparède. *Archives de Psychologie*, XVII, 1918, p. 71.

de cette lutte. Ainsi, le besoin de sommeil se manifeste, en premier lieu, par la lourdeur des paupières, mais cette lourdeur, nous ne la sentons vraiment que lorsque nous nous opposons, si peu que ce soit, à l'occlusion des yeux. Bientôt surviennent des sensations de tiraillement dans les muscles oculaires (au moment de l'endormissement, les yeux se révulsent en haut et en dehors), dans le muscle releveur de la paupière, de la diplopie, des sensations vagues dans la nuque et, en général, dans toute la musculature du corps. En outre, ainsi qu'on le constate aisément lorsque, dans une conférence, on lutte contre le sommeil, on doit faire effort pour ramener l'attention qui fuit, et pour rapprocher, en quelque sorte, la voix de l'orateur qui semble s'éloigner peu à peu et venir comme d'un autre monde.

Par une série de « rétablissements », nous parvenons, si nous sommes victorieux dans cette lutte, à écarter pour un certain temps le besoin de sommeil. Nous reprenons alors pleinement conscience de la situation présente, du milieu où nous nous trouvons.

Il ne faut pas confondre la sensation du besoin de sommeil avec la sensation de *fatigue*, bien que ces deux états de conscience puissent être superposés et associés. On peut éprouver de la fatigue sans avoir besoin de dormir ; le cas est fréquent dans l'insomnie. On peut aussi éprouver le besoin de dormir, sans ressentir de la fatigue : ainsi en chemin de fer ou dans une conférence, ou après le repas de midi, s'il fait chaud.

Le baillement. — Le bâillement est généralement considéré comme un des signes du besoin de sommeil, et je pense que c'est à juste titre, mais à la condition que, conformément à la conception esquissée tout à l'heure, on envisage surtout le besoin de sommeil comme l'expression psycho-physiologique de la lutte contre le sommeil.

Le bâillement — c'est tout au moins l'hypothèse qui semble le mieux rendre compte des faits — nous apparaît comme un des épisodes de cette lutte.

Qu'est-ce que le bâillement? Les physiologistes le définissent comme un acte respiratoire, déclenché d'une façon réflexe, et accompagné de la contraction de divers muscles de la face, acte qui aurait pour fonction d'augmenter l'oxygénation du sang. Mais la question qui intéresse le psychologue est celle de savoir ce que signifie le

bâillement, et quels sont ses rapports avec le sommeil. Or l'observation nous apprend que nous ne bâillons pas lorsque nous pouvons nous abandonner au sommeil. Nous bâillons au contraire lorsque nous sommes empêchés de le faire. Aussi Dumpert a-t-il supposé que le bâillement était une réaction de défense contre l'inattention qui guette l'esprit fatigué. Et la fonction de cette réaction serait de faciliter la circulation sanguine. Pour en comprendre le mécanisme, il faut, dit Dumpert (d'accord en cela avec Hauptmann et Mayer), regarder le bâillement comme n'étant que la portion (isolée par l'éducation) d'un réflexe plus général : *l'étirement*. Souvent d'ailleurs le bâillement va avec l'étirement. Le fait est frappant chez les chiens et chez les chats. Et souvent aussi, le simple acte de s'étirer provoque le bâillement. Le réflexe d'étirement a pour fonction de faciliter la circulation sanguine dans le corps et spécialement dans le cerveau, soit en provoquant des contractions qui compriment les veines périphériques et poussent le sang vers le cœur, soit en suscitant une inspiration intense qui a aussi une action d'appel sur la circulation veineuse[1].

Avant Dumpert, Steckel, en 1915, avait déjà considéré le bâillement comme une arme *contre* le sommeil. « Le bâillement sert, disait-il, à nous tenir éveillé. »

De fait, on bâille aussi le matin, plus souvent même que le soir; le bâillement aide à rétablir la veille[2].

La conscience du bâillement appartient aux symptômes subjectifs du besoin de sommeil ; la preuve en est qu'en bâillant volontairement, même au début de la matinée, on éprouve du même coup la sensation du besoin de dormir.

2. — L'ENDORMISSEMENT

L'endormissement est le passage de la veille au sommeil. Cette activité, mi-instinctive mi-volontaire, comprend deux temps : la

1. Sur le bâillement, cf. Claparède (F) ; Dumpert, *J. f. Psychol. u. Neurol.*, Bd. 27, 1921 ; Hauptmann, *Neurol. Cblatt*, 1920 ; Mayer, *Z. f. Biol.*, 1921 ; De Saussure, *Ar. saisses de Neurol.*, XII, 1923, p. 308, etc. — La pathologie du bâillement, encore à peine esquissée, éclairera sa physiologie.

2. A ma demande, une institutrice de Genève, Mlle Margairaz, a noté les bâillements de ses élèves pendant 55 jours de classe. Elle a constaté que c'est pendant les deux premières heures de la matinée que les bâillements sont le plus fréquents (du 1er décembre au 24 février, 1041 bâillements notés entre 8 à 10 heures du matin, contre 132 seulement entre 13 heures et demie et 16 heures).

recherche d'une attitude ou d'une couche, et le glissement dans le sommeil.

1° Recherche d'une attitude : l'animal, l'homme y compris, disposé à céder au besoin de sommeil, s'installe pour dormir, il se couche, se cale quelque part[1]. Beaucoup d'animaux cherchent une cachette. Des poissons dorment à demi ensevelis dans le sable; l'insecte même « va coucher » dans la terre, dans la mousse, dans une feuille roulée; les poules grimpent sur leur perchoir; des singes, et d'autres animaux, se construisent de véritables nids pour leur sommeil.

2° Le glissement dans le sommeil est un état transitoire que, le plus souvent, l'individu qui s'endort traverse en quelques secondes. Il est caractérisé par un certain état de la conscience qu'il est très difficile de décrire, car, ou bien l'on fait un effort pour l'observer, et alors on ne s'endort pas; ou bien on se laisse aller au sommeil, mais alors on s'endort sans qu'on sache comment; et si, au réveil, on cherche à se remémorer ce qui s'est passé, on ne retrouve rien, soit par suite de l'amnésie qui guette tous les phénomènes entourant le sommeil, soit parce qu'il ne s'est peut-être rien passé du tout et que l'endormissement a consisté en un changement d'état quasi instantané, s'effectuant avec la brusquerie d'un réflexe.

Parfois cependant, cet état intermédiaire se prolonge, soit par insuffisance de l'aptitude naturelle à dormir, soit par la présence d'excitations (d'origine externe ou interne), soit par manque du besoin (physique) de sommeil. Et l'on pourrait, avec Trömner, figurer la rapidité de l'endormissement par la formule $R = \frac{D + F}{E}$, dans laquelle D signifie l'aptitude à dormir, F la fatigue et E les excitations. Encore n'est-il pas certain qu'elle contienne tous les facteurs en jeu.

Trömner subdivise l'endormissement en deux phases : la phase de somnolence et celle de dissociation. La première comprend surtout les phénomènes que nous avons notés à propos du besoin de sommeil ; tendance à l'hypotonie musculaire, lourdeur, incoordination, aprosexie, aboulie, désintérêt, parfois vertige, état rappelant celui

1. S. de Sanctis (B, p. 256) distingue à juste titre l'attitude « active » du dormeur normal, de l'attitude « passive » de l'individu gravement malade.

de l'ivresse. Mais il me paraît que ces symptômes ne deviennent conscients que lorsqu'on lutte contre le sommeil. Il ne faut parler d'endormissement qu'à partir du moment où l'individu, se trouvant dans la position du sommeil (par exemple dans son lit), peut s'abandonner au sommeil sans chercher à lui résister. Dans ces conditions, cette première phase passe inaperçue.

La phase de dissociation est marquée par la désagrégation progressive des éléments dont la coordination assurait l'ajustement au monde extérieur. Celui-ci devient, pour la conscience, de plus en plus inconsistant, les bruits s'éloignent, se confondent, leur sens se perd. La pensée s'embrouille, des images fictives pénètrent insidieusement les souvenirs. C'est à cette phase qu'appartiennent les hallucinations hypnagogiques, qui d'ailleurs peuvent apparaître alors que la conscience est entièrement lucide. Déjà décrites par Burdach, Purkinje, par Baillarger, qui les appelait « images fantastiques », bien étudiées par Maury, par Hervey de Saint-Denis, récemment encore par Bernard Leroy, ces hallucinations (ou fantasmes) sont le plus souvent visuelles, plus rarement auditives. Tantôt ce sont des dessins colorés, changeant d'aspect et de couleurs comme les mosaïques d'un kaléidoscope : « Petites roues lumineuses, petits soleils qui tournent rapidement sur eux-mêmes, petites bulles de couleurs variées qui montent ou qui descendent, ou bien légers fils d'or, d'argent, de pourpre, de vert émeraude, qui semblent se croiser ou s'enrouler symétriquement de mille manières avec un frémissement continuel, formant une infinité de petits cercles, de petits losanges... » (H. de Saint-Denis.) Tantôt ce sont des figures animées, des bonshommes grimaçants, des visages inconnus qui vous sourient un instant pour se transformer en une autre physionomie. Lorsque les hallucinations sont auditives, on entend des phrases, n'ayant habituellement aucun sens clair pour le sujet. En ce qui me concerne, j'ai observé fréquemment chez moi des hallucinations visuelles, très rarement des hallucinations auditives. Celles-ci m'ont alors apparu comme provenant de mon langage intérieur : je ne les localisais pas au dehors; c'étaient des hallucinations endophasiques. Au reste, leur intérêt réside plus encore dans le fait qu'elles ne se rapportent en rien aux préoccupations du sujet, que dans leur nature hallucinatoire. Sans doute,

la psychanalyse permettrait-elle d'en expliquer la genèse et le contenu.

On a noté aussi des hallucinations auditives de caractère musical[1].

La moins grande fréquence de l'hallucination hypnagogique auditive s'explique fort bien à la lumière de la conception, exposée plus haut, de Rod. Weber, d'après laquelle l'animal endormi, restant par l'ouïe en communication avec le monde extérieur, ne peut guère rêver (ou halluciner) que dans le domaine visuel.

Au cours de l'endormissement, ce sont les fonctions de réaction qui sont d'abord atteintes, les troubles des fonctions réceptives n'étant qu'une conséquence de l'amoindrissement réactionnel. On peut aisément s'en rendre compte par l'expérience suivante. Lorsqu'une personne va s'endormir, vous lui demandez de dire « oui » chaque fois que vous la toucherez. Et, toutes les dix ou quinze secondes, vous lui touchez légèrement le bras ou l'épaule avec le doigt. D'abord, elle répond « oui », conformément à la consigne. Bientôt, elle ne répond plus rien. Si vous la questionnez à ce moment, elle vous dira qu'elle sentait bien le contact, qu'elle ne dormait pas, mais qu'elle « n'avait plus la force de répondre ».

La brusquerie du passage au sommeil complet peut se constater ainsi : vous conversez avec quelqu'un qui s'endort. Vous remarquez bientôt qu'il cesse brusquement de vous répondre. Cependant, quelques secondes auparavant, il s'exprimait encore d'une façon sensée. A son réveil, il peut arriver que le dormeur ait oublié la fin de la conversation à laquelle il avait cependant pris une part active.

Une chose à noter, qui a son importance pour la théorie du sommeil, c'est que l'endormissement n'est habituellement pas ressenti,

1. Qu'est-ce qui distingue les images hypnagogiques de celles des rêves ? C'est que, tandis que les visions hypnagogiques sont tenues par la conscience qui les engendre pour des apparitions ne correspondant à aucune réalité objective, les images des rêves font au contraire illusion au rêveur, qui réagit à leur égard par des désirs, des ébauches d'actes. Ainsi que le dit très bien B. Leroy : « des images hypnagogiques constituent un spectacle, le rêve une aventure ». Dans l'hallucination hypnagogique, le sujet est éveillé ; il reste extérieur, pour ainsi dire, à son fantasme. Dans le rêve, le dormeur monte lui-même sur la scène où jouent ses hallucinations. L'image hypnagogique est localisée dans le milieu réel où se trouve le dormeur, dans sa chambre, par exemple, dans l'espace même qui l'entoure. L'image du rêve appartient à un autre milieu, à un paysage étranger à celui où se trouve le dormeur.

malgré son impériosité, comme une force qui s'abat sur l'homme, et qui le saisit en dehors de son consentement. C'est ce que montrent bien, par contraste, ces cas de « sommeil automatique » décrits par Poyer; cet auteur appelle ainsi le sommeil de certains aliénés, qui ont le sentiment « qu'on les endort malgré eux, qu'on les force de dormir, qu'on leur ferme le cerveau, que leur sommeil n'est pas un véritable sommeil ». On peut donc bien tenir l'endormissement normal pour une sorte de « suicide psychologique » (Claparède, B, 307).

En résumé, l'endormissement marque les étapes progressives de l'isolement du monde extérieur, cet isolement pouvant cependant s'effectuer d'une façon brusque[1].

Ajoutons que l'endormissement, lorsqu'il n'est pas brusque, est accompagné d'un sentiment agréable, comme en provoque tout besoin qui est en train de se satisfaire. Au contraire, lorsque l'endormissement ne se poursuit pas régulièrement, comme dans certaines formes d'insomnie, il est plus ou moins pénible.

3. — L'état de sommeil

L'être qui dort se distingue de celui qui veille par son absence plus ou moins complète de réaction aux excitations.

Au premier abord, il semble caractérisé par une complète passivité. Mais cette impression change bientôt si on l'observe un certain temps, et surtout si on cherche à le tirer de sa torpeur. On voit alors qu'il grogne, qu'il résiste, qu'il se défend, comme si on le dérangeait dans une occupation importante. Et l'on a le sentiment d'un être qui a pris congé du monde extérieur pour se replier sur lui-même, dans un monde tout intime, dont la réalité échappe à son observateur éveillé.

Il y a une sorte d'incompréhension fondamentale entre la conscience du dormeur et celle de l'éveillé. Le dormeur que l'on veut arracher aux bras de Morphée ne manifeste aucun intérêt pour la vie de la veille; de cette vie, il ne veut rien savoir, il se regimbe et il proteste en s'enfonçant plus profondément encore dans son som-

1. Cf. encore, sur l'endormissement, les observations d'Angyall, de Claparède (B, 314 et D, 456), de Fr. Fischer, de Mayer-Gross.

meil. Et l'éveillé ne parvient pas à comprendre quel peut être l'intérêt mystérieux qui captive ainsi l'être qui dort.

L'état de sommeil consiste, psychologiquement, en un *désintérêt pour la situation présente*. Ainsi que l'a justement dit Bergson : « dormir, c'est se désintéresser. On dort dans l'exacte mesure où l'on se désintéresse ». Nous avons noté que l'un des premiers symptômes du besoin de sommeil et de l'endormissement, c'est ce désintérêt, cette indifférence qui nous gagne pour tout ce qui nous intéressait auparavant, notre lecture, notre travail, voire nos soucis. Et c'est sans doute à cette circonstance qu'on doit, le soir venu, de renvoyer si facilement au lendemain ce que l'on pourrait ou devrait faire tout de suite.

Ce désintérêt cependant n'est jamais total, sans quoi on ne pourrait jamais réveiller un être qui dort. La possibilité du réveil implique que le dormeur est cependant resté partiellement en communication avec le monde extérieur, et qu'il est capable de réagir à ses stimulations d'une façon conforme aux intérêts de la vie de la veille[1].

Objectivement, le sommeil est caractérisé chez l'homme par un certain nombre de symptômes dont voici les principaux (bien d'autres points de la physiologie du dormeur restent à éclaircir) : la musculature est en général relâchée, les yeux sont clos, par relâchement de la paupière et légère contraction de l'orbiculaire; la pupille est contractée sous les paupières fermées, les globes oculaires sont révulsés en haut et en dehors. Les réflexes tendineux, pour autant qu'on peut les explorer sans provoquer le réveil, manifestent un affaiblissement, ou sont abolis; le signe de Babinski a été constaté au cours du sommeil, chez des individus normaux. La respiration est généralement plus lente[2], l'inspiration est plus longue qu'à l'état de veille. Le pouls diminue, la pression artérielle

1. Dans certains cas, lorsque la fatigue est trop forte, l'individu peut tomber endormi même au mépris de sa sécurité. Mais c'est un cas extrême, en dehors, pourrait-on dire, du sommeil normal. Ainsi les journaux du 16 juillet 1928 rapportaient qu'un chauffeur, après une journée de voyage, s'était endormi à son volant, et était tombé avec sa voiture dans un fossé.

2. Reed et Kleitman ont trouvé une grande variabilité individuelle quant aux modifications respiratoires pendant le sommeil : contrairement à l'opinion courante, ils ne l'ont trouvée diminuée que chez 5 personnes sur 30. Chez 13, elle était nettement augmentée.

baisse. Les sécrétions, la température du corps, le métabolisme subissent aussi des modifications qu'il reste encore à déterminer d'une façon précise.

La sensibilité est-elle amoindrie pendant le sommeil ? Question un peu délicate. Car, si, en général, le seuil d'excitation s'élève pendant le sommeil, d'autre part, certaines excitations très légères, auxquelles un individu éveillé n'aurait probablement pas pris garde, suffisent pour faire remuer le dormeur, sinon pour l'éveiller. Et nous savons qu'une excitation, si elle est intéressante pour le dormeur, est parfaitement conduite à son cerveau. Un médecin s'éveille la nuit lorsque sonne au loin le téléphone, une mère lorsque soupire son enfant, etc. Ces faits, si frappants, autorisent à conclure que, dans le sommeil, l'abaissement de la sensibilité n'est qu'apparent [1]. Les systèmes sensoriels ne sont eux-mêmes probablement pas touchés. Mais c'est la réactivité qui est diminuée ou abolie. En d'autres termes, dans le sommeil, ce ne serait pas le seuil de la sensibilité, mais le seuil de la réactivité qui se serait élevé. Il y aurait du reste, au point de vue de l'adaptation biologique de l'animal, au point de vue de sa sécurité, un grand danger à ce que les sens fussent fermés aux stimuli du dehors.

Sommeil partiel. — Sauf dans les cas de sommeil exceptionnellement profond, le dormeur reste, pendant son sommeil, en relation, par quelque fil spécial, avec le monde extérieur. Il y a d'ailleurs sous ce rapport de grandes différences individuelles, et des recherches intéressantes à faire. Le sommeil est donc toujours, en quelque sorte, partiel. L'absence de réactivité du moi aux stimuli est sélective. Un concierge qui dort les poings fermés pendant l'orage le plus violent, sera éveillé par le moindre cliquetis d'une clef pénétrant dans une serrure. Et, ainsi qu'on l'a dit souvent, une mère ne dort pas pour son enfant, la moindre altération dans la respiration du petit couché près d'elle dans son berceau l'éveillera aussitôt, alors que des bruits bien plus intenses dans la rue, des craquements dans les meubles, etc., la laisseront indifférente. Le soldat se réveille lorsqu'il entend au loin la diane, et

1. Cramaussel, étudiant le sommeil du petit enfant, a constaté que des excitants très faibles étaient capables de modifier son rythme respiratoire. Reed a noté aussi, pendant le sommeil, que des excitants très faibles influençaient la réaction psycho-galvanique.

n'est pas dérangé par le retour tardif et bruyant de ses camarades de chambrée. On ne saurait trop insister sur ces faits pour bien comprendre quelle est la nature psychologique du sommeil. Nous voyons que le sommeil n'est que relatif. Et sous ce rapport, il nous rappelle beaucoup l'état d'attention, ou plutôt de distraction. Notre distraction, elle aussi, n'est jamais totale. Si nous sommes plongés dans une lecture intéressante, ou dans nos réflexions, nous resterons sourds aux stimulations du dehors, — mais jusqu'à une certaine limite seulement. Le cas d'Archimède est une exception. En général, si quelque menace survient, l'intérêt qui s'y attache pour notre conservation l'emporte sur celui de notre travail, notre distraction cesse, et nous réagissons comme il convient. En un mot, le désintérêt, dans le sommeil comme dans la distraction, est qualitatif (sélectif), non quantitatif.

Le sommeil n'est qu'une distraction très profonde, mais qu'est capable de dissiper instantanément un stimulus intéressant pour nous à ce moment-là. La différence entre le sommeil et la distraction, c'est que, dans ce dernier cas, les forces antagonistes sont l'une et l'autre de nature psychologique. Dans le sommeil, ce qui tient en échec l'intérêt psychologique pour le monde extérieur, c'est une inhibition commandée par des besoins organiques, c'est, pourrait-on dire, un « intérêt organique ». Mais l'analogie entre le sommeil et l'inattention, analogie que Fechner avait déjà fortement soulignée, subsiste sans doute sous la différence que nous venons d'indiquer : nous avons noté plus haut que le dormeur semblait « occupé » à dormir, qu'il protestait quand on voulait l'éveiller. Il semble donc que, dans le sommeil aussi, un intérêt psychologique est en jeu, soit l'intérêt qui s'attache au rêve, soit encore un intérêt négatif (ou un désintérêt positif), une sorte d'antipathie, pour le monde ambiant. Le sommeil, pourrait-on dire, est, psychologiquement, une crise de *négativisme*.

Notons encore, comme exemple de persistance de traces d'adaptation vigile pendant le sommeil, certaines consignes qui découpent, pour ainsi dire, dans l'ensemble du sommeil, une région conservée à la veille. Ainsi, certaines consignes motrices. Il arrive fréquemment que celui qui s'endort dans son fauteuil laisse tomber son journal ou son cigare. Mais le contraire se voit aussi. Il m'est arrivé parfois

de m'endormir en travaillant, un crayon à la bouche. Eh bien, le crayon n'est pas tombé ; la stimulation qu'il exerçait sur les lèvres a suffi pour suspendre le relâchement caractéristique de la mâchoire inférieure. Qu'est-ce à dire sinon que mes lèvres ne dormaient pas pour mon crayon ? De même on voit des dormeurs, en chemin de fer, en bateau, maintenir leur position grâce à la contraction active de certains membres.

Le rêve. — Quel est l'état mental du dormeur ? Il est difficile de l'explorer. Cramaussel l'a tenté pour le petit enfant, par la méthode pneumographique. Il a constaté que les excitations qui l'atteignent produisent dans le rythme respiratoire des modifications qui varient suivant l'intérêt que ces excitations peuvent avoir pour lui : preuve que, durant le sommeil, ces excitations sont reconnues, et en quelque sorte jugées comme menaçantes, ou agréables, ou indifférentes. « Les centres perceptifs, dit Cramaussel, ne dorment jamais tous, ni entièrement. » Cela confirme ce qui a été dit plus haut du sommeil partiel.

L'état mental du dormeur est caractérisé par la pensée du rêve. Nous n'avons pas à traiter ici du rêve. Bornons-nous à noter que la pensée du rêve se distingue de celle de la veille par son caractère autistique (Freud, Bleuler, Jung). C'est une pensée introvertie, qui tourne le dos, si l'on peut dire, à la réalité extérieure. Et cela ne nous étonnera pas, puisque nous avons vu déjà que l'état de sommeil consiste lui-même, si on le considère globalement, sous l'angle biologique, en une réaction de désintérêt pour la situation présente, en un état de négativisme.

Chacun de nous, pendant le tiers de chacune de ses journées, présente l'état mental du dément précoce.

On peut donc dire, avec Freud, que le rêve, en servant de soupape à nos désirs, et en nous distrayant ainsi de la vie réelle, est un « gardien du sommeil ».

Mais le rêve occupe-t-il tout le sommeil, ou ne rêvons-nous qu'à certains moments, le reste du temps correspondant à un néant psychologique ? Question encore discutée. On l'a tranchée parfois en partant d'un *a priori* : l'âme étant une substance pensante, ne saurait pas, même la nuit, ne pas penser. Parmi les auteurs qui se fondent sur l'observation seule, les opinions sont divisées. Hervey de Saint-

Denis, Forel, Vaschide, Goblot, et je crois bien aussi S. de Sanctis, admettent qu'il n'y a pas de sommeil sans rêve. D'autres, au contraire, comme Beaunis, Verworn, Heerwagen, Mourly-Vold, Delage, pensent que le rêve n'est qu'un épisode momentané, et plusieurs auteurs estiment qu'il ne survient qu'au moment du réveil. Boris Sidis va jusqu'à dire : « Nous ne rêvons pas parce que nous dormons, nous rêvons parce que nous sommes éveillés »[1]. Le rêve, pour lui, appartiendrait à l'état hypnoïdal, intermédiaire entre la veille et le sommeil, état de veille et de sommeil partiel, et c'est précisément la portion vigile de cet état hypnoïdal qui constituerait « l'humus sur lequel les rêves se développeraient de la façon la plus luxuriante ». Heerwagen a noté, à la suite de son enquête statistique, que 24 p. 100 seulement des 406 personnes interrogées rêvent toutes les nuits, que 38 p. 100 déclarent ne rêver que très rarement. Les rêves, d'après cette même enquête, sont plus fréquents au cours du sommeil léger ; les femmes, qui ont un sommeil plus léger que l'homme, rêvent beaucoup plus fréquemment (73 p. 100 contre 48 p. 100). L'explication de cette corrélation entre la légèreté du sommeil et la fréquence des rêves s'expliquerait, d'après l'auteur, par la moindre insensibilité pendant le sommeil léger, ce qui permettrait aux sensations internes d'engendrer des rêves.

Que dit l'expérience? La seule méthode à employer consiste à éveiller brusquement un dormeur et à lui demander s'il rêvait. Mais l'interprétation de sa réponse est délicate. S'il déclare qu'il rêvait, on pourra toujours prétendre que c'est un rêve qui s'est développé au moment du réveil (« le rêve est la pensée du réveil », a dit Goblot). S'il déclare qu'il ne rêvait pas, on pourra toujours dire que le souvenir de son rêve s'est subitement évanoui. Sans trancher la question — il y a peut-être ici de grandes différences individuelles —, je me borne à apporter mon témoignage : jamais je n'ai été éveillé sans avoir le sentiment d'être tiré d'un rêve; je ne me suis jamais endormi, ne fût-ce que quelques secondes, en chemin de fer, en lisant, sans avoir rêvé.

Caractères du sommeil. — Le sommeil n'est pas toujours semblable

1. De même J. Pikler regarde les rêves comme des moments de « veille partielle ».

à lui-même. Chez un même individu au cours de la même nuit, ou au cours de la vie, et chez des individus différents, il présente des caractères différents : il dure plus ou moins longtemps, il est plus ou moins profond, il est tranquille ou agité, il repose plus ou moins. Nous avons donc à examiner la *durée*, la *profondeur*, la *tranquillité* et la *qualité* du sommeil.

4. — La durée du sommeil

Le sommeil occupe environ « le tiers de notre vie ». Mais sa durée varie suivant diverses circonstances : l'âge, surtout ; puis la saison (il est plus court en été qu'en hiver) ; la fatigue ; le type individuel ; le niveau mental ; le sexe.

Heerwagen est le seul auteur dont la statistique sur la durée du sommeil des adultes permet d'établir des percentiles ; sur 113 messieurs et 142 dames, il a obtenu les nombres suivants :

PERCENTILES	MESSIEURS	DAMES
25	7 h. 20 m.	7 h. 30 m.
50	7 h. 57 m.	8 h. 17 m.
75	8 h. 25 m.	9 h.

La durée du sommeil des enfants a été déterminée par diverses enquêtes (Bernhard, Ravenhill, Andress, Terman et Hocking, Fouilloux, Tschudi, Hayashi), qui ont toutes donné des chiffres assez voisins. Voici les moyennes de Terman et Hocking aux États-Unis, et de Fouilloux en Suisse et pays voisins :

	TERMAN ET HOCKING	FOUILLOUX
7 ans.	11 h. 14 m.	11 h. 5 m.
8 ans.	10 h. 41 m.	10 h. 44 m.
9 ans.	10 h. 42 m.	10 h. 30 m.
10 ans.	10 h. 13 m.	9 h. 45 m.
11 ans.	9 h. 56 m.	9 h. 48 m.
12 ans.	10 h.	9 h. 38 m.
13 ans.	9 h. 36 m.	9 h. 21 m.
14 ans.	9 h. 31 m.	9 h. 12 m.
15 ans.	9 h. 6 m.	8 h. 23 m.
16 ans.	8 h. 54 m.	8 h. 20 m.
17 à 19 ans	8 h. 46 m.	8 h. 10 m.

Il est probable que ces chiffres expriment des minima[1]; ces enquêtes ont été faites en effet sur des écoliers qui sont le plus souvent réveillés par leurs parents, et dont le sommeil naturel est abrégé d'autant. Mlle Fouilloux a noté que le réveil n'est spontané que dans 50 p. 100 des cas environ; Terman et Hocking, dans le 75 p. 100 des cas chez les enfants plus jeunes, dans le 70 à 50 p. 100 des cas chez les adolescents.

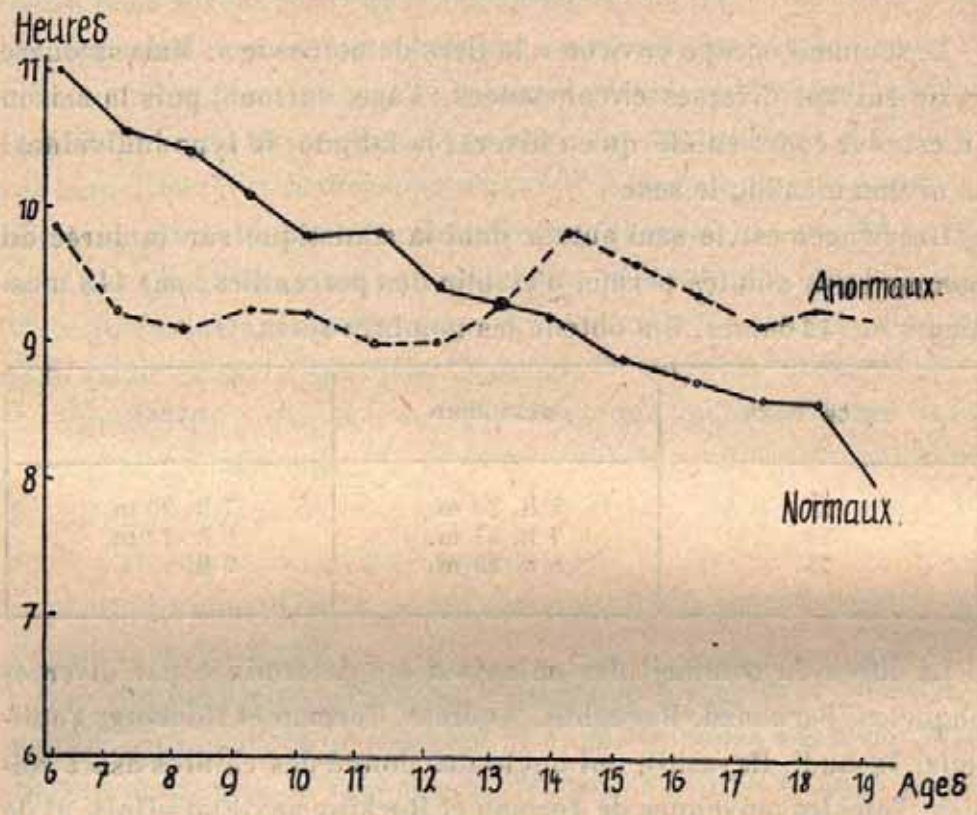


Fig. 6. — Durée du sommeil suivant l'âge chez les individus normaux et anormaux (d'après Terman et Hocking).

Hayashi a trouvé que les filles dorment moins que les garçons : vingt minutes de moins au-dessous de quinze ans; trente minutes de moins ensuite. Cette observation est en désaccord avec les résultats donnés ci-dessus, de Heerwagen.

La durée du sommeil est-elle en relation avec l'intelligence? Hayashi a trouvé que les bons élèves dorment plus longtemps. Par

1. Cependant Foster et Goodenough donnent des valeurs encore plus faibles. Pour le plus petit enfant, voici leurs résultats : de 6 à 12 mois, 14 heures; à 12 mois, 13 h. 20; à 4 ans, 11 h. 57. — Cf. aussi la statistique de Ch. Bühler (*Kindheit und Jugend*, 1928, p. 10) pour la première année : à la naissance, 21 heures de sommeil; à 3 mois, 18 h. 3/4; à 6 mois, 13 h. 3/4.

contre, Terman et Hocking n'ont pas trouvé la moindre corrélation entre sommeil et intelligence ou n'importe quelle aptitude scolaire (arithmétique, etc.)[1].

Mais le sommeil des *anormaux* diffère notablement du sommeil des enfants normaux quant à la variation de sa durée avec l'âge : chez les anormaux, la durée du sommeil *ne décroît pas avec l'âge* (fig. 6). Les anormaux au-dessous de treize ans dorment moins que les normaux de même âge ; à partir de treize ans, au contraire, ils dorment davantage. Les anormaux adultes dorment beaucoup plus que les normaux (Terman).

La durée du sommeil varie encore suivant les saisons, peut-être aussi suivant les latitudes. En hiver, et dans les pays du Nord, la durée du sommeil augmente. On manque cependant, sur ces points, de données précises.

5. — Profondeur du sommeil

De tout temps, on a dû remarquer que le sommeil n'avait pas toujours la même profondeur au cours de son cycle, ni la même profondeur chez des individus différents. Burdach, dans sa *Physiologie* (1838), note que « le sommeil est le plus profond à son début, ensuite doux et tranquille, et plus léger au moment de s'achever ». Mais il faut arriver à Fechner pour trouver signalé un procédé de mesure de la profondeur du sommeil. Ce procédé qui lui avait été suggéré par un de ses auditeurs, Kohlschütter, consiste à mesurer la profondeur du sommeil par l'intensité de l'excitation nécessaire pour réveiller le dormeur. Nous avons là, en même temps, une définition de la profondeur du sommeil : la profondeur est égale à la résistance au réveil.— A côté de cette méthode de mesure, on en trouve d'autres qui utilisent les changements physiologiques qui sont associés au sommeil, et qui paraissent varier parallèlement à sa profondeur.

1. L'enquête faite sur la méthode de travail des mathématiciens n'a pas donné pour eux des valeurs spéciales pour le sommeil. Sur 65 réponses, 30 mathématiciens ont déclaré dormir 8 heures, 2 seulement dorment 6 heures, 2 dorment 10 heures (Fehr, Flournoy et Claparède. *Enquête sur la méthode de travail des mathématiciens*. Paris et Genève, 1912, extr. de *L'Enseignement mathématique*).

a) *Mesures par la résistance au réveil.*

1. *Mesure par l'intensité du bruit.* — Kohlschütter eut l'idée à la fois simple et ingénieuse de mesurer la profondeur du sommeil par l'intensité du bruit nécessaire pour réveiller le dormeur. Il utilisait un pendule, qu'on pouvait écarter plus ou moins de la verticale, et qui venait frapper sur une ardoise, l'appareil étant placé à côté du lit du dormeur. On augmentait progressivement l'intensité des bruits, jusqu'à ce que se produisissent, soit une modification du rythme respiratoire, soit un mouvement, soit un signe convenu d'avance. Il trouva que la profondeur du sommeil considérée comme proportionnelle à l'intensité de l'excitant-du-réveil, était d'abord très grande, atteignant son maximum au bout d'une heure, pour diminuer progressivement jusqu'au réveil. Il trouva encore que chaque réveil avait pour conséquence de rendre le sommeil plus profond qu'il n'eût été à cette même période s'il n'y avait eu aucun excitant. Il constata que, plus le sommeil est profond, et plus il dure longtemps. Ces expériences datent de 1862.

En 1883, Mönninghoff et Piesbergen reprirent cette méthode pour expérimenter sur eux-mêmes. Ils faisaient tomber une balle de plomb sur une plaque de métal; les bruits ainsi produits étaient répétés toutes les demi-minutes jusqu'au réveil du sujet. Ils ne provoquaient pas plus de deux réveils dans la même nuit. Ils notèrent d'assez grandes différences entre les oscillations dans la profondeur du sommeil suivant qu'il s'agissait de Mönninghoff ou de Piesbergen. Chez ce dernier la profondeur atteignait son maximum au bout d'une heure et trois quarts, chez l'autre (malade du cœur) dans la sixième heure de sommeil.

Michelson reprit ces expériences, en essayant d'y apporter plus de rigueur. En effet, ses prédécesseurs opéraient dans la chambre même du dormeur; cette chambre était nécessairement éclairée. En outre, le dormeur savait qu'on devait expérimenter sur lui, et sans doute cette pensée altérait-elle son sommeil. Puis, en l'éveillant plusieurs fois dans la même nuit risquait-on de l'accoutumer aux bruits. Michelson construisit un appareil de chute, permettant de faire tomber d'une autre chambre, grâce à un courant électrique, une série de boules de plus en plus grosses jusqu'au moment où se produisait le

réveil[1]. Le dormeur devait indiquer son réveil en pressant deux fois le bouton d'une sonnerie électrique. Il n'était fait qu'une seule expérience, ou tout au plus deux, dans une seule nuit, et jamais deux nuits de suite le même dormeur n'était réveillé à la même heure. Les expériences, portant sur quatre médecins, durèrent une année. La

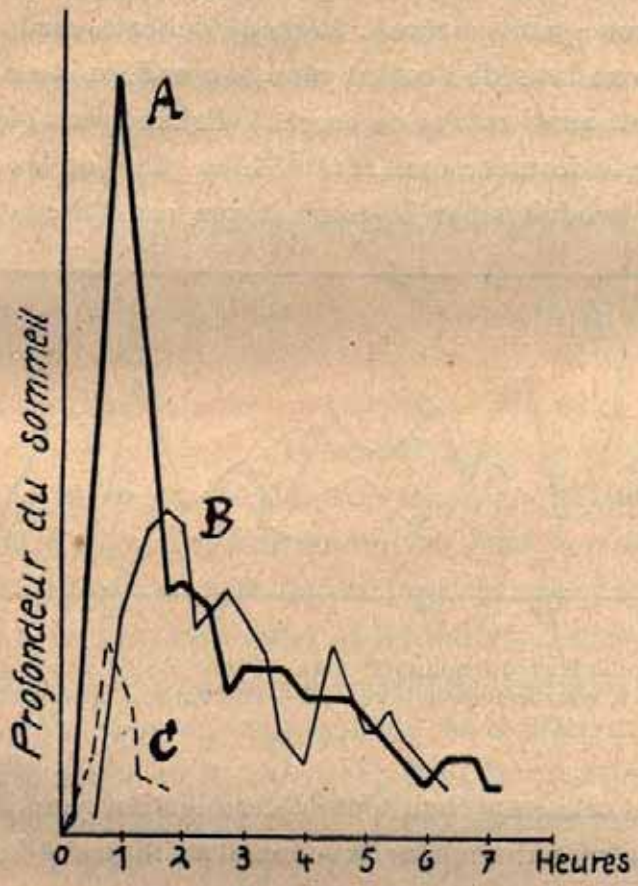


Fig. 7. — Courbe de la profondeur du sommeil (d'après Michelson). — A, sujet à type vespéral marqué; — B, sujet à type matinal; — C, sommeil de l'après-midi.

figure 7 montre quelques-uns des résultats obtenus. A noter que les éléments au moyen desquels chaque graphique est construit sont empruntés à une série de nuits différentes. Michelson confirma la découverte de ses prédécesseurs, à savoir que le sommeil, chez les individus normaux, atteint très rapidement sa plus grande profondeur puis décroît en subissant des oscillations, et présente de nouveau un petit sommet peu de temps avant le réveil. Le sommeil de

1. Trömner (A, p. 39) a calculé que l'intensité du bruit nécessaire au réveil est 160.000 fois plus intense que le bruit tout juste perceptible à la conscience éveillée.

l'été s'est trouvé moins profond que celui de l'hiver. — La courbe construite par Hacker, avec la même méthode, est en tous points analogue.

2. *Mesure par l'excitation tactile.* — Czerny, en 1892, avait mesuré la profondeur du sommeil des enfants par l'intensité de l'excitation faradique provoquant le réveil. Méthode délicate, car le fait de fixer un électrode au bras de l'enfant gêne son endormissement. Michelson, qui avait aussi essayé ce procédé, l'abandonna bientôt, car il constata que le dormeur était réveillé bien plus par les contractions musculaires produites par le courant que par l'excitation cutanée

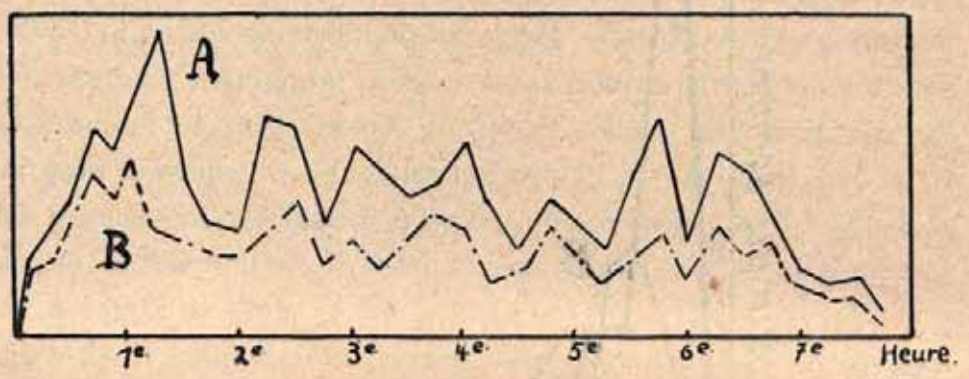


Fig. 8. — Profondeur du sommeil d'un homme de 65 ans (d'après Sante de Sanctis). — A, courbe d'après le réveil. — B, courbe d'après une réaction sans réveil.

elle-même, et cela empêchait toute détermination quantitative exacte du rapport entre la profondeur du sommeil et l'intensité de l'excitation.

S. de Sanctis et Neyroz furent plusheureu x en employant un esthésiomètre à ressort dont ils appuyaient la pointe émoussée sur le front du dormeur, et ils notaient quelle était la pression nécessaire pour obtenir : 1° une réaction subconsciente quelconque du sujet, mouvement du bras ou de la jambe, modification respiratoire, etc. ; 2° le réveil proprement dit. De là deux courbes, qui sont d'ailleurs parallèles, ainsi que le montre la figure 8, et qui sont tout à fait analogues à celles obtenues par la méthode précédente. Ce procédé a l'avantage de substituer à une série d'excitations discontinues une excitation croissante continue.

3. *Mesure par l'excitation lumineuse.* — Lambranzi plaçait sur une table, devant le sujet, 20 bougies, qu'il allumait l'une après l'autre jusqu'à ce que survienne le réveil.

Karger explore la profondeur du sommeil des enfants en approchant de leurs yeux clos une lampe électrique. Lorsque l'excitation est assez forte, il se produit un clignement des paupières. L'intensité de l'excitant se gradue d'après l'éloignement de la source lumineuse. Si l'on continue l'excitation, on voit survenir, après le clignement, des réactions de la tête, des bras, du corps tout entier, puis, enfin, le réveil. Les observations faites avec cette méthode ont confirmé le fait déjà noté par Kohlschütter, par Czerny, par Cramaussel, que le sommeil, après avoir été troublé, non seulement reprend la profondeur qu'il avait avant le dérangement, mais augmente encore sa profondeur.

4. *Mesure par l'excitation olfactive.* — Lambranzi utilisa aussi les excitants olfactifs, mais ce procédé, qui semble tout au moins commode à appliquer au dormeur, n'a pas été développé.

Critique générale des procédés de mesure par le réveil. — On a fait aux procédés ci-dessus décrits cette critique, assurément fondée, que l'intensité d'un excitant ne saurait mesurer la profondeur du sommeil, pour cette raison que le réveil ne dépend pas seulement de l'intensité de l'excitant, mais aussi de son intérêt. Un excitant faible mais intéressant pour le dormeur réveillera celui-ci bien plus vite qu'un excitant plus intense, mais qui lui est indifférent. Comme le dit Trömner, la notion du *Weckreiz* (excitant du réveil) est essentiellement flottante, elle dépend de toute la constellation mentale, et surtout affective, du dormeur [1].

Une autre critique, c'est que, pour réveiller le dormeur, il faut le soumettre à une série d'excitations croissant progressivement, et l'on peut donc supposer que ces excitations, quoique inefficaces, préparent cependant le réveil, en sorte que celui-ci est provoqué par un excitant moins intense que cela n'eût été le cas en l'absence des excitations antérieures. D'autre part, lorsqu'on soumet un même individu, plusieurs nuits de suite, à des expériences de ce genre, il s'accoutume, et ne réagit plus aux excitants.

Lambranzi a fait remarquer qu'un excitant peut ne pas réveiller,

1. Landauer (p. 338) voudrait qu'on substituât le terme d'*intensité* du sommeil à celui de profondeur, car, dit-il, le dormeur se comporte comme s'il poursuivait un but. Le sommeil est une *action* (*Zielhandlung*) et non une *chute* plus ou moins profonde dans l'inconscient.

parce qu'il est en quelque sorte adopté par le rêve et élaboré de façon à en devenir partie intégrante. A un moment donné, tel sens peut être plus excitable qu'un autre, et, pour avoir une idée vraie de la profondeur du sommeil, il faudrait exciter simultanément tous les sens à la fois, ou tout au moins construire la courbe du sommeil d'après les données fournies par les excitations des divers sens.

Quoi qu'il en soit, les méthodes précédentes ont fourni sur la profondeur du sommeil des résultats très intéressants. En dépit des critiques qu'on peut leur adresser, elles permettent une exploration plus précise que les méthodes que nous avons à examiner maintenant.

b) *Mesures par le moyen des phénomènes réflexes.*

On peut faire à ces méthodes la critique de reposer sur une pétition de principe : si on définit la profondeur du sommeil comme étant la résistance au réveil, comment savoir qu'on la mesure si on ne fait pas intervenir le réveil? Assurément, la validité de ces procédés doit être déterminée empiriquement, en en comparant les résultats à ceux de la méthode du réveil.

1. *Méthode actographique.* — Dès 1914, j'ai utilisé l'actographe de Szymanski pour explorer le sommeil humain. En plaçant sous le

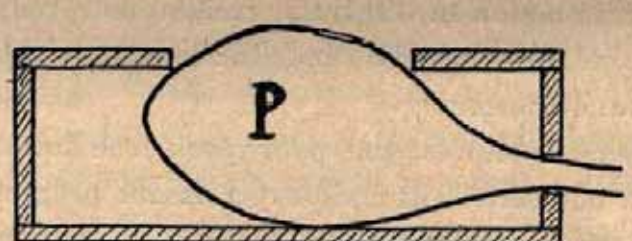


Fig. 9. — Dispositif simple pour l'actographie du sommeil chez l'homme.

matelas du dormeur une poire de caoutchouc P (à demi renfermée dans une boîte de carton, pour qu'elle ne s'écrase pas complètement) (fig. 9), en communication avec un tambour de Marey, j'ai obtenu des tracés montrant que le dormeur reste le plus souvent absolument tranquille pendant les premières heures de la nuit, puis remue de plus en plus fréquemment, pour rester de nouveau très tranquille, vers six ou sept heures du matin, jusqu'au moment du réveil, marqué par de nombreuses oscillations. Nous avons là un résultat qui

concorde tout à fait avec la courbe du sommeil obtenue avec la méthode des excitants. On ne peut cependant affirmer que la profondeur du sommeil (telle qu'elle a été définie ci-dessus) soit toujours proportionnelle à la tranquillité du dormeur. La méthode actographique a sa véritable place dans l'étude de la *tranquillité* du sommeil (v. plus loin).

2. *Méthode psycho-galvanométrique.* — Waller, en 1918, avait signalé l'augmentation de la résistance électrique de la peau pendant le sommeil; Peiper, Farmer et Chambers ont confirmé la chose : la résistance monte brusquement au moment du sommeil, et le sommet se rencontre juste avant le réveil. Selon Richter, la résistance augmente proportionnellement à la profondeur du sommeil : chez les forts dormeurs, difficiles à réveiller, qui ne réagissent pas aux excitations, la résistance augmente beaucoup; chez les dormeurs agités, qui rêvent beaucoup, qui sont fatigués le matin, la résistance n'augmente que peu.

3. *Réflexes divers.* — La *respiration* varie suivant la profondeur du sommeil : Cramaussel a noté chez le petit enfant plusieurs types de respiration correspondant à « plusieurs formes ou degrés de sommeil : plein et paisible, émotif, déprimé ». Mais on ne saurait ici parler de mesure de la profondeur.

Jadis Plotke et d'autres avaient noté une relation entre le *rétrécissement pupillaire* et la profondeur du sommeil. Tuttle a noté que le *réflexe patellaire* diminuait peu à peu à partir de l'endormissement; il y aurait une certaine corrélation entre la faiblesse du réflexe et la profondeur du sommeil.

6. — Tranquillité et immobilité du sommeil

Le sommeil peut être calme ou agité. Ces caractères du sommeil, leur rapport, chez les normaux, avec d'autres facteurs psychologiques, émotivité, tempérament, fatigue, etc., n'ont pas encore été étudiés.

Cette étude peut être poursuivie avec l'actographe de Szymanski et le dispositif que nous avons indiqué plus haut. Un dispositif plus délicat imaginé par Gerber a été utilisé aussi par Karger : il consiste en un levier qu'on fixe au pied même du lit, et qui inscrit

sur un cylindre enregistreur; le pied du lit repose sur un bloc de caoutchouc pour rendre ses mouvements plus sensibles.

Karger a constaté que la courbe de motilité ne suit pas exactement la courbe de profondeur. Souvent alternent, au milieu de la

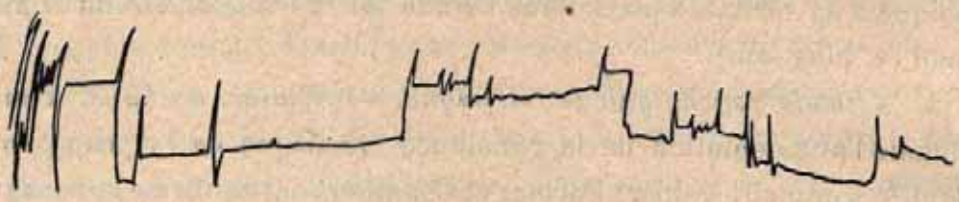


Fig. 10. — Actogramme d'un garçon de 10 ans, intelligent.

nuit, des phases de mobilité avec des phases de repos absolu, sans qu'on sache pourquoi. Karger a trouvé que des enfants intelligents et tranquilles manifestent dans le sommeil une assez grande mobilité ; des idiots, des imbéciles ont montré un sommeil absolument tranquille.

Karger a encore découvert que la mobilité du sommeil d'un indi-

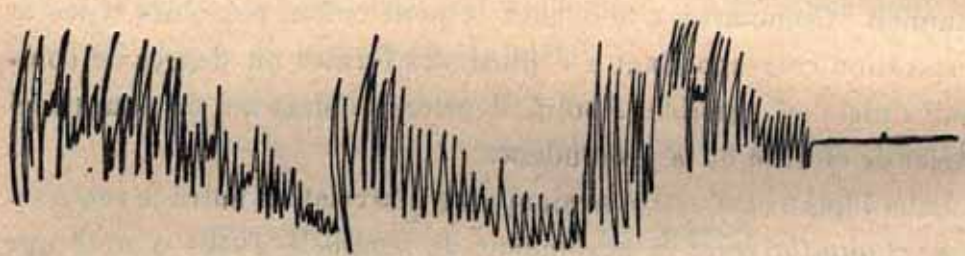


Fig. 11. — Actogramme du garçon de la fig. 10, après qu'on lui a lu, le soir, un conte des *Mille et une nuits* (Aladin). — (D'après Karger).

vidu dépend de son genre d'occupation avant l'endormissement. Voici le tracé du début du sommeil d'un enfant de dix ans intelligent et nullement nerveux, auquel on a raconté, avant qu'il se couche, un conte des *Mille et une nuits* (fig. 11, à comparer avec la figure 10, tracé du même enfant dans les circonstances normales).

Il y a là un beau champ à défricher.

7. — Qualité et action réparatrice du sommeil. L' « insomnie expérimentale »

Le sommeil repose, restaure, rafraîchit les fonctions physiques et mentales. Le fait est évident. Chacun sait qu'on ne peut impunément

se priver longtemps de sommeil. Mais on ignore encore le déterminisme de cette action restauratrice. On ne sait pas d'une façon tant soit peu exacte quels sont les facteurs qui conditionnent le « bon » sommeil, sa durée, sa profondeur, l'heure à laquelle il s'accomplit (on dit souvent que le sommeil « d'avant minuit » est le meilleur), certaines circonstances comme la température, la pression barométrique, etc.

Pour résoudre ces diverses questions, on a employé ici deux méthodes, qui sont complémentaires l'une de l'autre : 1° La première est la méthode du sommeil *effectif*, par laquelle on détermine quelle est l'influence d'un sommeil donné sur le rendement du travail (on vise à déterminer les effets heureux du sommeil). Cette méthode se subdivise en diverses variétés : A, la méthode du *sommeil interrompu;* B, la méthode du *sommeil complet,* cette dernière comprenant à son tour : *a*) méthode *du soir et du matin ; b*) méthode *du matin*. 2° La seconde est la méthode de l'*insomnie expérimentale,* par laquelle on détermine quelle est l'influence de la privation de sommeil sur le rendement du travail (on vise ici à déterminer les effets fâcheux de l'insomnie). Cette seconde méthode présente elle-même deux formes : A, la méthode du *sommeil abrégé,* et B, celle du *sommeil différé ou retardé* (ou de la *veille prolongée*).

1. *Méthode du sommeil effectif.*

A. Méthode du sommeil interrompu.

Elle consiste à comparer le rendement d'un travail donné avant et après une certaine durée du sommeil. Weygandt, qui le premier a employé cette méthode, faisait faire des expériences d'addition (additionner pendant trente minutes sans interruption) ou de mémorisation (de séries de douze nombres) vers minuit, juste avant le sommeil, puis il éveillait le sujet au bout d'une demi-heure ou d'une heure, etc., et lui faisait faire un travail analogue. Ensuite le sujet se rendormait et, le matin, immédiatement après le réveil spontané, même expérience encore. Les résultats n'ont pas été les mêmes pour les additions et pour la mémorisation. Pour les additions, on a déjà constaté un relèvement considérable du travail *après une*

demi-heure de sommeil. Pour la mémorisation, travail demandant plus d'attention, l'effet favorable du sommeil ne s'est constaté qu'après plusieurs heures (environ cinq ou six) de sommeil. Les graphiques ci-dessous (fig. 12 et 13), dans lesquels, pour les additions, chaque colonne représente combien d'additions ont été faites et, pour la mémorisation, combien de chiffres ont été mémorisés dans chaque période de cinq minutes de l'expérience (qui durait au total trente minutes), illustrent les résultats obtenus.

Des expériences du même type ont été faites par Fortune, avec l'ergographe de Dubois. Au bout de trois heures de sommeil, le

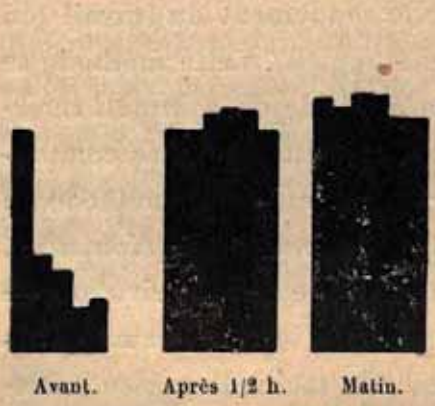


Fig. 12. — Exp. d'additions.

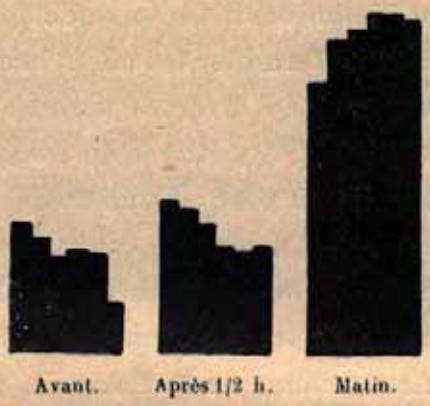


Fig. 13. — Exp. de mémorisation.

(Avant = exp. faite avant le sommeil, à minuit. — Après 1/2 h. = exp. faite après 1/2 heure de sommeil. — Matin = exp. faite après le réveil spontané, le matin.)

rendement n'a été que peu augmenté, parfois il a diminué. Au réveil, après cinq à huit heures de sommeil, le rendement a le plus souvent montré un progrès. Il est intéressant de noter que, comme l'avait constaté Weygandt pour la mémorisation, ce sont les dernières heures de la nuit qui semblent avoir le plus d'influence restauratrice, contrairement à ce qu'on imaginerait d'après l'inspection des courbes de la profondeur du sommeil. Le sommeil le plus profond ne serait-il pas celui qui restaure le plus ? Ou bien ce processus de restauration, quoique réel, est-il voilé par d'autres processus (par exemple la stupeur due au choc du réveil, ou l'ennui d'être brusquement trop tôt éveillé) qui l'empêchent de se manifester toujours?

C'est ce qui semble résulter des expériences de Romer et de Johnson dont nous parlons ci-après.

B. Méthode du sommeil complet.

a) *Méthode du soir et du matin.* — Dans cette méthode, peu employée jusqu'ici, bien qu'elle soit la plus simple, on compare le rendement avant et après le sommeil. Exemple : les expériences de Lay destinées à comparer la mémorisation du soir et celle du matin, et qui avaient montré que les choses apprises le soir se fixent plus profondément. H.-M. Johnson a comparé le rendement d'un test de substitution le soir une demi-heure avant le sommeil, et le matin une demi-heure après le réveil. Or les résultats du soir sont supérieurs de 6 à 10 p. 100 à ceux du matin : cela n'est explicable qu'en admettant que la fatigue agit, le soir, comme un excitant, ou bien que le matin il faut un certain temps à l'organisme pour reprendre sa pleine activité.

b) *Méthode du matin.* — Il s'agit ici de déterminer moins l'influence du sommeil lui-même que la façon dont les fonctions mentales se récupèrent le matin. Je ne vois à citer ici que les expériences de Romer. Il s'agissait de comparer le rendement de diverses épreuves (additions, mémorisation, temps de réaction et réactions associatives) faites le matin, tantôt *une* heure et tantôt *deux* heures après le réveil spontané. Les opérations exécutées deux heures après le réveil ont été sensiblement meilleures que celles effectuées seulement une heure après. Dans ces dernières, on ne constatait pas le coup de collier initial caractéristique des séries d'additions faites après deux heures de veille. L'auteur estime que c'est la lassitude qui succède au réveil qui est responsable de ces faits paradoxaux[1].

2. *Méthode de l'insomnie expérimentale.*

A. Méthode du sommeil abrégé.

On abrège le sommeil, soit en le raccourcissant le soir (en reculant l'heure de l'endormissement), soit en le raccourcissant le matin (en

1. On voit d'après ces résultats combien il est difficile d'interpréter l'influence du sommeil sur la fixation des souvenirs, par exemple dans les expériences de Lay, ou de Jenkins et Dallenbach. Lay avait trouvé que l'on retient beaucoup mieux ce qu'on apprend le soir (127 syllabes reproduites dans la mémorisation du soir contre 69 seulement dans celle du matin, toutes choses égales d'ailleurs). Jenkins et Dallenbach ont vu que l'oubli est moins fort pendant le sommeil que pendant la veille (récitations à diverses heures de la nuit de syllabes apprises le soir). Mais on ne sait pas s'il s'agit d'une vertu fixatrice du sommeil même, ou seulement du fait que, le soir, les sujets sont plus excités, et le matin sont plus las.

avançant le réveil). Il s'agit de voir si le rendement du travail dans la matinée qui succède à ce sommeil ainsi abrégé diffère du rendement d'un travail analogue après un sommeil normal non abrégé.

Nous n'avons sur ce sujet que quelques expériences de Römer, de Smith, et de Laird et Wheeler. Römer a trouvé, à l'aide des mêmes opérations que celles indiquées ci-dessus, que le raccourcissement vespéral du sommeil n'a pour ainsi dire aucune influence (il semble

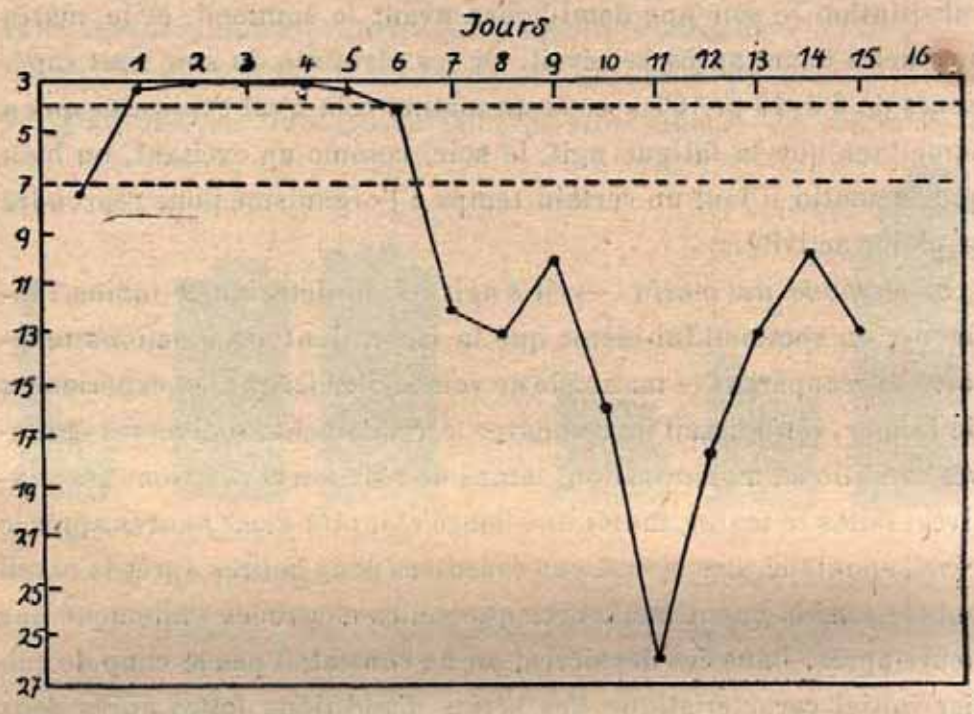


Fig. 14. — Les jours 1, 2, 3 sont les lendemains de nuits à sommeil raccourci. Tous les jours suivants le sommeil a été normal. La qualité du travail baisse jusqu'au 11e jour (d'après M. Smith).

que le sommeil regagne alors en profondeur ce qu'il a perdu en durée). Si au contraire on abrège la portion matinale du sommeil, il en résulte un « état de fatigue » qui se traduit par la diminution de la vitesse des additions et des réactions. Les temps d'association ne sont pas modifiés, mais la qualité des associations est fortement abaissée (augmentation de 25 p. 100 des assonances et tendance à la formation de phrases). Chez les individus chez lesquels la plus grande profondeur du sommeil s'établit immédiatement après l'endormissement, le raccourcissement du sommeil n'a aucun effet.

May Smith a abrégé son sommeil, pendant trois nuits consécutives; elle n'a dormi qu'une heure et demie la première nuit, trois heures et

demie la seconde, cinq heures et demie la troisième. Les opérations effectuées (attention, associations, mémorisation) après chacune de ces nuits à sommeil réduit ont montré un accroissement du rendement, que l'auteur attribue à une excitation par les toxines de la fatigue. (S'agirait-il là d'une action de compensation, les toxines formant des anti-corps combattant les effets déprimants de la fatigue elle-même?) Mais cette influence excitatrice cède bientôt le pas à l'épuisement. Et, pendant tous les jours qui suivent (à durée normale de sommeil), on constate une diminution du rendement. Il a fallu quelquefois huit à dix jours pour que le rendement revienne à son niveau d'avant l'expérience (voir le graphique de la fig. 14).

Laird et Wheeler, en raccourcissant le sommeil de deux heures le soir, n'ont pas remarqué de baisse dans le résultat du travail mental (multiplications de tête), exécuté le matin. Par contre, en évaluant la dépense mentale intérieure par la méthode calorimétrique, ils ont constaté que cette dépense augmentait beaucoup plus rapidement pendant le travail après sommeil abrégé qu'après sommeil complet. (En d'autres termes, l'organisme compense l'épuisement par une plus grande dépense d'énergie pour un même travail.)

B. Méthode de la veille prolongée.

Cette méthode a été employée d'abord par des physiologistes, M. de Manacéine, Tarozzi, Agostini, Legendre et Piéron, qui sont parvenus à priver des chiens de sommeil jusqu'à trois semaines. Ils étudiaient les phénomènes présentés au cours de cette longue insomnie, et les altérations histologiques qu'elle avait entraînées dans leurs centres nerveux. Legendre et Piéron ont conclu à l'apparition, dans le sang et le liquide céphalo-rachidien de l'animal insomnique, d'une toxine spéciale, l'*hypnotoxine*.

Nous ne parlerons ici que des expériences psychologiques sur la privation de sommeil.

Les premières sont dues à Patrick et Gilbert, poursuivies en 1896 sur trois jeunes gens qu'on priva de sommeil pendant quatre-vingt-dix heures consécutives. Toutes les six heures on les soumettait à quatorze tests (dynamomètre, temps de réaction, mémorisation, sensibilité à la douleur, additions, et tests physiologiques, température, etc.), qu'on répéta encore alors qu'ils eurent dormi.

Dans ces dernières années, plusieurs expériences du même genre furent poursuivies, par Robinson et Hermann, Kleitman et Lee, Herz, Laslett, Weiskotten, Johnson et Weigand, et par un auteur anonyme de la Washington University. La privation de sommeil a duré de quarante à cent quinze heures. La méthode a toujours été à peu près la même : tests pris régulièrement au cours de la période d'insomnie.

Les résultats obtenus concordent entre eux, et sont bien différents de ceux auxquels on pourrait s'attendre. D'une façon générale, l'insomnie, même prolongée, n'a entraîné aucune diminution notable dans le rendement des tests ; souvent même, au contraire, les résultats ont été supérieurs à ceux obtenus en temps normal. Voici par exemple la conclusion des recherches de la Washington University : « La vivacité mentale des sujets semble peu affectée par une période prolongée d'insomnie. En fait, ils se comportent exactement aussi bien à la fin de la soixantième heure d'insomnie qu'au début de cette période. » Et Herz, après quatre-vingt heures de veille (trois nuits blanches), déclare que « ni subjectivement, ni objectivement sa capacité de travail psychique n'a diminué ».

La plupart des sujets, il est vrai, ont accusé des troubles divers : difficulté à lire, à écrire, parfois à parler, ou à chanter juste. Souvent ils ont manifesté une grande irritabilité, des vertiges, des hallucinations visuelles[2], le sentiment qu'ils allaient tomber en syncope. Et, contrairement au résultat général de ces expériences, certains sujets ont montré une baisse notable dans la rapidité du travail. Il n'en reste pas moins qu'il existe un curieux contraste entre les résultats donnés par l'introspection ou l'allure générale du sujet et ceux fournis objectivement par les tests.

Cependant Laird, en reprenant la méthode de la veille prolongée,

1. Diverses personnes, des soldats notamment, ont raconté les tortures que leur a fait endurer la privation de sommeil. Cf. Piéron, p. 255.

2. Johnson, Swan et Weigand estiment que la privation de sommeil provoque une sorte de délire au cours duquel le patient dit des choses étranges. C'est pour provoquer ce délire quasi-mystérieux que certaines religions ont exploité la privation de sommeil. L'insomnique se sent libéré de la contrainte du monde extérieur, et il est enclin aux révélations. De même qu'on dit *in vino veritas*, on pourrait dire *in fatigatione veritas*. La police américaine utilise parfois, pour obtenir des témoignages, la privation de sommeil. Johnson, Swan et Weigand protestent contre cette forme moderne de la question.

a constaté que, si on choisit des tests nécessitant un effort mental très grand (multiplication de tête), on met en évidence la diminution du rendement dans la période insomnique.

Laslett (B) a constaté parfois que, pendant l'insomnie expérimentale, le sommeil survient par crises présentant une forme cyclique, une crise toutes les trois heures.

De nombreuses expériences sont encore nécessaires pour débrouiller les multiples facteurs (habitude, réflexes, épuisement, réactions de compensation, etc.) qui certainement interviennent au cours de la veille prolongée.

8. — Le réveil. Orientation pendant le sommeil

Le réveil est le passage, qui peut être brusque, ou au contraire progressif, du sommeil à la veille.

Souvent le dormeur aide le réveil par divers gestes, comme se frotter les yeux, s'étirer, bâiller. Parfois, il n'accède pas du premier coup à l'état complet de veille, et reste pendant un certain temps dans un état intermédiaire — qui est anormal lorsqu'il se prolonge — et qu'on appelle « ivresse du sommeil ».

Lorsque le réveil est lent, il est souvent marqué par des hallucinations semblables aux fantasmes hypnagogiques : ce sont les hallucinations dites *hypnopompiques*.

Le réveil peut être *spontané* ou *provoqué*. Dans le premier cas, nous nous éveillons tout seuls, simplement « parce que nous n'avons plus sommeil ». Dans le second, nous sommes réveillés par un bruit, par une voix qui nous appelle, par la lumière qui frappe nos paupières, par quelque besoin interne, ou encore par un rêve.

Faut-il regarder le réveil spontané comme étant réellement spontané — c'est-à-dire n'étant provoqué par aucun excitant extérieur ou intérieur — ou bien comme n'étant qu'en apparence spontané, et dépendant en réalité d'excitations qui nous échappent?

Question encore obscure, et qui pose tout le problème du mécanisme du sommeil et du réveil. Le réveil est-il une réaction nouvelle, ou la terminaison d'une réaction, la terminaison du sommeil? Dans le premier de ces cas, il faudrait toujours un excitant pour provoquer le réveil, dans le second, celui-ci serait un phénomène pouvant survenir spontanément.

La réponse à ces questions n'est pas aussi facile qu'il le semble, dans l'ignorance où nous sommes encore des mécanismes nerveux qui président à la fonction veille-sommeil. La simple observation du phénomène du réveil, dans la vie de tous les jours, est difficile à interpréter. Il semble, le plus souvent, que nous nous éveillons simplement parce que nous n'avons plus sommeil, parce que nous sommes, en quelque sorte, fatigués de dormir. L'examen des courbes de profondeur du sommeil laisse aussi cette impression que le sommeil est un acte qui se fatigue peu à peu, comme le muscle dans une expérience ergographique. Le Dantec estime que, « si le sommeil nous repose de la veille, la veille à son tour devra être considérée comme nous reposant du sommeil. Fatigué du sommeil, le cerveau repart vers la veille ». Cramaussel (p. 180), lui aussi, note chez le petit enfant, « vers la fin d'un sommeil très calme, la respiration de fatigue, comme si l'enfant, endormi parce qu'il était fatigué de la veille, s'éveillait maintenant parce qu'il est fatigué du sommeil ».

Quoi qu'il en soit, le réveil se présente le plus souvent sous l'aspect d'un acte d'*habitude*. Le réveil par habitude est-il un acte conditionné par le retour, chaque matin à la même heure, d'excitants qui ont peu à peu été soudés à l'acte du réveil (lumière, certains bruits de la rue, de la maison, certaines sensations internes, par exemple d'origine vésicale), — ou bien dépend-il d'un mécanisme interne qu'on ne peut pas ramener à une stimulation, d'une sorte d'activité à déclenchement, auquel la répétition quotidienne de circonstances semblables a peu à peu imprimé un rythme constant? Il me paraît plus économique de faire intervenir des stimulations internes, dépendant d'un état organique se trouvant toujours semblable à lui-même aux mêmes heures de la journée, et notamment après sept ou huit heures de repos.

Ce qui est frappant, dans le réveil par habitude, c'est sa précision : « Toute ma vie, dit W. James, j'ai été frappé par l'exactitude avec laquelle je m'éveille à la même *minute exacte* nuit après nuit, et matin après matin, une fois que l'habitude en a été prise fortuitement[1]. » Il semble que l'organisme obéisse à une consigne. C'est le cas surtout lorsqu'on se fixe d'avance l'heure à laquelle on devra se

1. W. James. *Psychology*, I, p. 623.

réveiller (*réveil prémédité* ou *intentionnel*). La question se pose alors de savoir comment l'esprit, tout en dormant, apprécie le temps qui s'écoule.

On peut, pour étudier cette question, recourir à deux procédés différents : 1° ou bien éveiller un dormeur et lui demander l'*heure qu'il est*, ou bien *depuis combien de temps* il dort ; 2° ou le prier de s'éveiller à *telle heure*, ou bien *au bout d'un certain temps* déterminé.

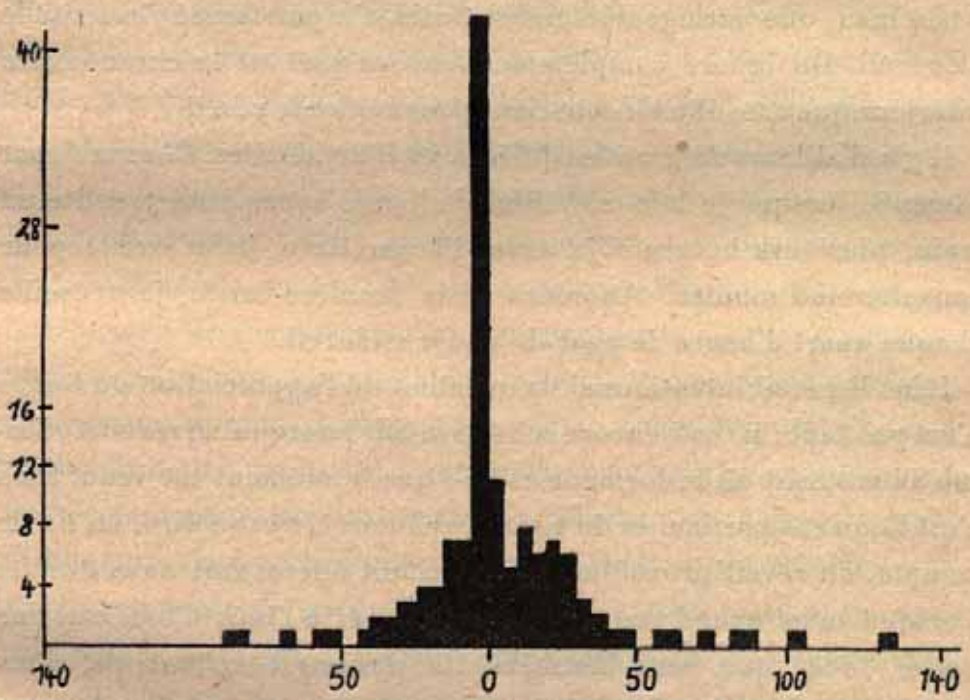


Fig. 15. — Graphique de fréquence des écarts entre l'heure du réveil et l'heure fixée pour le réveil. Les degrés de l'abscisse correspondent à des écarts de 5 min. (en avance dans la partie gauche, en retard dans la partie droite) (d'après Frobenius).

Employant la première méthode, Rod. Weber a pris sur lui-même 886 observations au cours de 403 nuits. Dans 1/7e des cas, l'erreur commise n'a pas dépassé cinq minutes (écart moyen = 3/4 d'heure). Il a noté une légère tendance à la sous-estimation dn temps passé à dormir.

La seconde méthode a donné lieu à quelques expériences de Tschisch, de Vaschide, de K. Frobenius. Elles ont montré à l'évidence que la plupart des individus sont capables de s'éveiller à une heure fixée d'avance même si cette heure n'est nullement dans leurs habitudes. Chez Tschisch l'erreur ne dépassait que rarement quinze minutes ; chez Vaschide elle était en moyenne de six minutes et

demie. Les résultats de Frobenius, comprenant 250 observations de réveils intentionnels, chez une dizaine de sujets adultes des deux sexes, illustrées par la figure 15, montrent que l'écart le plus fréquent ne dépasse pas cinq minutes.

Comment s'effectue cette appréciation du temps? Le dormeur apprécie-t-il l'heure par quelque signe objectif? Frobenius, dans plusieurs de ses expériences, avait placé dans la chambre du dormeur, à son insu, une horloge déréglée; et cela n'a pas faussé l'exactitude du réveil. On ignore complètement encore quel est le chronomètre intérieur que consulte l'inconscient pour régler le réveil.

Il y a d'ailleurs de grandes différences individuelles. Chez moi, par exemple, lorsque je dois m'éveiller de bonne heure pour prendre un train, plusieurs heures déjà avant l'heure fixée, je m'éveille pour consulter ma montre. Au cours de la dernière heure, je m'éveille chaque quart d'heure de peur de rester endormi.

Dans le réveil intentionnel, la question de l'appréciation du temps n'est pas tout : il reste encore celle de savoir pourquoi le réveil s'effectue au moment où le dormeur estime que le moment est venu. Mais c'est là un cas particulier du réveil par intérêt, c'est-à-dire, en fin de compte, du réveil provoqué. Tout excitant intéressant nous éveille. Lorsque nous avons transféré notre intérêt à l'idée d'une certaine heure, l'idée que cette heure est là devient l'excitant qui nous éveille. Et, d'une façon générale, nous savons que l'on s'éveille plus facilement, le matin, lorsqu'une journée de plaisir nous attend, que dans le cas contraire.

Le réveil, qui n'est souvent qu'un instant pour l'esprit, semble exiger plus de temps pour l'organisme qui ne recouvre pas immédiatement toutes ses capacités. La journée débute par une phase d'entraînement. Frobenius a constaté que la force dynamométrique est moindre au réveil que le soir à minuit, avant de s'endormir. Comme pendant le sommeil les muscles n'ont pas pu se fatiguer, il faut en conclure que la musculature relâchée qui caractérise le sommeil met un certain temps à recouvrer sa capacité normale.

9. — Variétés de sommeil et types de dormeurs

Tout ce qui précède nous montre que le sommeil n'est pas une chose toujours semblable à elle-même. Il n'y a pas un sommeil, mais

de nombreuses variétés de sommeils. On pourrait les distinguer d'après celui de leurs caractères qui prédomine : sommeil léger ou profond; sommeil long ou court; sommeil tranquille ou agité; sommeil avec endormissement brusque ou avec longue attente; sommeil partiel ou avec consigne intentionnelle de réveil; sommeil complet avec abandon total de l'attention; sommeil à type vespéral, sommeil à type matinal ou sommeil de profondeur uniforme.

Sur un autre plan, on pourrait distinguer le sommeil de la nuit, et le sommeil du jour, notamment la *sieste* ou *méridienne*, dont Michelson a aussi déterminé la courbe de profondeur. Et le *clochage* (*Nickschlaf*), assoupissement brusque et ne durant qu'un instant, par exemple au cours d'une conférence, avec réveil brusque, et nouvel endormissement. Enfin le sommeil *dissocié*, qui nous conduit déjà du côté de l'anormal : sommeil corporel, avec éveil cérébral.

Ces variétés de sommeil peuvent se rencontrer chez la même personne, suivant les circonstances, mais certaines d'entre elles présentent-elles une affinité spéciale pour certains tempéraments? Chez un individu donné, y a-t-il une variété de sommeil qui prédomine?

Pour ce qui est de la durée et de la profondeur, la chose ne semble pas douteuse. Les recherches sur la profondeur du sommeil ont aussi mis en évidence un type vespéral et un type matinal de dormeur. Pour le reste, les documents manquent. Et le type de sommeil serait une donnée intéressante pour la psychologie individuelle. Il révèle sans doute un caractère très profond de la personnalité.

III

PATHOLOGIE ET ÉTATS VOISINS DU SOMMEIL

Nous n'avons pas à traiter ici de la pathologie du sommeil. Mais il convient de rappeler combien les troubles ou les anomalies du sommeil contribueront à éclairer la nature de ce phénomène.

Ces troubles du sommeil, on peut les répartir en deux grandes classes :

1° Tantôt c'est le sommeil quotidien qui est modifié dans quelqu'une de ses qualités : durée, profondeur, tranquillité. Et nous

avons alors l'*insomnie* (avec ses multiples variétés : diminution de la durée, et diminution de la profondeur ; insomnie totale, partielle, difficulté à s'endormir, réveil trop précoce) ; l'*hypersomnie*, et la *parasomnie* (sommeil troublé dans son aspect, agitation, rythmie du sommeil, noctambulisme, etc).

2° Tantôt nous avons affaire à des sommeils survenant en dehors des circonstances normales. Ici, le sommeil peut ne pas être modifié dans sa qualité, ou il peut l'être (c'est le cas généralement). Mais ce qui domine la situation clinique, c'est que le sommeil survient d'une façon inopportune. Et nous avons ici de nouveau deux cas à considérer : *A*. Le sommeil constitue à lui seul toute la maladie (*sommeils fonctionnels, psychogènes :* hypnomanie ou narcolepsie psychogène, léthargie prolongée, somnambulisme, états hypnoïdes). *B*. Le sommeil est *symptomatique d'un état pathologique de l'organisme* (troubles de la nutrition, tumeur cérébrale, syphilis, encéphalite, troubles endocriniens, etc.). Ces sommeils symptomatiques, de cause organique, apparaissent tantôt sous formes d'attaques brusques (narcolepsie), tantôt sous une forme continue.

Mais comment distinguer l'état de sommeil d'autres états pathologiques qui peuvent lui ressembler, l'engourdissement cérébral, la syncope, le coma ? On a recours pour cela au critère de la *réversibilité* (selon l'expression de von Economo) : un dormeur vrai peut toujours être *réveillé*. Le diagnostic différentiel n'est d'ailleurs pas toujours aisé, et, actuellement, on discute encore la question de savoir si la léthargie de l'encéphalite est un sommeil vrai (comme le soutient von Economo), ou au contraire n'en est pas un. Probablement l'un ou l'autre cas se présente-t il suivant la nature ou la profondeur des lésions.

L'étude des sommeils symptomatiques d'une lésion ou d'un trouble organique est la bienvenue pour déterminer le mécanisme anatomo-physiologique du sommeil : étude des centres du sommeil ou du réveil ; chimisme du sang favorable à l'endormissement, etc.

L'étude des sommeils fonctionnels, psychogènes, sera tout particulièrement précieuse pour nous permettre de préciser la signification psychologique et fonctionnelle du sommeil et les relations existant entre le sommeil vrai et des états analogues comme les états crépusculaires, le somnambulisme, les fugues, le négativisme, la léthargie

prolongée[1]. Tous ces états ont entre eux et avec le sommeil un trait commun : la fuite de la vie ordinaire. Plusieurs d'entre eux impliquent une rêverie semblable aux rêves du sommeil quotidien.

On a discuté, et on discute encore (Haupt), si l'hypnose (provoquée) est de la même nature que le sommeil quotidien. C'était, jadis, l'opinion de Delbœuf et de Bernheim. Pour d'autres, c'est un état *sui generis*, sans parenté avec le sommeil. Pour d'autres encore, c'est un état de veille (Hirschlaff, Verworn), et pour Dupré, l'hypnose n'existe pas, c'est une simple farce. Cette dernière opinion (juste sans doute dans quelques cas) est difficilement conciliable avec le fait qu'on peut plonger des singes dans un état tout semblable à l'hypnose humaine[2]. Quoi qu'il en soit, l'hypnose est, comme le sommeil, un état de suspension momentanée de la réactivité, de la spontanéité, un phénomène d'inhibition. Dans l'*extase mystique*, nous avons aussi un état qui ressemble aux précédents, par son abandon, sa passivité, son désintérêt momentané pour le monde extérieur[3].

IV

THÉORIE DU SOMMEIL

1. — Exposé des principales théories

Bien que le sommeil, qui occupe le tiers de notre vie, ait fort peu préoccupé, jusqu'à ce dernier quart de siècle, les physiologistes et les psychologues, un très grand nombre de théories ont été proposées, depuis les temps les plus reculés, pour rendre compte de ce phénomène à l'allure étrange. Nous ne mentionnerons ici que les théories relativement récentes, qu'on peut répartir sous les chefs suivants.

1. La léthargie prolongée est-elle un sommeil vrai? On ne peut, en effet, réveiller le dormeur à volonté. D'autre part, le sommeil de ces dormeurs a souvent l'aspect du sommeil normal. Rappelons ici la dormeuse de Thénelles, qui est restée endormie vingt ans (1883-1903), la dormeuse d'Alençon, qui a été réveillée au bout de 40 jours par Farez; et d'autres. Cf. Dr Charlier, La dormeuse de Thénelles, *R. de l'Hypnotisme*, sept. 1904; Farez.

2. Cf. Claparède. Etat hypnoïde chez un singe, *Ar. des Sc. phys. et nat.*, Genève, 1911.

3. Cf. Pierre Janet, *De l'angoisse à l'extase*, Paris, 1926, p. 460 : « On constate (dans les extases) un abaissement de la tension psychologique, comme dans les assoupissements et les sommeils. D'ailleurs il est probable que, dans certaines périodes, celles des ravissements complets, le sujet s'endort tout à fait. »

1. *Théories circulatoires.* — Certains physiologistes ont constaté que le sommeil est accompagné d'une *anémie cérébrale* et ont vu dans ce fait la cause même du sommeil ; cette opinion a été formulée pour la première fois par Blumenbach, qui, en 1795, put observer le cerveau d'un jeune homme présentant une brèche cranienne, et défendue par Donders, Mosso (qui y renonça plus tard), Tarchanoff, Oppenheimer, etc. D'autres savants ont au contraire cru constater une *hyperémie* dans le cerveau du dormeur (Brown, Kennedy, Czerny, Brodmann, Shepard, etc.). D'autres encore n'ont pas trouvé de parallélisme constant entre la circulation cérébrale et le sommeil.

2. *Théories neuro-dynamiques.* — Purkinje, en 1846, attribuait le sommeil à une *interruption de conductibilité* dans les centres nerveux, qui isolerait les hémisphères, et couperait ainsi la communication avec le monde extérieur. Rabl Rückardt, Lépine, Mathias Duval donnèrent à cette conception une physionomie *histologique*, en admettant que le sommeil est causé par une contraction amœboïde des cellules nerveuses, ou par le retrait des prolongements des neurones.

Pour Brown-Séquard, le sommeil, avec sa perte de connaissance, est le résultat d'une *inhibition*. Mais il n'a guère développé sa conception. Verworn l'a reprise en expliquant l'inhibition par la prédominance des processus d'assimilation sur ceux de désassimilation, prédominance qui commencerait lors de la fermeture des yeux. A. Forel et O. Vogt regardent cette inhibition comme étant d'origine réflexe, et pouvant être déclenchée par des processus psychiques, la suggestion, etc. W. Nicati, en 1896, décrit aussi le sommeil comme étant un réflexe, mis en branle par des « excitations soporifiques ».

On a allégué encore, à la suite d'une observation faite, par Strümpell, d'un malade qui s'endormait lorsqu'on lui fermait les yeux et lui bouchait les oreilles, que le sommeil résulte d'un *défaut d'excitation*.

Remarquons que les théories qui précèdent, à supposer même que les faits qu'elles invoquent soient exacts, sont loin d'expliquer le sommeil, car ces faits, anémie cérébrale, discontiguïté des neurones, etc., pourraient aussi bien être la conséquence que la cause du sommeil. Enfin, à supposer qu'ils soient réellement la cause du sommeil, on ne voit pas par quoi ils sont eux-mêmes provoqués,

pourquoi ils entrent en jeu. Pourquoi, tout à coup, chaque soir, le cerveau serait-il le siège d'une anémie ou d'une interruption de conductibilité? Même la théorie de l'inhibition de Forel, qui est la plus acceptable, et la remarquable conception de Nicati sont insuffisamment élaborées. Ces conceptions ne sont que des hypothèses de mécanisme, et ne méritent pas le nom de théories, car elles ne se suffisent pas à elles-mêmes. Elles ne nous montrent pas le lien unissant le sommeil et la veille, pourquoi celle-ci engendre celui-là. Elles passent sous silence le rapport évident existant entre le sommeil et la fatigue. S'attacher à ce rapport, tel est le propre des théories de la fatigue qui pèchent, nous le verrons, par excès en sens contraire.

3. *Théories invoquant l'épuisement.* — Le propre de ces théories est de regarder la fatigue, l'usure produite par l'activité de la veille, comme la cause du sommeil. On peut les diviser en trois groupes suivant qu'elles invoquent l'épuisement ou l'altération des substances nécessaires à la vie cérébrale, ou bien l'accumulation des déchets occasionnés par la vie, ou encore une sécrétion interne jouant le rôle d'un anticorps pour annuler l'effet de ces déchets nuisibles.

A. *Théories bio-chimiques ou bio-physiques.* — Le sommeil est dû à une asphyxie périodique du cerveau, par appauvrissement de celui-ci en oxygène (Sommer, Pflüger), à une usure de la substance cérébrale (Kohlschütter), à une déshydratation du sang des capillaires du cerveau, d'où ralentissement de la nutrition et réduction de l'activité cérébrale (Chossat, et hypothèse de l'*osmose* de Devaux), à une production excessive des corps lipoïdolytiques (Herlitzka), etc.

B. *Théories toxiques.* — Le sommeil est ici considéré comme dû à une intoxication des centres nerveux par les déchets de l'activité de la veille. La nature de ces déchets *ponogènes* varie beaucoup suivant les physiologistes : acide lactique (Preyer, Obersteiner), leucomaïnes (Errera), urotoxines (Bouchard), acide carbonique produisant une « auto-narcose » (Raph. Dubois), auto-toxine spéciale (Lahusen), hypnotoxine (Legendre et Piéron), chlorure de calcium (Cloetta, Demole).

C. *Théorie sécrétoire.* — Le sommeil est dû à une anémie cérébrale et à une dépression du sympathique produite elle-même par une hyperactivité de la fonction hypophysaire; cette hyperactivité

est la conséquence de l'irritation de l'hypophyse par les toxines dues à l'activité de la veille ; elle a encore pour effet la sécrétion d'hormones anti-toxiques. Tel est le squelette de la théorie de Salmon.

Critique des théories de l'épuisement. — Ces théories chimiques et toxiques qui, même aujourd'hui, sont encore seules exposées dans nombre de traités, sont cependant insoutenables. La vogue qu'elles ont eue est le revers de la légitime fortune de la méthode expérimentale. A force d'expérimenter dans les laboratoires, on a parfois perdu de vue les faits les plus banaux et les plus manifestes de la vie quotidienne. En regardant certains phénomènes à un trop fort grossissement, on leur a donné une importance démesurée, on a négligé de les situer dans l'ensemble de l'économie de l'organisme et dans l'ensemble de la conduite. Sans doute, l'expérience reste, en psychologie comme en physiologie, la maîtresse souveraine. Encore ne faut-il pas que les murs des laboratoires masquent le comportement des individus vivant dans leur milieu naturel.

Est-il besoin d'exposer longuement les objections dont elles sont passibles?

1° *Il n'y a pas de parallélisme entre le sommeil et l'épuisement*, ce qui devrait être si les théories toxiques ou chimiques étaient vraies. Les enfants dorment plus que les adultes : se fatiguent-ils davantage? Et le vieillard, qui dort moins que l'homme de trente ans, se fatigue-t-il moins?

2° Comment ces théories expliquent-elles que, en dehors de toute fatigue, le sommeil puisse être induit par des excitations monotones, par l'ennui, par la position couchée, par la suggestion. Pourquoi s'endort-on si facilement en chemin de fer?

3° Le sommeil peut être retardé par la volonté, par l'intérêt. On l'a bien vu à propos des expériences de veille prolongée. Mais, dans la vie de tous les jours, le fait est patent. Si, au moment où nous nous préparions à nous endormir, vient une visite qui nous fait plaisir, nous oublions notre sommeil. Dira-t-on qu'une excitation forte maintient alors l'activité des neurones malgré leur état d'épuisement? Mais cette excitation forte (un intérêt, un devoir) prend justement sa source dans ces centres nerveux qui, d'après la théorie toxique, seraient paralysés par l'épuisement. Comment pourraient-ils alors fournir des excitations d'autant plus fortes que le sommeil,

devenant plus impérieux, exige un plus grand effort pour être tenu en échec ?

4° Et le réveil — qui, même s'il survient au bout de peu de temps de sommeil, est capable de dissiper complètement celui-ci — comment l'expliquer avec la théorie de l'épuisement?

5° Et les variations que présente le sommeil suivant les individus, suivant le niveau mental, suivant les espèces animales — que l'on se rappelle les types mono et polyphasique de Szymanski —, suivant qu'il est diurne ou nocturne, comment l'épuisement pourrait-il les réaliser ?

6° Et le sommeil partiel, comment serait-il possible dans la théorie toxique?

2. — Esquisse d'une théorie biologique

Tous ces faits — et il y en a bien d'autres —, auxquels se heurtent les théories toxiques, ont suggéré une théorie plus satisfaisante, la théorie biologique du sommeil (Claparède). Celle-ci part de ce fait capital que le sommeil, tout en étant en relation étroite avec l'épuisement, peut être cependant différé de plusieurs heures, voire de plusieurs jours, lorsque l'intérêt de l'individu l'exige, donc que le sommeil précède l'épuisement. Et elle se demande alors, puisque le sommeil ne peut plus être conçu comme un état passif, de paralysie, d'inactivité par épuisement, en un mot, comme un accident, s'il ne serait pas un processus *actif*, réflexe ou instinct de défense, ayant pour fonction, *en frappant l'animal d'inertie, de l'empêcher de parvenir au stade d'épuisement.* Selon la théorie biologique, *ce n'est pas parce que nous sommes intoxiqués, ou épuisés, que nous dormons, mais nous dormons pour ne pas l'être.*

Cette théorie a l'avantage de nous montrer le pourquoi du sommeil lui-même, c'est-à-dire de cet état de mort apparente, qui tranche d'une façon si imprévue avec l'allure vivante de l'état de veille. Cette inertie n'est plus un accident, elle a une valeur en soi, elle joue un rôle comme telle. Dans la théorie de Salmon, par exemple, l'hyperactivité de l'hypophyse a deux conséquences : l'une utile, c'est la sécrétion d'une anti-toxine, l'autre purement accidentelle, c'est l'anémie cérébrale et l'inertie mentale qui s'ensuit. Pour cet auteur, le sommeil n'est plus qu'une syncope. Pour les partisans des

théories toxiques, il n'est qu'un coma, dont elles n'expliquent pas qu'on puisse si aisément sortir. Pour la théorie biologique, cette inertie mentale est la condition même de la restauration de l'organisme : en suspendant momentanément son activité, elle diminue largement la formation de substances ponogènes et permet à celles formées pendant la veille de s'éliminer avant qu'elles aient atteint le niveau dangereux. La théorie biologique fait aussi comprendre ce *désintérêt* pour la situation présente qui caractérise l'endormissement : cette inhibition de l'intérêt est en effet nécessaire pour que l'individu accepte l'état léthargique qui vient quotidiennement suspendre son activité.

Et ce désintérêt nous donne à son tour la raison d'être de l'*autisme*, qui est la forme de la pensée du sommeil et du rêve. Puisque, dans le sommeil, il y a abandon de la réalité, abolition du sens du réel, rien d'étonnant que la pensée du sommeil soit autistique, le propre de l'autisme étant d'ignorer la réalité.

Mais il y a une certaine marge entre le besoin de sommeil et l'épuisement. On éprouve le besoin de dormir bien avant que l'organisme soit réellement intoxiqué, et en danger. Les expériences de veille prolongée l'ont éloquemment montré. Nous voyons ici un décalage très net entre le besoin *subjectif* et le besoin *objectif*. Subjectivement, l'insomnique souffre, il a des vertiges, peut à peine tenir les yeux ouverts. Mais il est encore capable d'effort, et, lorsqu'il exécute un travail, après quatre jours sans sommeil, ce travail est objectivement aussi bon, ou à peu près, que normalement. Cette *anticipation* du besoin de sommeil sur l'état d'épuisement réel est bien conforme à ce que nous savons des processus psycho-physiologiques qui ont pour fonction d'assurer l'intégrité des grandes fonctions de l'organisme : nous mangeons et buvons longtemps avant d'être sur le point de mourir d'inanition ou de déshydratation. De même nous dormons avant qu'il soit organiquement nécessaire de le faire, nous dormons quelques jours trop tôt...

Cette marge qui existe entre le besoin psychologique et l'état d'épuisement réel de l'organisme permet au phénomène du sommeil d'avoir la souplesse nécessaire pour qu'il s'harmonise avec la conduite générale de l'individu. Il ne faudrait pas qu'un animal, l'heure habituelle venue, tombe endormi sans rémission possible, devant

un ennemi. Il faut qu'il puisse reculer son sommeil, afin de pouvoir fuir, ou combattre. Nous voyons donc que le sommeil est régi par la *loi de l'intérêt momentané*[1], et cela nous montre bien la nature active, voire instinctive du sommeil, et aussi sa nature psychologique. Lorsque le besoin de sommeil parvient à la conscience, celle-ci ne l'enregistre nullement comme un commandement impérieux auquel elle doit se soumettre, mais elle l'accueille pour le confronter avec d'autres besoins, pour peser, en quelque sorte, sa valeur présente par rapport à ceux-ci, et pour l'écarter si le verdict ne tourne pas en sa faveur. C'est ainsi, par exemple, qu'un soldat, un travailleur, ou le « sujet » d'une expérience de veille prolongée, refoulera volontairement le besoin de sommeil pour accomplir la tâche qui lui tient à cœur.

La conception fonctionnelle du sommeil nous fait aussi comprendre la *variété d'allure* qu'il présente chez les diverses espèces animales : la souplesse qui est l'apanage des fonctions instinctives lui a permis de se plier aux conditions spéciales de vie de chacune d'elles.

La théorie biologique rend compte encore du sommeil *partiel:* si le sommeil consiste en une réaction de désintérêt, on conçoit fort bien que celle-ci ne soit pas nécessairement totale : l'inattention, comme l'attention, a la propriété d'être sélective, et nous avons vu que le sommeil peut être regardé comme une sorte d'inattention.

Enfin, elle donne la clef de la parenté entre le sommeil quotidien et le sommeil *saisonnier,* qui est évidemment, lui, un instinct de protection ou de défense. On voit que ces phénomènes — si différents à première vue que certains physiologistes, comme von Bunge, se refusent à regarder le sommeil hibernal comme une sorte de sommeil — ont une fonction analogue. Et la théorie biologique permet, de même, d'apercevoir des relations entre le sommeil ordinaire, l'hypnose et peut-être même certains phénomènes d'inhibition hystérique, ces derniers étant conçus, eux aussi, comme des phénomènes de défense (Claparède, B, 332).

La théorie biologique, qu'on a accusée naguère d'être une pure

1. Cette loi se formule ainsi : « A chaque instant, c'est l'instinct qui importe le plus qui prend le pas sur les autres », ou : « A chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt » (Claparède, B, p. 280).

construction philosophique parce qu'elle faisait du sommeil une activité instinctive, est peu à peu admise, dans ses lignes essentielles, par tous ceux qui étudient le sommeil [1]. Arn. Pictet a montré combien elle est adéquate aux phénomènes du sommeil des insectes. Rivers la formule à nouveau, presque dans les mêmes termes. Ce sont surtout les neurologistes et les psychiatres qui la préconisent : Sidis, Coriat, Trömner, Stekel, Ladame. Marburg voit dans le sommeil une action volontaire automatisée et devenue peu à peu instinctive. Hirsch, en 1924, annonce comme une nouveauté que « nous dormons pour ne pas nous épuiser ». Von Economo souscrit entièrement à cette formule, ainsi que R. Legendre, Max Verworn, Küppers, Hess, Piéron [2]. Froment et Chaix assignent au sommeil, comme « fonction primordiale, de mettre au repos des muscles ». Patini et Laudensheimer s'emparent de la théorie biologique pour rendre compte de certains sommeils pathologiques. Laudensheimer, notamment, a observé des accès de narcolepsie chez des personnes ayant à affronter des ennuis. Et il parle d'une « fuite dans le sommeil », qui est l'équivalent du suicide chez ceux qui, tout de même, tiennent encore à la vie. Willey et Rice défendent la même idée : le sommeil peut servir à échapper à un conflit mental, c'est une sorte de « suicide temporaire ». Shepard déclare que le sommeil est un « processus mental », que « le sommeil est contrôlé par des conditions semblables à celles qui contrôlent l'attention ».

3. — Mécanisme du sommeil

En montrant quelle est la signification fonctionnelle du sommeil, la théorie biologique met du même coup sur la voie de son mécanisme, mécanisme que la physiologie, à l'aide de l'anatomo-patho-

1. Cf. Claparède (G).

2. Quelques citations : « Le point de vue biologique constitue une des contributions les plus précieuses à la théorie du sommeil » (Sidis). — Que le sommeil est un instinct de préservation contre l'épuisement, « c'est sans aucun doute une idée féconde, guide précieux dans le chaos des opinions courantes » (Trömner). — « La conception de Claparède, qui regarde le sommeil comme un dispositif protecteur contre une trop forte fatigue, est certainement justifiée » (Verworn). — « Claparède a entièrement raison quand il écrit : « Nous ne dormons pas parce que nous sommes intoxiqués, mais pour ne pas le devenir » (von Economo). — « C'est, à mon avis, une réaction inhibitrice de défense contre cette intoxication (des centres supérieurs) qui entraîne le sommeil normal, et l'on peut parler d'instinct... » (Piéron.)

logie, devra préciser. Ce mécanisme consiste évidemment en un réflexe d'inhibition, et cette inhibition a pour objet la réactivité de l'individu, peut-être sa tonicité musculaire, et sûrement, car l'observation de tous les jours le montre, son intérêt pour la situation présente, et son activité mentale supérieure, en tant que celle-ci est adaptée à la réalité présente.

Ce réflexe inhibiteur est déclenché par des stimuli divers : obscurité (ou lumière chez les animaux nocturnes), sensations de fatigue, position couchée, occlusion des paupières, impressions monotones, vue ou représentation du lieu où l'on a coutume de dormir, notion de l'heure à laquelle on a coutume d'aller au lit, etc. Il est probable que les substances ponogènes circulant dans le torrent sanguin *prédisposent* au jeu de ce réflexe d'inhibition, en sorte que, toutes choses égales d'ailleurs, un individu fatigué sera plus enclin à dormir que celui qui ne l'est pas.

Pawlow, à la suite d'expériences sur les réflexes conditionnés, a souvent constaté que l'animal s'endormait sur la table d'expérience. Il a remarqué que ce sommeil était la conséquence de l'action ininterrompue d'un excitant, et il a admis que cette excitation persistante épuisait la région nerveuse sur laquelle agit l'excitant, et que l'inhibition ainsi produite en un point se propageait par irradiation à tous les hémisphères. Mais il semble que Pawlow ramène ainsi l'inhibition à un épuisement, et cette conception diffère notablement de celle de l'inhibition active admise jusqu'ici en physiologie[1].

Mais le sommeil possède aussi une incontestable valeur restauratrice, et il s'agit de découvrir son mécanisme. Cette restauration réside-t-elle simplement dans l'immobilité du sommeil, grâce à laquelle, nous l'avons dit, l'élimination des toxines va plus vite que leur accumulation? Non, car chacun sait que le sommeil restaure plus que le simple repos, et il faut rendre compte de cette propriété *sui generis*. Et nous avons vu aussi que le sommeil, si développé chez les enfants, semble coopérer à la croissance de l'organisme.

Quant à ce mécanisme de restauration, on n'en est réduit, jusqu'ici, qu'à des hypothèses. La plus vraisemblable, celle qui relie le

1. Cf. J. Beritoff, *J. f. Psychol. und Neurol.*, Bd. 33, 1927, p. 160.

mieux le fait de la restauration organique à celui de l'inhibition des fonctions de relation, c'est celle d'un balancement entre l'activité de relation et l'activité végétative. Idée déjà ancienne, exprimée par Hippocrate, pour lequel le sommeil était caractérisé par une sorte d'introversion des forces de l'organisme, et reprise par Joh. Müller : antagonisme entre la vie organique et la vie de relation. Idée féconde, parce qu'elle fait de l'inertie mentale la condition même du redressement des forces corporelles, et qu'elle relie ainsi, par les anneaux d'un étroit déterminisme, le sommeil à la veille et la veille au sommeil. Et nous voyons cette conception développée par des physiologistes contemporains, Küppers, W.-R. Hess. Pour ces auteurs, il existe un antagonisme entre les systèmes cérébro-spinal (vie de relation, catabolisme) et parasympathique (anabolisme, nutrition cellulaire, etc.). Le fonctionnement du système de relation implique une dépense cellulaire, entrave donc l'œuvre de nutrition. Pour s'opérer, la nutrition doit, réciproquement, entraver l'œuvre de dépense, la vie de relation. Le sommeil correspond à la période d'activité du parasympathique. On pourrait dire que le sommeil est une crise périodique de vagotonie. Cette conception demande à être confirmée ; elle a cependant pour elle de nombreux faits, qui montrent bien les symptômes de vagotonisme manifestés par un sujet endormi : contraction pupillaire, diminution de la température, de la pression sanguine et de la vitesse du cœur, augmentation de la vaso-dilatation, tendance à l'érection.

Les troubles du sommeil au cours de diverses affections de l'encéphale ont montré que ceux-ci étaient en relation avec l'altération de certaines régions du mésencéphale, notamment la substance grise du plancher du troisième ventricule, et la région moyenne de la couche optique. Demole, en injectant à des chats du chlorure de calcium dans cette région du cerveau, a obtenu un sommeil en tous points comparable au sommeil normal. On ignore de quelle façon fonctionne ce *centre*, s'il intervient toujours dans le sommeil. Von Economo incline à croire qu'il a pour fonction de provoquer l'endormissement, le sommeil cortical. Cet auteur admet à côté du sommeil cérébral un sommeil corporel. Unis dans le sommeil normal, ces deux processus pourraient être pathologiquement dissociés (et peut-être le sont-ils parfois au cours de l'endormissement ou du réveil

normaux). Enfin, quelques auteurs admettent aussi un centre de la veille, ou du réveil.

D'ores et déjà le sommeil nous apparaît comme un merveilleux appareil de réglage assurant l'accumulation d'énergie organique, et protégeant sa dépense excessive, ajustant constamment ces deux exigences de la vie, à la fois opposées et s'impliquant l'une l'autre : maintien de l'intégrité organique et adaptation au monde extérieur.

4. — Origine du sommeil

Quelle est l'origine du sommeil, quelle est sa phylogénèse ? Quand et pourquoi a-t-il apparu dans la série animale ? Cette question, qui n'aurait aucun sens si, conformément aux anciennes théories, le sommeil n'était qu'un simple accident dû à l'asphyxie du cerveau, se pose tout naturellement quand on l'envisage du point de vue biologique.

Foster, Brunelli, Bonservizi se sont les premiers posé cette question, reprise ensuite par Claparède, puis par Sidis, Wexberg, et surtout Th. Zell.

On peut se demander laquelle, de l'immobilité, ou de la nécessité d'une restauration, a été le phénomène primordial, qui a engendré l'autre.

On nage évidemment ici en pleine hypothèse. Si l'on rapproche cependant le sommeil quotidien d'autres phénomènes analogues, comme le sommeil saisonnier et les réactions inhibitives d'immobilité protectrice, si répandues dans le règne animal, on est conduit à la représentation suivante : le sommeil dériverait des réactions d'inhibition protectrice. Les animaux qui seraient restés immobiles pendant une partie de la journée, cachés dans quelque recoin, pour se protéger de leurs ennemis, auraient de ce fait économisé une partie de leurs forces, ils auraient accumulé des réserves qui leur auraient permis ensuite d'agir d'une façon plus intense, et de triompher dans la lutte pour l'existence.

Le déclenchement du sommeil par l'obscurité (chez les animaux diurnes) ou par la lumière (chez les nocturnes), de même que par les sensations de fatigue, serait ainsi l'effet de réflexes conditionnés. La

réaction primitive d'inhibition serait une réaction protectrice contre les ennemis [1].

Foster pense au contraire que la fatigue, ou tout au moins la capacité limitée de l'animal de faire face aux dépenses d'énergie qu'exige son genre de vie, est la cause primaire du sommeil qui peut être induit ensuite par des causes secondaires.

Sidis a développé une idée analogue : le sommeil, comme la veille, dériveraient d'un état de passivité primitive, l'état hypnoïdal. Dans cette hypothèse, le sommeil se serait développé comme un moyen de sauvegarder l'organisme contre une trop grande dépense d'énergie.

Une autre opinion sur l'origine du sommeil a été avancée par les psychanalystes (Ferenczi [2], Freud, Rank, Bernfeld, Eisler) : le sommeil représente un délicieux retour à la vie intra-utérine, et l'éveil symbolise la douloureuse naissance. Nous ne pouvons pas supporter d'une façon ininterrompue le poids de la vie du monde extérieur, et il faut nous replonger de temps à autre dans l'état de douce passivité où nous étions avant de venir au monde. La position que prennent beaucoup de gens dans le sommeil ne rappelle-t-elle pas la position fœtale ? De même, dit Freud, qu'en nous dévêtant chaque soir nous nous replongeons dans un état primitif, de même en nous endormant nous déshabillons notre esprit, nous le dépouillons de toutes ses acquisitions. Mais on ne voit pas que cette conception — est-elle applicable au sommeil des animaux ? — rende compte des multiples caractères du sommeil.

5. — Hygiène du sommeil

Dans ce domaine, nos connaissances sont fort lacunaires. Quelle est la durée optimale de sommeil pour les enfants de chaque âge, pour les adultes ? De nos jours, chacun se dit plus ou moins fatigué,

1. Zell (1924) fait remarquer que, contrairement à ce qu'on croit, tous les mammifères, sauf le singe et l'homme, sont des animaux nocturnes. Le sommeil est le seul moyen qu'avait l'homme primitif d'échapper aux grands fauves, qui rôdent la nuit. L'homme a dû se tenir immobile, au fond d'un trou, ou perché sur un arbre. Quelles n'eussent pas été ses angoisses, au cours de ces longues nuits, s'il n'en avait pas été délivré par le sommeil, qui est ainsi « un coup de maître de la nature ». Bonservizi, en 1903, avait développé déjà une conception fort analogue.

2. Ferenczi. *Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes*, Internat. Z. f. Psychanal., 1913, p. 128.

surmené : est-ce parce qu'on ne dort pas assez, ou parce que, dormant trop, on raccourcit la journée et que l'on doit travailler hâtivement, intensément? La durée nécessaire de sommeil semble varier suivant les individus ; mais quelle est la relation entre cette durée nécessaire et le caractère, le tempérament, le genre de travail, musculaire ou intellectuel ?

Si je pose ici ces questions quoiqu'elles soient du ressort de la psychologie appliquée, c'est parce qu'elles suggèrent des observations, des expériences qui, par contre-coup, seront fort utiles pour préciser nos idées sur le sommeil lui-même.

On pourrait aussi se demander si le temps qu'emploie un individu à dormir est fixé par ses nécessités organiques, ou bien s'est imposé à lui simplement par habitude, parce qu'on l'a éduqué à avoir un sommeil d'une durée donnée. Lorsqu'un enfant dort le matin, doit-on le laisser dormir en supposant que, s'il dort, c'est que son système nerveux a encore besoin de sommeil, ou faut-il l'éveiller pour ne pas lui faire prendre la mauvaise habitude de dormir trop longtemps? Pourrait-on entraîner un individu à dormir moins, peut-on faire l'éducation du sommeil[1]? J'ai remarqué sur moi-même que, si je ne dors que quatre heures, par exemple, en sachant d'avance que je ne dormirai pas davantage, ce court sommeil est beaucoup plus réparateur que si je suis brusquement réveillé au bout de quatre heures, alors que je croyais, en m'endormant, devoir en dormir sept ou huit. C'est comme si mon organisme, sachant que mon sommeil devait être court, l'avait ramassé sur un petit nombre d'heures, lui avait fait gagner en profondeur ce qu'il devait perdre en durée.

Une autre question intéressante est celle du travail de nuit. Le travail de nuit fatigue-t-il davantage que le travail de jour ? Cela semble n'avoir rien à faire avec le problème du sommeil. Mais si le sommeil, chez l'homme, est devenu depuis des milliers d'années un réflexe ou un instinct conditionné par l'obscurité nocturne, on peut se demander si l'organisme, inclinant naturellement au sommeil lorsque la nuit est là, est de ce fait moins apte au travail de nuit. Les expériences faites dans les usines ont montré que le rendement des équipes de la nuit est aussi bon, parfois meilleur, que celui des équipes du jour. Mais, en

1. Cf. Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 4e éd., Genève, 1911, p. 444-446, et H. M. Johnson (B).

revanche, ce travail de nuit est plus épuisant, ce qui se remarque par la diminution graduelle du rendement d'une semaine à la suivante ; tandis que le rendement du jour va en progressant de la première à la seconde semaine[2]. La nuit, donc, la fatigue nuirait à la capacité d'entraînement, ce qui n'aurait pas lieu le jour. Mais s'agit-il là d'un processus en relation avec le sommeil lui-même, ou qui tiendrait seulement au fait que les ouvriers des équipes de nuit se trouvent dans des conditions inaccoutumées ?

* * *

Le sommeil, qui chaque soir nous enveloppe de ses voiles, reste donc encore pour nous plein d'inconnues. Bien que son mystère, nous l'avons vu dans les pages qui précèdent, se soit notablement éclairci au cours de ce dernier quart de siècle, nous ignorons encore comment nous comporter exactement à son égard. Où est la sagesse ? Tenter de raccourcir le sommeil afin d'augmenter la part active de la vie de chaque homme, ou, au contraire, de l'allonger, dans l'espoir d'accroître ses réserves d'énergie, et de lui procurer ainsi une activité plus pleine, plus intense, plus créatrice, parce que plus concentrée ? On ne sait. Peut-être serait-ce de dormir toujours.....

2. Cf. H. M. Vernon, *Industrial fatigue and efficiency*, London, 1921, p. 92-97.

BIBLIOGRAPHIE

Pour la bibliographie jusqu'à 1913, voir le beau livre de H. Piéron, *Les problèmes physiologiques du sommeil*, Paris, 1913. Nous ne donnons ci-dessous, outre divers travaux cités plus spécialement dans le texte, et outre quelques titres omis par Piéron, que les mémoires postérieurs à la Bibliographie de cet auteur.

ANDRESS (J. M.). — An investigation of the sleep of normal school students. *J. of. ed. Ps.*, 1911.

ANGYAL (A.). — Der Schlummerzustand. *Z. f. Ps.*, Bd. 103, 1927.

(ANONYME). — A study in exp. insomnia. *George Washington Univ. Res. Bull.*, 1925. (*Ps. Bull.*, 1926, p. 491).

ARON (H.). — Ueber den Schlaf im Kindesalter. *Monatsch. f. Kinderheilk.*, 1923.

BABAK. — Bemerkungen über die Hypnose und den Schlaf der Fische. *Pflüger's Ar.*, Bd. 166, 1916.

BERNFELD (S.). — *Psychologie des Säuglings*. Wien, 1925, p. 10-16.

BERNHARD (L.). — *Beitr. z. Kenntnis d. Schlafverhältnisse*. Berliner Gemeindeschüler Br. Kongress f. Kinderforschung, Langensalza, 1907.

BOHN (G.). — La dynamique cérébrale. *Rev. phil.*, vol. XLIV, 1919.

BONSERVIZI. — *Sul sonno*. Mantova, 1903.

BRAILOVSKY. — Ueber die pathol. Schläfrigkeit u. Schlafzentrum. *Z. ges. Neurol. u. Pstr.*, Bd. 100.

BRUCE. — *Sleep and sleeplessness*. London, 1915.

BURNHAM (W. H.). — The hygiene of sleep. *Ped. Seminary*, 1920.

CAMP (C. D.). — Morbid sleepiness. *J. of. abn. Ps.*, II, 1907.

CANESTRINI (S.). — *Ueber das Sinnesleben des Neugeborenen*. Berlin, 1913, p. 27-34.

CLAPARÈDE (Ed.). — *A*. Théorie biologique du sommeil. *Arch. Sc. phys. et nat.*, Genève, 1904.

— *B*. Esquisse d'une théorie biologique du sommeil. *Ar. de Ps.*, IV, 1905.

— *C*. La fonction du sommeil. *Scientia*, 1907.

— *D*. La question du sommeil. *Année psychol.*, XVIII, 1912.

— *E*. Interprétation psychologique de l'hypnose. *J. f. Psychol. u. Neurol.*, 1911, Bd. 18, Ergänzungsheft.

— *F*. Pourquoi bâille-t-on ? *Interméd. des Éduc.*, n° 102, oct. 1924.

— *G*. Travaux divers relatifs à la théorie biologique du sommeil et de l'hystérie. *Ar. de Ps.*, XXI, 1928.

COLUCCI (C.). — *Ris. psico-fisiol. sul sonno*. Catania, 1913.

CORIAT (I). — *A*. The nature of sleep. *J. of. abn.* Ps., VI, 1911.

— *B*. The evolution of sleep and hypnosis. *J. of. abn. Ps.*, VII, 1912.

CRAMAUSSEL (E.). — Le sommeil d'un petit enfant. *Ar. de Ps.*, (A) X, 1911 ; (B) XI, 1911 ; (C) XII, 1912.

CRUCHET (R.). — Rythmies d'habitude du sommeil. *Bull. et Mém. Soc. méd. Bordeaux*, 1904, 1906 et 1912; Tics et sommeil, *Presse méd.*, 18 janv. 1905.

DEMOLE (V.). — Pharmak.-anat. Untersuch. z. Problem des Schlafes. *Ar. f. exp. Pathol. u. Pharmak.*, Bd. 120, 1927.

DUBOIS (Raph.). — Théorie physiol. du sommeil. *Rev. scient.*, 1911.

ECONOMO (C. von). — Théorie du sommeil. *J. de Neurol. et de Psychiatrie*, juil. 1928 (Voir aussi *Wien. med. Woch.*, 1925, et *Rev. Neurol.*, juin 1927, p. 837).

EISLER (M. J.). — Pleasure in sleep. *Internat. J. of. Psycho-Analysis*. III, 1922.

FAREZ (P.). — La dormeuse d'Alençon. *Rev. de Psychothér.*, 1910.

FARMER et CHAMBERS. — Ps.-galvanic reflex in ps. experim. *Brit. J. of Ps.*, XV, 1925, p. 246.

FECHNER (G. T.). — *Elemente der Psychophysik*. Leipzig, 1860, vol. II, p. 439 et suiv.

FISCHER (Fr.). — *Ueber den Schlaf*. broch., Basel, 1839.

FORTUNE (R. F.). — The effect of sleep on the ability to muscular work. *Australas. J. of Ps.*, IV, 1926.

FOSTER, GOODENOUGH et ANDERSON. — The sleep of young children. *J. of genetic Ps.*, june 1928.

FOUILLOUX (A.). — La durée du sommeil des enfants et des adolescents. *Interm. des Éduc.*, n° 16, mars 1914.

FREUD (S.). — *Introd. à la psychanalyse*, trad. fr., Paris, 1922, p. 88.

FROBENIUS (K.). — Zeitliche Orientierung im Schlaf. *Z. f. Ps.*, Bd. 103, 1927.

GERBER. — Der Schlaf d. Menschen u. über einen in der Praxis verwendb. Schlafkontrollapparat. *Münch med. Woch.*, 1922, p. 1399.

HAAS. — Ueber Schlaftiefenmessungen. *Ps. Arb.*, VII, 1923.

HACKER (F.). — Systemat. Traumbeobachtungen, Vers. z. Bestimmung der Schlaftiefe. *Ar. ges. Ps.*, XXI, 1911.

HAUPT. — Hypnose u. Schlaf. *Z. f. ges. Neurol.*, Bd. 88, 1923.

HAYASHI. — On the sleeping hours of school children. *Jido Jatshi* (cf. *Ps. Abstracts*, 1927, p. 439).

HEERWAGEN. — Statist. Untersuch. über Träume u. Schlaf. *Philos. Stud.*, V, 1899.

HELLPACH (W.). — *Geopsychische Erscheinungen*, 3e éd., Leipzig, 1923, p. 260-280.

HERZ (F.). — Selbstbeobachtung über freiwillige Schlafentziehung. *Pflüger's Ar.*, Bd. 200, 1923.

HESS (W. R.). — *A*. Ueber die Wechselbeziehungen zwischen vegetat. Funktionen. *Ar. suisses de Neurol.*, XV-XVI, 1924.

— *B*. Hirnreizversuche über d. Mechanismus d. Schlafes. *Ar. f. Psychtr.*, Bd. 96, 1929.

HIRSCH (E.). — Z. Frage der Schlafzentren. *Med. Klinik*, 1924, p. 1323.

HUEBNER. — Die kriminal. Bedeutung des Schlafes. *Ar. f. Kriminol.* Bd. 81, 1927.

JENKINS et DALLENBACH. — Obliviscence during sleep and waking. *Am. J. of Ps.*, 1924.

JOHNSON (H. M.). — *A. Am J. of Ps.*, 1926, p. 464. Cf. aussi *Ps. Bull.*, 1926. p. 141.

— *B.* Is sleep a vicious habit? *Harpers Magazine*, nov. 1928.

JOHNSON, SWAN et WEIGAND. — Sleep (revue des trav. récents). *Ps. Bull.*, 1926, p. 482.

KARGER (P.). — *Ueber den Schlaf des Kindes.* Berlin, 1925.

KLEITMAN et LEE. — Effects of prolonged sleeplessness on man. *Am. J. of Physiol.*, 1923, vol. LXVI et LXVII.

KREIDL et HERZ. — Der Schlaf des Menschen bei Fernbleiben von Gesichts- u. Gehörseindrucken. *Pflüger's Ar.*, Bd. 203, 1924.

KUEPPERS (E.). — Der Grundplan des Nervensystems. *Z. f. ges. Neurol.*, Bd. 75, 1922.

LADAME (Ch.). — Du sommeil et de quelques-unes de ses modalités. *Ar. suisses de Neurol.*, XIII, 1923. V. aussi *Z. f. ges. Neurol. u. Psych.*, Bd. 82, 1923.

LAIRD (D. A.). — Effects of loss of sleep on mental work. *Industrial Ps.*, june 1926.

LAIRD et WHEELER. — What it costs to lose sleep. *Industr. Ps.*, nov. 1926.

LANDAUER (K.). — Handlungen der Schlafenden. *Z. f. ges. Neurol.*, Bd. 39, 1918.

LAUDENSHEIMER (R.). — Psychopathische Schlafsucht. *Z. f. ges. Neurol.*, Bd. 109, 1927.

LASLETT (H.). — An exp. on the effects of loss of sleep. *J. of. exp. Ps.*, 1924.

LAY (W. A.). — Ueber das Morgen- und Abendlernen. *Z. f. Erforschung u. Behandl. des judendl. Schwachsinns*, 1911, p. 285-292.

LE DANTEC. — Considérations sur le repos et le sommeil. *Rev. philos.*, vol. LXXVII, 1914.

LEROY (Bernard). — *Les visions du demi-sommeil.* Paris, 1926.

LHERMITTE (J.). — *A.* La maladie du sommeil et les narcolepsies. *Congrès des méd. alién.*, Bruxelles, 1910.

— *B. Les fondements biologiques de la psychologie.* Paris, 1925, p. 215 et s.

— *C.* Données anat. récentes sur le centre du somm. *L'Encéphale*, mai 1927.

LHERMITTE et Aug. TOURNAY. — Rapport sur le sommeil normal et pathologique, VIII[e] Réunion neurol. internat., Paris, *Rev. neurol.*, juin 1927. (Voir aussi dans ce numéro les communications de BRUNSCHWEILER, CLAPARÈDE, COURBON, DEMOLE, DIDE, FROMENT et CHAIX, HESNARD, JARKOWSKI, PIÉRON, RÉTIF, SALMON, etc).

MARBURG (O.). — Schlaftheorie u. Hirnrindenfunktion. *Wien. med. Woch.*, 1925, p. 1778; et *Wien. klin. Woch.*, 1925, p. 1076.

MAYER-GROSS (W.). — Zur Struktur des Einschlafenerlebens. *Ar. f. Psychtr.*, Bd. 86, 1929.

MICHELSON. — Untersuch. über die Tiefe des Schlafes. *Diss. Dorpat*, 1891, et *Ps. Arb.*, II, 1897.

NAVILLE (F.). — Les centres psychiques sous-corticaux paléencéphaliques. *Ar. de Ps.*, XIX, 1924.

NICATI (W.). — Le sommeil, *Marseille méd.*, 1896; et *La psychologie naturelle*, Paris, 1898, p. 314-26.

PATINI (E.). — *L'inibizione motrice stud. sperimentalmente*, Napoli, 1907, p. 212-218.

PAWLOW. — Innere Hemmung der bedingten Reflexe und der Schlaf ein und derselbe Process. *Skand. Ar. f. Physiol.*, 1922. Cf. aussi *C. R. S. Biol.*, Paris, vol. LXXIX, p. 1079.

PEIPER (A.). — Ueber die Erregbarkeit des autonomen Nervensystem im Schlafe. *Jahrb. f. Kind.*, Bd. 107, 1924.

PICKLER (J.). — *Sinnesphysiologische Untersuchungen*, Leipzig, 1917; et *Hypothesenfreie Theorie der Gegenfarben*, Leipzig, 1919, p. 55-59.

POLIMANTI (O.). — *A.* Activité et repos chez les animaux marins. *Bull. Inst. ps. de Paris*, 1911.

— *B. Il letargo*, Roma, 1913.

POYER (G.). — *Le sommeil automatique*, Paris, 1914.

RAVENHILL (A.). — Some results of an investigation into hours of sleep among children in the elementary schools of England. *Internat. Ar. f. Schulhygiene*, 1908, vol. XV.

REED et KLEITMAN. — The effect of sleep on respiration. *Am. J. of Physiol.*, vol. LXXV, 1926.

RICHTER. — The significance of changes in the electrical resistance of the body during sleep. *Proc. Nat. Acad. Sc.*, 1926, vol. XII (Cf. *Ps. Bull.*, 1926, p. 485).

RIGNANO (E.). — Una nuova teoria sul sonno. *Riv. di Ps.*, 1920. Trad. in *La psychologie du raisonnement*, Paris, p. 398 et suiv.

ROBINSON, HERMANN et RICHARDSON. — Effects of loss of sleep. *J. of. exp. Ps.*, 1922.

SALMON (A.). — *A. La fonction du sommeil*, Paris, 1910.

— *B.* Le problème du sommeil. *L'Encéphale*, avril 1914.

SANCTIS (S. DE). — *A. Die Träume*. Halle, 1901.

— *B.* Psychologie des Traumes. *Handbuch der vergl. Psychologie* de KAFKA. III, München, 1922.

SANCTIS et NEYROZ. — Exp. investig. concern. the depth of sleep. *Ps. Rev.*, 1902.

SHEPARD (J.). — *The circulation and sleep*. New-York, 1914 (avec atlas).

STEKEL (W.). — *Der Wille zum Schlaf*. Wiesbaden, 1915.

SIDIS (B.). — An exp. study of sleep. *J. of. abn. Ps.*, 1908; à part, Boston, Badger, 1909.

SMITH (M.). — A contribution of the study of fatigue. *Brit. J. of. Ps.*, 1917.

SZYMANSKI (J. S.). — *A.* Die Haupt-Tiertypen in Bez. auf die Verteilung der Ruhe- u. Aktivitätsperioden im 24 stünd. Zyklus. *Biol. Cblatt*, 1916.

— *B.* Die Verteilung der Ruhe- und Aktivitätsperioden bei einigen Tierarten, *Pflüger's Ar.*, Bd. 171 et 172, 1918.

— *C.* Aktivität und Ruhe bei Säuglingen. *Pflüger's Ar.*, Bd. 172, 1918.

— *D.* Aktivität und Ruhe bei Tieren u. Menschen. *Z. f. allg. Physiol.*, XVIII, 1920.

TERMAN et HOCKING. — The sleep of school children. *J. of ed. Ps.*, 1913; The sleep of the feeble minded. *Training School*, 1913.

TRÖMNER (E.). — *A. Das Problem des Schlafes.* Wiesbaden, 1912.

— *B.* Vorgänge beim Einschlafen. *J. f. Ps. u. Neurol.*, 1911, vol. XVII.

— *C.* Ueber motor. Schlafstörungen. *Z. f. ges. Neurol.*, Bd. 4, 1911.

— *D.* Schlaf u. Encephalitis, *Ibid.*, Bd. 101.

TSCHISCH. — Etude exp. sur l'attention pendant le sommeil (en russe). *Rev.* (russe) *de Psychiatr.*, I, 1896 (Cf. *Année ps.*, III, p. 493).

TSCHUDI (R.). — Schlaf-Verhältnisse bei Basler Schulkindern. *Schw. pädag.* Z., 1915.

TUTTLE. — Effect of sleep upon the patellar reflex. *Am. J. of Physiol.*, 1924.

UHLENBRUCK. — Plethysm. Untersuch. *Z. f. Biol.*, 1924, vol. LXXX.

VERWORN (Max). — Article « Schlaf » in *Handwörterbuch der Naturwissenschaften*, 1913.

WEBER (Rod.). — Rêverie et images. *Ar. de Ps.*, XIII, 1913, p. 179.

WEISKOTTEN (T. F.). — On the effects of loss of slepp, *J. of. exp. Ps.*, 1925.

WEXBERG (E.). — Organminderwertigkeit, Angst... *Internat. Z. f. Individual-Psychol.*, 1926, p. 179 et 230.

WILLEY et RICE. — The psychic utility of sleep, *J. of abn. Ps.*, 1924.

WEYGANDT (W.). — *A.* Psychol. u. anat. Beiträge z. Lehre vom Schlafe. *Sitzungsber. d. physik. med. Gesell.* Würzburg, 1904, p. 494.

— *B.* Beitr. z. Psychol. des Schlafes. *Z. f. Ps.*, Bd. 39, 1905.

ZELL (Th.). — *Der Schlaf des Menschen.* Hamburg-Berlin, 1924.

ZCHOKKE (F.). — *Der Schlaf der Tiere*, Basel, 1916.

ED. CLAPARÈDE.

LA SENSATION DES OBSTACLES CHEZ LES AVEUGLES

Georges Lamarque, élève de l'École Normale supérieure dans la section de philosophie, qui avait choisi comme sujet d'étude la psychologie des anormaux sensoriels, a donné sa vie pour la France dans les plaines de la Marne, le 7 septembre 1914.

Une circonstance fortuite l'avait mis en rapport avec une école d'aveugles. La surprise qu'il éprouva de trouver ces infirmes si différents de ce qu'il attendait détermina l'orientation de son travail scientifique. Sa vaillante compagne, qu'il associait à ses travaux, professeur à l'Institution Nationale des sourds-muets de la rue Saint-Jacques, toute proche de la rue d'Ulm, l'intéressa à une autre catégorie d'anormaux. Quels beaux travaux nous aurions de lui à l'heure actuelle, dans un champ encore peu exploité, si une balle imbécile ne l'avait, comme tant de ses camarades, enlevé à la science désintéressée vers laquelle sa noble nature le portait avec une si juvénile ardeur !

Son mémoire pour le diplôme d'études supérieures, intitulé *La perception extérieure chez les aveugles,* m'avait donné l'occasion de le connaître. J'avais été frappé de sa ferme résolution de consacrer sa vie à la tâche qu'il avait choisie, de la générosité avec laquelle il escomptait les résultats pratiques qui sortiraient de ses travaux au profit de tant d'êtres déshérités, et je m'étais vivement intéressé à ses recherches. Cette œuvre d'un tout jeune homme, qui n'était pas destinée à l'impression, et où il ne voyait qu'un essai, nous est garante de la sûreté impeccable de sa méthode d'observation, et nous fait mesurer la perte que la science a subie par sa mort prématurée.

Dans une première partie il étudie les données des sens chez les aveugles ; dans une seconde l'utilisation de ces données telle qu'elle apparaît dans l'adaptation au milieu : travail manuel, adresse à se diriger, manière de se représenter les objets et l'espace. Il avait l'intention de reprendre cette seconde partie, qu'il savait avoir traitée d'une façon un peu hâtive. C'est la première surtout qui est instructive pour le psychologue. Un premier chapitre soumet à une critique serrée les travaux entrepris jusqu'en 1910 sur le sens du lieu de la peau chez les aveugles, la faculté de localisation des

sons, la faculté de perception à distance, et avec une grande sagacité décèle le point faible des expérimentations de Griesbach, de Kunz, etc. Après quoi dans deux chapitres l'auteur expose les résultats de ses propres expérimentations, d'abord sur la sensibilité discriminative de la main, puis sur le sens des obstacles.

L'explication qui se présente la première à l'esprit quand on constate l'habileté et l'adresse des aveugles, c'est qu'ils les doivent à une sensibilité exceptionnelle. Si, pense Lamarque, j'établis sur ces points privilégiés que la supériorité qu'on leur attribue n'existe pas, on ne pourra plus sur aucun point parler de sensibilité exceptionnelle. Sa démonstration en ce qui concerne le sens du toucher confirme les conclusions présentées par Griesbach en 1899, avec une méthode qui sur certains points est plus rigoureuse que celle de Griesbach ; ces conclusions ont été vulgarisées depuis 1912 par bien des travaux en France et en Allemagne. En revanche, en ce qui concerne le sens des obstacles, la théorie de Lamarque, si elle est conforme à celle que j'ai exposée[1], apporte certaines précisions qui lui sont propres.

Je détache du mémoire, pour les lecteurs du *Journal de Psychologie*, la partie relative au sens des obstacles : l'examen critique des théories en cours est extrait du chapitre 1er, et la partie constructive constitue le chapitre III.

Je ne me résigne pas toutefois à ne pas publier le témoignage de Georges Lamarque sur une question qui domine la psychologie des aveugles.

Il n'est pas rare de trouver encore des psychologues qui regardent la psychologie de l'aveugle comme entièrement différente de la psychologie normale. Je lisais tout récemment une étude expérimentale sur la mémoire des aveugles qui se termine par une déclaration en ce sens[2]. Nous n'avons pas affaire, dit en substance l'auteur, simplement à des sujets dotés d'organes sensoriels défectueux, mais à des âmes qui sont encore tout à fait inconnues de notre psychologie, chez lesquelles le défaut de vue ne représente pas seulement l'absence d'un sens, mais une transformation radicale de la vie psychique tout entière. Cette position est logique pour qui accepte le vieil adage sensualiste : *nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensu*. Si notre mentalité est à ce point prisonnière de la sensation et de l'image, comment la perte de sensations aussi dominatrices que celles de la vue n'entraînerait-elle pas de profondes modifications dans toute la mentalité ?

Georges Lamarque, qui s'attendait à rencontrer des êtres très singuliers, a été surpris de trouver ces anormaux si semblables à des individus normaux.

1. *Le Monde des Aveugles* (1914) ; *Le sens des obstacles chez les aveugles de la guerre, Revue philosophique*, 1923.

2. *Arch. für die gesamte Psychologie*, 1920. Heft III et IV.

« J'ai eu l'occasion, écrit-il, voilà deux ans bientôt, de passer un mois parmi de jeunes aveugles et de vivre dans leur intimité, jouant avec eux aux récréations ou faisant leur correspondance, causant ou bien occupant leurs heures de loisirs à quelque partie de dames ou d'échecs. C'est ainsi que j'ai pris contact avec des anormaux. Très vite j'ai dû me convaincre qu'ils différaient peu des voyants, si peu qu'on s'y tromperait parfois si, dans leurs yeux, on rencontrait un regard ; je leur ai donné le même enseignement que reçoivent les enfants dans les écoles primaires, je les ai regardés à l'atelier fabriquer des brosses ou empailler des chaises comme des apprentis ordinaires auraient pu le faire... » Et ailleurs : « Les aveugles ne sont donc pas des êtres d'exception, ils sont si l'on veut des normaux incomplets, qui se complètent comme ils peuvent, des normaux qui, pour aller de pair avec nous, s'efforcent d'accroître leurs richesses insuffisantes en utilisant soigneusement toutes les minces ressources que nous dédaignons, ressources dont chacune est insignifiante, du moins nous paraît telle, mais qui toutes ensemble constituent un capital honnête » [1].

P. VILLEY.

I

L'ÉTAT ACTUEL DE LA QUESTION

L'idée qui se présente naturellement, lorsqu'on voit des aveugles circuler seuls ou travailler, c'est qu'ils doivent leur habileté et leur adresse remarquable à une sensibilité exceptionnelle. Cette opinion longtemps admise sans conteste a depuis rencontré des détracteurs, et déjà au Congrès de 1879 le Dr Appia, s'appuyant sur l'observation d'aveugles-nés opérés, affirmait qu' « il n'y a, entre les cinq sens, aucune corrélation physiologique qui permette à l'un de remplacer l'autre ». Un peu plus tard, Dufau faisait remarquer qu' « il n'y a

1. Avec la permission de Mme Lamarque, que nous prions d'agréer nos sincères remerciements, une copie du mémoire de Georges Lamarque a été déposée à la bibliothèque Valentin Haüy, 9, rue Duroc, à Paris. Cette bibliothèque, formée par l'Association Valentin Haüy, constitue une riche collection de documents sur les aveugles et la psychologie des aveugles. Elle est libéralement ouverte aux travailleurs.

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

Viennent de paraître

LA PSYCHOLOGIE DE L'AMOUR

PAR

Gaston DANVILLE

9e éd., 1 vol. in-16, de la *Bibliothèque de Philosophie Contemporaine* . . . **10 fr.**

TEXTES ET TRADUCTIONS
POUR SERVIR A L'HISTOIRE DE LA PENSÉE MODERNE

Collection dirigée par Abel REY, professeur à la Sorbonne.

PÉTRARQUE

Sur ma propre ignorance et sur celle de beaucoup d'autres

Traduit par Mlle Juliette BERTRAND, préface de P. de NOLHAC, de l'Académie française.

1 vol. in-8 écu . . . . . **15 fr.**

MACHIAVEL

LE PRINCE

Traduit par Colonna d'ISTRIA. Introduction par Paul HAZARD, professeur au Collège de France.

1 vol. in-8 écu . . . . . **15 fr.**

CÉSALPIN

QUESTIONS PÉRIPATÉTICIENNES

Traduit par Maurice DOROLLE.

1 vol. in-8 écu. . . . . **20 fr.**

CONVERSATIONS D'ÉPICURE
OU
DU MIRAGE

PAR

Maurice LŒWÉ

1 vol. in-16 . . . . . **12 fr.**

GIOBERTI

PAR

F. PALHORIES

Docteur ès Lettres

1 vol. in-8 de la Collection " *Les grands Philosophes* " . . . . . **40 fr.**

Du même auteur dans la même Collection :

ROSMINI, 1 vol. in-8. . . . . **25 fr.**

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

Dernières Nouveautés

L'ESTHÉTIQUE TRANSCENDANTALE ET LA SCIENCE MODERNE

PAR

Ch. SERRUS

1 vol. in-16, de la *Bibliothèque de Philosophie Contemporaine* . . . . . **15 fr.**

PHILOSOPHES ET SAVANTS FRANÇAIS DU XX^{e} SIÈCLE EXTRAITS ET NOTICES

Tome IV. — LA PSYCHOLOGIE

Par Daniel ESSERTIER

Chargé de Cours à l'Université de Poitiers.

Un vol. in-8 écu . . . . . **20 fr.**

Précédemment parus dans la même Collection :

I. Philosophie générale et métaphysique, par J. BARUZI, 1 vol. in-8 écu. **15 fr.**

II. La Philosophie de la Science, par R. POIRIER, 1 vol. in-8 écu. . . . **15 fr.**

III. Le problème moral, par J. BARUZI, 1 vol. in-8 écu. . . . . **20 fr.**

L'IDÉE POSITIVE DE LA MORALITÉ DEVANT LA CRITIQUE PHILOSOPHIQUE

PAR

A. MAMELET

Préface de M. L. BRUNSCHVICG, de l'Institut.

1 vol. in-16, de la *Bibliothèque de Philosophie Contemporaine* . . . . . **12 fr.**

HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE

PAR

Emile BRÉHIER

TOME PREMIER

L'ANTIQUITÉ ET LE MOYEN AGE

Un volume in-8 . . . . . **55 fr.**

Cet ouvrage se vend également en trois fascicules

I. Introduction. Période Hellénique, 1 vol. in-8. . . . . **18 fr.**

II. Période hellénistique et romaine, 1 vol. in-8 . . . . . **18 fr.**

III. Moyen Age et Renaissance, 1 vol. in-8 . . . . . **20 fr.**

TOME II

LA PHILOSOPHIE MODERNE

I. Le dix-septième siècle, 1 vol. in-8. . . . . **20 fr.**

II. Le dix-huitième siècle . . . . . } *sous*

III. Le dix-neuvième siècle. . . . . } *presse*

EVREUX. IMPRIMERIE CH. HERISSEY

Sept. 1929

LE TEST DE RORSCHACH

APPLIQUÉ A DIFFÉRENTS GROUPES D'ENFANTS DE 10-13 ANS

Par MARGUERITE LOOSLI-USTERI

Institut J.-J. Rousseau, Genève.

(Avec 3 figures et 1 planche.)

Sommaire

INTRODUCTION (par Ed. Claparède) 51
§ 1. *Le problème* 01
Explication du test 02
§ 2. *L'enquête de Genève* 03
A. Dépouillement 03
1. Modes de perception 04
2. Qualité des interprétations 05
3. Le contenu des interprétations 06
4. La « banalité » ou « l'originalité » des interprétations . . 06
B. Liste des interprétations données par nos 63 sujets genevois. 07
C. Analyse des résultats 08
§ 3. *Comparaison entre les résultats des écoliers zuricois et ceux des écoliers genevois* 09
§ 4. *Comparaison entre les résultats de 21 élèves d'asile et ceux de 63 garçons vivant dans leurs familles* 00

INTRODUCTION

Cette étude est, si nous ne faisons erreur, la première de langue française traitant du test de Rorschach. Comme celui-ci est encore peu connu, quelques mots d'introduction ne seront pas inutiles pour que le lecteur puisse suivre avec profit les patientes et minutieuses expériences de Mme Loosli-Usteri [1].

Hermann Rorschach était un psychiatre zurichois, malheureusement décédé en 1922 à l'âge de trente-huit ans. C'est l'année précédente, en 1921, qu'il avait publié sa fameuse méthode de l'interprétation des taches d'encre. L'idée d'interpréter des taches

[1] Cf. aussi *Comment diagnostiquer les aptitudes...*, Paris 1924, p. 238.
[2] Sergio DE SOUSA, *Recherches sur l'imagination*, Interméd. des Educateurs, juin 1916.

d'encre n'est pas nouvelle: quel est l'écolier qui ne s'est pas amusé à découvrir dans celles de ses cahiers tout un monde, plus ou moins fantastique, de personnages et d'animaux ? On dit que Léonard de Vinci prenait déjà plaisir à ce jeu qui, avec Binet et Henri, en 1896, est signalé comme pouvant servir d'épreuve d'imagination. Plus récemment, Sergio de Sousa essayait de classer les diverses espèces de choses que les sujets aperçoivent dans une tache d'encre, et il soulignait « l'intérêt qu'il y aurait à déceler clairement la prédominance, chez de nombreux individus, de certaines espèces » indiquées dans sa classification [2]. Mais ce n'est que Rorschach qui s'est mis en devoir d'exécuter ce programme. Et on ne saurait trop admirer tout ce qu'il a su tirer de l'interprétation des taches d'encre pour le diagnostic, non seulement du niveau d'intelligence, mais encore et surtout du type d'intelligence, du type de caractère (introverti ou extraverti, pédant, mélancolique, etc.).

L'épreuve consiste à présenter au sujet, l'une après l'autre, dix taches d'encre, noires ou coloriées, dont on donne plus loin (planche de la p. ..) quatre exemplaires réduits de moitié. On demande au sujet ce que cela représente. Suivant que la tache est interprétée dans son ensemble ou dans ses détails, suivant que l'interprétation se fonde sur la forme ou sur la couleur, suivant la nature des interprétations (personnages, animaux, etc.), suivant la proportion de ces divers éléments, etc., le sujet est classé dans tel ou tel type psychologique. — Inutile de dire que c'est d'une façon strictement empirique que Rorschach a procédé; c'est à la suite d'expériences portant sur quelques centaines de personnes normales et de psychopathes qu'il a établi une relation entre certains modes d'interprétation des taches et tel type mental ou affectif.

Le dépouillement du test de Rorschach comporte un vocabulaire un peu spécial: type coarté, ambiéqual, etc. Mais il n'est pas difficile de s'y faire. Rappelons ici les quatre types de caractère (*Erlebnistypus*) repérés par Rorschach:

1. *Introverti*: Prépondérance des réponses kinesthésiques (le sujet voit dans la tache des objets en mouvement). — Imagination, fantaisie.
2. *Extratensif*: Prépondérance des interprétations fondées sur des couleurs. — Type pratique.
3. *Coarté* (ou rétracté): Prépondérance des réponses fondées sur des formes. — Pédants, déprimés, mélancoliques.
4. *Ambiéqual* (équilibré): Autant de réponses kinesthésiques que de réponses-couleurs. — Bien doués, obsédés, maniaques, catatoniques.

Le test des taches d'encre, tel qu'il a été élaboré par Rorschach, — et si surprenant que cela puisse paraître au premier abord — est sans doute un réactif des plus délicat pour le diagnostic des diverses nuances du caractère et de l'orientation générale de l'esprit.

Ed. CLAPARÈDE.

JOURNAL DE GENEVE DU VENDREDI 7 FEVRIER 1930

M. Victor Baroni et la „Pensée protestante"

Le prof. Ed. Claparède, membre du comité de la *Pensée protestante*, nous écrit :

Le *Journal de Genève* a donné un résumé, parfaitement clair et exact, de la superbe conférence faite par M. le pasteur Baroni sur « le vrai usage de la Croix d'après Farel et saint François de Sales ». Il convient d'y ajouter deux mots. C'est que cette remarquable leçon, par la nature même du sujet traité, a fourni une illustration des plus typique de ce qu'est — de ce que devrait toujours être — la pensée protestante.

La pensée protestante, c'est la pensée loyale, c'est-à-dire la pensée impartiale et généreuse, asservie aux règles les plus sévères de la critique expérimentale tant qu'il s'agit de juger des faits objectifs, faisant abstraction de tout parti pris lorsqu'il s'agit d'apprécier la conduite humaine. Bien loin de creuser à plaisir le fossé qui sépare de l'adversaire, la pensée protestante cherche au contraire toutes les occasions d'y jeter des ponts permettant d'entrer, au moins partiellement, en communion avec lui. C'est la pensée qui, se référant constamment à un idéal de vérité, de justice et de charité, élève l'âme et l'esprit au-dessus des mesquineries qui limitent à chaque pas les élans de notre cœur ou les décrets de notre raison.

Or, la pensée qui inspirait la causerie de M. Baroni possédait toutes ces qualités. En dehors de son contenu propore, si captivant au point de vue historique, elle était en même temps la plus belle leçon qu'on pût imaginer de pensée loyale, impartiale, généreuse. Sous ce rapport elle était profondément édifiante et réconfortante. Et nous ne saurions trop remercier le distingué pasteur de Moudon de nous l'avoir donnée. Mais il pratique cette méthode avec tant de charmante simplicité, elle lui paraît si naturelle, qu'il sera sans doute bien étonné de ce remerciement.

Nous souhaitons que cette étude soit prochainement publiée, et largement répandue, afin qu'elle puisse être lue et méditée par tous les protestants... et par les autres.

Ed. Claparède.

Dr ED. CLAPARÈDE
Prof. à l'Université
11, Av. de Champel - GENÈVE

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO.

Wydawca odpowiedzialny w im. Związku Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych K. MAKUCH.

Komitet Redakcyjny:

STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA i JAKÓB SEGAŁ.

Ed. Claparède - La Mentalisation

Tom III. № 1.

Styczeń — marzec 1930 r.

WARSZAWA

SKŁAD GŁÓWNY: W ZWIĄZKU POLSK. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZ. MARSZAŁKOWSKA 123.

Do nabycia w głównych księgarniach.

Treść numeru:

Str.

Od Redakcji 1

Ed. Claparède — La Mentalisation 3

Edward Claparède — Mentalizacja 7

Stefan Szuman — O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka 12

Marja Grzywak-Kaczyńska — Metoda testów umysłowych na Kongresie w Helsingör 27

Janina Krasuska-Bużycka — Sprawozdanie z prac psychologicznych, wykonanych na terenie Szkoły Badawczej przy ul. Białołęckiej Nr. 36 w r. 1928/9 35

Sprawozdanie z posiedzeń Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko . 41

Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psycholog. im. Józefy Joteyko 44

Sprawozdania z książek i czasopism 54

Kronika. Pierwszy Międzynarodowy Kongres Psychologji Stosowanej. — IX Kongres Tow. Psychologji Eksperymentalnej w Wiedniu. - Pierwsza Ogólnopolska Konferencja Psychotechniczna . 67

Notatki bibljograficzne 72

Rękopisy nadsyłane do redakcji powinny być pisane na maszynie lub pismem w całości łatwo czytelnem. *Redakcja nie będzie zamieszczała prac, nie odpowiadających temu warunkowi.*

Autorowie, życzący sobie zamówić odbitki swych prac, powinni to zaznaczyć w chwili druku. Każda odbitka musi być zaopatrzona napisem: Odbitka z kwartalnika *Polskie Archiwum Psychologji*, tom..... rok..... №..... Warszawa.

Prace do druku, egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem redakcji.

ADRES REDAKCJI: PLAC TRZECH KRZYŻY 8 M. 25, TEL. 60-65,
ADRES ADMINISTRACJI: UL. MARSZAŁKOWSKA 123, TEL. 269-08,
KONTO P. K. O. 13.951.

Prenumerata roczna 10 zł.

Cena pojedyńczego numeru 2 zł. 50 gr.

Tom III. Warszawa, styczeń — marzec 1930 r. Nr. 1.

Polskie Archiwum Psychologji

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA i JAKÓB SEGAŁ.

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Polskiego Naucz. Szkół powszechnych K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8. m. 25, tel. 60-65.

Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08. Konto P. K. O. 13. 951.

OD REDAKCJI.

Po ukazaniu się pamiątkowego numeru, poświęconego pamięci Założycielki i Redaktorki prof. Dr. Józefy Joteyko, przystępujemy do wznowienia wydawnictwa *Polskiego Archiwum Psychologji*, które ukazywać się będzie nadal co kwartał. Długa przerwa w naszem wydawnictwie spowodowana była przyczynami niezależnemi od nas, a związanemi ze zmianą Redakcji oraz zebraniem materjału do numeru pamiątkowego.

Wznawiając systematyczne wydawanie *Polskiego Archiwum Psychologji*, pierwszego w Polsce naukowego kwartalnika poświęconego psychologji teoretycznej i stosowanej, na wstępie chcemy zaznaczyć, że nie zmieni ono swego charakteru i służyć będzie celom i zadaniom skreślonym przez swoją Założycielkę *w słowie wstępnem* wydawnictwa (Nr. 1, 1926—7 r.). Czytelnik znajdzie tu obok prac oryginalnych sprawozdania z ruchu w kraju i zagranicą w dziedzinie psychologji, zapozna się z samym warsztatem pracy,

tętniącym życiem, i znajdzie możność zorjentowania się w tej obszernej i ze wszech miar pociągającej dziedzinie. Nie powinna ona pozostać obcą dla żadnego nauczyciela, pełniącego swe obowiązki z całem zrozumieniem ważności roli i wielkiej odpowiedzialności, jaką nań wkłada udział w kształtowaniu przyszłych pokoleń.

Prócz artykułów oryginalnych i działu sprawozdawczego w dziedzinie prac psychologicznych w kraju i zagranicą, *Archiwum* obejmować będzie nadal sprawozdania z posiedzeń *Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko* (dawniejsze *Koło Psychologiczne*) oraz sprawozdania z prac *Sekcji Psychologów Szkolnych* tegoż Towarzystwa.

Na zakończenie przytoczmy słowa Założycielki: „pismo nasze pragnie być łącznikiem między laboratorjum, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczem urzeczywistnieniem szkoły współczesnej".

REDAKCJA.

ED. CLAPARÈDE.

La Mentalisation.[1])

Le psychologie moderne, à juste titre, s'est désintéressée de plus en plus de la question insoluble des rapports de l'âme et du corps, pour prendre pour objet de ses investigations la conduite dans son ensemble. Les facteurs organiques, la constitution, jouent un rôle énorme dans le déterminisme de nos attitudes mentales, de nos actes, dans l'orientation même de nos désirs et de notre pensée. Nous prenons cela comme un fait, sans nous laisser entrainer dans les réflexions métaphysiques et morales que ce fait suggère assurément. Nous cherchons seulement à établir les lois de ce déterminisme physico-psychologique, les corrélations, par exemple, existant entre tel type de structure organique et tel type de caractère.

Mais cela ne signifie pas que la psychologie doive se désintéresser du problème de la conscience, en tant que ce problème est du ressort de l'observation empirique. Nous constatons que de nombreux processus de la conduite sont inconscients, par exemple, tous ceux qui relèvent de l'habitude, de l'automatisme. Certains auteurs soutiennent même que les actes des animaux inférieurs sont inconscients, et que la conscience n'est apparu qu'à un certain moment du développement des êtres. Il est donc naturel que le psychologue se demande: Pourquoi certains actes sont-ils conscients, puisque tant d'autres peuvent se dérouler correctement au sein de l'inconscience?

Mais, prenons garde. Cette question a un double aspect; elle est un peu équivoque. Elle a deux sens qu'il s'agit de bien distinguer:

1. Quel est le rôle propre de la conscience? Pourquoi y a-t-il une conscience „überhaupt"?

2. Quelles sont les circonstances dans lesquelles la conscience, jusque là absente, fait son apparition? Quelle est la

---

[1]) Zgodnie z życzeniem autora, artykuł jego drukujemy w języku francuskim, dołączając jego polski przekład. *(Przyp. Red.).*

fonction que la conscience, ou tout au moins les processus accompagnés de conscience ont pour mission d'accomplir?

La première de ces questions, qui seule semble avoir retenu l'attention, est la question métaphysique, c'est le problème des rapports de l'âme et du corps, ce problème que je félicitais la psychologie d'avoir abandonné, parce qu'insoluble pour la science, tout au moins pour notre science d'aujourd'hui, dont l'arsenal de concepts et de principes ne nous permet pas de concevoir qu'un état de conscience puisse agir sur un processus cérébral, matériel, et inversément.

Seule, la seconde question, de portée toute empirique, mérite d'intéresser le psychologue (et il est singulier qu'elle l'ait si peu intéressé jusqu'ici): Quelles sont les circonstances dans lesquelles la conscience intervient?

La première fois, je crois, que j'ai été amené à me poser cette question du *quand* de la conscience, et à la distinguer de la question métaphysique du *comment* de l'action de la conscience, c'est à propos de la récognition[1]). L'observation nous montre que nous n'éprouvons pas le sentiment du familier, du déja-vu, lorsque nous nous mouvons dans notre milieu habituel: notre chambre, nos enfants, etc. n'éveillent pas en nous ce sentiment; nous les reconnaissons d'une façon implicite, sans que cette récognition devienne explicite, consciente. Le sentiment du déja-vu est au contraire très vif lorsque nous rencontrons une personne dans un milieu où nous ne nous attendions pas à la voir. La récognition, d'implicite et insconsciente devient explicite et consciente lorsqu'il se produit un choc dans la conduite, lorsque la situation exige un réajustement. „Nos processus — disais-je — deviennent conscients (ou, si l'on préfère, corticaux) lorsqu'ils doivent réagir des réactions nouvelles, ou non suffisamment soudées aux impressions auxquelles elles doivent s'adresser, et ils retombent dans l'inconscient dès que l'habitude est suffisamment prise".

D'une façon générale, on peut dire que la vie mentale a pour fonction de parer à l'insuffisance d'adaptation de l'individu.

Lorsque l'adaptation peut se poursuivre d'une façon purement mécanique, il n'y a pas de conscience. Ainsi, notre respiration, dans les circonstances ordinaires, n'est pas consciente. Mais, lorsque le milieu immédiat ne permet pas de satisfaire le besoin, l'individu doit *chercher* l'agent capable de le satisfaire. C'est cette recherche qui nécessite la conscience.

---

[1]) *Ed. Claparède*—Recognition et moïité. Archives de Psychologie XI, 1911, p. 87—89.

Si nous n'étions pas entourés d'air, nous devrions le chercher, — aller en acheter dans les magasins, comme nous allons chercher du pain ou du lait — et le processus respiratoire constituerait, comme le processus alimentaire, une part importante de notre vie consciente. Nous voyons que c'est le cas chez des malades qui ont besoin d'oxygène, etc.

Ces considérations conduisent à cette formule, que *le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de les satisfaire.*

C'est assurément parce qu'une quantité de besoins ne peuvent pas être immédiatement satisfaits, que nous voyons ces besoins apparaître à la conscience plus ou moins longtemps avant que la vie soit en danger (faim, soif, sommeil): il s'agit, en quelque sorte, de laisser à l'intelligence le temps de résoudre les problèmes de conduite qu'ils posent. C'est la *loi d'anticipation.*

En interrogeant des enfants j'ai constaté que, chez eux, le sentiment de la ressemblance surgit beaucoup *plus tard* que celui de la différence[1]). Chose curieuse, car leur conduite se conforme plus tôt aux ressemblances qu'aux différences. Ainsi un enfant qui ne parvient pas à découvrir la ressemblance entre une mouche et un lapin (à savoir que ce sont tous les deux des animaux), les traite cependant l'un et l'autre comme un animal. Et c'est justement parcequ'il les traite instinctivement comme s'il percevait cette ressemblance qu'il ne la perçoit pas consciemment. Ainsi, si je vous demande quelle ressemblance il y a entre une pomme et un parapluie, vous répondrez peut-être qu'il n'y en a pas, bien que ces deux objets ont ceci de commun qu'ils sont des „objets", qu'ils sont „pesants", qu'ils peuvent être „pris dans la main", qu'ils peuvent être „vus avec les yeux". Mais tous ces caractères communs, nous les pratiquons d'une façon tellement automatique, tellement naturelle que nous n'avons jamais eu besoin d'en prendre conscience.

Ces constatations m'ont conduit à ce que j'ai appelé la *Loi de la prise de conscience*, que j'ai formulée ainsi: „L'enfant, l'individu, prend conscience d'une relation d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique (instinctif, inconscient) de cette relation".

C'est donc le besoin, le besoin qui ne peut se satisfaire automatiquement, qui crée la conscience[2]). Cette loi nous fait

---

[1]) *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, Arch. de Psychol., XVII.

[2]) Il est juste de faire remarquer ici que cette manière de voir n'est pas nouvelle, et a été signalée par de nombreux auteurs, comme *Ribot* (Hérédité, 1893, p. 20), *Külpe*, qui disait que l'apparition de la soncience est due à l'inhibition des tendances (Philos. Stud., V, 1889, p. 419), *W. James*, *Baldwin*, *Paulhan*, *Ruyssen*, *Stern*, *etc.*—Mais on n'a pas accordé à ce fait l'importance qu'il mérite.

saisir quelle est l'origine des „catégories" des logiciens. L'acte d'intelligence débute toujours par une *question* qui se pose. Et cette question résulte toujours d'une désadaptation momentanée: lorsque nous sommes bien adaptés, nous ne nous posons pas de question. Or nous pouvons être désadaptés de diverses manières: par rapport au lieu, par rapport au temps, par rapport à la quantité, par rapport à la cause, ete. Les questions que nous nous poserons dans chacun de ces cas seront: Ou? Quand? Combien? Comment? ete. Les „catégories" ne sont donc pas autre chose que la prise de conscience d'une désadaptation et du besoin d'être réajusté dans une certaine direction.

J. Piaget a bien montré le rôle de cette prise de conscience, de ce retard de la pensée consciente sur l'action, dans le raisonnement de l'enfant.[1])

Essayons maintenant de nous demander à quoi sert cette prise de conscience? — La réponse n'est pas douteuse. Si nous ignorons pourquoi le phénomène est conscient, au lieu d'être simplement cortical (question métaphysique), nous voyons cependant que ce changement de régime, ce passage de l'inconscient au conscient correspond à des possibitités nouvelles pour le processus devenu conscient (ou cortical). Ces possibilités nouvelles, c'est d'être confronté avec l'ensemble de la situation présente à ce moment là, c'est d'être pesé, c'est de donner prise à une réflexion, à une délibération, c'est de permettre à l'individu de réagir en connaissance de cause.

Cette manière de voir nous permet de comprendre l'utilité de la mentalisation des sentiments (de plaisir, de peine, et de peine, et de toutes les nuances affectives, sentiment de danger, de sympathie, etc.). — On dit généralement que les sentiments ont pour fonction de diriger l'action, en ce sens que les sentiments agréables favorisent l'action, les désagréables l'inhibent. Mais les réactions profondes de l'organisme, dont la perception constitue le sentiment, n'auraient pas besoin d'être conscientes pour jouer ce rôle. Si le sentiment est un processus mentalisé, c'est afin de pouvoir, lui aussi, être l'objet de réflexions, de comparaisons.[2]) Chaque sentiment doit être évalué en regard de l'ensemble de la situation présente, afin que la conduite soit adaptée le mieux possible.

Rappelons encore la grande part qu'a eue la vie sociale dans la mentalisation des actes d'abord pratiqués inconsciemment. Le langage, qu'implique la vie sociale, implique à son

---

[1]) *J. Piaget.* Le langage et la pensée de l'enfant, p. 298, et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, p. 277 et suiv.

[2]) *Ed. Claparède,* Feelings and emotions, (in The Wittenberg Symposium on Feelings and Emotions) Worcester 1928, p. 138.

tour la mentalisation. Ainsi que l'a bien dit *Piaget*, „prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots".

Quant à la question de savoir pourquoi la conscience est nécessaire pour opérer l'ajustement de la conduite à l'ensemble des circonstances du moment, c'est précisèment la question métaphysique... ou plutôt c'est une question à cheval sur la métaphysique et la psychologie. La conscience nous apparait comme ayant une propriété qui fait défaut aux processus physiques: la propriété de pouvoir embrasser une multiplicité dans une unité, la propriété de percevoir des rapports entre des objets différents. Assurément, cette propriété est indispensable à l'ajustement de la conduite, à sa prévision, à la capacité de „tenir compte de" toutes les circostances, de les embrasser dans une seule vision pour y adapter la réaction convenable. Cette propriété *sui generis* de la conscience serait la raison de la mentalisation. Mais, si nous admettons cette conception, nous quittons le parallélisme psycho-physique, car nous admettons du même coup que la mentalisation n'a plus son parallèle dans la corticalisation. Nous ne pouvons en effet imaginer qu'on puisse formuler en termes physiques cette perception d'une relation. Mais le mieux est, pour le moment, de laisser cette question en suspens. Il n'est pas nécessaire de la préjuger pour utiliser empiriquement la loi de prise de conscience.

Genève. *Ed. Claparède.*

EDWARD CLAPARÈDE.

Mentalizacja.

Psychologja współczesna przestała się stopniowo interesować — i słusznie — nierozwiązalnem zagadnieniem stosunku duszy do ciała i wzięła raczej za przedmiot swych badań postępowanie jako całość. Czynniki organiczne, konstytucja, odgrywają ogromną rolę w determinizmie naszej postawy umysłowej, naszych czynów, nawet w nastawieniu naszych pragnień i myśli. Przyjmujemy to jako fakt, nie dając się wciągnąć w rozważania metafizyczne i moralne, które ten fakt niewątpliwie nasuwa. Staramy się jedynie ustalić prawa tego determinizmu fizyczno-psychologicznego, korelacje istniejące np. między pewnym typem budowy organicznej i pewnym typem charakteru.

Nie znaczy to jednak, że psychologja nie powinna się interesować zagadnieniem świadomości, o ile należy ono do za-

kresu obserwacji empirycznej. Stwierdzamy, że liczne procesy w naszem postępowaniu są nieświadome, np. wszystkie, które wypływają z przyzwyczajenia, z automatyzmu. Niektórzy autorowie utrzymują nawet, że czynności zwierząt niższych są nieświadome i że świadomość zjawiła się dopiero w pewnym momencie rozwoju istot żywych. Jest więc rzeczą naturalną, że psycholog stawia sobie pytanie: dlaczego pewne czynności są świadome, jeśli tyle innych może się prawidłowo rozwijać w głębi nieświadomości?

Lecz strzeżmy się. Zagadnienie to ma podwójne oblicze. Ma dwa znaczenia, które należy dobrze rozróżnić:

1) Jaka jest właściwa rola świadomości? Dlaczego istnieje świadomość wogóle?

2) Jakie są te okoliczności, w których zjawia się nieobecna przedtem świadomość? Jaką funkcję ma spełniać świadomość, a przynajmniej procesy, którym świadomość towarzyszy?

Pierwsze z tych pytań, zdaje się jedyne, które dotychczas przyciągało uwagę, jest pytaniem metafizycznem; jest to zagadnienie stosunku duszy do ciała. Winszowałem kiedyś psychologji, że porzuciła to zagadnienie, którego nauka rozwiązać nie może, a przynajmiej nasza nauka dzisiejsza; arsenał jej pojęć i zasad nie pozwala nam zrozumieć, że jakiś stan świadomości może działać na proces mózgowy, materjalny i odwrotnie.

Jedynie pytanie drugie, o doniosłości zupełnie empirycznej, zasługuje na zainteresowanie psychologa (i jest rzeczą ciekawą, że on się tem tak mało interesował dotychczas): Jakie są okoliczności, w których wkracza świadomość?

Zdaje się, że po raz pierwszy stanąłem wobec pytania, *kiedy* się zjawia świadomość i odróżniłem je od zagadnienia metafizycznego, w *jaki sposób* działa świadomość, kiedym się zajął sprawą rozpoznania[1]). Obserwacja wskazuje nam, że nie doznajemy poczucia czegoś swojskiego, czegoś już raz widzianego, gdy się znajdujemy w zwykłem naszem środowisku: nasz pokój, nasze dzieci i t. d. nie budzą w nas tego poczucia; rozpoznajemy je „implicite", a nie „explicite", i rozpoznanie to nie staje się wcale świadomem. Poczucie, że się raz już coś widziało jest natomiast bardzo żywe, gdy spotkamy jakąś osobę w otoczeniu, w któremeśmy się nie spodziewali jej zobaczyć. Rozpoznanie, przebiegające implicite i nieświadomie, zaczyna przebiegać explicite i świadomie, gdy zachodzi jakaś gwałtowna zmiana w postępowaniu, gdy sytuacja wymaga korektury. „Nasze procesy — mówiłem — stają się świadome (lub, jeśli kto woli, „korowe"), gdy muszą powodować reakcje nowe lub niedostatecznie spojone z wrażeniami, do których mają się zwracać, — a zapa-

[1]) *Ed. Claparède* „Recognition et moïité". Archives de psychologie, XI, 1911, str. 87 - 89.

dają znowu w nieświadomość z chwilą, gdy nawyk jest dostatecznie ugruntowany.

Ogólnie można powiedzieć, że zadaniem życia umysłowego jest zapobiegać niewystarczającemu przystosowaniu osobnika.

Gdy przystosowanie może się odbywać czysto mechanicznie — niema świadomości. Tak więc nasze oddychanie w zwykłych warunkach nie jest świadome. Ale gdy bezpośrednie środowisko nie pozwala na zaspokojenie tej potrzeby, osobnik musi *szukać* czynnika, któryby był zdolny ją zaspokoić. To poszukiwanie wymaga świadomości.

Gdybyśmy nie byli otoczeni powietrzem, musielibyśmy go szukać, kupować go w sklepach, jak kupujemy chleb lub mleko, i proces oddychania stanowiłby wtedy, tak jak proces odżywiania, ważną część naszego życia świadomego. Tak się dzieje u chorych, którzy potrzebują tlenu, i t. d.

Te rozważania prowadzą do zasady, że *rozwój życia umysłowego jest proporcjonalny do odstępu między potrzebami i środkami do ich zaspokojenia.*

Z pewnością dlatego, że szereg potrzeb nie może być odrazu zaspokojony, zjawiają się one w naszej świadomości na mniej lub bardziej długo przedtem, zanim życie znajdzie się w niebezpieczeństwie (głód, pragnienie, senność): chodzi w pewnej mierze o to, żeby pozostawić inteligencji czas na rozwiązanie zagadnienia, jak postępować w tych wypadkach. To jest *prawo antycypacji.*

Wypytując dzieci stwierdziłem, że u nich poczucie *podobieństwa* zjawia się o wiele później, niż poczucie *różnicy* [1]). Rzecz ciekawa, bo przecież ich postępowanie zależy raczej od podobieństw, niż różnic. Tak więc dziecko, któremu nie udaje się znaleźć podobieństwa między muchą i królikiem (a mianowicie, że to są zwierzęta), traktuje i jedno i drugie jako zwierzę. I właśnie dlatego, że dziecko traktuje je instyktownie tak, jakby spostrzegało to podobieństwo, nie spostrzega go świadomie. Podobnie, gdybym spytał jakie jest podobieństwo między jabłkiem i parasolem, niejeden odpowiedziałby, że niema żadnego, — jakkolwiek te dwa przedmioty mają te właśnie cechy wspólne, że są przedmiotami, że posiadają ciężar, że mogą być wzięte do ręki, że mogą być widziane oczyma. Ale temi wszystkiemi cechami wspólnemi posługujemy się w sposób tak automatyczny, tak naturalny, że nie mieliśmy nigdy potrzeby uświadomić ich sobie.

Te stwierdzenia doprowadziły mnie do tego, co nazwałem *Prawem uświadamiania sobie;* sformułowałem je w następujący

---

[1]) „La conscience de la ressemblance et de la différence chez l' enfant". Archives de Psychologie, XVII, 1918.

sposób: „Dziecko, osobnik, uświadamia sobie jakiś stosunek tem później, im wcześniej i dłużej w swem postępowaniu posługiwał się tym stosunkiem automatycznie (instyktownie, nieświadomie)".

A zatem nic innego, jak właśnie potrzeba, potrzeba, która nie może być zaspokojona automatycznie, stwarza świadomość [1]).

To prawo pozwala nam dojść, jakie jest pochodzenie kategoryj logicznych. Akt inteligencji rozpoczyna się zawsze od pytania, które się nasuwa. A to pytanie wynika zawsze z chwilowego braku przystosowania: gdy jesteśmy dobrze przystosowani nie zadajemy sobie pytań. Otóż w rozmaity sposób możemy nie być przystosowani: w odniesieniu do miejsca, czasu, ilości, przyczyny i t. d. Pytania, które sobie postawimy w każdym z 7 tych wypadków, będą brzmiały: Gdzie? Kiedy? Ile? Jak? i t. d. Kategorje — to więc nic innego jak uświadomienie sobie braku przystosowania i tej potrzeby, żeby się znowu przystosować w pewnym kierunku.

J. Piaget dobrze wykazał rolę, jaką w rozumowaniu dziecka odgrywa to uświadamianie sobie, to opóźnienie się myśli świadomej w stosunku do działania [2]).

Sprobujmy teraz zapytać się, do czego służy to uświadamianie sobie? Odpowiedź nie jest wątpliwa. Jeśli nie wiemy, dlaczego dane zjawisko jest świadome, zamiast żeby było poprostu „korowem" (zagadnienie metafizyczne), to widzimy jednak, że ta zmiana w charakterze procesu, to przejście z nieświadomości do świadomości wiąże się z nowemi możliwościami dla procesu, który się stał świadomym (lub korowym). Te nowe możliwości — to to, że proces może być zestawiony z całością danej w tym momencie sytuacji, może być oceniony, może dać powód do zastanowienia, do rozważania, może pozwolić osobnikowi działać ze świadomością rzeczy.

Ten sposób patrzenia pozwala nam zrozumieć pożytek mentalizacji uczuć (przyjemności, bólu i wszelkich odcieni uczuciowych, poczucia niebezpieczeństwa, sympatji i t. d.). Mówi się naogół, że zadaniem uczuć jest kierować działaniem, w tym sensie, że uczucia przyjemne sprzyjają działaniu, nieprzyjemne — przeszkadzają mu. Lecz głębokie reakcje organizmu, których spostrzeżenie stanowi uczucie, nie musiałyby być świadome, aby odgrywać taką właśnie rolę. Jeśli zaś uczucie jest procesem zmentalizowanym, to właśnie poto, ażeby i ono mogło być

---

[1]) Należy tutaj zauważyć, że ten punkt widzenia nie jest nowy i podawany był przez licznych autorów, jak *Ribot* (Hérédité, 1893, str. 20) *Külpe*, który mówił, że zjawienie się świadomości zawdzięczamy zahamowaniu tendencyj (Philos. Stud. V, 1889, str. 419), *W James, Baldwin, Paulhan, Ruyssen, Stern* i t. d. Jednakże do tego tak doniosłego faktu nie przywiązywano należytej wagi na jaką on zasługuje.

[2]) *J. Piaget* „Le langage et la pensée de l'enfant" str. 298 i „Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", str. 277 i n.

przedmiotem zastanowienia i porównania[1]). Każde uczucie musi być ocenione ze względu na całość danej sytuacji, ażeby postępowanie było jaknajlepiej do niej przystosowane.

Przypomnijmy jeszcze dużą rolę, jaką w mentalizacji czynności początkowo nieświadomie wykonywanych odegrało życie społeczne. Język, który wynika z życia społecznego, sam z kolei pociąga za sobą mentalizację. Jak to słusznie powiedział *Piaget* „uświadomić sobie jakąś czynność — to przesunąć ją z dziedziny działania na pole języka, to wynaleźć ją na nowo w wyobraźni, by móc ją wyrazić w słowach".

Co się tyczy pytania, dlaczego potrzeba świadomości, aby przystosować pewne postępowanie do ogółu okoliczności danych w pewnej chwili, — to to właśnie jest pytanie metafizyczne... albo raczej zagadnienie na pograniczu metafizyki i psychologji. Wydaje nam się, że świadomość posiada właściwość, której brak procesom fizycznym: zdolność do ogarniania mnogości w jedności, zdolność do spostrzegania stosunków między przedmiotami różnemi. I z pewnością ta własność jest niezbędna dla odpowiedniego doboru postępowania, dla przewidywania go, dla zdolności liczenia się z wszystkiemi okolicznościami, obejmowania ich jednym rzutem oka, ażeby dostosować do nich odpowiednią reakcję. Ta własność sui generis świadomości byłaby przyczyną mentalizacji. Ale przyjmując taką koncepcję porzucamy paralelizm psycho-fizyczny, gdyż przyjmujemy jednocześnie, że mentalizacja nie ma już odpowiednika w procesach korowych. Nie możemy przecież wyobrazić sobie, ażeby można było to spostrzeganie stosunku sformułować w terminach fizycznych. Ale najlepiej będzie narazie kwestję tę pozostawić w zawieszeniu. Nie trzeba jej przesądzać, ażeby móc się posługiwać empirycznie prawem uświadamiania.

Tłum. *M. Żebrowska.*

---

[1]) *E. Claparède* „Feelings and emotions" in the Wittenberg Symposium on Feelings and emotions. Worcester, 1928. str. 138.

STEFAN SZUMAN.

O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka.

Możemy rozróżnić dwa, w życiu konkretnem coprawda ściśle ze sobą związane, a jednak z teoretycznego punktu widzenia zupełnie różne przebiegi rozwoju duchowego jednostki. Pierwszym z tych przebiegów jest *ewolucja duchowa prawidłowa* każdej jednostki ludzkiej, drugim—*indywidualna odrębna historja* rozwoju jej życia psychicznego. Każdy człowiek, szczególnie w okresie dzieciństwa i młodości, rozwija się pod względem psychicznym ogólnym zupełnie taksamo jak inne dzieci i inni ludzie. Tym prawidłowym rozwojem zajmuje się psychologja rozwojowa człowieka, to jest jej właściwa dziedzina. Jest to nauka, która ustala pewne zasadnicze prawa (rozwoju), według których rozwija się każde poszczególne indywiduum rodzaju ludzkiego. Nauka ta pozwala przewidzieć, jaki będzie rozwój każdego normalnego osobnika, kiedy przeciętnie taki osobnik znajdzie się na danym szczeblu rozwojowym i jaka będzie kolejność poszczególnych szczebli rozwojowych, przez które przejdzie.

Poza prawidłowym rozwojem duchowym, t. j. rozwojem, przez który przechodzi każdy człowiek zasadniczo w ten sam sposób, i który w każdym powtarza się w ten sam sposób zawsze na nowo, każdy poszczególny człowiek posiada jeszcze swój indywidualny, odrębny rozwój duchowy, który nazwiemy historją jego rozwoju duchowego. Ten indywidualny rozwój duchowy danej jednostki nazywamy historją jej życia psychicznego, bo w przeciwieństwie do prawidłowej, poprzednio opisanej ewolucji, ten proces rozwojowy ma charakter ewolucji historycznej, czyli przebiegu jednorazowego, odrębnego w każdym poszczególnym wypadku, zależnego tak jak ewolucja historyczna zarówno od szczególnych odrębnych zdarzeń zewnętrznych, od tak zwanego losu, jak też od indywidualnego, swoistego czynnika wewnętrznego, jakim jest odrębna duchowa osobowość danego człowieka. Zasadnicza, podstawowa

ODBITO W DRUKARNI
INSTYTUTU
GŁUCHONIEM. I OCIEMN.
W WARSZAWIE
PL. 3 KRZYŻY 4-6.
TELEFON
446-62.

PRACE PSYCHOLOGICZNE

POD REDAKCJĄ PROF. D-R. J. JOTEYKO

DWA PIERWSZE NUMERY TEGO WYDAWNICTWA UKAZAŁY SIĘ NAKŁADEM KOMISJI PEDAGOGICZNEJ MINISTERSTWA W. R. I. O. P., № 3, 4, 5 i 6 NAKŁADEM KSIĄŻNICY-ATLASU, GDZIE NABYWAĆ MOŻNA WSZYSTKIE NUMERY.

Nr. 1. *J. Joteyko.* Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego Badania eksperymentalne. 1922, str. 178.

Nr. 2. *L. Jaxa Bykowski.* Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. 1923, str. 79.

Nr. 3. *J. Joteyko.* Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. 1924, str. 272.

Nr. 4. *P. Z. Dąbrowski.* Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. 1925, str. 126.

Nr. 5. *W. Dzierzbicka.* O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. 1926, str. 76.

Nr. 6. *Ks. M. Dybowski.* O typach woli. 1928, str. 167.

Bibljoteka Pedagogiki Leczniczej

POD REDAKCJĄ Dr. M. Grzegorzewskiej,

wydawnictwo Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielsta Szkół Powszechnych (Nasza Księgarnia i Książnica-Atlas).

Ukazały się dotąd następujące prace:

Nr. 1. *M. Grzegorzewska.* Iloraz inteligencji w skali *Binet'a* i jego znaczenie djagnostyczne. . . . cena 1.—zł.

Nr. 2. *O szkołę specjalną.* Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół specjalnych . . cena 0,80—zł.

Nr. 3. *Szkolny zeszyt biograficzny* (dla dzieci upośledzonych umysłowo) . . . . . cena 1.50—zł.

Nr. 4. *M Grzegorzewska.* Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego . . . . cena 1.—zł.

Nr. 5. *M Wawrzynowski.* Program i metody nauczania w szkole dla upośl umysłowo (polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dnia 10. III. 28. Nr. I-3351/28) . . . . . cena 2.—zł.

Nr. 6. *M. Grzegorzewska.* Wyobrażenia surogatowe u niewidomych . . . . . cena 1.—zł.

Nr. 7. *T. Benni.* Czytanie z ust u ogłuchłych w wieku późniejszym w świetle psychologji i fizjologji mowy. cena 1.—zł.

Nr. 8. *Leonard.* Notatki wychowańca „Naszego Domu" w Pruszkowie . . . . . cena 1.—zł.

Nr. 9. *Wł. Sterling.* Dziecko histeryczne . . . cena 1.—zł.

Nr. 10. *Wł. Sterling.* Dziecko psychopatyczne . . cena 1.—zł.

Nr. 11. *M. Grzegorzewska.* Głuchociemni . . cena 1.50 gr.

Nr. 12. *Wł. Sterling.* Dziecko moralnie upośledzone. cena 1.—zł.

Nr. 13. *Wł. Sterling.* Dziecko upośledzone umysłowo cena 1.50 gr.

LXVIe ANNÉE — N° 8 12 Avril 1930

L'ÉDUCATEUR

N° 135 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : Ed. Claparède : *A l'ouest, trop de nouveau !* — *L'écolier paresseux.* — Nelly Bæchler : *Les enfants et la notion de sanction.* — P. Bovet : *Chronique de l'Institut.* — Les livres

A L'OUEST TROP DE NOUVEAU !

M. G. Chevallaz, directeur de l'Ecole normale de Lausanne, ne prise pas beaucoup les innovations qui, dans ces derniers temps, ont vu le jour à Genève. Dans les écoles, on s'y efforce d'appliquer certaines méthodes de l'école active pour éviter les inconvénients de ce que M. Briod appelait jadis l'« école assise ». Les futurs instituteurs genevois sont inscrits, pour parfaire leur formation, à l'Institut J.-J. Rousseau. Et dans cet Institut on s'occupe de psychologie éducative. Dans un article de la *Revue* de Lausanne, M. Chevallaz appelait ces innovations « une course à la nouveauté pour la nouveauté et la recherche fiévreuse de ce qui permettra d'éclipser le voisin ».

Il est regrettable que l'honorable pédagogue vaudois aperçoive les choses sous un angle si étroit, qui risque d'en avoir faussé la juste vision. En tout cas, je puis l'assurer que jamais ni mes collègues ni moi n'avons songé à l'éclipser ! Nous avons des choses plus intéressantes à faire.

Dans un autre article [1], qui ne vise à rien de moins qu'à anéantir tout le mouvement psycho-pédagogique de ces trente dernières années, M. Chevallaz conteste que l'art de l'éducation doive reposer sur la psychologie de l'enfant. A vrai dire, il se contredit un peu, car il admet « que la psychologie a pour le maître d'école la même valeur — mais en moins sûr — que la physiologie et l'anatomie pour le médecin, ni plus ni moins ». Or, c'est justement ce que je soutiens depuis un quart de siècle, ayant toujours aimé à comparer l'art de l'éducation à l'art de guérir : deux techniques appliquées

[1] G. Chevallaz, *La préparation des instituteurs par les Ecoles normales*, extrait de l'*Annuaire de l'Instruction publique*, Lausanne, 1929.

à l'individu vivant, et présupposant la connaissance des lois qui régissent celui-ci [1]. Il semble donc que nous devions être entièrement d'accord. Aussi je ne comprends pas le reproche que m'adresse M. Chevallaz, de vouloir « mélanger les compétences », et faire des maîtres d'école des psychologues. Je désire seulement qu'ils soient au courant de la psychologie *comme un médecin l'est de la physiologie ou de l'anatomie*. Et j'ai souvent aussi, il est vrai, fait appel aux éducateurs pour collaborer à la science de l'enfant, pour cette raison qu'ils sont mieux placés que les psychologues de laboratoire pour faire des observations continues sur des enfants. Et je pense qu'il serait fort utile (pour la psychologie) que certains instituteurs fussent *aussi* des psychologues, comme certains instituteurs sont aussi des entomologistes, ou comme des médecins praticiens sont aussi des anatomo-pathologistes. Mais, je le répète, *jamais* je n'ai demandé que tout instituteur fût un spécialiste de la psychologie.

Et je n'ai jamais prétendu non plus que la connaissance de la psychologie suffise à faire de quelqu'un un bon éducateur. Dans ma *Psychologie de l'enfant*, j'ai soigneusement distingué les buts de l'éducation, l'art de l'éducation et les moyens sur lesquels doit s'appuyer cet art (moyens fournis par la science) ; et j'ai aussi constamment considéré comme un facteur à part la personnalité de l'éducateur. « N'oublions pas — disais-je en 1917 — que la réussite de l'œuvre éducative nécessite encore un facteur, le plus important de tous, le *facteur personnel*, la valeur du maître, du professeur, l'amour dont il entoure ses élèves [2]. » Je pourrais citer bien d'autres déclarations du même genre. Et je prie M. Chevallaz de ne pas me prêter des absurdités qui ne sont pas de moi, qui ne sont, je crois, de personne, et qui n'ont germé que dans son propre cerveau. S'il n'est pas de cet avis, qu'il veuille bien citer des textes. Ces critiques en l'air, ces insinuations vagues qui jettent le soupçon à droite et à gauche, mais toujours en

[1] « Les relations de la physiologie et de la médecine pratique sont exactement assimilables à celles de la psychologie et de l'éducation », disais-je dans ma *Psychologie de l'enfant* p. 37. — De ce que la psychologie est un art et de ce que l'attitude pratique et compatissante du médecin, qui doit tenir compte, dans ses traitements, d'une foule de considérations extra-scientifiques, est tout l'opposé de l'attitude indifférente et froide du physiologiste de laboratoire, il ne résulte pas que la physiologie expérimentale doive être rayée du programme des études médicales. Si un médecin praticien n'a pas besoin d'être un physiologiste, chacun conviendra qu'il est indispensable qu'il l'ait été au cours de son apprentissage. »

[2] Ed. Claparède, *L'éducation et la démocratie*, l'*Educateur*, 24 novembre 1917, p. 726-727.

s'abstenant de la moindre précision, en prêtant aux soi-disant adversaires des intentions qu'ils n'ont pas, ne sont guère propres à faire avancer la question qui nous intéresse tous.

M. Chevallaz me fait d'ailleurs trop d'honneur lorsqu'il semble m'attribuer cette affirmation que hors de la psychologie, il n'y a pas de salut pour les instituteurs. Ce n'est pas moi qui ai fait cette découverte, c'est Herbart. Celui-ci estimait que la psychologie était « indispensable (au pédagogue) pour indiquer les voies et moyens, et signaler les obstacles ». « Dans ce domaine délicat, l'expérience sans la science pour la guider n'est rien ou pas grand'-chose. L'instinct, le bon sens l'inspiration du moment ne sauraient suffire à résoudre les multiples et difficiles questions qui se posent à chaque instant. ...Il peut donc se faire qu'un vieux praticien arrivé à la fin de ses jours, ou même une génération tout entière et des séries de générations de maîtres qui n'ont cessé de marcher côte à côte ou de se suivre à peu près dans les mêmes ornières, ne soupçonnent quelquefois même pas ce qu'un jeune débutant, par une chance heureuse, une expérience bien calculée et bien conduite, aura appris dès la première heure. » — Qui a écrit ces choses scandaleuses, qui décoche ces « critiques acerbes et passionnées » à d'honnêtes vieillards riches de leur longue expérience! va s'écrier le pédagogue lausannois. Prétendre qu'un jeune débutant, armé de la science, peut prévaloir sur des générations de praticiens...

Eh bien, c'est François Guex, interprétant Herbart, et faisant sienne sa pensée [1]. Que M. Chevallaz s'en prenne donc à son prédécesseur, qui a durant toute sa carrière popularisé les principes herbartiens. — Nous adoptons entièrement cette idée du penseur allemand que « la psychologie doit être le fondement de la pédagogie ». Ce que nous récusons, c'est cette psychologie, vieille de plus de cent ans Mais je ne vois pas bien pourquoi, parce que la psychologie a progressé, le principe qui demande qu'on appuie sur elle l'art de l'éducation cesserait d'être valable.

Je ne veux pas reprendre ici toutes les objections de M. Chevallaz. J'ai répondu d'avance à la plupart d'entre elles dans la première

[1] F. Guex, *Histoire de l'éducation*, Lausanne, 1913, p. 406. — Sur l'utilité de l'expérimentation dans l'éducation, M. Chevallaz pourrait peut-être lire un livre de M. Millioud (professeur à l'Université de Lausanne) : *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*, Lausanne, 1903. « Le directeur le plus clairvoyant, le plus zélé n'obtiendra rien s'il n'est entouré d'un état-major éclairé, capable de faire de véritables expériences... » — Il ne me serait jamais venu à l'idée, en lisant une déclaration de ce genre et bien d'autres, que Millioud ait recherché ce qui permettrait d'« éclipser le voisin ! ».

partie de ma *Psychologie de l'Enfant*. Mais il dénonce les « nombreuses critiques acerbes et passionnées » que j'aurais « décochées à l'école ». Je tiens donc à constater que son mépris pour la méthode expérimentale lui fait complètement oublier que ce sont bien moins les psychologues qui, depuis trente ans, ont réclamé une culture psychologique des instituteurs, que les maîtres eux-mêmes ; que ces « critiques acerbes et passionnées » ont été décochées à l'école bien moins par moi (pour ne parler que de notre pays) que par le corps enseignant lui-même. M. Chevallaz ignore-t-il l'existence de l'*Etude préliminaire présentée par la Société pédagogique vaudoise* en vue de la revision sur la loi sur l'instruction primaire, Lausanne 1920 ? Oui ? Eh bien, qu'il la lise, et il verra de quel côté sont les critiques acerbes. Et a-t-il lu le rapport de M. Chantrens au XXI^e^ Congrès de la Société pédagogique romande, en 1924 ? Non ? Eh bien, qu'il apprenne qu'il se termine par ce dernier vœu (adopté, sauf erreur, par le Congrès) : « Que les candidats à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire reçoivent en commun à l'Université des cours théoriques et pratiques de pédagogie. »

Et alors je poserai à M. Chevallaz cette question précise : Pourquoi faites-vous croire à vos lecteurs que ce sont uniquement les psychologues, comme mus par leur intérêt personnel, qui critiquent l'école et demandent une formation psychologique des instituteurs, *en leur dissimulant soigneusement les plaintes et les vœux formulés par le corps enseignant lui-même ?* Vous êtes contre la culture universitaire. Soit. Mais il est une chose qu'on apprend avant tout à l'Université, c'est le respect *des faits*. Et voilà pourquoi je souhaite pour ma part que tous les futurs instituteurs passent par cette grande école de vérité qu'est l'initiation à la méthode expérimentale.

Pourquoi fermer volontairement les yeux à l'évidence ? N'ouvrez-vous donc jamais de journaux pédagogiques pour n'y pas voir les doléances du corps enseignant ? — Pendant que je lisais, l'autre jour, à la bibliothèque de l'Institut Rousseau, la brochure de M. Chevallaz que j'y trouvai sur la table, arrivait le dernier numéro de l'*Ecole bernoise* (*Berner Schulblatt*, du 8 mars 1930). Je l'ouvre et tombe sur un article : *Culture générale et formation professionnelle*, où l'auteur, M. E. Vaucher, apporte un nouveau démenti vivant à la thèse de M. Chevallaz. M. Vaucher se plaint de ce que « rien ne prépare le maître à être averti des penchants, des caractères et de la manière à trouver une solution à chaque

problème psychologique qui se présente à lui... Qui, dit-il, dans sa vie de régent n'a pas le souvenir de grosses fautes commises, sans compter les petits faux pas quotidiens qu'épargnerait une connaissance de la *psychologie vivante* qu'il faut appeler ainsi pour bien l'opposer à la *livresque pseudo-psychologie* que doivent mémoriser, encore de nos jours, les élèves des écoles normales ?» Il faudrait tout citer dans cet article, qui nous met en face de *ce fait :* un praticien angoissé devant des problèmes pratiques pour lesquels l'Ecole normale ne l'a pas préparé. L'auteur conclut ainsi : « *A l'Ecole normale, nous avons tout appris, sauf à enseigner. Beaucoup trop faible formation professionnelle vis-à-vis d'un énorme apport de culture générale.* »

Et, pour terminer sur une note plus gaie, relevons l'amusant dilemme dans lequel s'est ingénument enfermé M. Chevallaz :

Ou bien les écoles normales forment des maîtres consciencieux et avertis, aimant l'enfant et leur profession, — et alors ils méritent d'être écoutés, et ils ont chance de dire vrai lorsqu'ils dénoncent la « faillite du système »[1] en parlant de nos écoles et réclament une culture plus psychologique ;

Ou bien tous ces instituteurs qui se plaignent sans raison sont des hurluberlus, — et alors ...il faut réformer l'Ecole normale d'où ils sont sortis !

Ed. Claparède.

L'ÉCOLIER PARESSEUX

Plan de travail collectif.

Le *Groupe jurassien des Amis de l'Institut J.-J. Rousseau*, présidé avec tant de bonne grâce et d'entrain par M. le Dr Junod, d'Evilard, m'avait aimablement invité à assister, le 1er mars dernier, à Delémont, à son assemblée générale. Nos amis jurassiens désiraient établir des relations plus étroites de travail avec notre Institut, et ils ont exprimé le désir que je leur soumisse un plan de recherches à poursuivre en commun.

Je n'ai pas besoin de dire combien cette proposition m'a souri, car je ne me suis jamais lassé de faire appel à la collaboration des praticiens, bien mieux placés que le psychologue pour travailler à édifier cette psychologie de l'écolier, que nous connaissons encore si mal, et dont la constitution est indispensable à l'établissement d'une pédagogie rationnelle, c'est-à-dire fondée sur les faits. — J'ai

[1] *Etude préliminaire* de la Société pédagogique vaudoise, p. 39. — Voir aussi les p. 19, 22, 23, etc.

alors proposé au Groupe jurassien de prendre comme thème de notre enquête expérimentale l'*écolier paresseux*.

C'est là en effet une question dont il est inutile de souligner l'intérêt pédagogique, et qui est toujours et partout d'actualité. Question psychologique aussi, car, qu'est-ce, au juste, qu'un écolier paresseux, quelle est la cause profonde de sa paresse ? Quelle est la part respective, dans la genèse de ce phénomène, des facteurs intellectuels, des facteurs affectifs, du tempérament ? Quelle est celle de l'hérédité, et quelle est celle du milieu ? Et quelle doit être la pédagogie (ou, si l'on préfère, le traitement) de la paresse ?

Il est singulier qu'un phénomène aussi banal que la paresse ait donné lieu jusqu'ici à si peu de recherches précises [1]. Celles qu'il s'agit d'entreprendre seront donc les bienvenues.

Le travail dont nous allons exposer le plan — et qui vise à établir l'histoire naturelle, la biologie de l'écolier paresseux — réclame le plus grand nombre possible de collaborateurs. Nous sommes certains que nos amis du Jura bernois ne verront aucun inconvénient à ce que des collègues d'autres régions (de la Suisse ou de l'étranger) participent à cette enquête, qui est ouverte à toutes les bonnes volontés.

Définition.

L'écolier paresseux. — Avant d'étudier les phénomènes divers qui se rapportent à lui, il convient de s'entendre préalablement sur ce qu'on entend par ces mots. Il ne faut pas qu'il y ait d'équivoque sur l'objet proposé à notre étude collective. Il faut que tout le monde soit d'accord sur ce que l'on appelle un *écolier paresseux*.

Nous disons intentionnellement *écolier* paresseux, et non *enfant* paresseux, afin de limiter et de préciser l'objet à étudier. Il se pourrait qu'un écolier, paresseux à la maison, ne le fût pas à l'école, ou vice versa. C'est à voir. La présente enquête porte uniquement sur l'enfant paresseux *à l'école* (qu'il le soit aussi, ou non, à la maison).

Nos dictionnaires définissent ainsi la paresse : *Propension à ne pas travailler* (Littré). *Vice qui éloigne du travail, de l'effort.* (Larousse). Le paresseux est « celui qui évite l'action, le travail, qui ne travaille qu'à regret, avec lenteur. » (Littré). Nous acceptons ces définitions, en les limitant comme suit :

Ecolier paresseux : *Qui évite le travail scolaire, qui travaille*

[1] Je ne vois guère à citer que l'excellente petite monographie de Blonsky (de Moscou), *Die faulen Schüler*, Zeitsch. f. Kinderforschung, Bd 36, 1929.

peu ou mal à l'école, parce qu'il n'aime pas ce genre de travail.

L'idée de « paresse » implique qu'on *pourrait* mieux travailler, mais qu'on ne *veut* pas. Le paresseux n'est donc ni un malade, ni un fatigué, ni un inintelligent, — ou tout au moins ni la maladie, ni la fatigue, ni l'inaptitude intellectuelle ne suffisent-elles à rendre compte de son mépris du travail. C'est d'ailleurs une question que de savoir si certains écoliers considérés comme paresseux le sont réellement, si vraiment ils ne « veulent » pas travailler, alors qu'ils le pourraient aussi bien que d'autres.

Vouloir, pouvoir. Les relations entre l'un et l'autre de ces processus sont, sans doute, plus délicates et compliquées que ne l'admet le langage courant, écho de la vieille théorie des facultés autonomes et indépendantes. Et précisément, une enquête comme la nôtre contribuera à démêler dans quelque mesure l'écheveau des fils qui relient volonté et capacités d'exécution.

Voici maintenant les divers points sur lesquels nous prions les enquêteurs de porter leur attention :

Plan de travail.

1. Indiquez *le nombre* de paresseux se trouvant dans votre classe (ne compter que les paresseux bien typiques). — Indiquer s'il s'agit d'une classe de garçons, de filles, ou mixte, et le nombre des élèves de la classe, ainsi que le degré de la classe.

2. *Age* de ces écoliers paresseux. Profession du père ou des parents. Autres renseignements sur leur famille pouvant être utiles.

3. L'écolier est-il paresseux pour toutes les branches ? — Sinon, pour lesquelles ? — Quels travaux exécute-t-il avec entrain ? — (Répondre pour chaque individu séparément.)

4. Est-il paresseux plutôt en classe, ou plutôt pour les devoirs à faire à domicile ?

5. Est-il toujours paresseux, ou seulement de temps en temps ?

6. Quel est son rang dans la classe (ou rang pour les diverses branches et pour la conduite) ?

7. Etat de santé ? — (Anémique, chétif, végétations, myope, dur d'oreille, etc.). Afin que ce renseignement ait une valeur, indiquer si possible le nombre ou le pourcentage des maladifs et débiles parmi les non paresseux, comme terme de comparaison.

8. Quels sont ses intérêts ? (Jeux, lectures, collections, dessin, construction, activité manuelle, dramatique, etc.). — A-t-il certaines aptitudes spéciales (musique, dessin, éloquence, gymnastique, etc.) ?

9. Est-il aussi paresseux à la maison ? — dans ses jeux ? — dans les récréations ?

10. Aime-t-il la mobilité, les occupations manuelles, faire des courses, ou préfère-t-il rester tranquille ?

11. A-t-il d'autres défauts ? (Négligent, désordre, vagabond, menteur, voleur, impoli, taquin, vaniteux, gourmand, etc. ?) Et a-t-il des qualités ? (Réfléchi, serviable, propre, rangé, etc.).

12. Caractère vif, ou lent ? — silencieux, causeur, bavard ? — expansif, renfermé ? — gai, sérieux, triste ? — positif, rêveur ? etc.

13. Est-il intelligent (abstraction faite de son application au travail scolaire) ? (Il serait nécessaire, pour répondre à cette question d'une façon précise, d'appliquer un ou plusieurs tests d'intelligence. En attendant de pouvoir ainsi compléter notre enquête, tâcher de répondre d'après l'attitude générale de l'enfant).

14. Y a-t-il dans la classe des élèves inintelligents qui ne soient pas paresseux ? Combien ? — (Donner quelques indications sur chacun d'eux, sur leur attitude en classe et pendant le travail.)

15. Attitude du paresseux vis-à-vis de ses camarades. Bon camarade ? Et attitude des camarades à l'égard du paresseux : aimé ou méprisé ? Ou sa qualité de paresseux scolaire ne joue-t-elle aucun rôle dans l'opinion que les camarades se font de lui ?

16. Dans la vie sociale de l'école (en classe, dans les récréations, etc.) les paresseux jouent-ils un rôle ? — Sont-ils parfois des meneurs ? — Répondre pour chaque cas individuellement.

17. Renseignements sur le sommeil du paresseux. A-t-il besoin de beaucoup de sommeil ? Se lève-t-il tôt ? A-t-il de la peine à se lever ? — Le paresseux bâille-t-il en classe (plus que les autres) ?

18. Quand le paresseux n'est pas en classe ou occupé par le travail scolaire, que fait-il ? (Flâne-t-il ? s'occupe-t-il à quelque chose ?)

19. Façon de travailler en classe du paresseux (quand il travaille). Travail continu pendant un certain temps, ou bien travail constamment interrompu ? Et que fait-il quand il ne travaille pas (s'amuse, ou regarde par la fenêtre, etc.) ?

20. Que pense le paresseux de sa propre paresse ? — En souffre-t-il ? — A-t-il le sentiment d'être paresseux ? (Si oui, comment rend-il compte de sa paresse, comment l'explique-t-il ?) — Désirerait-il n'être pas paresseux ? — Lutte-t-il contre sa paresse ?

21. Avez-vous eu des cas d'écoliers qui, d'abord paresseux, ont changé, sont devenus travailleurs — et inversement des travailleurs qui sont devenus soudain, ou peu à peu, paresseux ? — A quoi attribuer la chose ? (Changement de maître, de programme, de camarade, modification dans la famille, mort du père, etc.?)

22. La paresse est-elle vaincue par les exhortations, les punitions, les récompenses, l'émulation — ou résiste-t-elle à tous les moyens ? — (Répondre si c'est nécessaire pour chaque paresseux individuellement.)

23. Autres indications psychologiques éventuelles relatives à chacun des écoliers paresseux (attention, persévérance, type intellectuel ou affectif, caractère, etc.).

24. Caractéristique *anatomo-pysiologique :* Taille. Poids. — Si possible taille assis (en employant le tabouret de 30 cm. de haut) de façon à obtenir la longueur des jambes. — Amplitude respiratoire. — Force au dynamomètre. — Indications générales : gras, maigre, trapu, robuste, malingre, bien musclé. (D'autres déterminations anthropologiques pourront éventuellement être établies ultérieurement, cela dans le but de voir s'il existe quelque corrélation entre la paresse et certains types de constitution ou de structure corporelle.) — Déformations éventuelles du corps. — Estropié, etc.

25. Le paresseux a-t-il des frères et sœurs notoirement paresseux ? (Indiquer combien il a en tout de frères et de sœurs : son rang, aîné, cadet, etc. dans la famille.) — Père paresseux ?

26. Avez-vous constaté qu'il existe des *types* différents de paresseux ? — Quels sont ces types ?

27. Observations que vous avez pu faire sur le *traitement*, le redressement de la paresse ?

28. Que deviennent plus tard dans la vie les ci-devant écoliers paresseux ? — Avez-vous pu suivre de vos écoliers paresseux de jadis de façon à indiquer ce qu'ils sont devenus ?

29. Toutes autres indications intéressantes non prévues dans ce questionnaire.

(*N. B.* — Comme nous l'avons dit, cette enquête pourra être complétée par des expériences psychologiques comparatives à faire sur des écoliers paresseux et non paresseux. Cette seconde partie de l'enquête sera organisée ultérieurement.)

Adresser les réponses et toutes demandes au soussigné, Institut J.-J. Rousseau, 44, rue des Maraîchers, Genève.

Ed. Claparède.

LES ENFANTS ET LA NOTION DE SANCTION

Sous la direction de M. le professeur Piaget, — que je remercie, ainsi que M. Lambercier, pour leurs conseils, — j'ai fait l'hiver dernier, une enquête sur la notion de sanction, chez les enfants de 6 à 12 ans. J'ai interrogé 65 enfants, répartis comme suit :

	G.	F.	Total			
6 ans . . .	4	3	7	Ier groupe 15		
7 » . . .	3	5	8			
8 » . . .	9	5	14	IIe groupe 31	65	
9 » . . .	5	4	9			
10 » . . .	4	4	8			
11 » . . .	4	6	10	IIIe groupe 19		
12 » . . .	3	6	9			

On peut distinguer deux types de sanction :

1. La *sanction arbitraire*[1], qui n'a pas de rapport avec la faute commise ; c'est le pain sec, le cachot, le pensum, la gifle, etc.

2. La *sanction motivée*, en rapport avec la faute commise. Exemple : l'enfant qui a cassé un bibelot doit le remplacer en en prélevant le prix sur ses petites économies.

Y a-t-il, au cours de l'enfance, évolution d'un type de sanction à l'autre ? Autrement dit, la notion de sanction s'élabore-t-elle peu à peu, ou est-elle innée ?

Demander à un enfant : « Que penses-tu des punitions? » ; c'est s'exposer à ne pas apprendre grand'chose. Il faut trouver un moyen indirect, qui offre le double avantage d'intéresser l'enfant et d'éveiller, le moins possible, les sentiments désagréables liés à l'idée de punition. J'ai conté à chaque sujet trois historiettes, mettant en scène un enfant qui a commis une sottise. Après chaque récit, je me suis informée de la punition qu'aurait infligée le sujet au fautif, s'il avait été le père ou la mère. Puis je lui proposais des punitions, correspondant aux types cités plus haut, en lui demandant de choisir et de motiver son choix ; je posais enfin quelques questions complémentaires :

Définition du mot punition.
Une punition est-elle toujours juste ?
Sinon, quand et pourquoi est-elle injuste ?
Une punition est-elle toujours utile ?
Si oui, à quoi sert-elle ?

L'examen des résultats m'a conduite à répartir les enfants en trois groupes d'âge. Voici le pour cent de *sanctions motivées* choisies dans chaque groupe :

I. (6 à 7 ans) : 30 % II. (8 à 10 ans) : 44 %
III. (11 et 12 ans) : 78 %

A mesure qu'ils grandissent, les enfants préfèrent la sanction motivée à la sanction arbitraire. Ce résultat est confirmé par l'examen des « sanctions spontanées », proposées par les enfants eux-mêmes. Ces dernières sont très variées ; pour en faciliter l'étude, je les ai classées sous diverses rubriques :

	Punit. corporelles	Punit. motivées	Punit. scolaires	Punit. familiales	Indulgence
I. . . .	36 %	9 %	9 %	81 %	—
II . . .	17 %	28 %	11 %	54 %	9 %
III. . .	5 %	32 %	7 %	41 %	14 %

[1] Le mot est pris ici dans le sens que lui donnent les linguistes, pour désigner l'absence de rapport entre le signe et la chose signifiée. Il ne s'agit pas d'apprécier moralement les divers types de punition.

Il ne faut pas donner à ces chiffres une valeur absolue, mais s'attacher plutôt à leur commentaire, beaucoup plus intéressant.

En premier lieu, il faut noter la forte influence familiale qui, tout en décroissant, demeure prépondérante. L'influence scolaire est plus accentuée dans le groupe II. Cela tient peut-être au plus grand nombre d'enfants, dans ce groupe, ou au prestige plus grand de l'école aux âges de ce groupe — 8, 9 et 10 ans. — Toutes deux, influence familiale et influence scolaire, sont des actions que le milieu exerce sur l'enfant ; et toutes deux décroissent, tandis que les punitions motivées augmentent et que l'indulgence, inexistante dans le groupe I, progresse rapidement. Il semble que la notion de sanction, imposée par le milieu, devient toujours plus personnelle, à mesure que l'enfant grandit. L'influence décroissante du milieu semble encore soulignée par la diminution des punitions corporelles.

Les résultats de cette enquête inclinent donc à penser que la notion de sanction subit une évolution au cours de l'enfance. Chez l'enfant de 6 ans, cette notion est imposée par le milieu, elle est encore bien peu personnelle. Peu à peu, l'enfant se dégage de l'influence du milieu, il conquiert sa personnalité ; sa notion de sanction se ressent de cette évolution, elle n'est plus un cadre tout fait que l'on applique à n'importe quelle circonstance. Elle est devenue plus souple, plus adaptée aux diverses situations.

NELLY BÆCHLER.

Voici quelques exemples d'interrogatoires. Pour abréger, je rédige l'histoire très brièvement. Il va sans dire que je l'ai contée aux enfants en y ajoutant le plus possible de détails intéressants, en la colorant beaucoup plus.

Un enfant joue dans sa chambre, un jour de pluie. Sa maman vient lui demander d'aller chercher du pain. Ne voulant pas s'interrompre, l'enfant dit qu'il ira plus tard, quand son jeu sera terminé. Mais le jeu n'est jamais fini quand la maman vient. Aussi l'heure du souper arrive, et il n'y a pas de pain. Que faut-il faire ?

Punitions proposées.

1. On a promis à l'enfant de le conduire au carrousel. Puisqu'il a été sot, il n'ira pas, — arbitraire.

2. Maman ira elle-même chercher le pain, mais elle n'en donnera point à son enfant, puisqu'il n'a pas voulu se déranger.

3. Maman ne dira, ni ne fera rien. Mais au moment où son enfant viendra lui demander un jouet placé tout au haut d'une armoire, elle répondra : « Tu ne m'as pas rendu service, quand je te l'ai demandé, je ne te rends pas service non plus, aujourd'hui, cela me dérange. »

Ex. du Groupe I — enfants de 6 et 7 ans.

Raymond F. : 6 *ans.*

Punition spontanée.

Si tu étais le papa, que ferais-tu ? « Mon papa, il est méchant. On a un cachot, nous. Eh bien, si j'aurais un cachot, je le mettrais dedans jusqu'au jour. Et je lui donnerais une bonne gifle. Et j'aurais un martinet, et je ferais rien que le battre. »

Punitions proposées.

Laquelle ferais-tu, si tu étais le papa ? — « La 3e ».

Pourquoi ? — « Il y a un jouet, là-haut. Alors, je veux pas lui donner, c'est pour ça. »

Et s'il n'y avait que la 1re *et la* 2e *punition, laquelle ferais-tu ?* — « La 1re ».

Pourquoi ? — « Il a pas été chercher le pain..... Il était méchant..... »

Et la 2e, *qu'est-ce que tu en penses ?* — Silence complet.

Laquelle est la plus embêtante des trois ? — « La 1re ; il voudrait bien aller en carrousel ; alors ça l'énerve, alors. »

Laquelle est la plus juste ? — « La plus juste ? Je sais pas ce que ça veut dire. »

Ex. du Groupe II — enfants de 8, 9 et 10 ans.

Paul B. : 9 *ans.*

Punition spontanée.

Si tu étais le papa, que ferais-tu ? — « J'lui aurais donné une fouettée. »

Pourquoi ? — « Si on va pas le chercher tout de suite, y aura plus de pain pour le souper. »

Laquelle ferais-tu ? — « La dernière : la 3e. »

Pourquoi ? — « C'est la mieux. »

Pourquoi est-elle mieux ? — « Puisqu'il veut pas rendre service, le garçon, la maman non plus, elle veut pas rendre service. »

S'il y avait seulement la 1re *et la* 2e, *laquelle des deux ferais-tu ?* — « Pas donner du pain, le souper. »

Pourquoi ? — « Il aurait rien à manger. »

Pourquoi cela ? — « Il a pas voulu rendre service à sa maman. »

Que penses-tu de la 1re *punition ?* — « C'était celle-ci qu'il méritait le moins, ça lui aurait rien fait. Il aurait quand même pu jouer avec ses jouets et il aurait eu du pain, le soir. »

Oui, mais il ne serait pas allé en carrousel ! — « Qu'est-ce que ça fait ! Il pourrait y aller une autre fois ! »

Laquelle est la plus embêtante ? — « C'est la 3e. »

Laquelle est la plus juste ? — « Point : elles sont toutes justes. »

Laquelle est la moins embêtante ? — « C'est celle-ci d'aller en carrousel, puisqu'il peut y aller une autre fois. »

Ex. du Groupe III — enfants de 11 et 12 ans.

Simone B. : 12 *ans.*

Punition spontanée.

Si tu étais la maman, que ferais-tu ? — « J'aurais grondé. »

Comment ? — « J'aurais dit qu'il faut obéir tout de suite sans attendre, et je l'aurais punie : la priver de pain pendant plusieurs jours. »

Pourquoi cette punition-là ? — « Pour qu'elle obéisse une autre fois ; qu'elle aille tout de suite acheter du pain, et qu'elle en ait. »

Laquelle ferais-tu ? — « La 3e. »

Pourquoi ? — « Pour lui montrer. »

Quoi ? — « Que, puisqu'elle n'avait pas rendu service, on ne lui rendrait pas service. »

Et s'il n'y avait que la 1re et la 2e punition, laquelle choisirais-tu ? — « La 2e. »

Pourquoi ? — « Pour lui monter l'utilité d'avoir du pain. »

Que penses-tu de la 1re ? — « C'est une punition qui est moindre que d'avoir un jouet qu'on préfère et que d'avoir du pain.

Est-ce que c'est une punition aussi juste que les autres ? — « Ça n'a pas beaucoup de rapports avec le sujet. »

Est-elle aussi bonne que les autres ? — « Elle est bonne... Elle se dit bien... une autre fois, si je n'ai... non, ça ne va pas. »

Laquelle est la plus ennuyeuse ? — « C'est être privé de jouets. »

Pourquoi ? — « Elle ne peut pas s'amuser dans ses heures de loisirs. »

Elle a d'autres jouets.

La réponse du petit Raymond à la question : « Que ferais-tu ? », est caractéristique. On pourrait conclure : « Plus je l'ennuierai, mieux cela vaudra. » L'enfant est fortement influencé par ses parents ; le début de sa réponse est significatif à cet égard. Il n'y a pour lui aucune différence entre les punitions. Tout au plus la 1re punition est-elle plus ennuyeuse. La différence de nature n'est pas sentie. Il n'en est plus ainsi chez Paul B., qui sent cette différence, quoique confusément encore ; par suite, il l'exprime mal. La 1re punition lui paraît la moins bonne autant parce qu'elle ennuie moins l'enfant que parce qu'elle est sans rapport avec la bêtise qu'il a commise. Chez Simone B., nous constatons encore un progrès. Tout d'abord, la punition spontanée est motivée. La 3e punition est choisie sans hésitation ; la motivation est nettement exprimée. Il reste des traces de l'influence du milieu dans l'hésitation vis-à-vis de la 1re punition. Simone B. voit clairement qu'elle n'a pas de rapport avec la bêtise de l'enfant, c'est pourquoi elle lui préfère les deux autres punitions. Elle ne peut cependant se résoudre à la condamner tout à fait. Sous cette même influence, elle aggrave la 3e punition « elle ne peut pas s'amuser dans ses heures de loisir », et elle la juge la plus ennuyeuse ; tout ceci est de la contrainte, de l'arbitraire, et non une motivation rationnelle.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Plusieurs causeries nous ont apporté dans ces deux mois les échos du vaste monde. Le 1er février, M. Ad. Ferrière nous entretenait, trop brièvement à notre gré, de tout ce qu'il a vu d'intéressant en matière d'écoles au pays du président Masaryk et en Pologne au cours d'un récent voyage de conférences où nous savons que notre ami a été extrêmement apprécié. Le 15 février, Mlle Serge Brizy, de Bruxelles, nous a raconté sous ce titre qui eût bien étonné Rousseau, *Le Théâtre éducateur*, les expériences charmantes qu'elle a faites en initiant de jeunes enfants à la composition dramatique. Le 21 mars, pour terminer le semestre, nous avons entendu des voix de Russie et de Roumanie: Mlle Brachman, une ancienne élève de Mlle Lafendel, nous a parlé de l'œuvre préscolaire et de la Maison Clara Zetkine à Moscou. M. Biciulescu nous a fait part d'idées originales sur le matériel des jardins d'enfants qu'il voudrait, plus près de la vie, et de la rénovation de l'enseignement en Roumanie par le dessin libre, respectueux de la psychologie de l'enfant.

Des travaux de recherches se poursuivent, dont nous espérons voir l'aboutissement au semestre d'été. M. Eric Tobler nous a donné, le 15 mars, la primeur d'une étude expérimentale dirigée par M. Meili sur les mouvements stroboscopiques chez l'enfant. Ce titre un peu effrayant cache une analyse des perceptions que provoque une alternance rapide de sensations ; il y a là des phénomènes vraiment curieux, nettement différents de ceux que l'on constate chez l'adulte.

Sous les auspices de l'Institut, associé d'ailleurs pour cela à d'autres corporations, a eu lieu, le 7 février, à l'Aula de l'Université, une séance fort intéressante et très fréquentée de films présentant les méthodes suédoise, danoise et américaine d'éducation physique, qui furent commentées avec compétence et brio par le Dr Brandt, qui présidait, Mlle Jentzer et M. R. Jones. Quelques jours plus tard, les élèves de l'Ecole internationale d'Education physique, qui sont aussi, comme on sait, les nôtres, donnèrent au Bâtiment électoral, une démonstration pratique de ces méthodes. Ce fut un véritable succès, bien mérité.

Le 1er mars, M. Claparède nous a représentés à l'assemblée des Amis de l'Institut J.-J. Rousseau dans le Jura bernois (voir son article dans ce numéro même).

Le semestre d'été reprendra le 25 avril, en même temps que l'Université. Cinq élèves de l'Institut se sont présentés aux examens du certificat de pédagogie de l'Université et l'ont obtenu : Mlles Elazari, Izkovitch, Wecker, MM. Oit et Martinez.

Les vacances voient une dispersion non seulement des élèves, mais des professeurs de l'Institut : M. Piaget va apporter son concours à la série de conférences pédagogiques organisées à Barcelone par nos amis, MM. Gali et Maso dont parlait notre numéro de février. M. Bovet a été invité à Smyrne pour une série de conférences ; il y retrouvera un de nos anciens élèves, M. Rahmi ; il aura sans doute aussi l'occasion de parler à Athènes où nous avons aussi plusieurs « anciens ». Quant à M. Ferrière, c'est un véritable périple

de l'Amérique du Sud pour lequel il s'embarque : l'Equateur, le Chili, l'Argentine, l'Uruguay, le Brésil figurent sur son itinéraire qui ne le ramènera à Genève qu'en automne. Nous lui souhaitons un bon voyage, fécond en satisfactions spirituelles.

Un *Cours de vacances*, qu'on nous a beaucoup demandé, aura lieu, sous la direction de M. Piaget, du 21 au 26 juillet.

M. Claparède a été invité par le *Groupe jurassien des Amis de l'Institut* à faire à Delémont, le 1er mars, une causerie sur « la connaissance individuelle de l'écolier ». Sur la demande de nos amis du Jura, il a proposé un plan d'expérience collective sur l'« écolier paresseux » (voir plus haut). Le même jour M. Claparède avait été invité à assister à l'Assemblée générale des maîtres secondaires du Jura, aussi à Delémont. Il a entendu avec un grand intérêt le remarquable rapport, plein d'idées novatrices, de leur président, M. Ad. Schneider (de St-Imier), sur « la spécialisation des études à l'école secondaire ».

* * *

Nous avons de bonnes nouvelles de Mme Antipoff, qui a poursuivi à Bello Horizonte une enquête sur les intérêts et les idéals des enfants brésiliens.

LES LIVRES

Religiöse Kindheitserlebnisse aus Lebensbeschreibung und Dichtung gesammelt von August Miehle und Dr Friedrich Pagel. Hirt, Breslau, 1930. 200 p. in-8°. relié ; 6 m. 40.

On a réuni ici des documents sur les expériences religieuses de l'enfant en les classant sous quelques grandes rubriques : la recherche de Dieu (représentations, questions, pensées, aspirations, etc.), la présence de Dieu (la vue, la crainte, l'adoration, le silence, le culte, les sacrements, la nature, l'art, les hommes, Jésus), l'absence de Dieu (le doute, la haine, la moquerie, la faute), la doctrine de Dieu (la tradition, l'enseignement, les fêtes). Les textes sont empruntés à 80 auteurs différents ; on a fait appel à des romans biographiques au même titre qu'à des autobiographies. Presque toutes ces œuvres sont allemandes, quatre russes, deux scandinaves, une seule anglaise. Beaucoup de catholiques. Muni de bonnes tables et de très brefs commentaires, ce recueil nous paraît tout à fait intéressant et utile. P. B.

Antonie C. Lieber. **Comment parler sans fatigue**. 14 p. in-16 chez l'auteur, Vevey, Hôtel des Familles.

« Petite étude tirée de lectures et d'une longue expérience personnelle », dit le sous-titre; L'expérience personnelle nous manque pour apprécier la valeur des conseils très simples de Mme Lieber. Mais nous avons gardé un souvenir trop vivant des cours de pose de voix de la regrettée Mme Cléricy, du Collet à l'Institut J.-J. Rousseau pour n'être pas très convaincu du bienfait que peuvent assurer à ses instituteurs des préceptes éprouvés dans ce domaine. P. B.

Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik. Herausg. von Josef Schöteler S. J., VI, 226 p., 8°. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag, 1929. 7 M. 50.

Il s'agit d'études présentées à un cours, tout à fait analogue à celui que le Secrétariat d'Hygiène morale et sociale convoquait à Lausanne il y a quelques mois, et qui a réuni à Dusseldorf 1500 participants groupés par la « Katholische Schulorganisation ». Quelques données statistiques saisissantes, puis inspirées par une même doctrine chrétienne, des conférences documentées et larges d'un professeur de théologie morale, d'un psychologue, d'une femme, d'un juriste. Très importante bibliographie (malheureusement pas systématique, ni analytique). Le point de vue moral n'a rien d'étroitement confessionnel. Les auteurs insistent sur les mesures préventives d'hygiène et sur l'affirmation de l'idéal moral, plus que sur les procédés de pédagogie corrective ; l'enseignement sexuel, la nécessité d'instruire les jeunes sur les origines de la vie, ne paraît pas s'imposer à l'esprit des conférenciers entre lesquels on discerne d'ailleurs à cet égard des divergences. Une très catégorique déclaration du grand neurologue zuricois von Monakov sur l'innocuité et les avantages de la continence mérite de retenir l'attention. P. B.

Erich Feldmann. **Der preussische Neuhumanismus.** Studien zur Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft im 19 Jahrhundert. I Band. Bonn, Cohen 1930. 224 p. in-8°.

Le directeur de l'Institut pédagogique de Mayence a réuni dans ce beau volume trois études. La première traite de Trendelenburg (1802-1872), qui fut un grand commentateur d'Aristote et un critique de Hegel, mais qui exerça aussi une influence profonde sur les destinées de l'enseignement classique en Prusse. La seconde traite de l'enseignement de la philosophie dans les gymnases prussiens de 1810 à 1860. La troisième, de la réforme de l'enseignement universitaire par Eichhorn en 1845. La compétence nous fait malheureusement défaut pour apprécier comme il le faudrait ce livre consciencieux et savant digne d'un compatriote de Paulsen et de Becker. P. B.

Marta Bergemann-Könitzer. **Das plastische Gestalten des Kleinkindes.** Weimar, Böhlaus 1930. 142 p. in-8° ; 6 m. 50.

Vous n'avez probablement pas regardé les productions d'enfants occupés à modeler, sans vous dire qu'il y aurait une bien curieuse étude à faire sur les débuts de la plastique chez l'enfant et que cela compléterait de la façon la plus heureuse les captivantes recherches publiées sur le dessin enfantin. Une femme sculpteur attachée à l'Institut pédagogique de Iéna publie dans la belle collection des « Forschungen zur Erziehungswissenschaft » que dirige Petersen, une étude de ce genre faite pendant plus de deux ans sur des enfants de 4 à 7 ans dans une école Montessori, et illustrée de nombreuses photographies. Le premier contact de l'enfant avec l'argile, les principes de son activité créatrice, l'apparition du besoin de nommer ce qu'il fait, l'influence du milieu, puis la façon même de représenter la maison, la locomotive, le bonhomme, etc., l'étude de quelques développements individuels fournissent la matière des divers chapitres. Nous y avons retrouvé plusieurs observations faites également à la Maison des Petits. P. B.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LXVIe ANNÉE
N° 9.

26 AVRIL
1930

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : G. Chevallaz : *M. Claparède n'aime pas les pédagogues !* — F. Tissot : *L'enseignement de la composition française.* — B. Mégroz : *Travaux à l'aiguille.* — Informations : *Correspondance.* — *Rectification.* — *Société évangélique d'éducation.* — *Journées éducatives 1930.* — *Jeunes ouvriers et ouvrières de fabrique.* — *Ve Congrès international d'éducation morale.* — Partie pratique : H. Jeanrenaud : *Un jeu de géographie.* — J. Pithon : *Essai de la méthode de rédaction de M. L. Poriniot.* — Les livres.

M. CLAPARÈDE N'AIME PAS LES PÉDAGOGUES !

(Voir l'*Educateur* du 12 avril 1930.)

Si le pédagogue n'aime pas les enfants, M. Claparède n'aime pas les pédagogues ! « Les auteurs pédagogiques ont le privilège d'avoir des opinions sur tout », tandis que « les psychologues, eux, n'en sont guère qu'au stade de l'énoncé des problèmes » (« Psychologie de l'enfant », 7e édit., p. 238). Il est évidemment agaçant de voir des gens dans la pratique se permettre d'avoir des opinions sur ce qui leur est immédiatement nécessaire, alors que soi-même on n'est pas très au clair sur les principes de leur art ! M. Claparède en est donc encore à « l'énoncé des problèmes » ; cette affirmation étant maintenue dans la dernière édition de l'ouvrage, celle de 1926, il faut en conclure que la psychologie expérimentale n'a pas conduit jusqu'à présent à des conclusions fermes et définitives.

Cela n'empêche pas M. Claparède d'émettre avec passion des hypothèses, et lui, psychologue, qui défend aux pédagogues d'avoir des opinions, de trancher les questions pédagogiques. J'éprouve un respect sincère pour M. Claparède psychologue, dont j'admire les travaux ; mais je n'ai pas le même sentiment pour ses idées sur l'éducation. Il a commencé par condamner l'école ; mais, comme elle a peine à disparaître, il s'énerve depuis plus de vingt ans : « Jamais il ne viendrait à l'idée de personne d'exiger d'un adulte une œuvre de quelque valeur dans les conditions stérilisantes de coercition et d'artificialité que l'école impose à ses potaches » (op. cit. p. 411). « Ce qui domine tout le système scolaire actuel, c'est l'autoritarisme, l'intimidation, la coercition, la

compression des penchants naturels, et, conséquemment, l'ennui » (id., p. 487) ; « ...l'école... sans transition, transplante l'enfant du domaine du jeu le plus ingénu dans celui du travail de l'espèce la plus répugnante, dans le domaine du travail forcé ! — Alors,... le travail scolaire entre dans la catégorie du travail forcé et des tourments infernaux ? — J'en suis désolé, mais où voudriez-vous que je le mette ? C'est bien là la rubrique, et la seule, sous laquelle on puisse le caser, du point de vue psychologique : activité ne répondant à aucun intérêt, même éloigné » (id., p. 505). Dans ses conférences, M. Claparède n'est pas plus discret ; il y a peu d'années, devant un auditoire lausannois, — il est vrai que c'était dans une salle de l'Ecole normale, et cela explique peut-être sa verve, — il fut si déchaîné contre l'école que bien des auditeurs recommandèrent au président de la société qui l'avait invité de ne plus le rappeler sans l'informer qu'il dût renoncer à parler autre chose que psychologie.

A la base d'une attitude aussi constante, il doit y avoir quelque chose de très solide. Certes oui ! Il y a, premier point, une conception de l'intérêt qui exclut totalement tout ce qui sent l'effort. Vous vous imaginez peut-être que M. Claparède est arrivé à cette conception parce qu'il hait l'école, en vertu de son tempérament plutôt que de ses expériences ? et vous ajoutez que puisqu'il n'en est qu'au stade de l'énoncé des problèmes, il ne saurait avoir aucune théorie définitive sur l'éducation ? Comme vous vous trompez ! M. Claparède est un homme de science universitaire et objectif, il ne connaît qu'une chose : le respect des faits ! Si donc il hait l'école, c'est à cause de sa définition de l'intérêt, et s'il a cette conception de l'intérêt, c'est à cause de ses expériences de laboratoire. Sur ce point, M. Claparède est inattaquable, car chacun sait que les sentiments naissent des idées !

Deuxième point : l'école. M. Claparède connaît-il l'école ? En doutez-vous ? il ne définit ni ne décrit jamais celle qu'il condamne ; à quoi bon ? chacun ne sait-il pas de quoi il parle ? M. Claparède fait confiance à ses lecteurs ! Cela m'inquiète un peu, parce qu'il me semble qu'un savant devrait définir les termes qu'il emploie, au risque même d'apprendre à autrui ce que celui-ci sait déjà ; mais enfin, ne chicanons pas ! Demandons simplement au savant quelques arguments péremptoires. Les voici tous : quelques citations d'hommes qui ont gardé un souvenir désagréable de l'école et cette magnifique réponse, bien dans le ton du savant qui respecte les faits, à qui lui objecterait qu'il ne connaît pas l'école : « ... le reproche est-il entièrement justifié ? (cet « entièrement »,

je le trouve aussi ravissant que le fameux « quoi qu'on dise ! »). Si nous voulions faire de la polémique (vous entendez : M. Claparède ne fait pas de polémique, il n'en fait jamais ; même quand il me prend à partie, il reste imperturbablement le savant objectif, soucieux de vérité), nous demanderions à nos adversaires s'ils connaissent mieux, eux, la psychologie ! Car nous, si nous n'avons pas été instituteur... (il le regrette, et nous plus que lui-même !), nous avons tout au moins passé des années, et combien longues ! dans cette école dont on nous accuse de parler comme un aveugle des couleurs » (op. cit. p. 15). Vous voyez, les faits sur lesquels s'appuie M. Claparède sont abondants et décisifs : il a gardé de son école un triste souvenir ! Je ne connais pas M. Claparède, que je n'ai vu qu'une fois, mais j'aime à me le figurer les traits tour à tour tendus par l'ennui ou contractés par la colère, deux attitudes gardées de ces années scolaires déterminantes pour la vie tout entière ; cette image me gêne d'ailleurs, parce que je ne sais pas où placer les traits attentifs du travailleur impassible et objectif qui cherche l'énoncé des problèmes psychologiques, ni comment en expliquer l'origine.

M. Claparède tient à ce que les maîtres de demain passent par son laboratoire. Qu'y apprendront-ils ? Le respect des faits — profit moral — et la psychologie. — Comment ! la psychologie ? Mais M. Claparède en a-t-il une ? — Evidemment ! êtes-vous naïfs au point de croire que le tempérament de M. Claparède lui a permis de s'en tenir à l'énoncé des problèmes ? Il a trouvé des solutions, il a des théories, il a une doctrine, il serait donc un homme de parti s'il n'était pas un savant purement objectif.

Aussi peut-il se permettre de négliger les attaques pleines de science et de bon sens comme celles qu'a dirigées contre sa conception de « l'effort et l'intérêt » feu M. Chabot, professeur de pédagogie (le malheureux !) à l'Université de Lyon (*Revue pédagogique* de novembre 1917, pp. 444 à 466. La réponse de l'éminent psychologue peut m'avoir échappé, car, comme lui, je ne lis volontiers que ce qui m'est agréable). Il peut aussi, en vertu de son objectivité, laisser perplexes ses lecteurs par de menues contradictions, ainsi quand, ayant défini avec habileté, dans sa « Psychologie de l'enfant », le jeu, si différent de ce que nous entendons communément par ce mot, il a l'air d'insister sur le caractère traditionnel de divertissement pour recommander aux enfants certain jeu d'orthographe *qui les amusera* (« Intermédiaire des Educateurs », avril-mai 1918, p. 79. C'est moi qui souligne).

Dans sa tour d'ivoire, objectif et prudent, M. Claparède ne se

détourne des faits qu'il étudie que pour prendre au collet et secouer quelque pédagogue en mal d'idées différentes des siennes. Il n'a probablement pas eu le loisir de méditer cette parole significative du créateur de l'Arbeitsschule, M. G. Kerschensteiner : « Die moderne Arbeitsschule ist zur Spielschule geworden » ; et c'est distraitement qu'il aura lu ces lignes de M. J.-O. Grandjouan parlant du Congrès d'Elseneur (*Education*, février 1930, p. 295) : « Il n'a pas fallu longtemps pour découvrir qu'il n'y a pas *une* « psychologie nouvelle », mais dix ou douze écoles psychologiques parfaitement divergentes entre elles ».

Si chaque psychologue croit à sa psychologie, le pédagogue, qui a besoin de psychologie, ne sait trop à quel saint se vouer ! Et il a besoin de savoir tout de suite, car les enfants sont là, et ils ne peuvent attendre. M. Claparède s'en doute, c'est pourquoi il parle si volontiers pédagogie. Mais, hélas ! sa pédagogie et les conséquences auxquelles elle pousse tant de ses disciples me paraissent bien caractérisées par ce passage d'une conférence de Mme Coirault, inspectrice générale des Ecoles maternelles, sur le Congrès d'Elseneur, auquel elle est d'ailleurs favorable : « Faut-il rapporter à des enthousiasmes de néophytes quelques faiblesses que nous avons eu de multiples occasions de constater : une intransigeance de vue certaine par où le sens critique est affaibli, qui fait obstacle à ce qu'on se juge soi-même et aussi à ce qu'on juge exactement autrui ; un abus de terminologie qui fait illusion : le mot « scientifique » s'est bien des fois trouvé accolé à des conceptions qui ne le comportaient guère, — des formules obscures [1] cachaient une pensée peu nette, ou des affirmations discutables ». (*Bulletin de la Société française de pédagogie*, mars 1930, p. 5.)

Dans l'article qu'il m'a consacré, M. Claparède ne s'est pas montré gentil ; que voulez-vous ? Toujours objectif, il tranche dans le vif avec l'impassibilité du chirurgien ; il affirme : « En tout cas, je puis l'assurer que jamais ni mes collègues, ni moi, n'avons songé à l'éclipser » ; concevez-vous un pédagogue se plaignant d'être éclipsé par un psychologue ? un inconnu par un savant d'une réputation universelle ? un moucheron par un lion ?

[1] C'est, par exemple, Mme E. Rotten (voir sa déclaration confuse dans *Pour l'Ere nouvelle*, oct. 1929, pp. 214 à 217), qui demande des programmes « dynamiques », c'est-à-dire « libres », et Mme Ensor, qui reprend cette définition des nouveaux programmes donnée par le Dr Rugg (*The new Era*, oct. 1929, p. 200) : « Une série d'expériences, chaque expérience pour chaque enfant consistant en la réponse de l'organisme entier en tant qu'unité intégrée » (cité par M. Grandjouan dans l'article mentionné ci-dessus). Et ces augures se regardent sans rire ! Oh ! les médecins de Molière !

Pour une fois, M. Claparède a mal considéré le fait qu'il voulait juger. Il est vrai que, dans la pratique, les psychologues ne se montrent pas toujours aussi fins que savants, témoin M. John Dewey jugeant les écoles bolchévistes !

M. Claparède, doutant que j'aie lu sa « Psychologie de l'enfant », m'assène l'exemple de M. F. Guex, oubliant qu'il l'a pris pour cible à la page 90 de son livre : « Les nouvelles tendances ne sont pas soutenues, ni même impartialement discutées, par le journal pédagogique *L'Educateur*, qui ne s'occupe guère des recherches psychologiques que pour les tourner en ridicule... »

Pour moi, je ne tourne pas en ridicule les recherches psychologiques, bien au contraire ; je prétends seulement que, puisqu'elles n'en sont qu'à la recherche des énoncés, il n'est pas nécessaire d'initier les futurs instituteurs aux travaux de laboratoire, où — M. Claparède le prouve par son article — on n'apprend pas seulement l'objectivité.

G. CHEVALLAZ.

L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

Comment faire naître le désir de rédiger un souvenir.

Il ne peut être question de donner une formule, une recette. Ce désir naît au cours de la préparation collective, à propos d'un événement quelconque de la vie scolaire. La méthode générale découlera bien mieux d'un exemple un peu détaillé que d'un développement logique.

Voici donc cet exemple :

L'étude des pronoms était prévue pour la semaine. Expliquer leur fonction, dresser et étudier le tableau des pronoms forme la matière de la première leçon. Mais l'emploi des pronoms personnels est délicat ; l'usage chez nous en est souvent fautif : « J'y dirai, donne-m'y, dis-me-le » sont des formes souvent employées, faute de connaître leurs équivalentes correctes. Nous prenons comme point de départ une phrase tirée d'un exercice de la grammaire. « Catherine, la femme de Pascal, reporta sur Millette, sa filleule, tout l'amour maternel qu'elle avait eu pour sa fille ».

Faisons parler les trois personnages.

Pascal à Catherine : Tu la gâtes trop.

Catherine à Millette : Je te gâte trop.

Millette à ses amis : Ils me gâtent trop.

En épuisant tous les arrangements, on apprendra à employer correctement les pronoms personnels dans leur rôle de sujet et d'objet.

Suivant une méthode que j'ai admise pour tout mon enseignement, je propose, cet exercice terminé, de tirer de notre vie scolaire des exemples semblables. J'écris au tableau noir des propositions telles que :

« Je le lui ai rendu, — il me l'avait pris », — etc., contenant deux ou trois pronoms. Nous constatons bientôt que ces propositions, bien que correctes,

n'ont pas de sens défini employées seules ; elles trouvent place dans un récit, dans une conversation qu'il importe de connaître si l'on veut en saisir le sens. Le problème est donc de retrouver dans quelles circonstances ces propositions ont pu être dites, ou l'ont été, par des élèves de la classe. Faites appel à vos souvenirs et retrouvez dans quelle occasion chacun de vous a prononcé les paroles écrites au tableau noir. Après quelques instants de réflexion de nombreux récits sont faits aboutissant à l'une des propositions du tableau et les employant judicieusement. Dans les travaux d'élèves souvent la proposition obligée est soulignée.

Dialogues dont une réponse est donnée.

1. L'élève : J'ai trouvé des perles qui appartiennent à une petite fille.
Le maître : Va les lui rendre.
Le lendemain. — Le maître : Qu'as-tu fait des perles ?
L'élève : *Je les ai rendues.*

2. Paul : J'ai trouvé dans un bois deux oiseaux qui venaient de naître.
La maman : *Qu'en veux-tu faire ?*
Paul : Les mettre dans une cage.

3. Pierre : Je veux faire un cerf-volant.
Jean : *Quand veux-tu le faire ?*
Pierre : Demain.

Naturellement, de ces exercices en naissent d'autres dont le but peut être plus spécialement orthographique (par exemple, quand il est proposé de faire entrer dans un dialogue *Qu'***en** *veux-tu faire ?* et **Quand** *veux-tu le faire ?*), lexicologique ou simplement grammatical. Mais comme nous nous occupons ici plus spécialement des moyens d'expression nous les laisserons de côté. Nous utilisons pour la rédaction l'élan qu'ont donné ces premiers essais de dialogues. Ils deviennent bientôt le centre de nos leçons de langage pour quelque temps. Nous commençons par noter de courts dialogues entendus récemment dans le préau, dans la rue. Puis nous étudions collectivement les dialogues d'auteurs tirés du livre de lecture et dont nous découvrons les lois : le dialogue doit éveiller notre intérêt, nous apprendre quelque chose de nouveau, ne pas s'arrêter à des futilités sans importance, mais au contraire progresser sans cesse, être vraiment ce qui se dit dans une conversation mais non à la manière d'un disque de gramophone qui aurait *tout* enregistré ; les détails qu'il donne doivent être choisis, marquant l'état d'esprit de l'interlocuteur. Ces remarques collectives ont pour but de prévenir, lors de la notation, ces longueurs insignifiantes telles qu'on les trouve chez certains feuilletonistes payés à la ligne.

Les élèves sont-ils prêts maintenant à rédiger avec une certaine correction un dialogue qu'ils ont entendu ? Certainement non. Et l'heure de composition ne sera pas employée à écrire mais à faire venir à la conscience tel dialogue caractéristique qui sommeille dans leur mémoire. C'est de cette préparation individuelle que dépend le succès de la rédaction et non des conseils généraux. Les élèves ne sont pas prêts à rédiger quand ils ont *écouté*, mais après avoir *parlé, raconté* ce qu'ils vont écrire, et je suis convaincu que cette conception de la leçon de composition où l'élève parle avant d'écrire est très féconde.

Chacun donc part en chasse et revient au bout de quelques minutes de réflexion silencieuse avec le sentiment net de ce qu'il a à dire.

Le premier travail d'enfant suivant est le résultat d'une causerie de plus d'une heure pendant laquelle chacun a plus ou moins modelé dans son esprit le texte qu'il allait écrire. Il a été écrit en quelques minutes. Il obéit parfaitement aux lois que nous avions découvertes précédemment.

« *Dialogue.* — Un soir Charlot, Léon et moi, nous nous amusions à la course. Tout à coup, Charlot s'écrie :

— Je suis Ségrave.

Léon : Moi, j'ai une auto qui va bien plus vite que la tienne.

Charlot : C'est Ségrave qui a battu le record du monde.

Léon : Alors, moi, je serai en avion.

Charlot : Moi, je serai en avion-fusée.

Léon : Tu peux bien dire tout ce que tu voudras, je te bats à la course.

Cette discussion dura jusqu'au moment où nos parents nous appelèrent pour aller nous coucher. » — G. D., 10 ans.

Les arguments se pressent, on passe par-dessus plusieurs associations d'idées, on reste dans la fiction jusqu'au moment où les arguments les moins discutables sont tirés de la réalité.

Pour ce second devoir, les élèves devaient du mercredi soir au vendredi matin emmagasiner un dialogue et être prêts à le noter en classe.

« Dialogue enregistré : La mort de quelqu'un.

Jean : Sais-tu, Dick, le coiffeur de la rue du Stand est mort !

Dick : Pas possible ?

Jean : Oui, ma maman me l'a dit.

Dick : C'est vraiment triste.

Jean : Oui, il était si gentil.

Dick : C'était un bon petit vieux.

Jean : Il nous donnait toujours quelque chose quand il nous voyait passer devant sa boutique.

Dick : Tu te rappelles bien ; il disait : « Attendez, je veux vous donner du chocolat et des bonbons. »

Jean : La femme doit remettre son commerce.

Dick : C'est ennuyeux pour elle.

Jean : N'en parlons plus et allons nous amuser car il est déjà cinq heures et demie ».

C'est un mélange de réflexions d'enfants, de souvenirs et de sentiments, de pensées entendues des parents.

La diversité des travaux obtenus est très réjouissante. Une lecture à haute voix de chaque copie développe le sens critique. Les meilleurs travaux donnent le ton aux autres, ceux qui sont le plus serrés, sans inutilités ni longueurs servent de modèles. Le procédé ainsi appris est employé couramment depuis dans bien des rédactions. Le passage du style indirect au style direct devient aisé et naturel.

On peut encore se demander pourquoi le désir de rédiger un dialogue devient

assez vif chez certains élèves pour que spontanément ils apportent des travaux sous cette forme ? C'est je crois que le fait d'avoir eu à réfléchir pour retrouver dans sa mémoire des dialogues entendus ou vécus, n'a pas été sans amener à la conscience d'autres souvenirs que l'enfant regretterait de laisser se perdre et retourner dans le subconscient sans avoir été utilisés. Le désir de rédiger est en eux, car ils ont la matière de leur composition. C'est généralement parce qu'ils n'ont rien à dire que les enfants répugnent à écrire.

Le grand principe de la composition quotidienne est de savoir éveiller suffisamment les souvenirs pour créer le besoin d'écrire. L'entraînement joue un grand rôle et ce qui était au début un travail pénible et rebutant devient un des travaux préférés de la vie scolaire.

Afin de montrer comment on arrive à éveiller le besoin d'écrire chez l'enfant, j'ai choisi un thème qui venait d'une leçon de grammaire. Mais la vie scolaire est assez riche pour fournir en nombre plus de thèmes qu'on n'en peut traiter. L'erreur serait de choisir froidement un thème et de vouloir l'imposer à tout prix. Il vaut mieux, au cours des leçons, mettre de côté ce qui pourra fournir matière à rédaction et à revenir sur ce sujet déjà connu. C'est une habitude à prendre. De même que le pédagogue utilise toute sa vie d'adulte pour la préparation de ses leçons, de même celui qui veut enseigner correctement la composition doit constamment être à l'affût des événements qui, soit dans sa vie ou dans ses lectures, soit encore dans ses pensées peuvent être utilisés avec fruit pour un tel enseignement. F. Tissot.

TRAVAUX A L'AIGUILLE

Le tricotage.

Depuis le 25 mai 1929, j'attends une réponse à mon appel, mais en vain. Ce fut une voix dans le désert. Ce n'est pas étonnant car, paraît-il, toutes les maîtresses de travaux à l'aiguille ne font pas partie de la S. P. V., donc toutes ne lisent pas l'*Educateur*. Comment peut-on vivre dans un tel isolement, et qui défendra nos intérêts quand il le faudra ? Aujourd'hui ce n'est pas un appel, c'est un cri de détresse qui vient de beaucoup de petits cœurs et je me joins à eux pour crier plus fort encore, espérant qu'un Lundborg partira par ces contrées... brûlantes !

Vous n'avez donc jamais entendu les soupirs de vos fillettes de sept ans pendant vos leçons de tricotage ? Je crois pourtant que le tricotage est la bête noire des maîtresses comme des élèves, je l'ai souvent entendu dire, car nous avons dans nos classes beaucoup d'élèves qui ont de la peine pour ce travail et peu de doigts de fée... même à Vallorbe !

Pourquoi donc continuons-nous, sans rien dire, à nous énerver chaque année sur ce tricot, avec nos toutes petites surtout ? — Parce que c'est une vieille habitude, si vieille, et parce que c'est le programme. — Mais le programme n'est pas si « mal commode ». C'est un progressiste et un hygiéniste. Vous n'avez qu'à dire un mot : il se pliera volontiers si vos demandes sont justes !

Chaque année, en distribuant le coton et les aiguilles à tricoter, je me dis : Que de soupirs, que de larmes, que de découragements et d'énervements en

perspective ! Et je me demande à quoi sert cet exercice pour ces fillettes de sept ans à peine. Voilà juste de quoi les dégoûter des travaux manuels dès le début de la scolarité !

Les leçons de tricotage ne sont-elles pas pour beaucoup d'entre nous dans le casier des mauvais souvenirs, parce que nous avons souffert aussi ? Nos mains étaient maladroites pour tenir le fil et les aiguilles et nos mailles s'écoulaient aussi on ne sait comment ; et comme il fallait attendre jusqu'à ce que la maîtresse pût les remonter ! Il m'est souvent arrivé de ne faire qu'un tour en une leçon. Au lieu que la maîtresse aille vers les élèves comme nous le faisons maintenant, nous devions aller vers elle, à la file, pour montrer nos mailles ; Quel temps perdu ! que ne faisions-nous pas alors pour abréger ces longues heures d'attente ?

Pourquoi donc, élèves et maîtresses ont-elles tant de peine pendant ces leçons ? — C'est que ce travail est trop difficile. C'est en outre un exercice malsain pour tous nos enfants et il devient une torture pour les nerveux. On les oblige souvent à tricoter pendant deux ou trois heures !

On tricote beaucoup trop dans nos classes et dans tous les degrés. Vous avez remarqué que le deuxième bas est plus mal fait que le premier, pourquoi ? Parce que ce travail dure trop longtemps, on s'impatiente de le terminer. On abuse souvent de cet exercice. Pendant les vacances j'étais dans une famille dont la fillette allait à l'école. Je lui demande : « Qu'as-tu fait aujourd'hui ? — J'ai tricoté tout le matin et tout l'après-midi ! »

Pourquoi ne pas commencer plusieurs travaux en même temps pour que l'enfant puisse changer lorsqu'il se sent fatigué ? Car n'oublions pas que le tricot fait très mal au dos ou à la nuque à beaucoup d'entre nous, petits et grands.

Les médecins, en général, défendent ce travail aux personnes nerveuses.

Pourquoi donc tricotons-nous déjà en première année ? Je me le demande toujours.

Nous avons eu dans nos classes trois élèves de douze à quatorze ans, venant de France, ne sachant pas faire une maille. Quelle chance, me dis-je. On va voir combien elles mettront de temps pour apprendre. Nous faisions alors la brassière. Après avoir bien regardé tricoter leurs camarades, elles se mirent à l'ouvrage. En quelques minutes elles apprirent à tricoter et leurs brassières furent les meilleures de toute la classe.

Que penser de cela ? Je n'ai pas demandé l'avis de mes collègues (je le fais aujourd'hui). Une maîtresse me disait : « Je ne comprends pas pourquoi les mamans n'apprennent pas à tricoter à leurs fillettes avant de les envoyer à l'école ». Je pense à son étonnement en me lisant et comme nous sommes loin de nous comprendre !

Cette question du tricotage étant avant tout une question d'hygiène, j'ai voulu connaître l'opinion des médecins ; je me suis adressée à plusieurs spécialistes de l'enfance et ils m'ont répondu avec empressement. Je fus heureuse et navrée en même temps de voir que mes craintes ne sont pas personnelles.

Voici ce qui se dégage de leurs conseils :

1° Il est prématuré de faire faire du tricotage entre 6 et 7 ans.

Le tricotage ne saurait être commencé avant 8 ans et même 9 ans pour les enfants nerveux.

Le tricotage est chose trop difficile pour les enfants qui n'ont pas à cet âge l'exactitude voule [1]. Pour les mêmes raisons il devrait être commencé avec de grosses aiguilles et de la grosse laine. Le tricotage est un exercice fatigant et énervant. Beaucoup de fillettes se tiennent mal et se déforment le dos.

Le tricotage est un tourment.

2° Le tricotage devient de moins en moins nécessaire, maintenant que les machines travaillent mieux et plus vite que les doigts (même de fées).

3° Il vaudrait mieux insister sur les raccommodages de bas et du linge qu'ignorent beaucoup de jouvencelles.

Si nous supprimions le tricot en première année ou que nous le rendions facultatif, pour ne pas trop ébranler tout à coup le parti conservateur et les traditionalistes, que ferions-nous alors, direz-vous ?

Il serait si facile d'élaborer un programme pour la première année scolaire ! Que de suggestions entre toutes les maîtresses !

Il faudrait aussi changer le programme de tricot dans toutes les divisions et consacrer moins de temps à cet exercice.

Chères collègues, ne faites plus la sourde oreille. Dites-nous bientôt ce que vous en pensez. Et ne laissons pas nos pauvres petites filles gémir plus longtemps.

B. Mégroz.

INFORMATIONS

CORRESPONDANCE

A peine convalescente d'une longue maladie, je me trouve dans l'impossibilité momentanée de répondre à tous ceux qui m'ont écrit et posé des questions à propos de mes articles.

A tous j'envoie mes remerciements et meilleures salutations.

M. Boschetti-Alberti.

Nous formons les vœux les plus chaleureux pour le prompt et complet rétablissement de notre éminente collègue. (*Réd.*)

RECTIFICATION

En signalant les livres de notre savant concitoyen, M. le Dr F. Brocher, de Vandœuvres (Genève), nous avons oublié d'indiquer que l'*Aquarium de chambre* est édité par Payot, à Lausanne, et *Observations et réflexions d'un naturaliste dans sa campagne*, par Kündig, à Genève. J. S.

SOCIÉTÉ ÉVANGÉLIQUE D'ÉDUCATION

La séance de printemps est fixée au samedi 3 mai à 14 h. 30.

Après une étude biblique présentée par M. Delessert, pasteur à Lausanne, M. le professeur Philippe Bridel fera revivre de lointains événements de

[1] Tout le mal est là.

l'histoire lausannoise en parlant de l'œuvre d'Antoine Court et du Séminaire français de Lausanne.

La séance est publique ; elle aura lieu exceptionnellement au *Local de l'Union chrétienne; av. de l'Université*, 10.

JOURNÉES ÉDUCATIVES 1930

Elles auront lieu les 16 et 17 mai prochain, à Lausanne, dans la salle du Grand Conseil, et traiteront des sujets aussi actuels qu'importants : le rôle de l'école ; ce qu'elle demande aux parents et ce que les parents réclament d'elle ; les droits de l'hygiène à l'école, les programmes, les devoirs à domicile, les examens.

JEUNES OUVRIERS ET OUVRIÈRES DE FABRIQUE

Un groupe de femmes vouées au travail social, dont les présidentes des trois Associations de travailleuses sociales de Zurich, Berne et Bâle, assistées de quelques membres de l'ancien comité de la Saffa, ont pris l'initiative de convoquer, les 17 et 18 mai 1930, à Berne, une assemblée des travailleurs sociaux de tous les domaines et de toutes les régions du pays. On y traitera de la question des jeunes ouvriers et ouvrières de fabrique. Quelques-unes de nos principales institutions, telles que l'Association suisse du bien public, l'Association suisse pour la politique sociale et la fondation Pro Juventute appuient cette initiative. Ont été désignés jusqu'ici comme rapporteurs aux Journées, qui seront accessibles à tous les intéressés : M. le prof. de Gonzenbach, M. Wegmann, inspecteur fédéral des fabriques, M. Charles Schürch et Mlle Hélène Stucki.

V^e^ CONGRÈS INTERNATIONAL
d'éducation morale
à la Sorbonne, Paris, 23-28 septembre 1930.

But. — Le Congrès a pour but d'organiser la coopération de tous ceux qui, sans acception de races, de nationalités ou de croyances veulent travailler au progrès de l'éducation morale.

Base. — Le Congrès n'assume pas la défense des opinions d'une association, ni d'un parti quelconque ; mais à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation morale, quelles que soient leurs convictions religieuses ou morales, leur nationalité ou leur point de vue, il donne une égale occasion d'exprimer leurs opinions et de les confronter avec celles d'autrui.

Sujets :

1° Utilisation de l'histoire en vue de l'éducation morale.

2° La part à faire à la discipline et à l'autonomie dans l'éducation morale.

3° Les divers procédés de l'éducation morale.

Le Comité d'honneur du Congrès est présidé par M. Gaston Doumergue, président de la République, et le Comité d'organisation par M. Charléty, recteur de l'Académie de Paris.

Pour tous renseignements, adhésion, etc., s'adresser directement au secrétaire du Congrès : M. A. Schleicher, 8, rue Michel-Ange, Paris (XVI^e^).

LE CINÉMA ET L'ÉCOLE. — UNE EXPÉRIENCE INTÉRESSANTE

Depuis plus d'un an, la Commission scolaire de Buttes (Val-de-Travers) organise une fois par mois, d'octobre à mai, une séance de cinéma. La matinée est réservée spécialement aux écoliers, la soirée aux adultes. Tous les films sont choisis minutieusement par M. E. André, secrétaire. Il voue tous ses soins à n'accepter que des films moraux de premier ordre, de bons documentaires et des scènes comiques pouvant être vues par chacun. Le corps enseignant, toujours dévoué, collabore lui aussi en s'occupant de faire vendre les billets d'entrée aux élèves.

Le public a fort apprécié le cinéma scolaire puisque le bénéfice réalisé à chaque séance varie de 50 à 120 fr. La somme recueillie permettra enfin à 180 écoliers de se rendre en juin à Glion et à Chillon en course d'école (but rêvé depuis longtemps). Tout le bénéfice des séances est destiné à alimenter le fonds des courses. Le « Cinéma romand » fournit en M. Max Benoît, de Fenin, un très habile et dévoué opérateur. La commune de son côté nous exonère de toutes taxes et met une grande salle gratuitement à notre disposition.

A l'occasion de la votation du 6 avril, le film « Pierrette », tourné par M. Brocher sur les rives du Léman, a été offert au public en collaboration avec la ligue locale des femmes abstinentes.

Tous les spectacles sont agrémentés de musique et la vente de chocolat ou de fruits à l'entr'acte laisse un coquet bénéfice.

Le « cinéma scolaire » de Buttes estime faire œuvre utile, il se met à la disposition des personnes qui voudraient être documentées pour l'obtention de bons films. Jusqu'à maintenant il a été projeté à Buttes avec un gros succès : « Cœurs héroïques », « Croquette », « Colette », « Pierrette », « Un bon petit diable », « Les millions de Drusilla », « Visages d'enfants », « Son chien », « Gribiche », « Les Moineaux », plus de superbes documentaires, etc., etc.

SPECTATOR.

PARTIE PRATIQUE

UN JEU DE GÉOGRAPHIE

L'extraordinaire diffusion de l'image permet à l'enfant d'acquérir une vision des régions les plus éloignées et de peupler sa mémoire d'une foule de représentations. L'enseignement de la géographie tout spécialement a bénéficié de cette production. Nos manuels se sont enrichis de vues documentaires, et l'illustré sous toutes ses formes permet à l'enfant de collectionner lui-même des vues qui constituent de ravissants albums.

Puisque la documentation est chose très aisée, nous avons cherché une manière d'utiliser ces images qui permit à l'enfant de travailler individuellement soit pour découvrir une région, soit pour répéter du déjà vu. Nous avons tenté de réaliser un jeu individuel en pensant surtout aux classes à plusieurs degrés, dans lesquelles les jeux collectifs occasionnent toujours un peu de gêne aux élèves occupés à d'autres besognes. Après divers essais, nous nous sommes arrêté au modèle suivant.

Chaque jeu comporte un carton fermé de trois volets qui peuvent se replier

les uns sur les autres et qui offrent une surface totale de 55 cm. sur 35 cm. Ces dimensions ont été choisies uniquement pour convenir à la surface de la table.

Au centre de cette feuille de carton est collée la carte muette d'un canton ou d'une région. (Les cartes de la Suisse de Kummerly-Rosier sont à une échelle qui convient très bien.) De cette carte partent des flèches qui aboutissent à des cases rectangulaires dessinées sur toute la périphérie de la surface utilisable. Ces traits partent soit de localités, soit de sommités, soit de rivières.

Sur de petites cartes sont collées les images qui correspondent à chaque objet choisi sur la carte muette. Elles portent le nom du site.

Le jeu consiste à déchiffrer la carte et à placer chaque image dans la case exacte. Si l'enfant ne connaît pas la région, il fera tout d'abord son travail aidé d'une carte parlante. L'observation qu'exige la lecture d'une carte muette est à elle seule un excellent exercice. Peu à peu l'élève arrivera à reconnaître quelques sites et à faire son jeu sans le secours de la comparaison des deux cartes.

Le contrôle peut se faire de différentes manières. Si le plus simple est le coup d'œil du maître, l'enfant peut aussi se contrôler lui-même, en recourant à la carte s'il vient de travailler de mémoire. On peut encore, ce qui est plus rapide, mais moins éducatif, lui remettre un plan sur lequel chaque case porte le nom de l'image.

Si ce jeu ne permet pas un *self-control* absolu, il peut néanmoins être utilisé avec fruit par des enfants de dix à douze ans. Par ce moyen, ils apprennent à lire une carte géographique, à mémoriser la position de lieux et à concevoir l'aspect du pays.

* * *

Qu'on nous permette encore quelques remarques toutes pratiques pour ceux de nos collègues qui voudraient passer à la réalisation.

Pour certaines régions, le Valais par exemple, on a aisément un grand nombre d'images. Dans ce cas, il est facile de faire plusieurs jeux sur le même pays. Mais, ce serait une erreur de découper la vallée du Rhône en trois ou quatre tronçons, pour faire avec chacun d'eux une planche. La reconnaissance devient très compliquée. L'enfant, comme nous aussi, du reste, retrouve plus aisément la position d'une localité s'il peut la déterminer par rapport à un ensemble. Par conséquent, dans ce cas, la carte muette présenterait pour plusieurs jeux la même région, mais, il s'agirait d'y reconnaître différents objets.

Nous ne serons pas esclaves de l'image : c'est l'importance géographique qui nous guidera plus que la possession de tel document.

Les images sont évidemment de formats différents ; mais nous recommandons de les coller sur des cartes de mêmes dimensions. La raison est très simple. Si chaque carte était de grandeur différente et correspondait à une case de son format, l'enfant n'aurait qu'à essayer quelle carte convient à tel cadre pour faire son jeu.

Enfin, pour faciliter la lecture de la carte, il faut prendre garde que les flèches qui en partent ne se croisent pas les unes les autres.

* * *

La confection de ce matériel est assez longue. S'il est fait avec soin et avec

du carton assez épais, il durera plusieurs années. La joie qu'il procure aux enfants nous dédommage amplement de notre peine. Ils peuvent du reste facilement y collaborer puisque c'est du cartonnage élémentaire. (A ceux de nos collègues que la chose intéresse, nous enverrons bien volontiers un de ces jeux pour l'examiner. Adresse : Béthusy 28, Lausanne.) H. JEANRENAUD.

ESSAI DE LA MÉTHODE DE RÉDACTION DE M. L. PORINIOT

(Voir *Educateur* du 15 février et 1er mars 1930).

Mettre nos écoliers en présence de beaux fragments de bons auteurs est donc un des moyens que préconise M. L. Poriniot pour créer « l'aptitude à rédiger ». Aller avec eux jusqu'au fond de la pensée de l'écrivain et chercher ses moyens d'expression n'est pas le travail si difficile que l'on croit, car l'enfant a une étonnante sûreté d'appréciation sur la vérité du fond et sur l'habileté ou la beauté de la forme ; il existe dans l'âme enfantine, dit M. L. P., « un trésor de poésie insoupçonné » ; cela est profondément vrai. Voilà pourquoi il faut, en effet, que le livre de lecture soit un recueil de perles de littérature.

Après avoir appliqué la méthode de M. L. P. au genre portrait, voyons ses résultats quant à la description.

Nos élèves deviennent même bien vite de virulents critiques quand, par hasard, après avoir lu un certain nombre de fragments de bonne prose, on leur en fait lire un morceau quelconque !

LEÇON DE LECTURE FOUILLÉE

Au programme mensuel ; octobre-novembre : *Leçons de choses ;* les boissons, l'alcoolisme, l'eau. *Rédaction :* des descriptions.

Je donne la préparation de cette leçon en abrégé, puisque c'est la troisième que publie l'*Educateur ;* je me borne à insister sur les qualités de ce texte.

Pluie (G. Barbarin).

« Il pleut. Sous les chapeaux ruisselants de ses ardoises, la petite ville se ratatine. Flaques, rigoles, s'affrontent, au milieu des embruns et des frissons du vent. Les maisons, en voiles de deuil, gardent leurs persiennes closes, et, sous la nappe des averses, les gouttières dévident leur chanson. Chéneaux, — lombrics allongés sur les façades, — gargouilles vomissantes unissent le bruit de leurs cymbales désespérées au ruisselis en mineur des vieux zincs mi-mi-ut-mi ; les pizzicatis des gouttes y dessinent des arabesques. Et les hoquets des dalles convulsées, gargarismes et borborygmes, jaillissent en crachottements rageurs sur les pavés. Dans le soir désolé qui tombe, les plaintes cascadent et dégoulinent : abois, clapotis. Aux échos des carrefours la nuit larmoie, sanglote et se lamente. Oh ! le bon sommeil dans la chambre close, sous l'orchestre de l'ouragan.

A. Idées.

Remarquer : 1° La richesse d'impressions visuelles, mais surtout auditive. — 2° Ce changement graduel, à mesure que la nuit tombe, des impressions visuelles en impressions auditives ; les yeux n'y voient plus, mais l'oreille ouït encore.

B. Vocabulaire.

La lecture fragmentée nous a donné au tableau noir la collection étonnamment riche des mots que voici :

Les chapeaux ruisselants de ses ardoises — s'affronter — deux adversaires s'affrontent — une rigole et une flaque s'affrontent — les embruns — les frissons du vent — des maisons en voiles de deuil — la nappe des averses — les gouttières dévident leur chanson — un chéneau-lombric — des gargouilles vomissantes — un bruit de cymbales désespérées — les ruisselis en mineur — des pizzicatis — des arabesques — les hoquets des dalles convulsées — des gargarismes — des borborygmes — des crachottements rageurs — le soir désolé tombe — les plaintes cascadent et dégoulinent — des abois — des clapotis — les échos des carrefours — la nuit larmoie, sanglote et se lamente — l'orchestre de l'ouragan.

Remarquer : 1° La richesse et l'exactitude du vocabulaire employé par l'auteur ; excellente leçon d'acquisition de vocabulaire pour nos écoliers qui en ont un si pauvre et si peu précis. — 2° Que tous ces mots ne doivent pas rester dans le vocabulaire passif, mais passer dans le vocabulaire actif ; les exercices oraux et écrits visant ce but ne seront jamais trop nombreux. — 3° Cette recherche patiente du mot traduisant exactement l'impression ressentie ; excellent exemple à donner à nos élèves, qui ont tendance à écrire le premier mot qui leur vient sous la plume. Pour chaque détail, exiger de l'enfant cet effort que demande M. L. P., et qui consiste à se représenter, à voir et à entendre en imagination l'impression exprimée. A ce propos, comparez la méthode de M. L. P. aux « imaginons ces petits tableaux » du vocabulaire sensoriel de Bocquet-Perrotin. Faites dessiner ce qui est décrit dans un texte ; exemple : faites dessiner la mésange charbonnière, d'après le texte d'Eug. Rambert. — 4° Les onomatopées heureusement trouvées : les pizzicatis, mi-mi-ut-mi, gargarismes, borborygmes et les mots qui y ressemblent : gargouilles, ruisselis, hoquets, clapotis.

Ce morceau de prose est un vrai chef-d'œuvre d'observation et de recherche d'expressions précises. Il vaut bien la peine d'être appris par cœur.

C. Les phrases.

Tout l'intérêt de la forme de ce texte réside dans le vocabulaire ; la construction des phrases n'offre pas matière à étude.

Comparez ce texte à d'autres contenant des phrases au rythme berceur, élégant, qualité que savent aussi apprécier nos écoliers, par exemple la prose de G. Renard : « La rivière » (D. et B.), celle de V. Cherbuliez : « Le gogant ». (idem.) celle doucement mélancolique de Mme Ag. de Gasparin : « En septembre » (idem).

EXERCICES DE REPRODUCTION

Au programme mensuel ; septembre-octobre : *Leçons de choses ;* aliments végétaux ; le jardin, les légumes, les fleurs ; le verger, les fruits. *Rédaction* des descriptions.

Voici quatre petits textes pouvant servir d'exercices de reproduction.

1. *La carotte* (G. B.).

« Elle n'est ni rouge, ni orange, ni jaune ; elle est couleur carotte. Une fois débarbouillée de la crasse originelle, elle a la peau fine des rouquins. Triste à l'œil, fade à la dent, elle fait pourtant sa sucrée. Elle monte en collet vert, sous son parasol ingrat. C'est le bœuf qui l'a mise à la mode. »

2. *Le melon.* (G. B.).

« Cuirassé de vert-olive ou chamarré de pustules d'or, il rougit au fond de son cœur sans qu'on le sache. Il est balourd, obèse, cocardier, et s'orne, à la façon des porcs, d'un bout de queue ridicule. Une fois écartelé, il se transforme à vue de nez. Les parfums qu'il accumulait s'échappent de ses entrailles. Il est tout jus, tout musc, tout miel. »

3. *La fraise.* (G. B.).

« Chaque soleil que Dieu fait voit rougir son érésipèle. Elle est éclatante comme un homard, congestionnée comme un orateur, luisante comme une cuisinière. La chaleur de juin lui monte à la peau. Lorsqu'elle est lasse de téter la sève, la fraise dort sur le sol sans friper sa collerette, et fait sa sieste, cramoisie, sous la tente du fraisier. »

4. *La marguerite.*

« C'est la grande sœur de la pâquerette ; elle est virginale avec un cœur d'or. Les amants, comme des sots, l'interrogent, pétale par pétale, et, pour mieux compter : Je vous aime, épluchent la pauvre fleur. Il ne reste que la laideur quand on a plumé le rêve. »

On me reprochera de m'en tenir trop au même auteur : nous avons travaillé aussi d'autres textes d'autres auteurs ; mais il y a certainement du fruit à étudier plus spécialement un auteur au cours d'un semestre, surtout quand il est de la force de G. B. ; on va mieux au fond, on retrouve plusieurs fois le même procédé, l'élève finit par sentir l'esprit, la manière de l'écrivain ; la découverte d'une personnalité lui aide à s'en faire une.

(A suivre.) J. P.

LES LIVRES

J. G. Thulin. **Traité de gymnastique**, et **La gymnastique en images**, deux ouvrages de la *Collection de Livres de la Fédération suédoise de gymnastique*, traduits par L. Schelkens, docteur en éducation physique.— En vente aux prix respectifs de 3 fr. et 5 fr., chez Payot et Cie, Lausanne.

Tous ceux qui sont quelque peu familiarisés avec les méthodes d'éducation physique connaissent l'importance et la valeur de la gymnastique dite suédoise. Jusqu'ici, cependant, la terminologie présentait des difficultés pour les maîtres de langue française ; en outre, à part le manuel de C. H. Liedbeck, traduit par M. Jentzer, de Genève, il n'existait en français que des fragments d'ouvrages. Les deux manuels précités comblent cette lacune. Tout ce qui est utile à une éducation physique, progressive, régulière et logique y est contenu. Ce sont des ouvrages de grande valeur.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

Dr ED. CLAPARÈDE
Prof. à l'Université
1, Av. de Champel - GENÈVE

Genève, 9 Avril 1930

à Monsieur Wilhelm Paulsen,
Wittelsbacher Korso, 105 BERLIN-TEMPELHOF

Cher Monsieur,

Je viens de lire avec le plus vif intérêt le magistral projet de transformation des écoles allemandes que vous avez bien voulu m'envoyer (Das neue Schul- und Bildungsprogramm).

Il ne peut pas y avoir de plus grand plaisir pour un psychologue qui se préoccupe, lui aussi, de questions éducatives, que de retrouver, défendus par un éminent praticien de l'éducation, les grands principes de la pédagogie qu'il avait - lui psychologue - tiré des lois de la psychologie. Vous êtes arrivé par induction, à la suite de votre riche expérience scolaire, exactement aux conceptions auxquelles je suis parvenu, de mon côté, par déduction.

Cette rencontre est significative. N'est-elle pas un gage de la vérité des idées que nous professons ?

Ces principes cardinaux de la pédagogie, je crois qu'on peut les ramener à trois: 1,le Principe fonctionnel ; 2, le Principe de la socialisation de la vie scolaire ; 3, Le principe de l'individualisation, que j'ai appelé l'"école sur mesure".

1.- Le principe fonctionnel est un principe dynamique. Il rappelle à la pédagogie qu'un moteur est nécessaire pour faire agir l'écolier. Sans moteur, pas d'activité. Ce moteur, cette "dynamo" à laquelle il faut engrener les activités qu'on veut provoquer chez l'enfant, c'est le besoin, l'intérêt, le désir. C'est le principe de l'"école active." Kant avait déja dit "Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire". Mais pour "faire", il faut avoir envie de faire. Et pour que l'enfant ressente cette envie, ce désir, - il est nécessaire que le travail de l'enfant soit rattaché à sa vie d'enfant. L'éducation doit être une vie. Replacer l'école dans la vie, tel est le premier principe d'une réforme éducative. - Comme vous l'avez bien compris, cher Monsieur !

2. - Le second principe nous rappelle que les sentiments sociaux & moraux ne peuvent, eux aussi, naître & se développer que s'ils sont engendrés par des besoins d'activité collective. L'attitude morale, les sentiments altruistes ne peuvent pas être la conséquence d'

B. TIRS A PRIX

1° **Cible Zofingue** — Ouverte aux actifs et aux membres en congé. Cible A en 10 points. Distance 300 mètres. Prix d'honneur à la meilleure passe, barrage sur les suivantes : un Weinzipfel en or. Nombreux autres prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

2° **Cible Débutants** — Ouverte aux actifs et aux membres en congé ayant au maximum 4 semestres et n'ayant pas encore obtenu de prix aux tirs de Zofingue. Cible A en 10 points. Distance 300 m. Classement à la meilleure passe, barrage sur les suivantes. Nombreux prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

3° **Cible Vieux-Zofingiens** — Réservée exclusivement aux Vieux-Zofingiens. Cible A en 10 points. Distance 300 m. Classement à la meilleure passe, barrage sur les suivantes. Prix d'honneur offert par les Vieux-Zofingiens. Nombreux autres prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

C. CIBLE LIBRE

ouverte à tous les tireurs. Cible A. Distance 300 mètres. Position libre. Passes de 6 coups en nombre illimité. Pas de répartition.

Inscription : 1 fr. la passe (munition comprise).

D. COUPE CHALLENGE

(10me année) offerte par M. G. Deluz.

Attribuée au meilleur résultat du tir militaire (actif ou membre en congé). Total des points des exercices 2 à 5. Le gagnant recevra en souvenir une médaille de bronze avec inscription.

N. B. — La munition est délivrée à la Caisse. Le tireur est prié de la vérifier aussitôt, aucune réclamation ultérieure (quant au nombre des cartouches) n'étant admise.

Des fusils seront à la disposition des tireurs.

ENTRAINEMENT : Le Comité de la Section de Tir a organisé deux séances d'entraînement réservées exclusivement aux füchse, au Stand de Saint-Georges.

Date de ces séances : JEUDI 1er MAI, JEUDI 8 MAI — dès 14 h.

une pression extérieure à la vie de l'enfant, mais ils doivent constituer un processus de croissance organique, d'ajustement aux circonstances collectives au sein desquelles l'écolier est plongé. La morale sera ainsi pour l'enfant une vie, & non un ensemble de règles froides & verbales qui lui paraitront toujours de provenance étrangère . - Par la création de vos Gemeinschaftschulen, personne n'a mieux que vous travaillé à la réalisation de ce desideratum, dont vous avez compris l'urgente importance !

3. L'école sur mesure, la considération des différences individuelles, du génie particulier à chaque individu, permet d'obtenir de l'éducation le maximum de rendement. Ce principe individualisateur - qui est le premier postulat d'une "rationalisation" intelligente & économique de la machine scolaire - constitue l'ossature même de votre vaste plan de réforme du régime de l'enseignement.

Je ne puis donc que féliciter l'école allemande d'avoir trouvé en vous un champion si clairvoyant , qui ressent si bien les besoins de l'heure présente, qui sait leur trouver une solution si profondément humaine, qui a si bien compris l'âme de l'enfant.

Votre nouveau plan des écoles allemandes forme comme un bel arbre à la riche frondaison. Nul doute que, planté dans le sol générateur de vie que vous lui préparez, il ne porte

une magnifique récolte de fruit savoureux.

Croyez, cher Monsieur, a mes sentiments très cordiaux

votre

B. TIRS A PRIX

1° **Cible Zofingue** — Ouverte aux actifs et aux membres en congé. Cible A en 10 points.

B. TIRS A PRIX

1° **Cible Zofingue** — Ouverte aux actifs et aux membres en congé. Cible A en 10 points. Distance 300 mètres. Prix d'honneur à la meilleure passe, barrage sur les suivantes : un Weinzipfel en or. Nombreux autres prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

2° **Cible Débutants** — Ouverte aux actifs et aux membres en congé ayant au maximum 4 semestres et n'ayant pas encore obtenu de prix aux tirs de Zofingue. Cible A en 10 points. Distance 300 m. Classement à la meilleure passe, barrage sur les suivantes. Nombreux prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

3° **Cible Vieux-Zofingiens** — Réservée exclusivement aux Vieux-Zofingiens. Cible A en 10 points. Distance 300 m. Classement à la meilleure passe, barrage sur les suivantes. Prix d'honneur offert par les Vieux-Zofingiens. Nombreux autres prix.
Passe de 6 coups. Inscription : fr. 1,50 la passe (munition comprise). Nombre de passes illimité.

C. CIBLE LIBRE

ouverte à tous les tireurs. Cible A. Distance 300 mètres. Position libre. Passes de 6 coups en nombre illimité. Pas de répartition.
Inscription : 1 fr. la passe (munition comprise).

D. COUPE CHALLENGE

(10me année) offerte par M. G. Deluz.

Attribuée au meilleur résultat du tir militaire (actif ou membre en congé). Total des points des exercices 2 à 5. Le gagnant recevra en souvenir une médaille de bronze avec inscription.

N. B. — La munition est délivrée à la Caisse. Le tireur est prié de la vérifier aussitôt, aucune réclamation ultérieure (quant au nombre des cartouches) n'étant admise.

Des fusils seront à la disposition des tireurs.

ENTRAINEMENT : Le Comité de la Section de Tir a organisé deux séances d'entraînement réservées exclusivement aux füchse, au Stand de Saint-Georges.

Date de ces séances : JEUDI 1er MAI, JEUDI 8 MAI } dès 14 h.

Que penser des tests mentaux ?

On a beaucoup parlé, dans ces deux dernières décades, des tests mentaux. Et, comme il arrive souvent à l'égard d'une invention nouvelle, les uns la portent aux nues, les autres la ridiculisent ou lui dénient toute valeur.

Ces derniers ont tort. Les tests mentaux, assurément, constituent encore un instrument délicat, et il est arrivé qu'on n'ait pas su s'en servir. Leurs résultats sont parfois difficiles à interpréter. Ils n'en représentent pas moins une des armes les plus précieuses de l'arsenal, non seulement de la psychologie appliquée à la médecine, à l'éducation ou à l'industrie, mais encore de la psychologie théorique. Car leur applicaton a soulevé des problèmes fort intéressants que jamais on n'avait eu l'idée de poser auparavant.

C'est M. Cattell, aujourd'hui l'un des doyens de la psychologie américaine — il présidait en septembre dernier le Congrès international de psychologie tenu à Yale University — qui, il y a exactement quarante ans, proposait pour la première fois de déterminer la physionomie mentale d'un individu à l'aide d'une série d'épreuves psychophysiologiques. Malheureusement, les tests proposés n'étaient pas gradués. Or, qu'est-ce qu'une « mesure » qui ne se réfère pas à un mètre étalonné ? Il fallu attendre encore quinze ans cette « échelle métrique de l'intelligence » due au clair génie d'Alfred Binet. Mais, nul n'étant prophète en son pays, c'est partout, sauf en France, qu'on se mit en devoir d'utiliser et de développer cette invention, merveilleuse dans sa simplicité.

Binet avait construit son échelle d'après les âges auxquels il avait constaté que chaque épreuve était généralement réussie. Ainsi, si un enfant de sept ans ne sait pas distinguer sa droite de sa gauche, il est au-dessous de son âge ; car la réussite de cette épreuve est la règle à partir de sept ans. Si un enfant de six ans sait énumérer les jours de la semaine, il est au-dessus de cet âge, car ce n'est qu'à neuf ans (selon Binet) qu'il est de règle qu'un enfant puisse le faire.

On peut, bien entendu, reviser les détails de cette échelle, au fur et à mesure des observations nouvelles. On peut y remplacer des épreuves comme celles que nous venons de citer par d'autres faisant moins intervenir l'influence du milieu dans lequel a vécu l'enfant. On peut modifier la graduation suivant le pays considéré. Mais cela ne touche en rien au principe de la méthode, et ce principe est parfaitement sain. Il consiste à juger du niveau mental d'un enfant, non pas d'après des impressions subjectives facilement trompeuses, mais d'après un stan-

vois, Léon Walther, dans diverses usines de la Suisse. Les tests lui ont été une aide d'un prix inestimable dans son œuvre d'organisation et de rationalisation du travail, en lui indiquant entre quelles tâches il devait répartir, suivant leurs aptitudes, les ouvriers de ces usines.

L'espace me manque pour montrer tout ce que la psychologie scolaire doit déjà aux tests de niveau mental. Voici un enfant de douze ans que ses parents m'amènent parce qu'il est toujours le dernier de sa classe. J'applique les tests. Il accuse 4 ou 5 ans de retard ! C'est un véritable débile. Et cependant ses maîtres, à l'école du village ne s'en étaient jamais doutés ! Où est-elle donc cette « connaissance vulgaire » qui, selon M. Lacombe, dispenserait de l'usage des tests ? Quarante minutes d'investigation précise nous en ont

Ed. Claparède

plus appris que quatre années d' « expérience quotidienne ».

▲ ▲ ▲

J'ai dit plus haut que la méthode des tests, bien que destinée à la pratique, avait cependant soulevé des problèmes théoriques intéressants, en obligeant la psychologie à prendre un contact plus étroit avec la vie, à pousser des racines dans le sol toujours vivifiant de la réalité concrète. Indiquons-en quelques-uns :

Problème de la *constance du quotient intellectuel*. Le quotient intellectuel (Q. i.)

ables : 1° d'être objectif ; 2° d'être gradué.

Je m'excuserais auprès de mes lecteurs de souligner des choses si évidentes si l'on n'entendait trop souvent formuler contre la méthode des tests les plus absurdes griefs. Il est vrai — et c'est leur excuse — que la plupart de ceux qui parlent ainsi ne les ont jamais pratiqués. D'autres sont des naïfs impatients qui oublient que ce n'est pas en un jour que Paris fut bâti, et qu'on ne saurait vraiment exiger que la science, dans un de ses domaines les plus nouveaux et les plus délicats, forgeât du premier coup un outil impeccable. La médecine n'utilise-t-elle pas des procédés diagnostiques imparfaits, qui rendent cependant des services en attendant qu'on les perfectionne ?

Certaines des critiques adressées aux tests mentaux sont vraiment assez inattendues... j'allais dire, joyeuses ! Un philosophe, M. R. Lacombe, n'a-t-il pas été (dans la *Revue philosophique* de 1927) jusqu'à reprocher aux tests leur inutilité, sous le prétexte que, gradués d'après les données de l'expérience quotidienne, ils sont de ce fait inutiles, puisqu'ils ne nous renseignent que sur ce que cette expérience quotidienne nous apprenait déjà ! « Plaisante science, vraiment — s'écrie-t-il — qui ne serait vérifiée que par son accord avec la connaissance vulgaire ! » On pourrait tout aussi bien récuser l'usage du thermomètre en médecine, comme impliquant une pétition de principe analogue : n'ignorerions-nous pas la signification de l'augmentation de la température du corps si l'expérience vulgaire ne nous avait appris qu'elle accompagne un certain état morbide ? Alors, pourquoi recourir à cette mesure chère au docteur Knock, au lieu de nous borner à constater cet état morbide lui-même !

Est-il vraiment besoin de rappeler que le test mental — outre qu'il permet (comme la prise de température au lit du malade) d'apprécier des différences et des variations qui échapperaient sans cela à la « connaissance vulgaire » — est un moyen de juger du niveau mental d'un individu qu'on ne connaît *pas encore*. S'il fallait, pour savoir si un enfant doit être mis dans une classe d'arriérés, l'avoir préalablement placé successivement dans une série de classes de niveaux différents pour voir comment il s'y comporte, le diagnostic arriverait un peu tard !

A quoi bon, d'ailleurs, discuter sur ces objections théoriques. Le mouvement ne se démontre qu'en marchant. Or, les tests mentaux rendent, journellement, les plus grands services à qui sait les manier. Et non seulement les tests du type Binet, mais aussi les tests d'aptitude.

Eh bien ! les tests d'aptitude — quand bien même imparfaits au point de vue théorique, puisque nous ignorons pour beaucoup quelle est leur signification psychophysiologique exacte — rendent eux aussi, dans la pratique, de signalés services. Une fois de plus on constate que l'empirisme peut devancer avec fruit, sur le terrain des applications, la science théorique encore inachevée.

Preuves en soient, parmi beaucoup d'autres, les beaux succès obtenus, ces dix dernières années, par un psychotechnicien gene-

mental (obtenu par les tests) par l'âge réel. Un enfant de douze ans présentant un âge mental de neuf ans a un Q. i = 0,75. Or, on peut demander si, pour un enfant donné, le Q. i. reste constant au cours de son développement. En d'autres termes, si la courbe de sa croissance mentale offre une allure suffisamment régulière pour que l'on puisse, lorsqu'il a cinq ans, par exemple, pronostiquer quel sera son Q. i. lorsqu'il en aura quinze. Les observations prises jusqu'ici en « retestant » un même enfant chaque année ont montré que, sauf exception plutôt rare, le Q. i. reste contant. Un enfant au-dessous (ou au-dessus) de son niveau à cinq ans, a beaucoup de chances de conserver cette position... toute sa vie. Autrement dit, l'éducation scolaire ou familiale est quasi sans influence sur cette sorte d'intelligence générale que les tests mettent en évidence. Celle-ci est une sorte de facteur inné, héréditaire, sur lequel l'éducation ne peut rien. On conçoit les questions théoriques et pratiques que suggèrent des observations de ce genre. Entre autres celles-ci : qu'est-ce, au juste, que cette intelligence naturelle sur laquelle le milieu paraît n'avoir aucune prise ? Dans quelle mesure est-elle vraiment indépendante de l'expérience ? Comment s'y prendre pour exercer sur elle une action favorable ? Si une bonne éducation est incapable de la développer lorsqu'elle est faible, une mauvaise éducation risque-t-elle de l'étouffer, de l'éteindre, lorsqu'elle est naturellement forte ? Quelle est, dans ce qu'on appelle communément l'intelligence d'un homme, la part de cette aptitude naturelle, et celle des connaissances acquises — et celle aussi des habitudes de travail contractées ?

Quel superbe champ d'exploration, n'est-ce pas, pour le théoricien assisté du praticien !

Autre problème : le *niveau de l'intelligence de l'adulte*. Binet l'avait déjà aperçu. Il avait fait cette découverte bien inattendue, qu'à partir de treize ou quatorze ans, l'intelligence « naturelle » reste stationnaire. Les Américains, qui ont appliqué les tests mentaux sur une grande échelle lors de la mobilisation de leur armée, en 1917, ont fait une constatation analogue. Et alors la question se pose de savoir à quels facteurs psychologiques, exactement, est due la différence que l'on constate, dans la vie de tous les jours, entre l'intelligence d'un garçon de quatorze ans, et celle d'un adulte de trente.

L'on pourrait mentionner bien d'autres problèmes suggérés par les tests, comme celui de l'importance respective de l'intelligence générale et des aptitudes spéciales dans la conduite en général, et dans les diverses professions. Mais les exemples donnés suffisent à montrer quel précieux levain ont été les tests pour la psychologie, pour celle du développement mental en particulier.

On ne peut mieux s'en persuader qu'en les comparant aux examens scolaires, auxquels, il est vrai, les détracteurs des tests conservent toute leur indulgence, mais qui, bien que passés depuis des siècles par des milliards d'enfants de tous âges, n'ont jamais suggéré de problème à personne, n'ont pas fait avancer d'un pouce la science de l'enfant !

Ed. CLAPARÈDE.

BIBLIOTHÈQUE UNIVERSELLE

ET

REVUE

DE

GENÈVE

JUIN 1930

Hugo de Hofmannsthal	La femme sans ombre, I.
Edouard Claparède	Le sentiment d'infériorité chez l'enfant.
Pantélémon Romanow	Un peuple uni.
Paul Chaponnière	Töpffer et ses débuts à Paris.
Violet Hunt.....	Les sœurs corses *(Fin)*.

LES CHRONIQUES NATIONALES

Manuel Azaña.....	Espagne *(La situation politique)*.
Charly Clerc	Suisse *(Idylles et Lyrisme)*.

LA CHRONIQUE INTERNATIONALE

Laszlo Ledermann.....	Davos, Université internationale.

Remarques. — Les Livres (Emmanuel Buenzod, Charly Clerc, Jeanne Clouzot, Aldo Dami, Daniel-Rops, Claire-Eliane Engel, Pierre Girard, Henri Pourrat, René Rapin, Robert de Traz).

Rédaction
1, Promenade du Pin, 1
GENÈVE

Administration
Librairie PAYOT & Cie
LAUSANNE

Prix du numéro : Suisse, Fr. 2.50 ; Etranger, Fr. 3.—
(Abonnements et publicité : page 2 des annonces.)

MERCERIE - BONNETERIE

LAINES - COTONS

WEITH & Cie

MAISON FONDÉE EN 1880

LAUSANNE

27, Rue de Bourg, 27

MAINTIENNENT LEUR RÉPUTATION DE BIEN-FACTURE ET D'ÉLÉGANCE

ILS SONT GARANTIS ET DE PRIX AVANTAGEUX

meubles Perrenoud

CERNIER

LA CHAUX-DE-FONDS
NEUCHATEL
FLEURIER
BIENNE
BERNE
LAUSANNE
GENÈVE

BANQUE POPULAIRE SUISSE

66 Sièges

Capital social et réserves : 210 millions

PLACEMENT DE FONDS GÉRANCE DE FORTUNES
GARDE DE TITRES ET OBJETS PRÉCIEUX
ACHAT ET VENTE DE TITRES

rire de joie bruyante. La femme releva brusquement les genoux, balaya brutalement les enfants qui allèrent rouler vers le feu, et repoussa Barak qui en chancela et en cassa le grand plat d'un coup de jambes. Les plus grands des enfants hurlèrent et retirèrent leurs petits frères du feu ; le borgne lança des taloches et sauva des mets ce qu'il put. La nourrice, plantant là broche et agneau, bondit auprès de la femme qui s'était mise sur les genoux et agitait ses mains dans le vide tandis qu'un long cri perçant s'échappait de sa bouche. Les deux parentes se hâtèrent de la porter toute convulsée sur son lit. Barak, à leurs côtés, n'osa pas la toucher en plein hurlement ; il retourna vite au feu, regarda d'un œil impuissant les aliments, revint au lit et tâta anxieusement le corps de sa femme tout agité de soubresauts sauvages comme un poisson sorti de l'eau. Il tendit une serviette à la vieille et poussa dehors frères et enfants. Ils arrachèrent l'agneau de la broche et l'âcre odeur de la graisse brûlée se répandit dans la pièce. Les hurlements avaient cessé, mais une crampe tordait tous les membres de la teinturière. Quand elle aperçut son mari elle lui montra les dents et hoqueta vers la vieille : — Fais-moi partir, tu sais les moyens, jure-moi que jamais plus je ne verrai cette maison ni ce visage. — La vieille étendit trois doigts, en rentra un, et indiqua d'un regard furtif les deux qui restaient. La jeune femme ferma les yeux, Barak n'avait pas entendu ce qu'elles disaient ; il vit la vieille parler à voix basse, sa femme répondre brièvement, puis se calmer petit à petit, et rester là, tranquillement couchée.

HUGO DE HOFMANNSTHAL.

(Traduit par A. Vialatte).

LE SENTIMENT D'INFÉRIORITÉ CHEZ L'ENFANT

On parle beaucoup, depuis quelques années, du « sentiment d'infériorité ». Ce n'est pas que la chose soit nouvelle. Mais elle n'avait pas, anciennement, été clairement aperçue. On n'avait pas, surtout, compris quel rôle ce sentiment pouvait jouer dans la destinée de l'individu, dans le déterminisme de son caractère, ou dans l'éclosion de certains troubles nerveux.

Importante pour la science psychologique, cette question ne l'est pas moins pour l'art de l'éducation. Elle nous montre que les responsabilités de l'éducateur sont plus grandes encore qu'on ne l'imagine : les erreurs commises par celui-ci, faute des lumières suffisantes, peuvent être irrémédiablement fatales à la formation intellectuelle et morale de nombreux enfants.

Question importante aussi parce qu'elle soulève le problème délicat du rapport entre l'individu et la société. L'éducation, considérée du point de vue de ses fins sociales, c'est en grande partie l'art d'ajuster l'individu à un milieu social donné, mieux encore, à un milieu social idéal, à l'éla-

boration duquel il devra lui-même travailler. Mais, du point de vue de l'individu, l'éducation — selon la formule à la fois audacieuse et profonde qui s'est dégagée de l'étude biologique de l'enfant — l'éducation est une vie, non pas une préparation à la vie.

Accorder les droits de l'enfant et les exigences de l'adulte, les droits de l'individu et ceux qui sont l'apanage de la société — tel est l'art suprême de l'éducateur. Du conflit entre ceux-ci et ceux-là, si cet art n'est pas à la hauteur de sa grande mission, naîtra le sentiment d'infériorité, avec son cortège de conséquences parfois catastrophiques.

Nous examinerons successivement dans ces pages, forcément rapides et un peu schématiques les causes du sentiment d'infériorité, ses conséquences, son traitement.

* * *

Le sentiment d'infériorité a son origine dans l'échec de la tendance dominatrice. Pour comprendre d'où vient cette dernière, commençons par le commencement, et jetons un coup d'œil sur ce qu'est la vie.

La vie implique l'existence d'une tendance à la conservation du moi. Tout ce qui rompt l'état d'équilibre indispensable à l'intégrité de l'organisme déclenche cette tendance conservatrice. On peut même dire que la vie consiste en ce perpétuel réajustement d'un équilibre à chaque instant rompu. Mais, dans un milieu social comme celui qui est le nôtre, conservation du moi ne va pas sans tendance à la domination. Car, sauvegarder son moi équivaut, le plus souvent, à assurer son triomphe dans la lutte pour l'existence.

Moi d'abord ! — Cette tendance dominatrice, nous l'apercevons d'une façon nette chez les animaux, car alors des scrupules moraux ne viennent pas en suspendre la manifestation. Les chiens, les chats, les oiseaux se battent, comme l'on sait, pour le moindre aliment, et le vainqueur s'enfuit avec sa proie de peur qu'on ne la lui ravisse[1].

[1] Ainsi que l'ont montré les observations fort intéressantes d'un psychologue norvégien, M. Th. Schjelderup-Ebbe, les oiseaux, et d'autres animaux, présentent entre eux des relations hiérarchiques très définies. Ainsi, dans une basse-cour,

Toute l'histoire de l'humanité est-elle autre chose que l'expression multiforme de cette tendance dominatrice ? L'homme cherche à se rendre maître du monde physique par la science et l'industrie ; du monde social par la force. L'histoire politique n'est que celle des tentatives de despotisme et d'impérialisme destinées à satisfaire le besoin de suprématie qui gît au fond du cœur de tout homme et de toute nation. L'histoire des religions nous montre les efforts accomplis pour propager ou implanter les croyances adoptées par le moi et qui en sont comme la substance.

Or, cette tendance à l'expansion du moi est plus forte encore chez l'enfant que chez l'adulte. La raison n'en est pas difficile à apercevoir : elle est l'effet même de la croissance. La croissance est une cause constante de rupture de l'équilibre organique, et qui s'ajoute aux autres. Le petit qui grandit a besoin, en plus de la nourriture destinée à réparer les pertes qu'entraîne l'activité de la machine humaine, de ce que les physiologistes appellent la « ration de croissance », c'est-à-dire d'un supplément d'aliments indispensable au grandissement de son corps. Eh bien, il en est de même pour le grandissement de son esprit. L'enfant manifeste, si j'ose dire, une « tendance dominatrice de croissance », qui semble indispensable pour lui faire acquérir toutes les expériences nécessaires à la construction de son être spirituel. C'est grâce à cette tendance bien caractéristique que, loin de se contenter de ne connaître que ce qui serait suffisant à la satisfaction de ses besoins du moment, il désire au contraire en savoir toujours davantage, questionne, expérimente, manipule, touche à tout, dépassant constamment la limite des nécessités immédiates, se haussant à chaque instant au-dessus de lui-même, élargissant le cercle de ses intérêts, exerçant ses pouvoirs, marchant à la conquête du monde...

Mais, dès les premiers jours de la vie, hélas ! des obstacles invincibles s'opposent à cette expansion du moi, à cet appel des désirs. Des forces extérieures viennent faire

chaque poule est la « despote » d'une autre, qui doit lui céder le pas. D'ailleurs, une poule A, qui « domine » et tyrannise une poule B, qui à son tour est la despote d'une poule C, peut elle-même être dominée par cette poule C ; ce qui prouve que ces relations inter-individuelles ne sont pas seulement commandées par la force physique — auquel cas A devrait nécessairement dominer C — mais aussi par des facteurs individuels.

échec à ces tendances naturelles qui poussaient l'enfant à la satisfaction de ses appétits. Le néophyte s'aperçoit bientôt que le monde extérieur ne lui appartient pas, qu'il ne peut prendre la lune dans ses bras, qu'il n'est pas maître de l'espace, — et qu'il l'est bien moins encore des personnes qui l'entourent. On lui dit constamment : « Ne fais pas ceci, ne touche pas celà, tais-toi, tiens-toi tranquille, ne te penche pas à la fenêtre, ne marche pas dans le ruisseau... » On le met au lit alors qu'il voudrait encore jouer ; on l'éveille alors qu'il voudrait encore dormir. On l'oblige à manger sa soupe qu'il n'aime pas. On le prive du dessert qu'il aime.

Le bambin prend alors conscience de sa faiblesse. Car, dans sa lutte avec l'adulte, il est toujours le vaincu. C'est dans cet inéluctable échec qu'il puise le sentiment de son infériorité. Ce sentiment est donc naturel à tout enfant. En soi, il n'a rien de fâcheux, il est au contraire salutaire — encore qu'il engendre quelque crises de larmes passagères. Il stimule le désir de « devenir grand », de « faire comme papa », d'imiter les aînés. Il est le moteur d'innombrables jeux où l'enfant copie les adultes et leur manière de se comporter. Il est ainsi « le plus précieux des ressorts qui poussent l'enfant à s'éduquer soi-même »[1]. Et il s'évanouit peu à peu, au fur et à mesure que la personnalité s'affirme.

Malheureusement les choses ne se passent pas toujours ainsi. Diverses causes — que je grouperai sous trois chefs : influence défavorable du milieu, infériorité réelle, anomalie bizarre ou ridicule — diverses causes peuvent intensifier ce sentiment d'infériorité, le fixer, en faire comme une épine plantée douloureusement dans la chair morale de l'enfant. Blessure qui laisse alors une trace indélébile, un point restant sensible toute la vie, source des réactions de défense les plus variées.

Voyons d'abord l'influence du milieu. Ici, le sentiment d'infériorité primitivement « normal » est exaspéré par l'entourage.

Ce seront, par exemple, des parents vaniteux qui, honteux de n'avoir pas un enfant génial, le compareront

[1] Dr E. Wexberg, *Das nervöse Kind*, Wien u. Leipzig, 1926, p. 33.

à tout propos à un cousin mieux doué, à un ami plus brillant, et lui reprocheront de ne pas atteindre à leur niveau. Ou des frères aînés qui traiteront constamment en « bébé » le cadet de la famille, le considérant comme une quantité négligeable, et cela surtout (par suite d'une inconsciente jalousie) si ce cadet est mieux doué qu'eux. Ou ce sera un maître qui gourmandera un écolier pour son mauvais travail, qui l'humiliera devant toute la classe, alors que celui-ci a conscience d'avoir fait tout ce qu'il a pu. Ce sera le système des « thèmes de place » qui reléguera tel élève à la queue de ses condisciples, ce qui l'aigrira et, peu à peu, lui fera perdre confiance en soi. (Cela nous montre, remarquons-le en passant, combien est délicate la question de l'émulation à l'école.) Et puis, il y a les camarades plus forts qui narguent, ou qui rossent, les plus faibles.

Ah ! l'école ! Arme magnifique, sans doute, dans la main du progrès. Mais arme à deux tranchants... De quelle amertume les années d'école n'imprègnent elles pas parfois toute une vie !

Le collège de ma ville natale, a écrit Edouard Rod, était triste et massif ; j'y ai été puni deux fois injustement, j'y ai été brutalisé par mes camarades, j'y ai connu les colères impuissantes, l'indignation sans force... Oh ! ces premières impressions nous façonnent à jamais ! Ce sont elles qui donnent le ton à toute notre existence, elles peuvent nous rendre à jamais incapables de bonheur... Aussi, je ne voudrais pas revivre mon enfance, à cause de ce collège maudit, à cause des chagrins minuscules que j'ai sentis aussi vivement que mes douleurs d'homme...

D'une façon générale, exiger d'un enfant plus qu'il n'est capable de donner, le prédispose au sentiment d'infériorité, car on le condamne à ne jamais obtenir un résultat satisfaisant, à ne jamais récolter le fruit de son effort. Non seulement il ne contente pas les autres, mais, ce qui est plus grave, il ne se contente pas non plus lui-même. Et s'ancre toujours plus profond dans son esprit l'idée qu'il est au-dessous du niveau normal.

Mais, d'autre part, laisser un écolier se prélasser dans des succès trop faciles le conduit aussi — cela paraît paradoxal — à l'infériorité. Car alors, cette fois, si la trop grande

confiance qu'il aura mise en lui est démentie par des expériences nouvelles, il sombrera dans la désillusion, dans la déception.

C'est pour une raison analogue que les enfants « gâtés », trop choyés par leurs parents, payent un large tribut au sentiment d'infériorité. Après la sorte de paradis dans lequel ils trônaient, la première journée d'école est souvent pour eux le début de la grande catastrophe. Il leur semble choir du Ciel dans l'Enfer.

Mentionnons aussi l'influence du milieu social. Les enfants de la classe ouvrière, outre qu'ils sont en moyenne moins robustes, moins bien alimentés, sont souvent brusqués au sein de leur famille. De plus ils sont chargés, dans le ménage, de travaux et de responsabilités d'adultes, sans en avoir la position ni les privilèges. Ils ont la vague sensation d'être exploités; aussi, lorsqu'ils se comparent à leurs congénères des classes plus aisées, éprouvent-ils vivement l'infériorité de leur condition.

Le sentiment d'infériorité peut provenir encore d'une infériorité réelle, organique ou psychologique. Tout enfant infirme ou estropié, bossu ou boiteux, d'une extrême myopie ou dur d'oreille, arriéré intellectuellement, malingre ou débile, risque deux fois de souffrir de son insuffisance : et parce qu'il se trouve réellement dans une situation inférieure vis-à-vis de son entourage, et parce qu'il est en butte aux moqueries de ses camarades — cet âge est sans pitié —, peut-être même un objet d'impatience pour ses parents, dont il blesse l'amour-propre, puisque ce sont eux qui l'ont fait ainsi.

Enfin, en l'absence de toute infériorité réelle, quelque caractère insolite ou bizarre d'un enfant peut attirer sur lui les quolibets, avec un surnom ironique qui le poursuivra jusqu'à sa mort : des cheveux trop rouges (« Poil de Carotte ! »), ou trop blonds (« Filasse ! »), une touffe de cheveux blancs, un *naevus* sur la joue, un sixième doigt à la main, ou, plus simplement, une taille trop petite ou trop haute, un corps trop gras ou trop maigre, une extrême laideur...

Et, est-il nécessaire de rappeler que les trois sources que nous avons indiquées peuvent confluer, additionner leurs eaux délétères. Si bien que le temps de l'enfance, qui devrait être le beau temps de la vie, n'est, pour quelques-uns, qu'un misérable calvaire, où leur moi finit par être, pour tout de bon, crucifié.

* * *

Le sentiment d'infériorité, lorsqu'il est intensifié par les causes que nous venons d'énumérer brièvement, occasionne chez celui qui en est victime une vive souffrance. Comment l'individu va-t-il réagir à cette souffrance ? Comment va-t-il essayer de s'en protéger ?

Les conséquences du sentiment d'infériorité ont été bien mises en lumière, depuis plus de vingt ans, par le Dr Alfred Adler — un disciple dissident de Freud — et par son école. Selon cet auteur, ce sentiment — ou plutôt ce « complexe », car il opère dans le subconscient — peut engendrer, suivant les cas, les comportements les plus divers, qui s'échelonnent de la résignation à la révolte, de la timidité au despotisme, de la forfanterie au talent, de la névrose au crime, de la méchanceté à la serviabilité, de la lâcheté à l'héroïsme, de l'aboulie à l'exhaussement sublime de la volonté.

Cette diversité de conséquences possibles nous montre que les fruits que portera la triste graine plantée dans l'âme de l'enfant varieront suivant le terrain qui l'aura reçue, suivant les circonstances particulières dans lesquelles elle aura germé.

Le mécanisme que l'enfant — et, en général, l'individu — met en jeu pour lutter contre son infériorité est toujours le même dans son principe : c'est la compensation. Compenser, ce n'est pas supprimer l'insuffisance, c'est la balancer par un apport en sens contraire. Dans certains cas, il est vrai, la compensation aboutit à la suppression : j'ai connu un jeune homme qui, souffrant de sa faiblesse musculaire, s'est astreint pendant des années à faire, matin et soir, les exercices du « système Muller », et il est devenu presque un athlète. Lorsque l'infériorité tient à la

situation sociale, le succès des efforts faits pour améliorer celle-ci diminue forcément celle-là. Pas toujours cependant, car la vie n'est pas un théorème. Même si elle n'est plus justifiée par la réalité objective, l'infériorité éprouvée jadis survit souvent dans le cœur de l'homme, et reste un aiguillon constant de sa conduite. N'en est-il pas ainsi chez Bonaparte ? Ombrageux, ambitieux, humilié de sa condition inférieure et de sa petite taille, craignant de ne pouvoir s'élever au rang que son orgueil espère, il songe, à seize ans, à se détruire. Puis la fortune vient. Mais elle ne calme pas son appétit de gloire, et il incendie l'Europe. N'est-ce pas le mépris de l'humanité, allumé jadis dans son cœur d'enfant, qui a entretenu chez lui, sa vie durant, le feu de la domination ?

La compensation est un moyen, un stratagème, employé par la nature pour parer à une insuffisance de l'organisme, et rétablir tant bien que mal l'équilibre en défaut. Chez celui qu'une jambe trop courte incline à choir de côté, la colonne vertébrale présentera une courbure « compensatrice ». Le cœur lésé s'hypertrophie, pour compenser, en quelque sorte, la qualité par la quantité. Chez le blessé du cerveau, des « suppléances » se créeront pour subvenir aux fonctions atteintes. Il en est de même dans le domaine mental. Mais ici la compensation poursuit deux fins : elle vise à balancer l'insuffisance, et elle vise surtout à protéger contre le sentiment d'insuffisance, qui est, nous l'avons dit, particulièrement cuisant.

Cette dernière distinction nous autorise à établir deux grandes classes de phénomènes compensateurs : ceux qui triomphent objectivement de l'insuffisance, et ceux qui simplement protègent le sujet contre la douleur de son insuffisance. Dans le premier cas, nous parlerons de *Compensation triomphatrice, ou héroïque* ; dans le second de *Compensation protectrice, ou dissimulatrice.* L'une attaque l'obstacle de front et le surmonte ; l'autre se borne à le contourner.

Compensation héroïque. — Cette forme de compensation se rencontre surtout chez l'individu doué d'un vif amour-propre, qui souffre d'une infériorité de cause organique. Celui-ci sent alors cette infériorité comme une sorte

de défi qui stimule son instinct combatif : « Tu crois que tu m'auras, eh bien non, c'est moi qui t'aurai ! » — Et pour être plus sûr de l' « avoir », il ne se contente pas de compenser, il surcompense, déployant dans la poursuite de cette victoire des trésors d'énergie et de persévérance.

C'est ainsi que certaines inaptitudes, blessant une âme virile, peuvent engendrer de véritables talents. Démosthène en est une typique illustration. Adolescent débile, il n'est pas seulement devenu maître de son défaut de prononciation et de sa timidité, il est encore devenu le plus grand orateur de son temps. Adler, qui a insisté sur cet exemple, rappelle aussi celui de Beethoven, atteint de surdité. Et il rapporte une statistique d'après laquelle le 70 % des peintres souffriraient de quelque défaut de la vue. L'ambition de surmonter l'infériorité serait ainsi, dans bien des cas, l'occasion même de l'acquisition du talent.

Un illustre exemple de cette victoire du moral sur le physique nous est fourni par la jeunesse de Guillaume II. Né débile, avec un bras paralysé, le futur empereur parvint cependant, au prix d'efforts opiniâtres et souvent douloureux, à devenir un bon cavalier.

Ce qui caractérisait le prince — rapporte Emil Ludwig dans sa remarquable biographie de Guillaume — spécialement dans son rôle d'officier, c'était la lutte contre son infirmité. Tout son orgueil, tout son succès étaient concentrés sur ce point. Quand, pour la première fois, il présente ses hussards à son redoutable grand-père et à son oncle, qui était célèbre comme cavalier, tous deux furent saisis d'étonnement, et le vieux souverain disant : « Voilà du beau travail, je ne l'aurais jamais cru ! », le prince, désormais, reste persuadé que sa faiblesse n'est pas invincible, qu'il est lui-même aussi fort et aussi brave que ses pères et que ses camarades.

La carrière ultérieure du malheureux Guillaume montre cependant que cette compensation, pour héroïque qu'elle fut certainement, n'est restée hélas que superficielle. C'est que, ce dont il fallait triompher, c'était bien moins de ce bras impotent que de l'incommensurable vanité qui ne réussissait pas à s'en accommoder. Aussi sa victoire relative n'a-t-elle pas arraché de son âme l'aiguillon douloureux du sentiment d'insuffisance. Le jeune prince n'a pas compris —

et ses éducateurs non plus — que le courage consistait ici, non pas tant à devenir un parfait cavalier, ce qui était physiquement impossible, que d'accepter tout simplement cette incapacité, quitte à la racheter (en l'absence de dons intellectuels supérieurs) par une vertu d'une autre espèce, — une vertu morale — la modestie.

Racheter l'infériorité par des qualités d'un ordre supérieur à celles dont on déplore l'absence, telle est la formule idéale de la compensation triomphatrice. Cette revanche légitime du bien sur le mal, du juste sur l'injuste, a toujours séduit l'âme populaire, et nous la trouvons magnifiée dans bien des mythes et des légendes, tels *Cendrillon* et le *Petit Poucet*, où nous voyons le cadet, faible et méprisé, triompher finalement, grâce à sa sagesse et à sa patience, de la méchanceté de ses aînés et des cruautés de la destinée.

Compensation protectrice. — Lorsque le sujet qui souffre d'infériorité n'est pas de taille à faire échec à celle-ci en développant chez lui des aptitudes qui lui fassent équilibre — et lorsqu'il n'est pas assez philosophe pour accepter d'être inférieur aux autres, — il cherchera à « donner le change », soit en simulant, soit en prenant l'offensive. Mais l'offensive est aussi pour lui un moyen de simuler. Cette simulation est l'arme du faible, et sans avoir l'intention de tromper, il y sera conduit par l'inclination de la nature humaine.

C'est le poltron qui siffle dans le bois pour se donner un air de courage. C'est le blagueur, le hâbleur, qui cherche d'autant plus à briller qu'il éprouve davantage sa nullité. C'est le bourgeois peu fortuné qui jette de la poudre aux yeux pour qu'on n'aperçoive pas la gêne dans laquelle il végète.

Il est curieux de constater avec quelle facilité réussissent d'ailleurs, auprès du public, ces tentatives de camouflage. Non seulement dans la vie mondaine de tous les jours, mais aussi dans la vie politique, que d'imbéciles dont seul l'aplomb fait le succès !

Il faudrait esquisser ici la psychologie du parvenu, dont toute l'activité vise à masquer l'infériorité de sa provenance ou de sa culture. On sait l'histoire de ces « nouveaux

riches » qui, après la guerre, pour garnir les rayons encore vierges de leur cabinet de travail, commandaient des bouquins au mètre courant.

L'enfant souffrant d'infériorité prendra donc souvent le visage d'un fort. Il sera vantard, taquin, cherchera constamment à plastronner, à imiter les plus grands, à se donner des airs importants. Ou bien il sera entêté, l'obstination servant, elle aussi, à faire illusion sur sa force, sur sa puissance, sur son aptitude à se conduire soi-même, et à ne dépendre de personne.

Le déploiement de force est ainsi, le plus souvent, un signe de faiblesse secrète et inavouée. Car celui qui est fort n'éprouve aucun besoin de crier sa force. A quoi cela servirait-il ? Le délire des grandeurs n'a de raison d'être que pour autant qu'il compense une petitesse réelle. Cela est vrai non seulement des individus, mais des sociétés. Les gouvernements, comme les religions, qui briment la liberté, bannissent et excommunient, mettent à l'index, jugulent la presse et dictent les opinions, ne sont pas, quoiqu'il y paraisse, des institutions fortes. Si elles l'étaient vraiment, elles n'auraient pas besoin de cet appareil d'intimidation. Mais, colosses au pied d'argile, elles sentent bien que, sans cette armure de fer, elles s'écrouleraient lamentablement.

C'est ainsi — s'il m'est permis de revenir sur ce cas tragique — que les manifestations impérialistes et militaristes de Guillaume II, et ses provocations irréfléchies, n'étaient en réalité qu'une preuve de faiblesse. L'empereur n'était rien moins que belliqueux. De caractère craintif, voire poltron, il était nécessairement pacifiste, pacifiste malgré lui. Et ce n'est pas par agressivité, mais par peur, par besoin anormal de sécurité — car il voyait des ennemis partout — qu'il s'est entouré de la plus formidable des armées. Sa tendance n'était que défensive ; mais, pour mieux camoufler cette insécurité maladive dont il souffrait tant, et la calmer, il lui donnait constamment une apparence provocatrice. Le monde entier s'y est trompé. Quand donc les diplomates seront-ils des psychologues ?

A côté de cette compensation simulatrice, nous observons une autre sorte de compensation, assez voisine de la

précédente, mais que j'appellerai plutôt *consolatrice*. Elle comprend elle-même toute une gamme de variétés.

C'est d'abord la fuite dans la fiction, dans la rêverie. On demande à la vie du rêve l'autorité et la puissance que la vie réelle vous refuse. Quel est celui d'entre nous qui, humilié comme enfant, et ne se sentant pas de force à riposter, n'a pas souhaité pouvoir passer à son doigt l'anneau de Gygès, pour administrer à l'adversaire la correction que nous jugions méritée, pour le soumettre à notre volonté ? L'*Ecorché*, de Robert de Traz, beau type d'infériorité, songeait « au rêve favori de son enfance, auquel il se plaisait encore : devenir invisible ».

De telles imaginations hantent l'esprit de tous les enfants. Bien avant *Perrette*, ils se sont plu à se raconter des histoires, à bâtir des châteaux en Espagne. Les contes de fées témoignent de ce désir si vivant dans le cœur de chacun, d'habiter un monde où l'homme vertueux — c'est-à-dire nous-même — soit doué d'une force herculéenne ou de facultés surnaturelles, ou encore possesseur d'un immense trésor mettant l'univers à sa dévotion.

Mais parfois ces rêveries diurnes prennent une extension inquiétante. Certains enfants vivent, positivement, dans cet univers fantastique qu'ils se sont construit. Ils parlent de frères et de sœurs imaginaires avec le même accent que s'il s'agissait de personnages en chair et en os, et on s'inquiète, dans leur entourage, à les voir s'incruster dans cette sorte de délire. Celui-ci n'a, en soi, rien de dangereux. Mais il est un signe, un symptôme, d'une souffrance secrète que l'enfant s'ingénie à surmonter, et c'est cette souffrance, ou plutôt sa cause, qu'il s'agit de tirer au clair. Cette fuite hors de la réalité peut aller même jusqu'au somnambulisme.[1]

Parfois, ce n'est plus en rêve que le sujet quitte le milieu trop pénible pour lui afin de respirer l'indépendance tant désirée ; c'est pour tout de bon. Et nous avons alors la fugue. Celle-ci n'est pas toujours préméditée et la

[1] Rappelons ici les cycles somnambuliques d'Hélène Smith, étudiés par Th. Flournoy dans *Des Indes à la Planète Mars* (Genève 1900). Flournoy a été le premier à regarder de tels « romans subliminaux » comme « une revanche éphémère de l'idéal sur le réel, du rêve impossible sur les nécessités quotidiennes, des aspirations impuissantes sur le destin écrasant et aveugle... ».

plus célèbre d'entre elles ne le fut pas. Lorsque Jean-Jacques, dans sa seizième année, « inquiet, mécontent de tout et de soi, sans goût de son état », vit un soir se fermer devant lui les portes de la ville, après un premier moment d'angoisse, quel hymne à la délivrance !

> Autant le moment où l'effroi me suggéra le projet de fuir m'avait paru triste, autant celui où je l'exécutai me parut charmant... L'indépendance que je croyais avoir acquise était le seul sentiment qui m'affectait. Libre et maître de moi-même, je croyais pouvoir tout faire, atteindre à tout. Je n'avais qu'à m'élancer pour m'envoler et m'élever dans les airs. J'entrais avec sécurité dans le vaste monde ; mon mérite allait le remplir : à chaque pas j'allais trouver des festins, des trésors, des aventures...

Mentionnons en passant, comme exemples de productions compensatrices, chez les adultes, toutes les créations de l'art, où l'auteur se peint tel qu'il voudrait être, en prenant le contre-pied de sa condition réelle. La tristesse du clown est proverbiale, ainsi que le tempérament mélancolique des humoristes. C'est parce qu'il était profondément angoissé par son état de santé, que Molière a nié la maladie dans le *Malade imaginaire*. Et l'on a souvent remarqué que c'est au moment où l'Allemagne gémissait sous la botte de Napoléon, où les sentiments nationaux étaient ulcérés, qu'elle a produit la littérature la plus optimiste et idéaliste que le monde ait jamais vu fleurir : Fichte et Hegel, nouveaux messies, recréaient souverainement le monde au mépris de la réalité, niant tout ce qui pouvait limiter leurs aspirations.

Mais revenons aux enfants. Est-ce abuser que de considérer comme une sorte de fuite hors de la réalité cette autre conséquence du complexe d'infériorité, qu'il importe de signaler, à savoir les « mauvaises habitudes » ? Non pas. Car, ici encore, ce sont les voluptés et la puissance que lui refuse son entourage dont l'individu demande à son organisme de lui procurer l'illusion consolatrice. Seul en face de soi-même, maître absolu dans le royaume crépusculaire de son intimité, le voilà enfin grand dispensateur des biens de ce monde... Et nous mentionnerons à cette place — la science est parfois cynique dans ses rapprochements —

le « journal intime », car sa rédaction n'équivaut-elle pas, au moins dans certains cas, à une sorte de commerce amoureux avec soi-même ?

Mais voici un autre cas encore : l'insuffisant va compenser son inaptitude par l'application. Incapable de faire de grandes choses, il va se tromper lui-même et peut-être les autres en donnant tous ses soins aux petites. Compensation dérivatrice, pourrait-on dire. Ainsi, un élève peu intelligent fera tout de même bonne figure en classe en apprenant par cœur ses leçons, en compensant la réflexion par la mémorisation, et par sa parfaite discipline. C'est ce que nous appelons volontiers un « petit-saint ». Aimés des maîtres, parce qu'ils sont polis et attentifs, les petits-saints ont d'ordinaire une mauvaise presse parmi leurs condisciples qui leur reprochent de tricher au jeu, à ce grand jeu qu'est la vie du collège, partagée en deux camps, les élèves d'un côté et les maîtres de l'autre. Les petits-saints sont du mauvais côté de la barricade. Inutile de dire que le mépris dont ils sont l'objet augmente encore leur complexe. Et, somme toute, les maîtres ont raison de conserver leur estime à ces malheureux dont la compensation, si elle n'aboutit qu'à des succès éphémères qui ne sauraient lui valoir le titre de « triomphatrice », implique cependant, elle aussi, une bonne dose d'héroïsme.

La même disposition d'esprit, si on l'envisage sous l'angle du travail effectué, engendre le pédantisme, qui n'est pas autre chose qu'une attention intempestive accordée à des détails mesquins. Lorsqu'un homme est inopportunément à cheval sur la lettre des textes, c'est qu'il est probablement incapable de les saisir dans leur esprit. Pitié pour l'homme pointilleux et tâtillon qui montre à nu, sans s'en douter, la pauvreté de son intellect !

Mais l'enfant dévoré par l'ambition — ou plutôt son subconscient — a encore d'autres tours dans son sac. Au lieu de dissimuler son infériorité, il peut au contraire la mettre en vedette, l'exagérer, l'exploiter. Cette importance que ses proches lui refusaient, il la revêtira en devenant un malade. Un malade, c'est-à-dire quelqu'un qu'on prend en considération, que l'on soigne, dont on exécute les volontés, dont on s'occupe, dont on demande des nou-

velles. L'infirmité devient ainsi un titre de gloire. Robert de Traz en a donné un bien joli exemple dans son *Ecorché* : « Marc voyait bien que sa vue basse n'apitoyerait personne. Avoir les deux jambes brisées dans un accident d'auto, voilà qui serait utile. Qui oserait alors vous nuire ? » Et plus tard, Marc, quand il apprend que sa vue est irrémédiablement condamnée, murmure avec un soupir de soulagement : « Devenir aveugle, quel alibi... »

L'exploitation de l'infirmité concourt à deux fins. Tout d'abord, elle attire l'attention et la sympathie. L'enfant qu'on délaissait joue tout à coup le rôle de premier plan auquel il aspirait. Il est entouré, cajolé, sa mère le prend dans son lit ; on lui demande ce qu'il aime, ce qu'il désirerait. C'est ainsi lui qui commande. De tyrannisé, il a passé au rang de tyran. Du salon à la cuisine, la maison entière est à sa dévotion. Il en est devenu le centre.

Mais l'infirmité sert encore à autre chose. Elle sert à désarmer la critique, critique d'autrui, et plus encore critique de soi-même. Je ne fais rien ? Mais, je suis malade ! C'est un prétexte honorable, la meilleure des excuses, excuse toujours acceptée. On peut donc dormir tranquille, et surtout endormir sa conscience : à quoi bon lutter, « m'en faire », je n'y puis rien, je suis malade... Ces mobiles inconscients ou semi-conscients constituent les maîtresses racines de bien des manifestations hystériques, de bien des symptômes de la nervosité infantile ; l'incontinence nocturne, ou le bégaiement, ont sans doute fréquemment une telle origine. C'est le fameux « refuge dans la maladie », sur lequel Freud a justement insisté.

Ce n'est pas tout encore. Lorsqu'on n'est pas taillé pour la lutte, lorsqu'on n'a pas l'étoffe d'un héros, et qu'on ne veut pas se porter malade, il reste encore une ressource pour satisfaire le besoin de domination. On n'est pas capable de s'élever soi-même ? Eh bien ! — application élémentaire du principe de relativité — on abaissera les autres, ceux notamment qui vous portent ombrage. On sera à l'affût de leurs petits travers, qu'on soulignera par la moquerie, en les ridiculisant aux yeux d'autrui. S'ils sont sans défauts, on en inventera. Et voici la calomnie. L'éducateur ne devra jamais oublier qu'un taquin, un médisant,

a bien plutôt le désir de se hausser que celui de nuire. « On est plus souvent médisant par vanité que par malice » a dit justement La Rochefoucauld. C'est que nous ne pardonnons pas aux autres ceux de nos défauts qui nous rendent inférieurs à eux.

Cette sorte de compensation agressive, qu'on pourrait appeler *vengeresse*, puisqu'elle nous pousse à nous venger sur les autres de nos propres défauts, prend parfois une figure plus tragique. Elle conduit l'enfant au suicide.

Le suicide : chapitre lugubre de la psychopathologie de l'enfance. Assurément, notre pauvre monde est parsemé de laideurs et d'injustice. Mais vouloir le quitter, quand on est un enfant ! Déserter, à cet âge ignorant encore des turpitudes d'ici-bas, à qui la vie devrait apparaître aimable et souriante, les bras ouverts, radieuse de soleil et d'espoirs mystérieux... Quelle triste chose !

Cependant cette triste chose est un fait, hélas trop fréquent. Une statistique allemande d'avant-guerre accuse, pour le Reich, 53 suicides d'écoliers par an, soit un par semaine. Si le sentiment d'infériorité n'est pas toujours en cause — l'amour malheureux (déjà !) compte quelques catastrophes à son actif, ainsi que l'aliénation mentale — il l'est cependant dans la majorité des cas.

Le suicide, évidemment, n'est pas une compensation. Mais la pensée qui l'a dicté en est une, en était une avant que le sinistre projet ne fût mis à exécution. Pensée de vengeance ou pensée consolatrice, l'une et l'autre coexistant, sans doute, presque toujours. La pensée vengeresse, voici, à peu près, comment elle s'était formulée : « Vous m'avez constamment maltraité, ô parents indignes, ô maîtres sévères et inhumains. Que ma mort soit votre juste punition, votre éternel repentir ! » — Mais une autre voix, moins dure, a fait écho à celle-là : « Vous ne m'avez pas aimé quand j'étais là ; vous m'aimerez quand je n'y serai plus. Vous m'avez méprisé ; maintenant vous me regretterez. Les fleurs que vous n'avez pas su semer autour de mes jeunes années, qui ne demandaient qu'à s'épanouir dans la joie de votre amour, vous allez en orner ma tombe, dans la tristesse... de votre amour. » Cet amour, amour

posthume, que le suicide a, pour ainsi dire, contraint à s'éveiller enfin, voilà la compensation consolatrice.

Mais le suicide peut être aussi une simple fuite... la fuite devant une situation intenable, sans qu'il soit plus du tout question de compensation. Simple renoncement à la lutte.

En effet, les tentatives de compensation peuvent complètement échouer. Si l'individu n'est pas de taille à tenir tête à son infériorité, ni habile à la camoufler, la vérité lui apparaît toute nue, la douleur reste cuisante, et le plonge dans l'amertume. Résignation ou pessimisme, aboulie, timidité, aigreur, découragement — et finalement suicide — tels peuvent être les aboutissements divers de la compensation manquée.

Quelle que soit la forme de la compensation, il est un sentiment que celle-ci, si ingénieux soient ses artifices, ne parvient pas à éteindre complètement, et qui est le symptôme propre du complexe d'infériorité, qu'il s'agisse d'une infériorité permanente ou momentanée : c'est la susceptibilité. — La susceptibilité est une sensibilité particulièrement vive à tout ce qui touche le fameux complexe. C'est la violente réaction de défense que provoque la piqûre du point sensible, et qui en trahit l'existence. Le Perrichon de Labiche, qui préfère l'aigrefin auquel il rend service au brave garçon qui, en lui portant secours, lui rappelle son infériorité, en offre une immortelle illustration.

* * *

La psychopédagogie du sentiment d'infériorité présente un double aspect : 1° prophylactique ; 2° curatif.

La prophylaxie, ici comme ailleurs, consiste à supprimer les causes du mal. Elle a devant elle une double tâche : négative, c'est-à-dire, éviter les fautes éducatives qui créent ou fixent le sentiment d'infériorité ; positive, favoriser chez l'enfant le développement rationnel de la personnalité.

On le voit, c'est tout l'art de l'éducation qui est ici mis en question. La pédagogie du sentiment d'infériorité ne saurait se distinguer de la pédagogie en général. Une éducation parfaite, des éducateurs sans défaut, des maîtres

pénétrés du *primo non nocere* de la médecine antique, des camarades élevés eux-mêmes dans une saine atmosphère sociale, n'offriraient aucun prétexte à l'éclosion du complexe d'infériorité.

Bornons-nous à quelques remarques.

Les défauts des éducateurs : voilà, pour une bonne part, à quoi est dû le complexe d'infériorité. Nous y avons déjà fait allusion. Notons seulement ici qu'ils proviennent souvent de ce que ces éducateurs malhabiles ont été victimes eux-mêmes d'une éducation défectueuse, qui a fixé, chez eux aussi, le complexe en question. Les erreurs éducatives risquent donc de se transmettre de génération en génération. Pesez votre responsabilité infinie, vous qui avez charge d'âmes !

Un père, par exemple, tyrannisera son enfant parce que lui-même, comme enfant unique, était le tyran de la maison ; ou bien encore parce que, brutalisé quand il était jeune, il sera porté à brutaliser son fils par compensation vengeresse. Il affirme ainsi sa puissance jadis discutée. Dis-moi comment tu éduques, je te dirai comment tu as été élevé.

Après les défauts des éducateurs, il conviendrait d'examiner ceux des méthodes d'éducation. Celles-ci sont innombrables. Nous nous bornerons aux deux types extrêmes, la méthode de discipline autoritaire et sévère, et celle que l'on pourrait appeler de la sollicitude attendrie, ou de la gâterie.

La méthode de discipline autoritaire vise à former des citoyens disciplinés. Mais elle n'y parvient vraiment qu'en refoulant les tendances de l'enfant, en risquant de faire sombrer sa personnalité, son originalité et d'engendrer, précisément, le sentiment d'infériorité. Sans doute, certains enfants s'y plient, à cette méthode, et l'adoptent. Mais que deviennent-ils plus tard ? Des personnages routiniers et conventionnels, sans l'ombre d'imagination, qui ne sont *at home* dans le monde que pour autant que tout y est réglé comme du papier à musique. Ils feront, par exemple, de parfaits bureaucrates, tâtillons, méticuleux, joie des administrations et désespoir du public. Mais que deviendront-ils le jour où, en face d'une situation nouvelle, il

s'agirait d'innover, de prendre une initiative ? La vie, faite d'irrationnel, leur préparera nombre de désillusions.

Le plus souvent, heureusement, l'écolier, guidé par un instinct vital plus inflexible encore que le règlement scolaire, se soustrait, de mille façons, à ce régime compresseur. Mais il arrive aussi qu'il se regimbe contre l'excès de discipline, contre la trop dure autorité paternelle, lorsque son sentiment d'infériorité est trop exaspéré. Il souffre, lutte, se révolte contre son père, puis finalement contre tout pouvoir constitué, maîtres, chefs, magistrats, état, société, qui sont conçus comme une extension de l'autorité paternelle, comme une entrave à la juste disposition de la propre personne. Les tendances anarchiques ou criminelles n'ont souvent pas d'autre cause. — Et nous ne parlons pas des symptômes nerveux et autres accidents divers que cette pédagogie disciplinaire et refoulatrice peut engendrer.

Discipline ! Que de méfaits on commet à la faveur de l'ambiguïté de ton nom ! Car tantôt, noble et désintéressée, tu es cette éducation morale qui n'a d'autre ambition que l'élévation spirituelle de l'enfant ; — et tantôt, simple réaction de défense de l'éducateur, tu tombes au rang d'une brutale règle de police destinée à protéger les aises des parents ou des maîtres, ou le train-train routinier de la classe, sans te soucier des néfastes conséquences que cette coercition arbitraire pourra entraîner pour leurs pupilles. Et que de pions de collège qui, ayant entendu vanter la discipline, n'ont jamais imaginé que tu pusses être autre chose que cela !

La méthode contraire, celle de la gâterie, ne vaut pas mieux. Nous avons dit plus haut comment elle pouvait, elle aussi, développer l'infériorité. Notons ici, avec le Dr Wexberg, que ces deux méthodes, de l'autoritarisme et de la sollicitude, si opposées en apparence, offrent cependant, du point de vue pédagogique, une grande similitude : elles ont le défaut commun de ne pas développer la spontanéité, la volonté réfléchie, l'autonomie de l'être humain. Ici comme là, l'enfant reste un « dépendant ». Ou bien on lui interdit d'agir, ou bien on agit pour lui. Objet de contrainte, ou au contraire objet d'une tendresse qui vole au-devant de ses désirs, constamment préoccupée d'écarter

tout obstacle de sa route, il n'a jamais l'occasion de se décider par soi-même, de vouloir, d'être quelqu'un. Les mêmes avertissements, exactement (hormis l'accent, qui peut différer), se rencontrent dans la bouche de la mère acariâtre et de la mère trop pleine de sollicitude : « Attention où tu marches ! Ne t'échauffe pas ! Ne grimpe pas sur le mur ! Ne va pas à la fontaine !... » C'est, dans des intentions assurément différentes, une persécution perpétuelle, qui aboutit à un même effet.

En nous montrant ce qu'il ne faut pas faire, cette critique nous indique du même coup la voie à suivre pour éviter de cultiver le sentiment d'infériorité. Cette voie royale, c'est celle qui conduit au développement de la personnalité, dans le cadre des exigences matérielles et sociales auxquelles tout homme est soumis, qui mène à cet idéal si bien défini par Vinet : L'homme maître de lui-même afin d'être mieux le serviteur de tous.

Grosse question ! Car les devoirs cardinaux de l'éducateur eu égard à l'évitement du complexe d'infériorité sont les mêmes, à mon avis, qu'eu égard à l'éducation en général. Les voici : faire aimer le travail ; faire de l'école un milieu réellement social ; tenir compte des particularités individuelles.

Le travail, c'est-à-dire l'activité qui s'applique à maîtriser un problème, problème matériel ou intellectuel — rien n'est plus propre à faire prendre à l'enfant conscience de sa valeur personnelle, de sa puissance, et par conséquent à satisfaire cette inclination dominatrice habitant l'âme de chacun. Mais à une condition : c'est que le travail apparaisse à l'enfant comme une réalisation de son moi. Pour qu'il ait ce caractère, il faut qu'il soit relié à quelqu'une de ces tendances profondes dont la satisfaction est ressentie comme un besoin. Un travail donné sera ressenti alors lui-même comme un besoin, comme un appétit, ou plutôt comme un moyen de l'assouvir, et toute l'énergie de l'individu se portera à l'exécuter.

C'est qu'il y a une relation intime entre le travail et le moi. Le travail, y compris le savoir, qui est un moyen de le mener à bien, ne sont que des instruments d'action, et l'action n'est que l'affirmation de la personnalité, de ses

besoins, de ses idéaux. Une pédagogie qui brise cette relation organique, qui envisage le travail en dehors de son contexte vital, sans se préoccuper de savoir s'il a été, de quelque façon, rattaché aux désirs du moi et s'il répond à ses capacités, risque de conduire à l'un des deux résultats suivants : Ou bien l'enfant, prenant le travail imposé pour un absolu constituant une sorte de norme, se méprise parce qu'il ne peut pas atteindre cette norme, et glisse dans le sentiment d'infériorité. Ou bien l'enfant, dont le moi résiste mieux, apprend à mépriser le travail, parce qu'il le sent sans valeur pour lui. Car, répétons-le, c'est dans la mesure seulement où il nous permet d'atteindre un but désiré par nous que le travail acquiert du prix à nos yeux. En étendant notre emprise sur le milieu ambiant, il fortifie ce sentiment de supériorité dont nous sommes si avides. — Voilà ce dont l'écolier devrait avant tout prendre conscience.

L'enfant ne hait pas le travail, comme la pédagogie traditionnelle le laisse supposer par son imposant arsenal de punitions et de sanctions. La paresse représente peut-être l'état naturel de l'adulte ; elle n'est certainement pas celui de l'enfant. Que l'on songe à la quantité énorme d'activité déployée par le petit bébé, dans ses premières années, pour apprendre tout ce qu'il apprend, langage compris. L'enfant possède donc un moteur intérieur, actionné par des ressorts puissants, qui le pousse à la conquête des choses. L'art de l'éducateur, c'est d'engrener à cette machine automotrice, qui est une machine à réaliser des désirs, ce qu'il veut faire accomplir à son élève. Le travail et l'étude apparaîtront alors à l'écolier comme un moyen de réaliser ses désirs, et il les aimera, parce qu'on aime ce qui procure la chose convoitée. C'est dans ce sens que j'ai coutume de déclarer que l'enfant ne doit rien faire qu'il n'ait préalablement voulu, ou désiré. Mais, sans doute avec plus d'ignorance que de déloyauté, on caricaturise cette formule en prétendant que l'éducation nouvelle pousse l'enfant à faire tout ce qu'il veut (ce qui a un tout autre sens). Non pas, mais il doit *vouloir tout ce qu'il fait*. Qui oserait prétendre que cette tâche acceptée, adoptée par le moi, qui la fait sienne, pour s'y donner corps et âme, ne

constitue pas la forme la plus élevée, la plus noble du travail scolaire ?

Mais si, de crainte d'éveiller le sentiment d'infériorité, on écarte toute contrainte et on exalte le sentiment de puissance, qu'adviendra-t-il du développement moral ? Car la liberté absolue n'est pas le sort des mortels. Cette liberté est constamment limitée par les droits des autres. Il faut que l'enfant l'apprenne. Il ne pourra mieux l'apprendre qu'en l'expérimentant. C'est ici qu'intervient la socialisation du milieu scolaire, je veux dire l'introduction, dans les écoles, d'une vie plus vraiment sociale, non seulement pendant les récréations, mais aussi pendant le travail. Cette vie sociale, impliquant coopération et entr'aide, constituera le contre-poids nécessaire à la tendance dominatrice. C'est d'elle que naîtront les règles qui régiront les relations de chacun avec autrui. Sans doute, ces exigences sociales, ces règles limitatives sont, à notre point de vue d'adulte, une contrainte. Mais elles n'apparaîtront pas comme telle à l'enfant, parce qu'elles n'émaneront pas d'un plan extérieur à sa vie à lui, d'un règlement ou d'un magister dont l'autorité provient seulement de ce qu'elle est liée à tout un système de récompenses et de punitions. Il ne les éprouvera donc pas du tout comme une oppression qui le meurtrit, mais comme une invitation toute « naturelle » à réajuster ses adaptations en vue des exigences de la vie collective. De froide, de verbale, d'impérative, de dure, d'extrinsèque, la règle deviendra pour lui une chose familière et chaude, parce qu'elle aura été vécue, une formule d'action inscrite dans sa chair, parce qu'il l'aura rattachée à ses besoins immédiats et à ses désirs de coopération sociale.

Voyez, au point de vue qui nous occupe, l'avantage d'un milieu ainsi organisé. Quelle différence avec l'école traditionnelle, où le mérite suprême consiste à dépasser les autres, à arriver le premier, où l'on stimule au maximum la compétition, ce qui est néfaste pour les moins bien doués !

Ici, ce qui constitue le pivot de la conduite, c'est l'harmonie des efforts pour le bien suprême de la petite communauté. Chacun, suivant les cas, suivant ce qui est le plus conforme aux intérêts de celle-ci, devra donner de toute sa personne, ou au contraire s'effacer (ainsi qu'au match

de foot-ball où l'intérêt de l'équipe noie les amours-propres individuels). L'axe de l'idéal est déplacé. Non pas triompher, soi, à tout prix. Mais servir, chacun selon ses mérites. Non plus l'instinct de domination ; mais l'instinct de solidarité. Non plus le surpassement, mais l'entr'aide. Au lieu de se moquer les uns des autres, de se jalouser, de s'envier ou de se haïr, de se craindre ou de se mépriser, suivant les hasards de leurs capacités ou de leurs infirmités natives, les enfants, tout naturellement, en viendront à se comprendre, à se respecter... et à s'aimer.

Dans un tel régime, la réconciliation du moi et de la société, ou plutôt leur solidarisation progressive, devient un processus de croissance organique. Car les enfants ne sont pas des boulettes d'argile qu'on puisse modeler par des pressions extérieures. Ce sont des organismes vivants, et, comme tels, réagissant, armés d'une multitude de tendances. Or il s'agit d'harmoniser ces tendances, de les dériver, de les sublimer. C'est en ce sens que nous disions plus haut que l'éducation est « une vie ».

Et si l'éducateur, dont le rôle, dans ce régime nouveau, pour être moins apparent n'en est que plus vigilant, et aux conseils duquel les enfants recourront d'autant plus volontiers qu'il ne se présentera plus comme un adversaire de leur vie à eux, si l'éducateur sait montrer à ceux de ses disciples qui sont moins bien doués, que supporter courageusement une infériorité est souvent le *nec plus ultra* de la supériorité, combien charitable en même temps que profitable n'aura pas été son apostolat.

Car il y a des moins bien doués ! Et il y a aussi des robustes et des débiles, des tranquilles et des instables, des rapides et des lents, des actifs et des contemplatifs... Sont-ils tous passibles de la même éducation, exactement ? Evidemment pas. Et c'est pourquoi il importe que l'éducateur tienne compte des différences individuelles des enfants, différences ignorées par la pédagogie traditionnelle, qui présuppose tacitement que n'importe qui peut faire n'importe quoi, pourvu qu'il le veuille. Cette individualisation nécessaire, je l'avais exprimée jadis par la formule de l'*éducation sur mesure*. Elle s'impose non seulement lorsqu'il s'agit des aptitudes intellectuelles, mais aussi,

mais surtout, à propos du caractère. Certains élèves, en effet, supportent les disciplines les plus sévères, les châtiments, les humiliations, sans s'en trouver plus mal pour cela. Comme le roseau sous l'aquilon, ils plient et ne rompent pas. On croirait que leurs nerfs sont en caoutchouc. Tandis que pour d'autres — pour ceux notamment qui nous ont occupés ici — il n'en va pas du tout ainsi.

On ne saurait donc traiter tous les enfants d'une façon identique. Lorsqu'il s'agit de leur corps, la chose est admise aisément : on évite à un écolier l'usage d'un pupitre trop bas, qui déforme son dos ; personne ne l'obligera à marcher avec une bottine qui lui fait mal, sous le prétexte que cette même pointure convient fort bien à ses amis Pierre, Paul et Jean. Mais, je ne sais pourquoi, dès qu'il s'agit du cerveau, on recourt à la « confection », censée aller à tous, mais qui ne va à personne, — comme si les individus ne différaient pas bien plus par le caractère et par l'esprit que par la taille et les pieds, et s'il n'était pas bien plus important de ne pas blesser l'âme que de ne pas blesser le corps.

L'éducateur ne cherchera donc pas à couler tous ses élèves dans le même moule. Il ne les jugera pas tous à la même aune. Tâche infiniment délicate, car, accomplie sans le doigté nécessaire, elle peut faire figure d'injustice. Mais l'injustice n'est-elle pas dans la pratique courante, qui exige de capacités différentes un rendement identique ?

On voit que, pour la prophylaxie du sentiment d'infériorité — comme du reste pour tout l'art de l'éducation — la première chose est l'éducation de l'éducateur. Celui-ci doit se pénétrer de l'existence d'autres tempéraments que le sien propre, et de la multiplicité des formes d'esprit. Que l'éducateur — si cette vertu n'est pas innée chez lui — apprenne à se mettre au niveau de l'enfant, à se présenter à lui, non comme un adversaire, mais comme un conseiller, comme un ami. Qu'il lui paraisse supérieur, non pas par la crainte qu'il répand, mais par sa clairvoyance, sa compréhension, sa bonté. Il sera alors le modèle haut placé qui élève et qui fortifie, et non le despote qui abaisse et humilie. « Elever » un enfant ne doit jamais consister à l'abaisser.

Et lorsque l'infériorité est là, et exerce ses ravages, que faut-il faire ?

Tout d'abord, que cette infériorité se trahisse par la timidité, la paresse, par des accès de rage ou par des « fabulations » fantaisistes, ne pas gronder l'enfant. Non pas que la réprimande, dans son mécanisme élémentaire, ne réussisse pas parfois à inhiber certaines manifestations que l'on juge répréhensibles. Mais elle est un traitement qui reste symptomatique, qui ne remonte pas à la racine du mal. Du point de vue de l'éducateur, elle n'est qu'un palliatif, et en a le principal défaut, qui est de laisser croire que le mal est guéri, alors qu'il couve encore sous la cendre. Et du point de vue de l'enfant, elle ne fait qu'aggraver les choses.

Donc, ne pas gronder l'enfant qui souffre d'infériorité, et ne pas oublier que sa façon d'agir est pour une bonne part réflexe, automatique, inconsciente. Si l'on considère ce comportement — si déplaisant puisse-t-il nous apparaître — non pas tant en lui-même qu'en tant que révélateur d'un état de souffrance du sujet, combien, d'antipathique qu'il nous était d'abord, ne va-t-il pas nous devenir sympathique — sympathique comme tout être malheureux victime des hasards de l'hérédité ou du milieu dans lequel le sort l'a placé.

Bien loin d'être molesté, l'enfant qui souffre d'infériorité doit être encouragé. Il importe, par tous les moyens possibles, de lui rendre confiance en lui-même, de lui donner des occasions de succès. Il n'y a guère d'enfant, si déshérité soit-il, qui ne présente quelque petite aptitude offrant prise à cette œuvre de réhabilitation. L'art du pédagogue consistera à découvrir ce point fort — j'allais dire ce défaut de sa cuirasse de faiblesse — afin de l'exploiter. Ainsi, on a remarqué une fois qu'un écolier inintelligent, qui vivotait dans l'ombre, à la queue de sa classe, comme un chien battu, possédait quelque disposition au jeu de flûte. On l'encouragea à exercer cet instrument, et bientôt ce fut lui qui, dans les promenades, égayait la marche de ses camarades. Sa situation morale en fut transformée ; il était sauvé.

Bien souvent le sentiment d'infériorité n'est pas perma-

nent, et n'est suscité que par un certain partenaire, le père, par exemple, ou tel maître, ou tel camarade donné (souvenez-vous des poules du Dr Schjelderup). Dans ce cas, changer l'enfant de milieu : l'éloigner de sa famille, le placer dans une autre classe. La métamorphose peut alors se produire comme par enchantement.

Mais, quoi que l'on fasse, ce qui importe surtout, c'est de traiter l'enfant avec sympathie, disons même, avec amour. L'amour, atmosphère bienfaisante et chaude dans laquelle la Nature a voulu que l'homme vive les douces années de sa première jeunesse. L'amour, contrepoids naturel au sentiment de faiblesse que ressent le petit à l'approche des plus grands. L'amour, antidote spécifique du complexe d'infériorité. Et non seulement l'amour dont on est l'objet, mais aussi l'amour que l'on prodigue. L'enfant est fait non seulement pour être aimé, mais encore pour aimer. Car aimer, pour l'enfant, c'est s'extérioriser, c'est se réaliser socialement, c'est prendre sa place parmi les autres, c'est se sentir solidaire. Aimer, c'est pour lui l'unique moyen d'entrer en communion, sur un pied de parfaite égalité, avec ceux qui lui sont supérieurs. Car, entre deux êtres qui s'aiment, la question de prédominance ne se pose pas ; au contraire, chacun ne demande qu'à céder le pas à l'autre. C'est le miracle de l'affection d'éteindre toute velléité de jalousie, de vous faire revivre un peu dans les bonheurs d'autrui. — Ne pas aimer l'enfant, c'est refuser la main qu'il vous tend, c'est le repousser dans ce contre-bas de la vie, dont le séjour lui est si douloureux, parce qu'il y rencontre le tourment de l'infériorité.

Aimer l'enfant, alpha et oméga de l'art de l'éducation. Mais, pour l'aimer complètement, pour l'aimer malgré ses défauts, il faut savoir le comprendre, et pour le comprendre, le connaître. La connaissance de l'enfant est donc indispensable à l'éducateur — pour qu'il puisse, sans arrière-pensée, aimer l'enfant.

EDOUARD CLAPARÈDE.

UN PEUPLE UNI[1]

Deux jours après la fête de l'Eglise, la commune reçut du Soviet cantonal un ordre lui prescrivant de transporter du bois à l'usine de l'Etat.

— Chaque citoyen devra en conduire six chars, dit le président à l'assemblée.

Tous s'entre-regardèrent en silence.

— Et si l'on refuse..?, hasarda quelqu'un sur les derniers bancs.

— Eh bien, vous irez faire un tour en cellule, après quoi vous transporterez le double.

Hum...

— Alors, c'est donc tout comme au temps du servage, quoi ?... fit une voix.

— Oh non ! C'est tout à fait différent, mais chaque citoyen a des devoirs.

— Si ce n'est pas sur l'oreille, c'est par l'oreille..., souffla Sentra le charpentier.

— Citoyens, remuez donc vos méninges, sapristi ! cria le président. Du moment que l'Etat prend soin de vous... — il saisit la règle et accompagna chacune de ses paroles en frappant en mesure sur la table — et vous donne tout le nécessaire selon ses moyens, vous devez... Vous comprenez, oui ou non ?

[1] Voir la Remarque sur Pantélémon Romanow à la fin du numéro.

Longines

10 Grands Prix

Elégantes

et

Précises

Chez les bons Horlogers

FABRIQUE DE MEUBLES

J. KELLER & Cie

ZURICH

ST. PETERSTRASSE

BAHNHOFSTRASSE

Objets d'Art, Antiquités

Décoration d'Intérieurs

Voilà la clef de l'énigme !

Si beaucoup de personnes ne peuvent supporter le café et si les médecins doivent souvent l'interdire, la caféine en est seule responsable. En tout cas, le café naturel sans caféine : le café Hag, le café décaféiné le plus fin, est naturellement sans danger pour la santé. Rien n'est ajouté au café Hag, rien d'autre ne lui est pris que la caféine dont les effets sont si nuisibles et si fâcheux pour de nombreux organismes. Les malades du cœur et des nerfs et même les enfants, peuvent boire sans crainte le café Hag, tellement il est sain et inoffensif. Pour vous en convaincre, faites donc un essai ! Certainement vous ne voudrez plus boire d'autre café que le café Hag, dès que vous et votre famille aurez appris à apprécier ses bienfaits. Café Hag veut dire : plus d'agrément et meilleure santé.

CAFÉ HAG

Ed Claparède

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

TROISIÈME COURS
POUR LE
PERSONNEL ENSEIGNANT

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale

COMPTE RENDU DES CONFÉRENCES
données du 28 juillet au 2 août 1930

1930
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
44, Rue des Maraîchers
GENÈVE

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

EXTRAIT DES STATUTS

Préambule. — Convaincus que le développement de l'instruction et de l'éducation est un facteur essentiel pour la paix et pour le progrès moral et matériel de l'humanité,

qu'il importe pour favoriser ce développement, de recueillir la documentation sur les efforts de recherche et d'application réalisés dans le domaine éducatif et d'assurer un large échange d'information et de documentation afin que chaque pays se sente stimulé à bénéficier des expériences des autres,

Article premier. — Il est créé une institution d'intérêt général et public dont le nom sera : « Bureau International d'Education ».

Art. 2. — Le but du Bureau International d'Education est de servir de centre d'information pour tout ce qui touche à l'éducation.

S'inspirant de l'esprit de coopération internationale, il observe une neutralité absolue au point de vue national, politique, philosophique et confessionnel. En tant qu'organe de documentation et d'études, il travaille dans un esprit strictement scientifique et objectif. Ses activités sont de deux ordres : il centralise la documentation relative à l'éducation publique et privée, et il s'intéresse aux recherches scientifiques dans son domaine et prend l'initiative d'enquêtes expérimentales ou statistiques dont les résultats sont portés à la connaissance des éducateurs.

Art. 3.— Le siège du Bureau International d'Education est à Genève.

Art. 4.— La qualité de membre du Bureau International d'Education est reconnue aux organisations soussignées, et, sous réserve de l'approbation du Conseil, à tout gouvernement, institution publique ou d'intérêt public ou union internationale qui s'engage comme eux à verser au Bureau une contribution annuelle minimum de 10.000 francs suisses.

Art. 15. — Les ressources du Bureau International d'Education sont constituées: par les contributions régulières de ses membres; par des dons et legs, sous réserve d'acceptation par le Comité exécutif; par le produit de la vente de ses publications; par des donations spéciales affectées à des travaux spéciaux rentrant dans le cadre de son activité, acceptées sous la responsabilité du Comité exécutif.

Membres du Bureau International d'Education

République et Canton de Genève,
Ministère de l'Instruction publique et des cultes de Pologne,
République de l'Equateur,
Institut universitaire des Sciences de l'Education,
Gouvernement de l'Espagne,
Gouvernement de l'Egypte,
Ministère de l'Instruction publique de Tchécoslovaquie.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

TROISIÈME COURS

POUR LE

PERSONNEL ENSEIGNANT

Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale

COMPTE RENDU DES CONFÉRENCES

données du 28 juillet au 2 août 1930

UT PER JUVENES
ASCENDAT MUNDUS

1930
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
44, Rue des Maraîchers
GENÈVE

AVANT-PROPOS

Comme en 1928 et à la demande de nombreux participants, nous avons décidé de faire paraître en une brochure le résumé des leçons du Troisième Cours spécial sur le sujet: « Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale ».

De même que les deux précédents, ce cours était destiné aux praticiens de l'enseignement, notamment aux maîtres de l'enseignement primaire et secondaire, aux directeurs d'écoles, aux inspecteurs scolaires. Une fois de plus, le Bureau s'était proposé de mettre en pratique la Recommandation 5 du Sous-Comité d'Experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations, recommandation qui préconise « des cours spéciaux à l'usage des membres du personnel enseignant qui n'auraient pas reçu à l'école normale la préparation nécessaire, ainsi qu'à l'usage de ceux qui désirent poursuivre l'étude de cette question ».

⁂

Le nombre d'inscriptions au cours fut de 89. Les élèves appartenaient aux 18 pays suivants: Allemagne (11); Belgique (8); Brésil (1); Chine (2); Espagne (4); Etats-Unis (3); France (1); Grande-Bretagne (18); Hongrie (2); Inde (1); Lettonie (2); Norvège (1); Pologne (6); Roumanie (3); Sarre (7); Suède (1); Suisse (14); Yougoslavie (4).

D'après leurs fonctions, les participants au cours se répartissaient de la façon suivante : Professeurs d'Ecoles secondaires, 31 ; Professeurs d'Ecoles normales, 7 ; Instituteurs, 23 ; Professeurs d'Universités, 3 ; Fonctionnaires de l'Instruction publique, 1 ; Elèves-Maîtres, 3 ; étudiants, 5 ; divers, 16.

Un grand nombre de Gouvernements nous prêtèrent leur précieux appui, soit en portant notre cours à la connaissance des éducateurs au moyen de circulaires ou des journaux officiels, soit en envoyant des boursiers au cours, d'accord avec la recommandation 7 du Comité d'Experts et de l'Assemblée de la Société des Nations. Certaines organisations ayant suivi cet exemple, le nombre des boursiers fut cette année de 29, répartis comme suit : Allemagne, 7 ; Angleterre, 2 ; Chine, 2 ; Espagne, 4 ; Roumanie, 1 ; Sarre, 6 ; Suisse, 5 ; Yougoslavie, 2.

⁂

Notre ambition étant de fournir les moyens de mener à bien leur tâche aux éducateurs désireux de développer chez leurs élèves l'esprit de coopération internationale et de leur faire connaître les buts et l'œuvre de la Société des Nations, nous avions prévu à cet effet trois groupes de leçons :

a) *Information :* Connaissances sommaires, indispensables à tout éducateur, de l'organisation et de l'œuvre des grandes institutions internationales ;

b) *Psychologie éducative :* Principes psychologiques sur lesquels doit reposer la méthodologie de cet enseignement spécial ;

c) *Didactique :* Méthodes pratiques susceptibles d'être employées avec succès par les maîtres.

Voici du reste le programme détaillé de ces leçons :

M. Bouscharain, Membre de la Section sociale de la

Société des Nations : *La Société des Nations et la Lutte contre les stupéfiants.*

M. Ernest Bovet, Secrétaire de l'Association suisse pour la Société des Nations : *Leçon pratique sur la Société des Nations.*

Mlle M. Butts, Secrétaire générale du Bureau international d'Education : *Le Bureau international d'Education et la coopération internationale.*

M. Ed. Claparède, Professeur à l'Université de Genève : Psychologie et collaboration internationale.

M. Jean de la Harpe, Professeur à l'Université de Neuchâtel : *Le Conflit du nationalisme et de l'internationalisme.*

M. Ad. Ferrière, Directeur adjoint du Bureau international d'Education : *L'Ecole active et la collaboration internationale.*

M. Giraud, Membre de la Section juridique de la Société des Nations : *L'Organisation et l'œuvre de la Société des Nations.*

M. G. A. Johnston, Chef de Section à la Division des renseignements et des relations au Bureau international du Travail : *L'Œuvre de l'Organisation internationale du Travail.*

M. W. Mohrhenn, Directeur du Gymnase de Glogau : *Comment les cours d'histoire peuvent préparer la collaboration entre les peuples,* et *Certains articles du Pacte de la Société des Nations* (leçon pratique d'histoire).

M. le Professeur J. Piaget, Directeur du Bureau international d'Education : *Le Développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant* et *La Notion de justice chez l'enfant.*

M. William Rappard, Directeur de l'Institut universitaire des Hautes Etudes Internationales : *La Cour de Justice internationale.*

M. Gonzague de Reynold, Membre suisse de la Commission de Coopération intellectuelle : *L'Œuvre de la Commission de Coopération intellectuelle à la Société des Nations.*

M. Pedro Rossello, Directeur adjoint du Bureau international d'Education : *L'Œuvre du Bureau international d'Education.*

Mlle L. Schmidt, Membre de la Division des Recherches au Bureau international du Travail : *L'Enseignement de l'Histoire du Travail.*

Le programme prévoyait en plus une visite commentée au Secrétariat de la Société des Nations et au Bureau international du Travail (visites qui eurent lieu sous la direction de MM. Zilliacus et Boisnier), ainsi qu'une visite à la Salle de l'Alabama et à l'Hôtel de Ville sous la conduite de M. Guillaume Fatio. Nous devons mentionner aussi la séance cinématographique dans laquelle on put admirer un beau film sur la Société des Nations, présenté par M. Judd, secrétaire de la Section de l'Education de la British League of Nations Union. Le tour du Petit-Lac en bateau à vapeur et un dîner en commun à Thoiry, où eut lieu, en 1926, la célèbre entrevue Briand-Stresemann, contribuèrent à nouer parmi les participants au cours des liens d'amitié qui ne peuvent que contribuer à la réalisation du but que s'étaient proposé les organisateurs.

I

INFORMATION

a) L'organisation et l'œuvre de la Société des Nations

par M. E. Giraud
Membre de la Section juridique de la Société des Nations

La Société des Nations, qui n'a que 10 ans d'existence, représente la première tentative d'organisation internationale du monde, tentative d'ailleurs modeste. Il y avait deux façons de concevoir la Société des Nations. On pouvait la constituer comme un Etat au-dessus des autres Etats ou comme une union permanente des Etats s'engageant à chercher, au moyen de certaines procédures, la solution de leurs conflits et le règlement de leurs intérêts communs. C'est la seconde conception, la moins radicale, celle qui ménageait le plus les susceptibilités nationales, qui a prévalu.

Si l'on considère les organes de la Société des Nations, on ne trouve qu'une analogie imparfaite avec les organes d'un Etat moderne doué d'institutions représentatives et constitué selon le principe de la séparation des pouvoirs. Sans doute il y a un pouvoir judiciaire constitué par la Cour permanente de Justice internationale qui siège à La Haye; il y a un Secrétariat dont le rôle est de préparer les décisions et de veiller à leur exécution et qui correspond à l'administration. Mais les organes suprêmes de décision, le Conseil et l'Assemblée, ne correspondent ni au Gouvernement ni au pouvoir législatif

des Etats. Le Conseil comprend 14 membres, à savoir les représentants de 5 grandes puissances et 9 membres élus par l'Assemblée. L'Assemblée comprend les représentants de tous les Etats membres de la Société. Assemblée et Conseil n'ont pas de compétences nettement distinctes. Dans divers domaines, Assemblée et Conseil ont compétence pour s'occuper des mêmes affaires. En pratique, du fait que tous les Etats y sont représentés, l'Assemblée constitue en quelque sorte l'autorité suprême, mais du fait de sa composition plus restreinte, de ses réunions plus fréquentes (4 sessions par an), le Conseil constitue l'organe d'action de la Société des Nations.

Bien que la Société des Nations n'ait pas en général le pouvoir d'imposer aux Etats les solutions adoptées par la majorité des membres du Conseil ou de l'Assemblée, elle rend d'immenses services dans l'ordre international. Comment y parvient-elle? En premier lieu, elle crée un contact incessant entre les Gouvernements. Tous les 4 mois les ministres des grandes puissances se retrouvent à Genève. A l'Assemblée de 1929 les ministres de 30 Etats différents étaient réunis. Ces contacts personnels périodiques facilitent grandement le développement et la solution des affaires internationales.

Ces assises internationales où tous les participants ont le droit d'exprimer leur opinion, même sur des questions qui ne les touchent pas directement, ont pour résultat de préciser d'abord, de manifester ensuite une opinion internationale avec laquelle les Etats sont forcés de compter.

Ainsi, sans avoir le pouvoir d'imposer des solutions, la Société des Nations les suggère et réussit à décider les Etats à les adopter. Evidemment, tout cela s'accompagne de lenteurs, de tâtonnements et de difficultés de toutes sortes. On en profite pour adresser à la Société des Nations une série de critiques injustifiées.

On lui reproche d'ajourner les solutions, de ne donner que des solutions partielles, de rechercher les solutions de compromis. On oublie qu'il est sage, dans certains cas, d'ajourner les questions qui ne sont pas encore mûres pour une solution ; on oublie que les solutions de compromis obtenues par des concessions mutuelles sont souvent en pratique les meilleures, étant les seules que l'on puisse faire accepter par les parties en conflit et celles qui laissent le moins de ressentiment et de rancœur. Quant aux solutions partielles, ce sont peut-être des solutions imparfaites, néanmoins elles rapprochent du but et elles sont parfois le seul moyen de l'atteindre finalement. Enfin, il faut noter que certains échecs apparents ont été la cause de progrès ultérieurs extrêmement importants ; tel fut le cas pour le célèbre protocole de Genève, de 1924.

Les compétences de la Société des Nations sont diverses, néanmoins on peut les ramener à deux chefs :

1° La Société des Nations a pour but, en premier lieu, de maintenir la paix ;

2° Elle a pour but, en second lieu, d'organiser entre les Etats des collaborations fécondes, économiques, financières et autres, qui contribueront à développer dans le monde l'ordre et la prospérité.

La première tâche de la Société des Nations est de faire régner la paix.

Le pacte de la Société des Nations n'impose pas aux Etats l'obligation de soumettre tous leurs différends à un juge ou à un arbitre qui les trancherait par une décision obligatoire. Il les oblige seulement à soumettre leurs différends au Conseil de la Société des Nations. Ce dernier n'a pas le pouvoir d'imposer une solution, il se

borne à en proposer une. En fait, de nombreux conflits ont été portés devant le Conseil de la Société des Nations. Nous citerons le différend entre la Suède et la Finlande à propos des îles d'Aland (1922), la question silésienne entre la France et la Grande-Bretagne (1921), la querelle du Burgenland entre la Hongrie et l'Autriche (1922), la question de Mossoul (1925), le conflit bulgaro-grec (1925), la tension polono-lithuanienne (1927), la question des optants (1928).

Dans certains cas, la Société des Nations est parvenue à régler définitivement les conflits qui étaient portés devant elle. Dans d'autres cas, elle a été moins heureuse, elle n'a pu vider le fond du différend, mais elle a quelquefois orienté ce différend vers une solution et, dans tous les cas, elle a empêché le conflit de se développer et d'aboutir à une rupture. Elle a ainsi sauvegardé la paix.

Mais la Société des Nations ne s'est pas bornée à faire tous ses efforts pour régler les conflits qui lui étaient soumis, elle s'est efforcée d'asseoir la paix sur des bases solides en s'attaquant aux trois termes essentiels du problème de l'organisation du monde pour la paix, qui sont : l'arbitrage, la sécurité et le désarmement.

En 1920, a été institué le premier tribunal international permanent qui est la Cour de Justice internationale de La Haye. Ce tribunal a déjà jugé un grand nombre de conflits intéressant aussi bien de grands Etats que de petits Etats. Par ailleurs, fait très remarquable, 28 Etats — dont l'Allemagne et la Grande-Bretagne — sont liés actuellement par la disposition facultative de l'article 36 du Statut de la Cour, qui prévoit la juridiction obligatoire de la Cour pour les différends d'ordre juridique ; 14 autres Etats — dont la France et l'Italie — ont donné une signature qui les liera lorsqu'ils auront procédé à sa

ratification. Cela fait au total 42 Etats, appartenant à tous les continents, parmi lesquels quatre grandes puissances, qui sont ou qui vont être assujettis à la juridiction obligatoire de la Cour. D'autre part, en 1928, l'Assemblée a adopté une autre convention qui est l'Acte général d'arbitrage ; quatre Etats ont déjà donné leur adhésion à cet acte. Enfin, le nombre s'accroît sans cesse des traités bilatéraux d'arbitrage, de règlement judiciaire et de conciliation.

Dans l'ordre de la sécurité, des résultats remarquables ont aussi été obtenus. Le protocole de Genève, qui tendait à donner au problème une solution complète, a été abandonné ; néanmoins, cet échec a été suivi de réalisations qui, quoique plus modestes, ont cependant une très grande valeur : traités de Locarno (1925), entrée de l'Allemagne dans la Société des Nations (1926). La conclusion du pacte de Paris concernant le recours à la guerre (1928), quoique n'ayant pas de rapport direct avec l'œuvre de la Société des Nations, se rattache néanmoins au vaste mouvement pour la paix dont la Société des Nations a été l'animatrice.

Dans l'ordre du désarmement, les difficultés ont été plus grandes ; pour les éliminer, un long et pénible travail préparatoire a été nécessaire. Ce travail préparatoire paraît toucher à son terme et on entrevoit la possibilité de conclure prochainement une convention qui réalisera la première limitation de l'ensemble des armements nationaux des divers pays.

Enfin, la Société des Nations s'occupe de la protection des minorités de langue, de race et de religion. Cette protection des minorités est une conception intéressante, nouvelle et — quelles que soient les critiques qu'à tort ou à raison on ait adressées à son fonctionnement — il n'est pas douteux que les obligations imposées aux Etats

de respecter la langue, la race et la religion de leurs minorités aient rendu la situation de ces minorités profondément différente de ce qu'elle était autrefois.

Dans un ordre d'idées un peu différent, on peut mentionner l'institution des mandats, qui a pour but d'instaurer un contrôle sur la façon dont les Etats appartenant à une civilisation avancée remplissent leur devoir d'aide et de tutelle vis-à-vis de populations non encore capables de se diriger elles-mêmes.

Le second champ d'activité de la Société des Nations est celui de la collaboration internationale. Cette collaboration affecte les sujets les plus variés : coopération intellectuelle, communications et transit, questions sociales (lutte contre les stupéfiants, répression de l'esclavage, répression de la traite des femmes et des enfants, protection de l'enfance, etc.), hygiène (centralisation des renseignements, statistiques sur les maladies, organisation de la lutte préventive contre ces maladies et épidémies), questions financières, questions économiques.

Il faudrait un temps très long pour exposer ce que la Société des Nations a tenté et réalisé dans ces diverses matières. Nous nous bornerons à une mention spéciale concernant les questions financières et les questions économiques. C'est à la Société des Nations que l'on doit le redressement financier de l'Autriche, qu'elle a entrepris à un moment où la situation de ce pays paraissait désespérée. De même, la Société des Nations a procédé à l'assainissement des finances hongroises et elle a coopéré au rétablissement des finances grecques et bulgares.

Il est apparu ces dernières années que c'était dans le domaine des questions économiques que le besoin d'une coordination internationale des efforts se faisait particulièrement sentir et pourrait donner des résultats consi-

dérables. En 1927, a été réunie à Genève une grande conférence économique. Depuis lors, diverses tentatives partiellement couronnées de succès ont été faites pour organiser pratiquement une collaboration économique et supprimer ou réduire les obstacles auxquelles elle se heurte. C'est une œuvre difficile et de longue haleine qui, vraisemblablement, dans les années qui vont venir, se situera au premier plan de l'activité de la Société des Nations.

Cette revue nécessairement rapide des principes, de la constitution et des activités de la Société des Nations est à elle seule insuffisante pour permettre d'apprécier la valeur de cette institution. Une institution nouvelle, en pleine croissance, ne peut être jugée exclusivement d'après ce qu'elle est, il faut tenir compte de ce qu'elle était et considérer ce qu'elle pourra devenir. Or, il est extrêmement intéressant de se reporter de dix ans en arrière et de jeter un coup d'œil sur la Société des Nations qui venait de naître. Son avenir était gros d'incertitudes et de dangers. En présence de l'indifférence, du scepticisme, voire de l'hostilité des uns et des autres, on pouvait se demander si elle ne mourrait pas avant d'avoir vécu. Quand le premier Conseil de la Société des Nations se réunit le 16 janvier 1920, l'événement passa presque inaperçu ; une seule question peu importante figurait à l'ordre du jour. En mai 1930, s'est tenue la 59e séance du Conseil : 7 ministres des affaires étrangères y prirent part et une cinquantaine de questions y furent traitées.

La Société des Nations, qui ne comprenait que 13 membres au moment de sa naissance et 42 en 1920 quand s'est réunie la première Assemblée, en compte aujourd'hui 54. La Société des Nations, par ailleurs, entretient

des relations actives avec la plupart des Etats qui n'en sont pas membres. Les Etats-Unis collaborent avec elle de la façon la plus cordiale dans toutes ses activités d'ordre technique. Tous les Etats ont compris que Genève était devenue un des centres de la politique mondiale et qu'ils devaient compter avec la Société des Nations. Si le développement de la Société des Nations continue, pendant les années qui vont venir, sur le rythme qui a été le sien depuis sa fondation, les plus vastes espoirs sont permis. Toutefois, ce serait une erreur de croire que ces progrès se poursuivront d'une manière en quelque sorte automatique, sans lutte et sans efforts. La Société des Nations est sortie de la période dangereuse de l'enfance, elle entre dans une autre période non moins critique, celle de l'adolescence. Elle a profité, d'autre part, jusqu'à présent, de la commotion morale produite dans l'opinion publique par la grande guerre et de l'ardent désir d'empêcher le retour d'une semblable catastrophe. Mais le choc produit par la guerre tend à s'atténuer; il ne faudrait pas que l'opinion publique se montrât indifférente ou, ce qui serait pis encore, qu'elle retournât à ses anciens errements. En définitive, la vie et le succès des institutions, aussi bien internationales que nationales, dépendent de la valeur que les peuples leur attribuent et de l'énergie avec laquelle ils les soutiennent et les protègent. Pour consolider et élargir les résultats obtenus, il faut la collaboration active et décidée de l'opinion publique.

b) L'œuvre de l'Organisation internationale du Travail

par M. G. A. Johnston

Chef de Section au Bureau International du Travail

Quels sont les résultats obtenus par l'Organisation internationale du Travail après dix ans d'activité et comment peuvent-ils se comparer avec les résultats qu'il paraissait raisonnable d'attendre lorsque fut rédigé le chapitre XIII du Traité de paix ? Voilà les deux questions que nous allons examiner ici. Il est relativement aisé de répondre à la première, mais beaucoup plus difficile de donner une réponse à la deuxième ; on peut même se demander si le temps est déjà venu où il est possible de faire ce bilan. « N'êtes-vous point trop plongés — pourrait-on objecter — dans la nouvelle vie internationale créée par le Traité, pour qu'il vous soit possible de formuler le jugement objectif de l'histoire sur des événements aussi récents ? » Il y a sans doute une parcelle de vérité dans cette objection, mais il ne faudrait pas s'en exagérer l'importance. En effet, dans certains cas, l'historien peut accomplir son travail le mieux s'il examine son sujet comme il scruterait sous le microscope un spécimen privé de vie, ou comme il contemple l'Etat-cité de la Grèce antique à travers le télescope du temps. Dans d'autres cas cependant, une juste évaluation pourra être facilitée plutôt que gênée si l'examinateur se trouve dans la sphère des influences exercées par le mouvement, de façon à être inspiré par son esprit. Dans le cas particulier, il ne paraît pas impossible d'envisager l'œuvre de l'Organisation internationale du Travail dans une exacte perspective et d'évaluer son importance en ayant quel-

que certitude que ce jugement ne sera pas sérieusement mis en question par la postérité.

Les résultats du travail de l'Organisaiton peuvent être envisagés d'un quintuple point de vue :

1° La portée de l'œuvre de la Conférence internationale du Travail et les rapports entre les résultats obtenus et les principes posés dans la 13e partie du Traité de paix ;

2° Les résultats de l'œuvre de la Conférence, tels qu'ils se trouvent incorporés aux législations nationales ;

3° Les autres résultats obtenus par la collaboration — sur une base internationale — des ouvriers, des patrons et des gouvernements ;

4° La collaboration avec la Société des Nations et les autres associations internationales ;

5° Les résultats dans le domaine de la centralisation et de la diffusion des renseignements.

1° *La portée de l'œuvre de la Conférence*

Il a été tenu jusqu'ici 14 sessions de la Conférence internationale du Travail, la première à Washington, la deuxième à Gênes, toutes les autres à Genève. Trente et une conventions ont été adoptées et trente-huit recommandations. Les diverses conventions et recommandations peuvent être classées de deux façons, soit d'après le domaine de la législation ouvrière qu'elles concernent, soit d'après la catégorie de travailleurs qu'elles visent. Une analyse entreprise sur la première base montre que les conventions peuvent être groupées comme suit :

I. — Heures de travail (limitation des heures de travail, travail de nuit, repos hebdomadaire, utilisation des loisirs).

II. — Salaires (création de normes pour la fixation des salaires).

III. — Chômage.

IV. — Migration des travailleurs.

V. — Hygiène et sécurité ouvrières.

VI. — Assurances sociales.

VII. — Mesures spéciales de protection des ouvrières et des enfants employés dans l'industrie.

VIII. — Mesures spéciales de protection des ouvriers indigènes.

IX. — Divers sujets, y compris l'inspection des fabriques, la liberté d'association, la formation technique.

Si l'on classe ces mêmes conventions et recommandations d'après les catégories de travailleurs qu'elles visent, on verra que certaines d'entre elles concernent les conditions de travail de tous les travailleurs en général, tandis que d'autres ont en vue les travailleurs dans l'industrie et le commerce, d'autres les travailleurs dans certaines industries seulement (par exemple, l'emploi de la céruse dans les couleurs, le travail de nuit des boulangers), d'autres encore les ouvriers de l'agriculture, les marins, les employés de commerce, une autre enfin les travailleurs dans les colonies et les territoires sous mandat (travail forcé).

Quelle figure tout ce travail accompli par la Conférence fait-il lorsqu'on le compare avec les anticipations des créateurs de l'Organisation ? Au chapitre XIII du traité, il est établi une sorte de programme qui se trouve à la fois dans le préambule et à l'article 427. Ce programme n'était pas censé énumérer de façon absolument complète les questions qui constitueraient la sphère d'activité de l'Organisation. Les questions mentionnées sont : les heures de travail, le chômage, les migrations des travailleurs, l'hygiène et la sécurité dans l'industrie, les assurances sociales, la formation profes-

sionnelle et technique, la liberté d'association, les méthodes d'inspection et les salaires.

Si nous comparons cette liste avec la classification que nous venons d'établir des travaux accomplis par la conférence, nous remarquerons que toutes les questions figurant au chapitre XIII ont déjà — au bout de 10 ans — été abordées par la Conférence. La profondeur du travail accompli dans ces divers domaines varie. Dans certains d'entre eux, les points fondamentaux ont été envisagés complètement. Dans d'autres, on a traité des problèmes importants, mais les questions fondamentales ont été réservées, dans d'autres enfin l'on n'a touché qu'à la périphérie du sujet. La Conférence a répondu sans aucun doute aux visées principales de ceux qui ont rédigé le XIII[e] chapitre du traité et elle a posé de larges fondements sur lesquels pourront être édifiés les travaux futurs.

2° *Résultats de l'œuvre de la Conférence, tels qu'ils se trouvent incorporés aux législations actuelles*

Une des pierres de touche pour juger du succès du travail de l'Organisation est l'examen de la mesure dans laquelle ses décisions ont été incorporées aux législations nationales des divers pays. Le nombre des ratifications de Conventions internationales du Travail, enregistrées jusqu'au 1[er] juillet 1930, est de 392. Ce résultat est-il — oui ou non — satisfaisant ? Le Président du Conseil de l'Organisation, M. Fontaine, après avoir soigneusement examiné les ratifications enregistrées et en avoir comparé le nombre avec le nombre total des ratifications possibles, est arrivé à la conclusions que — une fois déduit du total possible des ratifications le nombre qui serait le fait des Etats n'ayant pas d'intérêt à la réglementation des conditions du Travail, parce qu'ils ne

sont pas hautement industrialisés — le pourcentage des ratifications est de 49 %, ou, si l'on compte celles qui ont été autorisées sans être encore enregistrées, de 51 %. M. Fontaine estime que les résultats obtenus sont, somme toute, et vu les difficultés inhérentes à tout système international de législation, très encourageants.

Les trois points restants devront être traités très brièvement dans ce résumé.

3° *La Collaboration internationale des Gouvernements, des ouvriers et des patrons dans d'autres domaines que la Conférence*

Il faut mentionner ici les travaux du Conseil directeur et d'un grand nombre de Commissions et de Comités internationaux institués par le Conseil directeur pour assister le Bureau dans son travail. Ces Commissions s'occupent des questions suivantes : conditions du travail en mer, assurances sociales, agriculture, hygiène et sécurité dans l'industrie, migrations des travailleurs, travail indigène, application des conventions ratifiées, chômage, travailleurs intellectuels, employés du commerce et de l'industrie, conditions du travail dans les mines, conditions du travail dans le textile, emploi des freins automatiques par les chemins de fer, etc.

4° *Collaboration avec la Société des Nations et les autres associations internationales*

Dès le début, le Bureau du Travail a collaboré étroitement avec la Société des Nations dans un grand nombre de questions qui offrent de l'intérêt pour les deux institutions. L'Organisation du Travail a établi aussi une liaison étroite avec d'autres associations internationales dont la sphère d'opération touche à la sienne, par exemple, l'Organisation internationale des employés de l'in-

dustrie, la Fédération internationale des syndicats, l'Alliance internationale des Coopératives, les Confédérations internationales d'employés et d'ouvriers de nombre d'industries et de professions, les Organisations internationales de protection sociale, la Ligue internationale des syndicats nationaux, les Organisations internationales d'étudiants, les Eglises et d'autres organisations religieuses ou philanthropiques, les Organisations pour la protection de l'enfance et de la jeunesse, etc., etc.

5° *Recherches scientifiques et diffusion de renseignements*

Le développement du travail d'information et de recherches du Bureau a été un des traits dominants de son activité. Beaucoup de recherches ont été entreprises dans un très vaste champ de questions relatives au travail et à l'industrie. Les résultats de ces recherches paraissent dans les divers périodiques et dans les autres publications du Bureau. De plus, le Bureau répond à un nombre toujours croissant de demandes d'information (plus de 1.000 en 1929) provenant de Gouvernements, d'organisations d'ouvriers et de patrons, d'institutions pédagogiques et autres.

Dans le domaine du Travail et de l'industrie, l'Organisation vise, par ses recherches et ses publications scientifiques, à contribuer à poser les bases d'une connaissance éprouvée et certaine. Pour construire l'édifice de la justice sociale, il faut que les fondations soient solides.

c) La Cour permanente de Justice internationale [1]

Dans le cadre de la Société des Nations existent deux grandes organisations financièrement autonomes : l'Organisation internationale du Travail, créée par la Partie XIII des traités de paix, et la Cour permanente de Justice internationale créée en vertu de l'article 14 du Pacte.

D'après cet article, « le Conseil est chargé de préparer un projet de Cour permanente de Justice internationale et de le soumettre aux Membres de la Société. Cette Cour connaîtra tous différends d'un caractère international que les parties lui soumettront. Elle donnera aussi des avis consultatifs sur tout différend ou tout point dont la saisira le Conseil ou l'Assemblée ».

La Cour permanente de Justice internationale, dont le siège est à La Haye, coexiste avec la Cour d'Arbitrage, qui peut être considérée comme son prédécesseur et qui fut créée à la suite de la Conférence réunie à La Haye en 1899, par l'initiative du Tsar Nicolas II.

La Cour permanente de Justice internationale est installée dans le Palais de la Paix, érigé grâce aux contributions de M. Andrew Carnegie et de quelques Etats.

La Cour, dont la première réunion eut lieu en janvier 1922, est un corps de magistrats indépendants, élus, sans égard à leur nationalité, parmi les personnes qui jouissent de la plus haute considération morale et qui réunissent les conditions demandées pour l'exercice, dans

(1) M. le Professeur Rappard, Directeur de l'Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales à Genève, n'ayant pu nous communiquer le résumé de sa très intéressante conférence, nous insérons ici un simple aperçu objectif de l'organisation et l'activité de la Cour permanente.

leurs pays respectifs, des plus hautes fonctions judiciaires, ou qui sont des jurisconsultes possédant une compétence notoire en matière de droit international.

La Cour se compose de onze juges titulaires et de quatre juges suppléants. L'Assemblée de la Société des Nations a le droit d'augmenter leur nombre. Tous ces juges sont élus par l'Assemblée et par le Conseil de la Société des Nations sur une liste de candidats présentée par les groupes nationaux des membres de la Cour permanente d'Arbitrage. Ces groupes doivent consulter d'avance les Académies juridiques, les Facultés de Droit, la Cour de Justice, etc. L'Assemblée et le Conseil procèdent séparément à l'élection, les candidats qui réunissent la majorité absolue de voix dans l'Assemblée et dans le Conseil étant élus. On procède d'abord à l'élection des juges titulaires et ensuite à celle des juges suppléants.

Tous les membres de la Cour de Justice sont élus pour neuf ans, et ils sont rééligibles. Ils jouissent dans l'exercice de leurs fonctions des privilèges et des immunités diplomatiques. Bien que le siège de la Cour soit fixé à La Haye par son statut, les juges ne sont pas tenus d'y résider en tout temps.

Les juges de la nationalité de chacune des parties en cause peuvent siéger dans l'affaire soumise à la Cour. Dans le cas où la Cour compte un juge de la nationalité d'une seule des parties, l'autre partie peut nommer pour siéger un juge suppléant, s'il en existe un de sa nationalité. Sinon elle pourra en désigner un. Si la Cour ne compte aucun juge de la nationalité des parties, chacune de ces parties peut procéder au choix d'un juge.

Pour les affaires concernant le travail, le transit, les communications, etc., la Cour constitue des Chambres

spéciales composées de cinq juges titulaires et de deux juges remplaçants, assistés de quatre assesseurs techniques.

D'après le Pacte, et le Statut de la Cour, celle-ci a des attributions consultatives et des attributions judiciaires.

La compétence judiciaire de la Cour de La Haye dépend de la volonté des parties en présence. La juridiction de la Cour est obligatoire lorsque les parties ont prévu dans un traité ou une convention que les conflits qui pourraient se produire entre elles seront soumis à la Cour. Parmi ces traités et conventions il faut citer les traités de Versailles, de Saint-Germain, de Neuilly, du Trianon et de Lausanne, les dispositions et traités relatifs à la protection des minorités nationales, aux mandats coloniaux, et au travail, les traités politiques d'alliance, les traités de commerce, les conventions sur le transit et les communications, les traités d'arbitrage et sécurité, etc. En matière consultative, la juridiction de la Cour s'étend aux questions que lui soumettent le Conseil et l'Assemblée de la Société des Nations. Dans le Statut de la Cour, il existe une « clause facultative », engageant les Etats qui la signent à soumettre à la Cour tout différend d'ordre juridique se rapportant à l'interprétation d'un traité, à tout point du droit international, à la réalité de tout fait qui, s'il était établi, constituerait la violation d'un engagement international, et à la nature ou l'étendue de la réparation due par la rupture d'un engagement international. Actuellement, cette clause facultative, dont l'importance est notoire, a été signée par 42 Etats.

La Cour est ouverte aux Etats Membres de la Société des Nations ; aux Etats non Membres de la Société des Nations mentionnés à l'annexe au Pacte et sous certaines conditions, à tout le reste des Etats.

La Cour se réunit en session ordinaire le 15 juin de chaque année. Elle peut être convoquée en session extraordinaire par le Président. Les sessions durent jusqu'à l'épuisement des affaires inscrites au rôle avant ou pendant la session.

La Cour permanente de Justice internationale rend des arrêts, des avis consultatifs et des ordonnances. Les langues officielles sont l'anglais et le français.

L'audience est publique, mais les délibérations sur l'arrêt ou l'avis à intervenir sont secrètes ; toutefois ceux-ci doivent être prononcés en public. Chaque arrêt ou avis devra indiquer le nombre de juges composant la majorité.

L'arrêt est final et sans appel, sauf au cas où un fait nouveau et pertinent, ignoré de la Cour, serait découvert après le jugement. L'appel devra être adressé à la Cour dans un délai de dix ans à partir du jugement et dans les six mois qui suivent la découverte du fait nouveau.

La Cour publie, entre autres séries de documents, un recueil des arrêts, un recueil des avis consultatifs et les actes et documents relatifs aux arrêts et aux avis consultatifs.

Les frais de la Cour permanente sont supportés par la Société des Nations, de la manière que l'Assemblée décide sur la proposition du Conseil, mais l'administration financière de la Cour est indépendante de l'administration financière du Secrétariat de la Société des Nations.

Pour 1930, le budget de la Cour s'élevait à 1.088.804 florins.

Parmi les questions soumises à la Cour, il y a lieu de citer l'affaire du « Wimbledon » ; la question des décrets de nationalité promulgués en Tunisie et au Maroc ;

les affaires de Jaworzina et Saint-Naoum ; le service postal polonais à Dantzig ; l'affaire de Mossoul ; les compétences de l'Organisation internationale du Travail ; l'affaire du « Lotus » et la question des zones franches de la Haute-Savoie.

---

d) La Commission internationale de Coopération intellectuelle de la Société des Nations

par M. Gonzague de Reynold
Membre de la Commission internationale de Coopération intellectuelle

But. — La Commission de coopération intellectuelle a pour but de favoriser le développement international des sciences, des lettres et des arts et, par ce moyen, de rallier les intellectuels à la Société des Nations. On sait, en effet, l'influence qu'exerce la pensée sur la vie et sur les mœurs, et par conséquent le rôle immense que ceux qui la représentent peuvent exercer.

Historique. — La Commission de coopération intellectuelle est due essentiellement à une initiative de M. Léon Bourgeois. Ses douze premiers membres furent désignés en 1921 par le Conseil de la Société des Nations, duquel elle dépend directement. La Commission se réunit pour la première fois en août 1922, sous la présidence de M. Henri Bergson, d'abord à titre consultatif. Elle devint permanente à partir de 1925, et compte aujourd'hui 16 membres, tous de nationalités différentes, mais qui ne sont pas élus comme représentants de leurs pays ou de leurs gouvernements, oui bien comme représentants des grandes disciplines intellectuelles.

C'est en 1924 que le gouvernement français offrit à la

Société des Nations de fonder et de subventionner, à Paris, un Institut international de coopération intellectuelle. Celui-ci fut inauguré en janvier 1925.

En 1926, le gouvernement italien fit une proposition analogue : L'Institut international du cinématographe éducateur, inauguré en 1927.

Programme. — Après une période d'exploration, le programme de la coopération intellectuelle s'est fixé autour d'un certain nombre de questions précises, qui sont :

a) dans le domaine des sciences : coordination des bibliothèques, coordination de la bibliographie scientifique;

b) dans le domaine des arts : Office international des musées, qui publie la revue *Mouseion,* Comité international des arts populaires (1er Congrès international des arts populaires, à Prague, 1928, exposition internationale projetée à Berne, 1934);

c) dans le domaine des lettres : problèmes relatifs à la traduction ;

d) dans le domaine des droits intellectuels : propriété scientifique (droit du savant sur sa découverte), droit de suite, etc.;

e) dans le domaine des relations universitaires : réunions annuelles des représentants des associations internationales d'étudiants, des représentants des offices universitaires nationaux, des représentants des institutions qui s'occupent de hautes études politiques et internationales; publication d'annuaires (cours de vacances, bourses internationales, etc.).

f) l'enseignement à la jeunesse de l'existence et des buts de la Société des Nations : le Recueil pédagogique.

Organisation. — a) la Commission, qui fonctionne en même temps comme le Conseil d'Administration de l'Institut de Paris ;

b) le Comité exécutif et de direction ;

c) l'Institut de coopération intellectuelle ;

d) la Section de coopération intellectuelle du Secrétariat de la Société des Nations ;

(Ces deux institutions sont les organes exécutifs de la Commission) ;

e) les Commissions nationales de coopération intellectuelle, qui existent dans la plupart des pays.

En 1929, la Commission décida, le Conseil et l'Assemblée approuvèrent la constitution d'un Comité d'étude, chargé de reviser le programme et l'organisation de la coopération intellectuelle, après 8 années d'expériences.

Ce Comité a siégé en avril et mai 1930, et a déposé son rapport sur lequel la Commission vient de délibérer au cours de sa récente session plénière (la 12e depuis 1922).

---

e) La Société des Nations et la lutte contre le trafic des stupéfiants

par M. P. Bouscharain

Membre de la Section sociale de la Société des Nations

La paix ne saurait être maintenue que dans un monde moralement et physiquement sain. La lutte contre les stupéfiants rentre normalement dans le champ d'action de la Société. Juridiquement, la Société des Nations a été chargée, par l'article 23 du Pacte, du contrôle général des accords relatifs aux stupéfiants et en particulier, par conséquent, de l'application de la Convention de La Haye de 1912.

Le péril des stupéfiants s'est considérablement aggravé depuis la guerre; il ne s'agit plus seulement de débar-

rasser les peuples de l'Orient du fléau de l'opium mâché et fumé, il faut maintenant mener la lutte sur un double front, contre l'opium et contre les multiples drogues tirées de l'opium ou des feuilles de coca; l'Occident est contaminé comme l'Orient, mais l'Occident à son tour contamine l'Orient.

On peut résumer la situation en disant qu'à l'heure actuelle le mal est *grave*, qu'il est *difficile à combattre* et cependant que, grâce surtout à la nouvelle orientation donnée à la campagne contre les stupéfiants, à la suite des décisions de la dernière Assemblée, nous avons des raisons sérieuses d'espérer que le fléau pourra être *efficacement combattu*.

Gravité de la situation. — Quelques chiffres. — Le mal n'est pas uniquement, comme on le croit souvent, un vice des milieux tarés ; il atteint *toutes les classes* de la population : l'Egypte, autrefois saine, compte actuellement 500.000 toxicomanes sur 14 millions d'habitants. Le mal frappe dans une proportion considérable la *jeunesse* (à New-York, on compte environ 30.000 toxicomanes de 25-30 ans, d'après le rapport d'un chef de la police féminine).

La toximanie cause la ruine morale aussi bien que la dégénérescence physique des individus (augmentation de la *criminalité*).

Le trafic illicite des stupéfiants est *systématiquement organisé* par des bandes internationales de trafiquants et il existe de par le monde quelques fabriques de stupéfiants qui sont de véritables usines à poisons.

Les opérations de la maison Naarden des Pays-Bas (centre de trafic international actuellement disparu, pour beaucoup grâce aux efforts de la Société des Nations) portaient, en 1927-28, sur la moitié environ du total de la production mondiale d'héroïne. La maison Roessler de Mulhouse fabriquait, en 1928, 4.349 kgs d'hé-

roïne, c'est-à-dire une quantité égale à 2 fois 1/2 les besoins légitimes du monde.

M. Lyall, Président du Comité Central de l'Opium, déclare ce qui suit, à propos des opérations du trafiquant Hefti, de Zurich, et de la maison Roessler : « 1 kg d'héroïne représente à lui seul 100.000 doses; les quantités négociées par Hefti s'élèvent à des dizaines, sinon à des centaines de kilos. Hefti a donc vendu des dizaines de millions et Roessler, des centaines de millions de doses d'héroïne... Les ravages causés par Hefti égalent le mal causé par une grande bataille, et les ravages de Roessler peuvent être comparés à ceux causés par une grande guerre ».

Les *prix élevés* auxquels se vendent les drogues permettent aux trafiquants de réaliser des bénéfices colossaux (1 kg. d'héroïne acheté à la fabrique au prix d'environ 25 livres est finalement vendu au consommateur à raison de 6.000 livres. — Rapport du Gouvernement égyptien).

Moyens d'action employés jusqu'à ce jour, et difficultés rencontrées. Limitation indirecte du trafic. — Le principe général qui inspire la Société des Nations est le désir de limiter le trafic des stupéfiants aux quantités nécessaires pour les besoins médicaux et scientifiques et de renforcer, à cet égard, les dispositions de la Convention de La Haye de 1912. A cet effet la Société des Nations a tenu *deux Conférences* de gouvernements en 1925, l'une, visant spécialement l'opium à fumer ou « opium préparé », l'autre, concernant les stupéfiants en général.

1) *La première Conférence* a abouti à un « *Accord* » aux termes duquel les Puissances signataires s'engagent à prendre toutes nouvelles dispositions nécessaires pour supprimer entièrement dans un délai de 15 ans la consommation de l'opium préparé, dans les territoires re-

levant de leur autorité. Cette période doit commencer à courir à partir du moment où les pays producteurs de pavots à opium auront eux-mêmes assuré l'application effective des mesures indispensables pour empêcher que l'exportation clandestine de l'opium brut, en provenance de leurs territoires, constitue un obstacle sérieux à la réduction de la consommation dans les pays où l'usage de l'opium préparé est temporairement autorisé.

Dans ce domaine, des résultats efficaces n'ont pu encore être atteints : la situation politique instable de la Chine constitue toujours une difficulté : le Gouvernement national a adopté, d'ailleurs, de nouvelles lois en vue de la suppression de la culture du pavot et de l'usage de l'opium, mais il n'a pas encore été possible d'enregistrer une amélioration sensible. D'autre part, l'Assemblée de 1928, frappée des difficultés rencontrées par les Puissances intéressées pour « assurer la suppression graduelle et efficace de l'opium préparé », a institué une *Commission d'enquête en Extrême-Orient*, chargée d'étudier sur place le problème du contrôle du trafic de l'opium à fumer. Les conclusions de cette Commission, qui vient de rentrer à Genève, serviront de base aux travaux d'une Conférence qui se tiendra lorsque la Commission aura déposé son rapport.

2) La *deuxième Conférence* de 1925 a abouti à la conclusion de la « *Convention de Genève* » (1925) qui prévoit des mesures de restrictions plus rigoureuses de la production et de la fabrication des stupéfiants et établit un contrôle plus étroit du commerce international. 35 Etats ont ratifié cette Convention; 9 ont annoncé leur intention de le faire. Le rouage essentiel du mécanisme prévu par la Convention de Genève est le *système des certificats d'importation*: la Partie contractante exige, avant d'accorder une autorisation d'exportation des stupéfiants, qu'un certificat d'importation, — délivré par le

Gouvernement du pays importateur et attestant que l'importation est approuvée, — soit produit par la personne ou la maison qui demande l'autorisation d'exportation.

En outre, la Commission a institué un *Comité Central Permanent de l'Opium*, qui doit recevoir périodiquement des pays importateurs les estimations des quantités de stupéfiants dont ils ont besoin pour leur consommation intérieure; dans le cas où le Comité estimerait qu'un pays accumule des quantités excessives de stupéfiants et risque de devenir un centre de trafic illicite, il a le droit de demander des explications à ce pays.

Le système des certificats d'importation constitue une limitation *indirecte* de la fabrication, et s'il était universellement adopté, il existerait de sérieuses garanties que les transactions de stupéfiants qui s'effectuent dans le monde sont bien des transactions licites. Ce système a donné certains résultats (la fabrication de la morphine et de l'héroïne a diminué de 75 % en Suisse au cours des 3 dernières années; en France, depuis l'institution du Bureau des Stupéfiants, il n'a été exporté que 64 kg. d'héroïne pendant les trois premiers semestres de 1929). Toutefois, le système en question suppose une organisation administrative très forte et ne tient pas suffisamment compte des possibilités infinies de la contrebande.

De plus, il ne faut pas perdre de vue le fait que deux gros pays producteurs, et exportateurs, la Turquie et la Perse, ne sont pas parties à la Convention de Genève.

C'est pourquoi l'Assemblée de 1929, émue par les révélations de la Commission Consultative sur le volume encore énorme du trafic illicite, et estimant que les effets de la Convention de Genève ne peuvent pas se faire sentir dans un avenir assez proche, a décidé d'adopter des mesures plus radicales et d'atteindre le mal à sa source en élaborant un plan de limitation directe de la fabrication.

Conférence en vue de la limitation directe de la fabrication. — Il s'agit de combattre le trafic illicite sans porter préjudice au commerce licite : il faut supprimer la toxicomanie, sans entraver la médecine.

La Commission consultative, lors de sa dernière session, a adopté un plan pratique de limitation de la fabrication qui a été approuvé par le Conseil et qui sera soumis prochainement à une Conférence composée des Etats fabricants et des principaux pays consommateurs. L'économie de ce plan est la suivante : 1) *fixation de la quantité totale des stupéfiants qui doit être fabriquée annuellement pour les besoins légitimes;* 2) *répartition de la production mondiale entre les pays producteurs;* 3) *contrôle de la distribution, de manière à assurer à chaque pays consommateur la quantité légitime dont il a besoin.*

1. *Fixation de la production mondiale.* — Chaque pays devrait fournir annuellement l'évaluation des quantités de stupéfiants dont il aurait besoin l'année suivante pour les usages médicaux et scientifiques. Le total de ces évaluations constituerait la quantité qui devrait être fabriquée pendant l'année en question. L'évaluation équivaudrait à un engagement, c'est-à-dire qu'il ne serait pas permis à un pays d'importer au cours de l'année une quantité supérieure à celle que mentionne son évaluation, — sauf circonstances exceptionnelles.

2. *Répartition de la proportion mondiale entre les pays producteurs.* — La répartition des contingents que chaque pays fabricant serait autorisé à produire ferait l'objet d'un accord, soit entre les Gouvernements des pays producteurs, soit entre les fabricants eux-mêmes, sous réserve de l'approbation des Gouvernements. La répartition serait faite sur la base des quantités normalement fabriquées actuellement pour les usages médi-

caux et scientifiques, en éliminant dans toute la mesure possible la production qui a alimenté le trafic illicite. Le Gouvernement de chaque pays producteur s'engagerait à limiter les quantités de stupéfiants produits par ses fabricants à la quantité qui lui est assignée.

3. *Contrôle de la distribution.* — Tout pays non producteur garderait sa liberté d'adresser ses commandes au pays ou à la maison de son choix, mais, avant que le Gouvernement du pays auquel une commande est adressée accorde une autorisation d'exportation, il devrait s'assurer que le pays d'où émane la commande a le droit de recevoir la quantité commandée. A cet effet, il faudrait créer un office central, qui serait tenu au courant de toutes les commandes reçues et de toutes les livraisons effectuées.

Il est important, surtout dans le cas des « spécialités pharmaceutiques », préparées uniquement par certaines maisons, que les Etats puissent s'approvisionner où ils le désirent. A cet égard, l'office central pourrait procéder à un ajustement des commandes, à la condition expresse que le chiffre total prévu pour la production mondiale ne soit pas dépassé, et qu'un Etat ne reçoive pas davantage que la quantité indiquée pour ses besoins.

Enfin, tout plan de limitation de la fabrication devra tendre à empêcher une hausse sensible des prix, ainsi que le transfert ou la création d'usines dans des pays qui ne participeraient pas à l'accord général.

Si l'on considère que le nombre des fabriques existant dans le monde est relativement restreint, on peut conclure qu'un plan de limitation de ce genre est réalisable, pourvu que le contrôle soit suffisamment rigoureux.

Au moment où la Société des Nations s'apprête à fran-

chir une étape décisive dans la lutte contre les stupéfiants, il importe que l'opinion publique — celle des éducateurs en particulier — soit éclairée sur la gravité du danger de la toxicomanie et sur la culpabilité des trafiquants, véritables malfaiteurs publics, pour aider la Société des Nations, dans cette œuvre d'assainissement et d'entr'aide internationale.

---

f) Le conflit du nationalisme et de l'internationalisme

par M. Jean de la Harpe
Professeur à l'Université de Neuchâtel

Les théories politiques peuvent jouer le rôle d'idées-forces et constituer des systèmes où les idées et les faits se mêlent de manière étroite et qui deviennent à la longue des systèmes de préjugés, dont l'esprit conservateur exagère la fixité et l'esprit novateur la mobilité ; aux périodes de crise, ceux-ci se désagrègent et la lutte des partis en provoque la refonte. C'est aujourd'hui le cas pour le nationalisme et l'internationalisme; le premier est le drapeau des partis de droite, le second celui des partis de gauche.

Au XIX[e] siècle, en Europe, les forces novatrices et les forces conservatrices se répartirent de manière inégale. Les *forces novatrices,* endiguées par la restauration, s'exprimèrent dans le « libéralisme », puis dans le « socialisme » et remportèrent — en 1848 — la victoire du suffrage universel. Elles se groupèrent autour de l'idée nationale et aboutirent à la naissance du Reich allemand, du royaume d'Italie, des Etats balkaniques. Les *forces conservatrices* réussirent à s'adapter en Angleterre à la situation nouvelle; dans les grands empires

centraux, elles allièrent le nationalisme à la tradition dynastique : leurs principaux moyens furent les armées de conscription et les cours. Le XIX^e^ siècle est également marqué par l'avènement de l'internationalisme pratique et inconscient : ce qui le caractérise, c'est l'absence de régulateurs politiques et une organisation juridique encore élémentaire.

La guerre a mis à l'épreuve ces vieux systèmes politiques; or, le *degré d'intensité des révolutions de* 1918 *a été proportionnel à la rigidité des systèmes politiques :* plus le système était autoritaire, plus la révolution a été violente. Il ne reste aujourd'hui que deux régimes en présence : le *régime démocratique* à base majoritaire et parlementaire, le *régime dictatorial* à base militaire et jacobine; en matière internationale, est née la *Société des Nations* que les Gouvernements méconnurent dans ses débuts.

Sur cette base historique, on peut tenter une analyse de l'idée nationale et de l'idée internationale. La première comporte une sorte d'unité abstraite, affective et générale, qui dépasse considérablement l'idée primitive qu'on s'en était formé; elle comporte : 1) une collectivité plus ou moins organisée, 2) un territoire délimité et un centre nerveux, l'Etat, 3) des qualifications de sentiment et de valeur. On retrouve, dans des Nations comme la Suisse, les *stratifications* successives de l'évolution nationale; en outre, le nationalisme est *centralisateur.* La collectivité-nation est le cas particulier d'une loi empirique et historique, celle de l'*agrégation des collectivités,* qui se perd dans les ténèbres de la préhistoire (clan, tribu, empire, etc., nation). En effet, à l'instar des organismes biologiques, une collectivité tend toujours, pour des motifs économiques et moraux, à conquérir ou à s'agréger les collectivités voisines. Cette tendance

s'exerce soit par voie de conquête militaire (*status*), soit par voie d'association (contrat). Cette agrégation s'opère par le bas. Elle centralise, sur un territoire donné, les rivalités entre hommes et entre groupes régionaux ou professionnels.

Première conclusion : La destruction des cellules nationales, loin de constituer un progrès, serait de fait un recul redoutable et le commencement d'un nouveau moyen âge; en dépit de ses exagérations, l'idée nationale est fondamentale et vitale.

De là, les clercs de droite ont conclu au nationalisme, à l'exclusion de l'élément international. Cela répond-il aux faits? Au XIXe siècle, le *conflit international* est considéré comme une chance à courir et non comme un danger dont il faut se préserver (souveraineté absolue de l'Etat, pouvoir pratique absolu des affaires étrangères en matière de politique extérieure, arbitraire international, morale de l'honneur, égoïsme sacré). Le conflit international demeure extérieur aux normes du droit et de la morale la plus élémentaire. La crise de 1914, le problème des responsabilités de la guerre, et la catastrophe qu'a représentée la grande guerre aux yeux des masses, ont transformé les données du problème : *c'est le conflit des nationalismes qui a posé sous sa forme la plus aiguë le problème international.* Ainsi, l'internationalisme se ramène finalement à la *réciprocité des nations.* On retrouve la même conclusion si on examine la notion de « frontière ». Il apparaît de plus en plus qu'en fait la réalité humaine se superpose à la réalité nationale.

La solution du problème comporte un aspect politique et juridique (accord des parties pour établir les centres nerveux d'un organisme international : l'idée de Pacte, la notion de légalité internationale, la procédure

d'unanimité préparant la procédure majoritaire, les organes définis par la situation de fait); elle comporte aussi un aspect moral et humain : l'individu et sa collectivité nationale appartiennent à une société idéale et universelle qui constitue une idée-force, grâce à laquelle l'organisation internationale pourra se constituer lentement et par étapes; d'où la nécessité de pénétrer les générations montantes de cet idéal humanitaire et universaliste ».

---

g) Le Bureau international d'Education

par M. Pedro Rossello

Directeur-adjoint du Bureau international d'Education

On connaît la floraison d'institutions internationales qui doivent leur existence à la guerre, mais on ignore en général que la guerre en a empêché d'autres d'éclore, et parmi celles-ci un Bureau international d'Education. En effet, peu de gens savent, même dans les milieux éducatifs, qu'en 1912 l'American School Citizenship League, grâce surtout aux efforts de sa secrétaire Mrs. Fannie Fern Andrews, avait réussi à intéresser le gouvernement de Washington à l'idée d'une Conférence internationale d'Education. De cette Conférence diplomatique devait logiquement sortir un Bureau international d'Education, chargé spécialement d'étudier les questions que pose l'enseignement des relations internationales, ainsi que d'autres problèmes éducatifs présentant un intérêt commun pour tous les peuples.

Les Etats-Unis suggérèrent aux Pays-Bas de convoquer cette Conférence et des démarches furent entreprises dans ce sens auprès des Ministres des Affaires étrangères

et des Ministres de l'Instruction publique d'un grand nombre de pays. Les invitations définitives des Pays-Bas furent envoyées et la date de la Conférence fixée au mois de septembre 1914. Seize Etats, et parmi eux tous les grands pays de l'Europe sauf l'Allemagne, avaient accepté l'invitation des Pays-Bas et nommé leurs représentants. Les graves événements d'août 1914 devaient ajourner *sine die* la réunion de la première Conférence internationale d'Education.

Contrairement à ce qui se produisit dans d'autres domaines, la paix de 1919 n'apporta aucun avancement à l'organisation internationale de l'éducation. Pour des raisons qu'il serait intéressant de rechercher, en dépit de pressantes démarches qui se faisaient à Paris pendant la Conférence de la Paix, le Pacte de la Société des Nations, qui réserve une place aux tâches sociales, humanitaires et économiques, ne fait aucune mention de l'éducation.

Parmi les efforts qui se sont poursuivis parallèlement au mouvement américain, il y a lieu de citer les différents projets de M. Frédéric Zollinger, secrétaire du Département de l'Instruction publique de Zurich, qui — déjà en 1901 — proposait au Conseil fédéral suisse la fondation d'un centre international pour l'instruction et l'éducation. Ses projets furent successivement approuvés et recommandés par une série de Congrès de caractère pédagogique. En 1922, le troisième Congrès international d'Education morale donnait son approbation à un mémoire de M. Zollinger, mémoire qui accompagnait un projet de statut d'un Bureau international d'Education rattaché au Bureau international du Travail. Le but de ce Bureau devait être « de favoriser la culture de l'humanité en facilitant, sur le terrain de l'instruction et de l'éducation, le rapprochement des peu-

ples civilisés et l'affermissement de leurs relations spirituelles ». Il devait recueillir « les documents législatifs, les publications pédagogiques et les témoignages des efforts privés, dans ce qu'ils ont de plus important, en dégageant l'essentiel de ces travaux pour le répandre et le faire fructifier au profit de tous ». M. Zollinger prévoyait une Assemblée internationale de l'Education, composée des délégués des Etats membres du Bureau international d'Education, et un comité exécutif. Il y rattachait, entre autres institutions, un Institut de Pédologie. La mise en activité de ce bureau devait se faire au fur et à mesure que se trouveraient assurées les ressources indispensables à son fonctionnement.

⁂

Persuadé qu'un effort tenté même avec de modestes moyens démontrerait l'utilité d'un centre international d'information et de documentation pédagogiques, un Comité d'organisation créa en décembre 1925, à Genève, avec l'appui de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education, et sous forme d'association corporative, le Bureau international d'Education. L'absence, dans la Confédération helvétique, d'intérêts politiques extérieurs, qui avait contribué déjà à faire choisir Genève comme siège de la Société des Nations, de même que l'importante tradition pédagogique de la Suisse et la collaboration de personnalités désintéressées, universellement connues dans le monde des sciences de l'éducation, voilà des facteurs bien faits pour éloigner les suspicions et éveiller la sympathie des éducateurs, comme celle des milieux officiels chargés dans chaque pays de l'instruction primaire et secondaire.

L'œuvre réalisée pendant les trois premières années par le Bureau international d'Education confirma les

prévisions de ses fondateurs et prouva la nécessité et la possibilité, d'examiner certaines questions techniques d'ordre éducatif par les mêmes méthodes que celles que l'on emploie à Genève pour la solution des questions sociales, humanitaires, économiques ou politiques.

Mais ce succès ne pouvait que mettre en relief l'énorme disproportion existant entre les moyens dont disposait le Bureau (ses ressources provenaient des modestes contributions de ses membres individuels et collectifs) et l'ampleur d'une vraie collaboration internationale en matière d'éducation. Une reconstitution juridique du Bureau s'imposait. Le 25 juillet 1929, eut lieu au Département de l'Instruction publique de Genève la signature du nouveau Statut. Le Bureau International d'Education devenait une Institution d'intérêt public, contrôlée à travers son Conseil et son Comité exécutif par ses membres, en majorité des Gouvernements, qui s'engageaient à le soutenir financièrement.

A partir de ce moment, il existe un document où il est reconnu officiellement que « le développement de l'éducation est un facteur essentiel pour la paix et pour le progrès moral et matériel de l'humanité, et qu'il importe, pour favoriser ce développement, de recueillir la documentation sur les efforts de recherche et d'application réalisés dans le domaine éducatif et d'assurer un large échange d'information et de documentation, afin que chaque pays se sente stimulé à bénéficier des expériences des autres ». L'oubli dont les éducateurs avaient été victimes était réparé.

*
* *

Organisé en trois Divisions (Administration, Recherches, Information), le Secrétariat du Bureau internatio-

nal d'Education s'efforce de réaliser la tâche technique que les Statuts lui assignent.

Dans le domaine des *recherches*, citons entre autres les *enquêtes* faites sur les occupations des enfants libérés des écoles avant 14 ans (à la demande du Bureau international du Travail) ; sur la collaboration de l'école et de la famille; sur la littérature enfantine; sur le *self-government;* sur le travail scolaire par équipes et sur l'éducation familiale; ainsi que les *réunions d'experts* (Conférence de Prague sur « la Paix par l'Ecole », placée sous le patronage du Président Masaryk et des Ministres Bénès et Hodza; Conférence de Luxembourg, patronnée par le Gouvernement du Grand-Duché, relative aux problèmes psychologiques et pédagogiques posés par le bilinguisme).

A partir de 1928, et donnant suite à une des recommandations de la Commission internationale de Coopération intellectuelle, le Bureau organise un *cours spécial* pour le personnel enseignant, sur le sujet: « Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de collaboration internationale ». Ce cours, auquel plusieurs Gouvernements envoient des boursiers, a été l'objet d'une expression très encourageante d'approbation de la part d'un grand nombre de délégations à la neuvième Assemblée de la Société des Nations. Dans ce même domaine, le Bureau a installé une *exposition permanente* sur l'Enseignement de la Paix et la Collaboration internationale, et a réuni une intéressante collection — provenant de 30 pays — de livres pour les enfants, propres à les intéresser à la vie de la jeunesse dans les autres pays.

Au point de vue *information*, le Bureau se voit toujours plus sollicité, soit par les Gouvernements et les autorités scolaires, soit par les associations pédagogi-

ques ou par les éducateurs. Il publie un *Bulletin trimestriel* qui contient des renseignements sur l'activité du Bureau, les études réalisées par ses services, ainsi que des notices bibliographiques et des renseignements groupés sous les rubriques suivantes : le mouvement éducatif, l'éducation pour la paix et la collaboration internationale, la lutte contre l'abandon des campagnes, l'éducation morale, la législation scolaire. Les résultats des travaux de recherches, ou des réunions d'experts, paraissent dans la collection de *publications* du Bureau.

***

A mesure que les services du Bureau se développeront, les membres du Conseil — à la demande des éducateurs ou des Associations pédagogiques — le chargeront d'étudier impartialement et scientifiquement des problèmes éducatifs à l'ordre du jour, tels que la diminution de l'analphabétisme, la prolongation de la scolarité, la coordination entre les divers ordres de l'enseignement, la préparation du personnel enseignant, l'organisation de l'éducation pour l'enfance anormale, la généralisation de l'orientation professionnelle, l'organisation de l'école rurale, le matériel didactique, les constructions scolaires, etc.

Nul doute que le groupe initial des signataires du Statut: l'Institut universitaire des Sciences de l'Education et les Gouvernements de la Pologne, de Genève, de l'Espagne, de l'Equateur, de l'Egypte et de la Tchécoslovaquie ne s'accroisse constamment, entraînant ainsi toujours plus de peuples dans la noble « course à l'éducation et à l'instruction », sans laquelle l'épithète de « siècle de l'enfant » qui a été donnée à notre époque, risquerait de garder une signification purement théorique.

II

PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION INTERNATIONALE

a) Psychologie et collaboration internationale

par M. Edouard Claparède
Professeur à l'Université de Genève

Parmi les difficultés que rencontrent sur leur route ceux qui travaillent à établir entre les peuples des relations matérielles ou morales, les difficultés d'ordre psychologique sont sans doute les plus redoutables, non seulement parce qu'elles se glissent partout, mais surtout parce qu'elles ne peuvent être éliminées par une discussion rationnelle et objective. En effet, elles relèvent du sentiment (du sentiment individuel, social ou national), c'est-à-dire qu'elles échappent en raison de leur nature, au critère du *vrai* et du *faux*.

Est-il besoin de démontrer cette importance du facteur psychologique? Tous ceux qui, dans ces dernières années, se sont occupés de collaboration internationale déclarent que c'est de ce facteur que dépend la solution du problème. — Tenez, dans le *Journal de Genève* d'hier, 28 juillet, on trouve l'annonce de la création à Genève d'un nouveau « centre d'études pour les problèmes de l'Europe centrale ». Les problèmes financiers, économiques, agricoles, industriels, se posent d'une façon particulièrement aiguë dans l'Europe centrale et risquent d'affecter la paix de l'Europe, dit-on. Mais, jusqu'ici, les

cf aussi mon article Journal de G. 1er août 29.

solutions proposées se sont avérées inopérantes, parce qu'elles n'ont pas été examinées « dans un esprit de bonne volonté, objectif et international ». Esprit de bonne volonté, esprit objectif, voilà le facteur psychologique dont nous parlions.

Autre exemple. Dans un livre remarquable (*Les Contradictions du monde moderne*, Paris 1925) un économiste français, M. Delaisi, après avoir examiné les causes de la crise mondiale, économique et politique que nous traversons, conclut ainsi (p. 520) : « *Le problème est d'ordre psychologique.* Nous nous trouvons en présence d'un problème économique et international, et nous prétendons le résoudre par des moyens politiques et nationaux. D'où vient le mal ? De notre mauvaise manière d'interpréter les faits. La difficulté n'est pas dans les choses, mais dans les idées. Elle n'est pas d'ordre matériel, elle est d'ordre *psychologique* ».

On pourrait multiplier à l'infini de telles citations. Encore une, empruntée au beau livre qui sort de presse, du Prof. G. Scelle, sur l'*Organisation internationale du Travail* (p. 232) : « *Les véritables obstacles à la législation internationale sont d'ordre psychologique* ». Ces obstacles sont notamment « le sentiment inné de l'autorité chez les chefs d'entreprise, le sentiment de la souveraineté chez les hommes d'Etat », ainsi que « la méfiance ».

Nous nous proposons d'examiner ici comment le facteur psychologique s'infiltre dans les problèmes de la vie internationale, même dans ceux où il semble qu'il n'ait rien à faire.

I. — Deux sortes de problèmes

Les problèmes de la vie pratique peuvent être rangés en deux groupes, par rapport au rôle que le facteur

psychologique est appelé à jouer dans leur solution :

1. *Problèmes objectifs* (ou *d'existence*). — Ce sont tous les problèmes susceptibles d'une solution purement objective, c'est-à-dire dont la solution dépend uniquement de l'observation, de l'expérience, de la raison, et est indépendante des opinions personnelles ou des sentiments des hommes travaillant à leur solution. Ainsi, la construction d'un pont devant pouvoir supporter telle charge donnée est un problème objectif, parce que sa solution est complètement indépendante des opinions politiques ou religieuses de l'ingénieur qui y travaillera. Les problèmes objectifs peuvent être non-psychologiques ou psychologiques. Le fait qu'un problème est psychologique ne l'empêche pas d'être susceptible d'une solution purement objective. Si, par exemple, l'on a à mesurer la mémoire d'un enfant, la mesure de la mémoire est bien affaire de psychologie; cela n'en est pas moins une opération de nature strictement objective, car le résultat de cette mesure peut être obtenu sans qu'interviennent en rien les opinions personnelles du psychologue opérateur.

2. *Problèmes subjectifs* (ou *de valeur*). — A côté des problèmes objectifs, qui se meuvent dans le domaine des faits, il y a les problèmes subjectifs, qui au contraire reposent sur des sentiments. Ceux-là ne sont pas susceptibles d'une solution par l'expérience et le raisonnement, car ils consistent précisément dans l'opposition, dans le conflit de *jugements de valeur*. Or, les jugements de valeur échappent à tout critère objectif. Il n'existe pas d'instance supérieure (expérience ou démonstration rationnelle) capable de décider si tel jugement de valeur est juste ou faux, même pas s'il est bon au mauvais. Cela reste une affaire d'appréciation purement individuelle.

Prenons un exemple pour bien faire saisir la subjectivité de ce genre de problèmes : Je me trouvais un jour dans un salon, et je causais avec un ami, lorsque quelqu'un se mit au piano ; il nous fallut alors parler plus haut, pour réussir à nous entendre. On vint nous dire de nous taire : nous gênions la musique. — Mais c'est au contraire la musique, répliquai-je, qui gêne notre conversation !

Qui avait raison ? Tel est le problème. On voit bien que ce problème est insoluble, en raison de sa nature, du moins est-il insoluble par le recours à une démonstration rationnelle. Il n'est soluble que par des moyens extra-scientifiques, extra-logiques, si par exemple les personnes aimant la musique mettent les causeurs à la porte (solution par la force) ; ou bien, comme ce fut le cas, si les causeurs renoncent à leur désir de causer, (solution par altruisme, par sacrifice, par courtoisie, ou par peur). Un problème subjectif ne peut être résolu que par la force (et il convient de remarquer que ce qu'on appelle « la raison du plus fort » n'a rien à faire avec la raison), ou par un changement de l'attitude subjective de l'une des parties, ou de toutes les deux.

Or, tous les problèmes politiques, ou faisant intervenir la souveraineté d'un Etat, sont des problèmes subjectifs. Car la politique d'un Etat implique toujours un jugement de valeur, à savoir que les intérêts de cet Etat priment les intérêts des autres. Or c'est évidemment une chose qu'il est impossible de démontrer — de même qu'il n'était pas possible de démontrer que la musique prime la conversation, ou vice versa.

Certains problèmes, qui paraissent ne comporter que des éléments objectifs, sont en réalité imprégnés de subjectivité, et de ce fait insolubles autrement que par des concessions réciproques, ou par le renoncement d'une

des parties. Supposons par exemple qu'un grand pays ne débouche sur la mer que par une étroite bande de terrain ne contenant qu'un seul port, tandis que son voisin, un tout petit pays, longe la mer, et y a six ports. Il semblerait naturel que le grand pays ait plus de ports que le petit. Mais il est évident que le petit pays ne sera pas disposé à considérer les choses de cette façon objective. C'est comme si quelqu'un qui n'a qu'un seul enfant disait à l'heureux père de cinq enfants : Rétablissons l'équilibre, donnez-moi deux des vôtres ! Il serait donc nécessaire que tous ceux qui abordent les problèmes internationaux se rendent compte clairement de la nature subjective des jugements de valeur qu'ils impliquent, et ne fassent pas fausse route en leur cherchant une solution objective. C'est en agissant sur les sentiments des parties en cause, en éveillant leur confiance, en faisant appel à leurs sentiments d'humanité, ou à leurs intérêts bien entendus, qu'on fera tomber ces obstacles psychologiques.

Mais, hélas, ce ne sont pas seulement les problèmes subjectifs qui soulèvent ces difficultés psychologiques. Les problèmes objectifs, eux aussi, peuvent être faussés par la pensée affective, bien que, logiquement, elle n'ait rien à faire ici.

II. — Les méfaits de la pensée affective.

Prenons une question internationale purement objective, comme celle des fuseaux horaires établis il y a une trentaine d'années, afin d'unifier la façon de compter l'heure d'un pays à l'autre (heure centrale, heure de l'Europe occidentale, etc.). Tout le projet a failli s'effondrer, à la suite d'une rivalité entre Paris et Londres, chacune de ces capitales voulant que passât par elle le méridien 0. Heureusement, Paris céda, et le

projet fut réalisé. Mais c'est un exemple d'un problème purement objectif par sa nature, momentanément torpillé par les sentiments de ceux qui l'étudiaient.

Autre exemple : le système décimal dans les poids et mesures, si commode et qu'il serait si utile d'internationaliser. Mais les Anglais tiennent, pour des motifs affectifs (habitude, tradition, amour-propre) au système duodécimal, et nous voyons une entente internationale sur une question purement objective entravée par des causes purement affectives.

Voyez la question de la restriction de la population. C'est, je crois, un problème qui d'ici quelques décades se posera d'une façon impérieuse. Car la population du globe a plus augmenté dans ce dernier siècle que du début de l'ère chrétienne à l'an 1800. La question de savoir si les réserves du globe en charbon, en céréales, etc. seront suffisantes pour faire face aux besoins de l'humanité, à supposer que celle-ci continue à s'accroître dans la même progression, est assurément un problème strictement objectif. Mais chacun sait que des sentiments nationaux (et aussi religieux) interviennent pour empêcher beaucoup de personnes de songer à ce problème, malgré son urgence.

Autre problème encore : celui de l'enseignement de l'histoire, qui a tant préoccupé les esprits depuis une dizaine d'années (voir la brochure de J.-L. Claparède, *L'Enseignement de l'Histoire et l'esprit international*, publiée par le Bureau français d'Education, Paris). Il semble que le problème consistant à ne consigner dans les manuels d'histoire destinés aux écoliers que la vérité historique, soit un problème purement objectif, une question de faits vrais ou faux à démêler. Mais précisément, l'examen de ces faits est faussé par les sentiments, les mêmes événements ne sont pas *vus* de la

même façon par les Allemands et les Français, par les Hongrois et les Roumains, par les protestants et les catholiques, etc. Sans compter qu'on ne s'entend pas sur le but de l'enseignement de l'histoire : les uns voudraient en faire un instrument de solidarité internationale, les autres un moyen d'exalter le patriotisme...

Beaucoup d'autres problèmes, comme celui du bilinguisme (au sujet duquel le Bureau international d'Education convoqua une conférence internationale à Luxembourg en 1928 ; voir le très intéressant compte rendu de cette conférence publié par le Bureau), celui de l'assimilation des indigènes, celui du traitement des minorités, celui de l'institution d'une langue auxiliaire internationale, etc., problèmes objectifs de leur nature, sont embrouillés et faussés par l'infiltration d'éléments affectifs qui ne devraient pas y pénétrer.

III. — Que faire ? — L'Education.

Que faire pour renverser ces obstacles psychologiques ? Derrière ces jugements de valeur, on devine toujours le sentiment national. C'est ce sentiment qui — il faut avoir le courage de le reconnaître — empêche, tout au moins sous sa forme actuelle, le rapprochement des peuples. Comment modifier, transformer, élargir, sublimer, ce sentiment national, pour le rendre inoffensif, de façon que les énergies magnifiques qu'il est capable de susciter chez les individus ne soient mises au service que de causes humainement justes ?

C'est la tâche de l'éducateur, aidé du psychologue, de résoudre cette question d'une si haute importance pratique. Je ne puis l'aborder ici. Quelques réflexions seulement.

1. Peut-être n'a-t-on pas suffisamment remarqué que le sentiment national est surtout une réaction de dé-

fense. Lorsqu'un pays n'est pas attaqué, ou inquiété de quelque façon, il n'éprouve pas de sentiment national. Nous ne prenons conscience de la semelle de nos souliers que s'il y a un clou qui nous blesse. Autrement, nous n'y pensons pas. On a dit que les peuples heureux n'ont pas d'histoire. C'est parfaitement vrai. Mais s'ils n'ont pas d'histoire, c'est parce que leur prospérité a laissé dormir le sentiment national, qui engendre les aventures politiques et par conséquent l'histoire. S'il n'existait sur la terre qu'un seul Etat, le sentiment national n'existerait pas.

2. Le grand problème de la pédagogie, c'est d'accorder les droits de l'individu avec ceux de la société dans laquelle il devra vivre, d'adapter l'attitude de l'individu au milieu social. C'est exactement le même problème qui se pose sur le plan international, où chaque nation joue, par rapport à la collectivité des nations, le même rôle que l'individu par rapport à la société. Il s'agit donc de réajuster le sentiment national aux besoins vitaux de cette collectivité que constitue l'humanité tout entière.

3. Ce n'est qu'en éduquant la génération nouvelle qu'on pourra modifier ses sentiments. Il suffirait évidemment d'inculquer aux enfants une autre conception des relations internationales pour que, d'ici vingt ans, le monde soit transformé dans le sens que nous souhaitons. La difficulté, c'est que — pour modifier l'esprit de l'éducation — il faut avoir l'appui de l'opinion publique, et — pour modifier l'opinion publique — il faudrait avoir modifié par l'éducation l'esprit de ceux qui le forment. C'est donc un cercle vicieux, et les efforts de tous sont nécessaires pour le briser.

4. Il ne faut pas s'imaginer qu'on adaptera les sentiments de l'enfant aux besoins de la vie internationale

simplement par des leçons. Il en est de même ici que pour le développement des sentiments sociaux et moraux ordinaires. Les « leçons » ne servent pas à grand' chose. C'est en donnant à l'enfant l'occasion de mener une vie sociale qu'on lui fera sentir la nécessité de cette adaptation sociale, qu'on lui fera éprouver le besoin de la solidarité. Il faudra donc que l'enfant fasse l'expérience personnelle de ces sentiments internationaux, grâce, par exemple, aux correspondances interscolaires, aux camps internationaux, etc.

5. Pour mettre l'enfant en garde contre les dangers de la pensée affective, il conviendrait d'attirer, à l'école, son attention sur les illusions et les erreurs dues à la subjectivité. Ici encore, ne pas enseigner, faire expérimenter. Faire, par exemple, dessiner de mémoire ou décrire aux élèves le même objet (objet qui leur a été montré auparavant : un monument de la ville, par exemple). En comparant les résultats de cette épreuve, les enfants saisiront sur le vif la déformation que le point de vue personnel, la mémoire d'un chacun, inflige à la réalité.

La grande utilité de la psychologie dans la formation de la jeunesse, c'est que cette science enseigne à comprendre l'existence d'autres formes d'esprit, d'autres intérêts, d'autres points de vue, d'autres sentiments que ceux qui nous sont propres. Elle concourt donc, pour sa part, à la grande œuvre de la collaboration internationale.

b) Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant

par M. le Professeur Jean Piaget
Directeur du Bureau international d'Education.

L'idéal contemporain de coopération internationale procède des deux notions de solidarité et de justice. Faire comprendre aux enfants ce qu'est et ce que veut la Société des Nations, ce sera donc avant tout faire appel aux tendances à la fois intellectuelles et affectives qui sont à la racine de la solidarité et de la justice. Ces tendances existent-elles chez l'enfant ? Ont-elles une importance suffisante pour se manifester dans la vie spontanée des sociétés d'enfants ? Telle est la question qu'il importe de résoudre avant toute autre, car une pédagogie « active », et non pas seulement verbale, se doit de tirer parti de l'expérience des enfants eux-mêmes pour leur faire comprendre ce qui, à défaut d'une méthode, resterait lettre morte.

En ce qui concerne la solidarité, deux groupes de faits nous paraissent dignes d'une utilisation pédagogique et par conséquent d'analyse psychologique : la solidarité dans les jeux sociaux et la solidarité dans le travail intellectuel.

L'étude du respect de la règle dans l'évolution d'un jeu social, tel que le jeu de billes si en honneur chez les garçons, nous a permis, en effet, d'apercevoir une relation nette entre le développement de la solidarité et la constitution progressive de ce que nous pouvons appeler le « respect mutuel ».

Il faut savoir, pour comprendre ces faits, que toute

règle est le produit de deux causes réunies(1) : en premier lieu, des consignes sont proposées par un individu à d'autres individus ; mais, en second lieu, il importe que ces consignes soient acceptées, et une consigne n'est vraiment acceptée que si l'on respecte celui qui la donne. Seulement, on peut distinguer deux types de respect. Il y a tout d'abord le respect unilatéral, celui du petit pour le grand, respect qui caractérise tout rapport d'autorité ou de contrainte morale. Il y a, d'autre part, le respect mutuel, c'est-à-dire le sentiment qui oblige, l'un par rapport à l'autre, deux ou plusieurs individus égaux et qui caractérise ainsi les relations de coopération.

Or, l'évolution des sociétés d'enfants nous montre nettement la primauté progressive du respect mutuel sur le respect unilatéral. Les petits, en effet, reçoivent les règles toutes faites et se bornent à copier les grands : le respect du petit pour le grand est ainsi facteur d'obéissance à la coutume. Les grands, au contraire, font la règle eux-mêmes et ne sont plus soumis qu'au respect mutuel.

Qu'en est-il de l'influence de ces attitudes sur le développement de la solidarité? En apparence, la contrainte extérieure qui caractérise la première phase de cette évolution conduit à une solidarité plus étroite des enfants entre eux : les petits considèrent, en effet, les règles du jeu — c'est-à-dire, en fait, les lois constitutionnelles de leur société — comme éternelles et intangibles et leur misonéisme paraît ainsi constituer la meilleure garantie de la cohérence du groupe. Les grands, au contraire, n'envisagent plus la règle que comme un accord momentané, dont la valeur dépend de la ratifi-

(1) Voir P. Bovet : *Les conditions de l'obligation de conscience*, « *Année psychologique* », 1912.

cation des individus constituant le groupe, et cet esprit démocratique paraît devoir être source de révolutions dangereuses et mettre en péril la solidarité elle-même.

En pratique, c'est l'inverse. Lorsque l'on recherche comment les enfants appliquent les règles et non plus comment ils se les représentent, on constate qu'à l'obéissance extérieure correspond une solidarité plus verbale que réelle, tandis qu'à la phase du respect mutuel correspond une solidarité intime et singulièrement vivante.

En effet, cette règle extérieure et sacrée que les petits mettent au-dessus de l'usage lui-même, chacun l'applique à sa manière et elle n'exclut en rien un égocentrisme de fait. Au contraire, les décisions communes auxquelles conduit le respect mutuel des grands sont observées avec la plus grande minutie et aboutissent même à tout un droit coutumier et à toute une jurisprudence naïve d'un grand intérêt psychologique.

Ces divers faits, dont l'existence est précieuse pour la pédagogie du *self-government*, montrent assez, semble-t-il, combien dès 10 ou 11 ans l'enfant est accessible aux notions de contrat, de solidarité et de respect mutuel dont prétend s'inspirer toute éducation de l'esprit international.

Quant à la solidarité dans le travail intellectuel, son développement conduit à des remarques analogues. Les petits ont beau croire à l'existence de vérités absolues que détiennent les adultes ou les aînés, ils savent mal travailler en commun. L'étude des conversations d'enfants, et surtout des discussions et de la compréhension entre enfants, montre combien l'échange intellectuel est difficile aux débuts. Au contraire le besoin d'échange est de plus en plus important chez les grands et l'on peut soutenir que les règles sociales de la discussion et

de la collaboration sont pour beaucoup dans la constitution de la logique elle-même.

Du point de vue pédagogique, de tels faits sont d'une grande importance. Les expériences sur la compréhension des enfants entre eux peuvent être utilisées pour montrer aux élèves les difficultés de toute objectivité et en particulier les difficultés de l'interprétation des événements historiques. De manière générale, la pratique du travail en commun conduit à un sens de la solidarité intellectuelle qui ne peut qu'être utile à l'éducation internationale.

---

c) La notion de justice chez l'enfant

par M. le Professeur Jean Piaget
Directeur du Bureau international d'Education.

La notion de justice se présente sous deux aspects : la justice distributive, qui exprime l'égalité des individus entre eux, et la justice rétributive, qui définit les relations entre les actes et leurs sanctions.

Ces notions existent-elles chez l'enfant et comment se développent-elles ?

En ce qui concerne la justice distributive, nous pouvons distinguer trois stades principaux. Durant un premier stade, qui s'étend jusque vers 6-7 ans, la justice se confond avec l'obéissance à la loi : est juste tout acte conforme aux règles ou même aux ordres acceptés en vertu du respect unilatéral. Ainsi, même si les parents exigent des actes contraires à l'égalité (en donnant plus à faire à un enfant qu'à un autre), ou contraires à la solidarité entre enfants (faire rapporter les méfaits d'un frère ou d'un camarade), cela est juste parce que c'est la loi.

Durant un second stade, la justice se dissocie au contraire de l'obéissance et se définit par l'égalité seule. Dans le cas de conflits entre l'autorité et l'égalité, l'enfant distingue toujours, au cours des interrogatoires, le droit et le fait : en fait, on doit obéir parce que l'adulte est plus fort et, par ailleurs, à cause du respect ou de l'affection qu'on lui porte ; mais en droit, tout ordre contraire à l'égalité est injuste. Durant le second stade, c'est-à-dire entre 7 et 11 ans environ, les rapports entre enfants sont également dominés par le souci de la plus stricte égalité : pas d'exceptions dans l'application des règles du jeu, entière réciprocité dans les coups reçus, dans les bienfaits, etc. Quant aux conflits possibles de la solidarité entre enfants avec l'autorité adulte, ils sont tranchés en faveur de la solidarité.

Durant un troisième stade enfin, c'est-à-dire après 11-12 ans, l'équité prime sur l'égalité brutale : il faut favoriser les petits ou les faibles, parce que c'est conforme à une égalité supérieure. Quant à la réciprocité, elle n'est plus jugée utile que dans le bien.

L'évolution de la justice rétributive conduit, d'autre part, à la considération de deux stades principaux. Chez les petits, la sanction expiatoire est considérée comme juste. Lorsqu'on propose à choix plusieurs punitions, l'enfant interrogé, à propos de récits de faits quelconques, choisit la plus sévère comme étant la plus juste. Il n'est pas entièrement hostile à l'idée de sanctions collectives. Les grands, au contraire, préfèrent à la sanction expiatoire des mesures de réciprocité faisant comprendre au coupable la portée de ses actes, sans lui infliger de souffrances vexatoires. Quant à la punition collective, elle perd avec l'âge tout caractère moral.

Cela posé, comment rendre compte de cette évolution des sentiments de justice ? Ici encore se manifeste la

distinction entre l'autorité contraignante et la coopération. L'autorité adulte est source d'obéissance, mais elle ne saurait par elle-même conduire à la justice. C'est en marge de la pression adulte, et souvent à ses dépens, que se constitue le besoin d'égalité, et, tant que la contrainte l'emporte dans l'esprit de l'enfant sur la coopération, la justice ne parvient pas à se différencier de la soumission aux lois. Or, si même la loi est juste, il importe qu'un sens de l'équité et de l'autonomie permette à la conscience de juger cette loi. La coopération, par contre, engendre la justice. C'est elle qui enseigne à l'enfant la valeur de l'égalité et qui lui permet de situer le droit au-dessus du fait. Quant à la justice rétributive, c'est la coopération qui conduit aux notions pénales fondées sur la réciprocité, alors que la sanction expiatoire est un produit du respect unilatéral.

La conclusion pédagogique à tirer de ces faits est toute naturelle. L'éducation de la justice peut et doit se fonder sur l'expérience de l'enfant lui-même, c'est-à-dire sur le *self-government*. Au lieu de laisser se développer en marge de l'école les phénomènes spontanés que nous venons de décrire, l'école se doit de les utiliser. Et alors, loin de demeurer verbale et par conséquent stérile, l'idée de justice, ainsi acquise dans la pratique elle-même, servira autant à la culture de l'esprit international qu'à la formation civique de l'enfant.

III

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

a) L'école active et la paix

par M. Adolphe Ferrière
Directeur adjoint du Bureau international d'Education.

Y a-t-il un rapport direct entre l'éducation et la guerre ? L'éducation peut-elle quelque chose pour favoriser l'esprit de paix et l'organisation de la paix ? Il me semble qu'il est difficile de le contester.

Le problème se subdivise en deux : 1) une éducation totale de l'être favoriserait-elle la paix? 2) L'Ecole actuelle réalise-t-elle cette éducation totale ? A ces deux questions on en ajoutera une troisième : 3) Comment l'école peut-elle réaliser cette éducation totale ?

I

L'être vivant présente deux pôles : un corps et un esprit — un corps matériel limité dans le temps et dans l'espace ; un esprit, sans doute individuel, mais reflétant l'universel, capable de s'élever à la raison, à ce qui est vrai partout et toujours.

Actuellement, seules les valeurs spirituelles sont internationales. La science ne connaît pas de Pyrénées. Il n'y a qu'une physique, qu'une chimie, qu'une biologie. Mais la science appliquée est pliée, comme une esclave, au service des égoïsmes individuels, collectifs, professionnels ou nationaux. Erreur qu'ont dénoncée les sociologues, économistes et politiques clairvoyants.

Crise de croissance de l'humanité. L'interdépendance des activités humaines, l'interpénétration de ces activités diverses conduiront fatalement à la notion de l'organisme mondial ; le rôle des chefs de notre génération est de hâter cet avènement en éclairant le chemin qui y conduit.

Qu'est-ce qui fait obstacle à cette réalisation ? Tout d'abord l'ignorance. L'ignorance supprimée, il resterait un second obstacle : l'intérêt individuel ou l'intérêt des groupes particuliers. Il y a encore un troisième obstacle derrière l'ignorance, c'est le non vouloir, qui a pour cause soit le manque d'intelligence, soit le manque de foi, soit le manque de courage. Ignorance, intérêts égoïstes, manque de foi, trois obstacles. J'en vois un quatrième, plus fondamental encore, parce que cause du manque de foi lui-même : le manque de santé psychique de l'homme actuel.

Ici, je touche au noyau du problème, au mal pour lequel il n'est qu'un remède : l'éducation.

Le manque de santé spirituelle de l'homme actuel a des causes multiples : Le machinisme moderne a apporté avec lui de grands bienfaits et des maux peut-être plus grands encore : bienfaits matériels, souffrances morales. La science des moyens a progressé ; la connaissance des buts à atteindre, compliquée par l'accroissement des moyens et des besoins que ceux-ci ont fait naître, a baissé : l'unité de l'homme est brisée ; la conscience des valeurs s'émousse. Ce que le machinisme moderne a détruit, c'est le rythme même de l'âme humaine. La rupture du rythme a pour conséquence un frottement entre la vie intime et les exigences sociales : effort lorsque l'organisme a besoin de détente, refoulement de besoins affectifs légitimes, névroses et psychoses de toutes sortes.

Et voilà la cause de l'esprit de guerre. La psychose de guerre ne prouve pas seulement la puissance de la presse et l'art qu'ont les états-majors de s'en servir ; elle prouve aussi le mécontentement intime de chaque être et son avidité de lui trouver une proie, un prétexte, un mobile de l'objectiver. Les causes économiques et démographiques des guerres sont réelles, mais elles ne sont comprises que par une minorité d'intéressés et d'économistes; jamais la cause de ceux-ci n'eût été épousée par les masses sans le dressage à la suggestion collective qui s'est trouvé accentué par le déséquilibre nerveux causé par la civilisation industrielle, la vie des villes, la division du travail, la mécanisation de la vie, l'absence de rythme naturel, l'éloignement de la nature.

Au milieu de tout cela, que fait l'école? Elle enseigne à lire, à écrire, à compter ; elle enseigne l'histoire, la géographie et les sciences naturelles. Elle ignore les types : sensoriels, imitatifs, intuitifs et rationnels ; elle ignore les aptitudes ; elle ne sait pas que chaque être, pour avancer vraiment, doit avancer à son pas et mû par sa volonté propre. Elle ignore « l'école sur mesure ». Par là, elle participe à la mécanisation universelle. Elle ne taylorise même pas, elle en demeure au stade de l'uniformité. Ni la santé du corps, ni celle de l'esprit ne sont au premier plan des préoccupations; de rythme, on n'en aperçoit guère; d'accroissement de puissance de l'organisme, juste ce que veulent bien permettre les études; d'accroissement de puissance de l'intelligence, juste ce que prescrivent les examens. Enfin, d'accroissement de puissance de la volonté, nulle trace.

Je conclus en répondant à la première question : une éducation totale de l'être est indispensable pour assurer l'équilibre intime, l'harmonie entre les tendances diverses (harmonisation serait un terme plus exact) ; l'har-

monie aussi entre l'individu et les exigences du milieu ; la possession de soi, la prise en mains des énergies dont on dispose et la puissance de disposer du milieu selon les indications de la raison. L'esprit critique en découlerait tout naturellement et la résistance aux suggestions collectives absurdes.

II

L'école actuelle réalise-t-elle cette éducation totale de l'être : corps, affectivité, intellect, volonté ? L'école est au contraire l'exemple d'une machine à mauvais rendement. De toutes les institutions humaines, c'est peut-être celle qui coûte le plus d'efforts pour atteindre aux résultats les plus décevants. Mauvais rendement, parce que but mal conçu et mal choisi, parce que moyens non scientifiques. L'homme confond la connaissance acquise et la connaissance conquise. La première faite de savoir, la seconde de pouvoir. Savoir riche de valeur potentielle, peut-être, mais mort tant qu'il ne sert pas. Car c'est de pouvoir que la vie est faite.

L'école, avec ses examens, ses programmes, ses méthodes, ses horaires semble n'exister que pour le savoir. Elle perd de vue le but suprême : faire conquérir à l'élève le pouvoir, pouvoir fait de domination de soi et de domination du monde : nature et société, ce pouvoir étant mis au service de la solidarité humaine et des valeurs supérieures de l'esprit. Or, il y a antagonisme entre ces deux fins : plus l'enfant est docile à acquérir ce qu'on lui impose du dehors au dedans, plus il devient inapte à agir, à utiliser son savoir, à conquérir un savoir nouveau, à faire acte d'initiative et de création. Et ceci, — la création, — tous les penseurs clairvoyants l'ont démontré, — vaut plus que cela : le savoir mort.

Ni dans ses méthodes, ni dans ses horaires, ni dans

ses programmes, ni par ses examens, l'école ne tient compte de la nature de l'enfant, de ses besoins profonds, de son rythme personnel.

L'équilibre total de l'être, qui favorisera l'esprit d'harmonie interne et externe, l'esprit de paix, — lequel comporte l'esprit de lutte pour la paix, de lutte pour les conditions profondes de la paix : raison et justice parmi les petits et parmi les grands, à l'école et dans la société, — cet équilibre, l'éducation ne le donne pas, ne permet pas à l'enfant de l'atteindre, le voulût-il. Et voilà pourquoi l'école travaille sans s'en douter contre la paix.

III

Troisième et dernière question: comment l'école peut-elle réaliser cette éducation totale?

L'essentiel n'est pas de détruire, mais de construire. La psychologie et la sociologie nous permettent de construire l'école de demain, celle qui, par l'équilibre de l'élève, implantera en lui l'esprit actif de paix interhumaine.

L'école n'a pas besoin de cadres rigides; elle a besoin de directives. Si les institutions scolaires doivent jouer un rôle dynamique, il faut qu'elles tendent toutes au but suprême: conservation et accroissement des énergies de l'esprit. L'expérience seule prouvera si les moyens essayés sont bons ou non.

L'école nouvelle existe d'ailleurs ici ou là. On l'appelle « Ecole active ». Elle cherche non pas seulement de nouvelles formes de contrôle propres à remplacer les examens actuels mais aussi à concevoir autrement les programmes, les méthodes, les horaires; le tout pour viser à un rendement supérieur.

Ce n'est que peu à peu, par l'imitation, par l'emploi

de procédés précis, par l'utilisation d'un matériel auto-éducatif éprouvé, que l'on parviendra à monnayer les valeurs conquises et à les rendre accessibles à tous les maîtres et à ceux d'entre les parents qui prennent au sérieux leur rôle d'éducateurs. Alors, mais alors seulement, l'école publique se trouvera rénovée selon les directives de la science. Alors, mais alors seulement, on verra grandir une race plus forte, plus calme, plus énergique, plus maîtresse d'elle-même et plus heureuse.

L'école active n'est pas un facteur de paix parmi d'autres. Elle est la condition nécessaire de la naissance et de la domination de l'esprit de paix, inséparable de celui de raison et de justice.

Il ne m'appartient pas de développer ici les moyens à mettre en jeu. Il faut étudier John Herman Randall : « *Our changing civilization* » ; il faut étudier — dans le volume: « *Towards a new education* », publié par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle — les rapports présentés au Congrès d'Elseneur par Burton P. Fowler, Elisabeth Rotten, Leo Weismantel, R. B. Raup et d'autres orateurs qui ont commenté ce thème: notre époque exige une conception nouvelle de l'école, des méthodes, des programmes et des examens.

Concluons : Qu'on parte de la psychologie de l'enfant et de la nécessité pour celui-ci de se « centrer » — pour aboutir à la sociologie et à l'état de paix sociale qui résulterait logiquement de l'Ecole active;

Qu'on parte au contraire de la sociologie — loi du progrès: différenciation et concentration harmoniques et complémentaires — et qu'on en déduise la pédagogie nécessaire, c'est-à-dire l'Ecole active;

Partout on aboutit au même point central: il n'y a pas d'esprit constructif de paix et d'harmonie humaines, sans harmonie intime de l'individu; il n'y a pas

d'harmonie de l'individu sans respect de son rythme propre et culture chez lui de l'esprit de raison et d'ordre; si cette culture, du dedans au dehors, est appelée Ecole active, on pourra affirmer:

1° Il n'y aura pas de paix constructive dans le monde sans instauration universelle des principes de l'Ecole active;

2° Inversement: l'Ecole active — avec ou sans enseignement pacifiste — est le véritable et l'unique agent de la paix de demain.

L'Ecole active est perfectible. Toute science théorique est perfectible, toute science appliquée l'est aussi. Mais qu'on agisse! Le temps presse. Ouvriers, à pied d'œuvre! Le plan est dressé. Trop rares sont aujourd'hui ceux qui ont vu, compris et se sont mis au travail. C'est pourtant de ce travail que dépendent le bonheur de nos enfants, l'équilibre du monde de demain, et la garde des trésors séculaires de la civilisation.

---

b) Comment les cours d'histoire peuvent préparer la collaboration entre les peuples

par M. W. Mohrhenn

Directeur du Gymnase de Glogau (Silésie).

Personne ne met plus en doute aujourd'hui que l'enseignement de chaque branche puisse contribuer, d'une manière ou d'une autre, au développement de la collaboration internationale. Et il n'y a pas de doute que ce soit l'enseignement de l'histoire qui est, en tout premier lieu, appelé à cette tâche. S'il peut exciter les passions nationales, il peut aussi ouvrir la voie à la compréhension réciproque des peuples et à leur entente.

Si l'enseignement de l'histoire veut atteindre ce but, il ne doit pas perdre de vue un fait fondamental, c'est qu'il existe, d'une part, un sentiment national très vif et, d'autre part, la volonté d'une collaboration entre les Etats. Ces deux choses ne s'excluent pas, mais forment, dans la plupart des cas, un fort contraste. Toutes les nations civilisées d'aujourd'hui sont dominées par l'idée de l'Etat national, idée qui domine non seulement la politique, mais aussi les arts et les sciences. La Russie même ne fait pas exception. Il nous faut compter avec la dure réalité; le désir pratique de compréhension est fondé sur ces réalités. Ce désir s'élève à côté et au-dessus de l'idée d'un Etat national. L'idée de la Société des Nations donne un nouveau but à l'humanité, elle tend à une nouvelle manière de voir le monde et se fait l'avocat de nouveaux principes dans le domaine politique, économique et humanitaire.

La lutte entre ces deux conceptions est caractéristique de notre époque. Si nous ne voulons pas donner à nos élèves une idée fausse de notre temps, cette lutte doit leur apparaître au travers de notre enseignement. Nous devons nous rendre compte qu'aujourd'hui encore — comme au siècle dernier — la réalisation de l'idée de l'Etat national domine la conception historique d'un grand nombre de pays et d'hommes, et montre la voie à l'enseignement de l'histoire. Un maître orienté uniquement par cette idée sera favorable à tout ce qui a été utile pour atteindre ce but et considèrera comme puissance hostile tout ce qui s'y oppose. Il ne fera pas de recrues pour la cause de la collaboration internationale.

Mais celui-là non plus ne gagnera pas d'adeptes à nos idées qui met son enseignement exclusivement au service de l'idée de la Société des Nations et nie la raison

d'être des aspirations nationalistes, ou les néglige. Celui qui ferait croire à la jeunesse qu'un Etat mondial unique serait le but de toute évolution historique, un Etat mondial dans lequel la patrie de chacun serait tout au plus une province culturelle, celui-là ferait de ses élèves des utopistes; le réveil d'un tel rêve cosmopolite pourrait être dur.

Seul un enseignement de l'histoire qui s'efforce d'être une synthèse de ces deux tendances (nationales et internationales) formera une génération désireuse de servir la collaboration entre les peuples et capable de le faire. Cet enseignement ne niera jamais que tout peuple conscient de sa culture tend à réaliser l'idée d'un Etat national: il s'efforcera au contraire d'éveiller de la compréhension pour ce but. Là même où ce but est atteint, le maître ne perdra jamais de vue les devoirs nationaux. D'autre part, il fera ressortir toujours qu'un peuple n'est qu'un anneau d'une chaîne, un membre de la grande famille des nations. Il soulignera que l'évolution historique ne s'arrête pas à l'Etat national, qu'un autre but est là, dans l'avenir: non point un Etat mondial utopique, mais une collaboration des peuples au salut commun de l'humanité, collaboration fondée sur le droit et non sur la force. L'enseignement de l'histoire qui contribuera le mieux à la réalisation de notre but sera celui qui, comme le postulait le décret du ministre prussien des Sciences, des Arts et de l'Instruction publique, s'inspirera « à la fois du sentiment de la dignité de notre nation, d'une considération éclairée pour les pays étrangers et de la compréhension du fait que l'entrée d'une nation dans une vaste communauté embrassant tous les peuples, favorise son essor national ».

Le maître d'histoire ne peut réaliser cette synthèse que si son enseignement est *objectif*. Une stricte impar-

tialité à l'égard des questions nationales et internationales doit le guider, sans que l'amour de son pays en souffre. Il tâchera de répartir avec justice la lumière et l'ombre et de ne pas voir les défauts seulement chez le peuple étranger, la perfection chez le sien. Il ne voilera pas la complexité des rapports entre les peuples. Les élèves doivent connaître les difficultés réelles des relations entre les nations. Simplifier les choses serait méconnaître et fausser la tâche de l'école qui est de demeurer en contact avec la réalité. Seule une génération à laquelle on n'aura rien caché sous ce rapport voudra un jour servir la collaboration internationale, et en sera capable.

L'objectivité du maître s'étendra aussi à la terminologie. Le maître consciencieux s'interdira de parler de « guerres d'envahissement », « d'ennemi héréditaire », etc. Il donnera ainsi le bon exemple à ses élèves et fortifiera leur sentiment de justice envers les autres peuples.

Ceci nous conduit de l'attitude spirituelle qui doit dominer notre enseignement, à la matière de cet enseignement. Celle-ci acquiert une double importance si elle doit nous aider à atteindre notre but, car elle nous servira non seulement pour l'instruction de la jeunesse qui nous a été confiée, mais aussi pour son éducation. L'éducation en vue d'une juste attitude spirituelle à l'égard des autres peuples est même la chose essentielle. C'est pourquoi l'exemple du maître a une si grande importance: il insistera pour que l'élève cherche à comprendre l'attitude de ses camarades, il luttera contre les critiques anticipées et surtout contre les jugements négatifs.

Dans le domaine de l'administration scolaire, au tribunal des écoliers et dans d'autres institutions, de mul-

tiples occasions s'offrent pour influencer les élèves dans notre sens. Tout cela servira ensuite dans l'enseignement de l'histoire. Le principe: *Audiatur et altera pars!* doit être appliqué par les élèves aussi, tout naturellement, lorsqu'il s'agit de juger les événements historiques. On étudiera par exemple les Traités de Westphalie de 1648, ou le Congrès de Vienne de 1814-15, en répartissant entre les élèves la représentation des différents Etats; on veillera à ce qu'ils soient de véritables avocats des revendications essentielles des nations qu'ils sont censés représenter. Ainsi compris, notre enseignement contribuera à l'éducation de la volonté et du caractère. L'idée de « communauté scolaire » et de coopération des peuples seront liées l'une à l'autre. Nous ne traiterons pas la coopération internationale comme un nouveau chapitre du programme: elle sera un élément vivifiant de tout notre enseignement.

Dans nos efforts pour faire naître une juste attitude spirituelle, il serait faux de parler toujours de coopération internationale, faux d'avoir toujours à la bouche les mots d'entente des peuples, de paix entre les nations, etc. L'enseignement de l'histoire n'est pas l'endroit indiqué pour faire de la morale. Une influence indirecte donne souvent de bien meilleurs résultats, surtout lorsqu'il s'agit de classes difficiles. Nous laisserons parler les faits, les événements dont la signification saute aux yeux, et nous permettrons aux élèves d'en tirer eux-mêmes la conclusion.

Ceci nous amène à l'autre aspect de notre sujet: l'enseignement des faits. Et tout d'abord la matière historique doit-elle être soumise à un choix répondant au but que nous nous sommes assigné? Conformément à la conception esquissée dans notre introduction, nous répondrons négativement à cette question. Chaque époque

a sa figure propre, son droit propre, elle veut être comprise par elle-même, on ne saurait lui appliquer les normes de notre temps. Nous ferions violence à la vérité historique en nous demandant avant tout si une époque se rapproche plus ou moins de notre but : la coopération internationale; en taillant l'histoire sur le patron de l'idée de paix, nous en donnerions une image fausse du point de vue scientifique.

Cela ne nous empêchera pas de faire sentir à nos élèves, lorsque l'occasion s'en présentera, que nous considérons les siècles écoulés d'une autre manière que ne le faisaient nos pères et nos aïeux. Cela ne nous empêchera pas surtout de mettre l'accent sur l'idée de paix partout où elle se manifeste. Les occasions de le faire ne manquent pas. Il faudra faire ressortir les résultats atteints, de même que les causes qui ont provoqué l'abandon de l'œuvre de paix. Il faut avant tout montrer aux élèves ce grand processus qui, au sortir du moyen âge, a brisé l'unité de l'Occident, unité que l'on n'a pu reconquérir complètement jusqu'à ce jour, — et naturellement sous des formes tout à fait différentes.

Ce qui précède n'épuise pas — loin de là — les possibilités de servir la coopération internationale qui s'offrent à l'enseignement de l'histoire; elles se présentent plus ou moins nettement partout. Nous nous contenterons de signaler quelques points où cet enseignement peut être fructueux.

Il est à remarquer que, de façon générale, nous mettons l'accent sur d'autres points qu'autrefois: nous laissons à l'arrière-plan ce qui sépare les peuples, nous insistons sur ce qui leur est commun.

Si le point de départ de l'enseignement reste en général la patrie, nous situerons ses destinées, plus encore qu'auparavant, dans l'histoire universelle, nous appré-

cierons les matériaux que chaque peuple a apportés au développement de l'humanité. Cela formera chez nos élèves l'estime pour les autres nations et cela les amènera à constater, que, par leur pensée et leur manière de sentir, ils sont liés non seulement à leur propre pays mais à beaucoup d'autres.

En ce qui concerne les différents domaines, le point d'appui de l'enseignement restera comme par le passé l'histoire politique. Elle a pour centre l'Etat national. Comme celui-ci s'est unifié au cours des siècles en réunissant différentes régions et différentes tribus, ainsi les Etats s'uniront de plus en plus pour une action commune. Nous considèrerons les guerres comme des manifestations pathologiques. Nous n'insisterons pas sur leur côté militaire, mais sur leurs causes et leurs résultats. A côté des guerres déchaînées, les guerres évitées atteignent une importance plus grande. On accordera toujours une attention particulière à la politique d'intervention, à la position des neutres et à tous les facteurs dont les efforts ont été dirigés vers une solution pacifique des conflits. Le passage lent de la force au droit et du droit de la tribu au droit international est un des sujets les plus fructueux pour nous, de même que les questions de constitution et d'administration.

Pour l'homme de bonne volonté, pour celui qui voit les nécessités de notre temps, la question n'est pas: « Où trouverai-je dans l'enseignement de l'histoire la possibilité de développer chez mes élèves l'esprit de coopération internationale ? » La question est plutôt celle-ci: « Quels événements y a-t-il qui n'invitent pas à une perspective sur l'idée d'entente ? Quels événements y a-t-il qui excuseraient le fait de laisser cette idée dans l'ombre? » Et le maître verra le succès couronner ses efforts s'il prend pour devise ces paroles de Gottfried Keller, le grand poète suisse: « Donne ton estime à la patrie de tout homme, mais ton amour à la tienne! »

c) Certains articles du pacte de la Société des Nations

par M. W. Mohrhenn
Directeur du Gymnase de Glogau (Silésie).

Enseigner la paix et la Société des Nations n'est pas l'affaire d'un chacun. Trois conditions doivent être remplies: Le maître doit avoir beaucoup de tact, être doué de prudence et posséder son sujet. De plus, celui seul pour qui ces questions font partie de sa manière d'envisager le monde, devrait les enseigner. Enfin, le maître devrait avoir une attitude positive à l'égard de la Société des Nations telle qu'elle est aujourd'hui. Il ne doit pas voir en elle une simple possibilité, un sujet intéressant de discussion: elle doit être pour lui un fait historique. Ce n'est que si ces conditions sont remplies qu'on a le droit de se mettre à l'œuvre, car un maître ne doit pas donner son temps et ses forces à ces questions à cause de sa *profession*, mais par *vocation* intérieure.

Un décret du ministre prussien des Sciences, des Arts et de l'Instruction publique, datant de l'année 1927 — décret qui a attiré aussi l'attention de l'étranger — a prescrit aux écoles d'enseigner à fond les caractères, le travail et les buts de la Société des Nations. Les rapports détaillés fournis par les autorités scolaires provinciales ont montré que cela se fait; ils ont indiqué aussi les moyens dont on se sert. Je voudrais parler ici d'un de ces essais, tenté par moi-même auprès des jeunes gens de la première classe (*Prima*) d'un gymnase. Mon rapport sera donc basé sur la pratique et il vise surtout à être utile dans la pratique.

J'avais fait ressortir dans mes leçons tous les événements où se manifestait le désir des peuples pour la

paix et la justice. De cette manière les élèves avaient été introduits dans le problème moral, ainsi que dans le développement historique de l'idée. J'avais en outre expliqué, avec quelques élèves que le sujet intéressait particulièrement, l'ouvrage de Kant « *Zum ewigen Frieden* », aussi bien que l'attitude des classiques allemands en face du problème. Tout cela avait été fait en ayant constamment en vue le présent, c'est-à-dire la Société des Nations. Les élèves devaient se rendre compte que nos misères et nos aspirations ne sont pas une chose unique, mais qu'elles ont déjà été le fait de nombreuses générations. Il s'agissait d'abord de gagner à l'idée d'une Société des Nations ces jeunes gens qui appartenaient à des milieux très divers. Cela réussit parfaitement. Leur méfiance toutefois se manifesta dès qu'on leur eut dit que la ligue de Genève était appelée à réaliser cette idée. Leurs nombreux préjugés, leur ignorance me prouvèrent combien il restait encore à faire. C'est pourquoi je me décidai à les conduire à la source et à étudier avec eux le Pacte lui-même. Un enseignement objectif qui ne laisserait parler que les faits devait les y initier.

Pour commencer, je divisai la classe en groupes de deux ou trois élèves; chacun de ces groupes avait pour tâche de réunir dans un portefeuille des matériaux concernant les rapports d'un des Etats principaux avec la Société des Nations. D'autres rassemblaient des découpures de journaux concernant des questions politiques actuelles et des conflits non résolus. Ainsi chaque élève avait un sujet spécial sur lequel il était particulièrement documenté et concernant lequel il pouvait apporter quelque chose aux discussions générales. Pour ces discussions, chaque participant recevait le texte du Pacte. Ce texte fut résumé et discuté par moi selon son sens intrinsèque. Les élèves devaient en travailler les articles à

la maison, de façon à pouvoir en indiquer le sujet. La méthode des leçons était celle de l'école active, les élèves dirigeant à tour de rôle la discussion.

Après avoir traité de l'organisation de la Société des Nations, nous passâmes à ses buts, au préambule et aux articles 8 et 9. Par un travail en commun, les élèves devaient s'appliquer à en découvrir les côtés positifs; ils devaient momentanément garder pour eux leurs critiques, — la critique est peut-être plus près de l'esprit de la jeunesse que la faculté de découvrir le côté positif des choses.

Nous constatâmes que, dans le préambule, le développement de la collaboration des nations, la garantie de la paix générale et de la sécurité étaient indiqués comme but et raison d'être de la Société des Nations. La partie suivante donne les moyens pour atteindre ce but. Les élèves y trouvèrent certains engagements de ne pas recourir à la guerre, le principe de la publicité des relations internationales, la prise en considération du droit des peuples et des engagements contractés.

Après avoir fait comprendre le *sens* du préambule, il s'agissait d'en faire saisir l'*importance* aux élèves. C'est là que réside l'essentiel de tout enseignement, surtout d'un enseignement de ce genre. Il faut donner au jeune homme la possibilité de formuler son opinion, car le doute et la méfiance existent. Le maître qui ne laisserait pas s'exprimer les critiques se priverait des meilleurs fruits de son enseignement. La classe doit donc avoir dans une large mesure le droit à la critique; chaque instant que l'on y consacre représente une chance de réussite; chaque instant qu'on y enlève diminue l'efficacité du cours.

La phrase d'introduction du préambule provoqua déjà une vive discussion. Un élève fit remarquer que

l'idée de l'union de l'humanité avait souvent préoccupé les hommes, mais qu'une collaboration des peuples — surtout pour le maintien de la paix — ne s'était produite que rarement, et jamais dans la proportion prévue par le Pacte. Un autre affirma que seuls les progrès de la technique avaient démontré pratiquement la solidarité du monde. D'autres tirèrent des exemples de l'histoire et de la géographie. Un grand nombre d'exemples furent suggérés par la seconde idée exprimée dans la phrase d'introduction. On fit observer que l'homme de tout temps désirait la paix et la sécurité, que cette idée est plus ancienne que celle de la coopération. Finalement l'assentiment de la classe fut général, la haute valeur morale du contenu emporta leur adhésion.

Cette belle harmonie disparut lorsque nous passâmes à l'interprétation des moyens par lesquels la Société des Nations veut atteindre son but : l'abîme qui sépare l'idéal de la réalité se montra de lui-même à la classe. Elle n'était que trop portée à comparer les réalisations avec l'idéal; elle se plaignait de tout ce qui restait encore à faire pour les rapprocher l'un de l'autre. Cela me fournit l'occasion de parler de la grande tâche qui attend la jeune génération, la génération de l'avenir, qui elle aussi, sera appelée à créer de l'histoire. La distance qui sépare encore aujourd'hui le désir de la réalité devrait être pour elle un stimulant, qui la pousse à sortir plus tard de l'état de choses actuel. Un tel appel trouva un écho favorable. Mais les élèves reprochèrent aux principes du préambule d'être trop vagues. « Que veut dire », demanda l'un, « certains engagements? » et il montra une liste selon laquelle, de 1919-1929, il n'y avait pas eu moins de 18 campagnes. « Qu'est-ce, au fond, que la justice? » demanda un autre. « Comment la Société des Nations peut-elle parler des prescriptions du droit

international après que la guerre mondiale l'a renversé? D'ailleurs ce droit international n'a pas été codifié jusqu'à ce jour! » D'autres élèves refusaient à la Société des Nations le droit de se donner ce nom, puisque deux des Etats les plus importants n'en font point partie. A leur avis, les Etats-Unis ont fait plus pour la paix que la Société des Nations. Une « *Pax Anglo-Saxonica* » serait plus sûre, affirmaient-ils, qu'une paix sous la protection de Genève. « La Société des Nations aurait-elle vraiment le pouvoir de faire respecter ses principes? Ne voyait-on pas, aujourd'hui encore, que souvent la force l'emporte sur le droit? »

Je bornerai mes citations à ces objections. On ne saurait en faire fi, car elles montrent combien les jeunes esprits sont portés à la critique et combien le maître doit posséder son sujet s'il ne veut pas tout gâter. Il s'agissait donc de réduire les critiques à leur juste mesure. Je montrai à la classe les obstacles qui s'opposent à la solution de ce problème difficile et je fis ressortir les progrès multiples que le Pacte représente. On reconnut donc que le préambule n'interdit en effet pas la guerre, mais qu'il en diminue la possibilité. Nous constatâmes ensemble que les difficultés sont grandes — surtout dans notre siècle, où se manifeste avec force le sentiment national — lorsqu'on veut engager les Etats à soumettre leur souveraineté à une restriction quelconque.

A la fin, même les sceptiques furent obligés d'accorder que non seulement le pacte représente un progrès, mais que la Société des Nations a déjà, dans des conflits entre nations, remporté quelques succès. Afin que la classe en vît des exemples, quelques élèves furent chargés de préparer un rapport sur quelques-uns des conflits. La classe vit aussi un progrès dans l'alinéa suivant,

puisqu'il pouvait contribuer à enrayer la « diplomatie secrète ». Mais le plus grand succès fut obtenu par les phrases qui viennent ensuite dans le Préambule. Les élèves montrèrent une compréhension complète pour une paix qui n'est pas achetée à n'importe quel prix, qui n'est pas non plus basée sur le droit du plus fort, mais qui est fondée sur la justice. Que la Société des Nations, à côté de normes pratiques, se fût donné d'autres normes de caractère moral, cela correspondait à leur sentiment intérieur.

Comme conclusion à cette discussion, un élève trouva la formule: « *Pax et Justitia* ». Et la classe fut visiblement impressionnée par le fait que, dans le Préambule, ce n'est pas un homme seul qui appelle à la réalisation de ce rêve, ni quelques Etats ou des Gouvernements isolés, mais une ligue comprenant la plupart des peuples du monde et qui est appelée à les unir tous un jour.

J'avais donc fait voir à mes élèves les grandes lignes du problème. Nous pouvions maintenant entrer dans le détail et nous consacrer à la discussion de plusieurs articles. Ce faisant, je suivis méthodiquement les principes exposés pour le préambule.

---

d) Comment intéresser les écoliers à l'Organisation internationale du Travail

par Mlle L. Schmidt
Membre de la Division des Recherches du Bureau International du Travail.

L'éducation pour la paix implique, à côté d'une formation du caractère et de l'esprit, une éducation sociale, car le problème de la paix se pose sous des aspects économiques et sociaux aussi bien que politiques.

Le fait positif, capital, qui doit être le centre de cet enseignement social, c'est l'institution d'un régime international du travail par la Partie XIII du Traité de Versailles et son Préambule. En effet, c'est un événement historique significatif que l'insertion pour la première fois, dans un Traité de Paix, d'une véritable Charte du Travail, c'est-à-dire de clauses relatives à la justice sociale regardée comme l'un des fondements de la paix. « Le travail ne doit pas être considéré simplement comme une marchandise ou un article de commerce ». Ce principe, qui est le premier des neuf exposés dans cette Charte, résume, à lui seul, tout un programme.

L'enseignement relatif à la justice sociale doit s'adresser aux maîtres aussi bien qu'aux élèves, d'autant plus que l'Organisation internationale du travail est une institution récente, sur laquelle le personnel enseignant lui-même a besoin d'être plus amplement documenté.

Il faut que cet enseignement soit donné aux futurs éducateurs dans les Ecoles Normales, de façon aussi intégrale que possible et dans toute sa complexité. Il ne s'agit pas de teinter cet enseignement d'une couleur politique. Il faut seulement rendre les maîtres capables de s'élever à une vision nette de l'organisation sociale, de l'injustice sociale et des moyens proposés pour y remédier. Il faut étudier les faits tels qu'ils sont, sans parti pris, et la leçon qui se dégagera d'une pareille étude sera l'idée même qui est devenue la devise du Bureau international du Travail. « Si tu veux la paix, cultive la justice ». Le rôle de l'Ecole Normale est primordial à cet égard.

En ce qui concerne les enfants, il apparaît assez aisé de les initier aux buts de l'Organisation internationale du Travail, au cours des dernières années de l'enseignement primaire et en particulier dans les écoles profes-

sionnelles, en choisissant les sujets les plus propres à les intéresser: préparation professionnelle, protection des enfants dans le commerce et l'industrie, accidents du travail, chômage, importance de la journée de 8 heures. La méthode à employer doit être la plus objective et la plus concrète possible, de manière à rendre simple ce qui est complexe: les leçons de choses, les séances de cinéma, les visites aux usines doivent permettre de rapprocher de l'enfant une réalité qui pourrait lui paraître trop technique. *L'Histoire anecdotique du Travail* d'Albert Thomas est, à cet égard, un manuel excellent (1).

Il faut faire appel aussi aux sentiments moraux de l'enfant, éveiller en lui le sentiment de sa dignité de travailleur, afin qu'il soit moins découragé, au moment du premier heurt avec la réalité, lui montrer que les hommes sont égaux devant le travail, qui est une loi — dure, mais belle — créatrice de solidarité. L'enfant, qui ressent facilement l'injustice, doit connaître aussi les remèdes qu'on y apporte. Les difficultés qui s'opposent souvent à une éducation sociale — dans les Ecoles secondaires en particulier — par suite de la réunion d'enfants qui souffrent de l'injustice et d'enfants qui n'en souffrent pas, ou même qui en profitent, doivent être envisagées et surmontées. Elles pourront l'être d'autant plus facilement que dans les programmes scolaires viendra à figurer un enseignement approprié de l'*histoire du travail*. Cet enseignement pourra et devra être la base unificatrice sur laquelle s'établira l'enseignement de toutes les autres histoires. (Exemples).

(1) Albert THOMAS : *Histoire anecdotique du Travail*. Lectures historiques. Bibliothèque d'Education, 15, rue de Cluny, Paris (5e). Deuxième édition, 1926.

L'histoire du travail à l'usage des élèves des différentes écoles est encore à créer. Toutefois, les études et les recherches dans ce domaine si riche et si complexe ont déjà commencé. (Exemples).

Il suffit donc de poursuivre la tâche. (Suggestions).

---

e) Le Bureau international d'Education et la coopération internationale

par Mlle Marie Butts

Secrétaire générale du Bureau international d'Education.

Chacun peut constater que le monde se transforme aujourd'hui de plus en plus vite. En raison de la rapidité toujours croissante des moyens de transport, en raison du développement de la démocratie, de la rationalisation progressive de l'industrie qui, sous peine de chômage massif, exige des débouchés de plus en plus nombreux à l'étranger, en raison de la surpopulation de certaines régions du globe, l'interdépendance des peuples — même très éloignés les uns des autres — s'affirme tous les jours davantage. Mais l'organisation rationnelle du monde demeure en retard et c'est là une sérieuse menace. Malgré les belles réalisations de la Société des Nations, il règne actuellement partout un grand malaise et une méfiance générale. Ici et là, les nationalismes s'exacerbent. On ne saurait affirmer que nous soyons à l'abri d'une nouvelle guerre encore plus destructive que la dernière.

Tout cela, chacun le reconnaît et c'est la raison du pullulement des organisations internationales et des projets internationaux de tout genre: ce sont des essais

plus ou moins heureux de synthèse. Toutefois, malgré ces preuves de bonne volonté, dans le domaine de l'organisation mondiale les progrès sont fort lents; il semblerait presque que nous traversions actuellement une période de recul.

A quoi cela tient-il? Un des grands éducateurs de notre temps l'a dit: « Nous vivons aujourd'hui dans un monde dont l'échelle s'est subitement agrandie, et l'esprit de l'homme moyen et même de l'éducateur moyen, n'a pas été capable de s'élargir au même degré. C'est cette incapacité de concevoir la nature des forces immenses qui dirigent le monde moderne qui fait si souvent de la politique une politique de clocher, et qui même risque parfois de réduire les universités au rang d'une école de village ».

Les esprits ne sont pas préparés à embrasser des perspectives aussi vastes; jusque dans les milieux les plus cultivés, on rencontre encore l'ignorance ou l'indifférence. Trop de gens s'imaginent que l'égoïsme de race, de nation, de parti ou de classe est respectable, au lieu de se rendre compte qu'il est un anachronisme insensé et constitue un effroyable danger.

Tous, nous voyons, autour de nous, dans les pays et dans les milieux les plus divers, d'étonnants exemples d'étroitesse d'esprit, de préjugés aussi tenaces qu'absurdes, d'intolérance, d'entêtement. Et sans doute chacun de nous rencontre-t-il à certaines heures au fond de lui-même d'obscurs et illogiques sentiments de haine, de malveillance ou de suspicion. Aussi, tout congrès qui se respecte vote-t-il des résolutions en faveur de l'éducation, tandis que l'on répète à l'envi la formule « l'éducation seule peut nous sauver ».

Dans un remarquable article de l'*Esprit international* d'avril 1929, l'éducateur que je citais tout à l'heure dé-

clarait que notre problème consiste « à mettre tout à la fois l'école, l'enfant, le maître et le cours des études en harmonie avec la vie du monde qui les entoure et ainsi à répandre chez tous l'idée qu'ils sont responsables des affaires publiques ». Et il continuait ainsi: « C'est par des contacts personnels et la confiance mutuelle qu'ils engendrent que l'on pourra renverser les barrières des préjugés et faire du système de l'Instruction publique, à l'origine simplement destiné à supprimer l'ignorance, un moyen de guérir l'aveuglement complet dont sont affligés la plupart d'entre nous, même dans les pays les plus avancés ».

Voilà, n'est-il pas vrai, la raison d'être d'un Bureau international d'Education et son programme tout tracé. Il existe pour aider aux éducateurs de toutes les régions du globe à prendre conscience des nouvelles conditions de vie qui règnent dans le monde d'aujourd'hui, le transformant sous nos yeux avec une rapidité extraordinaire, et pour les convaincre qu'ils doivent « habituer les jeunes générations à considérer la coopération internationale comme la méthode normale de conduire les affaires du monde ». Il existe pour chercher avec eux comment nous pourrons créer en nous-mêmes des habitudes nouvelles de pensée et de vie. Il existe pour favoriser entre les éducateurs les contacts personnels qui tueront les préjugés. Il existe pour rechercher scientifiquement les moyens d'adapter l'instruction publique à notre monde nouveau d'une si redoutable complexité; les moyens de mettre l'enseignement en harmonie à la fois avec la psychologie des enfants et les nécessités de l'heure présente. Il existe pour favoriser la diffusion de l'instruction parmi tous les enfants du globe, car, dans notre monde unifié, tous les pays forment une chaîne et la faiblesse d'un seul de ses maillons est un danger permanent.

Pour entreprendre sans trop tarder et mener à bien en une certaine mesure ces tâches écrasantes, il faudrait que le Bureau international de l'Education eût à son service les éducateurs les plus capables du monde. Il devrait être assez riche et puissant pour pouvoir élaborer rapidement des méthodes nouvelles de collaboration dans le domaine de l'éducation et pour pouvoir grouper dans chaque pays, en vue d'un travail en commun, les éducateurs les plus distingués et les plus actifs. Il devrait pouvoir entreprendre simultanément un grand nombre d'enquêtes et de travaux, car il en est plusieurs qui seraient d'une égale urgence.

Ce sont là nos rêves, la réalité est autre. Dans notre modeste petit Bureau, insuffisamment outillé, nous accomplissons de notre mieux quelques parcelles de l'immense tâche dont nous voyons cruellement toute l'ampleur. Le temps passe et de nouvelles générations grandissent sans que les problèmes angoissants que pose leur éducation aient été résolus ou même, le plus souvent, abordés. Nous voudrions pouvoir compter sur les éducateurs du monde pour qu'ils réclament avec insistance l'adhésion de leurs pays au Bureau international d'Education.

A tout travail international il faut du tact et du doigté, et dans le domaine de l'éducation tout particulièrement. Si tous les enfants du monde doivent être développés, instruits, mis en état de tirer le meilleur parti possible de leurs facultés, afin de les placer le plus utilement possible au service de la collectivité, il serait aussi absurde que nuisible de leur donner à tous une instruction identique. Les besoins des divers pays et parfois même des diverses régions d'un même pays, peuvent être fort différents; les traditions et les talents diffèrent eux aussi; le niveau actuel de culture générale n'est pas uniforme.

Il va de soi qu'un Bureau international d'Education ne peut faire œuvre utile qu'en tenant compte de ces réalités.

Mais si nous voulons que la civilisation survive, au lieu de faire naufrage, si nous souhaitons que le patrimoine de l'humanité s'accroisse au lieu de se dissiper; il faut que — partout et quel que soit son degré de culture — la jeunesse soit entraînée à la collaboration internationale en même temps qu'à la vie civique, c'est-à-dire qu'elle soit habituée à examiner les questions et à résoudre les problèmes en se plaçant au point de vue international.

Ce n'est point là une tâche aisée. Elle exige des éducateurs de sérieuses connaissances, beaucoup d'intelligence et de réflexion, et surtout des dons de cœur et de volonté, une maîtrise de soi, une générosité, une soif de justice, qui veulent être longuement cultivés et ne peuvent se développer sans un profond amour de l'humanité et une ardente foi en ses destinées. Elle exige aussi une imagination vive et robuste, qui sache ne point étouffer l'héroïsme, qui sache canaliser le goût des aventures et du péril en une activité créatrice dominée par un idéal assez puissant pour entraîner au don de soi, au sacrifice librement consenti, assez noble à la fois et réaliste pour emporter la loyale adhésion du jeune homme, de la jeune fille. Une paix terne, veule, fade, une paix qui n'est que l'absence de guerre, ne saurait être sympathique aux jeunes, mais ils sont prêts à se dévouer aux recherches scientifiques, aux lointaines explorations, aux dangereuses expériences, aux labeurs les plus ardus, pourvu que ce soit pour assurer à l'humanité plus de justice et de bonheur.

Il faut que l'éducation prépare la jeunesse à affronter de redoutables problèmes économiques, politiques, so-

ciaux, avec la ferme volonté de les résoudre sans jamais avoir recours à la guerre, stupide, barbare, et qui, bien loin de résoudre les problèmes, ne fait que les compliquer et les rendre inextricables.

LISTE DES PARTICIPANTS AU TROISIÈME COURS SPÉCIAL

Bartel, Dr. Oskar. Filtrowa 83, *Varsovie* (Pologne).
Bartel, Mme. Filtrowa 83, *Varsovie* (Pologne).
Bennett, Mlle Milred. Mitchell Place 10, *New-York City* (U.S.A.).
Buckmaster, Mlle Hilda. *Chelmford* (Angleterre).
Burkhardt, M. Emil. *Tübingen* (Württemberg) (Allemagne).
Cajot, M. Henri. Rue de l'Aumônier, 23. *Liége* (Belgique).
Cajot, Mme Louise. Rue de l'Aumônier, 23. *Liége* (Belgique).
Carter, Mlle Mabel. Aberdeen Terrace 10, Blackheath, *London* S. E. 3. (Angleterre).
Castro Lopes, Mme Antonia. Rue Sacramento 10, *Campos*, Etat de Rio-de-Janeiro (Brésil).
Courvoisier, Mlle Fernande. *La Chaux-de-Fonds* (Suisse).
Dang, M. Ying Sun (Chine). Rue Sainte-Geneviève, 19, *Courbevoie*, Seine (France).
Demont, Mlle Violette. Avenue Petit-Senn 34, Chêne-Bourg, *Genève* (Suisse).
Dubois, Mlle Marguerite. Meyrin, *Genève* (Suisse).
Egersdorff, Mme Dr. Pädagogische Akademie. Tagtorstr. 104, *Francfort-sur-Mein* (Allemagne).
Eggerking, Mme Dr. Elisabeth. *Wilhelmshaven-Rüstringen* (Allemagne).
Ehlen, M. Prinz Heinrichstr. 5, *Neunkirchen* (Sarre).
Fodor, Dr. Marc. Kisfaludyn 28 B 11 6. *Budapest VIII* (Hongrie).
Furno Montsec, Mlle Marie-Emilie. Via Layetana 36, *Barcelone* (Espagne).
Gill, Mlle Doris, North Wales Training College, *Bangor* (N. Wales).
Gjorgjervitch, Mme Zora. Dragacevska 41, *Belgrade* (Yougoslavie).
Guckert, M. Joseph. Annastr. 13, *St. Ingbert* (Sarre).
Gullan, Mlle M. *London* (Angleterre).
Guthörl, Mlle Louise. Johannisstr. 10. *Saarbrücken* (Sarre).
Hauert, M. Berthold. Altmagrossflottbek, W. Raabern 1, *Hambourg* (Allemagne) .
Hecke, M. Walter. Fallerslebenstr. 2, *Brunswick* (Allemagne).
Henning, Dr. Karl. Artilleriestr. 14, *Saarbrücken* (Sarre).
Henry, Mme Jeanne. Avenue des Bosquets 13, *Genève* (Suisse).
Henson, Mlle Annabella. Secrétaire League of Nations Union. Grosvenor Crescent 15, *London* S. W. 1 (Angleterre).

Henson, Mlle Ethel. Training College, *Darlington* (Angleterre).
Henson, Mlle Margaret. North Bailey 19, *Durham* (Angleterre).
Herrera, Mlle Rosa. Fortuny 30, *Madrid* (Espagne).
Hesse, M. *Brunswick* (Allemagne).
Heymans, M. Joseph. Ecole en plein air de la Ville de Bruxelles, à *Nil-Saint-Vincent* (Belgique).
Hindshaw, Mlle Winifred. Upper Brook Street 128, *Manchester* (Angleterre).
Hoare, M. F. A. National Union of Teachers, Hamilton House, Mabledon Place, *London* (Angleterre).
Houssa, Mlle Germaine. Rue Charles Magnett 15, *Virton* (Belgique).
Jacot, Mlle Jeanne. Petites Crosettes 27, *La Chaux-de-Fonds* (Suisse).
Jadoulle, Mlle Andréa. Rue des Villas 23, *Liége* (Belgique).
Jenny, M. Jacques. *Netstal.* Glaris (Suisse).
Judd, M. C. W. Secrétaire League of Nations Union, Grosvenor Crescent 15, *London S. W.* 1. (Angleterre).
Kamat, M. Venkatras. Government High School, *Dharwar,* Bombay Presidency (Inde).
Kiritzescu, M. Constantin. Strada Stupinei 41, *Bucarest* (Roumanie).
Klepa, M. Stefan. Rue Wileza 73, *Varsovie* (Pologne).
Klepa, Mme Evelina. Rue Wileza, 73, *Varsovie* (Pologne).
Kopetsky, M. Arnold (Allemagne). Rue des Eaux-Vives 108, *Genève* (Suisse).
Kotz, M. Walter. Mathildenstr. 15, *Saarbrücken* (Sarre).
Kuo, M. Tzeh Siung (Chine). c/o Chinese Legation. 49 Portland Place. *London* (Angleterre).
Lachmund, Mlle Alice, 7275 Creveling Drive. *St. Louis* (U.S.A.).
Lachmund, Mme Fannie, 7275 Creveling Drive. *St. Louis* (U.S.A.).
Lauchenauer, M. Alfred. Prof. secondaire à *Horn,* Thurgovie (Suisse).
Lecointe, Mme Marie. *Martincourt,* Oise (France).
Léger, Mlle Irène. Plan-les-Ouates. *Genève* (Suisse).
Lundh, Mlle. (Suède).
Maltaux, M. François. 35, Grand-Place, *Ath* (Belgique).
Maurice, Mlle Bertha. Rue Henricourt 48, *Liége* (Belgique).
Meek, Mlle Winifred. The Morland Institute, 7, 10, 11 Pembridge Square. *London W.* 2. (Angleterre).
Mohrhenn, M. W. Directeur du Gymnase de *Glogau.* Silésie (Allemagne).
Muller, M. Georges. Temple-Allemand 75. *La Chaux-de-Fonds* (Suisse).

Munro, Mlle Madeline. Bishop College. *Chichester.* Sussex (Angleterre).
Muschietti, M. Constantin. *Chiasso,* Tessin (Suisse).
Naunestad, Mlle Maggie. *Jursaker* (Norvège).
Nechkovitch, Mme Zora. Kitowska 10, *Belgrade* (Yougoslavie).
Parramon Juban, M. Antoine. C. Caspe 43, pràl. *Barcelone* (Espagne).
Paterson, Mlle Dora. Withington Road 144. Whalley Range. *Manchester* (Angleterre).
Peter, M. Fritz. Sonnegg, *Waedenswill.* Zürich (Suisse).
Philippi, Mme Gertrud, Mittelweg 44 I. *Hambourg* (Allemagne).
Porta, M. Martino. *Preonzo,* Tessin (Suisse).
Pybus, Mlle Ivy E. High School for Girls. *Middledbrough* (Angleterre).
Ramirez de Arellano, Mlle A. Miguel Angel 8, *Madrid* (Espagne).
Réquilé, M. Simon. Rue des Foulons 42, *Bruxelles* (Belgique).
Reymond, Mlle Floreska. Rue des Vieux-Grenadiers 6, *Genève* (Suisse).
Richards, Mlle Margaret. *Skeven.* Glamorganshire. (Pays de Galles, Grande-Bretagne).
Richards, Mlle Mary. *Skewen.* Glamorganshire. (Pays de Galles, Grande Bretagne).
Riemer, Dr. Otto. *Saarbrücken* (Sarre).
Salmon, Mlle Mary. Training College, *Swansea* (Angleterre).
Schatzmann, Mlle Elsie. Route de Florissant 15, *Genève* (Suisse).
Schilling, Mme. Rottenbiller 35. *Budapest VII* (Hongrie).
Schmittler, M. Alfons. Grosser Markt 10. *Saarlouis* (Sarre).
Schomberg, M. Hans. Salzdahlumerstr. 65². *Brunswick* (Allemagne).
Seils, Mlle Valéric. Skolotôju Instituts, *Daugarpils* (Lettonie).
Scholze, M. Heinrich. Kreuzstr. 5. *Blankenburg i/Harz* (Allemagne).
Steinvorth, M. Rudolf. Holuderweg 26. *Hambourg-Grossbastel* (Allemagne).
Skalski, M. Stanislaw. ul. Straszewskiego 27. *Cracovie* (Pologne).
Sredzinski, M. Clément. (Pologne).
Stefanovitch, Mlle Rougitza. Koste Stojanovica 6. *Belgrade* (Yougoslavie).
Voitesti, Mme Elena. Str. Elisabeta 12. *Cluj.* (Roumanie).
Voitesti, M. Jean. Str. Elisabeta 12. *Cluj.* (Roumanie).
Yovanovitch, Mlle Radmilla. Moléravo 59. *Belgrade* (Yougoslavie).
Ziemelis, Mlle Else. Skolotüju Instituts, *Daugarpils* (Lettonie).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 3

I. — INFORMATION 7

a) L'organisation et l'œuvre de la Société des Nations, *M. E. Giraud* 7

b) L'œuvre de l'Organisation internationale du Travail *M. G. A. Johnston* 15

c) La Cour permanente de Justice internationale..... 21

d) La Commission internationale de Coopération intellectuelle de la Société des Nations. *M. Gonzague de Reynold* 25

e) La Société des Nations et la lutte contre le trafic des stupéfiants. *M. P. Bouscharain* 27

f) Le Conflit du nationalisme et de l'internationalisme. *M. Jean de la Harpe* 34

g) Le Bureau international d'Education. *M. Pedro Rossello* 37

II. — PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION INTERNATIONALE 43

a) Psychologie et collaboration internationale. *M. Edouard Claparède* 43

b) Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. *M. Jean Piaget* 52

c) La notion de justice chez l'enfant. *M. Jean Piaget*.. 55

III. — PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES 58

a) L'Ecole active et la paix. *M. Adolphe Ferrière* 58

b) Comment les cours d'histoire peuvent préparer la collaboration entre les peuples. *M. W. Mohrhenn*.. 64

c) Certains articles du pacte de la Société des Nations. *M. W. Mohrhenn* 71

d) Comment intéresser les écoliers à l'Organisation internationale du Travail. *Mlle L. Schmidt* 76

e) Le Bureau international d'éducation et la coopération internationale. *Mlle Marie Butts* 79

Liste des participants au troisième cours 85

Publications du Bureau International d'Education

Guide du Voyageur s'intéressant aux Ecoles	Fr.	1 »
La Paix par l'Ecole, P. Bovet. Travaux de la Conférence internationale de Prague	—	2 »
Education, Travail et Paix. Albert Thomas	—	0.60
L'Education et la Paix. Bibliographie	—	1.50
Le Bilinguisme et l'Education. Travaux de la Conférence internationale de Luxembourg	—	3 »
Correspondances interscolaires. Développements nouveaux. P. Bovet	—	0.30
La Collaboration de l'Ecole et de la Famille. Rapport d'une enquête (en français, anglais et allemand)	—	0.60
Rapports sur les Echanges internationaux d'Ecoliers	—	0.30
Premier Cours spécial pour personnel enseignant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de collaboration internationale.	—	2 »
Troisième Cours pour le Personnel enseignant	—	3 »
Littérature enfantine et collaboration internationale. Rapport et liste de livres. (En français et anglais)	—	3 »
L'Enseignement de l'Histoire du Travail. Fernand Maurette.	—	1 »
L'Education en Pologne	—	6 »
Quelques méthodes pour le choix des livres des Bibliothèques scolaires. Rapport de l'enquête faite par le Bureau	—	1 »
La Pédagogie et les problèmes internationaux d'après guerre en Roumanie. C. Kiritzescu	—	1 »

Pour les envois, les prix sont majorés des frais de port.

ABONNEMENTS

Bulletin du Bureau International d'Education. Paraît tous les trois mois en français, anglais et espagnol, en fascicules de 40 pages. — Abonnement annuel : 5 francs suisses.

Publications du Bureau International d'Education. — Toutes les publications du Bureau paraissant dans le courant de l'année sont adressées franco aux abonnés du Service des publications. — Abonnement annuel (Bulletin inclus) : 20 francs suisses.

Tous les abonnements partent du 1er Janvier.

Ces publications sont en vente au

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

44, Rue des Maraîchers, GENÈVE.

Compte de chèques postaux : I.804

Imp. BOSC Frères, M. & L. RIOU, 42, Quai Gailleton, LYON

L'ÉCOLIER PARESSEUX

Plan de travail collectif.

Le *Groupe jurassien des Amis de l'Institut J.-J. Rousseau*, présidé avec tant de bonne grâce et d'entrain par M. le Dr Junod, d'Evilard, m'avait aimablement invité à assister, le 1er mars dernier, à Delémont, à son assemblée générale. Nos amis jurassiens désiraient établir des relations plus étroites de travail avec notre Institut, et ils ont exprimé le désir que je leur soumisse un plan de recherches à poursuivre en commun.

Je n'ai pas besoin de dire combien cette proposition m'a souri, car je ne me suis jamais lassé de faire appel à la collaboration des praticiens, bien mieux placés que le psychologue pour travailler à édifier cette psychologie de l'écolier, que nous connaissons encore si mal, et dont la constitution est indispensable à l'établissement d'une pédagogie rationnelle, c'est-à-dire fondée sur les faits. — J'ai alors proposé au Groupe jurassien de prendre comme thème de notre enquête expérimentale l'*écolier paresseux*.

C'est là en effet une question dont il est inutile de souligner l'intérêt pédagogique, et qui est toujours et partout d'actualité. Question psychologique aussi, car, qu'est-ce, au juste, qu'un écolier paresseux, quelle est la cause profonde de sa paresse ? Quelle est la part respective, dans la genèse de ce phénomène, des facteurs intellectuels, des facteurs affectifs, du tempérament ? Quelle est celle de l'hérédité, et quelle est celle du milieu ? Et quelle doit être la pédagogie (ou, si l'on préfère, le traitement) de la paresse ?

Il est singulier qu'un phénomène aussi banal que la paresse ait donné lieu jusqu'ici à si peu de recherches précises [1]. Celles qu'il s'agit d'entreprendre seront donc les bienvenues.

Le travail dont nous allons exposer le plan — et qui vise à établir l'histoire naturelle, la biologie de l'écolier paresseux — réclame le plus grand nombre possible de collaborateurs. Nous sommes certains que nos amis du Jura bernois ne verront aucun inconvénient à ce que des collègues d'autres régions (de la Suisse ou de l'étranger) participent à cette enquête, qui est ouverte à toutes les bonnes volontés.

Définition.

L'écolier paresseux. — Avant d'étudier les phénomènes divers qui se rapportent à lui, il convient de s'entendre préalablement

[1] Je ne vois guère à citer que l'excellente petite monographie de Blonsky (de Moscou), *Die faulen Schüler*, Zeitsch. f. Kinderforschung, Bd 36, 1929.

sur ce qu'on entend par ces mots. Il ne faut pas qu'il y ait d'équivoque sur l'objet proposé à notre étude collective. Il faut que tout le monde soit d'accord sur ce que l'on appelle un *écolier paresseux*.

Nous disons intentionnellement *écolier* paresseux, et non *enfant* paresseux, afin de limiter et de préciser l'objet à étudier Il se pourrait qu'un écolier, paresseux à la maison, ne le fût pas à l'école, ou vice versa. C'est à voir. La présente enquête porte uniquement sur l'enfant paresseux *à l'école* (qu'il le soit aussi, ou non, à la maison).

Nos dictionnaires définissent ainsi la paresse : *Propension à ne pas travailler* (Littré). *Vice qui éloigne du travail, de l'effort.* (Larousse). Le paresseux est « celui qui évite l'action, le travail, qui ne travaille qu'à regret, avec lenteur. » (Littré). Nous acceptons ces définitions, en les limitant comme suit :

Ecolier paresseux : *Qui évite le travail scolaire, qui travaille peu ou mal à l'école, parce qu'il n'aime pas ce genre de travail.*

L'idée de « paresse » implique qu'on *pourrait* mieux travailler, mais qu'on ne *veut* pas. Le paresseux n'est donc ni un malade, ni un fatigué, ni un inintelligent, — ou tout au moins ni la maladie, ni la fatigue, ni l'inaptitude intellectuelle ne suffisent-elles à rendre compte de son mépris du travail. C'est d'ailleurs une question que de savoir si certains écoliers considérés comme paresseux le sont réellement, si vraiment ils ne « veulent » pas travailler, alors qu'ils le pourraient aussi bien que d'autres.

Vouloir, pouvoir. Les relations entre l'un et l'autre de ces processus sont, sans doute, plus délicates et compliquées que ne l'admet le langage courant, écho de la vieille théorie des facultés autonomes et indépendantes. Et précisément, une enquête comme la nôtre contribuera à démêler dans quelque mesure l'écheveau des fils qui relient volonté et capacités d'exécution.

Voici maintenant les divers points sur lesquels nous prions les enquêteurs de porter leur attention :

Plan de travail.

1. Indiquez *le nombre* de paresseux se trouvant dans votre classe (ne compter que les paresseux bien typiques). — Indiquer s'il s'agit d'une classe de garçons, de filles, ou mixte, et le nombre des élèves de la classe, ainsi que le degré de la classe.

2. *Age* de ces écoliers paresseux. Profession du père ou des parents. Autres renseignements sur leur famille pouvant être utiles.

3. L'écolier est-il paresseux pour toutes les branches ? — Sinon, pour lesquelles ? — Quels travaux exécute-t-il avec entrain ? — (Répondre pour chaque individu séparément.)

4. Est-il paresseux plutôt en classe, ou plutôt pour les devoirs à faire à domicile ?

5. Est-il toujours paresseux, ou seulement de temps en temps ?

6. Quel est son rang dans la classe (ou rang pour les diverses branches et pour la conduite) ?

7. Etat de santé ? — (Anémique, chétif, végétations, myope, dur d'oreille, etc.). Afin que ce renseignement ait une valeur, indiquer si possible le nombre ou le pourcentage des maladifs et débiles parmi les non paresseux, comme terme de comparaison.

8. Quels sont ses intérêts ? (Jeux, lectures, collections, dessin, construction, activité manuelle, dramatique, etc.). — A-t-il certaines aptitudes spéciales (musique, dessin, éloquence, gymnastique, etc.) ?

9. Est-il aussi paresseux à la maison ? — dans ses jeux ? — dans les récréations ?

10. Aime-t-il la mobilité, les occupations manuelles, faire des courses, ou préfère-t-il rester tranquille ?

11. A-t-il d'autres défauts ? (Négligent, désordre, vagabond, menteur, voleur, impoli, taquin, vaniteux, gourmand, etc. ?) Et a-t-il des qualités ? (Réfléchi, serviable, propre, rangé, etc.).

12. Caractère vif, ou lent ? — silencieux, causeur, bavard ? — expansif, renfermé ? — gai, sérieux, triste ? — positif, rêveur ? etc.

13. Est-il intelligent (abstraction faite de son application au travail scolaire)? (Il serait nécessaire, pour répondre à cette question d'une façon précise, d'appliquer un ou plusieurs tests d'intelligence. En attendant de pouvoir ainsi compléter notre enquête, tâcher de répondre d'après l'attitude générale de l'enfant).

14. Y a-t-il dans la classe des élèves inintelligents qui ne soient pas paresseux ? Combien ? — (Donner quelques indications sur chacun d'eux, sur leur attitude en classe et pendant le travail.)

15. Attitude du paresseux vis-à-vis de ses camarades. Bon camarade ? Et attitude des camarades à l'égard du paresseux : aimé ou méprisé ? Ou sa qualité de paresseux scolaire ne joue-t-elle aucun rôle dans l'opinion que les camarades se font de lui ?

16. Dans la vie sociale de l'école (en classe, dans les récréations, etc.) les paresseux jouent-ils un rôle ? — Sont-ils parfois des meneurs ? — Répondre pour chaque cas individuellement.

17. Renseignements sur le sommeil du paresseux. A-t-il besoin de beaucoup de sommeil ? Se lève-t-il tôt ? A-t-il de la peine à se lever ? — Le paresseux bâille-t-il en classe (plus que les autres) ?

18. Quand le paresseux n'est pas en classe ou occupé par le travail scolaire, que fait-il ? (Flâne-t-il ? s'occupe-t-il à quelque chose ?)

19. Façon de travailler en classe du paresseux (quand il travaille). Travail continu pendant un certain temps, ou bien travail constamment interrompu ? Et que fait-il quand il ne travaille pas (s'amuse, ou regarde par la fenêtre, etc.) ?

20. Que pense le paresseux de sa propre paresse ? — En souffre-t-il ? — A-t-il le sentiment d'être paresseux ? (Si oui, comment rend-il compte de sa paresse, comment l'explique-t-il ?) — Désirerait-il n'être pas paresseux ? — Lutte-t-il contre sa paresse ?

21. Avez-vous eu des cas d'écoliers qui, d'abord paresseux, ont changé, sont devenus travailleurs — et inversement des travailleurs qui sont devenus soudain, ou peu à peu, paresseux ? — A quoi attribuer la chose ? (Change-

ment de maître, de programme, de camarade, modification dans la famille, mort du père, etc.?)

22. La paresse est-elle vaincue par les exhortations, les punitions, les récompenses, l'émulation — ou résiste-t-elle à tous les moyens ? — (Répondre si c'est nécessaire pour chaque paresseux individuellement.)

23. Autres indications psychologiques éventuelles relatives à chacun des écoliers paresseux (attention, persévérance, type intellectuel ou affectif, caractère, etc.).

24. Caractéristique *anatomo-pysiologique :* Taille. Poids. — Si possible taille assis (en employant le tabouret de 30 cm. de haut) de façon à obtenir la longueur des jambes. — Amplitude respiratoire. — Force au dynamomètre. — Indications générales : gras, maigre, trapu, robuste, malingre, bien musclé. (D'autres déterminations anthropologiques pourront éventuellement être établies ultérieurement, cela dans le but de voir s'il existe quelque corrélation entre la paresse et certains types de constitution ou de structure corporelle.) — Déformations éventuelles du corps. — Estropié, etc.

25. Le paresseux a-t-il des frères et sœurs notoirement paresseux ? (Indiquer combien il a en tout de frères et de sœurs ; son rang, aîné, cadet, etc. dans la famille.) — Père paresseux ?

26. Avez-vous constaté qu'il existe des *types* différents de paresseux ? — Quels sont ces types ?

27. Observations que vous avez pu faire sur le *traitement*, le redressement de la paresse ?

28. Que deviennent plus tard dans la vie les ci-devant écoliers paresseux ? — Avez-vous pu suivre de vos écoliers paresseux de jadis de façon à indiquer ce qu'ils sont devenus ?

29. Toutes autres indications intéressantes non prévues dans ce questionnaire.

(*N. B.* — Comme nous l'avons dit, cette enquête pourra être complétée par des expériences psychologiques comparatives à faire sur des écoliers paresseux et non paresseux. Cette seconde partie de l'enquête sera organisée ultérieurement.)

Adresser les réponses et toutes demandes au soussigné, Institut J.-J. Rousseau, 44, rue des Maraîchers, Genève.

Ed. Claparède.

Extrait de l'*Educateur*, N° 8, *1930*.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE. 783 30

Ed. Claparède

L'Emotion « pure »

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXII, N° 88, décembre 1930.

GENÈVE
LIBRAIRIE KUNDIG
1930

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXII, N° 88, Décembre 1930.

L'ÉMOTION « PURE »

Par Ed. Claparède.

Sommaire

Pages

1. Description 333
2. Réflexions. 335
   A. Cause de l'émotion pure. 336
   B. Interprétation physiologique ou biologique 337
   C. Emotion pure et Théorie James-Lange 339
   D. Signification psychologique de l'émotion pure. 344

1. DESCRIPTION

Quels que soient les modes divers selon lesquels les émotions sont classées ou cataloguées, quel que soit le nombre des variétés émotives décrites par les divers auteurs, il est une sorte d'émotion qui n'est jamais signalée. Elle manque toujours à l'appel. C'est sur elle que je voudrais appeler l'attention.

Appeler sur elle l'attention, et non la découvrir... Car il ne s'agit pas de quelque variété émotive inconnue, pas non plus de quelque émotion rare. Elle est au contraire de la plus grande banalité. Et quand je dis « variété émotive », c'est une façon de parler, car, bien loin d'être une « variété », ce phénomène me semble figurer au contraire l'émotion-type, le noyau même de tout processus émotif, l'émotion en soi, — bref, l'émotion pure.

Cette émotion pure, donc, n'est pas un phénomène extraordinaire; elle est l'état affectif qui répond, le plus ordinairement, au verbe « être ému », quand on l'emploi sans contexte; être ému, être remué, en allemand, *berührt sein*. Lorsqu'on dit qu'un prédicateur a ému son auditoire, qu'une solennité patriotique s'est déroulée devant une assistance émue, ou qu'elle était *émouvante*, on fait allusion à l'état émotif dont il est question ici.

Il est vrai que l'expression « être ému » s'applique aussi à d'autres situations psychologiques: on peut être ému avant de parler en public, ou en frappant à la porte de son supérieur hiérarchique; il s'agit alors ici d'une émotion qui se ramène à la peur, une sorte de trac. Ou encore on peut être ému en faisant une visite de condo-

léances, ou en lisant dans le journal la mort tragique d'un ouvrier, seul soutien de nombreux enfants; mais ce genre d'émotion-là appartient à la tristesse. Or, ce qui caractérise l'émotion pure, c'est qu'elle est, justement, purement émotive, sans être rien d'autre en même temps. Elle n'est ni de la peur ni de la colère, ni de la stupeur, ni de l'angoisse, ni de la honte, ni de la pitié ou de la compassion, ni même de la joie ou de la douleur. Il est même difficile de dire si elle est excitative ou dépressive. C'est une émotion qui n'a pas, pourrait-on dire, de direction, de sens biologique: elle n'est ni positive, ni négative, ni une exaltation, ni une inquiétude ou une terreur, ni une allégresse, ni un chagrin. Elle est *neutre*. Et, au lieu d'émotion pure, on pourrait l'appeler « émotion neutre ».

En quoi consiste-t-elle ? — Les émotions, comme les autres expériences irréductibles de notre vie mentale ne peuvent être racontées: il faut les éprouver. Tout au plus peut-on décrire leur accompagnement organique: l'homme ému sent les larmes lui venir brusquement aux yeux, avec un léger tremblement des lèvres, et un état général que je ne puis mieux désigner que sous le nom d'attendrissement corporel, ou de relâchement de la tonicité des membres, avec légère constriction thoracique, comme si l'on retenait un sanglot. Cet état ressemble beaucoup, en somme, à la phase initiale de l'acte de pleurer, dans la tristesse. Mais, ici, on n'éprouve pas de chagrin. On serait plutôt heureux. Et toute cette petite crise affective peut ne durer qu'une à deux seconde; d'habitude, me semble-t-il, quatre ou cinq. Elle ne doit jamais dépasser, je suppose, un quart ou un tiers de minute; elle peut cependant se répéter plusieurs fois de suite.

Mais si l'on ne peut décrire convenablement cet état d'émotion pure, peut-on tout au moins aider à la repérer en indiquant quelques-unes des circonstances dans lesquelles elle survient.

Chez moi, par exemple — comme chez bien d'autres — les cérémonies *patriotiques* ont le don de déclencher cette sorte d'émotion, lorsque, par exemple, on exhibe un drapeau, ou lorsque, devant une foule recueillie, on lit, selon la tradition, le nom des héros morts pour la patrie. — Il m'arrive aussi d'éprouver cette secousse émotive lorsque j'assiste à une cérémonie semblable dans un pays étranger, alors que le sentiment patriotique ne saurait être vraisemblablement mis en cause.

Au théâtre, cette émotion pure n'est pas rare parmi les spectateurs. Elle survient le plus habituellement, me semble-t-il, lorsqu'on

assiste à une scène de réconciliation: un mari, qui avait abandonné sa femme, la retrouve, la reprend... Ou bien deux amis, brouillés à mort, se réconcilient, l'un d'eux tend la main à l'autre en lui demandant pardon.

Il peut y avoir des scènes de rapprochement d'un autre genre encore. Je pense que tous ceux qui ont vu jouer la pièce bien connue de Jules Renard, *Poil de Carotte*, auront ressenti l'émotion dont je parle lors du fameux dialogue de l'enfant avec son père, lorsque celui-ci raconte que, ce qui l'a retenu de se suicider dans la grange, c'est la voix de son père qui, juste à ce moment, l'appela.

On l'éprouve encore, cette émotion pure, en lisant dans les journaux, ou en entendant raconter des scènes impliquant, elles aussi, des mouvements de fraternité humaine, de générosité, de solidarité, qui nous « touchent ». Ainsi, pendant la guerre, un aumônier catholique qui va chercher, au péril de sa vie, son collègue protestant (ou *vice versa*) tombé blessé sous le feu de l'ennemi. — Autre exemple: Lorsque les journaux ont raconté que la première démarche à Paris de l'aviateur Lindberg, après son héroïque traversée de l'Atlantique, avait été de rendre visite à la mère de Nungesser, son infortuné avant-coureur, j'ai ressenti l'émotion que je cherche à décrire; et je pense n'avoir pas été le seul.

Et voici maintenant un cas un peu différent des précédents: j'ai ressenti légèrement, mais distinctement, cette même émotion, en lisant récemment dans mon journal qu'une dame habitant un village des environs fêtait ce jour-là son centenaire, entourée de ses enfants et petits-enfants. — Cas plus différent encore: contemplant un jour un beau bébé de deux ans, frais et rose, aux cheveux bouclés, qui dormait paisiblement en plein air, caressé par le soleil d'une douce matinée de printemps, j'ai été « ému ».

Je pense que ces exemples suffiront pour faire entendre ce dont je veux parler, — sauf à ceux qui, n'ayant pas cette disposition à « s'émouvoir », ne pourraient concevoir de quoi il s'agit.

2. RÉFLEXIONS

Mon propos était surtout de rappeler l'existence de cette émotion simple, de réclamer pour elle la place qu'elle mérite. Mais je ne puis me dispenser de quelques réflexions à son sujet. Quelques réflexions seulement, car tout tient à tout, et l'on pourrait, à cette occasion, rouvrir tout le chapitre de l'émotion.

A. Cause de l'Emotion pure.

Demandons-nous tout d'abord quelle est la cause de l'émotion pure. Par « cause », j'entends ici *la situation qui la déclenche.*

Il n'est pas aisé de répondre, car il est difficile de découvrir l'élément commun aux divers événements qui émeuvent. Nous pouvons dire, en gros, que ce sont toujours des scènes mettant en jeu la solidarité humaine, une communion des âmes, un mouvement généreux, un rapprochement, — encore que celui de deux époux séparés qui se retrouvent ou de deux amis qui se réconcilient soit bien différent de la sympathie qui a poussé un aviateur à porter ses hommages à la mère d'un émule défunt, ou du rassemblement de toute une grande famille autour de l'aïeule centenaire, ou de l'atmosphère caractérisant une fête patriotique. Quant au cas du bébé dormant, je manque aujourd'hui des données permettant de l'interpréter, ne les ayant pas notées au moment même.

Souvent il semble que cette émotion ait pour condition le passage plus ou moins brusque d'un état de tension à un état de détente (comme dans le cas de la réconciliation après une brouille, comme dans la fameuse scène de *Poil de Carotte*, ou d'autres analogues). Mais cette circonstance n'apparaît pas nettement dans le cas des cérémonies patriotiques, ni dans les autres exemples que j'ai cités.

La surprise, l'inattendu de la scène d'entente ou de fraternité qui se produit soudain joue peut-être un rôle. Mais ce facteur d'imprévu peut manquer sans que l'émotion soit diminuée pour cela. Ainsi, j'ai bien vu jouer quatre ou cinq fois *Poil de Carotte* avec, il est vrai, des intervalles de plusieurs années d'une représentation à l'autre; mais, sauf lors de la première représentation, je m'attendais à ce qui allait se passer. Cette connaissance préalable de la scène, son attente, ne lui a rien enlevé de son caractère émouvant.

A noter que l'émotion pure ne se rencontre pas, sauf erreur, *chez les enfants.* Je me souviens très bien, je devais avoir alors une dizaine d'années, avoir été fort étonné de voir mon père pleurer lors d'une cérémonie patriotique. — Et pourquoi cette sorte d'émotion est-elle étrangère à l'enfance ? A quel âge apparaît-elle ? Il serait intéressant de rechercher si l'émotion pure dénote l'existence, chez un individu, de sentiments sociaux de nature particulière. On pourrait alors utiliser l'apparition de cette émotion

chez un individu comme signe de la présence chez lui de cette conscience sociale.

B. Interprétation physiologique ou biologique.

Les avis diffèrent encore beaucoup sur la question de savoir si les émotions ont une signification biologique, ou ne sont que des phénomènes purement accidentels, simples phénomènes de décharge ou d'irradiation, comme le couvercle de la marmite qui tremblote sous la pression de la vapeur, auxquels il serait vain d'attacher la moindre signification [1].

Nous pouvons noter à ce sujet les opinions suivantes :

1. Les émotions ont une signification biologique; elles sont plus ou moins reliées à des *réactions instinctives*, ou forment l'aspect intérieur de l'instinct (Darwin, W. James, McDougall). Elles ne sont en elles-mêmes ni utiles, ni nuisibles.

2. Les émotions sont bien reliées à la vie instinctive, mais elles marquent, suivant l'expression de Larguier des Bancels, un *raté de l'instinct* [2], simple désordre instinctif, ou bien reviviscence inopportune de réactions jadis utiles (Darwin). Elles sont ou bien indifférentes (chair de poule), ou plus souvent nuisibles (paralysent les jambes, font perdre la tête, etc.).

3. Les émotions, sans être ni un aspect, ni un reliquat ou un vestige d'un instinct, sont des *réactions sui generis*, qui accompagnent certaines conduites, et qui sont physiologiquement utiles, par exemple par une libération du sucre du foie pour activer l'énergie des réactions de lutte (Cannon [3]), ou par la dynamogénisation de certaines réactions urgentes (Dewey, Stratton [4]); j'ai moi-même noté le rôle utile de l'émotion dans la solution du conflit de volonté. L'émotion est aussi regardée comme une fonction de compensation, de dérivation, de soupape (C. Bell, Darwin), par exemple contraction des muscles qui entourent les yeux pour prévenir l'engorgement des vaisseaux sanguins de l'œil, dans le chagrin, selon Darwin.

4. Les émotions sont simplement *un choc*, c'est-à-dire un ensemble de réactions explosives, phénomènes de décharge ou d'irradiation, sans la moindre signification ni actuelle, ni ancestrale, et qui peuvent du reste être nuisibles, indifférentes, ou utiles (c'est le troisième principe de Darwin, qu'il appelait « action directe sur l'économie de l'action du système nerveux », dont un exemple est le tremblement émotif; — Hallion, Dumas, Piéron, Carr, Howard,[5]

---

[1] Voir par exemple le *Symposium* sur les sentiments et émotions organisé par le Wittenberg College, dont les résultats ont paru en un volume, édité par M. L. Reymert, *Feelings and Emotions*, Clark University Press, 1928. — On verra combien les opinions diffèrent à ce sujet parmi les trente-quatre psychologues consultés, appartenant à plusieurs pays. On notera aussi combien le mot « émotion » est appliqué à des phénomènes divers.

[2] Larguier des Bancels, *Instinct, émotion et sentiment*, ces Arch., XVII, 1919, p. 168; — *Introduction à la Psychologie*, Paris, 1921, p. 238.

[3] Cannon, *Bodily changes in pain, hunger and rage*, 2d ed., New York, London, 1929.

[4] G.-M. Stratton, *An experience during danger and the wider functions of emotion*, in « Problems of Personality », London, 1925; *The function of emotion as shown particularly in excitement*, Ps. Rev., 1928.

[5] Pieron, Carr, Howard, voir le vol. cité *Feelings and Emotions*.

etc.). Cette réaction explosive est due à une soudaine libération d'énergie, causée par un brusque changement dans l'environnement, afflux d'énergie trop considérable pour pouvoir trouver une issue immédiate dans des réactions motrices adaptées; aussi va-t-il mettre en branle les systèmes végétatif, glandulaire, etc.

De toutes ces catégories de conceptions — qui d'ailleurs ne s'excluent pas d'une façon absolue, une émotion pouvant être un composite de réactions de nature diverse — laquelle convient-elle à l'émotion pure ?

On ne voit pas bien à quel instinct actuel ou passé celle-ci pourrait être rattachée. Il n'apparaît guère qu'elle constitue une réaction utile: les larmes dans les yeux, qui empêchent de bien voir, le tremblement des lèvres, le demi-sanglot qui empêche de parler (par exemple quand un orateur est lui-même saisi par l'émotion), le léger trouble de tout le corps, en font un phénomène désagréable, parfois ridicule, c'est-à-dire nuisible. A moins d'admettre que ces manifestations externes, comme les larmes, soient un phénomène secondaire de compensation ou de dérivation d'un autre processus interne qui nous échappe, et dont l'émotion même aurait pour fonction de nous protéger.

L'émission des larmes semble marquer un état de détente. Ribot défend cette manière de voir [1], que nous trouvons exposée dans un article récent de F.-H. Lund [2]. L'appareil lacrymal est sous la double influence excitatrice du nerf facial et inhibitrice du sympathique. Dans la douleur, le sympathique est excité, et la sécrétion lacrymale est inhibée; mais, dès qu'une situation plus agréable survient, l'inhibition cesse et, l'euphorie correspondant à une excitation du parasympathique (et du facial), les larmes coulent.

Lund donne à l'appui de cette manière de voir quelques exemples assez convaincants:

Voici une mère qui attend avec anxiété sa fille qui ne rentre pas. Elle voit revenir seul le cheval sans sa cavalière. Ce n'est que lorsqu'enfin arrive, plusieurs heures après, sa fille saine et sauve, qu'elle éclate en larmes.

On amène à un médecin son fils victime d'un accident dans la rue. Il l'opère. Le fils meurt. Le médecin ne pleure que lorsque sa femme lui rappelle une belle action accomplie par leur fils le matin même de ce jour funèbre.

Lund rappelle aussi que souvent un enfant, qui est tombé et s'est écorché le genou, se relève sans pleurer. Les larmes ne commencent que lorsqu'il aperçoit

---

[1] RIBOT, *Psychologie des sentiments*, Paris, 1896, p. 233.
[2] F.-H. LUND, *Why do we weep*, Journ. of Social Psychology, Vol. I, feb. 1930.

sa mère. C'est qu'il se manifeste alors un état agréable: le plaisir de se donner pour un martyre, de se poser en héros souffrant.

Chacun trouvera dans ses souvenirs de nombreux exemples de ce genre. On ne pleure, à la mort d'un ami, que lorsque, au service funèbre, on entend rappeler sa vie, etc.

Notre émotion pure est bien un cas typique de ce qu'on appelle l'émotion-choc. Mais elle n'en a pas le caractère violent. D'ordinaire brusque et intense, elle n'en conserve pas moins une certaine douceur et n'a pas de rapport avec la crispation violente de la colère, l'agitation de la joie ou de la douleur, le tremblement ou l'angoisse de la peur. Elle a donc bien son caractère à elle. On a dit que les réactions émotionnelles étaient les mêmes, ou à peu près, dans toutes les émotions (Hallion, Cannon). Cela n'est vrai que dans une certaine mesure. On le constate précisément dans le cas de l'émotion pure qui, bien que limitée à quelques réactions banales en soi (notamment les pleurs), a cependant son cachet, qui est bien distinct de celui de la frayeur brusque, par exemple.

L'émotion-choc s'explique par une brusque libération d'énergie, qui ne saurait trouver immédiatement son issue. Mais, ici, on ne saisit pas bien pourquoi il en est ainsi. Sans doute au théâtre, les émotions sont souvent plus fortes et plus fréquentes, parce que l'action extérieure est abolie; le spectateur, immobilisé, ne peut intervenir activement dans la scène qui se déroule sous ses yeux. Mais l'émotion pure n'apparaît pas qu'au théâtre. Elle accompagne souvent l'action, comme lorsque vous allez tendre la main à une personne que vous aviez blessée. Faut-il dire ici que vous vous retenez de faire certains gestes (d'embrassement, etc.) que comporterait la situation, mais qu'empêche l'usage ? — Tout est loin d'être clair dans ce déterminisme.

C. Emotion pure et Théorie James-Lange.

Voyons maintenant si l'émotion pure est justiciable de la théorie périphérique, plus spécialement de la théorie de W. James, d'après laquelle, on le sait, l'émotion n'est autre chose que la conscience des réactions corporelles elles-mêmes directement déclenchées d'une façon réflexe par la perception. — Et rappelons, tout d'abord, la théorie opposée:

Cette théorie opposée, théorie ancienne, qui correspond plus ou moins aux formules du langage courant (la peur fait trembler, il pleure parce qu'il est triste), cette théorie, où se trouve-t-elle

nettement exposée ? Elle est impliquée, assurément, dans les critiques que l'on adresse à la théorie de James. Mais jamais on ne l'explicite; on attaque la théorie périphérique, mais on ne dit pas ce qu'il faudrait mettre à la place. Si les pleurs, les tremblements, etc., ne sont pas à la base de la conscience de l'émotion, alors d'où vient cette conscience de l'émotion, quelle est sa genèse ? Et ensuite, pourquoi cette émotion consciente déclenche-t-elle des effets organiques, pourquoi s'« exprime »-t-elle corporellement ?

En effet, si l'on repousse la formule de James, *Perception-Réactions organiques-Emotion*, il faut admettre l'enchaînement suivant: *Perception-Emotion-Réactions organiques*, et alors nous avons à nous demander ce qu'un tel enchaînement signifie au juste ?

Dire que la conscience de l'émotion est suscitée directement par la perception, sans que l'organisme se soit interposé entre l'une et l'autre, c'est dire que la perception, la situation extérieure engendrant l'émotion, est jugée « émotionnante »; elle est aperçue comme *dangereuse*, et alors elle suscite la peur; ou bien elle est jugée *drôle*, et elle suscite la gaieté; ou bien elle est jugée *offensante*, et elle provoque la colère; ou bien elle est regardée comme *désolante*, et elle suggère le chagrin... Mais les excitants externes ne sont en eux-mêmes ni dangereux, ni drôles, ni offensants. *Ils ne sont perçus tels que parce que nous avons mis ces qualités en eux*, à la suite des expériences émotives que chacun d'eux a suscitées en nous. Mais alors, à moins de tourner dans un cercle — « la situation nous effraie parce qu'elle est effrayante, et elle est effrayante parce qu'elle nous effraie » — il faut bien admettre que ces expériences émotives grâce auxquelles nous colorons les situations extérieures d'une teinte d'affectivité, ne sont pas induites directement par la perception, mais sont la conséquence de réactions réflexes de l'organisme. Le cercle vicieux est ainsi brisé.

En dehors des nombreux faits d'observation qui parlent en sa faveur, la théorie de James a donc encore l'avantage d'être la seule qui rende compte de la genèse de l'émotion, qui lui donne une signification. Avec la théorie classique, intellectualiste, l'émotion et sa genèse restent une énigme absolue. L'émotion paraît tomber du ciel. On ne parvient pas à comprendre d'où elle vient.

La théorie intellectualiste, cependant, n'est pas la seule qu'on puisse opposer à celle de James-Lange. On pourrait encore imaginer la formule suivante:

$$\text{Perception} \begin{cases} \rightarrow \text{Emotion} \\ \rightarrow \text{Réactions organiques} \end{cases}$$

C'est à peu près, si je ne m'abuse, la formule qui convient à la théorie de M. Cannon qui, dans plusieurs publications, a critiqué la théorie périphérique. Pour l'éminent physiologiste de Boston, l'émotion résulte de l'excitation du *thalamus*. Cette excitation, d'une part, se transmettrait à l'écorce cérébrale pour y donner lieu à la conscience émotive: « la qualité particulière de l'émotion, dit-il, s'ajoute à la sensation lorsque les processus thalamiques sont excités » [1]. D'autre part, l'excitation du thalamus provoquerait les réactions corporelles caractéristiques de l'émotion. Ainsi, lorsque survient la décharge thalamique, « les changements corporels apparaissent presque simultanément avec l'expérience émotive (consciente) ». Mais ce ne sont pas ces modifications corporelles qui sont, comme pour James, la source de la conscience émotive.

Sans vouloir examiner ici les arguments de Cannon, qui ne semblent pas tous pertinents, et dont plusieurs parlent plutôt en faveur de la thèse qu'il combat [2], je voudrais faire remarquer que cette théorie qui est, sans doute, dans sa lettre, fort opposée à celle de James puisqu'elle nie que l'émotion soit due à des sensations en retour provenant de la périphérie, est cependant, plus qu'il n'apparaît, très jamesienne dans son esprit. Ici, comme chez James, l'émotion dérive d'une action directe exercée sur l'organisme. Mais Cannon a substitué le thalamus aux viscères et aux muscles périphériques, et c'est du thalamus, non de ces derniers, que partent les excitations en retour qui engendrent la conscience émotive.

$$\text{Perception} \rightarrow \text{Thalamus} \begin{cases} \rightarrow \text{Emotion} \\ \rightarrow \text{Réactions corporelles} \end{cases}$$

Cependant, la conception de Cannon ne s'accorde pas avec ce fait capital que, dans bien des cas d'émotion, nous *constatons* nettement que l'émotion ressentie consiste dans ces réactions périphériques mêmes, et que si celles-ci étaient supprimées, nous ne serions pas émus.

Je suis très sensible aux bruits inattendus: je tressaille violemment, avec émotion nette de plus ou moins forte frayeur. J'ai ainsi pu faire nombre de fois l'observation suivante: Marchant sur la route, je suis brusquement dépassé par une bicyclette que je n'avais pas entendue venir, et qui fait un petit bruissement juste avant que je l'aperçoive. C'est ce bruit qui me fait tressauter. Cependant, l'émotion ne survient qu'une à deux secondes plus tard, alors que la bicyclette

---

[1] W.-B. CANNON, *The James-Lange theory of emotions; a critical examinations and an alternative theory*, Am. Journ. of Psychol., déc. 1927, p. 120. — Il est difficile de saisir si l'auteur regarde le thalamus comme étant lui-même le siège de la conscience émotive, ou si c'est l'écorce cérébrale qui prend conscience des excitations venant du thalamus. Mais cela a ici peu d'importance.

[2] Cf. la critique de la conception de Cannon par NEWMANN, PERKINS and WHEELER, *Cannon's theory of emotion: a critique*, Ps. Rev., July 1930.

est déjà à cinq ou six mètres devant moi, que j'ai reconnu la situation, que je l'ai jugée non dangereuse. Et j'ai parfaitement le sentiment que mon émotion est la conscience de résonances purement organiques, battements de cœur, respiration ralentie, légère chair de poule, *en dehors de toute idée de danger.* Tous ces phénomènes sont très légers, mais très nets. Il m'est évident que, si mon organisme ne me donnait pas le spectacle de ces modifications, je n'aurais pas l'idée d'avoir peur. Cette peur m'apparaît comme absurde. Je me rends compte que cette émotion vient bien d'un ébranlement de ma machine corporelle, en ce qu'elle a de plus « machine »...

Revenons à notre *émotion pure.* Celle-ci est, à mon sens, une belle illustration de la théorie périphérique. Car, précisément, elle ne consiste *que* dans cette conscience des réactions organiques, sanglot naissant, tremblements, larmes surtout. Et *je ne vois vraiment pas ce qui resterait de cette émotion si ces phénomènes corporels disparaissaient.*

Il y a une difficulté cependant. Pourquoi, demandera un adversaire de James, si ce sont les larmes et la mimique de pleurer qui constituent l'émotion, pourquoi n'éprouvez-vous pas du chagrin, tout simplement, puisque c'est la mimique du chagrin ?

C'est en effet ce que cette émotion présente de paradoxal. Mimique du chagrin, mais au fond détente, contentement intérieur. Mais cette dualité de phénomènes, que nous retrouvons à l'analyse, rend compte de la difficulté. Si nous n'éprouvons pas du chagrin, c'est que quelque élément s'ajoute qui empêche la chose. Emotion *pure* ne veut pas dire émotion *simple*, émotion qui n'impliquerait pas des facteurs divers, qui ne plongerait pas dans l'organisme des racines s'alimentant à des sources diverses.

Cette sorte de *contentement intérieur*, qui accompagne l'émotion pure, tout au moins dans les exemples que j'ai cités, ne semble pas du reste faire partie de l'émotion elle-même. Ce contentement est plutôt un sentiment qui, lui, ne participe pas à l'émotion, même à supposer qu'il contribue à la provoquer.

(Je me demande si parfois aussi l'émotion pure, dans certaines circonstances tragiques ou tristes, une visite de condoléances, le récit de la mort de quelqu'un, etc., ne se joint pas à la douleur. Mais, dans ce cas, il est plus difficile de la distinguer, à cause des manifestations expressives que la douleur et l'émotion pure ont en commun.)

Quoi qu'il en soit, l'émotion pure est, pour moi tout au moins, impensable sans son expression corporelle périphérique. Elle *est* cette expression corporelle; je veux dire que la conscience que j'en ai

est la conscience même des modifications organiques qui surgissent inopinément en moi.

Faut-il répondre à cette vieille objection, qu'on a parfois adressée à la théorie périphérique: si l'émotion n'est rien autre que la perception de réactions organiques, pourquoi cette perception se traduit-elle dans notre conscience sous forme d'« émotion », et non, comme cela devrait être, sous forme de « sensations organiques » ? Ainsi dans le cas de l'émotion pure, on devrait sentir tout simplement des larmes dans les yeux + des tiraillements dans les muscles du visage, etc.

Mais, ainsi que j'ai coutume de répondre à cette objection [1], l'émotion représente un état de conscience encore inanalysé: il appartient à cette forme rudimentaire de perception auquel j'avais jadis donné le nom de « perception syncrétique » [2]. C'est une perception confuse et globale, la perception de la *forme générale* de l'attitude corporelle, la *conscience de l'attitude globale de l'organisme* [3].

Nous percevons les choses sous la forme sous laquelle il est le plus utile pour nous de les percevoir. Et, ainsi que je le disais ailleurs: « Dans le cas de la perception émotionnelle nous comprenons fort bien que l'ensemble de l'attitude du corps ait été plus utile à connaître que les sensations élémentaires composant cet ensemble. Il ne doit pas y avoir grand intérêt, pour un être, à percevoir le détail de ses sensations internes. Ce qui importe surtout à un organisme, c'est l'action: il s'agit donc qu'il prenne conscience de l'attitude générale à opposer au milieu ambiant. Quant aux « sensations internes », leur perception résulte surtout d'un intérêt théorique, et peut-être bien, avant qu'il y ait eu des psychologues dans le monde, aucune sensation kinesthétique, aucune sensation musculaire n'avait-elle été, comme telle, un objet de conscience ! » [4]

D'après ce qui précède, nous comprenons fort bien que l'absence d'un seul élément dans un ensemble de réactions corporelles, et son remplacement par un autre élément, puisse changer la physionomie de l'ensemble émotif, c'est-à-dire de l'émotion elle-même, qui est la conscience de cet ensemble, — de même que le changement d'un seul point dans une figure peut changer du tout au tout la physionomie de cette figure. (Et cette manière de voir — variation dans le nombre, l'intensité, et la combinaison des facteurs élémentaires — nous fait comprendre la variété infinie des nuances affec-

---

[1] Cf. mon article *Feelings and emotions*, dans le volume « Feelings and Emotions », The Wittenberg Symposium, Worcester, 1928, p. 128.

[2] Ces Arch., VII, 1907, p. 195.

[3] *Feelings and emotions*, loc. cit.

Il est certains états psychologiques qui sont comme intermédiaires entre un état affectif et la conscience de sensations organiques. Ainsi, lorsque j'entends réciter certains beaux vers ou à certains moments de l'audition d'un morceau de musique, ou pendant une belle période d'un discours, je ressens un petit *frisson* dans le dos. Il s'agit bien ici d'un état émotif, émotion du beau, ou émotion du solennel, — mais il semble que la réaction corporelle soit ici si pauvre qu'on peut tout aussi bien la ressentir comme émotion, ou comme « frisson ». — Je serais heureux d'avoir sur ce point les observations de mes lecteurs.

Mais n'avons-nous pas là un phénomène qui nous montre, sous une forme très simplifiée, tout ce qu'il y a de juste dans la théorie de James ?

[4] *Feelings and emotions*, loc. cit.

tives). Puisque l'émotion est une perception globale, nous comprenons aisément que l'émotion pure, bien qu'ayant certains éléments communs avec l'émotion du chagrin, puisse avoir, au total, une signification intime bien différente.

Mais quelle est, au juste, cette signification intime ?

D. Signification psychologique de l'Emotion pure.

Pourquoi l'émotion pure survient-elle ? Quelle est sa signification, signification biologique et signification psychologique ?

Il me semble que le propre de l'émotion pure est de ne rien signifier du tout, sauf justement, un état « émotif », un état de trouble. Et, en cela, elle se distingue des autres émotions, et des états affectifs en général.

La peur, la colère, la honte, le rire, comme le plaisir et la douleur ont en effet leur signification en eux-mêmes. Dans la peur, le sujet a comme une révélation intime du danger; dans la colère, comme celle d'une agression; dans la honte, celle d'une faute commise; dans le rire, celle du plaisant ou du comique; dans la douleur, celle de la nuisance, du dommage, qui l'atteint. Cette sorte de révélation a quelque chose de tout à fait surprenant: songez donc ! le sujet déchiffre, dans un simple état de conscience, des relations et des circonstances objectives qui le dépassent de beaucoup. Et l'on peut dire qu'il s'agit là d'une véritable *révélation transcendante des sentiments* [1]. Cette « révélation transcendentale » se retrouve aussi dans l'instinct. Comment un petit enfant qui vient de naître, comment une chenille sur sa feuille (à la supposer douée de conscience), peuvent-ils savoir que ceci est *bon*, que celà est *mauvais* ? Et comment, n'ayant affaire qu'à des impressions *subjectives*, se comportent-ils comme s'ils connaissaient la valeur, la signification *objective*, des impressions de bon et de mauvais ? — Il y a là matière à de belles discussions métaphysiques !

Pour nous, psychologues, le mystère s'éclaircit notablement dès que nous songeons que, si le sentiment a, pour la conscience, une *valeur subjective*, c'est qu'il correspond, dans le comportement, à une attitude, à des réactions qui ont une *valeur objective*. L'attirance (ou la répulsion) instinctive que produit un objet résulte de la structure de l'individu, et le sentiment d'attrait, d'affection, de « bon » (ou de répugnant, de « mauvais ») n'est pas autre chose que

[1] Ed. CLAPARÈDE, *Feelings and emotions*, op. cit., p. 134.

la conscience de cette attitude de l'organisme. Les deux termes (valeur subjective et valeur objective) sont corrélatifs, tout simplement parce qu'ils sont commandés l'un et l'autre par un processus *commun*, à savoir la réaction de l'organisme. La valeur sentie par la conscience correspond ainsi à la valeur qu'a telle situation pour notre vie, pour notre conduite. Et l'on ne peut guère aller plus loin, je crois, dans la voie des explications, lorsqu'on s'en tient au principe du parallélisme psycho-physique...

Nos sentiments, nos émotions, ont donc pour nous une signification intime, nous les « comprenons », parce qu'ils sont la conscience même d'une attitude de notre être. Et l'on sait que « comprendre », c'est précisément s'ajuster à un objet, à un mot ou à une situation, c'est-à-dire y ajuster la conduite appropriée. C'est cet ajustement qui est évidemment le fondement même du *meaning*, de la « signification », du comprendre »[1].

On pourrait même dire que la compréhension par excellence d'un objet est son ton affectif. Tout « ton affectif » est, dans son essence, une compréhension, la compréhension ultime et primitive. Et, réciproquement, toute compréhension est une sorte de ton affectif, joue le rôle du ton affectif, c'est-à-dire dispose notre comportement d'une certaine façon à l'égard de l'objet.

Mais ici, une difficulté se présente. Comment nos émotions sont-elles immédiatement « comprises » de celui qui les éprouve, puisqu'elles sont, avons-nous dit, des « ratés » de l'action, puisque cette attitude de l'organisme n'est en réalité qu'un désordre ? Comment, si la signification intime que nous attachons à un état affectif n'est que le correspectif de sa valeur objective pour l'ajustement du corps, l'émotion peut-elle présenter, elle aussi, cette signification intime (le danger, le comique, etc.) puisque précisément, les processus corporels étant un désordre, n'ont aucune valeur adaptative ?

---

[1] Il y a longtemps déjà, en 1900, j'avais cherché à souligner le rôle de l'attitude du corps dans la compréhension (*Revue générale sur l'agnosie, cécité psychique, etc.*, Année psychol., VI, 1900, p. 93 et suiv.): « Lorsque nous sommes mis en rapport avec un objet extérieur... notre corps tout entier prend une certaine attitude qui n'est pas la même selon l'objet auquel nous avons affaire. Nous ne nous comportons pas du tout de même vis-à-vis d'un animal qu'en face d'une plante ou d'une pierre. Les divers objets provoquent chez nous des réactions diverses, selon leur nature..... Il semble inutile d'insister plus longuement sur l'existence de ces attitudes; la question est de savoir dans quelle mesure elles interviennent pour concourir à nous donner la notion, la connaissance d'une personne ou d'un objet. »

Depuis, l'idée que le « comprendre » a pour fondement une attitude, une réaction motrice, a été défendue par de nombreux auteurs, comme RUYSSEN (*Evol. du jugement*, 1904); BOLTON, *Meaning as adjustment*, Ps. Rev., 1908; BETZ. qui regarde le *Verstehen* comme une *Einstellung* (Ar. ges. Ps., 1911); BINET, pour qui la compréhension « résulte de la réalisation d'une attitude » (Année ps., XVII, 1911, p. 46). Plus anciennement, Dewey et Ribot s'étaient exprimés de la même façon. — Et Miss WASHBURN fut l'une des premières, je crois, à décrire le *feeling*, le sentiment de l'agréable et du désagréable, comme « les plus fondamentales de toutes nos attitudes motrices primitives » (Journ. of Philos., III, 1906, p. 63).

Le seul moyen, me semble-t-il, pour échapper à cette difficulté, est de faire l'une des deux suppositions suivantes: Ou bien les réactions désordonnées de l'émotion sont des réactions ancestrales qui, bien que n'ayant plus de valeur actuelle, ont cependant conservé quelque signification par le fait qu'elles orientent l'attitude dans un certain sens, et que ce sens, cette direction de l'attitude, est encore saisie par la conscience. — Ou bien l'émotion est une mixture de réactions désordonnées, sans signification aucune, et de réactions adaptées; la proportion des unes et des autres varie. Plus l'émotion prend la forme de choc, d'explosion, plus est considérable la part de la désadaptation par rapport à celle de l'adaptation. Ainsi, dans la peur, nous aurions des réactions explosives (battements de cœur, inhibitions) qui seraient, non seulement inutiles, mais même nuisibles à la conduite. Et nous aurions aussi des mouvements d'arrêt brusque ou de recul, ou des dynamogénisations, une subite tension de tout l'être, qui seraient directement utiles comme ébauche de fuite, d'attention, de protection.

Ce seraient ces ébauches d'attitudes utiles qui *seules* donneraient leur signification aux émotions; ce seraient elles qui seraient le support du sentiment du danger, du sentiment du comique, du sentiment de la nuisance. L'émotion elle-même, soudée à ces sentiments, correspondrait au choc organique, et n'aurait, comme telle, pas de signification, ni objective, ni subjective [1].

Or notre *émotion pure* me paraît précisément avoir ce caractère de « pureté »: elle est bien l'émotion-choc, sans rien avec, sans attitude significative qui l'accompagne. Objectivement, elle n'est qu'un désordre. Subjectivement, pour la conscience du sujet ému, elle est une « émotion », et rien de plus. C'est-à-dire qu'elle est perçue comme un « trouble », ce qu'elle est pour l'organisme. La corrélation entre la valeur objective et subjective, dont nous avons parlé plus haut, se retrouve ici. Mais, ici, c'est à une *non* valeur objective que correspond, subjectivement, le sentiment du « sans valeur », de l'accidentel.

L'émotion pure présente en effet ce caractère de n'être pas comprise, ou de n'être interprétée par le sujet lui-même, que comme *un trouble.*

Sans doute, la situation qui la déclenche, et qu'elle colore, est

---

[1] Pour le développement de cette hypothèse, voir mon article cité *Feelings and emotions*, p. 130-132.

aperçue comme « émouvante », et ce caractère d'*émouvant* n'est pas dépourvu de toute signification pour nous. Mais il semble que ce soit au contentement intérieur, dont j'ai parlé plus haut, que nous devions cette signification, signification morale ou sociale. Car, je le répète, nous ne voyons pas du tout quel rapport adaptatif peut bien exister entre la situation ressentie comme « émouvante » et le comportement de l'émotion pure; en quoi ce comportement ajuste l'individu aux circonstances qui l'ont ému.

Mais le but de ces lignes n'était pas de présenter une théorie de l'émotion pure. D'autres observations, provenant de nombreux sujets, et qu'il faudrait confronter, seraient nécessaires pour aller plus loin dans cette voie. Nous voulions faire simplement œuvre descriptive, et demander qu'on réserve une place pour une sorte d'émotion qui doit être d'autant moins passée sous silence qu'elle pourrait bien constituer l'émotion par excellence — l'émotion pure.

LIBRAIRIE KUNDIG, GENÈVE

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE

Les **ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE** (fondées en 1901) paraissent à époques indéterminées. Chaque fascicule se vend séparément et le prix en est fixé suivant sa grosseur et le nombre des figures. On peut toutefois s'abonner au prix de 16 francs pour un volume; avec le dernier fascicule du volume, les abonnés reçoivent le titre et les tables des matières.

Les mémoires suivants, extraits des Archives de Psychologie, *sont en vente séparément:*

Th. Flournoy. **Nouvelles observations sur un cas de somnambulisme avec glossolalie,** avec 21 figures.	Fr. 3.50
— **Une Mystique moderne**	Fr. 8.50
Ed. Claparède. **Théorie biologique du sommeil et de l'hystérie, Opinions et critiques**	Fr. 3.—
— **Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond**	Fr. 2.—
— **Th. Flournoy, sa vie et son œuvre**	Fr. 6.—
Claparède et Baade. **Recherches expérimentales sur quelques processus simples dans l'hypnose**	Fr. 2.50
A. Leclère. **La vanité de l'expérience religieuse**	Fr. 2.—
E. Ivanoff. **Recherches expérimentales sur le dessin des écoliers,** fig. et pl.	Fr. 3.—
D. Katzaroff. **Contribution à l'étude de la récognition,** avec fig.	Fr. 3.—
W. Mackenzie. **Le problème du chien pensant de Mannheim,** avec fig.	Fr. 2.25
W. Radecki. **Les phénomènes psychoélectriques,** 17 fig. et 1 pl.	Fr. 3.50
P. Bovet. **L'Institut J. J. Rousseau** (1912-1917)	Fr. 1.—
— **La conscience de devoir dans l'introspection provoquée**	Fr. 2.—
Fontègne et Solari. **Le travail de la téléphoniste** (épuisé) le fasc.	Fr. 3.75
L. Walther. **Etude technopsychologique**	Fr. 1.—
— **Etude technopsychologique d'une industrie de produits alimentaires**	Fr. 1.50
J. Piaget. **La pensée symbolique et la pensée de l'enfant**	Fr. 1.25
P. Janet. **Les souvenirs irréels**	Fr. 2.—
F. Merkin. **Les tests d'Ozeretzky pour le développement des fonctions motrices**	Fr. 1.—
Margairaz et Piaget. **La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid** (12 fig.)	Fr. 1.50
Krafft et Piaget. **Tests des images en désordre chez les enfants de 6 à 10 ans** (40 fig.)	Fr. 2.50
G. de Morsier. **L'Erotomanie.**	Fr. 2.50
E. Tripp. **Observations sur l'image éidétique.**	Fr. 1.25
H. Antipoff. **Contribution à l'étude de la constance des sujets**	Fr. 1.—
— **L'évolution et la variabilité des fonctions psychomotrices,** 29 fig.	Fr. 2.50
H. Flournoy. **Civa androgyne,** 5 fig.	Fr. 1.—
Ehinger. **Recherches sur l'aptitude manuelle. Age et déclin des aptitudes.** 15 fig.	Fr. 1.50
D. A. Prescott. **Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture**	Fr. 2.50
M. Loosli-Usteri. **Le test de Rorschach appliqué à différents groupes d'enfants** (fig. et pl.)	Fr. 2.50

A LA MÊME LIBRAIRIE

Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale, par Ed. Claparède, 11me édition, avec une préface complémentaire. Un vol. in-8°, 611 p., 45 fig. . . . . Fr. 12.—

VIe Congrès international de Psychologie, Genève, 1909. Rapports et comptes-rendus, publiés par Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8°, 877 p., 21 fig. . . . . Fr. 20.—

IIe Congrès international de Philosophie, Genève, 1904. Rapport ets comptes-rendus, publiés par les soins du Dr Ed. Claparède. Un vol. gr. in-8° de 974 pages, avec 17 fig. dans le texte et 5 portraits hors texte Fr. 25.—

Imprimerie Albert Kundig, Genève

HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE EXPERIMENTALE

(D'après Boring)

Déc. 1930

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXII, N° 88, Décembre 1930.

RECUEIL DE FAITS

DOCUMENTS ET DISCUSSIONS

L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE

A propos du livre de Edwin G. Boring.

Il n'existait pas encore une histoire de la psychologie expérimentale digne de ce nom. Nous possédions, il est vrai, dans ce domaine, quelques ouvrages fort bien faits. Mais, ou bien ils ne couvraient qu'un champ limité, ou bien ils étaient trop anciens, ou bien encore trop succincts, ou encore ils laissaient en dehors de leur cadre les renseignements biographiques sur les psychologues [1].

Cette lacune est désormais comblée. Coup sur coup, nous voyons apparaître, aux Etats-Unis, trois publications relatives à l'histoire de la psychologie: l'*History of Psychology* de W.-B. Pillsbury [2], une *History of experimental Psychology* d'Edwin G. Boring [3] et une collection publiée par Carl Murchison, *A History of Psychology in Autobiography* [4], dont le premier volume vient de paraître.

---

[1] Comme histoires de la psychologie, mentionnons:
M. Dessoir, *Geschichte der deutschen Psychologie*, 2te Aufl., Berlin, 1897-1902 (comme son titre l'indique, ne concerne que la psychologie allemande, et s'arrête à l'année 1800; cf. analyse dans ces Arch., II, p. 64); — le même auteur a publié aussi un *Abriss der Geschichte der Psychologie*, Heidelberg, 1911 (dont 30 pages seulement, sur 230, sont consacrées à la psychologie moderne).
G. Villa, *La psicologia contemporanea*, 2me éd., Torino, 1911 (la première édition date de 1899, elle fut traduite en français, Paris, 1904). Cet excellent ouvrage comprend l'ensemble de la psychologie, dans tous les pays. Cf. ces Arch., II, p. 63.
O. Klemm, *Geschichte der Psychologie*, Leipzig, 1911 (cf. Arch., XI, p. 389).
J.-M. Baldwin, *History of psychology*, 2 vol., London, 1913 (cf. Arch., XIV, p. 384).
G. S. Brett, *History of psychology*, 3 vol., 1912.
H. Henning, *Psychologie der Gegenwart*, Berlin, 1925.
On trouvera aussi des renseignements sur les psychologues dans les histoires de la philosophie, notamment dans Ueberweg, *Geschichte der Philosophie*, 12te Aufl, Berlin, 1923.
A côté de ces ouvrages plus ou moins généraux, citons les suivants, se rapportant à des domaines spéciaux de l'histoire de la psychologie:
Th. Ribot, *La psychologie anglaise contemporaine*, Paris 1870; *La psychologie allemande contemporaine*, Paris 1879; — Dwelshauvers, *La psychologie française contemporaine*, Paris, 1920; — Essertier, *La psychologie* (dans la collection « Philosophes et savants français », Paris, 1929, contient des notes biographiques sur quelques psychologues français contemporains).
H.-C. Warren, *History of the Association psychology*, N.-York, 1920.
Consulter aussi I. Benrubi, *Philosophische Strömungen in Frankreich*, Leipzig, 1928 (avec un chapitre sur les psychologues contemporains de langue française); ce même ouvrage avait paru d'abord en anglais, dans une forme abrégée, *Contemporary thought of France*, London 1926; — E.-L. Schaub, *Philosophy today*, Chicago, London, 1928 (contient des chapitres sur les psychologues contemporains par J. Piaget, M. Dessoir, A. Wenzl, H. Höffding, etc.).

[2] W.-B. Pillsbury, *The History of Psychology*, 326 p., ill., London, G. Allen, 1929 (15 sh.).

[3] Edwin-G. Boring, *A History of experimental Psychology*, 715 p., New-York, The Cntury Co., 1929 (4 dollars).

[4] C. Murchison, *A History of Psychology in Autobiography*, 516 p., Worcester, Clark University Press, 1930 (5 dollars). — Vol. I, articles de Miss Calkins, et de MM. Baldwin, Claparède, Dodge, Janet, Jastrow, Kiesow, McDougall, Seashore, Spearman, Stern, Stumpf, Warren, Ziehen, Zwaardemaker, avec photographies.

Cette dernière collection, pour commencer par elle, comprendra quatre volumes, qui seront probablement continués plus tard. Ces quatre volumes contiendront la biographie, rédigée par eux-mêmes, de 60 psychologues contemporains. Et nul doute qu'ils ne fournissent nombre de renseignements utiles aux futurs historiens de la psychologie.

L'ouvrage de M. Pillsbury, qui s'ouvre sur un portrait de W. James, et qui embrasse l'histoire de notre science depuis les Egyptiens et les Grecs jusqu'à MM. Köhler et Spranger, est un résumé succinct des principaux mouvements de la psychologie. L'auteur s'est évidemment trouvé devant une difficulté inhérente à l'objet même de sa tâche. Comment subdiviser ce vaste sujet ? Par pays, ou par domaines de recherches, ou par tendances d'école ? Il a adopté de front ces trois chefs de classification : à côté de chapitres sur la psychologie *anglaise*, la psychologie *allemande* et la psychologie *en Amérique*, voici un chapitre sur la psychologie *animale*, un autre sur la *psychopathologie*, et d'autres encore sur le *structuralisme* et le *fonctionalisme*, sur les écoles *hormiciste*, *gestaltiste* et *intuitioniste* (Spranger, etc.). Ce triple point de vue (nations, objets étudiés et conceptions) fragmente l'unité de l'œuvre. Mais il était difficile de faire autrement.

* * *

L'Histoire de Pillsbury n'est qu'un manuel; elle n'a pas d'autres prétentions. Celle de M. Boring, professeur à Harvard University, a une tout autre envergure. C'est un monument splendide élevé à la science psychologique, et c'est en même temps un film très vivant, qui déroule sous nos yeux son évolution même, qui ressuscite tous ces hommes qui en furent les premiers ouvriers, les Weber et les Fechner, les Bain, les Helmholtz, les Wundt, les James... Nous voyons leurs œuvres s'amorcer l'une l'autre, se nouer entre elles pour former une chaîne qui parfois se rompt, ou se bifurque, et nous saisissons les mobiles, souvent inconscients, qui les ont engagés dans une direction ou dans une autre.

Pour Boring, la science n'est pas un assemblage immobile de théories, les unes justes les autres fausses. Elle constitue au contraire un tout *dynamique*, un tout qui se meut et qui est lui-même la résultante de la pensée et de l'activité d'une multitude d'individus, dont chacun exerce une action positive ou négative sur les autres. En science, un « mouvement » (une école, comme l'associationnisme, le behaviorisme ou le gestaltisme) est toujours, dit-il, *négatif*. Il est constitué par l'opposition à une conception plus ancienne. Sans doute, ce mouvement comporte des aspects positifs; mais ils ne suffiraient pas à eux seuls à créer le « mouvement ». En eux-mêmes, ces moments positifs (lorsqu'ils existent) constituent des découvertes, des progrès, — non des « mouvements »[1].

Dans l'ouvrage de M. Boring les événements ne sont donc pas soudés bout à bout: nous voyons leurs relations internes; nous comprenons que deux théories opposées, et qui se combattent, puissent cependant avoir une origine commune: la réaction contre une même doctrine. Ainsi le behaviorisme et le gestaltisme. Mais écoutons plutôt notre auteur:

---

[1] On trouvera le développement de ces idées dans deux articles de BORING, *The psychology of controversy*, Ps. Rev., 1929, et *The Gestalt Psychology and the Gestalt Movement*, Am. J. of Ps., 1930, p. 308.

« Les nouveaux mouvements, comme nous l'avons répété maintes fois, sont toujours, à leur début, une protestation. Et c'est cet aspect négatif du nouveau mouvement qui est, pendant un certain temps, son caractère le plus évident. En tant que protestations, la Gestalt-psychologie et le behaviorisme ont germé sur un même sol: ils sont tous les deux une réaction contre la vieille « nouvelle » psychologie. Mais, vues du côté positif, ces deux doctrines sont aux antipodes. ...Elles sont presque exactement contemporaines. La Gestalt-psychologie est née en 1912; le behaviorisme en 1913. »

« La « nouvelle » psychologie, qui est déjà devenue la vieille psychologie, était 1, expérimentale; 2, introspective; 3, systématique; 4, atomistique *(elementaristic)*; 5, associationiste. La Gestalt-psychologie et le behaviorisme acceptent tous deux l'expérimentation. Mais leurs réactions diffèrent pour tout le reste, le gestaltisme accepte l'introspection sous sa forme modifiée du phénoménologisme; le behaviorisme rejette complètement l'introspection comme méthode, et ce rejet est caractéristique. Le gestaltisme reste intéressé aux systématisations, et demeure plus ou moins en relation avec la philosophie; le behaviorisme a été en général non-systématique, quoique quelques questions de systématisation se soient imposées à lui. Le gestaltisme a répudié l'élémentarisme aussi bien dans les phénomènes mentaux que dans les processus corporels, et ce rejet est caractéristique; tandis que le behaviorisme, s'il a évincé, avec la conscience, les éléments conscients comme les sensations, les images et les sentiments, il n'a jamais renoncé complètement aux unités nerveuses élémentaires, comme l'arc réflexe. Enfin le gestaltisme rejette radicalement l'associationisme, que le behaviorisme accepte pratiquement pour le système nerveux, sous le nom de réflexe conditionné. »

Quant aux origines de la Gestaltpsychologie, et sans remonter à Aristote, on en trouve des traces chez W. James, qui était, lui aussi, un révolté contre les « dogmes traditionnels » et contre la psychologie wundtienne en particulier, qu'il ne pouvait sentir. On rencontre aussi chez J. Dewey une « anticipation de la théorie moderne de la Gestalt; comme James, Dewey fut un gestaltiste vingt ans trop tôt ».

C'est ainsi que l'œuvre de Boring est tout autant une histoire des psychologues qu'une histoire de la psychologie. Et c'est ce qui la rend prodigieusement attachante. On pourrait peut-être, selon le langage à la mode, la regarder comme une « vie romancée » de la Psychologie. Mais je m'empresse d'ajouter que cette dénomination, qui s'accorde avec ce que cet ouvrage a de pittoresque et de brillant, cadrerait mal, sans doute, avec la minutieuse exactitude, avec la prodigieuse érudition, qu'il dissimule sous une forme charmante, continuellement relevée par une pointe d'humour. Et qu'importe le nom qu'on lui donne; cette histoire est une magnifique réussite, je dirais volontiers: un chef d'œuvre.

* * *

Après un court, mais original chapitre sur la science grecque, nous assistons à la « naissance de la science moderne », avec Copernic, Galilée, Descartes, puis à celle de la biologie, avec Lamarck et Darwin, et de la physiologie du système nerveux (Bell, Magendie, Joh. Müller et Flourens). Puis défilent sur

l'écran la phrénologie et le mesmérisme et, après un retour à Aristote, Descartes, Locke, Berkeley, Hume et Hartley, dont les noms marquent la « préparation de la psychologie expérimentale dans la psychologie philosophique », nous voici à l'école empiriste anglaise et, avec Herbart et Lotze, nous entrons en Allemagne, où nous séjournerons très longtemps avant de passer à l'Angleterre et aux Etats-Unis.

J'ai dit combien la manière de concevoir l'histoire était, chez Boring, dynamique, vivante. Pour en donner une idée, choisissons dans le beau chapitre qu'il consacre à W. James ces quelques fragments, qui montreront bien la finesse, comme la justesse, de ses coups de pinceau:

Par sa double appréciation, à la fois flatteuse et critique, de la psychologie allemande, « James personnifiait l'esprit dominant de la psychologie américaine, et il est impossible de dire dans quelle mesure il a déterminé cet esprit, dans quelle mesure il n'a fait seulement que le refléter... Il n'y a pas de doute que James soit le premier psychologue d'Amérique, et en dépit du fait qu'il n'avait qu'à moitié l'humeur d'un expérimentateur, qu'il ait appuyé de son influence un mouvement essentiellement expérimental. »

Lorsque, à 22 ans, il accompagna Agassiz au Brésil, il participa peu au travail de l'expédition. « Mais il fit au Brésil une importante découverte: il découvrit qu'il était philosophe. »

Mais alors, puisqu'il n'avait qu'à un si faible degré le tempérament de l'expérimentateur, comment donc a-t-il influencé à ce point la psychologie américaine ? — « Il y a à celà trois raisons, répond Boring. La première est personnelle: une personnalité revêche, un écrivain obscur et pédant aurait dit les mêmes choses qu'elles n'auraient eu que peu d'effet. Un tel homme eût été écarté comme un anachronisme... La seconde raison est négative, en ce sens que tous les mouvements sont négatifs [voir plus haut]... La troisième raison est positive: le tableau qu'il offrait de la psychologie, contenait implicitement les possibilités de la nouvelle psychologie américaine, qui a pris naissance ensuite, c'est-à-dire, la psychologie fonctionnelle, avec ses cousins, les tests mentaux, et son enfant, le behaviorisme. »

* * *

Mais ce bel ouvrage ne frappe pas seulement par la richesse de son contenu, richesse qu'il nous faut renoncer à étaler ici. Il nous montre aussi l'énorme importance accordée aux Etats-Unis à la psychologie allemande. Le livre de Boring porte, en frontispice, un portrait de Wundt. Et, sur les 450 pages environ qu'il consacre à la psychologie moderne (à partir du XIX^{e} siècle), la moitié, presque, sont réservées aux psychologues d'Allemagne, et Wundt à lui seul accapare 45 pages (22 sont accordées à Fechner, 21 à Helnholtz, une dizaine à Stumpf et autant à G.-E. Müller, tandis que James n'en obtient que 9).

Cela n'a d'ailleurs rien pour nous étonner. N'est-ce pas l'Allemagne qui est le berceau de la psychologie expérimentale; n'est-ce pas dans ce pays qu'ont été tout d'abord poursuivis, avec une minutie et une persévérance dignes de tout éloge, une foule de travaux expérimentaux consignés dans une multitude de *Zeitschriften*, d'*Archive*, de *Studien*... consacrés exclusivement à notre science ? Et nous savons que la plupart des pionniers de la psychologie expérimentale

en Amérique sont sortis du laboratoire de Leipzig: Stanley Hall, qui fut le premier élève américain de Wundt, l'année même où avait été fondé ce laboratoire, « qui n'était ouvert seulement qu'à la fin de l'après-midi »[1]; — Baldwin, Cattell, plus tard Scripture, Fr. Angell, Witmer et surtout Titchner qui, bien qu'Anglais, fut, aux Etats-Unis, où il émigra en 1892, le *manager* des méthodes et des travaux de l'école de Leipzig.

Cette prédominance accordée à l'Allemagne n'a donc rien pour nous étonner, et elle ne nous étonnerait pas, si Boring ne constatait lui-même que l'Amérique est bien loin d'avoir marché dans les pas de l'Allemagne, d'avoir suivi le sillon qu'elle avait tracé. Au début de ce siècle, la psychologie américaine, dit notre auteur, « avait hérité son corps physique de l'expérimentalisme germanique, mais elle tenait son esprit de Darwin. Ce qui intéressait la psychologie humaine, c'était le *mind in use*, l'esprit en tant qu'instrument » (p. 494). Les premiers psychologues américains, Cattell, Hall, s'intéressèrent, ou aux différences individuelles, que l'Allemagne ignorait, ou à la psychologie appliquée, la psychologie éducative notamment dont elle ne se préoccupait pas.

Le cas de Titchener est typique à cet égard. Pour être resté le fidèle disciple de l'école de Leipzig, « il n'a jamais participé à la vie de la psychologie américaine. Les Américains s'étaient expatriés pour aller travailler chez Wundt, ils en étaient revenus pleins d'enthousiasme pour la « nouvelle » psychologie, mais ils tombaient infailliblement, et souvent inconsciemment, dans une autre sorte de psychologie, une psychologie s'occupant des capacités... Titchener ne désira pas s'intéresser ni aux recherches de psychologie animale, qui ont eu leur vraie origine en Amérique, ni à la psychologie anormale ou infantile, ni — et c'est le plus important — à la psychologie individuelle. Il désirait travailler sur *l'esprit* (on the *mind*); les Américains commençaient, eux, à s'intéresser *aux esprits* (to be concerned with *minds*). » Le psychologue de Cornell vécut donc dans un isolement de plus en plus complet, et si en dépit de ses idées « conservatrices et traditionnelles » son nom est néanmoins « très important dans l'histoire de la psychologie américaine » — Boring ne lui consacre pas moins de douze pages — cela vient surtout de ce qu'« il a été mis dans un vif relief par le fait que l'on faisait le vide autour de lui ».

Quant à Münsterberg, « cette autre importation étrangère », « il n'appartint jamais à l'Amérique. Sa vulgarisation de la psychologie appliquée le fit tomber en discrédit parmi ses collègues, et c'est probablement la raison pour laquelle son influence mourut avec lui. »

Nous voyons donc que la psychologie américaine n'a pas éprouvé de sympathie très grande pour l'orientation générale de la psychologie allemande, D'où vient alors le prestige extraordinaire dont celle-ci a joui aux Etats-Unis.

Il semble que ce qui, dans la psychologie allemande, ait fasciné à ce point les Américains, c'est — à part les qualités réelles de méthode et la *Gründlichkeit* de cette psychologie de laboratoire — sa masse imposante. Les Américains aiment les vastes proportions. Et on ne peut nier que la psychologie allemande ne représente une somme de labeur, d'ingéniosité, de persévérance, qui force le respect, quand bien même les résultats obtenus n'ont pas toujours été en proportion de ce formidable effort.

---

[1] S. Hall, *Life and confessions of a psychologist*, New York, 1923, p. 205.

Wundt, notamment, ce *sky-scraper* de la psychologie contemporaine, ne manque pas de leur donner l'impression, qu'ils aiment, du colossal. Quel homme! Quelle stature cyclopéenne ! Partout, en physiologie d'abord, puis en philosophie, puis en psychologie, et aussi en sociologie et en linguistique, partout il a dominé les domaines qu'il a parcouru, comme les plus hauts édifices de Broadway se hissent, dans leur majesté titanesque, au-dessus de la presqu'île de Manhattan. Et quel labeur ! Et quel rendement ! Dès l'âge de 21 ans (en 1853) jusqu'au jour de sa mort (31 août 1920), soit pendant 68 années, il a produit sans jamais s'interrompre. M. Boring a calculé qu'ayant publié, pendant cette durée, 53.735 pages, il a travaillé au taux de 2,2 pages imprimées par jour, de 1853 à 1920, soit pendant 24.836 jours ! — « Sa mort même, dit Boring — semble avoir été en harmonie avec ses habitudes systématiques: la revision de toutes ses œuvres était achevée; la *Völkerpsychologie* venait enfin d'être terminée. Et il avait fini d'écrire les souvenirs de sa vie... »

Il semble que les Américains, piqués au jeu par la masse puissante de cette production germanique, n'aient eu de cesse qu'ils ne l'aient rejointe, puis dépassée. Et ce n'est pas sans quelque orgueil qu'à notre dernier Congrès international, à New Haven, le président, M. Cattell, faisait circuler dans le nombreux auditoire de la séance d'ouverture, des statistiques et des diagrammes montrant que, dès 1927, les contributions des Américains à la psychologie dépassaient celles des Allemands: 153 contre 482 de 1890 à 1900, et 1943 contre 1509 en 1927 [1]. Il est d'ailleurs toujours de bonne guerre de montrer combien était gigantesque et puissant l'émule ou le rival qu'on est parvenu à surpasser...

Bien entendu, cette inclination pour le monumental a pour conséquence de faire négliger ce qui est de proportion plus modeste. A côté du gratte-ciel, la maison de cinq étages ne compte plus ! — Aussi, la psychologie qui n'est ni allemande, ni américaine, n'a-t-elle guère été considérée dans le livre de M. Boring. La psychologie britannique contemporaine a recueilli, il est vrai, 40 pages; elle doit cette faveur, assurément, au grand nom de Galton, mais sans doute aussi (car elle a été peu expérimentale avec Sully, Ward, Romanes, Morgan et Stout) à sa communauté de langue avec l'Oncle Sam. Mais la psychologie française, elle, est reléguée dans un Appendice de 6 pages. Quant aux autres nations, elles se partagent, entre elles toutes, la valeur d'une page, exactement.

Je m'empresse de dire ici que je n'en fais pas le moindre grief à M. Boring. Celui-ci loue quelque part W. James « d'avoir eu, à la différence de Wundt, le courage d'être incomplet ». Nous décernerons ce même éloge au successeur de W. James à Harvard. En ne nous parlant que de ce qu'il connaît par lui-même, il nous a donné une *Histoire* remarquablement vivante et personnelle, qui eût tout perdu à vouloir être une simple encyclopédie, comme il en existe déjà.

Je me demande cependant s'il est tout à fait juste de dire (p. 685) que « la genèse de la structure intellectuelle de la psychologie expérimentale fut un processus scientifique dont le foyer a été l'Allemagne et l'Autriche, les Etats-Unis, et, à un moindre degré, l'Angleterre ». — S'il s'agit du premier essor de

---

[1] J.-M. CATTELL, *Psychology in America*, New York, The Science press, 1929, p. 13 et 19. — Les nombres 153 et 482, ci-dessus mentionnés, se rapportent à une statistique partielle.

la psychologie expérimentale, c'est évident en ce qui concerne l'Allemagne. Mais pour l'Autriche, l'Angleterre et les Etats-Unis ? Ces pays avaient-ils, à cette époque, une réelle prédominance sur la France, où Beaunis et Binet avaient ouvert leur laboratoire en 1889, six ans seulement après la création par Stanley Hall, à Baltimore, du premier laboratoire américain (si l'on fait abstraction de celui que James avait organisé à Harvard, en 1874 ou 1875, et qui n'avait pas eu de lendemain) ? L'*Année psychologique* date de 1893, ne retardant que de six ans sur l'apparition de l'*American Journal of Psychology*, et la *Psychological Review* n'a vu le jour qu'en 1894. Le *British Journal of Psychology* a été inauguré en 1904, tandis qu'à Genève paraissaient les *Archives de Psychologie* depuis 1901. Ces dates ne sont-elles pas fort rapprochées ? D'autre part, les statistiques publiées par M. Cattell nous apprennent qu'entre 1890 et 1901, la production psychologique de la France dépassait celle des Etats-Unis (dans la proportion de 192 contre 153).

Il est vrai qu'ensuite, tandis que l'intérêt pour la psychologie, si marqué, en France, dans les vingt dernières années du siècle, y décroissait régulièrement, et que la psychologie expérimentale ne parvenait pas à s'y acclimater vraiment, la psychologie de langue allemande et celle de langue anglaise progressaient dans des proportions énormes. Mais il ne faut pas oublier non plus que, même en Allemagne, la psychologie expérimentale ne s'est jamais détachée de la philosophie, avec l'enseignement de laquelle elle est plus ou moins confondue dans les universités.

Qu'on me permette ici un souvenir personnel. Au Congrès international de philosophie de Bologne, en avril 1911, on avait prévu une Section de psychologie. Ayant été chargé, de concert avec Külpe, de présider l'une des séances de celle-ci, j'avais proposé à Külpe que nous formulions le vœu, en prenant cette présidence, que la psychologie ne soit plus dorénavant incluse dans les Congrès de Philosophie, non seulement parcequ'elle a ses congrès à elle, mais parce qu'elle est une science naturelle, une science biologique indépendante de la philosophie. Or Külpe s'y est refusé. Pour lui, la psychologie restait toujours une partie de la philosophie ! — Cependant, vingt ans auparavant, lorsque fut créée à l'Université de Genève une chaire de « psychologie physiologique, soit expérimentale », Th. Flournoy demanda et obtint du Gouvernement genevois qu'elle fût placée dans la Faculté *des Sciences*. Le 30 mai 1891, la psychologie fut donc détachée de la philosophie par un acte officiel ! Dommage que Boring ait ignoré ce petit événement, qui eût fait bonne figure dans son *Histoire* !

Il est certain toutefois que si Boring a voulu écrire une histoire de la psychologie « expérimentale », c'est-à-dire *d'expérimentation*, — et je crois bien que telle a été son intention — les proportions qu'il a données à l'Allemagne, à Wundt, à Fechner, à Helmholtz, à Müller, sont rigoureusement justifiées. Mais si l'on prend ce mot d'expérimental au sens large (c'est-à-dire psychologie d'observation), comme il semble bien qu'il l'ait pris souvent — ainsi lorsqu'il consacre de longues pages, non seulement aux précurseurs (non expérimentateurs) de l'école anglaise (Mill, etc.) ou allemande (Herbart, Lotze), mais encore à Brentano qui, sauf erreur, ne mit jamais le pied dans un laboratoire, à Galton, gentleman émancipé des universités, qui récoltait ses observations dans les salons et dans la rue, à James, à Baldwin et d'autres, qui ne se sou-

ciaient guère de manier des appareils, au behaviorisme, qui est une doctrine, non une école expérimentale... — si l'on prend ce terme d'« expérimental » au sens large, il semble bien que la psychologie de langue française, et celle d'autres langues encore, eussent mérité une place moins exiguë.

Car en effet la psychologie allemande des temps héroïques, je veux dire du dernier quart du siècle passé — et on pourrait dire aussi, du premier quart de celui-ci — avait un grand défaut: elle n'était pas biologique. L'étonnement de Külpe, lorsqu'on lui propose de sortir la psychologie de la philosophie, est caractéristique ! C'est Darwin, en passant par James, qui a introduit en psychologie la façon de penser biologique. Mais Ribot, en France, n'a-t-il pas aussi, avec une insistance remarquable, appliqué à la psychologie non seulement la méthode pathologique entrevue par Taine, mais plus encore peut-être la méthode évolutive ? Ce faisant, Ribot, comme James, transmettait l'impulsion qu'il avait reçue de Spencer et de Darwin (et aussi de Schopenhauer, que Boring ne mentionne pas, mais dont la métaphysique volontariste contient déjà tout un biologisme, un pragmatisme avant la lettre). S'il ne fut pas un homme d'expérience — sa seule contribution positive fut, je crois, son enquête sur les idées générales — on ne peut nier qu'il ait insufflé à la psychologie une pensée biologique, évolutive, directement positive. Tandis que les Allemands scrutaient les produits de la vie mentale, et, avec raison du reste, les examinaient à la loupe, Ribot en sondait les fondements mêmes, en les rattachant aux réactions les plus primitives de notre organisme. Il travaillait ainsi parallèlement aux efforts de la psychologie américaine, que Boring donne très justement comme « tendant à devenir *biologique* », tandis que la psychologie allemande était *physiologique* (234). Mais c'est là, exactement, ce qui sépare Ribot de Wundt.

Ribot et Wundt ! — Boring nous a tracé un délicieux tableau de l'opposition entre la psychologie anglaise et la psychologie allemande, en les personnifiant par Galton et par Wundt. Galton, l'esprit de génie, le gentleman franc-tireur, homme du monde, sociable, observant sans idées préconçues, tolérant et prêt à reconnaître ses erreurs, sans élève et sans disciples, mais entouré d'amis; — Wundt, érudit là où l'autre était original, savant professionnel, travailleur infatigable, systématique, intolérant, chef d'un important laboratoire et d'une immense école, qui ne venait à bout d'un obstacle que par la massivité de son attaque, tandis que Galton en triomphait par la finesse de son coup d'œil...

On eût pu nous donner de même un parallèle entre Wundt et Ribot, qui n'eût pas été moins pittoresque par ses contrastes. Ce parallèle m'avait tenté lorsque, à la mort de Ribot, je retraçais son œuvre dans une revue genevoise[1]: « Il serait intéressant — écrivais-je — de le comparer à son congénère, M. Wundt, le chef éminent de la psychologie allemande, de sept ans plus âgé, et qui vit encore à Leipzig. Ils symbolisent chacun l'esprit de sa race, l'un traçant d'une main élégante et rapide l'esquisse de l'édifice à construire, l'autre approfondissant lentement et consciencieusement les fondations qui devront un jour le supporter. L'œuvre de Wundt est imposante par sa masse vraiment colossale: par l'abondance des problèmes que le professeur de Leipzig a creusés dans le détail, en collaboration avec une foule d'élèves qu'ont attirés, pendant près

[1] Ed. Claparède, *Un grand psychologue: Th. Ribot*, Semaine littéraire (Genève), 23 déc. 1916. — Voir aussi l'article paru plus tard: *Wilhelm Wundt*, Sem. litt., 18 sept. 1920.

de quarante années, les richesses de son superbe laboratoire; par le soin scrupuleux et la patience inlassable et presque surhumaine avec lesquels il a remanié, de fond en comble, chacune des nombreuses éditions de ses nombreux traités. Malgré tout cet effort scientifique, on ne saurait nier qu'elle soit restée pénétrée de certaines conceptions d'ordre métaphysique. — L'œuvre de Ribot se caractérise précisément par les qualités opposées: brièveté, concision, choix de formules heureuses, à la fois assez concrètes et assez générales pour résister pendant plusieurs décades à l'épreuve du temps... » On pourrait ajouter bien d'autres touches à ce tableau.

* * *

Il semble parfois — je m'excuse si je me trompe — que la place donnée à certains « mouvements » dans l'*Histoire* de M. Boring, soit moins proportionnée à leur valeur réelle qu'au tapage qu'ils ont fait. Nous savons que les plus beaux feux multicolores de Broadway le soir ne signalent pas nécessairement les meilleures marchandises ! Ainsi en est-il, je crois, du « mouvement » behavioriste.

La place qui lui est dévolue (plus de 10 pages) correspond sans doute à celle qu'il a tenue dans la psychologie américaine de ces quinze ou vingt dernières années. Il date officiellement de 1913, officiellement, c'est-à-dire du jour où J.-B. Watson l'a « fondé » en lui donnant un nom. Mais qu'y avait-il vraiment de nouveau dans ce behaviorisme de Watson ? On serait tenté de lui appliquer la formule connue: Ce qui est bon en lui n'est pas nouveau, et ce qui est nouveau n'est pas bon. Mais avec cette restriction que ce qui est mauvais chez lui n'est pas même toujours nouveau ! — Boring reconnaît lui-même que « there was nothing new about objective psychology », et il cite Loeb, et Beer, Bethe et Uexküll, et Descartes, et Pawloff, et Bechterew. Il eût pu rappeler aussi que les querelles que Watson a suscitées ne sont que la réédition d'anciennes discussions, qui divisaient les psychologues européens il y a tout juste quarante ans [1]. Quant à la légitimité d'une explication purement mécanique, celle-ci n'a jamais été niée par la plupart des psychologues, qui admettent le principe du parallélisme [2]. Reste seulement à savoir si cette explication mécanique, qui apparaît comme l'idéal à atteindre, est possible en fait. Ce qui eût été vraiment nouveau, c'est que le behaviorisme eût apporté cette démonstration. Mais, bien loin d'essayer d'approfondir les notions de physiologie cérébrale capables de nous faire approcher de cet idéal, il fait profession d'ignorer les processus intérieurs (non seulement mentaux, cela va sans dire, mais même physiques, physiologiques) qui s'intercalent entre le *stimulus* et la *réponse* !

L'idée de considérer la psychologie comme « la science de la conduite » n'est pas une idée qu'a apportée le behaviorisme, bien que, assurément, les excès de la méthode analytique aient parfois fait perdre ce but de vue. Mais celui-ci a toujours plus ou moins été implicitement contenu dans l'objet de la psychologie. Rendre compte d'un acte d'un animal, d'une crise d'une hystérique,

---

[1] Cf. par exemple les remarques de Th. Flournoy, *Activité psychique et physiologie générale* (Rev. philos., XXXI, 1891) à propos d'un article de Ch. Richet (même volume), et d'articles de Soury, Gautier, etc.

[2] « Lorsqu'il s'agira d'expliquer un phénomène psychologique, il y aura le plus souvent avantage à poser le problème en termes physiologiques », disais-je en 1903, dans la préface de mon *Association des idées*.

qu'est-ce, sinon découvrir le déterminisme de son *comportement* ? Ce mot de « comportement », il est vrai, a été ressuscité par le mot *behavior*, qui s'est répandu depuis le premier grand mémoire de Jennings en 1904. Dans les cours de psychologie animale que je faisais à cette époque-là, je traduisais *behavior* par « comportement », que j'avais trouvé indiqué dans Littré. Mais je n'ai guère imprimé ce mot, qui alors me paraissait lourd et disgracieux — on s'habitue à tout ! — qu'en 1908 [1]. Cette même année, dans un rapport sur les méthodes de la psychologie animale, présenté au Congrès de Francfort, je disais: « Il y a deux manières d'étudier du dehors le psychisme d'un être vivant: 1, en étudiant son comportement *(Verhalten)* ; 2, en étudiant sa structure » [2]. Et je n'avais pas du tout le sentiment de dire quelque chose de nouveau ! « Le problème psychologique, c'est le problème de la conduite: pourquoi tel être se conduit-il comme cela ? » disais-je aussi en 1912 [3]. Ces citations, que je m'excuse de m'être empruntées à moi-même, mais je les avais sous la main — on pourrait en trouver bien d'autres — suffisent à montrer qu'avant 1913 existait nettement la préoccupation behavioriste dans ce qu'elle a de légitime.

Mais ce n'est pas ici le lieu de discuter la thèse behavioriste, de montrer tout ce qu'elle a, par certains côtés, de véritablement naïf et enfantin. Je m'étonne cependant que M. Boring déclare que c'est le behaviorisme qui a apporté à la psychologie une théorie satisfaisante du *meaning*. « La psychologie introspective, dit-il, n'a jamais fait face, d'une façon satisfaisante, au problème du *meaning* ». Il est parfaitement exact que le *meaning*, la signification qu'ont pour nous les objets, se fonde sur la réponse, sur le comportement que ces objets suscitent. Mais ne l'avait-on pas dit longtemps avant les disciples de Watson (car Watson lui-même ne s'en est guère occupé) ? Si W. James a passé à côté de l'explication actuelle [4], il en a fourni les éléments, notamment, à mon avis, par sa théorie des émotions. Celle-ci n'était-elle pas, en réalité, une vraie théorie du *meaning* ? Car elle fait de la valeur que nous attribuons à l'objet la conséquence même de l'attitude ou des réactions que cet objet engendre dans l'individu. — Et Ribot, quand il écrivait: « on apprend à comprendre un concept, comme on apprend à marcher, à danser... c'est une habitude. Les idées générales sont des *habitudes* dans l'ordre intellectuel » [5], ne donnait-il pas une théorie du *meaning* à laquelle n'a rien à envier le behaviorisme américain ?

* * *

M. Boring, qui loue beaucoup la psychologie américaine — et avec raison — d'avoir surtout considéré l'esprit comme un pouvoir agissant, passe presque complètement sous silence les applications de la psychologie, psychologie éducative et psychologie industrielle. Et il omet de nommer, parmi les pères, ou les

---

[1] *Les tropismes devant la psychologie*, J. f. Psychol. u. Neurol., XIII, 1908, p. 157. A la même époque, M. Piéron, en France, utilisait, lui aussi, ce mot de « comportement » et défendait l'idée d'une psychologie « objective ».

[2] *Die Methoden der tierspsychol. Beobachtungen u. Versuche*, Ber. über den III. Kongress f. exp. Ps. (Frankfurt, 1908), Leipzig, 1909, p. 22.

[3] *Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique*, Scientia, 1912, p. 258.

[4] W. James, *Psychology*, I, p. 48. — James ne parle pas de *meaning*, ce mot n'était pas encore à la mode, mais il parle de compréhension *(understand)*, et il l'explique à la façon associationniste, par les images évoquées par l'objet à comprendre.

[5] Th. Ribot, *Evolution des idées générales*, Paris 1897, p. 148-9. — Voir aussi l'ouvrage de Ruyssen, cf. mon article *L'émotion pure*, dans ce fascicule, p. ... en note.

grand-pères de la psychologie moderne le vieux psychologue espagnol *Jean-Louis Vivès* (1492-1540) le premier, précisément, qui, se désintéressant de la nature de l'âme, a envisagé celle-ci sous l'angle du rendement, « de ses œuvres »: « *Anima quid sit, nihil interest nostra scire ; qualis autem, et ejus opera, permultum.* » (*De Anima*, 1538) [1].

Et, puisque j'en suis aux ancêtres de la psychologie moderne, que je déplore aussi qu'une place n'ait été réservée à Charles Bonnet, qui n'est que mentionné entre Lamettrie et Helvétius. Bonnet a été mieux partagé dans le livre de Pillsbury[2]. A mon avis, il est celui qui, à son époque, a le plus nettement saisi que la psychologie devait être traitée comme une science, et c'est en naturaliste qu'il abordait les processus de l'esprit. Voyez plutôt:

« J'ai entrepris d'étudier l'homme comme j'ai étudié les insectes et les plantes », dit-il au début de son *Essai analytique sur les Facultés de l'âme*, 1760)... « J'ai cherché des faits ». « Je souhaiterais que ce petit ouvrage fût une Psychologie expérimentale et presque géométrique » (*Essai anal.*, Ch. VII, § 6). — « Le nombre des conséquences justes que différents esprits tirent du même principe, ne pourrait-il servir de fondement à la construction d'un *Psychomètre :* et ne peut-on pas présumer qu'un jour on mesurera les esprits comme on mesure les corps » *(Contempl. de la nature)*. — Ailleurs, il parle de la « constitution psycho-physique » des abeilles.

Psychologie expérimentale, psychomètre ! Ne voilà-t-il pas des termes bien nouveaux pour le XVIII[e] siècle ! — Et Bonnet prévoit aussi les applications de la psychologie: « Il n'est pas indifférent de tâcher de connaître comment nous sommes faits. Les principes de l'éducation reposent tous sur cette connaissance; et le système de ces principes constitue le grand art d'éclairer, de diriger et de perfectionner l'homme. Il s'agit de mettre en valeur toutes ses facultés spirituelles et corporelles; il faut donc les connaître; pour les connaître, il faut étudier leur nature, leur dépendance réciproque; savoir comment l'exercice des unes détermine l'exercice des autres... Ainsi, ce ne sont pas des principes de pure spéculation que j'ai entrepris dans cet ouvrage. Ils ont des applications pratiques... » (Préface à l'*Essai anal.*)

Il y a naturellement d'autres omissions que nous aimerions voir réparées lors d'une nouvelle édition de l'*Histoire* de M. Boring. Parmi les précurseurs de la psychophysique, on ne trouve pas les noms de Bouguer, de Masson. Le Cat n'est pas non plus nommé. Le chapitre intéressant sur les origines de l'hypnotisme ignore Puységur. Lombroso, pourtant un de ceux qui stimulèrent le plus l'étude de l'homme et de son caractère, n'est pas mentionné une seule fois. Mosso est cité incidemment, mais on ne dit pas qu'il fut l'inventeur de l'ergographe, qui a joué pourtant son rôle dans les débuts de la psychologie de laboratoire. Marey, l'initiateur de la méthode graphique (vers 1860), qui est à la base de tous les procédés d'enregistrement de nos laboratoires, n'est pas cité. On chercherait en vain, aussi, le nom de Durkheim ; bien qu'à certains égards adversaire de la psychologie, il a cependant créé un « mouvement » qui,

---

[1] Sur Vivès, voir l'article de F. WATSON, *The father of modern psychology*, Ps. Rev. 1915.
[2] Pillsbury, comme du reste Brett et Warren, traitent Bonnet de « *swiss* naturalist ». Mais, à cette époque, la petite République de Genève n'était pas encore rattachée à la Suisse; elle ne l'a été qu'en 1814, soit 21 ans après la mort de Bonnet.

bon ou mauvais, a exercé dans ces dernières décades une influence, même sur notre science... Heymans et Flournoy ne figurent que comme présidents de congrès internationaux de psychologie: pas un mot sur leur œuvre qui fut, pourtant, en bonne partie expérimentale, et dont les efforts pour situer la psychologie sur le plan de la science ont été des plus féconds.

Mais, je l'ai déjà dit, Boring nous a donné mieux qu'une encyclopédie où l'on trouve tout, comme dans un dictionnaire. Il nous a donné une œuvre magnifiquement vivante, et c'est ce dont tous les psychologues lui seront reconnaissants.

Ed. CLAPARÈDE.

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN
DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

Ed. Claparède -- Rapport au Gouv't Egyptien
1.

IX^e ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1931-1932

N° 6 - MARS 1932

p-4 6-25

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'enseignement en Egypte* (Dr CLAPARÈDE).
La citadelle de Damas par J. Sauvaget (R. TRESSE).

Partie scolaire : *Mesures locales* (suite) *Les capacités* (Y. CORNE).

درس تاريخ للصف الثالث

Actes administratifs : *Voyages de vacances.*
Cartes des Etats du Levant.

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs.

BULLETIN — IX — nº 6. Mars 1932.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

RAPPORT GÉNÉRAL

PRÉSENTÉ AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DU GOUVERNEMENT EGYPTIEN

PAR

ED. CLAPAREDE

Docteur en Médecine

Professeur de Psychologie à la Faculté des Sciences

de l'Université de Genève. Expert

Titre 1

LA REFORME SCOLAIRE

Introduction

Avant de proposer des modifications au régime scolaire égyptien, il est nécessaire de déterminer de la façon la plus exacte possible quelles sont ses insuffisances. Avant le traitement, le diagnostic. On permettra à un médecin d'employer ces expressions médicales, qui ont l'avantage de poser nettement les deux grandes divisions de notre sujet : *Diagnostic* d'abord ; *Traitement*, ensuite.

Mais avant de passer à l'énumération des déficiences que nous avons rencontrées ici—et dont beaucoup sont exactement les mêmes que celles qu'on observe dans les écoles européennes — je tiens à exprimer mon admiration pour l'effort magnifique qu'a fait l'Egypte, dans des circonstances souvent difficiles, pour le développement de l'instruction. Nous avons visité des écoles superbes, des collèges magnifiques, spacieux, d'une propreté exemplaire ; des écoles techniques remarquablement bien organisées, qu'envieraient de nombreuses *capitales* du Continent. Nous avons trouvé,

même dans de petits villages, en pleine campagne, quelques écoles élémentaires dirigées dans le meilleur esprit.Nous avons rencontré des directeurs d'écoles, des inspecteurs, des maîtres de haute distinction, pénétrés de la grandeur de leur tâche.

Cependant, en dépit de ces faits, il semble bien que le régime scolaire égyptien, si on le considère dans son ensemble, souffre de certains défauts qu'il est de notre devoir de signaler. Et nous devons dire qu'à côté des écoles qui ont fait notre admiration, nous en avons vu aussi qui sont dans un état lamentable, aussi bien au point de vue matériel qu'au point de vue pédagogique. Je n'accuse du reste pas ceux qui les dirigent, car sans doute n'ont-ils pas reçu la préparation nécessaire.

A propos du développement de la personnalité, nous avons regretté qu'on ne laisse pas entrer les enfants librement dans leurs classes respectives, mais qu'on donne à cette rentrée en classe une forme rigide et militaire. Il est certainement très utile que les enfants soient entraînés à se mettre rapidement en rang, à marcher deux par deux au commandement. Mais cela devrait être réservé aux leçons de gymnastique, ou à certaines circonstances spéciales (entrée dans un musée, par exemple). Cette rigidité militaire, dans la vie scolaire de tous les jours, nous a apparu comme excessive, et même comme contraire au principe éducatif, d'après lequel il faut que l'enfant obéisse, non à une discipline extérieure, mais surtout à une discipline intérieure. En outre, il faut donner de plus en plus à l'enfant l'impression qu'à l'école, il est « chez lui », dans une maison faite pour lui. L'entrée en classe telle qu'elle se pratique actuellement, a le grave inconvénient d'opérer une coupure entre l'école et la vie. Sans en avoir l'air, cette pratique, qui paraît bien innocente, insinue peu à peu dans l'esprit de l'enfant que l'école est une sorte de prison, qu'elle est quelque chose de radicalement séparé de tout le monde si vivant pour lui de ses désirs et de ses intérêts.

Dans les cas où il est vraiment indispensable de faire marcher les écoliers deux par deux, afin d'avoir de l'ordre, il faudrait alors que ce soit non pas le maître, mais un des écoliers (à tour de rôle, par exemple), qui fonctionne comme commandant.

Nous avons aussi été frappés du fait, surtout dans les écoles élémentaires, de l'air triste de la plupart des écoliers. Nulle part

nous n'avons vu rayonner la joie. Nous avons encore été étonnés de voir, même à la campagne, pendant les belles journées du printemps, les enfants tenus enfermés dans la classe — souvent une pièce triste, trop étroite et sombre, ressemblant à une prison, alors qu'il eût été si facile de faire la classe en plein air.

En un mot, l'école égyptienne (comme celle de la plupart des pays) est trop loin de la vie.

Première Partie : DIAGNOSTIC

CHAPITRE I

Quels sont les défauts du régime scolaire actuel en Egypte ?

Pour connaître ces défauts, nous avons recouru à quatre sources d'information.

1° — Les opinions de maîtres, d'inspecteurs, d'experts dans des examens (notamment de deux experts aux examens de médecine), les opinions de personnes étrangères à l'enseignement, mais ayant passé elles-mêmes par les écoles égyptiennes, ou ayant eu l'occasion d'apprécier le travail de jeunes gens qui y avaient passé;

2° — L'opinion, formulée par écrit, de quelques élèves de l'Ecole Normale Supérieure dont le jugement nous a paru sérieux ;

3° — Des observations faites par nous-mêmes en visitant des écoles ;

4° — Des expériences psychologiques poursuivies sur les élèves d'un certain nombre d'écoles de tous les degrés, de toutes les catégories, à la ville comme à la campagne.

Il était malheureusement impossible à un étranger, ignorant la langue arabe, de se faire une idée personnelle du détail même des leçons auxquelles il a assisté. Dans le temps forcément limité qu'ils avaient à leur disposition, l'auteur de ces lignes et sa collaboratrice n'ont pu visiter qu'un nombre relativement limité d'institutions, questionner qu'un nombre limité de personnes. Certaines conclusions précises se dégagent cependant de leur quadruple enquête.

L'Instruction contre l'Education

La plus importante de ces conclusions est peut-être celle-ci : *On a sacrifié l'éducation à l'instruction*, sans d'ailleurs que l'instruction elle-même ait profité de ce sacrifice. Et la chose n'est pas étonnante, car éducation et instruction sont deux termes qu'on ne peut guère séparer l'un de l'autre. En tout cas, l'éducation, celle de l'esprit comme celle du caractère, est ce qui importe avant tout. Et l'instruction doit être subordonnée à l'éducation. C'est pour avoir renversé ces termes, c'est pour avoir cru qu'il suffisait d'accumuler des connaissances pour faire l'éducation d'un homme, que tant d'efforts pédagogiques ont été gaspillés en vain.

Cette erreur n'est pas une erreur propre à l'Egypte. Elle est très générale, et c'est contre elle qu'on cherche à lutter en Europe et en Amérique. En prenant ses modèles scolaires en Europe, l'Egypte a transplanté chez elle, en l'aggravant peut-être encore, le plus grand défaut de son modèle.

Croyant que l'éducation, la valeur personnelle, scientifique et sociale d'un individu était proportionnelle à la quantité de ses connaissances, on a accumulé celles-ci tant et plus, on a chargé les programmes, et, au fur et à mesure du progrès des sciences, de l'histoire, de la géographie, on les a « complétés », on les a étendus, surchargés, sans du tout se préoccuper du fait que le cerveau des enfants ne pouvait pas, comme l'épaisseur d'un manuel scolaire, être augmenté à volonté.

Administrer le programme, dans toute son excessive étendue, de façon que les élèves passent les examens, telle est l'unique préoccupation. Absorbé par celle-ci, le maître ne songe plus aux autres devoirs de son apostolat éducatif : faire aimer le travail, cultiver l'esprit, non pas en surface, mais en profondeur, développer la volonté et la spontanéité.

Les élèves, de leur côté, absorbés, eux aussi, par la perspective de l'examen, confient à leur mémoire les connaissances qu'on leur prodigue trop généreusement à chaque heure de la journée, sans se douter qu'elles devraient être pour eux une occasion de réflexion, et non de mémorisation.

Nous avons constaté aussi — ce n'est du reste que la contrepartie de ce qui précède — que le travail personnel et libre ne

joue pas dans les écoles le rôle qu'il devrait jouer. Même dans les écoles élémentaires, nous avons vu des enfants dont beaucoup n'avaient que 5 ou 6 ans, assis, rigides, derrière leurs pupitres, sans possibilité de remuer, de circuler dans la salle, sans possibilité de faire autre chose que d'écrire et d'écouter.

Or, une école ne devrait pas être seulement un lieu où, passif, l'enfant écoute et écrit sous dictée — ce devrait être un lieu où l'enfant travaille, de toutes les façons possibles, où il puisse être vraiment actif.

Verbalisme -- Manque d'initiative

Nous avons aussi entendu, du haut en bas de l'échelle scolaire, formuler des plaintes sur le verbalisme de l'enseignement, et nos visites de classes ont fortifié cette impression.

On nous a dit que, même des étudiants en médecine apprennent par cœur leurs manuels, mais que, lorsqu'ils doivent juger par eux-mêmes, poser un diagnostic au lit du malade, ils se sentent complètement perdus.

Ce manque de savoir faire, de sens commun, dès que les enfants ou jeunes gens sont sortis de la routine habituelle, est un défaut qui nous a été signalé par plusieurs directeurs d'écoles, par divers inspecteurs, par des professeurs de l'Université.

Tout ceci est la conséquence de la surcharge des programmes dont nous avons parlé, de la crainte des examens, et aussi de l'ignorance dans laquelle semblent être beaucoup de maîtres de la nature du cerveau de l'enfant : ils croient celui-ci capable de comprendre tout. Les lectures, les dictées données aux enfants les plus jeunes sont souvent au-dessus de leur portée. Ils s'habituent à ne pas comprendre.

Nous visitions un jour une école élémentaire d'un hameau de la Province de Fayoum. Nous assistâmes à une dictée, à de petits enfants de 6 à 7 ans, fils de paysans. Le professeur égyptien qui nous accompagnait nous dit que le texte de cette dictée était tellement difficile, que lui-même avait de la peine à le bien comprendre, et que certainement aucun des enfants auxquels on le dictait n'y comprenait le moindre mot. Qu'en outre les termes de cette dictée ne seraient jamais employés par ces enfants, ni par des paysans.

Le résultat de ce mode de faire est facile à constater : du côté de l'intelligence, *verbalisme* ; du côté des sentiments, *manque d'intérêt* ; du côté de l'action, *manque d'initiative et de volonté.*

Tels sont les trois grands défauts qui nous ont été unanimement signalés.

Conséquence : les enfants, au lieu d'apprendre à aimer l'étude et le travail intellectuel, apprennent à le détester. Au lieu de leur en donner le goût, l'école leur en donne le dégoût.

Trop d'âges différents parmi les écoliers d'une même classe

Presque partout, et à tous les degrés de l'enseignement, nous avons vu, réunis dans une même classe, des élèves d'âges beaucoup trop différents. Cela a un grand inconvénient au point de vue didactique. Et, mettre quelques grands garçons de 16 à 18 ans avec des petits garçons de 8 à 10 ans, cela ne constitue-t-il pas un réel danger au point de vue moral ?

Daus les campagnes, la chose n'est guère facile à éviter. Au moins dans les villes devrait-on grouper ensemble les élèves plus âgés et, de ce fait, plus arriérés au point de vue mental, tout en étant plus avancés au point de vue physique.

Voici, pris tout à fait au hasard, quelques exemples qui montreront combien grande est la dispersion des âges dans une même classe.

Ecole élémentaire (2me année)		*Ecole primaire (3me année)*	
Ecoliers de :	*Nombre*	*Ecoliers de :*	*Nombre*
7 ans	1	9 ans	1
8 »	3	10 »	1
9 »	9	11 »	3
10 »	10	12 »	3
11 »	2	13 »	3
12 »	6	14 »	7
13 »	2	15 »	1
		16 »	3
		17 »	2

Ecole élémentaire (3me année)

Ecoliers de :	*Nombre*
7 ans	1
8 »	3
9 »	6
10 »	8
11 »	6
12 »	5
13 »	2

Ecole primaire (4me année)

Ecoliers de :	*Nombre*
9 ans	4
10 »	3
11 »	4
12 »	4
13 »	9
14 »	7
15 »	5
16 »	1

Ecole primaire (2me année)

Ecoliers de :	*Nombre*
8 ans	2
9 »	5
10 »	12
11 »	2
12 »	3
13 »	3
14 »	—
15 »	1
16 »	1
17 »	1

Ecole secondaire (1re année)

Ecoliers de :	*Nombre*
11 ans	1
12 »	6
13 »	2
14 »	5
15 »	3
16 »	5
17 »	1

Ces exemples suffisent, je pense, pour montrer l'absence d'homogénéité des classes sous le rapport de l'âge. La coexistence dans une même classe d'écoliers d'âge très différent aurait du reste moins d'inconvénient si dans cette classe régnait le régime du travail individuel et relativement libre dont nous parlerons plus loin, car chaque élève pourrait alors s'adapter au travail selon son aptitude et sa forme d'intelligence. Mais, dans le système d'enseignement actuel, cette hétérogénéité est évidemment nuisible. Car l'allure d'un garçon de 9 ans ne peut pas être celle d'un garçon de 13 ou 14. Dans des classes aussi mélangées, aucun enfant ne peut marcher à son pas, au pas qui lui est naturel.

Il serait bon, lorsqu'on décide de l'entrée d'un enfant dans une classe, de ne pas seulement le juger d'après ses connaissances, mais aussi d'après ses capacités, estimées à l'aide d'épreuves

spéciales (questions d'intelligence et de raisonnement, et non pas seulement de connaissances).

Classes trop nombreuses

C'est un défaut très général : les classes sont beaucoup trop chargées.

Nous avons vu dans une première année d'une école élémentaire du Caire, une classe comptant 80 élèves (de 5 à 7 ans). C'est peut-être une exception, mais les classes de 50 et 60 élèves sont fréquentes.

Il est difficile de fixer le nombre maximum d'élèves que doit compter une classe. Un maître habile peut en avoir davantage. Et, si l'on recourt aux nouvelles méthodes d'éducation, qui font une large place aux travaux individuels, on peut augmenter le nombre des élèves, puisqu'une partie d'entre eux travaillent seuls, répartis dans diverses chambres, sans maître qui les surveille continuellement. Cependant, le maître doit pouvoir suivre tous ses élèves individuellement, revoir leurs travaux, les corriger, etc., et pour cela, moins il aura d'élèves, et mieux il pourra s'adonner à cette tâche.

Nous pensons que 25 élèves par classe serait le nombre idéal, mais qu'on peut sans inconvénient aller jusqu'à la trentaine, voire trente-cinq.

Pas de maîtres de classe

Nous avons été fort étonnés de constater la spécialisation de l'enseignement, même dans les écoles élémentaires et primaires. Il n'y a pas, pour chaque classe, un maître unique qui soit comme le père de la petite famille que forment les élèves d'une classe, mais une série de maîtres différents, l'un pour l'arabe, l'autre pour l'arithmétique, etc.

Si cette spécialisation est en partie indispensable pour les degrés supérieurs de l'école secondaire, elle est un gros inconvénient dans les classes inférieures. Non seulement elle prive la classe d'un chef attitré qui joue vis-à-vis des écoliers le rôle du père de famille auprès duquel ils peuvent venir se confier, mais

elle morcelle l'enseignement d'une façon incompatible avec les desiderata modernes.

En effet, les diverses branches du programme ne sont pas en réalité étrangères les unes aux autres, et l'école traditionnelle commet une faute en les présentant ainsi. Elles s'entrepénètrent. La langue maternelle n'est qu'un moyen de s'exprimer, aussi bien lorsqu'on parle d'histoire ou d'arithmétique que dans la vie de tous les jours. L'arithmétique intervient dans la géographie, dans les travaux manuels. Le dessin peut être utilisé partout.

En confiant ces diverses disciplines à des maîtres différents, l'école brise leur unité. De plus, elle enserre l'horaire dans une camisole de force : à chaque heure, une leçon différente. Or, il faut au contraire qu'une grande liberté soit laissée au maître de classe dans l'interprétation de l'horaire. Suivant le travail qui intéresse la classe à un moment donné, il faut pouvoir continuer à étudier tout ce qui se rattache à ce « centre d'intérêt ». C'est ce qui devient impossible si, à chaque heure de classe, correspond un maître différent.

L'introduction des méthodes nouvelles nécessite donc que ce soit le plus possible le même maître qui donne toutes les leçons.

Le Directeur d'école connaît mal ses élèves individuellement

Au cours de nos visites d'école, nous avons souvent remarqué surtout dans les écoles élémentaires, des écoliers à la physionomie triste, ou au teint pâle. Lorsque nous examinions ces enfants de plus près, nous constations souvent qu'ils étaient chétifs, maigres, mal nourris, peut-être malmenés à la maison. D'autres semblaient souffrir de végétations adénoïdes. Lorsque nous questionnions le directeur d'école à leur sujet, nous avons été frappés de voir que, très souvent, le directeur ne les avait pas même remarqués, et par conséquent ne les avait pas fait examiner. Il ne pouvait pas même fournir des renseignements les concernant.

Il serait cependant du devoir des directeurs d'écoles de faire de temps en temps la revue de tous leurs disciples, et de signaler au médecin scolaire ceux qui sont suspects. En tout cas, dans la classe, ces enfants doivent être l'objet d'égards particuliers.

Un enfant triste doit toujours retenir l'attention, et réclame de l'affection.

Nous avons entendu dire que souvent des écoliers venaient à l'école sans avoir mangé le matin.

Les locaux d'école

Les écoles secondaires et primaires, sont le plus souvent très bien installées, mais nous avons rencontré à la campagne, et même au Caire, des écoles élémentaires obscures, avec des salles trop petites pour le grand nombre d'élèves qui doivent y trouver place.

Or, surtout dans les campagnes, et dans les quartiers populeux, l'école devrait être pour l'enfant un modèle d'habitation claire et saine. Il faut en outre que l'école soit gaie, si l'on veut que l'enfant aime l'école et le travail qui s'y fait.

Un des premiers devoirs d'un directeur d'école est de se préoccuper d'embellir son école. Les élèves doivent eux-mêmes collaborer à cet embellissement de leurs classes : tableaux, frises, fleurs, murs peints avec des couleurs claires et riantes, rien ne devrait être négligé pour rendre aimable ces locaux où l'enfant passe la majeure partie de ses journées.

L'école, on le sait, a une répercussion sur la famille. L'enfant qui aura travaillé à embellir son école, rentré chez lui, voudra aussi embellir sa maison, la voudra propre, et donnera à ses parents des exemples dont ceux-ci profiteront.

D'ailleurs, la disposition des locaux scolaires est en connexion étroite avec la conception qu'on se fait de l'école et de l'éducation. Nous verrons plus loin que l'éducation à type nouveau ne peut plus se contenter de l'aménagement actuel des écoles.

Insuffisance des écoles pour filles

D'après la statistique scolaire de 1924-25 (la dernière publiée) la population scolaire comprend, par sexes :

Dans les écoles élémentaires :

Garçons = 355.116 ; Filles = 66.555

Dans les autres écoles :

Garçons = 157.398 ; Filles = 55.559

Ainsi qu'on le voit, il y a à peu près 5 fois moins d'écolières que d'écoliers.

Rien ne justifie, à notre avis, cette différence dans la façon de traiter les deux sexes. L'instruction de la femme est aussi importante que celle de l'homme, surtout si cette instruction est adaptée à ses besoins.

Les recherches expérimentales qui sont exposées ci-après montrent que les filles ne le cèdent en rien aux garçons sous le rapport de l'intelligence, que souvent même elles les dépassent.

Nous croyons cependant que les projets nouveaux tendent à mettre les garçons et les filles sur pied d'égalité au point de vue scolaire, en tout cas pour l'enseignement élémentaire, et nous nous en félicitons.

Le pénitencier

Le pénitencier n'appartient pas, administrativement, au Ministère de l'Instruction Publique, mais il rentre, moralement, dans le domaine de l'éducation.

Ayant eu l'occasion de visiter le pénitencier de Giza, nous avons admiré sa parfaite tenue, la bonne organisation de ses services. Mais il nous a paru, d'après les détails qui nous furent donnés, qu'une série d'améliorations, voire de réformes, devraient être entreprises pour que la somme d'argent et de peine consacrée par l'Etat à ce pénitencier donne tout son rendement.

Il ne faudrait pas, notamment, que la durée de l'internement des enfants fût fixée d'avance par le tribunal, mais que cette durée dépende des résultats même des essais d'éducation ou de rééducation.

Il serait nécessaire que tous ces enfants et adolescents fussent étudiés de près au point de vue psychologique et pédagogique.

Nous avons appris notamment que la plupart des maîtres chargés de l'enseignement scolaire ne viennent au pénitencier qu'à regret, et ne demandent qu'une chose, être le plus vite possible placés ailleurs.

Or cela n'est pas normal. Il faudrait que les maîtres du pénitencier reçoivent une formation spéciale, qu'on les mette au courant de la psychologie des enfants délinquants et criminels, des

enfants vagabonds, de façon qu'ils s'intéressent à leur mission, et qu'ils soient préparés à la rendre fructueuse. Nous pensons qu'ils devraient être formés dans l'institut psycho-pédagogique que nous proposerons plus loin de créer.

Des experts psychologues devraient être désignés pour présenter un plan de réforme du pénitencier, au point de vue des méthodes éducatives à employer.

CHAPITRE II

Recherches expérimentales

Nous avons estimé — conformément du reste à l'opinion du Ministère — qu'il était indispensable, pour nous faire une idée du niveau intellectuel des écoliers égyptiens et notamment de l'allure de leur développement mental, d'entreprendre une série de recherches expérimentales sur les écoliers de tous les degrés.

Avant d'arriver en Egypte, ayant appris qu'on se plaignait de la façon dont travaillaient les jeunes gens des degrés supérieurs des écoles égyptiennes (manque de réflexion et défaut d'intérêt), j'avais formulé, par devers moi, l'hypothèse suivante : Dans les pays méridionaux, la croissance est plus précoce. Cette plus grande précocité serait-elle la cause de ce relâchement ultérieur des fonctions mentales, comme si l'organisme s'était épuisé en croissant, au début, trop vite, et d'une façon trop exubérante ?

Arrivé ici, on m'a déclaré de tous côtés que les enfants, jusque vers 10 ou 12 ans, manifestaient une brillante intelligence, mais que l'éclat de cette intelligence s'obscurcissait dans les années suivantes.

Quoi qu'il en soit des hypothèses qu'on peut formuler sur ce ralentissement succédant à la période de précocité, il fallait commencer par s'assurer du fait lui-même, par des méthodes précises ; tâcher de déterminer son importance, fixer l'étendue de cette période de précocité, examiner si ce fait se vérifie pour toutes les fonctions psychologiques de la même façon, en un mot, établir la courbe du développement mental.

Le temps nous a malheureusement manqué pour donner à ces recherches toute l'ampleur désirable. Vu notre ignorance de la langue arabe, nous avions besoin de collaborateurs, soit pour

donner les tests dans les classes, soit pour corriger les réponses reçues. Or ces collaborateurs, professeurs ou inspecteurs, pris eux-mêmes par leurs besognes administratives, n'ont pas pu nous donner tout le temps qui eût été nécessaire.

Nous avons pu cependant rassembler un nombre important de documents, qui nous permettent de nous faire une idée générale du niveau mental des écoliers égyptiens aux différents âges, et qui ont mis en lumière quelques autres faits intéressants.

Mais ces recherches ne constituent que l'amorce de recherches qui devront être continuées dans de meilleures conditions. Et les documents recueillis pourront former un point de comparaison pour des expériences analogues à faire plus tard, lorsque certaines réformes auront été accomplies dans le domaine scolaire. On pourra juger alors des progrès réalisés.

Nous allons maintenant, sans entrer dans des détails techniques superflus, relater brièvement nos expériences dans les écoles, et donner leurs principaux résultats.

Nos expériences ont consisté surtout en épreuves collectives ; des tests individuels ont été pris seulement pour les enfants plus jeunes ne sachant pas écrire, ou pour les illettrés.

I. — Tests collectifs

Comme épreuves d'intelligence à faire dans les écoles, nous avons choisi des épreuves pouvant autant que possible être, par leur nature, appliquées à tous les âges, entre 7 ou 8 ans et l'âge adulte. Nous avons pris le Test des 100 questions de Ballard, qui, en dépit de certaines imperfections, a l'avantage d'avoir été étalonné par son auteur, et d'avoir donné lieu, en Belgique, à des expériences scolaires dont les résultats ont été publiés.

Le test de Ballard consiste en une centaine de questions, qu'on pose oralement aux élèves d'une classe, et auxquelles ils doivent immédiatement répondre par écrit. Ce test implique donc de l'attention, une compréhension rapide, du jugement et un certain nombre de connaissances usuelles, non scolaires, mais connaissances acquises dans la vie quotidienne. (Nous avons apporté à ce test les quelques modifications indispensables pour qu'il soit adapté aux enfants égyptiens).

Voici à titre d'exemple, quelques questions du test de Ballard :

Jasmin, violette, rose, lion, œillet — Quatre de ces mots signifient la même espèce de choses, et un de ces mots signifie une chose différente. Ecrivez le mot qui signifie une chose différente.

A un dîner, Paul a mangé plus que Jean et Louis a mangé plus que Paul. Qui a mangé le moins ?

Quel est le contraire de « endormi » ?

Combien de kilomètres un homme peut-il faire en marchant une heure : 1 km., ou 5 km., ou 500 km , ou 5000 km. ?

Faire une phrase avec ces mots : Montre, heure, une, l', marque. — (Ces mots sont écrits au tableau noir).

10, 8, 6, 5, 4, 2. — Ecrivez le nombre qui ne devrait pas se trouver dans cette série.

Ecrivez l'avant-dernière lettre de l'avant-dernier mot de la phrase : « Marie avait un petit agneau ».

1, 2, 4, 8..... Quel est le nombre suivant, dans cette série ?

Nous avons encore appliqué les tests suivants :

Un test de mémoire des mots (15 mots) ;

Un test de réflexion de Moede ;

Un test de jugement géométrique, de Rybakoff ;

Un test de réflexion consistant à découvrir le principe d'une série, de Dounaiewski ;

Un test de dénombrement de cubes, de Yerkes ;

Un test de vitesse d'écriture ;

Un test de calculs ;

Un test de dessin libre (dessiner un bonhomme) ;

Un test consistant à remettre en ordre une anecdote en images.

Ces tests ont été pris sur environ 3.000 écoliers des deux sexes, et de tous les âges. Le Test de Ballard a été pris exactement sur 1.890 garçons et sur 1.093 filles.

La plupart d'entre eux s'adressent à l'intelligence naturelle, indépendamment des connaissances scolaires. Les tests de calculs supposent la connaissance des 4 opérations, mais mesurent surtout la rapidité et l'exactitude du travail. Le test de vitesse d'écriture suppose naturellement la connaissance de l'écriture, mais il mesure la rapidité qu'on a acquise dans ce domaine, et il montre

à quel moment l'écriture commence à devenir « courante », à quel moment se fait le grand progrès de la vitesse d'écriture.

Les résultats numériques du test de dessin n'ont pu être élaborés faute de temps. Mais la partie déjà étudiée confirme les indications du test de Ballard.

Résultats des Tests collectifs

Nous parlerons surtout du test de Ballard, qui a été pris sur un très grand nombre d'enfants, et qui nous intéresse particulièrement, car il évalue le niveau mental en général. Il ne se rapporte pas à une aptitude particulière comme la mémoire ou le calcul, mais décèle le bon sens, l'attention, la réflexion appliquée à de petits problèmes de tous les jours.

Pour apprécier les résultats obtenus, nous pouvons considérer les points suivants :

1) Comparaison avec des résultats du même test obtenus ailleurs ;

2) Forme intrinsèque de la courbe de croissance dessinée par les résultats du test, en considérant les médians de chaque âge ;

3) Comparaison des résultats des garçons et de ceux des filles ;

4) Etude de la dispersion des résultats dans l'intérieur d'un même âge ;

5) Comparaison des résultats d'écoles à écoles (par exemple écoles élémentaires et écoles primaires, pour des âges équivalents).

(1) Comparaison avec résultats obtenus ailleurs

Pour établir cette comparaison, nous prenons le résultat médian de chaque âge, pour les Garçons d'une part, pour les Filles d'autre part. Nous relions ces valeurs médianes pour une ligne, qui illustre la croissance du niveau mental d'âge en âge.

Si nous comparons la courbe ainsi obtenue à la ligne représentant la norme donnée par Ballard à Londres, et si nous la comparons aussi aux résultats obtenus dans un grand nombre d'écoles belges, la première impression qui se dégage est tout à fait mauvaise : Sauf en ce qui concerne les fillettes égyptiennes

de 8 à 10 ans, la moyenne égyptienne est nettement inférieure aux normes de Ballard, et aux résultats belges.(Voir le Graphique n° 1).

Nous verrons plus loin que cette infériorité s'explique en partie par certaines conditions qui ont anormalement abaissé les résultats égyptiens. Il n'en reste pas moins que les résultats égyptiens sont anormalement bas, et qu'il faut en trouver la cause pour arriver à la supprimer.

(2) Forme de la Courbe de développement

La courbe du développement des fonctions psycho-physiologiques n'est jamais très uniforme ; elle présente le plus souvent des zigzags, qui trahissent les poussées de croissance, plus fortes à certains âges. La courbe égyptienne du test de Ballard manifeste cependant, à partir de 9 ans chez les garçons et de 10 ans chez les filles, un fléchissement qui malheureusement n'est pas suivi plus tard par un relèvement qui le compense.

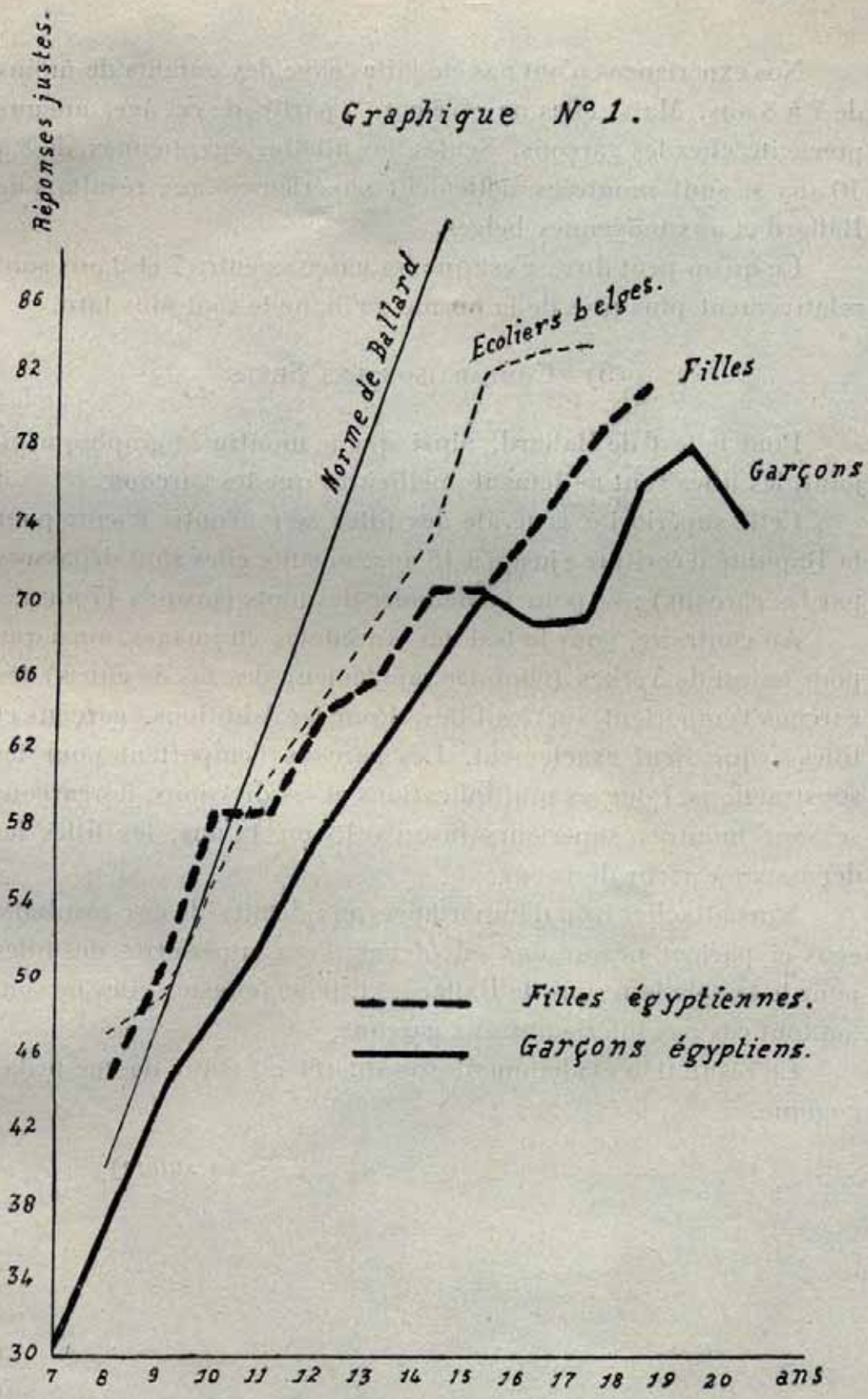
Une autre caractéristique est le fléchissement assez prononcé vers l'âge de 15 ans chez les garçons. Ce fléchissement se retrouve dans les courbes obtenues avec d'autres tests ; en voici le tableau :

	Age de l'arrêt momentané ou du fléchissement de la croissance	
Tests :	*Garçons*	*Filles*
Ballard	9 ans, 15-17 ans	10-11 ans
Mémoire des 15 mots	14-16	12-13
Vitesse d'écriture	11-12, 14-17	11-13, 16-19
Additions	14-17	10-11, 12-13, 15-17
Soustractions	14-18	14-17
Multiplications	15-17	15-17
Divisions	14-18	14-17
Test de Moede	14-17	—
Anecdotes images	14-17	11-13, 16

Cette sorte d'arrêt ou d'abaissement de la capacité mentale, entre 14 et 16 ans, caractéristique surtout chez les garçons, et qui se retrouve dans tous les tests employés, ne saurait être expliquée seulement par la secousse de la puberté. Elle pose un problème.

C'est ici que nous avons à nous demander si ces résultats révèlent une précocité manifeste de l'enfant égyptien ?

Graphique N° 1.



Nos expériences n'ont pas été faites avec des enfants de moins de 7 à 8 ans. Mais, elles ne révèlent, à partir de cet âge, aucune précocité chez les garçons. Seules les fillettes égyptiennes de 8 à 10 ans se sont montrées nettement supérieures aux résultats de Ballard et aux moyennes belges.

Ce qu'on peut dire, c'est que les garçons entre 7 et 9 ans sont relativement plus près de la norme qu'ils ne le sont plus tard.

(3) Comparaison des Sexes

Pour le test de Ballard, ainsi que le montre le graphique ci-joint, les filles sont nettement meilleures que les garçons.

Cette supériorité générale des filles se rencontre encore pour la Rapidité d'écriture (jusqu'à 18 ans, ensuite elles sont dépassées par les garçons) ; — pour la Mémoire des mots (jusqu'à 17 ans).

Au contraire, pour le test des Anecdotes en images, ainsi que pour le test de Yerkes (compter rapidement des tas de cubes) les garçons l'emportent sur les filles. Pour les Additions, garçons et filles s'équivalent exactement. Les garçons l'emportent pour les soustractions. Pour les multiplications et les divisions, les garçons se sont montrés supérieurs jusqu'à 13 ou 14 ans, les filles les dépassent à partir de cet âge.

Sans attacher trop d'importance aux détails de ces résultats, ceux-ci parlent néanmoins en faveur d'une supériorité des filles pour le test de bon sens de Ballard, et, pour le reste, elles ne sont en tout cas pas inférieures aux garçons.

Ce résultat a évidemment son intérêt au point de vue pédagogique.

(à suivre)

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN

DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

3

X^e^ ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1932-1933

N° 2 - NOVEMBRE 1932

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'enseignement en Égypte (suite)* Dr CLAPARÈDE

Partie scolaire : *Jeu et éducation.* (J. JOUSSELLIN).

المعلم في القرية فائق برخش

درس في قواعد اللغة العربية (للدورة الوسطى) (محمد علي نتيفه)

Rapport sur les examens du Baccalauréat libanais,

Sujets proposés aux examens libanais pour la 1re session de 1932 : Baccalauréat, Brevet élémentaire, Certificat d'études primaires.

Statistique des examens libanais pour la 1re session de 1932.

Actes administratifs: ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS *: Décret du 19 Juillet 1932 : Organisation des études et des épreuves en vue du grade de docteur en médecine. — Diplôme d'état de chirurgien-dentiste. — Licence ès-sciences.*

RÉGLEMENTATION DES ÉTABLISSEMENTS ÉTRANGERS D'ENSEIGNEMENT : *Arrêté 129/L. R. du 30 Août 1932, modifiant l'arrêté 2679 du 20 Juin 1924.*

BOURSES SCOLAIRES DU HAUT COMMISSARIAT.

Arrêté 124/L.R. du 24 Août 1932, modifiant l'article IX de l'arrêté 2707 du 24 Juillet 1929.

Bibliographie : EDOUARD MORCOS : *L'art de traduire du français en arabe.*

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs.

BULLETIN — X — n° 2. Novembre 1932.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

(*suite*)

RAPPORT GÉNÉRAL

PRÉSENTÉ AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
DU GOUVERNEMENT ÉGYPTIEN

par

ED. CLAPARÈDE

Docteur en Médecine
Professeur de Psychologie à la Faculté des Sciences
de l'Université de Genève
Expert.

2me PARTIE — TRAITEMENT

Section A

TRANSFORMATION DES MÉTHODES

CHAPITRE I

1. Les principes fondamentaux.

Dans les pages qui suivent, je me propose d'esquisser un plan de réforme des méthodes — et aussi, dans une certaine mesure, des programmes — qui sont actuellement en usage dans les écoles égyptiennes (comme c'est encore le cas d'ailleurs dans la plupart des écoles européennes).

Il convient, avant d'entrer dans les quelques détails indispensables, d'indiquer succintement quels sont les grands principes qui me serviront de guide.

Le premier de ces principes, celui d'où découlent naturellement tous les autres, c'est que *la pédagogie doit partir de l'enfant*, si elle veut être efficace.

Que désire l'éducateur ? Favoriser la croissance de l'enfant, développer le plus possible ses aptitudes naturelles, et l'adapter au milieu physique, économique et social dans lequel cet enfant sera appelé à vivre. Mais comment pourra-t-il arriver à modifier l'enfant dans la direction désirée, s'il ne tient pas compte des lois qui régissent l'activité psychologique de l'enfant, et celles de sa

croissance physique et mentale ? Le philosophe anglais Bacon a dit une vérité qu'on ne saurait trop méditer, et qu'on devrait inscrire au fronton de toutes les écoles du monde : « On ne commande à la nature qu'en lui obéissant ». — Si nous voulons commander à la nature de l'enfant, il faut commencer par respecter les lois qui la régissent.

Je désire insister sur cette conception fondamentale de la pédagogie nouvelle, qu'on a formulée encore en disant : L'école pour l'enfant, non l'enfant pour l'école — ou encore ; « L'enfant, centre du système éducatif ».

Cette dernière formule nous permet de comparer la révolution qu'elle apporte dans le système éducatif à la révolution qu'a introduite Copernic lorsqu'il a mis le soleil au centre de son système. Et cette révolution pédagogique se montre aussi féconde pour l'éducation que l'a été la révolution copernicienne pour l'astronomie.

C'est donc l'enfant qui sera maintenant le centre autour duquel graviteront les méthodes et les programmes scolaires ; c'est lui qui sera la norme à laquelle les éducateurs devront sans cesse se reporter avant d'arrêter les bases et les plans de leurs institutions éducatives. C'est d'après les exigences dela nature de l'enfant que l'école doit être bâtie, matériellement et spirituellement.L'école ne doit plus être ce lit de Procuste où l'on couche l'enfant bon gré mal gré, au plus grand dam de l'épanouissement de ses facultés et de sa personnalité.

Ce grand principe nous engage donc à nous préoccuper des caractères psychologiques et biologiques de la nature humaine, qui devront être pris en considération et, si j'ose dire, exploités par l'éducateur. Ces caractères, l'observation nous en montre trois principaux.

Ce sont : 1°) le caractère *fonctionnel* de la vie mentale ; 2°) son caractère *individuel* ; 3°) son caractère *social*.

Ces caractères sont d'une telle importance qu'il est nécessaire que nous examinions chacun d'eux, car ils constituent les assises même de toute construction dans le domaine de l'éducation.

1. L'éducation doit être fonctionnelle. Le besoin et l'intérêt.

Si nous examinons quelle est la cause de l'activité physique ou mentale d'un être vivant, nous voyons que c'est toujours le *besoin* qui est le mobile de l'activité. Un animal, aussi bien qu'un homme, ne mange, ne boit ou ne dort, que parce qu'il éprouve de la faim, de la soif, du sommeil. Nous ne faisons attention à une chose que si nous sommes intéressés par cette chose. Si à ce moment-là nous n'avons pas besoin de connaître cette chose, nous n'y faisons pas attention. Par exemple, un Indicateur des chemins de fer : suivant que nous avons ou non *besoin* de voyager, cet Indicateur aura pour nous un très grand intérêt, ou au contraire n'en aura aucun.

Toute notre activité mentale, notre pensée, nos réflexions, nos mouvements n'ont pas d'autre but, pas d'autre fonction, que de satisfaire, en fin de compte, quelque besoin, physique ou intellectuel. Nous donnons à cette loi si générale, à cette loi de l'activité, le nom de Loi du Besoin, ou *Loi de l'Intérêt : « L'activité est toujours suscitée par un besoin »*.

Il semble que la pédagogie traditionnelle ait complètement méconnu cette loi fondamentale de l'activité. Elle a en effet obligé l'enfant à emmagasiner une quantité de connaissances, à exécuter des travaux divers,sans s'être jamais demandé si ces connaissances ou ces travaux répondaient à un besoin ou à un intérêt de l'écolier. Elle a ainsi gaspillé beaucoup de temps et de peine pour parvenir à des résultats très médiocres. Car elle est allée contre la nature psychologique et biologique de l'enfant. Or, on ne peut impunément ignorer la nature. Nous avons dit plus haut qu'on ne la conquiert qu'en lui obéissant, qu'en respectant ses lois.

Si nous voulons que l'enseignement soit efficace, il faut donc absolument — c'est pour lui une question de vie ou de mort — qu'il ait pour pivot l'intérêt des élèves. L'art de l'éducateur consistera donc à susciter un besoin, un intérêt pour ce qu'il veut faire faire à son élève.

Mais comment faire pour susciter chez un enfant un besoin de savoir, un besoin de travailler ?

La chose est moins difficile qu'il ne le semble au premier abord. Il faut rattacher l'objet du travail à exécuter à un des instincts de l'enfant, à un de ses intérêts naturels.

Nous voyons que l'enfant laissé à lui-même n'est pas inactif ; il joue, il pose des questions, il imite les plus grandes personnes, il fait pour son compte une foule de petites expériences, il collectionne des objets, il dessine. L'éducateur doit donc partir de ces activités spontanées de l'enfant, et greffer sur elles les leçons qu'il désire lui donner.

Le jeu

Un des meilleurs moyens pour pousser l'enfant à l'activité est de greffer le travail qu'on veut lui faire sur l'intérêt de jeu.

Ainsi que l'a reconnu la psychologie moderne, le jeu est une tendance instinctive de l'enfant,qui a une grande valeur éducative. C'est par le jeu que l'enfant apprend une foule de choses, longtemps avant d'aller à l'école. En se faisant une alliée de cette tendance au jeu, un maître peut obtenir des résultats magnifiques.

Ce n'est pas seulement dans les écoles enfantines qu'il faut faire intervenir le jeu, mais aussi dans les écoles élémentaires ou primaires, et aussi, dans une certaine mesure, dans les écoles secondaires.

Le jeu a l'avantage de tendre au maximum l'attention de l'enfant, et sa capacité d'effort. Il est un stimulant de toutes ses énergies physiques et mentales. On peut donc, en présentant certains travaux sous forme de jeux, obtenir de l'enfant une somme de travail qu'il n'aurait jamais fournie autrement.

Quelques exemples : vous désirez que vos élèves se familiarisent avec certains évènements du domaine de l'Histoire. Vous n'y parviendrez pas mieux qu'en leur proposant le jeu suivant : composer entr'eux une saynète, ou tableau vivant, représentant cette scène historique. Pour ce faire, ils devront se mettre au courant de tous les détails de cet évènement, devront juger et choisir ceux qu'il faut mettre au premier plan, ils devront se renseigner sur les costumes des acteurs, et tailleront ces costumes dans du papier ou de l'étoffe ; ils devront composer le texte, etc. Tout cela sera infiniment instructif, quoique ce soit un jeu. Les

enfants exerceront ainsi leur jugement, leur imagination, leur dextérité manuelle, leur langage, et, par dessus le marché, ils apprendront leur histoire d'une façon bien plus vivante que dans un manuel.

Dans les petites classes, on pourra avec profit tirer parti du théâtre de guignol, ou de marionnettes, pour stimuler l'attention de l'enfant, et lui apprendre, par la bouche de guignol, beaucoup de choses utiles. Un groupe d'écoliers pourraient eux-mêmes préparer de petites comédies à représenter devant leurs autres camarades. Il n'est pas besoin de montrer tous les développements éducatifs que pourrait suggérer ce mode de faire.

Le théâtre de guignol est appliqué avec succès à la Maison des Petits à Genève, et dans diverses écoles nouvelles.

Je l'ai vu utiliser aussi dans une classe primaire d'une ville belge près de Bruxelles, à Saventhem, (où tout l'enseignement est fondé sur le principe du jeu et de la libre activité) ; et les inspecteurs que j'ai interrogés m'ont déclaré qu'ils étaient enchantés des résultats de cette classe, qui est en avance sur les autres.

Sans doute pour introduire un théâtre de marionnettes dans une classe élémentaire ou primaire, faut-il rompre avec de vieux préjugés, et voir l'enfance et l'école avec des yeux nouveaux. Mais n'est-ce pas précisément ce qu'il convient de faire lorsqu'on a constaté que les anciennes formules ne donnent pas les résultats désirés, et que les méthodes nouvelles, d'autre part, répondent mieux aux exigences de la psychologie ?

Autre exemple : dans les classes supérieures, et même aussi les classes élémentaires, on pourra, pour stimuler les élèves dans l'étude du vocabulaire, de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, recourir au jeu bien connu des mots croisés, qui a eu tant de vogue dans le grand public ces dernières années.

Ce jeu familiarise, d'une façon amusante, avec une foule de notions empruntées à l'histoire, à la géographie, aux sciences, etc. Il exerce l'esprit à avoir à sa disposition, rapidement, un grand nombre de termes ; il habitue ceux qui ignorent ces termes à feuilleter dictionnaires et encyclopédies, à questionner autour d'eux, à s'ingénier pour découvrir le terme manquant, correspondant à l'idée indiquée.

L'Instinct combatif

Outre le jeu, l'enfant — comme l'homme — possède une tendance très vivace, qu'ont peut exploiter aussi dans l'intérêt de l'enseignement : C'est la tendance combative, à laquelle M. Bovet, le Directeur de l'Institut J. J. Rousseau a consacré une étude remarquable (1).

Il ne s'agit pas, on le comprend bien, de développer l'instinct combatif chez l'enfant, mais seulement d'utiliser pour des buts utiles cette impulsion qu'il possède à un si haut degré.

A l'école, on l'utilisera en organisant, pour certains travaux, la classe en *équipes*.Supposons qu'il s'agisse d'un travail d'histoire, ou de la description d'une fabrique qui aura été visitée par toute la classe. On divisera la classe en 4 groupes de 7 à 8 élèves chacun, et chaque groupe devra, collectivement, présenter le travail en question. Il s'agira de savoir quel groupe aura présenté le meilleur travail. Les membres de chaque groupe mettront en commun leurs observations, les documents recueillis par chacun, ils collaboreront en se donnant chacun le plus de peine possible pour assurer la victoire au groupe dont il font partie.

Supposons qu'on applique cette méthode des équipes aux mots croisés dont nous parlions tout à l'heure. On arrivera à des résultats surprenants comme intensité d'activité. Sans compter que cela habituera les élèves à collaborer, question que nous reprendrons plus tard.

La poursuite d'un but

Un autre moyen pour tendre les ressorts de l'activité de l'enfant est de l'intéresser au *but* que son travail doit atteindre.

Est-il nécessaire de rappeler que notre activité mentale, notre pensée, notre conduite toute entière poursuivent toujours un but. On pourrait dire que c'est là leur raison d'être. Un homme qui agirait sans que sa conduite soit motivée par la poursuite de quelque but serait considéré comme un insensé.

On peut dire en particulier de notre intelligence qu'elle n'est

(1) Pierre Bovet, *L'Instinct combatif*, nouvelle éd., Paris, Flammarion.

que la mise en œuvre des moyens pour atteindre une fin donnée.

Nous avons dit plus haut que le mobile de toute activité est le besoin. Le but n'est pas autre chose que la prise de conscience de ce besoin. Nous avons faim, voilà le besoin. Le but que nous allons poursuivre est la satisfaction de ce besoin, la satisfaction de la faim. La façon d'atteindre ce but, la recherche d'un aliment, sera l'œuvre de l'intelligence.

Besoin suscitant un but à poursuivre, *But* suscitant les moyens pour l'atteindre, *Moyens* satisfaisant le besoin — tel est le squelette de toute notre activité mentale.

Il faut que cet engrenage de processus soit aussi l'épine dorsale de toute la pédagogie.

Or la pédagogie traditionnelle se préoccupe fort peu de fournir aux efforts de l'écolier un but dont celui-ci ressente l'intérêt. Quelle erreur psychologique ! Car ce n'est que la vision d'un but qui peut déclencher les énergies, les lancer dans la voie à suivre pour l'atteindre (1).

On sait pourtant combien il est déprimant de travailler sans savoir à quoi sert le travail auquel on vous oblige, sans comprendre quelle fin ce travail poursuit. C'est cependant ce travail déprimant, ce travail surhumain — ou plutôt inhumain, — que l'école traditionnelle exige de l'enfant, d'un bout à l'autre de l'année.

L'éducateur s'efforcera donc de faire sentir à ses élèves l'utilité du travail qu'il exige d'eux. Je dis de faire « sentir ». Pour cela il ne suffira pas, surtout avec les plus petits, de leur dire que ce travail sert à meubler leur esprit ou à exercer leur intelligence, car ils ne comprendront pas, ces motifs sont trop en dehors des intérêts de leur vie d'enfants. Il sera nécessaire, ici encore, de rattacher, d'une façon ou d'une autre, ce but à atteindre à leurs tendances naturelles, ou bien à quelque évènement de la vie quotidienne qui a suscité leur intérêt.

Exemple : Le plus souvent, les compositions (dans la langue

(1) Rappelons ici que cette idée qu'un but clair à la conscience de l'enfant est le facteur le plus propre à organiser son travail, est à la base de la fameuse Project Method de Kilpatrick, aux États-Unis. Voir H. B. Alberty, *A study of the project in education*, Ohio State University Presse, Columbus, 1927 ; — Kilpatrick, *Foundations of Method*, NewYork, 1925 ; *The project Methed 1918*.

maternelle, ou dans une langue étrangère) qu'on demande aux écoliers, ne les intéressent à aucun degré ; la plupart d'entre eux n'ont le désir ni d'observer, ni de raconter ce qu'ils ont observé. Ils ne voient nullement l'utilité de ces compositions qui ne seront jamais lues par personne, sauf par le maître.

Remplacez ces compositions sans but en soi par des correspondances interscolaires (chaque élève écrit à un camarade d'une autre école, ou d'une école d'un autre pays, pour lui raconter ce qu'il fait, pour lui demander ce qui se passe dans son milieu, etc.) et vous verrez soudain vos élèves s'intéresser vivement à l'écriture, à l'orthographe, à la clarté du style. Les enfants comprendront ainsi, par un exemple *vivant pour eux*, la valeur de l'art d'écrire, la valeur de la clarté du langage. Leur amour-propre les poussera à être clairs et élégants. Ils pourront juger, par les lettres qu'ils recevront en réponse aux leurs, les avantages de la clarté de l'écriture, de la correction de l'orthographe, et les inconvénients et l'ennui de lettres mal écrites.

Tout individu ressent une satisfaction à être parvenu au but qu'il visait. Il a le sentiment que ses efforts sont récompensés. La meilleure récompense du travail est l'atteinte du but poursuivi. Cette atteinte du but ennoblit l'effort aux yeux du travailleur.

Sous ce rapport, les *travaux manuels* ont une réelle valeur éducative, en ce qu'ils montrent d'une façon tangible le résultat et le succès de l'effort et de la patience. Il faut cependant proportionner la difficulté à surmonter aux aptitudes de l'élève, sans quoi, il se décourage, et on a obtenu le résultat contraire à celui qu'on escomptait.

Faire aimer le travail

Un des grands avantages de la méthode fonctionnelle en éducation, de l'école active, c'est donc qu'elle fait sentir aux enfants la valeur du travail. En le leur présentant d'une façon conforme à leurs intérêts, elle le leur fait aimer. Car nous aimons les choses capables de satisfaire nos désirs.

Faire aimer le travail — n'est-ce pas là un des principaux objectifs de l'école ? Peu importe, après tout, que l'école ait elle-même appris peu de choses aux enfants, si elle leur a appris à

aimer le travail, si elle leur a appris à apprendre : car alors ils sauront plus tard acquérir ce dont ils auront besoin.

Mais il n'y a pas d'oppositiion entre la méthode active et l'acquisition des connaissances. Bien au contraire. On retient mieux ce qui a été pour nous l'objet d'une action véritable. Et on le comprend mieux. « La meilleure manière de comprendre, c'est de faire » a dit Kant. On pourrait dire de même : « La meilleure manière de savoir, c'est de faire ».

En faisant du savoir un instrument d'action, en lui donnant un but, en le rattachant au désir, au besoin, donc à la vie, on rend présentes à l'esprit de l'enfant la signification et la valeur du savoir. Et, du même coup, on lui fait sentir, grâce à une expérience personnelle, la beauté du travail.

La liberté

On a beaucoup parlé, dans ces dernières années, de la liberté de l'écolier, de l'éducation par la liberté. C'est M^me^ Montessori qui a eu le grand mérite d'introduire dans ses Case dei bambini, le régime de la liberté, et cette méthode, qui est pratiquée avec succès à la Maison des petits à Genève, dans l'école du D^r^ Decroly à Bruxelles, et dans bien d'autres établissements, s'est montrée d'une belle fécondité. Elle transforme complètement l'atmosphère de l'école. On peut même dire qu'une école où règne le principe de la liberté est mieux et plus qu'une école, au sens qu'on attache habituellement à ce mot. L'école devient alors ce qu'elle doit être réellement, la « Maison des enfants ».

Le principe de la liberté est aussi l'un des principes directeurs de la méthode bien connue du Dalton Plan, aux États-Unis.

Le régime de la liberté est un corollaire obligé du principe fonctionnel. Laisser à l'enfant une certaine liberté dans le choix de son travail est en effet l'un des meilleurs moyens pour que son activité soit vraiment fonctionnelle (désirée intérieurement). On peut, il est vrai, provoquer une activité fonctionnelle en suggérant à l'enfant le désir d'exécuter un certain travail ne correspondant pas à un besoin spontané. Par exemple, on peut suggérer l'envie

de faire une collection de plantes, de lire tel ouvrage dont on vante l'intérêt, etc. Et cette suggestion d'un intérêt joue un très grand rôle dans l'enseignement. Mais on peut aussi laisser l'écolier choisir son travail, selon ses besoins intellectuels ou affectifs du moment. Ce procédé part de cette idée, assurément juste, qu'un travail sera poursuivi avec d'autant plus d'énergie qu'il répondra davantage à un intérêt profond de l'individu.

Dans la réalité, il est vrai, il arrive souvent qu'un travail désiré spontanément ne soit pas poursuivi, parce que le petit travailleur se décourage en route ; il se heurte à des difficultés qu'il n'avait pas prévues. — Mais c'est ici que l'éducateur doit intervenir pour lui aider à traverser ces passages difficiles.

La psychologie nous invite donc à laisser aux élèves, dans le cadre des matières inscrites au programme, le plus de liberté possible dans le choix de ces matières. Ainsi, dans un programme d'histoire, on laisserait chaque élève travailler davantage certaines périodes ou certains épisodes qui le captiveraient plus particulièrement.

Il est inutile de souligner ici l'importance de la liberté pour le développement du sentiment de la responsabilité, et, par conséquent, pour la formation de la volonté. Un être qui n'agit qu'au commandement n'apprend pas la discipline, la vraie discipline, qui est la discipline intérieure, la discipline voulue par le sujet lui-même. Ainsi que l'a très bien dit M^me^ Montessori : «On ne peut pas dire qu'un individu soit discipliné parce qu'on l'a rendu, artificiellement, immobile comme un paralytique et silencieux comme un mort ; celui-là est un être annihilé, mais non pas discipliné » (1).

La liberté se présente donc à nous comme une condition nécessaire de l'activité, de l'activité consentie, au sens plein que nous avons donné à ce mot. Elle est la condition préalable de la volonté. Dans le régime de la contrainte, l'exercice de la volonté n'a pas de place.

Nous verrons que le régime de la liberté est indispensable aussi au développement de l'individualité, et aussi du sens social.

On accuse parfois ce régime de la liberté d'engendrer l'indis-

(1) Maria Montessori, *Case dei Bambini*, Chap. II.

cipline, l'incapacité à obéir. En parlant des enfants de notre Maison des Petits, à Genève, certaines personnes (qui n'avaient du reste jamais visité cette école) ont dit : « Ils font tout ce qu'ils veulent ». — Non pas, ai-je répondu, mais *ils veulent tout ce qu'ils font.*

(*à suivre*)

JEU ET ÉDUCATION

Chapitre II. — Le rôle éducatif du jeu

A/ Le Problème.

Dans un premier chapitre, nous avons défini *le jeu* comme l'activité normale, naturelle et spontanée de l'enfant. C'est la manifestation d'un instinct ludique (c'est-à-dire du jeu). Il nous faut maintenant définir le rôle qu'il peut avoir dans l'éducation de l'enfant ; mais en premier lieu il faut préciser la notion d'éducation.

L'éducation est une fonction sociale, c'est l'ensemble des procédés mis en œuvre pour que l'enfant ou l'adulte puisse atteindre certaines conditions et réaliser certains travaux. Elle se définit par le but qu'elle assigne à l'homme, ce sera une éducation prolétarienne, ou chrétienne ou civique. En somme l'éducation est l'ensemble des efforts faits par une société pour amener des individus à admettre ses conceptions et à participer à ses travaux.

Le jeu, activité spontanée et libre, peut-il participer à un tel effort ? N'y a-t-il point opposition entre : le jeu, fait humain, individuel et naturel, et l'éducation fait social et discipliné ?

B/ L'enfant contribuera à son éducation.

Le torrent de montagne, force naturelle et sauvage, ravageant tout sur son passage, fut longtemps craint et considéré comme inutile. Par la suite, il fut capté, la société le mit en valeur et il devint une source d'énergie. Ne peut-il pas en être de même du jeu ?

L'éducateur, fort de son expérience, de son savoir et obéissant à une vocation sociale et religieuse, veut préparer les hommes à certaines tâches. Il veut les faire s'engager dans les voies qu'il juge bonnes. Il le peut en profitant de sa puissance physique, intellec-

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN

DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

4

X^e ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1932-1933

N° 3 – DÉCEMBRE 1932

48-574

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'enseignement en Égypte (suite)* Dr CLAPARÈDE

Division administrative de la Syrie à l'époque gréco-romaine. Chevalier de RAAD.

Partie scolaire :

نظرة في الترجمة — مطلع

اعتدال خلق المعلم حميد يوسف برهوم مدير مدرسة الذكور الرسمية ، جبلة

Sujets proposés aux examens français pour la 2me session de 1932 : Baccalauréat, Brevet supérieur, Brevet élémentaire. Statistique des résultats.

Bibliographie : W. BAROUDI : *L'éducation et l'enseignement.*

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs.

BULLETIN — X — n° 3. Décembre 1932.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

(*suite*)

RAPPORT GÉNÉRAL

PRÉSENTÉ AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
DU GOUVERNEMENT ÉGYPTIEN

par

ED. CLAPARÈDE

Docteur en Médecine
Professeur de Psychologie à la Faculté des Sciences
de l'Université de Genève
Expert.

2e PARTIE — TRAITEMENT

Section A

TRANSFORMATION DES MÉTHODES

CHAPITRE I

2. L'éducation doit être individuelle.

Nous abordons maintenant ce second grand caractère de l'activité mentale, d'être individuelle.

De même qu'il n'y a pas deux visages qui soient identiques l'un à l'autre, de même il n'y a pas deux cerveaux constitués exactement de la même façon. Si vraiment l'école doit partir de l'enfant, il faut que l'école tienne compte de ces diversités individuelles, qui sont un fait primordial.

Dira-t-on que l'école doit modifier les enfants, de façon à les amener à ressembler tous à un type moyen, qui serait l'« enfant normal » ? — Il est inutile de discuter si la chose serait souhaitable, car elle est impossible. Ou du moins, on n'arrive à étouffer l'individualité de l'enfant qu'en brisant sa personnalité, en la meurtrissant, au lieu de l'épanouir. On la mutile alors, on ne la change pas vraiment. « Une des grosses erreurs des éducateurs est de croire qu'ils peuvent » changer » les élèves », écrivait récem-

ment la maîtresse d'un lycée parisien de jeunes filles, Mlle Rémy (1).

Non, le type individuel dépend de l'hérédité surtout, — l'éducation peut donner des habitudes, éveiller des goûts et des intérêts, canaliser certaines tendances, orienter certains instincts, mais elle ne saurait transformer les réactions profondes du caractère, ni surtout les aptitudes natives, la forme de l'intelligence.

Ce que l'éducateur doit faire, c'est de placer l'enfant dans les conditions lui permettant de tirer le plus grand parti possible des aptitudes qu'il possède.

Pour cela, il devra connaître chacun de ses élèves, avoir une idée de son niveau mental, de ses aptitudes spéciales, du milieu dans lequel il vit, afin de pouvoir adapter à chacun le programme prescrit.

Si l'école est faite pour l'enfant, il faut qu'elle soit, en quelque sorte, à la mesure de chaque enfant. C'est cet idéal que j'avais formulé jadis sous le nom d'école sur mesure.

Je rappelle sommairement ici comment l'école peut tenir compte des différences qu'on constate entre écoliers du même âge :

1) — Différences de niveau de développement mental (enfants retardés, enfants anormaux, enfants surnormaux (bien doués).— Suivant les cas, on peut subdiviser une école en classes fortes, classes faibles, classes spéciales pour arriérés ou pour bien doués.

2) — Différences d'aptitudes, de formes d'intelligence, chez des enfants présentant un même niveau de développement. — Il est évident qu'on ne peut pas faire autant de classes qu'il y a d'élèves. C'est alors ici que nous retrouvons le principe et les avantages de la liberté. Si l'école ne consiste plus en une succession de « leçons », au sens courant du mot, de « leçons assises » dans un auditoire — mais qu'elle comprenne un ensemble de salles de travail (laboratoires, ateliers, musées, bibliothèques) ou d'installations permettant le travail individuel, l'éducation « sur mesure » sera grandement facilitée.

Il n'est peut-être pas désirable de supprimer complètement les

(1) M. Rémy *Un essai d'enseignement sur mesure*, Paris, 1926, p. 113.

leçons collectives ; mais elles devraient être réduites dans une large proportion, et remplacées par du travail personnel.

Pour que fonctionne convenablement ce système de l'initiative individuelle, il faut l'introduire dès les plus petites classes (écoles enfantines, écoles élémentaires). L'enfant trouve alors tout naturel de venir à l'école pour travailler. Au début ses occupations scolaires sont des jeux, ensuite des travaux qui l'intéressent, même s'ils réclament de lui un grand effort.

Le principe de l'enseignement individuel est à la base du système américain dit de Winnetka (1), et aussi, du système Decroly (2).

Le régime de la liberté, dont nous avons parlé plus haut, sera utile au développement de la personnalité, non seulement en donnant à chacun l'occasion de développer ses aptitudes particulières mais aussi et surtout en constituant la meilleure condition pour le développement de sa personnalité morale, notamment de sa responsabilité.

Un individu qui ne fait que ce qu'on lui dit à chaque instant de faire n'a évidemment pas l'occasion de faire intervenir sa responsabilité dans la détermination de sa conduite. Il n'agit pas, il est agi. Il ne prend donc pas l'habitude de peser le pour et le contre des motifs ; il ne fait appel ni à sa volonté, ni à sa responsabilité. Le sens de la responsabilité n'émerge même pas dans sa conscience.

Or, ce qu'il faut à l'individu, c'est non une discipline extérieure imposée du dehors, mais une discipline intérieure imposée par la raison et la conscience. C'est le développement de cette discipline intérieure qui fait la grandeur morale d'un homme.

3. — L'éducation doit être sociale.

En dépit de ses caractères individuels, qui le distinguent de tous ses congénères, l'homme est un être social. Il naît au sein de

(1) C. W. Washburne, *A survey of the Winnetka Public Schools*, Bloomington, 1926. Voir aussi, Washburne, dans le livre de Ferrière, *La liberté de l'enfant* à l'école active, Bruxelles et Paris, 1928, p. 204.

(2) A. Hamaide, *La méthode Decroly*, Neuchâtel, 1927.

la société, celle-ci fait partie de son monde ambiant, il doit s'adapter à elle comme il s'adapte au monde physique. L'école doit donc envisager l'enfant comme un membre de la société, et le placer dans des situations qui fassent appel à ses sentiments et à ses besoins sociaux.

L'éducation ne pourrait être fonctionnelle sans être sociale, puisque les buts que l'homme vise sont le plus souvent des buts sociaux ou dépendant étroitement de la vie sociale. L'amour-propre, l'ambition, le désir d'approbation, le dévouement, le sentiment de la justice, l'envie de dominer ou de commander, comme, la résignation ou l'obéissance, qui sont les ressorts de tant d'actions, sont des besoins qui n'auraient aucune signification en dehors de la vie sociale.

Si l'on désire élever l'enfant en tenant compte de ses conditions naturelles de vie, il convient donc de le placer aussi dans des conditions de vie sociale ; c'est le milieu normal qui lui est indispensable.

L'école doit placer l'enfant dans des conditions telles qu'il sente naturellement, de par la nature même du milieu social dans lequel il se trouve, sa dépendance à l'égard de la communauté. L'éveil chez lui de sentiments de solidarité, de collaboration et d'entr'aide sera alors la conséquence naturelle de ses besoins d'adaptation au milieu social.

Or que fait pour cela l'école traditionnelle ? — Pas grand chose. Sans doute, elle donne des leçons de morale et d'éducation civique. Mais qu'est-ce que l'enfant en retire au juste ? Il s'agit pour lui — je le crains — bien plutôt d'un manuel de plus à mémoriser pour l'examen que d'une prise d'attitude véritablement morale et sociale à l'égard de ses camarades.

Dans ce domaine aussi, « pour comprendre, il faut faire ». Pour que l'enfant comprenne, par une intuition vécue, ce qu'est le devoir social, il faut qu'il vive socialement. Plus encore ici, si c'est possible, que dans le domaine de l'instruction, se justifie ce mot de Dewey : « Learning ? Certainly, but living primarily, and learning through, and in relation to this living ».

Or, l'école, bien loin de placer ses élèves dans des situations qui commandent une réaction sociale, coupe les ailes à tout essor

de l'instinct social. Elle empêche les enfants de parler ensemble, en dehors des récréations. Elle ne les fait pas collaborer au même travail. Elle leur interdit de s'entr'aider. Fascinée par le désir de *juger* les élèves, de les classer, de les noter, de les récompenser ou de les punir, elle oublie complètement de les *éduquer* — parce que cette éducation nécessite des modes de faire qui sont absolument incompatibles avec le système de l'école-prison, de l'école-récitation, de l'école immobilité, de l'école auditoire, qu'on accepte partout les yeux fermés, sans se douter qu'il est le moins approprié à obtenir le rendement désiré.

Dans la classe, pourtant, l'enfant n'est-il pas plongé dans un milieu social ? Nullement, quoi qu'il semble. Car chaque enfant reste isolé, socialement et intellectuellement, des camarades à côté desquels il est assis. Il ne faut pas confondre *rassemblement* dans une même salle avec *vie sociale*. Le rassemblement est quelque chose de statique : des individus placés les uns à côté des autres. Mais la vie sociale implique un dynamisme : ce sont *les réactions* de ces individus *les uns par rapport aux autres* qui constituent la vie sociale. Or, dans une classe, ces réactions sont absolument nulles. Et quand elles se produisent, elles sont sévèrement punies.

Sans doute, avec le système actuel de l'école auditoire, ces réactions ne peuvent être tolérées ; elles sont incompatibles avec le système. Mais rien ne nous montre mieux combien le système est faux, puisqu'il ne peut tolérer une conduite qui est cependant fondamentale pour le développement des vertus sociales de l'individu.

L'activité des élèves, loin d'être orientée, comme elle l'est aujourd'hui, *du côté du maître*, (c'est pour le maître qu'ils aprennent leurs leçons, c'est à lui qu'ils les récitent, c'est vis-à-vis de lui qu'ils se sentent fautifs ou méritants, etc.), doit au contraire être orientée *du côté de la communauté*. La classe deviendra alors cette « communauté en miniature, cette société embryonnaire » réclamée déjà par J. Dewey et par Kerschensteiner, l'ancien directeur des écoles de Munich. (1)

Quand on a réfléchi à tout cela, on voit combien il est naïf de

(1) Voir J. Dewey, *School and Society*, Chicago 1899 ; — Kerschensteiner, *Der Begriff der staatsburgerlichen Erziehung*, Leipzig 1910.

se figurer qu'on développera le sens social par l'étude d'un manuel ... Ce qui ne veut pas dire que des lectures et des discussions sur ces questions ne puissent pas être utiles, surtout chez les plus âgés, en les invitant à réfléchir sur leur conduite, Mais ce qui sera le plus efficace, en fait de lecture, ce sera celle de l'histoire des héros, des grands hommes de tous les domaines, inventeurs, philanthropes, savants, hommes d'état. L'enfant a une tendance à imiter, à s'identifier avec ceux qu'il sent au-dessus de lui, et à les prendre pour exemple. La personnalité du maître qui traitera de ces questions a aussi une importance capitale.

C'est donc une refonte complète du système intérieur de nos écoles que réclame l'éducation morale et sociale des enfants. Aux auditoires rigides, avec leurs rangées stupides de pupitres, substituons des salles de travail, des ateliers, des jardins, du travail en plein air, des musées et des bibliothèques, des salles de spectacles, dans lequels les élèves collaboreront, échangeront leurs idées, en un mot vivront une vie sociale dans le cadre de laquelle les sentiments de solidarité et de devoir tireront leur signification du rôle même que l'enfant devra jouer comme membre de la collectivité.

Ce n'est du reste pas seulement la formation du sens moral qui profitera de ce régime communautaire de l'école. C'est aussi la formation intellectuelle de l'enfant, le développement de son sens logique, la clarté de sa pensée et de son langage. Ainsi que l'a montré un psychologue suisse, M. Piaget, sous-directeur de l'Institut Rousseau, dans de remarquables études sur la pensée de l'enfant, celle-ci ne devient peu à peu rationnelle que grâce aux échanges sociaux. La coopération, en impliquant le langage, rend nécessaire le langage précis, donc la pensée rationnelle et correcte (1).

Mais, si les enfants travaillent en commun, laissés libres d'organiser leur travail comme ils l'entendent, cela ne va-t-il pas entraîner un épouvantable désordre ?

Nullement, et l'expérience a montré que la liberté conduit à la discipline.

Lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, en effet, lorsque la

(1) J. PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 2 vol., Neuchâtel et Paris.

responsabilité de la vie collective repose sur leurs épaules, les enfants découvrent eux-mêmes la nécessité de la discipline, ils la réclament, ils en élaborent les règles. Cela se voit dans leurs jeux. Cela se voit aussi dans les écoles où règne le régime de la liberté. Les directrices de la Maison des Petits à Genève ont souvent signalé cet appel des enfants à la réglementation de l'ordre collectif (1).

Un moyen excellent pour faire saisir aux élèves la nécessité de la discipline, et en même temps pour la faire régner dans l'école, c'est l'institution du self-government, (ou autonomie des écoliers). Les élèves choisissent eux-mêmes leurs leaders, leurs chefs, leurs capitaines. On peut, dans le détail, donner diverses formes au self-government. Ce sera à chaque directeur d'école à examiner avec ses élèves la forme la plus convenable à choisir. L'important c'est qu'on remette le plus possible aux enfants eux-mêmes la responsabilité de l'ordre collectif (2).

(à suivre)

---

(1) *La liberté de l'enfant à l'école active*, Monographies publiées par Ad. Ferrière, Bruxelles et Paris, 1928, p. 199. — Audemars & Lafendel, *La Maison des petits de l'Institut J. J. Rousseau*, Neuchâtel et Paris, 1923, p. 19-24.

(2) Sur la discipline par la liberté, et sur le self-gouvernement, on pourra consulter un grand nombre d'ouvrages rapportant les expériences scolaires faites à ce sujet. Voir par exemple :

Ad. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel et Paris ;
J. Dewey, Schools of to-morrow, London & New York ; ch. VI et VIII.
Ev. Dewey, New Schools for old, New York, ch. V, VI, VII.
A. Woods, Educational experiments in England, London.
Hamaide, *La méthode Decroly*, Neuchâtel et Paris, p. 142-150.
A. Jouenne, *Une expérience d'éducation nouvelle*, Paris, 1927.
Ad. Ferrière, *L'école active, et la pratique de l'école active*, Genève, 1924.
Wilson, *Educating for responsability* (Dalton-Plan), New York, 1927.

Division administrative de la Syrie

à l'époque gréco-romaine

Sous le nom de *Syrie*, les anciens comprenaient le pays qui s'étend depuis la Cilicie et l'Amanus, au nord, jusqu'à la Phénicie et la Judée, au midi ; et depuis la mer Intérieure, à l'ouest, jusqu'à l'Euphrate et les régions désertes habitées par les Arabes, à l'est.

Quelques auteurs anciens ont reculé les bornes de ce pays ; et, s'appuyant sur des vieilles traditions, ont confondu l'Assyrie et la Syrie. Du temps de Justin, on commettait encore la même confusion.

Strabon, au contraire, restreint d'avantage la Syrie ; mais frappé de certaines similitudes ethnographiques, il l'agrandit trop au midi. Pour lui, elle s'étend depuis la Cilicie et l'Amanus jusqu'à l'Egypte. « Je la divise dit-il ainsi qu'il suit, en partant de la Cilicie et du mont Amanus : la Commagène, la Séleucie, la Cœlésyrie, la Phénicie sur les côtes, et la Judée dans l'intérieur des terres. » Mais pour la plupart des historiens anciens, la Syrie proprement dite est le pays dont nous avons énoncé si haut les limites ; ils laissent à part la Judée, la Phénicie, la Mésopotamie, la Babylonie et la Cilicie. Tous ces pays ont été désignés quelquefois, il est vrai, par un nom commun, mais ils ont eu des fortunes diverses, et chacun d'eux se distingue par des traits qui lui sont tout à fait particuliers.

Pendant la domination séleucide, la Syrie se divisait en deux parties principales : la *Syrie Supérieure* (ἡ ἄνω Συρία), qui comprenait les cantons du nord jusqu'au Liban, et la *Syrie Inférieure* (ἡ κατω Συρία), communément appelée *Syrie creuse* (ἡ κοίλη Συρία) ou *Cœlésyrie*.

Les divisions politiques subirent ensuite de nombreux changements. Sous la domination macédonienne, la Syrie avait quatre

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN
DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

5

Xe ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1932-1933

N° 5 - FÉVRIER 1933

55-61

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'Enseignement en Égypte — (Suite)* (Dr CLAPARÈDE)

Jeu et éducation (Suite) (J. JOUSSELLIN).

انطاكية مدينة الاداب العصر العباسي (تابع ما قبله) تمهيد — زكي محاسني

Partie scolaire : *Notes de pédagogie* (R. MANDARD)

Leçon de Géographie locale : la Place Mergé (R. TRESSE).

A propos d'expériences (A. FARGE)

القراءة المصورة واصف بارودي

Baccalauréat libanais — 2me session de 1932 : Sujets proposés — Statistique des résultats.

Bibliographie :

Izahli Kiraat Parçalari

Actes Administratifs :

Note relative aux examens français 1re session de 1933

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs

BULLETIN — X — nº 5. Février 1933.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

(*suite*)

2e PARTIE — TRAITEMENT

Section A

TRANSFORMATION DES MÉTHODES

CHAPITRE II

Le remords et la conscience

Transformation radicale de l'école

Nous venons de voir que les trois caractères cardinaux de la vie mentale que nous avons cherché à mettre en évidence dans le chapitre qui précède conduisaient, chacun de leur côté, à une nouvelle conception de l'école : l'école doit être une communauté de travail personnel aussi rapprochée que possible de la vie propre de l'enfant, respectant son individualité, et faisant appel à ses intérêts spontanés.

Il s'agit maintenant d'examiner comment faire bénéficier les écoles égyptiennes des améliorations que suggère cette conception nouvelle de l'éducation.

Notons tout de suite que très peu d'écoles publiques, en Europe ont jusqu'ici réformé leur système d'instruction d'après les indications fournies par la science de l'enfant. Mais celles qui l'ont fait en ont tiré un réel bénéfice, et s'en louent. Par exemple diverses écoles primaires de la ville de Bruxelles, qui ont introduit chez elles la méthode de Decroly ; les écoles de la ville de Vienne ; un grand nombre d'écoles de Berlin, sous l'inspiration de M. Paulsen, alors directeur des écoles de cette capitale ; diverses écoles françaises, sous l'inspiration de M. Cousinet, inspecteur ; la Maison des Petits à Genève, qui, fondée par l'Institut J.J. Rousseau, est devenue depuis 1922 une école enfantine officielle ; les écoles Montessori, répandues un peu partout ; enfin une multi-

tude de classes dont les maitres, sous leur propre responsabilité, ont appliqué dans la mesure du possible le régime nouveau.

Et il faut ajouter toutes les écoles nouvelles, indépendantes de l'État, qui appliquent ces principes ; il y en a partout, en Suisse, en Hollande, en Angleterre, en Allemagne, aux États-Unis, en Colombie, dans l'Uruguay, etc.

A mon avis, l'Égypte devrait profiter de ce qu'elle est en train de remanier et d'étendre son régime scolaire, pour entrer courageusement dans la voie nouvelle.

Sans doute, il n'est pas possible immédiatement d'appliquer intégralement les méthodes nouvelles, pour cette raison que le corps enseignant n'y est pas préparé. Mais il importe de labourer, dès aujourd'hui, le terrain scolaire, afin que la bonne graine y pousse sans tarder, et y porte ses fleurs et ses fruits. *Il faut que les nouveaux cadres qu'on va établir prévoient l'application du régime nouveau, le rendent possible*, lui laisse la place libre, afin qu'il puisse s'y enchâsser tout naturellement, lorsque le moment sera venu.

En entrant résolument dans cette voie, l'Égypte donnerait un bel exemple à suivre au reste du monde.

Je vais donc essayer ici d'indiquer ce qu'on pourrait faire dès maintenant pour hâter l'aube des temps nouveaux, en tenant compte autant que possible des besoins spéciaux de l'Égypte.

L'âge d'entrer à l'école

A quel âge un enfant doit-il être mis à l'école ? On pense bien qu'il n'y a pas de réponse générale à faire à cette question. S'il s'agit d'une école excellente, qu'il y entre le plus tôt possible ; s'il s'agit d'une école livresque et triste, où l'unique préoccupation soit d'apprendre à lire et à calligraphier je répondrai : le plus tard possible.

L'urgence de mettre un enfant à l'école dépend aussi de la façon dont il est traité à la maison. Si l'école est meilleure que le milieu familial, il y aurait avantage à le mettre le plus tôt possible.

Enfin, cela dépend aussi de la nature de l'enfant. Il y a des bambins qui savent si bien jouer et s'instruire tout seuls, qu'on ne

saurait faire mieux que de retarder pour eux l'âge de l'entrée à l'école.

Pour ce qui est de l'Égypte, nous avons constaté une certaine précocité de l'intelligence du jeune enfant, entre 5 et 10 ans. Il nous paraît donc qu'il serait très profitable d'exploiter, au point du vue éducatif, cette occasion favorable — mais à condition, bien entendu, que l'éducation donnée stimule les fonctions psychiques de l'enfant, et ne les comprime pas.

Il n'est pas possible pour le moment d'organiser en Égypte des écoles enfantines sur une large échelle. Le plan d'extension des écoles élémentaires prévoit une scolarité allant de 7 à 13 ans ; et je pense que c'est avec raison. Ce n'est donc que dans les villes qu'on aura affaire à des écoles enfantines. Celles-ci sont déjà animées du meilleur esprit. Mais on devrait y faire pénétrer encore bien plus que ce n'est le cas le régime de la liberté et de la spontanéité, afin d'habituer l'enfant, dès son âge le plus jeune, à travailler seul, et à être vraiment actif. Si nous voulons réformer dans ce sens les enseignements primaire et scondaire, il importe que dès l'école enfantine cette attitude nouvelle ait été prise par les enfants.

L'école primaire ne doit pas du reste être séparée de l'école enfantine par un fossé. Au contraire, les méthodes de l'école enfantine (jeu, liberté, travail manuel, etc.) doivent passer dans l'enseignement primaire.

La méthode Montessori constitue nn immense progrès sur le système Frœbel ; mais le système Montessori est lui-même trop rigide, il donne une importance trop grande à un matériel toujours le même, il n'est pas suffisamment fonctionnel, et il ne fait pas au jeu la place qu'il mérite.

La Maison des Petits à Genève, les écoles Decroly à Bruxelles, peuvent être prises comme modèles. Notons que l'introduction du régime nouveau ne suscite pas de frais nouveaux : le matériel nécessaire peut presque tout entier être fabriqué par les maîtresses au fur et à mesure des besoins.

Les petits garçons, jusqu'à l'âge de 9 ans au moins doivent pouvoir être éduqués par des femmes.

C'est la femme qui, naturellement, est l'éducatrice du petit enfant. Elle a la douceur naturelle qui convient à sa frêle nature, elle sait mieux que l'homme trouver les mots qui vont à son cœur, et qui épanouissent son âme.

L'enfant se sent plus à son aise auprès d'une femme qu'auprès d'un homme. Il est plus confiant, et se trouve donc dans une attitude plus favorable à l'influence éducative.

Il est vrai que beaucoup d'hommes savent fort bien se mettre à la portée du petit enfant, et le traiter avec beaucoup de douceur. Nous avons précisément été frappés, ici en Égypte, par la manière douce dont on voit des hommes s'occuper de l'enfant, le porter avec précaution, le prendre sur ses genoux dans un tramway, etc, et il nous a paru qu'il y avait, sous ce rapport, plus de douceur naturelle chez l'Égyptien que chez l'Européen.

Nous pensons cependant qu'un grand progrès serait réalisé si l'on donnait aux garçons, jusqu'à l'âge de 9 ans au moins, des institutrices et non des instituteurs.

Il faudrait que ce fût, sinon la règle générale, du moins une possibilité prévue par les règlements scolaires.

Cette réforme, nous le savons, étant données les traditions de l'Égypte, peut soulever au début des difficultés. Nous devons dire cependant que toutes les personnes auxquelles nous en avons parlé l'ont approuvée. Mais il n'est pas encore admis par la coutume que des femmes puissent enseigner dans les écoles de garçons.

Rien ne serait plus simple que de placer les deux ou trois classes inférieures des écoles élémentaires de garçons, et la classe inférieure des écoles primaires, dans des écoles de filles.

Examen individuel des élèves

Fiche individuelle

Chaque élève d'une classe doit être l'objet d'un examen individuel, non seulement au début de l'année scolaire, mais encore tous les trois ou six mois, et en tout cas chaque fois que quelque

chose de suspect se manifeste chez lui. Les maîtres doivent avoir leur attention attirée sur ce côté physique de l'enfant. Un effort mental est impossible si le corps souffre.

S'assurer que l'enfant a mangé le matin, et ne vient pas à l'école ayant faim.

L'examen individuel comporte 3 parties :

1) Un examen *physique* (mesure de la taille debout et assis, mesure du poids, examen général de l'enfant) par le médecin scolaire, ou à son défaut par une infirmière scolaire.

2) Un examen des *organes des sens*, vue et ouie, par le médecin scolaire, ou à son défaut par un inspecteur spécialement entraîné à cela.

3) Un examen de l'intelligence, par le directeur d'école, ou par un inspecteur spécialement entraîné à la prise des tests.

Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail de ces examens. Les examens physiques individuels existent déjà dans les écoles primaires, mais il faudrait les rendre plus rigoureux, et les étendre aux écoles de campagne. J'ai rencontré dans ces dernières écoles des enfants chétifs, ayant les yeux malades, et qui n'étaient l'objet d'aucun soin.

Les résultats de ces examens seront consignés dans un petit carnet (*Fiche sanitaire individuelle*) qui suivra l'élève au cours de toute sa scolarité.

L'examen psychologique prévu sous le N° 3 ne pourra être institué que lorsque des inspecteurs auront reçu une instruction spéciale à cet effet.

Cet examen sera d'une importance capitale pour décider dans quelle classe tel enfant doit entrer, et s'il est toujours au niveau de sa classe. Certains enfants nettement arriérés ou anormaux pourront être ainsi décelés.

Ici un exemple personnel :

En prenant un test collectif (l'un de ceux dont nous avons parlé plus haut), dans la I^re^ année d'une école primaire, nous avons constaté que la feuille d'un élève portait un gribouillage incompréhensible. Nous avons alors fait venir ce garçon à notre Laboratoire du Training Collège, et l'avons examiné avec quelques tests individuels. Nous n'avons pas eu de peine à découvrir qu'il était tout à fait arriéré, et même franchement anormal, car il

présentait un retard de 7 ans environ. Agé de 12 *ans et deux mois*, ses épreuves ne dépassaient pas le niveau de 5 ans.

Ce garçon avait donc pu séjourner plusieurs années à l'école élémentaire, et entrer et rester à l'école primaire, sans que ni son maître, ni le directeur d'école n'aient soupçonné le gravité de son arriération.

Cet exemple illustre d'une façon saisissante la nécessité de l'examen psychologique.

Chaque école devra prévoir un petit local spécialement affecté à l'examen individuel des élèves, avec le matériel nécessaire.

Les enfants qui se montrent nettement au dessus de la moyenne de leur âge, ou qui présentent certaines aptitudes extraordinaires (mathématiques, dessin, etc.) seront signalés aux inspecteurs, qui examineront s'il convient d'orienter ces individus d'une façon spéciale.

Grande importance pédagogique de cet examen individuel

A côté des renseignements pratiques qu'il peut nous fournir, l'examen individuel des écoliers a encore deux avantages qu'il importe de très fortement souligner :

1) Cet examen donne à l'écolier *le sentiment qu'on s'occupe de lui*, qu'on s'intéresse à ses capacités, qu'on ne le considère plus seulement comme un numéro dans un ensemble, mais comme une personnalité distincte, qu'on cherche à mieux connaître. Et cela a une importance énorme au point de vue éducatif. Car, ces contacts personnels avec le directeur d'école, ou l'inspecteur chargé de cet examen, donneront confiance à l'enfant, lui donneront aussi l'occasion de certaines confidences qui seront les bienvenues pour l'éducateur.

2) Pour les maîtres aussi, pour le directeur d'école, cet examen individuel sera d'un intérêt très grand. Outre la meilleure connaissance qu'il leur donnera de chacun de leurs élèves, *il leur fera voir leur vocation pédagogique sous un autre angle*, bien propre à les intéresser à leur tâche. Ce nouvel angle, c'est l'angle scientifique, biologique, psychologique. Désormais une classe ne sera plus pour eux une bande d'enfants remuants qu'il s'agit de faire travailler coûte que coûte en vue des examens : cela sera une réu-

nion de petites personnalités ayant chacune son caractère distinct, son hérédité, son tempérament, ses aptitudes spéciales, avec des tendances naturelles bonnes ou mauvaises et plus ou moins impérieuses. Comment « prendre » chacune de ces personnalités pour lui faire aimer le travail ? Comment capter son intérêt, stimuler son désir d'action ? Comment dériver ou canaliser ces tendances vers les champs de la pensée qu'elles féconderont, comme on conduit l'eau du Nil sur les vastes plaines qu'on désire fertiliser ? Quelle carrière conseiller à tel enfant présentant certaines dispositions particulières ? — Ne voilà-t-il pas des problèmes bien intéressants, capables de passionner pour leur tâche magnifique tous les maîtres et tous les directeurs d'école ?

Et, chose plus importante encore, en apprenant à comprendre l'enfant, le maître apprend à *l'aimer*. Une école dont le maître aime ses enfants, chacun individuellement, n'est-ce pas l'idéal ? — On voit que cet examen individuel et personnel de l'écolier, qui semble au premier abord ressortir simplement à l'hygiène scolaire, est en réalité une des maîtresses pierres de l'école éducative.

Si l'école ne donne pas tous les résultats désirés, cela provient en grande partie du fait que beaucoup de maîtres regardent leur mission comme une ennuyeuse corvée. Ne négligeons donc pas ce qui peut la leur faire apercevoir sous un jour à la fois plus humain pour leurs élèves, et plus agréable pour eux-mêmes.

(à suivre)

Ed. CLAPARÈDE
Docteur en Médecine
Professeur de Psychologie à la Faculté des Sciences
de l'Université de Genève
Expert.

Jeu et Éducation

Chapitre II

Acquisition de la souplesse & de l'adresse

On ne saurait nier l'importance d'un corps fort. Pour résister aux fatigues, aux maladies et aux dangers il faut un organisme bien constitué ; mais cela ne peut nous satisfaire complétement. La force « brute » ne suffit pas toujours à assurer le succès de certaines entreprises. Pour atteindre un but donné le procédé le plus économique — c'est-à-dire le moins fatigant et qui par suite use le moins l'individu — n'est pas toujours celui qui exige le maximum d'énergies. Dans certains cas le résultat escompté est atteint plus rapidement et avec une moindre dépense grâce à de la souplesse ou à de l'adresse. Inutile, par exemple, de contracter tous ses muscles pour déplacer un objet peut-être encombrant mais léger, une « prise » adroite sera plus efficace.

Le développement de la souplesse et de l'adresse se présente donc comme une tâche essentielle.

Le besoin de souplesse et d'adresse existe chez l'enfant.

Constatons que l'enfant se prête volontiers à un entraînement répondant à un tel dessein, nombre de ses jeux spontanés témoignent de l'intérêt qu'il porte à tout ce qui permet cet entraînement. A titre d'exemple citons quelques cas :

— l'enfant qui en équilibre suit une poutre, un tronc d'arbre ou le bord d'un trottoir.

— Celui qui sur le même bord de trottoir ou sur un dallage s'efforce de ne pas poser, simultanément, le pied sur deux pierres ou deux dalles. Jeu qui exige la juste évaluation des distances et de l'effort, car à chaque instant il faut allonger ou raccourcir le pas. Citons encore l'enfant qui tente de passer entre deux arbres rapprochés ou entre les barreaux d'une barrière ou d'une chaise,

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN
DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

6

Xe ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1932-1933

N° 7 - AVRIL 1933

G7-73

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'Enseignement en Égypte — (Suite)* (ED. CLAPARÈDE)

L'histoire naturelle au service de l'histoire ancienne (P. PALLARY)

Jeu et éducation (Suite) (J. JOUSSELLIN)

Partie scolaire : *Notes de Pédagogie. De l'enseignement de l'orthographe — (suite)* (R. MANDARD)

Cartes économiques de la Syrie (R. TRESSE)

Plaidoyer pour la Narration — (suite) (A. DELAHAYE)

La correction des devoirs au Cours Moyen (L. AUBRY)

محاضرات في التربية والتعليم تأليف الاستاذ واصف بارودي

الحياة الاقتصادية في سوريا (بحث جغرافي) لطفي فهمي

صناعة التعليم وشرفها ادوار مرقص

Bibliographie des ouvrages arabes d'histoire contemporaine (texte arabe et texte français).

Bibliographie :

Éditions du Génie de la France.

فخر ابي فراس وابي الطيب : عبد الغني باجقني

في اداب السلوك العصري بقلم الاب بطرس الخوري الحاجي

Actes Administratifs :

Examen d'équivalence (Étrangers).

Titularisation des instituteurs suppléants, interimaires et stagiaires pourvus du B. E. (Loi du 30 décembre 1932).

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs

BULLETIN — X — n° 7. Avril 1933.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

(suite)

2e PARTIE — TRAITEMENT

Section A

TRANSFORMATION DES MÉTHODES

CHAPITRE II

Les réalisations pratiques

Rendre les classes plus homogènes
Création de « classes faibles », et de classes pour arriérés

Nous avons vu précédemment combien est grande, dans une même classe, la dispersion des élèves tant sous le rapport de l'âge que du niveau intellectuel.

Il est impossible, naturellement, d'avoir une classe tout à fait homogène. Mais la dispersion dépasse, dans les écoles égyptiennes, les limites habituelles.

Cela vient, nous l'avons dit, d'un défaut de sélection suffisante dans le recrutement des classes. Et cela nous montre que le système des examens, tel qu'il est institué actuellement, présente des mailles trop larges.

Cela vient aussi de ce qu'il n'existe pas de classes spéciales pour les enfants arriérés et anormaux, qui actuellement suivent les classes d'enfants normaux, qu'ils retardent, en abaissant le niveau de l'enseignement.

Nous estimons qu'il y aurait avantage, tout au moins dans les centres urbains, ou dans les écoles très peuplées, à créer des « *classes faibles* », pour les enfants dont l'âge mental est nettement au-dessous du niveau d'âge normal de la classe. — Ces classes seraient moins nombreuses que les classes ordinaires. Elles comprendraient par exemple seulement une vingtaine d'élèves. On

pourrait ainsi s'occuper davantage de chacun d'eux, et peut-être, s'ils ne sont pas atteints de quelque anormalité, leur faire rattraper leur niveau.

La question de savoir s'il convient de créer aussi des classes pour des enfants véritablement anormaux (anormaux éducables) est plus délicate. Comme il existe encore en Égypte un très grand nombre d'enfants normaux illettrés, il me semble plus urgent de se préoccuper d'instruire ceux-ci que de dépenser du temps et de l'argent pour l'éducation des anormaux, dont le rendement reste toujours très insuffisant.

C'est surtout une question budgétaire. Car il serait nécessaire de former des maîtres spéciaux pour s'occuper des anormaux, qui réclament des mesures éducatives appropriées à leur état mental.

Lorsque l'anormalité est compliquée de perversité, tendance au vol, à la criminalité, il est évidemment nécessaire d'interner ceux qui en sont atteints dans des Maisons spéciales d'éducation (Pénitenciers, etc.).

Nous préconisons cependant la création d'une ou deux classes d'anormaux au Caire, et ceci pour servir de démonstration aux élèves de pédagogie. L'étude de l'enfant anormal est en effet très utile pour mieux comprendre et analyser l'enfant normal. Dès qu'un instituteur égyptien se sera formé dans l'étude et l'éducation des anormaux, on pourra lui confier une classe d'une vingtaine d'élèves, qui sera très utile comme classe d'études et de comparaisons avec les sujets normaux.

Orientation professionnelle. Sélection des bien-doués.

L'orientation professionnelle consiste à diriger les jeunes gens et jeunes filles vers la carrière correspondant le mieux à leur aptitude. On comprend l'importance de l'orientation professionnelle pour la prospérité d'un pays, puisqu'elle tend à mettre « the right man in the right place»,et donc à augmenter le rendement du travail (1).

(1) Voir mon ouvrage : *L'orientation professionnelle*, Genève 1922 publié en français et en anglais par le Bureau International du Travail de la S. d. N.).

Nous pensons qu'il y aura avantage à organiser en Egypte des services d'orientation professionnelle, en connexion avec les écoles. Les fiches scolaires individuelles permettront dans une certaine mesure de donner aux jeunes gens des conseils pour le choix d'une carrière.

De même devra-t-on s'occuper de la sélection des bien-doués, dans le but de créer une élite dans les divers domaines de l'intelligence, de la technique, de l'art. Ici encore, l'examen individuel dont nous avons parlé pourra faire découvrir des intelligences supérieures, des talents remarquables. L'autorité scolaire verra alors à ce que ces individus supérieurement doués reçoivent une éducation qui mette à profit leurs dons exceptionnels, pour le bien de la communauté.

L'organisation de ces services ne pourra cependant prendre son essor qu'une fois créé l'Institut psycho-pédagogique, qui deviendra le centre naturel des travaux et examens à faire dans ce domaine. Il n'en est pas moins nécessaire de marquer dès aujourd'hui leur place, dans le cadre des réformes à accomplir.

Notons aussi l'urgence qu'il y aurait à faire l'étude des débouchés, c'est-à-dire des carrières qui s'offrent aux élèves sortant des écoles.

C'est pour les filles en particulier que cette étude des débouchés serait la bienvenue.

Introduction de nouvelles méthodes

Dans quelle mesure peut-on introduire actuellement, dans les écoles égyptiennes, les méthodes actives, individuelles et fonctionnelles dont nous avons parlé plus haut ?

A notre avis, cet esprit nouveau pourrait déjà, dès aujourd'hui, être introduit dans les classes, cela dépend des maîtres et des directeurs d'écoles qui se sentiront disposés à s'engager dans cette voie nouvelle — bien plus intéressante d'ailleurs que la routine traditionnelle.

Il serait nécessaire que le Ministère de l'Instruction Publique veuille bien accorder une certaine liberté aux directeurs d'école qui voudraient tenter l'essai, après s'être familiarisés avec ces méthodes. Cette familiarisation pourra se faire dans une large

mesure par la lecture d'ouvrages très vivants comme ceux que nous avons cités de Dewey, Decroly, Washburn, Ferrière, Jouenne, M^lle Remy, Alice Woods. M^me Montessori, Hotchkiss, Dottrens, Caldwell-Cook, etc.

Peut-être aussi pourrait-il envoyer, pour un voyage d'études en Suisse, Angleterre, Belgique et Autriche ceux d'entre eux qu'il juge capables d'initier ce mouvement d'une façon pouvant servir de modèle à des essais sur une plus grande échelle.

Mais, sans même attendre l'envoi et le retour de ces missions, on pourrait faire au corps enseignant les recommandations suivantes :

1) Suppression des cours dictés, là où ils existent.

2) Réduction ou suppression de l'emploi des manuels (textbooks), et surtout interdiction de la mémorisation de ces manuels.

3) Remplacer les manuels par des notes prises par les élèves, au cours de la leçon du maître, soit dans des livres, dictionnaires, encyclopédies, consultés dans la bibliothèque de l'école, ou à la maison.

Ces notes des divers élèves seront confrontées pendant une leçon, et, d'un commun accord, maître et élèves en dégageront le résumé définitif qui condensera la matière étudiée, et qui sera copié par chaque élève dans son cahier.

4) L'initiative de chaque élève sera encouragée : l'élève qui désirera ajouter à son cahier de notes des dessins, des figures qu'il aura découpées dans une revue et qu'il aura collées, des extraits d'un livre qui l'aura intéressé etc. sera libre de le faire, et loué pour l'avoir fait.

Par exemple, dans un cahier de notes d'histoire, copie, d'après un tableau ou d'après la vignette d'un livre, d'une scène historique en rapport avec l'époque étudiée. Ou même] dessins cherchant à illustrer ces scènes par l'imagination. (L'imagination doit être stimulée, c'est une fonction mentale précieuse et indispensable à l'intelligence).

5) Recourir chaque fois que l'occasion s'en présentera à la méthode du jeu, (mots croisés, équipes, etc. comme nous l'avons signalé plus haut).

Un exemple, mieux que toutes les prescriptions, fera saisir combien un jeu habilement introduit peut être fécond pour éclaircir les notions des élèves. J'emprunte cet exemple à Mme Jouenne, directrice d'une école de Paris :

Il s'agit de donner, au cours de la leçon d'histoire, la notion des distances qui séparent, dans le temps, les principaux évènements historiques. Les enfants n'ont pas la notion exacte du temps et bien des personnages évoluent pour eux dans un même plan de temps et même d'espace. Un jour, nous mîmes vingt enfants en cercle. Chacun représentait évènements ou personnages célèbres d'un siècle. L'enfant qui incarnait le quinzième siècle (Jeanne d'Arc et Louis XI) fut tout étonné de voir non loin de lui l'enfant qui représentait le dix-neuvième siècle (Victor Hugo, les chemins de fer) et s'écria ingénûment : « Oh ! Madame, il dit qu'il représente aussi le télégraphe et il est tout près de moi. — Il a raison, mon ami. Il n'y a que quatre siècles entre vous. — Alors c'est le même temps qu'entre la première croisade et Louis XI ? - Parfaitement, à quelques années près.—Oh, Madame, comme c'est drôle. Je croyais que Louis XI et Jeanne d'Arc, c'était presqu'aussi loin que Charlemagne » (1).

Nous pensons qu'un petit jeu de ce genre serait fort profitable à tous les degrés de l'enseignement. Et à nous adultes il ne serait pas inutile, car nous avons, nous aussi, une tendance à surestimer les périodes récentes, à sousestimer les périodes anciennes.

Bien des jeux peuvent se faire dans les classes telles qu'elles existent actuellement, en enlevant les pupitres qu'on entassera pour quelques heures dans un coin de la salle, ou dans le corridor, à moins qu'on ne les utilise pour les besoins du jeu. Le mieux serait encore d'aller pour cela dans le jardin.

Pour les enfants plus petits, de 8 à 12 ans, je recommande le jeu suivant, qui peut alimenter leur activité pendant deux ou trois semaines ou même davantage. C'est le « jeu de la vie publique ». Tous les élèves de la classe, ou de l'école, deviennent les citoyens d'une ville fictive, dont les maisons ou établissements sont représentés par des constructions de bois, des paravents, etc. Un groupe d'élèves montent un bureau de poste, les autres sont les

(1) Alice Jouenne : *Une expérience d'éducation nouvelle*. Paris 1927.

banquiers, et ils ont fabriqué une monnaie de carton, d'autres constituent la police, d'autres sont les commerçants, qui vendent du papier, ou divers objets qu'ils ont fabriqués à l'atelier de travaux manuels ; il y a les pompiers, la voirie, tous les services publics.

Une ligne téléphonique, construite par les élèves eux-mêmes (ou télégraphique, système Morse), permet de communiquer d'un bout à l'autre de cette cité en miniature. Tous ces citoyens achètent, vendent, il faut payer des impôts pour pouvoir payer les fonctionnaires, etc. On voit d'ici quel grand nombre d'activités utiles (calculs, écriture, calligraphie pour écriteaux ou enseignes des magasins, prix des objets, etc.) suscite ce jeu collectif, que nous avons vu fonctionner avec succès dans une école de Genève (1).

6) Modifier l'horaire lorsque les élèves seront captivés par un travail, pour ne pas les interrompre brusquement, ne pas leur faire perdre leur élan. On travaillerait ainsi 2 ou 3 heures de suite la même matière, par exemple la géographie, ou une langue étrangère (par exemple organisation d'une scène dramatique en anglais).

7) Faire de temps en temps des promenades avec les élèves, ou faire la classe en plein air, particulièrement dans les écoles de campagne.

8) A la campagne, et dans les écoles urbaines ayant un jardain : donner aux enfants l'occasion de faire des observations d'histoire naturelle, ou de cultiver des plantes dont ils observeront et noteront la croissance, avec dessins à l'appui ; (Enfants de 7 à 12 ans).

9) Relier le plus possible les unes aux autres les diverses matières du programme, de façon qu'elles se soutiennent mutuellement. Le dessin et les travaux manuels doivent pénétrer toutes les leçons. Par exemple l'arithmétique sera appliquée au découpage de cartons devant avoir telle surface, etc.

(1) On trouvera un exemple très joli de jeu de ce genre dans : Pratt *Experimental Practice in the City and Council School*. New-York, 1924.

Réduction des Programmes

Il nous a semblé que, du haut en bas de l'échelle scolaire, les programmes étaient beaucoup trop chargés. A la quantité il faut au plus tôt substituer la qualité, à l'étendue, la profondeur, à la mémorisation, la réflexion.

Notons que, dans la plupart des écoles européennes, on se plaint de la surcharge des programmes. Le défaut des écoles égyptiennes est donc un défaut très général.

Du reste, ce qui importe, c'est bien moins la façon dont le programme est composé que la façon dont il est appliqué.

La question des « programmes » est une des plus délicates de la pédagogie. C'est qu'il y a entre le programme et l'enfant une sorte d'antagonisme. Le programme contient les connaissances qui seront utiles plus tard à l'enfant, dans sa vie d'adulte ; il exprime donc un point de vue d'adulte. D'autre part, l'enfant est un être qui n'a pas, pour le moment, le souci de toutes ces connaissances.

Il a sa vie à lui, ses intérêts à lui, sa manière de penser à lui. Le problème éducatif consiste à transformer ces buts *futurs* que visent les programmes scolaires, en intérêts *présents* pour l'enfant. Le programme tend à arracher l'enfant à son milieu naturel ; mais l'enfant, comme une plante, ne peut croire et prospérer que dans son milieu naturel. Il s'agit donc de rattacher les divers articles du programme aux tendances et aux intérêts naturels de l'écolier (1). Il ne faut pas, comme dit très bien Dewey, les présenter à l'enfant « d'une manière extérieure et stéréotypée », mais il faut leur faire subir les transformations nécessaires pour les rendre accessibles au cerveau de l'enfant.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne faille pas établir, pour chaque âge, pour chaque école, des programmes plus ou moins précis, mais que le détail de ces programmes doit tenir compte des intérêts de l'enfant à chaque âge, en même temps que des connaissan-

(1) Lire, sur « l'enfant et les programmes d'étude » les belles pages de J. Dewey, *L'école et l'enfant*, trad. fr., Neuchâtel, 1922, p. 91. Voir aussi le *Twenty-sixth Yearbook of the National Society fore the Study of Education*, qui consacre ses deux volumes à la question du curriculum.

ces, théoriques ou pratiques, dont aura besoin plus tard l'enfant du milieu considéré.

Il ne nous est pas possible d'indiquer dans le détail quelles modifications il faudrait introduire. Cela demanderait une étude que nous n'avons pas eu l'occasion de faire. Cette étude devrait avoir pour base des conversations avec les élèves, l'étude de leurs notes, de leurs compositions d'examen, etc. On se rendrait compte ainsi des parties du programme de chaque branche qui sont vraiment et intelligemment assimilées, celles au contraire qui sont retenues par la mémoire seule, sans avoir été digérées par l'esprit.

Dans les degrés inférieurs, on devrait, pour l'histoire et la géographie, remplacer l'étude systématique de ces disciplines, très difficiles à saisir par l'enfant, par des récits relatifs à l'Égypte, légendes, etc. En histoire comme en géographie, il faut partir de ce qui est près de l'enfant : les monuments de l'Égypte ancienne ou médiévale fourniront facilement les prétextes à des questions et à des récits. Pour la géographie, commencer par la région qu'habite l'enfant, — on peut la lui faire représenter en plan sur le sable du jardin, en creusant le cours du Nil, etc.

Mais il est bien entendu que ces travaux doivent être l'œuvre des enfants eux-mêmes. Nous avons vu, dans une école du Caire, le cours du Nil représenté par une rigole en ciment, qui, n'ayant pas été construite par les enfants, et ayant été faite une fois pour toutes, perd sa valeur éducative.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit être combiné avec des promenades. Dans une ville comme le Caire ou Alexandrie, de telles promenades seraient fort instructives, et poseraient, dans la tête des enfants, une foule de questions.

L'exploration du milieu géographique qu'habitent les élèves (nature du sol, sable ou rocher, fertile ou sec, rivières, animaux, flore, cultures, etc.) peut être le point de départ d'utiles leçons sur la situation économique et politique du pays, sur son industrie, et sur son histoire. On voit combien il est désastreux de séparer la géographie d'autres disciplines qu'elle contribue à expliquer (1).

(1) Voir par exemple le tout récent ouvrage de Miss Barker, *L'utilisation du milieu géographique pour l'éducation*, Montpellier, 1928.

L'histoire ne doit consister, ni dans l'enseignement inférieur, ni même à l'école secondaire, dans la mémorisation d'une multitude de faits et de dates, mais dans la mise en évidence de certains facteurs qui ont déterminé la manière d'agir des hommes. « Le but de l'enseignement historique, a dit excellement J. Dewey, est de faire saisir à l'enfant la valeur de la vie sociale » (1).

L'histoire, qui est en général une discipline ennuyeuse et difficile pour les écoliers, pourrait devenir, combinée avec la géographie, avec des notions sur le développement des sciences et de l'industrie, avec des aperçus sur les produits agricoles, avec des promenades et des observations faites par les enfants eux-mêmes sur le milieu qu'ils habitent, le noyau de tout un riche enseignement (2).

La meilleure façon d'enseigner l'histoire, c'est de faire préparer la leçon par les enfants eux-mêmes. Au moment même où j'écris ces lignes, je reçois le N° de mars 1929 du journal d'éducation *Pour l'Ère nouvelle*, où je trouve la petite note suivante de Fuat Bey-Inspecteur scolaire à Constantinople, dont je reproduis ici quelques passages :

« L'année passée, j'ai tâché d'appliquer la méthode suivante, dans l'enseignement de l'histoire.

Au début de l'année, j'ai parlé avec mes élèves de la manière d'employer cette méthode... J'ai élaboré pour eux une liste de documents (livres scolaires, encyclopédies, cartes postales, etc.) auxquels ils auraient recours pendant l'étude de ces sujets.

« Les élèves ont commencé par classer tous les documents qu'ils pouvaient se procurer. A la fin de chaque leçon je leur donnais le sujet de la leçon suivante. Ils avaient recours aux documents qu'ils avaient en main, et prenaient des notes en travaillant. En un mot, ils entraient en classe tout préparés. Cette manière de travailler excitait beaucoup leur intérêt. Parfois ils ne pouvaient

(1) Cf. J. Dewey, *The School & child*, London 1906 : *Educational Essays*, London. 1910.

(2) Le Dr Decroly prend comme « centre d'intérêt », pour le degré inférieur de ses écoles, « l'action favorable du milieu sur l'individu », et cette étude amène tout naturellement celle de « la réaction de l'individu sur le milieu et l'appropriation du milieu aux besoins de l'homme ».

trouver les renseignements nécessaires : leur intérêt n'en était que redoublé.

« En classe, ma tâche se bornait à coordonner leurs connaissances, à combler les lacunes, à faire corriger les erreurs. Nous échangions ensuite les documents, les images surtout. Mais l'étude du sujet n'était pas encore terminée. Le même soir, chaque élève rédigeait un texte en se basant sur ses propres notes et sur les explications fournies, soit par moi, soit par ses camarades ».

Sciences physiques et naturelles. — En général, dans la plupart des collèges et lycées, cet enseignement est faussé. Comme c'est le cas pour l'histoire, on accumule des listes de noms et de faits, au lieu de faire saisir l'esprit de ces sciences, la magnifique discipline intellectuelle qu'elles exigent pour être cultivées, les efforts persévérants qu'il a fallu pour les amener au point où elles sont aujourd'hui.

Le but de ces enseignements n'est pas du tout de faire des physiciens, des chimistes, des botanistes, des minéralogistes ; — il est de développer l'esprit, de pousser à l'observation, d'aider à comprendre ce que sont les sciences, leur place dans la pensée humaine, leur rôle dans la vie pratique, industrie, médecine, agriculture ; la nécessité de substituer toujours davantage l'observation et la mesure à l'intuition du sens commun.

Si un jeune homme ou une jeune fille veut devenir chimiste ou géologue, il reprendra ces études à l'Université, et ce n'est pas à l'école secondaire à faire des spécialistes dans ce domaine.

A notre avis, il est tout à fait absurde de voir des jeunes filles, par exemple, apprendre à fond des cours de chimie si elles se destinent à des carrières où elles n'auront jamais besoin de ces connaissances.

Je voudrais citer à cet égard l'opinion d'un grand savant français, M. Henry Le Chatelier, qui s'adresse aux professeurs des écoles secondaires ;

« N'enseignez pas la science à vos élèves, elle est trop complexe, trop vaste et trop mouvante. Ne leur apprenez pas les nomenclatures, ni toutes les notions qu'ils peuvent trouver dans les

dictionnaires, mais apprenez leur à se servir du dictionnaire. Faites leur faire des expériences, apprenez leur à observer, à mesurer. Pénétrez-les de l'esprit déterministe, de l'esprit scientifique ; faites leur eux-mêmes découvrir les lois au lieu de les leur enseigner toutes faites. Formez des esprits qui cherchent, qui jugent.,. ».

Un autre Français, professeur du Collège de France, M. Le Roy se plaint aussi de la charge excessive imposée aux élèves, par des programmes trop vastes :

« Il y a dans notre enseignement secondaire une tendance trop marquée à donner un enseignement trop savant. Les maîtres sont devenus beaucoup plus savants qu'ils ne l'étaient autrefois... Ils ont une tendance naturelle à faire passer une partie de leur science dans leur enseignement, et c'est là qu'est le danger. Ce défaut peut être corrigé ; il le sera le jour où tous, s'étant rendu compte de la difficulté, consentiront à se placer, dans leur enseignement, au point de vue même de leurs élèves, avec l'idée qu'il ne s'agit pas de faire des savants sur l'heure, mais de leur enseigner des choses très simples » (1).

Ce qui est vrai pour la France l'est aussi pour l'Égypte, si je ne me trompe.

On enseigne encore beaucoup trop comme si les dictionnaires, les livres et les encyclopédies n'existaient pas, et qu'il faille tout confier à la mémoire.

Littérature enfantine

Si je ne fais erreur, il n'existe en arabe que très peu de livres destinés aux enfants. C'est là une grosse lacune, qu'il faut signaler car les enfants puisent dans les livres (genre Jules Verne, Mayne Reid, etc.) une bonne partie de leurs connaissances, ainsi que l'envie de savoir beaucoup de choses. Ces lectures sont évidemment pour eux une excellente gymnastique intellectuelle.

(1) J'emprunte ces citations au Fascicule 376 du Comité national d'Études sociales et politiques de Paris, Séance de juillet 1928.

Il serait bon d'encourager la composition de tels ouvrages par des auteurs de langue arabe. En attendant, on pourrait recourir à des traductions de quelques-unes de ces œuvres qui font les délices des petits Européens.

(*à suivre*)

Ed. Claparède
Professeur à l'Université de Genève

HAUT-COMMISSARIAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN
DE L'ENSEIGNEMENT

(PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

8

Xe ANNÉE

ANNÉE SCOLAIRE 1932-1933

N° 10 - JUILLET 1933

HAUT-COMMISSARIAT DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE
EN SYRIE ET AU LIBAN

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLICATION DU SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Sommaire

Partie générale : *L'enseignement en Égypte (suite)* (Dr CLAPARÈDE)

Division ecclésiastique de la Syrie sous les Romains. Juridiction d'Antioche (suite) (CHEVALIER DE RAAD).

L'examen des Bourses du Ministère des Affaires Étrangères en 1864 (R. TRESSE).

La découverte de la planète transneptunienne « Pluton » (N. HOMSI).

Le jeudi des cheikhs (W. KARAMÉ).

Partie scolaire : *Jeu et Éducation (Suite)* (J. JOUSSELLIN).

Note sur le recrutement de l'École Normale de Garçons à Damas.

Le bricolage scientifique à l'école primaire (Suite) (A. MASSENAVETTE).

وسائل النجاح في الامتحانات تابع ما قبله — للاب مارون غصن

درس في العربية من كتاب العربية الفرد في الوسط — للاستاذ مغربي

القصاص والمكافآت في المدرسة — خليل زركلي

محاضرات في التربية والتعليم — زكي محاسني

Actes administratifs : *Statistiques des examens des Facultés françaises de Beyrouth en 1932.*

Statistiques de l'Enseignement pour 1932.

Table des matières pour la dixième année.

Prix de l'abonnement annuel : 20 francs.

BULLETIN — X — n° 10. Juillet 1933.

IMPRIMERIE CATHOLIQUE
BEYROUTH

L'Enseignement en Égypte

(*suite*)

2e PARTIE — TRAITEMENT

Section A

TRANSFORMATION DES MÉTHODES

CHAPITRE II

Les réalisations pratiques

Aménagement intérieur des écoles

Dans le Chap. I, j'ai déjà dit quelques mots des locaux scolaires, mais on comprendra mieux maintenant la nécessité de transformer (je voudrais dire «radicalement») le schéma classique du plan de l'école, qui n'a guère changé depuis le Moyen Age.

L'école, qui veut être l'école active, doit être bâtie et conçue, non comme une succession d'*auditoires*, mais comme un ensemble de *laboratoires*. Je donne ici à ce mot de « laboratoire » son sens original et large : un endroit où l'on *travaille*, opposé à l'auditoire, un endroit où l'on *écoute*.

Sans doute, un certain nombre d'auditoires sont nécessaires, lorsque des enfants ont travaillé quelque temps avec leurs propres moyens, ce sont eux-mêmes qui réclament la leçon générale et collective qui coordonne, synthétise et met au net les éléments qu'ils ont essayé de rassembler. C'est alors que l'auditoire prend sa signification réelle. L'auditoire ne doit plus être la base de la vie scolaire, mais plutôt son couronnement. Car le travail le plus utile (1) se fera dans les bibliothèques, dans les ateliers, dans les petits musées, dans les cuisines, dans les jardins attenant à l'école. Cela, aussi bien pour les écoles élémentaires et primaires que pour les écoles secondaires, pour les Training Colleges élémentaires, etc.

(1) Le plus utile, car c'est ce genre de travail, je le rappelle encore une fois, qui tient compte des caractères fonctionnel, individuel et social de la vie mentale.

Bien entendu, l'aménagement des locaux variera plus ou moins suivant le degré de l'enseignement et le but de l'école. Mais le principe de l'activité doit mettre son empreinte sur la disposition des locaux.

Pratiquement, et pour le moment — afin de ménager l'indispensable période de transition — on réservera, à côté des diverses classes : *une bibliothèque, un petit musée*, qui sera enrichi par les trouvailles des élèves eux-mêmes, des *ateliers* et *un certain nombre de pièces* meublées de tables et de chaises, pièces entièrement à la disposition des élèves où ceux-ci pourront venir travailler isolément pour préparer telle leçon, dessiner, exécuter un travail manuel, monter et répéter une comédie, construire un théâtre de marionnettes, déposer des pots de terre où ils auront planté des graines pour étudier leur germination, etc. etc. Les meubles de ces pièces peuvent d'ailleurs être fabriqués par les enfants eux-mêmes.

Les douches scolaires, qui existent dans quelques écoles, devraient être installées partout.

Inspecteurs psychologues et Archives scolaires

De plus en plus on comprend la nécessité d'avoir, dans l'état-major du corps enseignant, des psychologues. La ville de Londres possède depuis une dizaine d'années un tel fonctionnaire, qui rend des services appréciés. Ces inspecteurs psychologues, — il en faudrait au moins une dizaine pour toute l'Égypte — s'occuperaient spécialement des examens individuels dont nous avons montré la si grande importance, et instruiraient à cet égard les directeurs d'écoles, en les conseillant, en répondant à leurs questions.

Déchargés de toute besogne administrative, ils se concentreraient uniquement sur la question de l'activité des enfants d'une part, sur celle des méthodes pédagogiques d'autre part. Ils seraient pour les maîtres perdus dans les écoles de village, des conseillers et des stimulateurs, ils les initieraient aux méthodes nouvelles et formeraient ainsi le trait d'union entre le corps enseignant et l'Institut pédagogique.

Ces inspecteurs, en outre, recueilleraient des échantillons de travail scolaire, des diverses parties de l'Égypte. Ils classeraient ces échantillons, qui formeraient des Archives scolaires, réunies dans un des locaux de l'Institut psycho-pédagogique dont nous proposons la création.

Tous ces documents permettraient de suivre, d'année en année, les progrès faits dans le domaine de l'instruction, dans le développement de la réflexion, etc. Les inspecteurs travailleraient en ayant toujours une vision claire des progrès réalisés, et des progrès à faire.

Souvent on entend dire qu'on travaille moins bien aujourd'hui qu'on travaillait il y a vingt ans : les Archives scolaires permettraient de répondre à des affirmations de ce genre, qui d'ordinaire ne reposent sur rien. Elles permettraient de mettre le doigt sur certains points faibles auxquels il faut remédier. Bref elles éclaireraient le domaine que l'inspecteur doit « inspecter », c'est-à-dire observer, examiner, contrôler.

Un certain nombre de jeunes gens et jeunes filles ayant des dispositions au travail précis et scientifique devraient être envoyés deux ans à l'étranger pour se former comme « inspecteurs psychologues ». Plus tard, c'est l'Institut psycho-pédagogique du Caire qui formerait ces spécialistes.

En un mot, grâce aux Archives scolaires, les modifications à apporter aux choses de l'école seraient fondées sur des faits, sur des observations, et non sur de simples opinions, sur des croyances.

Cours de perfectionnement pour les maîtres. Traduction en arabe de bons ouvrages pédagogiques.

Au cours de nos tournées dans les écoles de la campagne, nous avons plus d'une fois constaté combien les maîtres des villages sont isolés au point de vue pédagogique, et combien ils profiteraient d'être parfois stimulés et éclairés pour l'accomplissement de leur tâche.

Il conviendrait d'organiser, comme cela commence à se faire dans quelques pays, des « semaines pédagogiques » auxquelles

seraient conviés certaines catégories de maîtres. On leur donnerait diverses conférences, on leur montrerait des écoles modèles (1), etc., on les mettrait au courant des innovations dans le domaine de l'éducation, et de quelques éléments de psychologie expérimentale de l'enfant

L'Institut psycho-pédagogique dont nous proposons la création serait tout désigné pour organiser ces semaines pédagogiques.

Nous avons organisé nous-mêmes à Genève, depuis 15 ans, des cours de vacances de psychologie de l'enfant et de pédagogie, durant une dizaine de jours. Ces cours attirent chaque année de 80 à 100 instituteurs, directeurs d'écoles, etc., qui s'en sont toujours montrés très satisfaits. C'est donc par expérience que nous pouvons recommander au Ministère de l'Instruction Publique d'Égypte cette utile innovation.

Pour rendre plus efficaces de tels cours de perfectionnement à l'usage des maîtres, il serait bon que ceux-ci aient à leur disposition de bons livres de pédagogie écrits en arabe. Il serait indiqué de faire traduire à leur usage quelques-unes des œuvres capitales de la littérature pédagogique étrangère comme par exemple le petit volume de Dewey, l'École et l'enfant.

Mieux encore serait de composer pour les maîtres de la campagne égyptienne un ouvrage spécialement adapté à leurs besoins. Le plan et le contenu d'un tel ouvrage pourrait être proposé comme sujet de concours, aux étudiants du futur Institut psycho-pédagogique.

Réunions de maîtres.
Création d'une Société pédagogique.

En dehors de ces cours de perfectionnement, il y a lieu d'organiser des réunions de maîtres, maîtres d'une même école, d'un même district, ou professeurs d'une même spécialité, qui pourraient se faire part de leurs expériences personnelles, de leurs lectures, etc.

(1) Notamment *l'école expérimentale* dont nous envisageons la création à la fin de la Section consacrée à la Formation des maîtres.

Le mieux serait de créer une Société pédagogique égyptienne, dont le centre d'action serait au Caire, mais avec sections dans les autres villes ou provinces.

Au cours de notre séjour au Caire, nous avons, à la demande de S. E. le Sous-Secrétaire d'État, donné deux causeries aux directeurs d'école, en cherchant à leur montrer l'intérêt qu'il y aurait à entreprendre des recherches psychologiques et pédagogiques dans les écoles. Nous avons conclu à la création d'une Société pédagogique, et cette suggestion a été accueillie favorablement par les personnes présentes.

Le but d'une telle Société est non seulement de mettre au jour des travaux et communications utiles, mais aussi de réchauffer l'enthousiasme du corps enseignant pour sa belle vocation.

Un « Bulletin pédagogique » publié par les soins de la Société tiendrait les maîtres de la campagne au courant de ce que s'y fait.

Ce Bulletin serait un lien entre tous les membres du corps enseignant.

L'instruction des filles

La question N° 6 posée par le Ministère demande entr'autres s'il convient de donner aux filles le même enseignement qu'aux garçons.

La réponse à cette question différera suivant les écoles et suivant la destination future des jeunes filles.

Pour ce qui concerne l'enseignement populaire élémentaire, j'estime, ainsi que je l'ai dit, qu'il doit être le plus pratique possible. Ici, assurément, à part les éléments de culture générale (lire, écrire, calculer, notions de géographie et d'histoire, etc.) les programmes doivent différer. Il convient d'orienter tout l'enseignement pratique des filles du côté des questions ménagères, puériculture, etc. qui leur seront directement utiles.

Je pense qu'il doit en être de même pour l'école primaire, et aussi pour l'école secondaire, mais avec une différenciation moins accusée.

Il me paraît tout à fait inutile de donner aux jeunes filles qui ne se destinent pas à la carrière universitaire un enseignement approfondi de sciences mathématiques, physiques, chimiques,

zoologiques. Pour les jeunes filles qui se destinent simplement à la carrière ménagère, qui seront plus tard avant tout mères de famille, l'enseignement détaillé des sciences serait avantageusement remplacé par des notions psychologiques et biologiques sur l'hygiène et les soins élémentaires aux malades.

Remarquons que si l'on admet les principes de travail personnel et relativement libre développés dans ce Rapport, la présente question se simplifie notablement, puisqu'une marge plus grande sera laissée, dans les horaires et les programmes, au choix des élèves, qui pourront travailler de préférence certaines branches qui répondent le mieux à leurs goûts ou à leurs besoins.

L'important, c'est de développer dans la jeunesse le sens de l'observation et de la pensée claire. Ceci est aussi nécessaire pour la femme que pour l'homme.

Les jeunes filles se destinant à l'Université doivent évidemment faire preuve des mêmes connaissances et des mêmes aptitudes intellectuelles que leurs condisciples du sexe masculin.

Section B

LA FORMATION DES MAITRES

CHAPITRE I

Considérations générales

1. La Vocation pédagogique

Pour appliquer et développer les méthodes nouvelles exposées précédemment, une formation des maîtres sur une toute nouvelle base est absolument indispensable.

On admet quelquefois, il est vrai, que la formation des maîtres est inutile, que l'aptitude pédagogique est une aptitude naturelle, et que celui qui ne la possède pas ne l'acquerra jamais.

Il est parfaitement vrai que la personnalité du maître a une immense importance, et que certains individus ont un talent pédagogique naturel. Mais, même ceux-ci ne peuvent que gagner à s'initier à la science de l'enfant. Un homme doué pour la musique ne fera-t-il pas fructifier son aptitude naturelle en suivant le Conservatoire ?

D'ailleurs, le nombre d'instituteurs nécessaires aux écoles d'un pays dépasse toujours infiniment le nombre de ceux qui ont une aptitude pédagogique naturelle. C'est pour cela qu'une formation des maîtres est indispensable.

Mais on prétend souvent que, pour former un maître, il faut avant tout le lancer dans la pratique. C'est en se mettant à l'eau qu'on apprend à nager. Une préparation antérieure serait tout à fait inutile.

Hélas, cette manière de voir n'est guère admissible. Nous voyons une foule de vieux maîtres qui sont de très mauvais maîtres, malgré leur longue expérience. C'est que l'aptitude à profiter de l'expérience est beaucoup plus rare qu'on ne le croit, surtout dans le domaine scolaire. La routine et la lassitude y sont beaucoup plus manifestes que le développement de l'aptitude pédagogique par les leçons de l'expérience. Non, cela ne suffit pas, et une véritable formation des maîtres est absolument indispensable, comme l'est une véritable formation des médecins.

Il est vrai que, dans certains cas, cette formation ne suffira pas à faire un bon maître, si le caractère ou le tempérament du candidat est en opposition complète avec les exigences de la vocation pédagogique. Un jeune homme, une jeune femme n'aimant pas les enfants ne feront jamais de bons éducateurs.

C'est pour cela que, préalablement à la formation pédagogique il serait nécessaire de sélectionner dans une certaine mesure ceux que l'on destine à la carrière scolaire.

Enquête sur la vocation pédagogique

Pour nous rendre compte des mobiles qui avaient poussé les élèves de l'École normale supérieure (Section scientifique) à entrer dans la carrière pédagogique, nous avons prié les élèves de 1re année de cette école de répondre à un court questionnaire que nous leur avons fait dicter par un de leurs professeurs. Ce questionnaire demandait entr'autres :

1) A quel moment avez-vous pensé à entrer au Training College ?
2) Qu'est-ce qui vous a engagé à choisir cette profession ?

3) Auriez-vous préféré pouvoir prendre une autre profession, et si oui, laquelle ?

4) Quels sont, à vos yeux, les avantages de la profession pédagogique ?

Eh bien, nous avons noté que, sur les 69 élèves interrogés, 31 seulement déclarent avoir choisi leur profession par goût. Donc, moins de la moitié. Plusieurs sont entrés au Training College simplement parce qu'ils avaient été refusés à d'autres écoles ; d'autres, sur le conseil de leur famille ; d'autres pour bénéficier d'études gratuites.

Sur les 69, 33 seulement avaient déjà décidé avant le baccalauréat de se destiner à l'enseignement.

43 sur 69 affirment cependant qu'ils préfèrent la carrière pédagogique aux autres carrières.

Cette petite enquête montre une fois de plus que la carrière pédagogique compte de nombreux adeptes qui n'ont pas la vocation innée. Leur donner le feu sacré pour une vocation si utile au bien de la patrie, leur mettre entre les mains les outils propres à leur faciliter leur tâche, tel est l'objectif de la formation des maîtres. Mais par dessus tout, il faut tout faire pour leur faire aimer l'enfaut.

2. — Maîtres primaires et Maîtres secondaires

Les maîtres primaires et les maîtres secondaires doivent-ils recevoir la même préparation, soit pour la culture générale, soit pour la culture professionnelle ?

A cette question, qui m'est explicitement posée par le Ministère, je réponds : *Pour la culture générale, préparation différente. Pour la culture professionnelle (pédagogique), même préparation* (à quelques détails près).

Ce qui distingue le maître primaire du maître secondaire, c'est avant tout que le primaire n'est pas spécialisé, enseigne à peu près tout, — tandis que le secondaire doit traiter de sujets demandant une préparation académique plus spéciale.

Il est vrai qu'en Égypte cette distinction n'existe pas, puisque, même à l'école primaire, les instituteurs sont spécialisés. Mais

c'est contre quoi nous nous sommes élevé dans les chapitres précédents, en réclamant l'institution de maitres de classe, enseignant tout, sauf les branches pour lesquelles ils n'auraient personnellement aucune aptitude comme le dessin, la gymnastique, le chant ou les travaux manuels.

Au contraire, lorsqu'il s'agit de la culture pédagogique, la préparation peut être la même. Le primaire aura à enseigner des enfants plus jeunes que le secondaire, des adolescents ou des jeunes gens. Mais il est bon, quand on étudie l'enfant, de le considérer dans toutes les phases de son développement. Il importe que le primaire sache aussi par quelles phases passeront plus tard ses élèves plus jeunes ; il importe aussi que le maître secondaire sache par quelles phases ont passé ses grand écoliers.

Cela n'empêche pas d'ailleurs qu'on insiste davantage, pour les candidats à l'enseignement secondaire, sur les phénomènes de l'adolescence.

Quant à la pédagogie proprement dite, la didactique, l'art d'éduquer, les grands principes à observer sont exactement les mêmes, qu'il s'agisse d'un enfant de six ou de quinze ans. Exciter l'intérêt, dériver ou sublimer les mauvais penchants, mobiliser l'intelligence en la mettant continuellement en face de problèmes captivants, faire contracter des habitudes utiles, développer le sens moral et social par l'entr'aide et la coopération, etc.... tout cela est aussi nécessaire à l'école primaire qu'au collège secondaire.

Futurs maîtres primaires. — Revenons à la culture générale, notamment à l'acquisition des disciplines (mathématiques, histoire, littérature, sciences) que le maître primaire aura plus tard à enseigner.

A notre avis, un bon élève sortant de l'école secondaire doit posséder suffisamment ces branches pour être capable de les enseigner à son tour, c'est-à-dire de préparer des leçons sur ces branches.

On nous a dit que l'école secondaire actuelle, surchargée de matières, préparait insuffisamment ses élèves, et qu'il était nécessaire que les futurs maîtres primaires, une fois sortis de l'école secondaire, suivent encore des cours complémentaires, notamment

pour les langues étrangères, l'anglais en particulier. Je pense qu'on pourrait aussi leur faire suivre des cours de philosophie à l'Université.

Ces cours complémentaires pourraient du reste être suivis simultanément avec l'enseignement pédagogique.

Futurs maîtres secondaires. — Quant aux candidats à l'enseignement secondaire, il est tout indiqué de confier leur préparation à l'Université. Les Facultés des Lettres et des Sciences sont faites pour cela. La licence des Facultés universitaires était originairement un grade donnant la « permission d'enseigner » (*Licencia docendi*). La licence (en lettres ou en sciences) est le grade qui convient à ceux qui enseigneront dans les collèges ou lycées secondaires.

A notre avis, deux ans devraient suffire pour préparer et prendre la licence. On m'a dit qu'ici on met 4 ans, car, par suite de l'insuffisance de la préparation secondaire, il faut encore deux années préparatoires dans les Facultés. Il est à souhaiter que ce chiffre de 4 années puisse être bientôt réduit à 3, puis à 2 années seulement.

Il serait nécessaire de demander aux professeurs de la Faculté des Lettres de composer leurs cours en tenant compte des besoins spéciaux des futurs maîtres secondaires. Je ne pense pas cependant que la Faculté des Lettres doive réorganiser ses programmes sur le plan de celui de l'École Normale. Dans ce cas, ce ne serait pas la peine de changer ce qui existe actuellement. A l'Université, le futur maître primaire doit bien moins apprendre dans le détail les matières qu'il aura à enseigner plus tard, que se pénétrer des principes et des méthodes des diverses disciplines (histoire, littérature, géographie, etc.).

De toute façon, jamais ce qu'un maître aura appris pendant ses années d'étude ne lui suffira pour donner ses leçons. Car la science avance, et un bon maître devra préparer sa leçon, en tenant compte des travaux nouveaux qui auront paru depuis l'époque où il a fait ses études. Ce qu'il faut, c'est que l'Université le prépare à comprendre l'esprit de chaque science, et le mette à même de recourir aux sources, lorsqu'il aura ses leçons à préparer.

L'Université doit aussi donner aux futurs maîtres cet « esprit

universitaire », cet « esprit scientifique » qui est le contraire de l'esprit pédant. Les étudiants doivent comprendre que la science n'est jamais achevée, qu'être un savant, cela ne consiste pas à « savoir » seulement, mais surtout que cela consiste à chercher, à remettre continuellement en question les problèmes difficiles, pour s'approcher de plus en plus de la vérité.

Il importe aussi que la Faculté des Lettres n'oblige pas les futurs maîtres à préparer, pour la licence, un programme trop chargé. Il serait nécessaire qu'elle assouplisse le système actuel des Sections, de façon qu'un futur secondaire puisse grouper les disciplines qu'il pourrait éventuellement enseigner simultanément, comme par exemple Histoire, Géographie, Philosophie, Arabe, ou bien Latin, Arabe, Philosophie.

Le moyen le plus simple serait de permettre à chaque candidat d'opter pour les 4 branches auxquelles il s'intéresse plus particulièrement, et ce sont ces quatre branches qui figureraient à l'examen de Licence. On pourrait d'ailleurs rendre telle ou telle branche (par exemple l'arabe, ou la philosophie) obligatoire pour tous les candidats, et l'option ne porterait alors que sur 2 ou 3 branches.

Nous pensons qu'un individu sera un maître d'autant meilleur qu'il aura à enseigner des branches qu'il aime et qui l'intéressent.

Après cette période universitaire, les candidats à l'enseignement secondaire devront passer encore *deux ans* dans l'Institut pédagogique, où ils acquerront les notions psychologiques et pédagogiques indispensables, où surtout ils seront mis en contact avec l'enfant.

Quant aux futurs primaires, ils entreront directement à l'Institut pédagogique, mais ils y passeront *trois* années. Cette période plus longue pour eux s'explique par le fait qu'ils sont plus jeunes de quatre ans que les secondaires qui auront suivi quatre ans l'Université. Ils mettront donc plus de temps pour assimiler le programme de l'Institut. En outre, ils auront à suivre, à côté de l'Institut, un certain nombre de cours complémentaires, (philosophie, qu'ils pourront suivre à l'Université), et surtout des cours de langue anglaise, et si possible française, de façon qu'ils puissent

se tenir au courant de ce qui paraît dans le domaine de l'éducation.

Nous obtenons ainsi le schéma suivant :

Candidat à l'enseignement

1) Primaire : Ecole secondaire — Institut pédagogique (3 années) avec Cours complémentaires.

2) Secondaire : École secondaire — Université (4 années) — Institut pédagogique (2 années).

Il convient de noter ici que, de plus en plus, on constate la tendance à confier la formation des maîtres secondaires et aussi primaires aux Universités ou à des Instituts pédagogiques ayant rang universitaire.

Aux États-Unis, depuis longtemps le Teacher's College, à New-York, est annexé à la Columbia University, et tout son programme, qui met la psychologie à la base de toute la préparation professionnelle, est animé de l'esprit universitaire.

En Allemagne, dans de nombreuses villes, la préparation des futurs maîtres primaires est remise à l'Université.

A Hambourg, les études pédagogiques des primaires se poursuivent à l'Institut pédagogique qui fait partie de l'Université. Les études durent six semestres.

En Thuringe (Allemagne) les instituteurs sont formés à l'Institut pédagogique dépendant de l'Université d'Iéna. Les études durent six semestres ; ensuite, on exige une année de pratique comme maître auxiliaire.

La Saxe a créé, en 1923, un Institut pédagogique supérieur à Dresde, uniquement professionnel, comprenant six semestres.

En 1924, l'Université de Leipzig a fondé un Institut pédagogique, dans lequel sont enseignées avant tout la psychologie, la physiologie, l'hygiène, et qui comprend des travaux pratiques de pédagogie.

Dans son ouvrage sur la nouvelle formation des maîtres en Allemagne et à l'étranger, Eckardt note la nécessité d'une réforme complète de la formation des instituteurs, et la tendance à remettre cette préparation aux Universités ou à des Instituts pédagogiques spéciaux, le plus souvent rattachés aux universités.

En Suisse, l'Université de Bâle forme les maîtres primaires et secondaires dans un Séminaire pédagogique dont les cours durent

neuf semestres pour les futurs primaires, et trois semestres seulement pour les futurs secondaires.

Genève possède depuis 1912 l'Institut J. J. Rousseau, qui d'abord institution libre, a été subventionné, depuis 1919, par l'État. C'est à cet Institut que l'État de Genève confie la préparation de ses instituteurs primaires (depuis 1927). Au printemps 1929 l'Institut Rousseau a été rattaché à l'Université de Genève, mais il conserve une direction autonome, et n'a pas été englobé dans une Faculté.

A Vienne, en Autriche, l'Institut pédagogique de l'Université participe aussi à la formation des instituteurs primaires.

Ed. Claparède
Professeur à l'Université de Genève

Division ecclésiastique de la Syrie sous les Romains

Juridiction d'Antioche

(suite)

3° Évêques d'Épiphanie (Hama)

a) *Maurice* assista au concile de Nicée, 325, et au synode tenu à Antioche en 341.

b) *Eustathe* suivit les opinions d'Arius. Il mourut sous l'empereur Julien après avoir vu son église profanée par les païens.

c) *Eusèbe* assista au premier concile œcuménique de Constantinople, en 381.

d) *Étienne* assista au synode d'Antioche tenu en 435.

e) *Eutychien* parut au concile de Chalcédoine, 451.

f) *Épiphane* signa la protestation adressée par les évêques à l'empereur Léon, en 456.

g) *Cosmas* d'accord avec Sévérien, évêque d'Aréthuse, refusa de reconnaître Sévère d'Antioche, et fut soutenu par les habitants d'Épiphanie contre le ressentiment de l'empereur Anasthase.

h) *Sergius* vivait sous l'empereur Justinien.

De nos jours, les catholiques de rite byzantin dans la ville de Hama sont administrés par l'évêque de Jambrude (Yabroud) Mgr Basile.

III. COMMAGÈNE

L'Église de cette province était gouvernée par le métropolitain d'Hiérapolis sous la suprématie du patriarche d'Antioche.

Les évêques suffragants de ce métropolitain étaient ceux de

Barbalissus, de Cyrrhus, de Dulichium, d'Europus, de Germanicia, de Néo-Césarée, de Perrha, de Samosate, de Sergiopolis, de Sura et de Zeugma.

Parmi ces suffragants, quelques évêques de Cyrrhus, de Samosate, de Zeugma et d'Europus seulement ont laissé dans l'histoire des traces de leur passage.

Métropolitains d'Hiérapolis

a) *Philotime* est cité parmi les évêques qui assistèrent au concile de Nicée.

b) *Théodote* fut ordonné secrètement évêque d'Hiérapolis par Eusèbe, évêque de Samosate, au temps de l'empereur Valens. Il assista au premier concile œcuménique de Constantinople, 381.

c) *Alexandre* l'un des plus ardents défenseurs du nestorianisme, fut chassé de son siège.

d) *Panolbe* succéda à Alexandre.

e) *Jean* fut invité par les évêques du synode d'Antioche présidé par le patriarche Domnus II à déposer Athanase de Perrha, 435.

f) *Étienne I* fut sacré évêque par Domnus, patriarche d'Antioche, 446. Il assista à un nouveau synode d'Antioche dans l'affaire d'Ibas d'Édesse. Il prit part au concile de Chalcédoine, 451. Il protesta contre le meurtre de St. Protérius d'Alexandrie, 456.

g) *Cyrus* vers la 10e année du règne de Zémon fut chassé de son siège en même temps que plusieurs autres évêques orthodoxes.

h) *Philoxène* s'appelait d'abord Xénaïas ; c'était un esclave, perse d'origine, qui s'était sauvé des environs d'Antioche. Quoiqu'il fût attaché à l'erreur des Manichéens et qu'il n'eût pas reçu le baptême, il fut élevé au siège d'Hiérapolis par Pierre d'Antioche et prit le nom de Philoxène (vers la sixième année du règne de Zémon). Philoxène fut appelé à Constantinople par l'empereur Anasthase, 507 ; il présida l'assemblée de Sidon, 509. L'empereur Justin l'exila en 518.

i) *Théodore* parut au 5e concile œcuménique, 553.

j) *Étienne II* est nommé par le patriarche Évagre (1).

Évêques suffragants du métropolitain d'Hiérapolis

1° Évêques de Cyrrhus

a) *Syricius* assista au concile de Nicée, 325, et au synode d'Antioche, 341.

b) *Augarus* suivit, au synode de Séleucie, le parti des ariens.

c) *Astérius* était arien ; il fut nommé par l'empereur Valens.

d) *Isidore* est cité par l'historien Théodoret. Il assista au premier concile de Constantinople, 381. On ne sait pas la date de son intronisation ni celle de sa mort.

e) *Théodoret* paraît avoir succédé à Isidore. On présume qu'il fut sacré évêque de Cyrrhus en 423. Il fut en querelle avec St Cyrille au sujet de Nestorius, dont il n'approuvait pas les opinions, mais qu'il défendait contre la violence des orthodoxes. Le zèle avec lequel il combattit les Eutychéens lui attira la disgrâce de la Cour de Constantin. Condamné en 449 par le conciliabule dit *brigandage d'Éphèse*, il fut dépouillé de son siège. Il implora la protection du pape Léon et rentra dans son église sous Marcien, vers 450. Né à Antioche en 387, il mourut vers 458.

f) *Jean* convoqua un synode à Cyrrhus en 460.

g) *Sergius I* fut chassé de son siège et excommunié comme partisan de Nestorius.

h) *Sergius II* fut envoyé en exil par le synode de Chalcédoine en 518. Il suivait la secte des Monophysites.

Le titre d'évêque de Cyrrhus est aujourd'hui, comme nous

(1) Deux camps s'étaient formés au sein de l'Église catholique d'Antioche. L'un avait, à cette époque, pour patriarche, Flavien dont le nom figure dans la liste officielle des Patriarches d'Antioche, et l'autre, Évagre seul en communion avec Rome et qui, fort de cette qualité, inquiétait Flavien au concile œcuménique de Constantinople. Sur l'intervention de l'empereur Théodore, le pape finit par agréer aussi Flavien dans sa communion et les deux camps se sont réconciliés après la mort d'Évagre qui survint avant celle de Flavien.

l'avons mentionné plus haut, porté par l'évêque d'Alep, Mgr Macaire, décoré du titre pompeux de « Métropolitain de Béroé (Alep), de Séleucie et de Cyrrhus.

2° Évêques de Samosate

a) *Paul* gouverna l'Église de Samosate de 260 à 269. Il occupa ensuite le Patriarcat d'Antioche et avait en même temps la charge civile de *ducenier* de la reine Zénobie de Palmyre. Sa vie déréglée et ses préceptes judaïques ne font pas honneur à sa mémoire. On ne put le chasser d'Antioche, quoique déposé par le concile œcuménique d'Éphèse, qu'après la mort de Zénobie qui le protégeait.

b) *Pépérius* assista au concile de Nicée, 325, et au synode d'Antioche, 341.

c) *Eusèbe I* gouvernait l'Église de Samosate en 361. Il signa, en 372, la lettre adressée par Mélèce d'Antioche aux évêques d'Occident. Exilé en Thrace par l'empereur Valens, il eut pour successeur un certain *Eunomius* que les habitants refusèrent de reconnaître, puis un arien nommé *Lucius*. En 378, après la mort de Valens, il rentra dans son Église. Il assista au synode d'Antioche tenu en 379 par Mélèce. Il fut tué peu de temps après par une femme arienne.

d) *Antiochus* assista au concile œcuménique de Constantinople, 381.

e) *André* suivit le parti de Jean d'Antioche en 431. Il assista au synode d'Antioche, 432.

f) *Rufin* assista au *brigandage d'Éphèse* en 449, mais il abjura ses erreurs au concile de Chalcédoine, 451.

g) *Eusèbe II* fut déposé par l'empereur Zénon.

3° Évêques de Zeugma

a) *Bassus* est cité parmi les Pères du concile de Nicée, 325.

b) *Antoine* se sépara, avec les ariens, du synode de Sardes.

c) *Sabinianus* est nommé par l'historien Socrate à la date de l'année 363 sous l'empereur Jovien.

d) *Aphthonius* moine illustre par sa piété, fut élevé au siège de Zeugma où il porta l'austérité de ses mœurs, il ne quitta pas le cilice.

e) *Héliade* s'attacha à l'hérésie de Nestorius. Il ne persista pas dans ses erreurs.

f) *Évorcius* assista au concile de Chalcédoine, 451.

g) *Julien* prit part au 5e concile œcuménique, 553.

4° Évêques d'Europus

La ville d'Europus eut aussi ses évêques. *David d'Europus* est cité, avec Héliade de Zeugma, parmi les partisans de Nestorius.

IV. CŒLÉSYRIE

(plus tard appelée Phénicie II)

L'Église de la Cœlésyrie était gouvernée par le métropolitain de Damas sous la suprématie du patriarche d'Antioche. Ses suffragants étaient les évêques d'Abida, d'Abila, d'Alala (aujourd'hui le bourg de Maaloula), de Chomoarra (aujourd'hui le village de Seydnaïa), de Corada, de Danaba, d'Émèse, d'Évaria, d'Héliopolis (aujourd'hui Baalbek), de Jambruda (aujourd'hui Yabroud), de Laodicée du Liban (aujourd'hui Lattaquié) et de Palmyre.

On voit que parmi les sièges suffragants de Damas, il existait un évêque de la Phénicie du Liban, celui de Laodicée du Liban, un autre de la Palmyrène, celui de Palmyre et un troisième de l'Apamène, celui d'Émèse. On a vu plus haut, d'autre part, que l'évêque de Mariamne qui devrait dépendre du métropolitain de Damas (cette ville étant en Cœlésyrie) relève au contraire du métropolitain d'Apamée, ce qui prouve, une fois de plus, que la division ecclésiastique n'était pas rigoureusement calquée sur la division administrative du pays. D'autant que cette dernière changeait très souvent suivant le caprice des souverains sans que, pour cela, l'Église, à son tour, opérât toujours des changements dans son administration.

A un moment donné, lors de la communion d'Alexandre d'Antioche avec le pape Innocent I, celui-ci envoya à l'Église

d'Orient une lettre décrétale (1) lui défendant de suivre tous les changements du gouvernement temporel, et qu'une province divisée en deux ait pour cela deux métropoles.

Métropolitains de Damas

a) *St. Ananias* est considéré comme le premier évêque de Damas. C'est lui qui baptisa l'apôtre St. Paul. Il fut martyrisé.

b) *Magnus* assista au concile de Nicée, 325, et au synode d'Antioche, 340.

c) *Philippe* siégea au 1er concile œcuménique de Constantinople, 381.

d) *Jean I* avec Jean d'Antioche et les autres évêques d'Orient se sépara du concile d'Éphèse, 431, et défendit Nestorius.

e) *Théodore* succéda à Jean I. Il assista au synode d'Antioche, 435, et au concile de Chalcédoine, 451.

f) *Jean II* reçut en 456 la lettre adressée par l'empereur Léon à tous les évêques d'Orient au sujet du meurtre de St. Protérius d'Alexandrie.

g) *Pierre I* vivait vers la fin du 5e siècle. Craignant la persécution d'Anastase I le Silentiaire, il abandonna son siège et se retira en Palestine.

h) *Thomas* successeur du précédent, adopta les erreurs des monophysites. Il fut chassé de Damas par l'empereur Justin en 518.

i) *Zacharie* paraît avoir vécu avant le cinquième concile œcuménique.

j) *Eustathe* assista au 5e concile œcuménique, 553.

k) *Germanus* vivait sous l'empereur Maurice.

l) *Pierre II* fut contemporain de St. Jean Damascène ; il fut martyrisé vers 743 par le Khalife Walid.

Évêques suffragants du métropolitain de Damas

Parmi les évêques suffragants du métropolitain de Damas, quelques-uns seulement des évêques d'Héliopolis, d'Abila, de

(1) Non visum est ad mobilitatem necessitatum mundanarum Dei Ecclesiam commutari, etc. etc. (Epist. XVIII Innocenti Papæ).

Laodicée du Liban, et d'Émèse ont laissé, dans l'histoire des traces de leur passage.

L'évêché de Jambruda (Yabroud) a été réintégré, il n'y a pas très longtemps. C'est aujourd'hui Mgr Basile qui gouverne ce siège avec juridiction sur les catholiques de rite byzantin dispersés dans les diocèses d'Émèse (Homs) et d'Épiphanie (Hama). Il est suffragant du patriarche d'Antioche.

1° Évêques d'Héliopolis (1)

a) *Théodote* est celui qui baptisa Ste. Eudoxie qui fut martyrisée au temps de l'empereur Trajan. Lequien, devons-nous le dire, semble ne pas croire à l'authenticité du document où se trouve consigné le nom de Théodote.

Eusèbe, d'autre part, nous apprend qu'on établit un évêque à Héliopolis au temps de Constantin ; il ne le nomme pas.

b) *Joseph* était évêque d'Héliopolis vers 450.

c) *Pierre* occupait ce siège épiscopal au temps de l'empereur Léon.

2° Évêques d'Abila

Abila ou Abel était la capitale de la tétrarchie de Lisanias. C'est aujourd'hui le village de Souk-Wadi-Barada dans le district de Zabadani.

a) *Jordanes* était évêque vers le milieu du 5e siècle.

b) *Jean* signe, comme évêque d'Abila, une lettre adressée à l'empereur Léon par les évêques de Syrie en 456.

c) *Alexandre* en 518 fut déposé par ordre de l'empereur Justin.

3° Évêques de Laodicée du Liban

a) *Placon* assista au concile d'Éphèse, 431.

b) *Valérius* est nommé parmi les évêques qui assistèrent au concile de Chalcédoine, 451.

c) *Jean* fut contemporain de St. Jean Damascène.

(1) Héliopolis (Baalbek) continue jusqu'à nos jours à être un siège épiscopal. Son Ordinaire est aujourd'hui Mgr Mélèce suffragant du patriarche d'Antioche.

4° Évêques d'Émèse

a) *Silvain*, martyr, périt dans la persécution de Dioclétien.

b) *Anatole* est cité parmi les Pères du concile de Nicée, 325. Il assista au synode d'Antioche, en 341.

c) *Eusèbe* arien zélé, vivait sous l'empereur Constance.

d) *Paul I* successeur d'Eusèbe, suivit le parti des évêques ariens.

e) *Némésius* fut un ami de St. Basile et de St. Grégoire de Nazianze.

f) *Cyriacus* défendit St. Jean Chrysostome, et fut exilé à Palmyre par l'empereur Arcadius.

g) *Paul II* vivait vers 432.

h) *Pompéianus* assista au synode d'Antioche convoqué par le patriarche Domnus en 435.

i) *Uranius* fut représenté par l'archidiacre Parphyre au concile de Chalcédoine, 451. Il retrouva, suivant certaines traditions, la tête de St. Jean-Baptiste, en 452.

En 665 un évêque d'Émèse, dont Théophane ne donne pas le nom, fut brûlé par les mahométans.

Sièges épiscopaux hors des limites de la Syrie proprement dite, relevant du patriarche d'Antioche

Nous avons fait allusion, au commencement de cette étude, que les limites administratives de la Syrie ancienne proprement dite n'étaient pas précisément celles de son Église, et que la juridiction du patriarche de la capitale de cette partie de l'empire romain s'étendait à des provinces extra-syriennes faisant partie d'autres domaines de ce vaste empire en Orient. Aussi, pour compléter ce travail, est-il nécessaire de parler brièvement de ces sièges, mais sans nous attarder à la citation des évêques qui ont gouverné ces Églises, le sujet purement syrien que nous envisageons nous en resserrant le cadre.

Cilicie Première

La métropole de cette province était Tarse, et les évêques suffragants du métropolitain de cette ville étaient ceux d'Adana, d'Augustopolis, de Corycus, de Mallus, de Pompéiopolis, de Sébaste et de Zéphyricum.

Aujourd'hui, il existe un métropolitain de Tarse in partibus qui a été vicaire patriarcal successivement à Damas et à Jérusalem. Mgr Paul de Tarse vit en ce moment en retraite à cause de son âge très-avancé.

Cilicie Seconde

Le métropolitain d'Anazarbe gouvernait l'Église de cette province ; cette ville a été élevée au rang de métropole par l'empereur Justin

Les évêques suffragants du métropolitain d'Anazarbe étaient ceux d'Ægæa, d'Alexandrette, de Castabala, de Citidiopolis, d'Épiphanie de Cilicie, de Flaviopolis, d'Irénopolis, de Mapsueste et de Rhosus.

Phénicie Première
ou Phénicie de la Côte

Tyr était la métropole de cette importante et vaste province. La juridiction de son métropolitain s'étendait sur les évêques d'Antaradus, d'Aradus, de Béryte, de Botrys, de Byblos, de Panéas, de Porphyréon, de Ptolémaïs, de Rachléna, de Sidon et de Tripoli.

La plupart des sièges épiscopaux de cette province se sont maintenus à travers les siècles et infiltrés jusqu'à nos jours :

Tyr (Sour) possède aujourd'hui son métropolitain : Mgr Maxime.

L'évêque actuel de Béryte est Mgr Basile ; il porte le titre honorifique de « métropolitain de Béryte et de Byblos » (Beyrouth et Gebail).

Un évêque de Panéas, Mgr Agapius, réside dans la petite ville de Marj-Youn qui se trouve dans les limites anciennes de la Phénicie du Liban.

Un évêque de Ptolémaïs, Mgr Grégoire, gouverne l'Église de cette ville avec le titre honorifique de « Métropolitain de Saint Jean d'Acre ».

Un évêque de Sidon, Mgr Nicolas, y porte le titre honorifique de « Métropolitain de Saïda et Deir-el-Kamar ».

Enfin, l'évêché de Tripoli fut réintégré de date relativement récente ; son Ordinaire est aujourd'hui Mgr Joseph.

Métropolitain titulaire, Métropolitains honorifiques et évêques des villes de cette province sont tous, à notre époque, des prélats suffragants du Patriarche d'Antioche.

Phénicie du Liban

La Phénicie du Liban n'a pas longtemps gardé son rang de province ; elle a été de très bonne heure incorporée à la Cœlésyrie qui porta dès lors le nom de *Phénicie deuxième*. Nous avons vu plus haut que les évêques de Laodicée du Liban étaient des suffragants des métropolitains de Damas.

D'autre part, les chrétiens du Liban ont eu de très bonne heure une organisation ecclésiastique toute féodale. Leur métropolitain, Jean Maroun, évêque de Botrys, homme de rares vertus chrétiennes, s'efforça de ne pas laisser pénétrer parmi les montagnards dont il était le pasteur, les sectes nombreuses et contradictoires qui se disputaient à son époque la suprématie religieuse dans les capitales de l'empire byzantin. S'étant aussi distingué par ses écrits contre les hérésies, ses services devinrent si utiles à l'Église que bientôt Rome lui accorda le titre de « Patriarche du Liban » et le droit de sacrer les évêques dans toute l'étendue de la Haute Syrie.

L'Église de la Phénicie du Liban devint ainsi autocéphale et prit le nom d' « Église Maronite » par reconnaissance pour son vertueux et intrépide chef, et aussi par esprit d'indépendance qui devait distinguer à toujours cette noble société catholique en Orient.

Jean Maroun et ses successeurs avaient choisi pour résidence le monastère de *Kannoubine* situé dans la belle vallée du *Nahr-Kadicha* (la rivière sainte) et fondé par l'empereur Théodose le

Grand. De nos jours, un imposant édifice, le palais de Dimane, bâti tout près de Kannoubine qu'il domine ainsi que toute la vallée du Kadicha constitue la résidence d'été du vénérable patriarche du Liban, tandis que le Palais de *Bkerké*, près Beyrouth, forme sa résidence d'hiver.

Pour les catholiques de rite byzantin, un nouveau siège épiscopal a été créé à Zahlé, ville moderne dans le Liban. Ce siège est aujourd'hui occupé par Mgr Eutyme qui porte le titre d' « Évêque de Zahlé et Fourzol et a sa résidence à Zahlé.

On ne sait pas, au juste, quand, comment ni par qui ce nouveau siège a été créé. Les listes des évêques anciens de la Phénicie du Liban ne donnent point des noms de titulaires de ce siège et aucun des historiens de cette époque n'en mentionne l'existence. Quant à Furzol, ce nom désigne un village situé entre Zahlé et Baalbek et dont les habitants sont, en majorité, des Grecs Catholiques.

Tout laisse croire cependant qu'il ne s'agit pas là d'une création d'un nouveau siège épiscopal, encore moins d'une innovation ou d'une dérogation au statu quo de la division ecclésiastique de l'Église byzantine. Il s'est très probablement agi d'un transfert de résidence de l'évêque d'Abila. Or ce dernier, après la déchéance complète de cette ville et sa réduction à un chétif village musulman connu aujourd'hui sous le nom de *Souk-Wadi-Barada*, transféra sa résidence au bourg de *Zebdani* situé dans le même district (Tétrarchie d'Abilène), et qui, à un moment donné, prit le nom de *Ioannoupolis* (ville de Jean). Plus tard, par suite aussi de la décadence de ce bourg, les évêques d'Abila ont dû, à nouveau, choisir une résidence dans un centre peuplé de chrétiens de rite byzantin et la moderne ville de Zahlé fut tout indiquée à leur choix. Ce n'est qu'avec le temps et après un séjour de longues années dans cette nouvelle ville que le nom d' « Evêques de Zahlé » a prévalu sur leur ancien titre. L'adjonction du nom de Fourzol est beaucoup moins ancienne et a eu vraisemblablement pour raison le nombre appréciable des chrétiens de rite byzantin de ce gros village relevant de leur juridiction spirituelle.

Les chrétiens non catholiques de rite byzantin, plus conservateurs, ne se sont pas écartés de la règle du statu quo et recon-

naissent officiellement jusqu'à nos jours leur évêque résident à Zahlé, du titre d' « évêque de Zebdani » quoique, dans la pratique il soit nommé « évêque de Zahlé ».

En dehors du diocèse actuel de Zahlé, il est aujourd'hui, dans le Liban, nombre de catholiques de rite byzantin disséminés un peu partout sur le territoire de cette montagne sainte ; ils relèvent, suivant les localités qu'ils habitent, des évêques de Beyrouth, de Tripoli, de Saïda et d'Acre.

Arabie Pétrée

L'Église de cette province était gouvernée par le métropolitain de Pétra duquel relevaient des évêques suffragants, entre autres celui de Philadelphie. Au VI[e] siècle, l'empereur Justinien, avec le consentement du pape Vigile, réunit cette Église ainsi que celle de l'Auranitis (Hauran et Djebel Druze) à l'Église de Jérusalem.

Pétra (dont les ruines sont connues aujourd'hui sous le nom de Wadi-Moussa) ainsi que toute la contrée dont elle était la capitale, fut ruinée de fond en comble par la conquête arabe et le diocèse de Philadelphie (Ammane) conserva si peu de chrétiens que les sièges épiscopaux de la province vaquèrent totalement depuis.

L'année dernière, 1932, le besoin s'est fait sentir à nouveau, dans le diocèse de Philadelphie, de réintégrer son siège épiscopal. Un évêque fut sacré sous le titre d' « Archevêque de Pétra » avec résidence à Ammane, mais qui ne relève point de la juridiction du Patriarcat de Jérusalem. Mgr Paul de Pétra est donc aujourd'hui un archevêque grec-catholique autocéphale qui reconnait directement la juridiction souveraine de Rome, et son diocèse forme le noyau d'une Église indépendante d'aucun patriarcat d'Orient. Chose qui ne s'était plus vue depuis qu'Héraclius a dit son dernier adieu à la Syrie.

Damas

Chevalier DE RAAD
de l'Académie Arabe

L'EXAMEN DES BOURSES

DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES EN 1864

Une bourse d'études au collège d'Alger était attribuée à un protégé français syrien de Damas par son Excellence Monsieur le Ministre des Affaires Étrangères (1).

Il se présenta un candidat : le jeune Louis DONATO de la nation maronite. L'examen donna lieu au procès verbal suivant :

Nous soussigné Hyacinthe Hecquard Consul de France à Damas, Joseph Bertrand Chancelier du Consulat avons fait subir au jeune Louis DONATO en l'absence du professeur français (2) *l'examen* exigé par la note émanant du Ministère de l'Instruction publique et des cultes pour l'obtention d'une bourse dans un collège Impérial, examen qui a donné les résultats suivants :

Epreuve écrite

Exercice de déclinaison et de conjugaison latine bien

Épreuve orale

Lecture à haute voix très bien
Interrogation sur la grammaire française très bien
Interrogation sur la grammaire latine assez bien
Interrogation sur le système légal des poids et mesures très bien
Sur l'histoire sainte bien
Sur la Géographie de la France faible
Explication d'un passage choisi dans l'Épitomæ historiæ sacræ assez bien

Nous voudrions savoir si le candidat obtint la bourse, mais l'histoire est muette sur ce point.

R. TRESSE.

(1) Archives au Consulat de France à Damas. Carton : Lettres adressées au Ministère des Affaires Étrangères 1864.

(2) A cette date, deux pères Lazaristes rentraient seulement à Damas pour relever les ruines de leur établissement.

« LA DÉCOUVERTE DE LA PLANÈTE TRANSNEPTUNIENNE PLUTON »

Avant d'aborder la question, il faut jeter un coup d'œil sur les travaux qui ont servi à sa découverte.

Jusqu'en 1781, Saturne était considéré comme la dernière planète du système solaire et l'on admettait que son orbite en marquait la limite ultime.

William Herschel qui a eu le rare privilège de faire époque dans une branche étendue de l'astronomie avait construit lui-même un télescope, n'étant pas assez riche pour en acheter un. Malgré le peu de loisirs que lui laissaient ses occupations artistiques, le 13 Mars 1781, alors organiste de la Chapelle octogone de Bath, en examinant au télescope les petites étoiles contenues au pied de la constellation des *Gémeaux*, fut frappé par l'aspect particulier de l'une d'entre elles, qui présentait un disque sensible ; au bout d'une heure, elle s'était déplacée d'une quantité appréciable par rapport aux étoiles voisines. Herschel pensa d'abord que c'était une comète ; mais les calculs fondés sur des observations ultérieures, montrèrent que c'était une nouvelle planète qui fut nommée *Uranus*, décrivant autour du soleil une orbite presque circulaire ; depuis cette époque, la nouvelle planète avait été observée régulièrement ; en 1820 on possédait une belle série de quarante années d'observations méridiennes ; de plus on avait reconnu qu'antérieurement à sa découverte par Herschel, la planète avait été observée vingt fois depuis 1690 jusqu'en 1771 et inscrite dans les catalogues stellaires comme une étoile de sixième grandeur. En développant les expressions analytiques des perturbations produites sur Uranus par Jupiter et par Saturne, on comprendra qu'en 1820 le moment était venu de représenter toutes les positions *d'Uranus*, en partant de la loi de la gravitation universelle, et de construire des *Tables* exactes du mouvement de la planète. Il fut impossible de représenter à la fois par les mêmes formules les anciennes observations et

les modernes ; on fonda les *Tables* du mouvement d'Uranus uniquement sur les quarante années d'observations méridiennes modernes, rejetant les observations anciennes et laissant aux temps à venir le soin de faire connaître si la difficulté de concilier les deux systèmes tient réellement à l'inexactitude des observations anciennes ou si elle dépend de quelque action étrangère et inaperçue, qui aurait agi sur la planète. Il ne fut pas nécessaire d'attendre longtemps pour se prononcer ; les *Tables* qui ne représentaient pas les observations anciennes, représentèrent les observations précises postérieures à 1820 et cependant vers 1845 le désaccord entre la théorie et l'observation était devenu intolérable et l'irrégularité des mouvements d'Uranus se trouva mise à l'ordre du jour.

Un horizon immense et imprévu s'ouvrait devant l'astronomie, on y fit quelques pas, laissant aux successeurs un champ fécond en découvertes admirables.

La solution du mystère d'Uranus sera peut-être bien fournie par une nouvelle planète, dont les éléments seraient reconnus par son action sur *Uranus* et vérifiés par celle qu'elle exerce sur Saturne.

Dans le courant de l'été de 1845, Arago, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences et directeur de l'observatoire de Paris, signala d'une manière pressante la question d'Uranus à l'attention de Le Verrier, alors répétiteur d'astronomie à l'École polytechnique, à cette école qui est le plus beau fleuron de la couronne scientifique de la France.

Au début des recherches qui promettaient d'être longues et difficiles, Le Verrier qui s'est attiré de son vivant une renommée universelle a soumis ces questions importantes à une savante analyse et voulut les asseoir sur une base inébranlable. Comment lever une difficulté si bien mise en évidence ? Fallait-il songer à modifier la loi de la gravitation, en la supposant différente à la grande distance à laquelle Uranus se trouve du soleil ? Le Verrier ne s'arrête pas un instant à cette idée ; il aborda résolument l'hypothèse d'une planète encore ignorée et chercha si les perturbations produites par cette planète permettraient d'expliquer les irrégularités du mouvement d'Uranus. Il calcula alors, en appliquant les lois de la mécanique céleste, quelles devaient être la

masse et la vitesse de translation de la planète inconnue pour produire sur Uranus les perturbations observées.

Les calculs durèrent plus d'un an et le 31 Août 1846 il présentait à l'Académie des sciences le résultat de ses longues études indiquant la position exacte de la planète Neptune dans le ciel et sa distance du soleil. Les prédictions que Le Verrier avait faites avec une assurance si tranquille, et si sûre d'elle-même, s'étaient magnifiquement réalisées, fruit attendu des conceptions théoriques les plus élevées,qui marque une époque mémorable dans l'histoire de l'astronomie, et fait la gloire de Le Verrier. L'homme ayant assez de force et de persévérance pour parcourir ainsi d'un pas assuré la totalité du système solaire en calculant avec la dernière exactitude, et sans en oublier aucune, toutes les perturbations qui peuvent exercer une influence sur chaque planète, c'est ce qu'on aurait cru impossible, si le résultat n'était aujourd'hui sous nos yeux.

Ce succès doit nous laisser espérer qu'après trente ou quarante années d'observations de la nouvelle planète Neptune on pourra l'employer, à son tour, à la découverte de celle qui la suit, dans l'ordre des distances au soleil. Ainsi de suite, on tombera malheureusement bientôt sur des astres invisibles, à cause de leur immense distance au soleil, mais dont les orbites finiront, dans la suite des siècles, par être tracées avec une grande exactitude, au moyen de la théorie des inégalités séculaires.

Il a fallu attendre 84 ans après la découverte de Neptune pour réaliser les projets des astronomes et découvrir la nouvelle planète Pluton. Un télégramme du Bureau central astronomique de Copenhague, daté du 14 Mars 1930, annonçait la découverte de la Planète Pluton à *l'Observatoire Lowell* aux États-Unis. La planète fut observée depuis le 21 Janvier jusqu'au 12 Mars 1930 à l'observatoire Lowell. L'observation visuelle en est difficile et ne peut être effectuée qu'avec un instrument de 0 m, 45 d'ouverture au moins. Avec un équatorial photographique d'au moins 0 m, 16 on peut obtenir des clichés à longue pose. La planète transneptunienne Pluton a fait à l'observatoire de Paris, l'objet de travaux importants tant théoriques que d'observations. Elle fut photographiée systématiquement en 1930 au Service de la carte du ciel.

On a pu trouver dans les collections de clichés anciens de plusieurs observatoires, une quinzaine de plaques, depuis 1914 portant la trace de Pluton et obtenir ainsi des positions rétrospectives précises. En se basant à la fois sur ces données antérieures à la découverte et sur l'ensemble des observations effectuées de Janvier à Octobre 1930, en tenant compte enfin de l'action perturbatrice de Jupiter, Saturne, Uranus et Neptune on déduit les systèmes d'éléments héliocentriques suivants de la planète Pluton :

113° 1' 41",3 = La longitude du périhélie.

109° 21' 39",4 = La longitude du nœud ascendant de l'orbite de la planète. Ces deux longitudes sont comptées sur l'écliptique à partir de *l'équinoxe* moyen.

0,246086 = L'excentricité de l'orbite.

17° 6' 58",4 = L'inclinaison du plan de l'orbite sur l'écliptique moyen.

39,60038 = Le demi-grand axe de l'orbite qui correspond au moyen mouvement sidéral corrigé de l'effet des perturbations produites par les autres planètes et exprimé à l'aide de l'unité astronomique de longueur, distance moyenne de la terre au soleil.

14", 23833 = Le moyen mouvement *diurne* sidéral.

249 ans, 21 = *La révolution sidérale* en années juliennes.

0,7 = La masse de Pluton, la masse de la terre étant prise pour unité.

Si tant est qu'on puisse se servir un jour de Pluton comme on l'a fait de Neptune, pour reculer les bornes de notre système planétaire, il faudra donc sans doute attendre longtemps encore à moins d'un hasard heureux. Poussé par un invincible désir de connaître, l'astronome ne se lassera pas d'interroger le ciel et s'il n'espère pas, comme les astrologues de l'antiquité, lire dans les astres le secret de nos destinées, il a le droit de penser qu'un jour il aura peut-être la connaissance complète. Aucune loi de l'esprit ne permet au penseur d'entrevoir dans quel sens évoluera éternellement la vie et la pensée, dont l'homme n'est encore qu'une faible ébauche.

N. Homsi.
Professeur au Lycée de Damas

Le Jeudi des Cheikhs

L'intérêt que ne peuvent manquer d'avoir les choses d'Orient, en tant qu'histoire et couleur locale, nous porte à dire quelques mots sur cette fameuse fête, plus que jamais à l'ordre du jour. Le charme qui n'a cessé de se dégager de tout ce qui a trait à un pays, berceau de l'histoire, ne peut pas trouver indifférent le public du Bulletin, connaisseur et compétent en la matière.

Il faudrait remonter bien loin dans l'histoire pour trouver l'origine de cette fête des Cheikhs, si pompeusement célébrée tous les ans par la ville de Homs. Ce fut à l'époque de la 3me Croisade.

La paix venait d'être signée entre le sultan Saladin d'une part et les princes des armées croisées, d'autre part, (22 Chahban 588 de l'hégire – 2 Septembre 1192 de l'ère chrétienne) et à la suite de la conclusion de cette paix, les troubles et les esprits s'apaisèrent, la vie normale reprit son cours et les pélerinages furent favorisés. Des contingents européens affluèrent de toutes parts en très grand nombre pour la visite des Lieux Saints. Princes et seigneurs rivalisaient de luxe et donnaient aux démonstrations du culte un éclat qui ne le cédait en rien aux pompes romaines dont ils furent les fervents imitateurs. Cependant, dans la semaine qui précède la Pâques, Semaine Sainte, les solennités religieuses atteignaient leur apogée et se suivaient à intervalle régulier et très court. Le faste de ces cérémonies contrasta avec la simplicité patriarcale des conquérants qui furent heureusement impressionnés et même ne trouvèrent pas d'objection à suivre l'exemple des pélerins d'Europe. Le sultan Saladin y vit l'occasion de remonter le moral de ses coreligionnaires déjà funestement ébranlé par une guerre longue et pénible. Il projeta de frapper leur imagination par des splendeurs de culte, dignes d'un conquérant et qui seraient de nature à éclipser les innovations d'Europe en ce genre.

En conséquence, on décida qu'une série de démonstrations religieuses auraient lieu à Jérusalem dans la période dite de la

Semaine Sainte. En tant que date, ce choix est doublement judicieux, et par la coïncidence avec les fêtes de Pâques et par l'avantage de la belle saison qui se met alors de la partie et fait de son mieux pour s'asssocier à cette allégresse générale.

Ordre est donc donné aux Cheikhs des différentes Communautés religieuses de se grouper avec leurs adhérents et de traverser, en grande cérémonie, les rues de Jérusalem pour aller visiter les tombeaux des prophètes, notamment celui du prophète Moïse (Nébi Moussa). Au jour fixé, les Cheikhs, portant bannières, traversèrent en grande pompe les rues de la ville escortés par des soldats, musique en tête. Un très grand nombre de fidèles, accourus de toutes les villes et villages avoisinants, accompagnaient le cortège. Les bédouins quittèrent le désert pour se joindre à la foule en fête. Ces manifestations durèrent huit jours. Commencées le Jeudi Saint, dénommé Khamisse Mariame : Jeudi de Marie, elles prirent fin le jeudi suivant. Le mouvement gagna toutes les villes de Syrie et fut particulièrement bien accueilli à Homs, où les habitants, il y a environ 150 ans, firent de cette tradition une fête locale qu'ils nommèrent le Jeudi des Cheikhs.

A la longue cette fête a perdu de sa signification primitive. Elle ne présente plus qu'une tradition à laquelle l'on tient, par ce que nationale. Le Jeudi des Cheikhs est réellement une fête locale à Homs. Il groupe dans cette ville, dont la population en cette circonstance est plus que doublée, plusieurs milliers d'étrangers accourus de tous les coins de la Syrie ; même des visiteurs haut placés ne dédaignent pas d'y venir, les choses d'Orient ne leur étant pas indifférentes.

Voici venir en 1933 le jour tant attendu des Homsiotes. La ville est en émoi. Les sujets de conversation ne tarissent pas. Les Cheikhs, et la crise qu'on espère voir atténuée, en font les frais. L'annonce d'une foire à grand renfort de réclames n'est pas pour calmer les esprits. Les avis se divisent sur son opportunité. Enfin, on tombe d'accord. Cette idée sourit aux autres villes de Syrie qui voient avec une réelle satisfaction un probable débouché à leurs stocks en souffrance. On aurait pu croire que la crise était conjurée localement et momentanément s'entend. L'effervescence s'accentue annonçant le terme d'une attente fièvreuse. Le trafic

s'intensifie. Nous voici à la veille. Trains et automobiles déversent à tout moment des visiteurs. Les commerçants ont déjà pris les devants. La matinée même de Jeudi on vit de nouveaux visages. C'étaien tles retardataires qui s'étaient décidés au dernier moment. Ils débarquent en pleine fête. Les rues, les places, les cafés et les hôtels sont bondés ; mais le plus beau en l'occurrence c'est l'hospitalité orientale qui ne se refuse jamais. Rare est la maison pauvre ou riche qui n'a un ou plusieurs hôtes : amis, parents et jusqu'à de simples connaissances. Volontiers on fait l'honneur de son logis. Naturellement les exigences du dernier confort sont loin d'être parfaites, mais la simplicité et le bon accueil couvrent bien des lacunes. On n'est pas difficile dans le pays des Patriarches.

Voici comment, de nos jours, se déroulent à Homs les cérémonies de cette fête historique : Les Cheikhs, dès avant midi, portant bannières, tambours et étendards sortent de la ville par Bab El-Tourkman (porte des Turkomans) pour se rendre dans le village de Baba Amr, distant environ de 3 kilomètres de la ville vers l'Ouest. A Baba Amr, en plein panorama printanier, prière de midi, après quoi, chaque Communauté forme un cercle pour les prières rituelles de « Zikr » (appel à Dieu). Retour dans la ville par la rue Abdel Rahman Aff. Le cortège continue sa marche au milieu d'une innombrable foule toute chamarrée, vers la mosquée de Khaled Ebn El-Walid, le célèbre conquérant, où sont dites les prières de l'après midi (Al-Assr). Puis, poursuivant sa marche triomphale vers l'Est de la ville, le cortège arrive à Bab El-Dreib, terme de son long itinéraire pendant cette mémorable journée. Entre temps, pour couper la monotonie du long trajet, les Cheikhs condescendent à faire toute une série de tours de force vraiment prodigieux. Mais ces pratiques tendent à disparaître de plus en plus.Le lendemain, vendredi, un nouveau cortège se forme et quitte la ville sortant par Bab El-Souk (porte du Marché) et se dirigeant en marche sollennelle vers la mosquée précitée de Khaled Ebn El-Walid, où sont dites les prières du vendredi. Retour à Bab El-Souk (porte du Marché) pour la visite du tombeau de Ebn Aff, d'ou tout le monde se rend à la place Midane au Sud de la ville, pour la prière de l'après midi (Al-Assr). Entrée dans la ville par Bab El-Tourkmane, point terminus de cette marche triomphale.

Pour celébrer le Jeudi des Cheikhs, ces derniers, dans un temps assez éloigné, se rendaient sur l'Oronte(Al-Assi) où se déroulaient toutes les cérémonies et les manifestations d'usage ; mais depuis 1786 (1200 de l'hégire) les Jandals, alors Cheikhs tout puissants, donnèrent leur préférence à Baba Amr.

Voici, au point de vue documentaire, les noms des fondateurs des rites (Tarika) suivis par les Cheikhs participant à la fête :

Abdel Kader — Al-Rifaï — Al-Joudi —
Al-Oissouni — Al-Jidaoui — Al-Ghazili —
Al-Roumi — Al-Nakhch Bindi — Al-Fayoumi —
Al-Issaoui — Al-Chaabi.

Ici une parenthèse s'impose. Parler du cortège et de la foule qui la compose, c'est détailler le charme même de cette fête, c'est peindre — encore faut-il y réussir — la couleur locale. La foule concentre ceci et cela.

Le noyau de la fête, les Cheikhs à qui incombe le principal, si ce n'est l'unique rôle, personnifient la simplicité, la mansuétude patriarcale. Entourés de la véneration des habitants, notamment de la plèbe, ils représentent non seulement l'autorité morale qui jouit encore en Orient de quelque crédit, mais encore les anciennes traditions. A les voir défiler sur de paisibles montures, l'air solennel au milieu de cette affluence considérable, ne se croirait-on pas en pleine période historique, en plein moyen-âge ? Ce paysan à l'air martial au teint halé par le soleil inclément et qui tient la bride du cheval, n'est-ce pas, costume et armes exceptés, le héraut d'armes ? Et ces deux autres adolescents aux avant-bras croisés, derrière la monture des Cheikhs ne nous rappellent-ils pas, toute proportion gardée, les pages des Seigneurs et autres Grands de l'ancien bon temps ? Le caractère sacerdotal s'accommodant beaucoup mieux de chevaux paisibles que de fringants coursiers, les Cheikhs utilisent pour la circonstance, des montures de tout repos, des mules de Pape avec en moins, bien entendu, la malice ou la finesse. D'ailleurs le contraire est impossible ; nous voyons plus d'un cheikh avec son petit enfant à califourchon ou simplement placé en diagonale ; tambours, chants et bruit de la

foule servent de mélodie berçante à cet innocent qui dort à poings fermés, ne se doutant guère de l'honneur qu'on lui fait.

Cependant contre toute attente, et malgré le caractère débonnaire des célébrants, nous voyons la hiérarchie garder ses prérogatives. Les exigences de la société policée ne peuvent-elles pas se démunir, même pour un moment, de leurs droits millénaires? Tandis que des Cheikhs *relativement* opulents (il n'y a malheureusement pas d'opulence) se balancent majestueusement sur des chevaux présentables, escortés par une élite d'adhérents ; les autres, pauvres, sont cahotés par des montures impossibles qui suent la misère par tous leurs pores ; à peine quelques miséreux les entourent ou plutôt se trainent à leur suite.

La foule de cette fête a, comme toutes les foules, son cachet qui lui est propre : diversité de couleurs sous un ciel d'orient, et cependant aucune note discordante. Le vernis occidental, avec sa note élégante, se marie très harmonieusement avec le négligé endimanché de l'accoutrement national; il s'en produit même un résultat des plus esthétiques.Mais ce qui tranche sur la masse c'est l'élément rural, paysans et bédouins du désert immortalisés par le pinceau de Chateaubriand. Sevrés de toute distraction, ils quittent joyeusement demeures et tentes pour participer à l'allégresse générale qu'ils prévoient peu coûteuse et à la portée de leur bourse trop plate à leur gré, cette année surtout.

Toute la Syrie était amplement représentée dans cette fête, depuis l'humble hôte du désert jusqu'au plus raffiné citadin ; le langage plus ou moins accentué trahissait le lieu de naissance. De splendides automobiles, portant le magique mot « privée » incrusté en toutes lettres, se sont dérangées tout exprès pour venir voir défiler les Cheihhs. Des mendiants, des éclopés se recommandaient à l'attention et à la bienveillance du public : on sait la tolérance des orientaux à leur égard ; ces pauvres déshérités ne font jamais et nulle part défaut, encore moins les Bohémiens, (Naoir) gens bons à tout faire et qui se gardent bien de laisser passer cette occasion unique. Artistes dans leur genre, ils font commerce de tout et bricolent une infinité de petites choses très utiles, qu'ils tâchent de vendre dans les centres où ils campent.

Dire la bonne aventure, chanter, danser au son de leur musique, c'est le plus clair de leur revenu.

Toute fête perd de son charme si elle ne prélude ou ne se termine par une fantasia ou quelque chose d'approchant. Les purs sangs, assez nombreux dans la contrée, firent de leur mieux comme toujours. On admira une fois de plus le cheval arabe et ses nobles qualités.

Le clou de la fête, s'il est permis de nous exprimer ainsi, fut le Debké, danse du pays, organisé par la jeunesse rurale. Un groupe de jeunes paysans font cercle en se tenant par la main. Avec un mouvement d'ensemble et bien rythmé, ils exécutent au son d'un clarinette primitive, une danse essentiellement orientale appelée le Debké. Cette danse peut-être préhistorique, tant elle approche de la nature vierge, est très en vogue dans les pays d'orient. Les mouvements du corps réflètent on ne peut plus clairement les mouvements de l'âme. Une tristesse infinie alliée à une démonstration de joie bruyante, voilà ce que dégage cette cadence lente et rythmée. L'attitude des danseurs tantôt suppliante et humiliée tantôt arrogante et irritée semble tour à tour implorer la clémence de la terre qu'ils ont pétrie de leur sueur et invectiver ses déplorables caprices.

Cette fête des Cheikhs, unique dans son genre, nonobstant son caractère religieux marque pour la ville de Homs une date mémorable. Outre les avantages matériels incontestables qu'elle en retire, (on parle de plusieurs milliers de livres or, acquis à la ville) elle met en évidence l'attachement des habitants aux anciennes traditions locales. De plus ces déplacements et cet échange, faits en grand, contribuent à desserrer quelque peu l'étau formidable qui menace d'étouffer le pays et qui a nom « crise ». Les homsiotes, avec le bon sens qui les caractérise, s'associent tous, sans distinction de rite ou de clan à cette fête traditionnelle qui est devenue pour ainsi dire, celle de leur ville, la leur. Presque toute la population, tant citadine que rurale, surtout rurale, se porte au devant des Cheikhs et les plus fervents s'unissent pieusement à leurs prières.

Parmi ceux qui assistèrent à cette fête plus d'un a dû se remémorer les différents épisodes de cette solennité traditionnelle. A l'ombre du foyer et de la tente on a dû commencer et recommencer ces récits interminables qui, à la campagne, consacrent pour toujours les événements dignes d'intérêt.

Homs 20 Avril 1933

Wajih Karamé.

Jeu et Éducation

Deuxième Partie

CHAPITRE II

La Mémoire

(suite)

Observer ne peut suffire, il faut encore pouvoir conserver le fruit de son observation. La mémoire est cet organe de conservation nécessaire à tout être vivant. Par elle l'on emmagasine des observations, des représentations, des expériences, et lorsqu'à nouveau des conditions semblables ou identiques se présentent, on peut porter à leur égard un jugement plus rapide et par suite plus efficace. La mémoire agit comme une sorte de « caisse d'épargne » ; nous y déposons chacune de nos nouvelles acquisitions où en temps utile nous pourrons les reprendre.

Les mémoires. — Le problème présente cependant quelques difficultés, car la mémoire n'est pas un phénomène brut, identique chez tous les individus. En effet il y a plusieurs types de mémoires. Une personne peut avoir une excellente mémoire d'un type donné et ne plus se souvenir de quoi que ce soit lorsqu'il s'agit d'un autre type. Indiquons très schématiquement quelques-unes de ces mémoires :

— *mémoire auditive* ; qui est la mémoire des sons et des bruits ; elle comprend ce que l'on pourrait appeler la mémoire musicale ; mais certains peuvent avoir une excellente mémoire des sons sans cependant pouvoir reconnaître une mélodie entendue très souvent.

— *mémoire tactile* ; qui concerne le souvenir des objets touchés.

— *mémoire visuelle* : relative aux objets de la vision.

— *mémoire verbale* ; elle est des plus étranges et se caractérise par la nécessité pour qui la possède à l'exclusion de toute autre de « parler » ce qu'il observe.

— *mémoire motrice* : des actes et des mouvements.

Par suite de ces différents types de mémoires on doit admettre que l'éducation sera organisée en tenant compte des aptitudes particulières de l'enfant. Comme la plupart de ces mémoires font appel à des sens, c'est à tel sens que l'on fera appel pour tel garçon, ou au contraire à tel autre sens pour tel autre enfant.

Un excellent exemple qui fait comprendre ces diverses mémoires est celui que l'on peut trouver dans l'étude des langues vivantes ou même plus simplement dans le souvenir des noms des personnes connues. Certains ne pourront apprendre un mot ou un nom nouveau, que si ce mot ou ce nom est prononcé devant eux ; il s'agit donc ici des sons, d'autres ne s'en souviendront que s'ils les ont vu écrits (vue) ou s'ils les ont eux-mêmes écrits (motrice), ou encore, s'ils les ont prononcés (verbale) etc...

La reconnaissance. — Les types de mémoires vus jusqu'ici ne sont point seuls. Il faut accorder une place particulière à ce que l'on appelle la reconnaissance.On entend par là le fait qu'à la suite d'une première observation, toute une série de faits, de situations, de phénomènes du passé sont ramenés dans le champ de la conscience. On les croyait oubliés depuis longtemps. On n'aurait pu, volontairement, les évoquer et tout à coup ils réapparaissent. La reconnaissance des personnes ou des lieux est un excellent exemple de ce fait. Après plusieurs années vous retournez dans une ville que vous aviez à peine traversée, vos souvenirs sont des plus limités ; tout à coup au coin d'une rue, en face d'un magasin, auxquels vous n'aviez jamais pensé depuis votre précédent voyage, des souvenirs jaillissent : vous reconnaissez la rue ou le magasin, vous évoquez la chaleur ou le froid éprouvés lors de votre dernier passage, vous retrouvez les pensées que vous aviez eues au même endroit, vous refaites les mêmes gestes... etc...

Le mécanisme de la mémoire. — Le phénomène de la reconnaissance nous fait pénétrer dans le mystère du mécanisme de la mémoire. Elle fonctionne par « association d'idées », et même par

« système psycho-physiologique ». Nous avons vu par ailleurs ce qu'il fallait entendre sous un tel vocable (1).

Disons qu'un système psycho-physiologique se caractérise par le fait qu'uné série de sensations, de mouvements, d'attitudes, de représentations sont liés entre eux de telle sorte que l'apparition de l'un d'eux entrainera automatiquement l'apparition des autres — à moins que la volonté ou toutes autres conditions n'y fasse obstacle. — Il est aisé de constater que certains faits sont plus aisément enmagasinés par la mémoire que d'autres. Ils semblent laisser chez l'individu des traces plus profondes, c'est en particulier le cas pour les sensations vives — celles qui provoquent de la douleur par exemple —, pour les émotions profondes — grandes joies par exemple —, pour la subite perturbation de la routine de notre vie — changement d'habitudes, acquisition des notions nouvelles des plus importantes —, pour ce qui déçoit nos prévisions, etc...

Mais nous constatons que ces faits exceptionnels, non seulement occupent une place privilégiée de la mémoire, mais encore y jouent un rôle très particulier. Ils ont le pouvoir de commander aux autres souvenirs, de se conquérir des alliés et des assistants. Autour d'eux se constituent des systèmes psycho-physiologiques ou des associations d'idées. Les événements de moindre importance viennent se grouper autour des traces qu'ils laissent.

Entrainement de la mémoire. — Nous avons vu que :

— les événements exceptionnels laissent, en général des traces plus profondes.

— autour de ces événements viennent se grouper les faits de moindre importance.

Le rôle de l'éducation sera donc de deux ordres :

a) « *Sensibiliser* » *la mémoire* — entrainer l'individu de telle sorte qu'il puisse, s'il y a lieu, se souvenir de faits qui ne l'auraient pas frappé et ne se seraient pas automatiquement « gravés » dans sa mémoire. Cela sera surtout obtenu par un appel à *l'attention*. Le sujet sera entrainé à se maîtriser, à ne pas se laisssr distraire par des événements autres que ceux qu'il a décidé de fixer. On lui

(1) Première Partie, Chap. II.

demandera d'accorder à l'objet observé une importance plus grande que cet objet ne réclame par lui-même. Cet effort de « sensibilisation » de la mémoire se fera surtout par une étude scrupuleuse de l'objet, étude qui se manifestera par une description volontaire de l'objet ; on en cherchera les caractères, les détails, les oppositions. En fait, au lieu d'examiner un seul objet, on cherchera à le subdiviser en un grand nombre d'éléments ; ceux-ci étant reliés ensemble constitueront un système psycho-physiologique, ayant, à cause de son ensemble d'éléments, plus de chances d'être évoqué.

b) « *Raccrocher* » *à d'anciens systèmes.* — Pour les faits qui se présenteront isolément, on s'efforcera de les rattacher à des systèmes déjà existants, ils profiteront ensuite de la puissance d'évocation de systèmes déjà établis.

Exemples.

Bon nombre de jeux d'attention, de maîtrise de soi, d'éducation sensorielle et d'observation sont une excellente introduction à la mémoire.

« *Je suis allé au marché* ». — Mettre les enfants en cercle ; le premier commence le jeu et déclare : « je suis allé au marché et j'ai acheté... (par exemple : 3 choux, ou 1 rotol de pommes de terre) ; le second reprend ce que le premier a dit et rajoute un nouvel élément (un poulet ou une botte de radis), etc..,; le dernier répète ce que tous ses camarades ont dit.

Expérience : afin de démontrer qu'il ne s'agit pas seulement de mémoire auditive, faire le jeu une autre fois avec d'autres ingrédients et cette fois-ci on bandera les yeux des enfants, ou encore, en cours de jeu, ayant fait sortir les derniers, on changera la disposition de leurs camarades. Dans un cas comme dans l'autre ceux qui auront à parler, ne pouvant plus associer des objets à énumérer avec le visage ou la position des autres joueurs, auront beaucoup de difficultés à se souvenir.

Variante : « ça me rappelle..... ». Le premier joueur nomme un objet, le second déclare quel est l'objet évoqué par cet objet, le troisième joueur indique l'évocation provoquée par le second

objet, etc... Lorsque chaque garçon aura donné son évocation, on demandera à l'un d'entre eux de réciter l'ensemble des évocations et cela dans l'ordre de leur apparition.

Expérience : On recommencera le jeu en demandant à chaque joueur de dire en quelques mots les raisons pour lesquelles l'objet indiqué par son prédécesseur évoqua pour lui celui qu'il a choisi. On constatera que la récitation de la série sera devenue plus facile car la raison des « associations d'idées » sera maintenant consciente pour tous les joueurs.

Reconnaissance tactile: A une certaine distance l'une de l'autre disposez 2 tables. Placez sur les tables 2 séries semblables d'objets par exemple 20 feuilles sur l'une des tables et les 20 mêmes feuilles sur l'autre ; ou encore des pièces de monnaie, des morceaux de cartons découpés selon plusieurs formes, des clefs etc...

Lors du jeu, chaque enfant, les yeux bandés, doit tâter sans les voir les objets de l'une des tables. En ayant choisi un qu'il remettra à l'arbitre, il cherchera à trouver l'objet semblable qui est sur l'autre table. Le gagnant est celui qui aura obtenu le plus grand nombre de paires.

J. Joussellin

Note

sur le recrutement de l'École Normale de Garçons à Damas

L'École Normale de Damas compte en 1932-1933 40 élèves, 1re Année 7 — 2e Année 14 — 3e Année 19.

Nous présentons ci-dessous divers renseignements sur la composition des trois promotions.

Age des élèves. La détermination de l'âge des élèves maîtres est des plus difficiles à établir. Nous n'avons pas demandé le jour, ni le mois de la naissance qui sont généralement ignorés. Nous nous contentons de la date fournie par les intéressés, telle qu'elle figure sur leur extrait de l'État civil, fixée par les parents ou par l'intéressé lui-même, le jour où il dut choisir un état civil régulier. Si quelques-uns se vieillissent, soit volontairement, soit par inadvertance, la plupart des élèves devront être estimés plus âgés d'un an ou de deux ans que leur état civil ne l'indique.

Nous établissons le tableau ci-dessous avec toute la réserve habituelle en pareil cas.

Age	1re Année	2e Année	3e Année
16	2		
17	1	5	2
18	2	7	4
19	1	2	9
21			1
22			

Tels qu'ils sont, ces chiffres nous donnent à penser que la moyenne de l'âge des élèves maitres syriens est de un à deux ans plus élevée que celle de leurs camarades d'Europe, car leur scolarité commence plus tard. De plus une traditionnelle mansuétude permit aux élèves de 3e année de redoubler leur classe. Cette année

supplémentaire d'études est utile à un nombre limité de sujets ; elle alourdit la classe de quelques unités qui retirent peu de profit de cette prolongation de scolarité.

Région d'origine :

Année	Effectif	Damas et sa région	Homs	Hama	Deir Zor	Hauran
1	7	4		3		
2	14	9	2	2		1
3	19	11	3	3	2	

L'élément damascain est prépondérant. Les lycées de province envoient peu de bons candidats au concours, ils restent dans les classes secondaires.

Milieu social : *Profession du père*

Année	Effectif	Commerçant	Propriétaire	Artisan	Agri.	Fonc.	Officier en retr.
1	7	1	1	1	1	3	
2	14	6	3		2	2	1
3	19	6	4	1	2	3	3
	40	13	8	2	5	8	4

Sur 40 élèves admis à l'école $\frac{1}{20}$ appartiennent à l'artisanat et $\frac{1}{10}$ à l'élément rural. Il ne saurait en être autrement quand on sait à quel degré règne l'analphabétisme dans les populations rurales et ouvrières. Le recrutement est presque exclusivement citadin et se fait chez les petits commerçants et les petits propriétaires.

Il y a là une situation ambiguë qui n'est pas sans danger. Les jeunes gens élevés dans les villes n'ont aucune affinité avec l'élément rural. Nommés dans les bourgs, ils se considèrent exilés et montrent la plus grande hâte à revenir vers la ville. Le phénomène en lui-même n'a rien que de très ordinaire ; il s'explique d'autant plus aisément que la différence entre le genre de vie de la campagne et celui de la ville est énorme. Si la vie citadine de Syrie a des points communs avec celle d'Europe, il n'en est point de même à la campagne. Il est une énorme différence entre le

paysan français, abonné au journal de la sous-préfecture, entretenant lui-même les machines agricoles, maître de sa maison, de ses biens, et le métayer syrien dont l'outillage agricole n'a pas varié depuis cinquante ans, à qui conviendraient les descriptions faites par J. J. Rousseau sur le paysan français de la fin du XVIII[e] siècle. N'oublions pas que des bourgs de 4.000 habitants n'ont ni bureau de poste ni médecin.

On ne voit pas actuellement se former ce groupe d'instituteurs aux fortes attaches rurales qui ont tant contribué en France à élever le niveau intellectuel du paysan français. On ne peut prévoir quand il se constituera. Il est permis de se demander si l'usage du concours permettant la sélection des meilleurs, n'est pas en avance sur les mœurs au point d'être involontairement une cause d'erreur. Il n'est pas vrai que l'on puisse actuellement placer n'importe quel jeune fonctionnaire dans n'importe quelle partie de la Syrie. Au temps des Turcs des places étaient réservées aux enfants des provinces éloignées, sans trop d'égards pour le mérite intrinsèque des candidats. Cette répartition des bourses d'études fondée sur les particularismes locaux donnait la certitude que l'instituteur reviendrait tout naturellement vers son milieu. Sans doute la recommandation et le favoritisme de clocher entachaient les désignations d'irrégularité flagrante, mais on ne risquait pas d'envoyer dans un milieu particulier, des gens peu disposés à s'y intéresser.

Il fallut une grande tenacité aux cinq fils de ruraux de l'effectif actuel pour arriver jusqu'à l'école normale.

Après avoir passé trois ans à l'école de village, ils durent se rendre deux ans à la ville pour terminer leurs études primaires. La quasi totalité de nos élèves a la scolarité suivante : après avoir passé par la Kutab qui joue de 5 à 8 ans le rôle d'école enfantine, ils entrent dans une école primaire du Gouvernement, puis dans un lycée officiel.

Les écoles privées secondaires n'envoient pas leurs élèves au concours. Ceci est l'effet de multiples causes, les unes d'ordre scolaire venant de la différence des programmes suivis, les autres d'ordre moral dues aux particularismes confessionnels et au doute qu'inspire, même aux écoles privées musulmanes, la bouillante

ardeur du lycée de Damas pour des problèmes extra scolaires.

Dans les lycées officiels eux-mêmes, une minorité des élèves de la quatrième se présente au concours d'entrée de l'École Normale et la qualité suit la quantité. L'on voit des élèves pauvres, qui pourraient trouver une situation de bonne heure, persévérer dans la voie des études secondaires jusqu'au baccalauréat syrien, au prix de privations dont on mesure mal l'étendue, et même en empruntant les fonds nécessaires à la poursuite de leurs études. Se destinent à l'enseignement primaire, dans la quatrième année secondaire les enfants de famille très modeste, qui dès cette classe ont la sagesse ou la résignation nécessaires pour se tenir à cette détermination.

Il est à noter que le nombre des pères de familles decédés est de 2 sur 7 en 1re Année, 4 sur 14 en 2e Année, 6 sur 19 en 3e Année, soit d'une façon constante le tiers des effectifs. Le chef de famille disparu, la famille borne ses ambitions.

La conquête du baccalauréat fait oublier le concours de l'Ecole Normale et des examens de passage que la tradition rend souvent bienveillants au repêchage d'Octobre entretiennent un trop grand nombre d'élèves dans une fausse opinion de leurs chances de réussite à l'examen qui couronne les études secondaires.

Voici le résultat des concours auxquels furent soumises les promotions actuelles.

Année	Candidats présentés	Candidats admis
1930 (1)	36 + 33 = 69	5 + 10 = 15
1931	70	12
1932	76	7

Chaque année on admit tous ceux qui avaient obtenu la moyenne des points à l'examen sans avoir l'embarras du choix parmi des élèves bien doués. La sélection est néanmoins suffisante pour que les normaliens soient dans la plupart des cas d'un niveau scolaire égal aux bons élèves des classes correspondantes du lycée.

Si les lycéens dédaignent le cours normal, quatre ans après

(1) En 1930 on procéda à un examen en juillet et à un autre en octobre.

les bacheliers se jettent en grand nombre sur les fonctions d'instituteur. Des licenciés en droit et des pharmaciens même sollicitent des postes. Certes, ces jeunes gens présentent des gages de culture générale. Nous ne sommes plus au temps (1) où l'on prévoyait deux échelles de traitement pour les maîtres, l'une la moins élevée, pour ceux qui enseignaient les grosses lettres, l'autre, plus élevée, pour ceux qui enseignaient les petites. Mais rien n'a préparé ces postulants à l'exercice d'un métier qui a, comme tous les autres, ses règles, ses tours de main et ses finesses, où le savoir faire professionnel compte autant avec les tout petits que le savoir tout court. Leur tâche suppose à ses débuts un apprentissage et un minimum de connaissances spéciales qu'ils n'ont pas. Ces jeunes gens sont le plus souvent abandonnés à leur initiative personnelle dans une école lointaine. Elle est parfois intéressante souvent maladroite, plus riche en découragements qu'en révélations. On peut craindre aussi qu'ils ne considèrent leur fonction comme inférieure à leur mérite et les voir s'occuper à regret de leur classe.

Après examen des faits, nous dirons que le recrutement de l'École Normale de Damas s'exerce dans un champ très étroit et qu'il règne vis-à-vis d'elle, dans les familles et chez les lycéens, une indifférence allant jusqu'au dédain, bien que la réforme des traitements en 1928 ait remis la fonction d'instituteur à sa vraie place. On ne pense nullement à se préparer au métier mais à solliciter un poste à l'heure de la gêne comme un pis aller, après avoir frappé à la porte de toutes les autres administrations : travaux publics, justice, police, cadastre, selon un cycle quasi immuable, bien connu de ceux qui ont une longue pratique du service. Le Mamour et le Kateb éclipsent le Moallem.

Cet état d'esprit est préjudiciable à l'évolution du pays. Faute d'un personnel duement préparé pour l'entreprendre, la bonne marche de l'instruction élémentaire des masses est retardée. Elle est cependant une des tâches utiles de la Syrie d'aujourd'hui.

(1) Vers 1885 — Archives du Ministère de l'Instruction Publique déposées au Lycée de Damas.

Le bricolage scientifique

à l'école primaire

(*suite*)

Pour en finir avec la rubrique «Chauffage », quelques lampes un peu plus perfectionnées mais toujours dans le domaine du bricoleur.

Matériel : *une bouteille d'encre — un tube métallique ou de verre — une mèche — un capuchon.*

Les bouteilles d'encre vides, ne manquent pas à l'école. En choisir une pas trop haute afin de faciliter l'ascension de l'alcool par capillarité dans la mèche.

Un bon bouchon percé (soit à la queue de rat pour ceux qui possèdent un petit matériel, soit avec un fil de fer rougi) dans lequel on enfoncera à force un bout de tube de 3 à 4 cm., ou métallique (en bout de porte-plume, porte-crayon réclame...) ou en verre (tube de vanille ou similaire...). On y introduira la mèche de coton qui dépassera le bout du tube de quelques millimètres — *Veiller à ce que la mèche ne soit pas trop serrée dans le tube ce qui provoquerait une diminution de montée d'alcool.*

Il n'y a plus qu'à allumer et la lampe fonctionne à merveille.

Il n'en sera peut-être pas de même la deuxième fois. L'alcool à brûler renferme une notable proportion d'eau. Arrivant au sommet de la mèche, l'alcool s'évaporera plus vite que l'eau et cette dernière imbibera seule l'extrémité de la mèche, donc, impossibilité d'allumage.

Pour éviter cet ennui, recouvrir la mèche d'un capuchon adéquat au tube contenant la mèche ou enveloppant à la fois le tube et le bouchon.

Exemple : Si l'on a choisi comme tube un porte-crayon, le coiffer avec le couvercle. — Si l'on a un tube de verre, on trouvera toujours à la maison (*n'oublions pas que les élèves sont mis à contribution*) un vieux dé à coudre qui fera fermeture hermétique sur

le bouchon de notre lampe. De toute façon, l'évaporation sera considérablement diminuée et l'allumage pourra se faire de façon normale.

Lampes spéciales :

Les élèves auront l'occasion d'apporter au maître des tubes de verre (vanille ou autres...) qui permettront de réaliser maintes expériences.

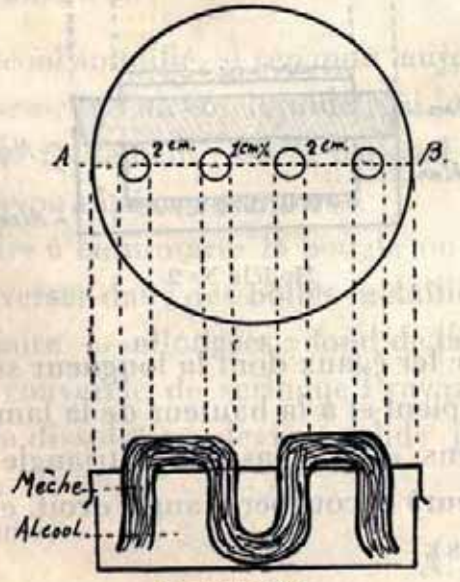
Ces tubes ont presque toujours besoin d'être courbés. Les lampes que j'ai proposées ci-dessus ne fournissent pas une flamme assez large ; la courbure des tubes est aplatie et le passage des gaz en est gênée. Il faudrait avoir une flamme chauffant sur plusieurs centimètres de longueur. — Rien de plus facile.

— *Une biote à cirage avec son couvercle — une mèche —*

Ex. : Boite crême éclipse = diamètre 7 cm. 1/2.

Sur un diamètre AB porter 3/4 de cm. de chaque côté du centre soit 1 cm. 1/2. De chaque côté de ces points porter ensuite 2 cm. A chaque point de division percer un trou (gros clou) qui livrera passage à la mêche plongeant dans l'alcool remplissant la boîte. Nous aurons ainsi une flamme de 5 cm. de longueur qui nous permettra de courber convenablement nos tubes à expériences. (Voir modèle N° 1).

Autre modèle mais il faut avoir sous la main un bouchon de large diamètre (*genre bonde de tonneau*). Chercher une boite dans laquelle il s'encastre hermétiquement.



Modèle N° 1

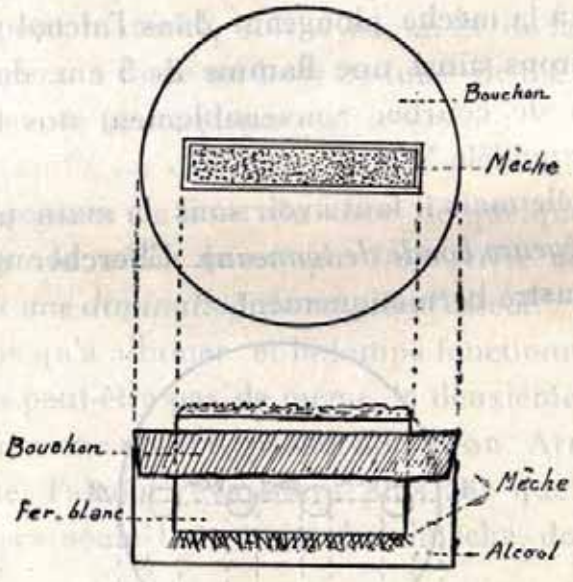
Percer dans ce bouchon une ouverture rectangulaire la plus longue possible sans cependant nuire à la solidité du bouchon (*Un couteau bien aiguisé suffira*).

D'autre part, découper dans une lame mince de fer-blanc un rectangle dont la longueur sera égale au périmètre de l'ouverture pratiquée dans le bouchon et dont la longueur sera supérieure au moins de 1 cm. à l'épaisseur du bouchon.

Porter sur cette lame : longueur - largeur - longueur - largeur de l'ouverture du bouchon. Plier à angle droit.

Bourrer ce parallélépipède creux de coton qui dépassera légèrement en dessus et plus largement en dessous afin de plonger dans l'alcool de la boîte. Enfoncer à force dans l'ouverture du bouchon. (Voir modèle N° 2).

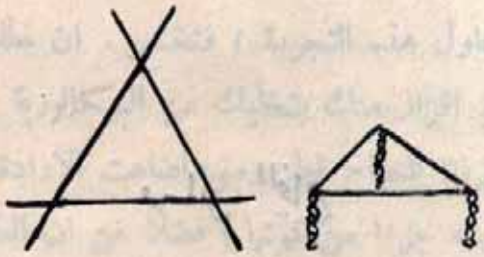
Nous avons besoin maintenant d'un trépied sur lequel reposera le récipient à chauffer.



Modèle N° 2

3 brins de fil de fer égaux dont la longueur sera proportionnée à la largeur du récipient et à la hauteur de la lampe.

Tordre les brins qui dépassent le triangle (ce qui diminue légèrement la hauteur) et courber à angle droit, et voilà un trépied ad hoc (voir croquis).



Modèle N° 3

Si l'on veut quelque chose de mieux, choisir une boîte de conserves (toujours en rapport avec le diamètre du récipient à chauffer et la hauteur de la lampe). Enlever un des fonds, pratiquer à la partie inférieure et sur le côté une entaille à l'aide de forts ciseaux de façon à pouvoir faire pénétrer la lampe à l'intérieur de la boîte.

Modèle N° 4

Introduire la lampe, coiffer la boîte de conserves avec le récipient à chauffer — Allumer—Ce dernier modèle a l'avantage d'être soustrait aux courants d'air.

N. B. — L'alcool solidifié, si répandu aujourd'hui peut remplacer avantageusement l'alcool liquide ; si les fonds manquent, on peut en préparer facilement : 80 % d'alcool à brûler — 20 % de bougie ou de savon rapés.

Faire dissoudre à bain-marie la bougie ou le savon dans l'alcol (gare au feu) verser dans des boîtes métalliques (rondes pour le chauffage ordinaire — allongées : fond de lampe électrique de poche — fond ou couvercle de seringue Pravaz — pour la courbure des tubes) la dissolution devient solide par refroidissement — Une allumette.

(à suivre)

A. Massenavette

وسائل النجاح

في الامتحان (تابع)

ارشادات تكميلية :

١ : لا تستسلموا لتلك اللعبة الخطرة ، لعبة « التعويض » .

قد ينجذب التلميذ انجذاب اللاعب بالروليت (La roulette) الى امرين : الاول ، ان يضحّي بالامتحان الشفاهي في سبيل الكتابي ؛ والثاني ، ان يضحي ببعض الموادّ في سبيل موادّ اخرى ، وذلك بحسب ما يعنُّ لخاطره .

وهنا ، كأني بمعترض يقول : «وما النفع من اعداد موادّ الامتحان الشفاهي ، اذا سقطتُ في الكتابي ؟ فاجدر بي ، قبل كل امر ، ان اتأهب للكتابي .» فجوابنا اليك ، ايها الاديب ، انك اذا سرت على مبدئك هـذا ، فتعود لا تهتم بمواد الشفاهي .

ومعترض آخر يقول : « ماذا ينفعنا الآن ان نقضي عدة ساعات في كتابة فروض الآداب او النقد او الترجمة ؟ فهذه الفروض لا تزيدنا بعد الآن تقدّماً ولا تأخرا ؛ فأولى لنا ان نقضي الوقت في الدرس والمراجعة .»

في هذا الاعتراض شيء من الصواب ، ولو في الظاهر . ولكن لا يسعنا الموافقة على صحة مجموع هذا الحكم . فدعني ارجو منك ، قبل اقدامك على هذا الامر ، ان تسبق فتفكر قليلاً ، وتستشير بعض رجال الحكمة .

انت تريد ان تترك الاستعداد للشفاهي ؛ ولكن ، الا تدري انـه ينتج عن هذا الترك نتيجةٌ اكيدة ، وهي ان تسقط في الشفاهي سقوطاً لا يمكنك النجاة منه ! واذا اهملت الاستعداد للشفاهي ، فذلك لا يزيد امل نجاحك في الكتابي ، بل ينقصه ، والاختبار يُثبت لنا ان هذا الاهمال يوحي به اليـك اليأس والنزق والخوف والكسل . وكلُّ ما يوحي به الضعف لا ينتج عنه الّا ارتخاء الجهاد ، وانحلال العزم ، وشتاتُ العقل وانحطـاط القوتين ، الادبيـة

والعقلية . اذن لا تحاول هذه التجربة ، فتخسر . ان حلّك لهذه المسألة ، على هذه الصورة ، انما هو اقرار منك بتخلّيك عن البكالورية . وما كانت النتيجة الادبية من الفرار معززة للنجاح قط . ومتى اضاعت الارادة الامل في مادة ما ، اضاعت في الوقت نفسه جزءاً من قوّتها ؛ فضلاً عن ان العقل لا يكسب من ذلك شيئاً . وهل تظنُّ انك في اهمالك للشفاهي تكون اوفر استعداداً للكتابي ؟ !

اذا فحصنا ، فلا نجد تلميذاً مضياعاً للوقت ، كمثل الذي يضحّي مبدئياً بامتحانه الشفاهي .

اما اللعبة الثانية ، فهي ان البعض من الطلبة يتخذون لهم نوعاً من الموازين يزينون فيها درجات العلامات التي يظنون ان سينالوها في الامتحان . ونراهم ، يحدّدون درجة تلك العلامات ، بحسب الحظّ الذي كان لهم في الامتحانات المدرسية خلال السنة ، فيقولون الواحد منهم : سأنال في الآداب العربية ٨ او ٩ ، وفي النقد الادبي ٧ او ٨ ، اذ لستُ في هذا الفرع قوياً ؛ لكني أعوّض في الاداب الافرنسية فانال ١٥ او ١٦ . وفي الشفاهي تكون علامتي في الحساب ٥ ، الخ .

وهكذا يرون نتيجة الامتحان كانها قد حصلت وأعلنت .

ان الطيّاشين من الطلبة ، والسريعي التصديق يعتمدون على هذا الميزان ، فيهملون المادة التي يحكمون على نفوسهم فيها بالسقوط مقدّماً ، ويخصّصون كل قواهم لدرس المادة التي يأملون فيها النجاح . وتلك ، لعمري ! سياسة هدّامة ، مستندة على اوهام ، هي عرضة لاحوال الدهر . وان تسعة اعشار العلامات الحقيقية تأتي مخالفة لتلك النبوّة الوهمية . لقد اتكلت على الآداب الافرنسية ، وها انت تسقط في هذا السباق نفسه ! وقد اعتمدت على تلك المادّة الفلانية ، وتلك المادة نفسها كانت سبب رسوبك . هذا الاختبار المحزن يتجدّدُ في كل عام . وهكذا يتعاقب الطلبة على الامتحان معتمدين على سفسطات فارغة ، لا تحقق من املهم شيئاً !

وان تلك الاوهام ، هي ، في الامتحان الشفاهي ، اكثر شؤماً . كيف تزعم الحصول على علامة ممتازة في هذه المادة ، وامامك مفاجآت عديدة تنتظرك ؟

هل فكرت في جميع المسائل التي يُحتمل ان تُسأل عنها ؟ بل انت لا تعلم ايضاً هل تفهم تمام الفهم معنى ذلك السؤال الذي سيُلقى عليك . اذن ما اشدّ وهمك في انك ستنال في هذه المادة ١٥ او ١٦ وانت بسببها تهمل التأهب لبعض المواد الاخرى. انّ خطر الاسئلة لا يُحدّ ، وان احتمال وقوع الاضطراب وسوء الفهم والتناقض ، او عدم التفاهم بينك وبين الفاحص ، لا يُستبعد حدوثه ؛ اذن لا يمكنك ان تكون على ثقة من شيء. اصلاً ! اجل ، فلا تُهمل احدى المواد . وقد سبقتُ فقلتُ لكم انّ سعة العلم ليست هي بالامر الجوهري ، ولا هي بالاعظم فائدة ؛ ولكن يجب ان تعرفوا ، بنوعٍ معقول ، جميع الاشياء الجوهرية ، في المواد المهمة . فاذا كنت ، ايها الاخ العزيز ، معرّضاً للسقوط بسبب مادةٍ انت متمكن منها ، فما يكون شأنك امام مادةٍ تجهلها كل الجهل ؟ لا ريب في ان جوابك عليها سيكون سيّئاً : والذنب في ذلك ذنبك ! زعمت انك تعوّض بعلامة جيّدةٍ في مادةٍ أُخرى ، فكان زعمك باطلاً ، وجاء حساب الحقل مخالفاً لحساب البيدر ، فبرهنت عن نظر كليل ، والخلاصة ان ليس امامك الآن سوى امرٍ واحدٍ اكيد ، وهو اخفاق سقوط ، رسوب ! هذا ما ساقتك اليه مهارتك . . .

٢ً : لا تعتمدوا على الحظ فتنجرّوا الى الكسل والتواني — وهنا كأني بمعترض يقول : « البكالورية مسألة حظ . » ويأخذ بايراد اخبار حوادث مدهشة ، ظاناً انه يبرهن بأقطع البراهين ، فنحصّل من ذلك ان صاحبنا يعتمد على الحظ استسلاماً للكسل.

مثلُ هذا التلميذ لا يفهم ما الفرق بين الاعجوبة والحظ ؛ ان الحظّ ينشأ عن مقدّماتٍ جيدة او سيّئة . فاذا كانت سيئةً جاء الحظّ سيّئاً ، وان كانت جيّدةً ، جاء الحظُّ كذلك . نعم ، ان النجاح ليس بمضمون اصلاً ، بل هو من المحتملات . ولهذه المحتملات مقدّمات موافقة او مضادة . فاذا كان لك من الموافقات تسعون في المائة ، ومن المضادات عشرة ، فلا بدّ ان يكون حظك في النجاح اعظم فيما لو عُكس القياس.

ولكن لا تنسَ ان مصدر تلك المحتملات الموافقة ، انما هو الاجتهاد والعلم المكتسب والعادات الحسنة التي تعوّدتها . اعدِ النظر في برهانك « السفسطي »

فتتجلى لك الحقيقة. انت معتمدٌ على حسن الحظ ، وباعتمادك هذا يزداد اهمالك للعمل ، فيزداد الضعف في حسن حظك.

٣ً : تعلّموا ان تختاروا من المواضيع مـا يكون موافقاً لكم — يخرج التلاميذ من ردهة الامتحان ، ولا حديث لهم الا مسألة المواضيع ، فتسمع هذا يقول :« قد اخطأت في اختيـاري الموضوع الاول .» وذاك يهتف مقطباً : « كيف عميتُ عن الموضوع الثاني ؟ » وذلك يعاكس ويحكم بأفضلية الموضوع الثالث.

نعم ، ان في المواضيع ما هو حسن ، او سيئ او متوسط : اي هيّن او صعب او مستحيل ، الخ . وزي المعلمين انفسهم يمدحون او يلومون تلاميذهم لانهم آثروا هـذا الموضوع على غيره . وهنا نرى ان نلفت خواطركم الى بعض امور : فاذا كان الموضوع تاريخياً ، ولم يكن لكم المواهب التاريخية ، فتكونون قد اسأتم في ايثار هذا الموضوع على سواه . واذا لم يكن لكم خيالٌ واسع وشعور رقيق وقريحة وقّادة ، وسائر الصفات الطبيعية التي يحتاج اليها موضوع ، يكون عملُ العقل فيه ، اهم من عمل الخيال ، فتكونون ايضاً اغبياء اذا ترددتم في الاختيار.

وانت ، ايها الاديب ، اذا دلت فروضك المدرسية على ان ليس لك في النقد نصيب ، فلمَ تدع قلمك يتيه في هذه المفازةِ القاحلة ؟ حقاً انَّ غباوة بعض المرشحين لا تكاد توصف.

هذا واعلموا ان ليس في المواضيع ما هو في حدّ نفسه جيّدٌ او رديء. بل انّ ذلك يكون على حسب قوى النفس . فالمواضيع أشبه بالادوية ، فمنها مـا يوافق هذا المريض ، ومنها ما لا يوافقه . اذن ينبغي لـك ان تتعرّف نفسك بالاختبار ، وتجسَّ نبضك ، حتى في ذلك الوقت نفسه ، وقت كتابة السباق.

٤ً : لا تسرع الى الشروع في الكتابة ، ولا تفرط في التبـاطؤ — ان الاسراع يمنع انعاش الفكر ، ويحجبُ عنك الفطنة الـلازمة يُخيّل الى بعض التلاميذ ان قد لمع برق القريحة في عقلهم ، فيبدأون بالكتابة حالاً . لكن ذلك البرق لم يكن سوى فكر واحد محدود ، فلا يمنعون في قراءة الموضوع ، وقد لا يتمّون قراءته ، فلا يفهمون المقصود تمام الفهم . وبمجرّد قراءة بعض

كلماتٍ منه . يحسبون ان موضوع هذا السباق قد اقترح عليهم في المدرسة وخاضوا فيه ؛ مع ان الفرق بينهما بعيد ، فيعجلون في كتابة ما بقي في ذاكرتهم من تصحيحات ذلك الفرض التي كتبها الاستاذ . نعم ان لتلك التصحيحات قيمةً كبيرة ؛ لكنّ ذلك الموضوع ليس هو المطلوب في هذا السباق ، بل هو قريب منه . وان ما بحث عنه الاستاذ في المدرسة شبيهٌ بافكار الموضوع المقترح عليك الآن في الامتحان ؛ لكنّ مجموع هذا الموضوع لا يشبه ذاك ، وانت لم تفطن لانك لم تنتبه ، مثلاً ، لحرف النفي ، او لحركة من حركات الكلمة . اذن انعم النظر في القراءة ، وخصّص زمناً ما للتفكير ، قبل ان تعمد الى القلم .

في الاسراع الى الكتابة دليلٌ على انك تعوّدت التعجيل في العمل . فانت اشبه بنجّار يسرع حالًا الى المنشار وينشرُ ، معتمدًا على قواه المادّية ، تاركاً قوى العقل في راحة . ان الفاحص يفطنُ حالًا الى انّ عقلك لم يفكر في ما كتبت .

وعكسُ الافراط في الاسراع ، الافراط في التباطؤ . وهذا يكون عن غفلة او طيش ، او عن ثقة بالنفس وادّعاء . وكل ذلك دليل غباوةٍ وعدمُ تعقُّل . فحذار ان تُضيع ربع او نصف الساعة الاولى . واذا ظننت ان لست في حاجةٍ الى ثلاث ساعات ، فخيرٌ لك ان تُضيع ربع او نصف الساعة الاخيرة لكنك لو تعوّدت تلك العادة الصالحة ، وهي ان تعيد قراءة ما كتبت ، لامكنك ان تقضي تلك الدقائق الخمس الاخيرة ، قضاء نافعاً كل النفع ، اذ تنهي سباقك او تصححُ اغاليط الطيش والغفلة .

اذن عليك ، منذ الدقيقة الاولى ، ان تخلو بنفسك وتسدّد جميع قواك نحو الهدف ، فلا يمرُّ بك دقائق خمس ، حتى ترى الموضوع قد ظهر لك جلياً ، فتتفاءل بالفلاح . واذا رأيت — لسوء الحظ — انك لا تزال مشتّت البال ، بسبب ذبابة ، او قلم ، او باشاراتٍ الى بعض الرفقاء تستطلع بها آراءهم ، فثق انك تقترف غباوة تجرُّك الى غباوةٍ ثانية فثالثة ، بل الى سلسلة غباوات يكون لك منها اقبحُ النتائج .

٥ً : بدارِ من الآن الى امتلاك تلك العادة الحسنة ، وهي ان تعمل بلا

خمول — لا ترتخينّ ابدًا ، ولا تفرط في الاسراع ، ولاسيما اذا كان لديك عملٌ طويل . واحذر العياء والاضطراب ، ولاسيما العجلة . فكما انّ الركض يزيد في خفقان القلب ويسبّب القلق ؛ كذلك العجلة تقلق التوازن العقلي وتذهب بالسكون ؛ والسكونُ اكبر مساعد على توالي الصور وتتابع الافكار . العجلة تشوّش فكر الباحث وتلقي بينه وبين الموضوع سترًا كثيفاً . ان اصحاب التوازن العقلي يستمرُّون ، حتى في اشدّ التأثرات ، هادئين ساكنين ، ولا يضغطون الّا القوى اللازمة للعمل . اما الحديثو العهد في فن الكتابة ، فتراهم يكثرون من الارشادات والحركات . فعليك ان تكون ابدًا رابط الجأش ، وان تعجل في بطء ، ولا تحاول ان تنهي عملك دفعةً واحدة . وخلاصة القول ان تكون كالزيتِ يسيل دون ضجيج : فان الحقيقة هي الى الصبر واللطف ، اقرب منها الى النبوغ والذكاء .

سرْ على هذه النصيحة ، فانها من اهمّ الامور اللازمة ، وخصوصاً لبعض الذين يعمدون الى كل ما من شأنه ان يهيّج الاعصاب ويسخطها : يميلون الى الجموح والعصيان ، او الى افتراس الكتب افتراساً ، او الى الاهمال والكسل ، غير عارفين كيف يجب على الوقت ان يقضى ، او ان يتكاسلوا مستندين على مبداء ضالّ ، يسمونه « بطالة وقتية » ؛ ولكن بئس بطالة لا نفع منها . فاذا شعرت وقت العمل بخمول وملل ، فالجأ الى تحسين بعض الحروف في خطك ، او الى الاجادة في استعمال « علامات الوقف » في بعض الجمل . فان هذا الانتباه الدقيق لاصلاح الخط وما اشبه ، جلّابٌ للسكينة . الراحة لا تكون بان يتنحي الانسان ، في تلك الظروف ، عن كل عمل . والقلق من اشدّ الامور المؤدّية الى تهييج حتى الاعصاب . فعلينا اذن ان نحيط انفسنا بكل ما يساعد على احلال السكينة في القلب ، فترتاح الاعصاب وتتقوى .

٦ً : تعوّدوا الفراغ من العمل قبل نهاية الوقت ، فيبقى لكم زمنٌ كافٍ لاعادة النظر في السباق بكلّ هدوء . — ان التلميذ الذي يقدم ساقه قبل اعادة قراءته مرّتين واكثر ، تأتي علامته ادنى ، بدرجةٍ وثلاثٍ وخمسٍ ، من العلامة التي كان يمكنه نيلها ، لو دقق النظر في تصحيح تلك الاغاليط التي سقط فيها سهوًا . ونهاية الغرور والضلال ، ان يعتقد التلميذ انه لم يخطئ في

ما كتب : فان من الاغاليط الفظيعة ما لا نراه الّا بعد اعادة النظر في السباق ثالث او رابع مرة.

امّا معظم الاسباب التي من اجلها لا يحتفظ التلميذ بالزمن الكافي لمراجعة ما كتب ، فهي انه يبتدئ باضاعة الوقت ، ولا يشرع في السير بالموضوع ، ويكثر من التردّد في اختيار احد المواضيع الثلاثة ، او يخوض موضوعه ثم يتوقف عنه ويستبدلهُ بآخر ، او ان يتأخر طويلًا في الكتابة ، طلباً لايجاد تمهيد ، لا يتوفق في استنباطه الا آخر الوقت . واذا كان الموضوع في الترجمة ، تصلّب واصرّ على تفهُّم معنى عبارةٍ ، لا ينكشف له الا بعد استيعاب المعنى العام ، او بعد ترجمة القطعة ترجمةً تقريبيّة ؛ او ان يحاول النقل او استشارة جاره ، او يقرأ عدة اعمدة من المعجم ، طمعاً في العثور على ترجمة للعبارة كاملة. على هذا النمط وامثاله ، يضيع التلميذ وقتاً ، له في ذلك الحين قيمته.

وكثيراً ما يخرج التلميذ عن الموضوع ، او ينصرف الى ذكر استطرادات طويلة ، غير مفيدة ، يضطرُّ في نهاية الوقت الى حذفها ، مخافة ان تسبب له الرسوب . وقد يطيب له الاستكثار من ايضاح امور عرضيّة ، يضحّي في سبيلها باجزاء الموضوع المهمّة الجوهرية . وقد كان عليه ان يخصّص لهذه ، من الوقت والقوّة ، القسم الاعظم . . . ليس لك الا ثلاث ساعات ، واراك تتشكى من ان ليس لك اربع . ولو امهلوك ثلاثة ايام كاملة ، لما انقطعت عن الشكوى ولطلبت المزيد . اذن فاكتفِ بساعاتك الثلاث ، واحرص ان يذهب منها شيء سدى . حافظ على ما اكتسبته من الاسلوب ، بالعلم والخبرة ، وسر الى النقطة المهمّة تؤًّا واحمل عليها بكل ما عندك من قوّة وحزم ، فلا يفوتك الفلاح.

يرسبُ التلاميذ في الامتحان لانهم لم يبدأوا بالتفكير في الموضوع اولًا ، ولا اتخذوا لهم « رسماً » ، بل اضاعوا الوقت في اهتمامات مادية ، كان عليهم ان يتمرنوا على اجتنابها .

٧ : لا يكن في سباقك اطناب مملّ ، او ايجاز مخلّ — ان الموضوع الادبي لا تكفيه صفحتان . وانت ، ليس لك في هذا العمر قريحةُ كاتبٍ وقّادة : فاذا جاء سباقك موجزاً ، كان ذلك دليلًا ، لا على الضبط والايجاز ،

بل على خفة البضاعة وتعذّر المادّة ؛ فيحكمُ بأن ليس عندك ما تقول ، لانك غير واسع الاطلاع . اما اربع صفحات ، فتكون كافية . واذا ملأت ستّ او ثماني صفحات ، فتكون قد تعدّيت الحدّ المأنوس .

فاذا كانت صفحاتك الاربع الاولى لم تلفت نظر الفاحص ، فثق ان الصفحات الاربع الاخرى تنفّرهُ وقد يُعدُّ حكمه قبل قراءة الخامسة .

ولقد كان اولى لك ان تخصّص لتنقيح المسوّدة وقتاً اضعته في اطالة سباقك على غير طائل . وانت لزيادة سوء حظك ، اسرعت في الكتابة ، فجاء خطك عكشاً مخربشاً ، فافقدت الفاحص صبره . فكّر في ان سباقك ليس وحيداً ، فان امام الفاحص رزمة سباقات ، منظرها يقذف الرعب في قلبه . وان الفُحّاص عند فرز السباقات ، بحسب الموضوع ، يبدأون بالقصيرة منها . ولا عجب ، فان الوقت قصير ، والطلاب ينتظرون بفارغ الصبر اعلان النتيجة ؛ اذن لا تُطل . وخف من ان لا يكون لك مقدرة على ملءِ ثماني صفحات جيّدات ، في ثلاث ساعات . في مثل ذلك ، يجوز للفاحص بان يسبق فيحكم عليك . بان قد كتبت سباقك دون مسوّدة ، وبلا تنسيق ولا تصحيح ولا تنقيح ، وأنه سباق املته عليك الذاكرة ، فهو كلام في كلام . ولا تعجب ، اذ ليس لك من الوقت ما يسعك ان تستنبط فيه الافكار وتنسّقها وترصفها باسلوب فني لذيذ . وهل يمكنك مع تلك الاطالة ، ان تفتن في انواع التعبير ، وتتنخّل الالفاظ ، وتحذف فضول الكلام ، وتتحرّى الضبط والانسجام والطبيعية ، فيأتي سباقك عملاً فنيّاً حقّاً ؟ ان ما يُخرجه الفكر طوعاً يكون من فيض موادّ مختلفة ؛ امّا العمل الفني ، فلا يتمُّ الّا بعد اعمال الصبر وبذل ادقّ عناية .

لا يُطلب من التلميذ في الامتحان ان يستخرج جميع دقائق الموضوع ، ولا ان يُفرغ المسائل كما يُفرغ كل ما في الابريق من ماء ! انت في نحو السادس عشر عاماً ، فلا تكاد في مثل هذا العمر ان تحصّل من ذلك المنهاج الواسع سوى بعض المبادئ السطحية . وعليه فلا يُطلب منك الا اكتساب شيء من الثقافة الادبية ، والوضوح والتنسيق والذوق والمنطق ؛ وحسبك ذلك . وعليه فاظهاراً لمقدرتك المطلوبة ، لاتحتاج الى ٨ صفحات ، بل يكفيك منها اربع . وان

هذه الاربع اظهر لاقتدارك من كتابة ثماني صفحات .

٨ : ليكن لك أسلوب تتّبعه في السباقين ، الكتابي والشفاهي — سبقت فاوصيتك ان لا تميل الى الارتجال : فان التلميذ في هذا العمر ينقصه الاختبار . فاذا ارتجلت ، فلا يكون ذلك دليلًا على قوة الذكاء والطبيعة ورَيق الشباب ، بل يأتي ارتجالك مزيجاً من الخرق والتشوش والغموض ، فيظهر عدم اهليتك وضعف ثقافتك ؛ بل قد يعرّضك الارتجال لضلال وخيم العاقبة .

ليكن لك أسلوب في الترجمة ، واتبعه مدة سنتين وثلاث ، بكل وفاء ؛ واسلوب الآداب واسلوب في النقد والتصحيح ، والترجمة الشفاهية ، وعرض المواضيع الجغرافية والتاريخ . فاذا تعوّدت ذلك ، مشيت الى الامتحان مشية مسافر يعرف الطريق ، او يكون في يده رسمٌ جغرافي فلا يضيع . ولا يسعني وصف ما يكتسبه التلميذ في اتباعه « الاسلوب » من الثقة بالنفس ، وصحة البيان والضبط والمنطق وغير ذلك من الصفات المؤدية الى النجاح . صفاتٌ تفوق ما في العلم والمعارف من قيمة وقدر : من تلك الصفات خاصةً تتألف الثقافة ، وعليها يعتمد الفاحص في الحكم بأهلية المرشحين للبكالورية . امّا اولئك العلماء الاغبياء المحنّطون كالموميا ، فهم بالشفقة اجدر !

٩ : كن في الامتحان الشفاهي مهذّباً — التهذيب هيئة تنشأ عن الاحترام والتواضع ؛ هيئة تروّض الكلام والنظر والاشارات . فاسع لهذا التأدب ، وتجنّب التصنّع والرثاء والحدّة والتذمّر والكبرياء ، واياك واحراج الفاحص بامثال هذه النقائص ، فيرميك بملاحظات قد تكون جارحةً ، تلقي اليأس في قلبك . كن ساذجاً ، بسيطاً من مظهر قمة رأسك الى قدمك . ولأن تظهر في مظهر الخجول ، خيرٌ لك من مظهر المتّكل على نفسه . واعلم ان الحياء اجدر باستمالة قلب الفاحص اليك ؛ ولكن بشرط ان تحافظ ، في باطنك ، على رباطة الجأش والجرأة .

١٠ : تعلّم حسن الاصغاء — كلُّ دورك هناك ، قائمٌ بان تجيب على ما نسأل عنه . فانتبه جيداً ، كي تفهم السؤال تماماً ؛ ولا تعجل الى الجواب قبل

نهاية السؤال ، فيلتزم الفاحص بان يعيده عليك ؛ واذ ذاك ، لا تعجب اذا هو البس سؤاله نغمة الاستياء والانكار . والذنب في ذلك عليك ، لا عليه : لانك لم تتعود حسن الاصغاء . فافهم اذن — ولست ادري هل اقتنعت — ان علامتك لا تتوقف على كثرة كلامك او على فيضان انشائك ، بل هي منوطة بقيمة اجوبتك . وما قيمة الجواب الا في وضوحه وسداده وانتظامه وحشمته ، والا فهو عدم وثقيل على سامعيه .

١١ : اجمع جميع قواك — ليس كلامي هنا عن الاستعداد البعيد او القريب ، بل عن الاستعداد الحالي . قبل مثولك امام الفاحص ، ضع في عقلك الرسم العام الموافق للمادّة التي تفحص عنها . ومتى طرح الفاحص سؤاله ، فلا تخشى التمهّل ريثما تنظر هنيهةً في الرسم العام المعدّ في ذهنك ، وتهيئ لاجزاء الجواب رسماً خاصاً . ويحسن بك ، قبل الجواب ، ان تذكر للفاحص هذا الرسم الخاص باختصار . وثق ان الفاحص لا يستاء من ذلك . ثم تكلم بهدوء وترتيب واعتدال . واذا لم تحتط لنفسك ، ولا تعوّدت المخاطبة والحديث ، فاجأتك تأثيرات شتى ، تنشأ عن مختلف اضطرابات في الذاكرة ، تجعل حديثك مزيج اختلاطات ، لا ترتيب فيها ولا نظام ، فيضطر الفاحص ان يقطع عليك الكلام ، او الى ان يحوّلك الى البحث في موضوع آخر لا تودّه .

ان التلميذ الذي يُعدُّ « رسمه » ، يُدير امتحانه كيف شاء ؛ ومن لا يُعدُّ الرسم ، ساقته الاقدار الى موضوع يرتبك فيه .

١٢ : حافظ على « شخصيتك » — لا تلجأ الى التصنُّع او الى اساليب لا توافقك ، ولا تمثل دور تلميذ آخر . واذا كنت قد اشتغلت وتعوّدت عادات حسنة ، فلا تستبدل طبعك الغلامي . ولا تكن ببغاء او فونغرافاً ، فتعيد الكلمات المخزونة في ذاكرتك ، دون تثقُّف شخصي . نعم ، حافظ على شخصيتك ؛ ولكن لستُ اعني بذلك ان تكون غريب الاسلوب والآراء والاحكام ، الخ . . . » بل ان تكون مالكاً لعقلك ، فتخوض في الجواب عن السؤال مستنداً على ما اكتسبت بالدرس والمطالعة والاختبار . تريد ان تكون شخصياً ، فاعتمد على الاسلوب والشكل واللباقة التي تؤدي بها افكار الغير العامة ، فتكون شخصياً ، وبغير ذلك لا تكونه . واذا اكرهت قريحتك

اكراهاً ، فلا تأتي بما يسرُّ ويرضي.

١٣ : حافظ ، الى النهاية ، على قوى عقلك — كم من تلميذ يسقط ، عند اول هبة ريح ، ولا يستطيع بعد ذلك نهوضاً . وهذا لانه ما كان يتوقّع هبوب العواصف. وقد كان عليه ان يتوقعها: فان هبوبها ممكنٌ في كل حين. اذن لا تكن في مأمن منها ، فقد يتفق ان تمثل امام فاحص ساءته حماقة من فُحصوا قبلك. وانت ، مهما اشتدّ دهاؤك ، فلا تبرح معرَّضاً لاجوبة لا تخلو من بلادة وحمق ، او الى ان يُغلق عليك فتقف ساكتاً. ثم تنتقل الى فاحص آخر ، فيصيبك ما اصابك امام الاول. فاجهد في ان تستقبل عاصفة الفاحص بهدوء وحزم. وان سقطت ، فانهض واستعد قواك . وان رسبت في الامتحان ، وذهبت تطّلع على علامتك ، تعجب اذ ترى ان الفحّاص الاقل لطفاً هم اكرم الجميع في وضع العلامات الجيّدة . اذن فليكن لك في الاشخاص القساة ثقة ، فهم في الغالب ذوو قلوب رقيقة رحيمة.

لها تابع

للاب مارون غصن ، مدير الدروس العربية ، في مدرسة عينطورا

درس في العربية

من كتاب العربية الفرد في الوسط

ليس اشق من تدريس اللغة العربيَّة ، ولا اعقم من كتبها — واعني كتب قواعدها — والقراءة ! ذاك لان اساليب التدريس الحديث تعوز مدرسيها — والكتب الحديثة ايضاً . وبالحديثة اعني ما وافق روح تلك الاساليب لا ما طبع منها حديثاً وعلى ورق صقيل .

والعجيب الغريب هو ان تشم ريح العفن في كل ما ألف حتى اليوم من الكتب المدرسيَّة لتعليم العربيَّة — مع ان هذه اللغة من اقرب اللغات الى الفهم — وفهم ابنائها اولاً — وفهم الناس الآخرين ثانياً : لانها لغة فطرية ، مرنة . وما جمدت فباتت حيث ترى — او ارى على الاصح — الا بجمود الناس بها ، فما هي بحي لتحس ولا هي ببشري لتتطور بنفسها !

وانك لتقف حائرًا امام « الحديث » من هذه الكتب طباعة متسائلاً : « ما الفرق بين هذا الكتيّب اللغوي وبين ما أُلف منذ سبعة عصور ؟ تبويباً ؛ واسلوباً ، ولغة ؟ » وانك لتعجب كل العجب اذ تخرج من بحثك وتفكيرك بما خرجتُ به من جواب : « ان كتب اليوم والامس نسخ ممسوخة عن كتب ما قبل الامس ! »

وفي هذا ما يكفي لقتل اللغة وابنائها ! وهل اضر بنا يا صاح منذ القديم غير الجمود ! وهل الجمود الا الموت بلا شك ولا ريب ؟

ولهذا رحت اعمل على وضع كتاب في تدريس هذه اللغة الطيبة الغنيّة ، المرنة — اسميته (كتاب العربيَّة الفرد) في ثلاثة اجزاء ، اولها للوسط وثانيها للابتدائي ، والآخر للتجهيزي منذ امد . واني آمل ان انهي الجزء الاول من هذه السلسلة عما قريب — رغم المشاق وصعوبة العمل — راجياً ان اوفق الى

خدمة هذه اللغة وابنائها الذين احب جميعاً — اليس في صلاح المدرسة صلاح الامة ؟ —

والى القارئ الصبور الكريم الآن الدرس الاول من السلسلة الاولى من « كتاب العربيّة الفرد في الوسط » في القراءة والقواعد — على ان نقدم اليه — اذا شاء وسمح الاستاذ القيم على هذه المجلة الكريمة — الدرس الثاني في القراءة والتصريف ، في المرة المقبلة.

١ — البطالة والعمل

١ — يرى العامل ايام العمل قصيرة جدًا لا تلبث ان تشرق الشمس حتى تغرب ، ولا يستهل الشهر حتى ينصرم ذلك لان انهماكه في عمله الذي يزاوله يصرف ذهنه ومشاعره عن ملاحظة الوقت ومروره . فيتأفف من قصر العمر ، على العكس من لبيد ، الذي شكا من طول الحياة في قوله :

ولقد سئمت من الحياة وطولها وسؤال هذا الناس كيف لبيد

٢ — لكن العامل الذي يقضي اوقاته في الشغل ، ان تأفف من قصرها لاول الامر ، لا يلبث بعد ايام ، حتى يشعر بانها كانت ، في الحقيقة ، طويلة ، لما يراه من اثرها ، ونتائجها التي يتمتع بها ، في وقته الحاضر

٣ — اما الذي يحيي ليله باللهو واللعب ، ثم ينام الى ما بعد الضحوة الكبرى ، واذا ايقظته الخادمة ، شتمها لانها اطارت نومه ، واقلقت راحته بلفظها وسوء ادبها ، حتى اذا خرج الى السوق ، طاف على اصحابه ، يزورهم ويلهيهم عن شغلهم ، ثم يأوي الى المقاهي ودور اللهو ، او يذهب الى الفسحة في ضواحي المدينة ، ولا يعود الا في العتمة ؛ وهكذا يقتل الليل والنهار . رجل هذا شأنه ، جدير بان يرى ايامه طويلة ، ووقته منفسح الاطراف . فلا يكون منه سوى الضجر والتأفف من طوله ويحار كيف يقضيه ويبذر ساعاته.

(عبد القادر المغربي — البيئات)

أ ــ الكلمات

يستهل : يبدأ (من الهلال) ــ

ينصرم : ينتهي ــ انهاكه : اشتغاله بكل جوارحه ــ يزاول : يمارس ــ لبيد : من اكابر شعراء الجاهليَّة ادرك الاسلام واسلم ــ تأفف : قال اف ــ تذمر ــ الضحوة الكبرى من الضحى ، الوقت الذي يلي شروق الشمس منفسح الاطراف : واسعها .

ب ــ المحادثة والافكار

١ ــ كيف يرى العامل ايام العمل ؟ لماذا ؟ ٢ ــ وماذا يشكو ؟ ٣ ــ وهل من رجل شكا طول الحياة ؟ ٤ ــ من هو وماذا تعرف عنه ؟ هل تأفف العامل في محله ؟ وهل حياته قصيرة حقاً ؟ لِم ؟ كيف يقضي الكسل يومه وليله ؟ وكيف يرى ايامه ؟

ج ــ الانشاء

لخص القطعة الثالثة :

يحيي الكسل ليله ! وينام الى ما بعد ! ويشتم الخادم اذا ! ثم يخرج الى ! ليزور ! ويليهم عن ! ثم يرتاد ! او يخرج الى ! هذا الرجل جدير بان يرى ! ويتأفف ! (أنه بجملة او جملتين)

د ــ القواعد

يرى العامل ايام العمل قصيرة ــ معنى تام فهو جملة . يتألف الموضوع الذي قرأت من جمل . وفي الجملة المذكورة ست كلمات ، تتألف كل واحدة منها من حروف ــ ومقاطع ــ فكلمة العامل ستة حروف ــ ومقاطع ــ فكلمة العامل ستة حروف واربعة مقاطع لانها تلفظ على اربعة دفعات هكذا (ال ــ عا ــ مل)

ــ الكلمة انواع : العامل (اسم) ــ يرى (فعل) في (حرف) جد اسماء وحروفاً وافعالا

كم مقطع في تأفف ، وكم حرف ــ في الحياة الخ

— الامثولة —

الجملة

هي مجموعة كلمات يتألف منها معنى تام وتنتهي اذا كتبت بنقطة.

الكلمة

هي صوت او عدة اصوات وتقسم الى : اسم وفعل وحرف.

المقطع

هو كلمة او جزء من كلمة يلفظ دفعة واحدة

الحرف

وتصور المقاطع بواسطة الحروف وهي سبعة وعشرون اولها الالف وآخرها الياء ــ وتقسم الى شمسية (لا تلفظ مع ال) وقمرية (تلفظ معها)

= تمارين وتطبيقات =

١ ــ اقرأ القطعة (٣) من درس القراءة وقف عند نهاية كل جملة وقل من كم كلمة تتألف :

٢ ــ انسخ او اقرأ القطعة (٢) وضع تحت الاحرف الشمسية نقطة بحبر الكوبيا.

٣ ــ انسخ بيت لبيد واذكر بين هلالين بعد كل كلمة عدد مقاطعها.

٤ ــ اجعل قائمتين واحدة للكلمات المبتدئة بحرف شمسي واخرى للمبتدئة بحرف قمري من القطعة الاولى.

٥ ــ انسخ ما يأتي وضع بعد الكلمة ش (لاسماء الاشخاص) وح (لاسماء الحيوانات) وشي (لاسماء الاشياء) :

للعمل كنز لا يفنى ، والمرء لا يفضل المرء الا بعمله فكن كالنملة مجدا في الحياة مجتهدًا ، ولا تكن كالثرثار ، فتندم يوم لا ينفع الندم.

اذا انت لم تزرع وابصرت حاصدًا ندمت على التفريط في زمن الزرع

٦ ــ املاء.

(محضر) : لاحظ : (كأن ، محي ، كالفكر ، دائماً)

اعمل لدنياك كأنك تعيش ابداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً . فليس كالعمل محي عهد الطفولة والرجولة والشباب ، وليس كالتفكير قبل العمل مثقف . فاياك والبطالة فهي شرّ مفسدة ليافع مثلك واعمل دائماً وابدأ

٧ ــ اقرأ (او انسخ) الاملاء مفترضاً ان الخطاب موجه لطالبين ، لاكثر من طالبين.

٨ ــ فرض للانشاء.

قص قصة النملة والثوثار !

ر. المغربي

القصاص والمكافأة بالمدارس

دلتني مشاهداتي واختباراتي وتدقيقاتي على ان في معظم المدارس حركة عمياء غير مباركة تمشي على طول في امري التربية والتعليم وفي قصاص النشء ومكافئتهم اذ انني ما زلت أرى طائفة من اخواني المعلمين يلجأون في امر التأديب والتهذيب الى أساليب يمجها الذوق السليم وليست من التربية الصحيحة بشيء كحرمان التلاميذ من تناول الغذاء وقت الظهر ووقوفهم على رجل واحدة واشهارهم بين رفاقهم وحبسهم بعد الانصراف وفي يوم الجمعة في المدرسة وضربهم بل وشتمهم وشتم آبائهم بالفاظ بذيئة لا تأتلف مع صفة المربي . وطردهم من المدرسة طرداً ابدياً لاسباب قد تكون تافهة وتافهة جداً .

واذا بحثنا عن هذه الاسباب التي يعاقب المعلمون تلاميذهم من اجلها نراها لا تتعدى — عدم اجتهاد التلميذ — عدم دوامه عدم اصغاءه الى الدرس — تعديه على رفاقه — عدم احترامه المعلمين — مخالفته اوامرهم الى غير ذلك .

ولا يخفى ان التلاميذ — يحسون نبض المعلم عندما يدخل عليهم بادئ ذي بدء فاذا رأوه قديراً في علمه وفي اصول تعليمه وفي ضبط الصف ، لا تخفى عليه خافية — ساهراً على مصلحتهم حريصاً على نفعهم مرتبطاً بوظيفته كل الارتباط حكيماً في اقواله وافعاله اندفعوا الى احترامه قسراً وانطبعوا على حبه جبراً واخذوا يعملون بنصائحه وارشاداته من اهتمام بالدرس ودوام على المدرسة وعدم مخالفة الاوامر والتعليمات الموضوعة الى غير ذلك مما يجعل المعلم مرتاح الفكر والقلب غير محتاج لاستعمال تلك الاساليب الممقوتة المبينة في اعلاه .

هذا ولا يخفى ما في الضرب من اذلال النفس والتعويد على المسكنة وايقاع الرعب في القلوب وجعل القوى العقلية متزلزلة عدا عما فيه من الاضرار الكبرى التي قد تلحق بالمعلم الضارب من انتشار امره بين اولياء التلاميذ

وسقوطه من عين الشعب واحتمال عرض الشكوى منه على الحكام واهانته بوقوفه في دائرة الشرطة او النظارة وعند المحاكمة وحرمان اولاده وعياله من رؤيته وكده فيما اذا حكم عليه بالسجن الى غير ذلك.

لا ابالغ اذا قلت انني لم أرَ حتى الآن معلماً قد انصرف عن التلميذ الى البحث في نفسه عن الاسباب التي تدعو التلميذ غالباً بان لا يجتهد وان لا يداوم على المدرسة وان يتعدى على رفاقه وان لا يطيع امر معلمه وان يخالف التعليمات الموضوعة في حين ان تدقيقاتي دلتني على ان التلميذ يرتكب ما يرتكبه من ذلك بسبب المعلم نفسه ومثلاً :

نرى غير واحد من المعلمين لا يستحضرون دروسهم من الليل ولا يفكرون في مستوى تلاميذهم العلمي والفكري وربما دخل بعضهم الدرس غير عالم بالبحث الذي سيخوض فيه وكثيراً ما رأيت بعض المعلمين يسألون تلاميذهم بقولهم (ماذا علينا الآن) . . . وعندها يخبط خبط عشواء فلا يكون درسه هذا حاوياً اللذة والفائدة المطلوبة فتمله عندئذ التلاميذ ويشعرون بتعب وضجر في نفوسهم وينصرف بعضهم آنئذ الى محادثة بعض والانصراف عن الدرس فهناك تقوم قيامة المعلم فيأخذ بقصاصهم وربما ضربهم بيده ورجليه وطرد البعض منهم قائلاً : (اخرجوا من المدرسة فاني سوف لا اقبلكم غير منتبه الى ان الطرد الموقت يجب ان يكون بقرار لجنة الضبط اذا كانت المدرسة تحوي على اكثر من معلمين ولاسباب معقولة قانونية تربوية وان الطرد المؤبد غير وارد في قانون المدارس الابتدائية الا اذا كان ثمت شيء عظيم لا يجوز قبوله اخلاقياً او غير ذلك عندها يكون الطرد بعد الحصول على موافقة الوزارة الجليلة ومما هو معلوم ان التلاميذ المالين من عدم فائدة الدرس الذي يلقى عليهم على هذا الشكل اذا رأوا معلمهم هذا يندفع الى ضربهم الضرب المبرح ، تتشرب قلوبهم بغضه والنفرة من المدرسة فيأخذون بالفرار منها واذا اجبروا على الدوام من قبل اوليائهم او الحكومة تراهم لا يجتهدون بعكس المعلم الذي يجعل درسه متناسباً مع مستوى التلاميذ — جذاباً مرغوباً مفيداً — يلقيه على الطريقة الاستكشافية المعروفة وبها يشرك التلاميذ جميعاً فيه دون ان يدع مجالاً للنفور من الدرس او الاخلال بضبط الصف فتتربى بذلك في

قلوبهم عاطفة الحب للمعلم كما تتربى عاطفة الارتباط القوى بالمدرسة.

هذا وان تعدي التلميذ على رفاقه او على أثاث المدرسة في بعض الاحيان ومخالفته المعلم تكون غالباً من تغاضي المعلم او تراخيه او عدم استماعه الشكوى او معاقبته التلاميذ بما لا يتناسب مع ذنوبهم او ظلمه وجوره او تأخره عن الوقت المضروب لحضور التلاميذ في المدرسة حيث يخلو لهم الجو الى غير ذلك مما هو معلوم ولا يخفى ان التغاضي من المعلم يجب ان يكون ولكن في بعض الاحيان وفي محله وفي الامور التي لا طائل تحتها على ان يُفهم التلاميذ حالة اجتماعهم في بهو المدرسة انه رأى في ذلك النهار العمل الفلاني قد بدى من بعض التلاميذ وهنا لا يذكر اسمهم فلم يشأ فضاحهم لانه يرغب في ان يحاسبوا أنفسهم وينتبهوا الى نتائج اعمالهم هذه التي لا شك في انها ستعود عليهم وعلى المجتمع بالضرر اذا لم يصلحوا انفسهم منذ الصغر وانه يرى ان يلفت انظارهم بنوع خاص وانظار التلاميذ عامة الى لزوم انقيادهم لاوامر المعلم التي لا يقصد بها غير تثقيفهم واسعادهم وبعد ذلك يحذر الجميع من مثل هذه الافعال وهنا يشرح لهم الضرر وما يجره عليهم من المصائب لا سمح الله فيما اذا اعتادوها هذا وان عدم استماع المعلم شكوى التلاميذ يدعوهم لان ينفروا منه ومن المدرسة وينتهزوا الفرص للانتقام بنفسهم من رفاقهم ما داموا لا يجدون من يأخذ بناصرهم وهنالك الفوضى واستفحال الامر كما وان معاقبته اياهم بما لا يتناسب مع ذنوبهم يعتبرونه ظلماً يستحق عليه النفور والبغض وان معاملته هذه تدعو المعتدين الذين لم يقاصّوا كما يجب لان يتجرأوا على ارتكاب أعظم من تلك الاعمال الشائنة ما داموا لا يجدون امامهم من يرد عنهم او انهم يجدون انفسهم تجاه معلم يجازيهم بمقياس واحد على الصغيرة والكبيرة من الاعمال.

واما الظلم والجور مع ما تقدم فانه ينفر التلميذ من المدرسة ويجعله يبغض المعلم ويسعى بشتى الاساليب لان ينتقم لنفسه وهذا عدا عما في ذلك من تعويد الطفل على الظلم لاعتقاده ان كل ما يفعله معلمه والمودوع اليه امر تربيته حسن وصواب ونافع.

وهكذا فان المعلم او المندوب اذا تأخر عن الوقت المضروب لحضور

التلاميذ الى المدرسة فانهم لحداثة سنهم وعدم اتساع مداركهم يأخذون بالتعدي على بعضهم مغتنمين فرصة عدم وجود المعلم المراقب بينهم وعليه ارى على المعلم الناهض ان يراقب التلاميذ عن كثب ويشخص امراضهم الروحية بكل انتباه ويعالجها باساليب التربية الصحيحة دون ان يلجأ الى الضرب المضر او ما شابهه ويبتعد عن تشهير المذنب من التلاميذ خشية تعويده الوقاحة واستسهاله الاقدام على مختلف الذنوب والآثام مكتفياً ببيان الذنب وما يحتويه من القبح والنتائج السيئة الى التلاميذ مقتفياً اثر المربي الاعظم الرسول الذي كان يقول : ما بال اقوام يفعلون كذا وكذا ولا يقول ما بال الشخص الفلاني يفعل كذا وكذا هذا من جهة ومن جهة اخرى ارى من الواجب على المعلم ان يجعل التلميذ المذنب يكتشف امامه خطأ نفسه بنفسه والعلاج اللازم له كقوله له : انك اكتشفت خطأك على هذه الصورة فاكتشف ماذا كان يجب عليك ان تفعل آنئذ فيأخذ التلميذ بالتفكير واظهار العلاج ويشعر بالخجل ووخذات الضمير وربما بكى بالنتيجة قائلاً : سوف لا اقدم مرةً ثانية على مثل هذا العمل وسوف افكر بنتائج الاعمال قبل الاقدام عليها حتى اذا ما تبين لي حسنها ونفعها لي وللغير فعلتها والا طرحتها جانباً وهكذا فان تانيب التلميذ نفسه بنفسه وتهذيبه على هذه الطريقة خير وابقى كما لا يخفى.

يتحجل بعض المعلمين اعذاراً لهم في امر استعمالهم الحرمان والضرب وغيرهما في مدارسهم كسقوط التربية البيتية وتعويد التلاميذ على الضرب في بيوتهم من قبل اهلهم دون ان يفكروا بان المدرسة انما جعلت لتصلح ما افسده البيت لا أن يعملوا على نمو هذا الفساد ويأخذوا بتوسيعه وتقويته وعلى فرض انهم مصيبون في بدء عملهم ألم يكن من الواجب ان يُرى فرق في تقدم هذا النوع من التلاميذ في الصفوف العليا فانني كثيراً ما شاهدت بعض المدارس تعطي تلاميذها حرماناً على اعمالهم الشاذة ولدى التدقيق تبين لي ان عدد الذين نالوا حرماناً يزيد اسبوعاً عن اسبوع في حين كان يجب ان يتناقص حتى يصل الى الصفر اذا كان الحرمان نافعاً فاين التقدم.

هذا وهكذا شأن المكافأة في بعض المدارس فان الكثيرين من اخواني المعلمين يأخذون بمنح أنواع اوراق المكافأة من مرحى واستحسان وغيرهما

لتلاميذ فيتعود هؤلاء منذ الصغر على ان لا يعملوا خيراً او عملاً نافعاً حتى لانفسهم اذا لم يعلموا ان وراءه مكافأة لهم في حين ان الغاية التي يتوخاها المربون تعويد النشء على ان يعملوا العمل الطيب لانه طيب لا حباً بالمكافأة والحصول على الشهرة وان يجتنبوا العمل القبيح لانه قبيح لا خوفاً من الجزاء وانتقاد الناس.

هذا ما خطر ببالي افرغته بهذه العجالة راجياً الصفح على ما قد يدر مني عن غير قصد اذ العصمة لله وحده على اني كواحد من السادة الاساتذة المحترمين اتألم على مصير هذا النشء اذا ظل سائراً على هذه الخطة العوجاء. وفينا اولئك المربين الحقيقيين الذين يغارون على المصلحة العامة ويفدون كل مرتخص وغال في سبيل نهضة هذا الشعب نهضة حقيقية لا ريب فيها من وجهتي التربية والتعليم والله الموفق للصواب.

مفتش معارف لواءي الفرات والجزيره

١ ك ١ سنة ١٩٣٣ خليل الزركلي

محاضرات في التربية والتعليم(*)

هذا ميسم لكتاب وضعه الاستاذ الجليل المربي واصف بك البارودي مفتش المعارف في الجمهورية اللبنانية . اتناوله بالكلام عنه فاصفه لك بانه ثمرة خبرةٍ بعيدةٍ ونتاجُ مراسٍ طيبٍ لصناعة التعليم وقد كان مؤلفه يجول خلال ديار قومه يحاضر الناس بموضوعاته ويترسم لهم الخططَ في انشاء التلاميذ على تعلّم اللغة العربية والاساتيذ على تعليمها وهو صاحب طريقةٍ فنية ونظرية بارعة في مدارسة الدروس لا احسب انه سبقه الى اذاعتها في بلاد العرب احد فهو يذهب الى ان تعليم المعارف جملةً في الكلّ احسن من تعليمها مفردةً في الجزء وهذا المذهب مدعومٌ وقال به فيلسوف فرنسة في زماننا المسيو هنري بيركسون عضو الاكاذيمية الافرنسية في قوله :« قولوا لعلماء الطبيعة الجامد لا يفسر بالحي وقولوا لعلماء الحياة ان الحياة لا تدرك الا بالفكر وقولوا للفلاسفة التلخيص ليس من الفلسفة في شيء وقولوا للاساتيذ انه ينبغي لكم تعليمُ الكل قبل المبادئ وقولوا للتلاميذ يجب عليكم الابتداء بالكامل » .

والاستاذ البارع البارودي الى جانب ابتكاره هذا تبعته المدارس التي في رعايته باتباع نظريته هذه فانتجت احسن ما يكون من الفضل والفائدة وفتحت اذهان الطلاب على بابٍ اذا ولجوه مضوا في طيتهم وساروا على رسلهم في تذوق العلوم والآداب . ولست لاقف عند هذا الحد من تنقير كتابه وتفنيد ابوابه فان عنجهية العرب تدبُّ في ارجاء الكتاب وتنزل في منازل سطوره فلست في كل صفحة تراها منه الّا واجدًا انها مليئةٌ بحب لغتنا العربية والذهاب في هذا الحب الى غاية عرج فيها المؤلف ورفع قدر لغته في موطنه واستنفر اليها وحبذ لها ولقد سهل كل كثير على الناشئين في دراستها وطرق تعلّمها والاستاذ واصف بك نقريسٌ يحارب اللهجة العامية في مؤلفه وينهج للناس مناهج حديثة في السلائق وتعويد الالسنة على الفصيح من الكلام والبليغ من الاساليب

(*) الطبعة الثانية ١٩٣٣ مكتبة الكشاف بيروت

وطرح العُجمة واللُكنة التي ترتضخها الافواه وقد عمد الى المحادثة في الوصول الى بغيته وهي طريقة مبتكرةٌ منه ثاقبـة النتائج وانك ناظرٌ في كتابه امثلةً من الموازنات بين اللّهجات الغربية واللهجات الكلامية في لغتنا وقـد سار في بحوثه على طرائق المناطقة واصحاب التحقيقات العلمية من كبار العلماء فالاستاذ البارودي مفخرةٌ من مفاخر العروبة في ارجاء لبنان الفيّاح واذا سار تعليم اللغة في بلادنا على سنن مناهجه في التربية والتعليم اثمر خير الثمر ووفر الاستاذ على الطلاب كثيرًا من عناء الثقافة . وليس هذا الاثر هو المبرة الواحـدةُ في فضل المصنف الاديب وانما له آثار غير ذاك فقد أصدر قراءاتٍ للطلاب وشاركه في وضعها من اساتيذ بيروت النجباء الكاتب الفذ عمر فروخ والاديب الجيد فؤاد مشنوق والاستاذان محمد طاهر اللاذقي وفؤاد قاسم وصور رسومها المفتنُ مصطفى فروخ بلباقة رسومه .

زكي المحاسني
محامي . ليسانسيه في الحقوق والآداب
استاذ الادب العربي في معهد التجهيز بانطاكية

Statistiques scolaires

République Liban

	Ordres d'enseignement			
	Sup[r]	Secondaire Normal Technique	P.S. Primaire	N
ÉCOLES OFFICI				
Enseignement Prim. et Prim. Supérieur			137	
» Technique		1		
Totaux		1	137	
ÉCOLES PRIVÉ				
Ecoles Musulmanes		6	58	
» Druzes			39	
Ecoles des rites unis. Maronites		7	281	
Grecs-Catholiques		4	128	
Syriens »		1	7	
Armén. »		2	6	
Ecoles des rites séparés. Grecs-orthod.			123	
Syriens orthod.			2	
Arm. orth. et protest.		3	51	
Ecoles particulières diverses		5	24	
Totaux		28	719	
ÉCOLES ÉTRANG				
Ecoles Françaises	7	30	281	
» Américaines	7	7	43	
» Anglaises		5	29	
» Italiennes		6	5	
» Danoises			1	
» Allemandes			1	
Totaux	14	48	360	
Total Général	14	77	1.216	

De fin 1932

aise

ombre d'écoles	Nombre d'élèves	Répartition des élèves par religions			
		Chrétiens	Musulm.	Druzes	Divers
ELLES					
137	15.501	3.589	10.760	1.136	16
1	205	142	49	11	3
138	15.706	3.731	10.809	1.147	19
ES					
64	11.501	24	11.336	115	26
39	1.701			1.701	
288	15.185	14.564	339	278	4
132	7.225	6.641	412	158	14
8	527	464	32	31	
8	897	895	2		
123	8.079	7.628	190	244	17
2	199	199			
54	4.449	4.449			
29	2.902	1.498	229	855	320
747	52.665	36.362	12.540	3.382	381
ÈRES					
318	28.994	25.926	1.342	617	1109
57	3.720	2.390	973	126	231
34	1.504	960	169	358	17
11	1.340	1.086	172	40	42
1	155	155			
1	49	38	10		1
422	35.762	30.555	2.666	1.141	1400
1.307	104.133	70.648	26.015	5.670	1800

République Sy

	Ordres d'enseignement			Nomb
	Sup[r]	Secondaire Normal Technique	P. S. Primaire	d'éco
ÉCOLES OFFICI				
Enseignement Prim. et Prim. Supérieur			318	31
» Second., Norm. et Technique		14		1
» Supérieur	6			
Totaux	6	14	318	33
ÉCOLES PRIVÉ				
Ecoles Musulmanes		5	48	53
Ecoles des rites unis. Grecs-catholiques		2	15	17
Maronites			1	1
Syriens-catholiques			23	23
Arm.-catholiques			6	6
Ecoles des rites séparés. Grecs-orthodoxes		2	41	43
Syriens-orthodoxes			18	18
Arm.-orthodoxes			50	50
Ecoles particulières diverses		3	15	18
Totaux		12	217	229
ÉCOLES ÉTRANG				
Ecoles Françaises		10	71	81
» Américaines		3	12	15
» Danoises			7	7
» Italiennes			2	2
» Anglaises			11	11
Totaux		13	103	116
Total Général	6	39	638	683

rienne

re es	Nombre d'élèves	Répartition des élèves par religions					
		Musulm.	Chrétiens	Israélites	Druzes	Ismaïliés	Divers
ELLES							
3	35.778	33 696	1.314	80	295	229	164
4	2.197	2.162	29	1			5
6	496	384	96	3	9	1	3
3	38.471	36.242	1.439	84	304	230	172
ES							
	6.779	6.769	3	4		3	
	1.697	43	1.638		14		2
	133		133				
	1.719	39	1.676	4			
	1.086	45	1.039	2			
	3.630	138	3.464	8	9	1	10
	1.062	4	1.058				
	5.480	2	5.478				
	1.525	95	1.320	110			
	23.111	7.135	15.809	128	23	4	12
ÈRES							
	11.862	1.450	8.454	1.946	4		8
	791	129	641	16			5
	580	437	141			2	
	222	69	153				
	647	123	232	289	2		1
	14.102	2.208	9.621	2.251	6	2	14
	75.684	45.585	26.869	2.463	333	236	198

Sandjak d'Al

	Ordres d'enseignement		N d
	Secondaire Normal Technique	P. S. Primaire	
ÉCOLES OFFICI			
Enseignement primaire		65	
Enseignement secondaire et normal	2		
Totaux	2	65	
ÉCOLES PRIVÉE			
Ecoles Grecques-orthodoxes		6	
» Arm.-orthodoxes	1	38	
Ecoles particulières diverses			
Totaux	1	44	
ÉCOLES ÉTRAN			
Ecoles Françaises	1	18	
» Anglaises	1	5	
» Italiennes		2	
» Allemandes		1	
Totaux	2	26	
Total Général	5	135	

exandrette

mbre coles	Nombre d'élèves	Répartition des élèves par religions			
		Chrétiens	Musulm.	Alaouites	Divers
LLES					
65	4.765	781	2.614	1.337	33
2	172	39	109	24	
67	4.937	820	2.723	1.361	33
S					
6	664	642	5	16	1
39	2.736	2.736			
45	3.400	3.378	5	16	1
GÈRES					
19	1.738	1.445	90	171	32
6	379	280	27	55	17
2	218	164	8	43	3
1	118	118			
28	2.453	2.007	125	269	52
140	10.790	6.205	2.853	1.646	86

Gouvernement

		Ordres d'enseigneme	
		Secondaire Normal Technique	P. S Prima
		ÉCOLES OFI	
Enseignement Prim., Prim. sup. et normal		1	94
		ÉCOLES P	
Ecoles	Grecques-catholiques		7
»	Grecques-orthodoxes		5
»	Arméniennes-orthodoxes		4
»	Musulmanes		1
Ecoles	particulières	2	
	Totaux	2	17
		ÉCOLES ÉT	
Ecoles Françaises		3	8
» Américaines			19
	Totaux	3	27
	Total Général	6	138

de Lattaquié

NT / re	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Répartition des élèves par religions				
			Chrétiens	Musulm.	Alaouites	Ismaïlités	Divers
FICIELLES							
	95	7.265	2.935	2.053	2.042	225	10
RIVÉES							
	7	249	242	4	3		
	5	324	319	1	4		
	4	368	368				
	1	260		259	1		
	2	159	84	39	30	6	
	19	1.360	1.013	303	38	6	
RANGÈRES							
	11	1.290	1.071	151	59	6	3
	19	807	536	15	256		
	30	2.097	1.607	166	315	6	3
	144	10.722	5.555	2.522	2.395	237	13

Gouvernement du Djebel-Druze

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Répartition par religion	
			Druzes	Chrétiens
ÉCOLES OFFICIELLES				
Enseignement Primaire	47	3.656	3.339	235
ÉCOLES PRIVÉES				
Ecoles Druzes	37	1.275	1.229	29
» Grecques-orthodoxes	3	98		95
Totaux	40	1.373	1.229	124
ÉCOLES ÉTRANGÈRES				
Ecoles Françaises : Mission Jésuites	15	1.243	809	391
» pour enfants français	2	33		33
Ecole Américaine	1	30		29
Totaux	18	1.306	809	453
Total Général	105	6.335	5.377	812

N DES ÉLÈVES

ELIGIONS

	Musulm.	Divers
E S		
	80	2
	17	
	3	
	20	
E S		
	43	
	1	
	44	
	144	2

Tableau Réca

	Nombre d' Écoles	Nombre d' Élèves	Chrétien
ÉCOLES OFFIC			
État de Syrie et	338	38.471	1.439
Sandjak d'Alexandrette	67	4.937	820
Gouvernement du Djebel Druze	47	3.656	235
Gouvernement de Lattaquié	95	7.265	2.935
République Libanaise	138	15.706	3.731
TOTAUX	685	70.035	9.160
ÉCOLES PRI			
Écoles Musulmanes	118	18.540	27
» Druzes	76	2.976	29
des rites unis : Maronites	289	15.318	14.697
Grec. Cath.	156	9.171	8.521
Syr. Cath.	31	2.246	2.140
Arm. Cath.	14	1.983	1.934
des rites séparés : Grec. Orth.	180	12.795	12.148
Syr. Orth.	20	1.261	1.257
Arm. Orth. et Protest.	147	13.033	13.031
Écoles particul. diverses	49	4.586	2.902
TOTAUX	1.080	81.909	56.686
ÉCOLES ÉTRAN			
Écoles Françaises	446	45.160	37.320
» Américaines	92	5.348	3.596
» Anglaises	51	2.530	1.472
» Italiennes	15	1.780	1.403
» Danoises	8	735	296
» Allemandes	2	167	156
TOTAUX	614	55.720	44.243
TOTAL GÉNÉRAL	2.379	207.664	110.089

pitulatif

	Répartition des élèves par religions					
	Musulm.	Druzes	Alaouites	Israélites	Ismaéliés	Divers
ELLES						
	36.242	304		84	230	172
	2.723		1.361			33
	80	3.339				2
	2.053		2.042		225	10
	10.809	1.147	2	11	6	
	51.907	4.790	3.405	95	461	217
VÉES						
	18.364	115	1	4	3	26
	17	2.930				
	339	278				4
	459	172	7	3	7	2
	71	31		4		
	47			2		
	337	253	20	25	1	11
	4					
	2					
	363	855	30	110	6	320
	20.003	4.634	58	148	17	363
GÈRES						
	3.076	1.430	233	3.027	6	68
	1.118	126	265	201	11	31
	319	360	56	305		18
	249	40	49	36		3
	437				2	
	10					1
	5.209	1.956	603	3.569	19	121
	77.119	11.380	4.066	3.812	497	701

STATISTIQUE DES EXAMENS DES FACULTÉS FRANÇAISES en 1932

FACULTÉ FRANÇAISE DE MÉDECINE

SESSION DE JUIN 1932

Diplômes de Médecins	2
» de Pharmaciens	1
» de Chirurgiens-dentistes	9
» de Sages-femmes	6

SESSION DE NOVEMBRE 1932

Diplômes de Sages-femmes	1

ÉCOLE FRANÇAISE D'INGÉNIEURS

Diplôme d'Ingénieur — Candidats admis	15
Certificat d'Ingénieur — Candidats admis	4

ÉCOLE FRANÇAISE DE DROIT

1r examen du baccalauréat en droit :	Candidats présentés :	85 + 5 anciens admis.
	Candidats admissibles	40
	» admis	34
2e examen du bacc. en droit :	Candidats présentés :	64 + 5 anciens admis.
	Candidats admissibles	38
	» admis	31
Licence	Candidats présentés :	36 + 3 anciens admis.
	Candidats admissibles	22
	» admis	17
1r examen du Doctorat :	Candidats admiss. :	3
	» admis	3

TOTAL des Candidats présentés : 188 + 13 anciens admissibles

TOTAL des Candidats admis : 85

Table des Matières

Dixième Année

PARTIE GÉNÉRALE

Pages

P. Bazantay, Contribution à l'étude régionale de la Syrie :
la chaîne de l'Amanus 405
Les pélerinages arméniens au Djebel Moussa 496
D. Claparède, L'enseignement en Égypte 89-139-221-331-553
N. Homsi, La découverte de la planète transneptunienne « Pluton » 579
Messara Keilani, Union Générale des Femmes de l'Orient 441
W. Kéramé, Le Jeudi des Cheikhs 583
F. Lanot, Le Théâtre d'Orange 283
زكي محاسني انطاكية مدينة الاداب 194-234-296
P. Pallary, Chronique scientifique des Pays du Levant :
La merveilleuse histoire de l'anguille 185
L'histoire naturelle au service de l'histoire ancienne 243
Sur la collaboration de l'instituteur aux recherches scientifiques 493
C. Perreau, La crise économique 269
Chevalier de Raad, Division administrative de la Syrie à l'époque gréco-romaine 146
Division ecclésiastique de la Syrie sous les Romains. Juridiction d'Antioche 513-566
J. Thiébaut, La végétation du Liban et de la Syrie 401
R. Tresse, Inventaire des monuments musulmans de la ville d'Alep par M. Sauvaget 3
L'examen des Bourses du Ministère des affaires étrangères en 1864 578

PÉDAGOGIE

L. Aubry, La correction des devoirs au Cours Moyen 274
A. Delahaye, Plaidoyer pour la Narration 306-366
Lettre à un instituteur 524
O. Fady, La classe vivante. Rédaction d'observation 202
A. Farge, A propos d'expériences 249
Quelques expériences physiologiques simples 452
J. Joussellin, Jeu et Éducation 5-100-188
228-289-347
436-508-590
W. Kéramé, Une dictée en sixième 313
M. Lanore, Utilisation pratique du tableau noir 457
R. Mandard, Notes de Pédagogie : De l'enseignement de l'orthographe 240-353
A. Massenavette, Le bricolage scientifique à l'école primaire 311-582-600
M. Mongheal, De la lecture 301
I. Nouss, Bibliographie des ouvrages arabes d'histoire contemporaine 388
S. Penso, La poésie à l'école 460
F. Raïsse, Étude sur l'étourderie enfantine 11
R. Tresse, Bibliographie scolaire : Manuel de Physique (optique) de Hachem Fassih 197
Géographie générale et 198
Géographie de l'Amérique de Kamal Nasri 476
Leçon de géographie locale : la Place Mergé 245
Cartes économiques de la Syrie 357
Note sur le recrutement des élèves de l'École Normale de Damas 595

برهوم اعتدال خلق المعلم 154
بارودي القراءة المصورة محاضرات في التربية والتعليم 252-378
برخش المعلم في القرية 105
فهمي الحياة الاقتصادية في سوريا 380-541
الاب مارون غصن وسائل النجاح في امتحان البكالورية 463-535-604

625 محاضرات في التربية والتعليم زكي المحاسني
615 درس في العربية وكتاب العربية الفرد في الوسط المغربي
445 تقرير عن النهضة النسائية في سوريا كيلاني
316-469 درس عملي في تاريخ الفينيقيين الدورة الابتدائية خواج
474 تدريس الحساب في المدارس الابتدائية لبان
156 نظرة في الترجمة مطلع
385 صناعة التعليم وشرفها مرقص
20-108 درس في قواعد اللغة العربية للدورة الوسطى نقيفة
15 الترهات المدرسية زين
546 حول محاضرات في التربية والتعليم زريق
620 القصاص والمكافات بالمدرسة خليل زركلي

EXAMENS ET CONCOURS

Notes et rapports

Dates des examens français, et du Baccalauréat libanais pour la 2e session de 1932 84
Dates des examens français pour la 1re session de 1933 264
Pourcentage des ajournements au Baccalauréat français 216
Inscription à la 2e partie du Baccalauréat français 217
Rapports sur le Baccalauréat libanais en juin 1932 :
Langue et littérature française 114
Philosophie 117
Sciences 119
Dates des examens libanais et syriens en 1933 479

Sujets proposés

Baccalauréat français de l'Étude secondaire
1re session 1932 26
2e session 1932 163
Brevet Supérieur
1re Session 1932 58
2e Session 1932 175

Diplôme Supérieur d'Études Commerciales et certificat d'études pratiques commerciales 98
Brevet Élémentaire
1er Session 1932 49
2e Session 1932 177
Certificat d'Études primaires français en 1932 53
Baccalauréat Syrien de l'Enseignement secondaire
1re Session 1932 61
2e Session 1932 206
Baccalauréat libanais
1re Session de 1932 120
2e Session de 1932 254
Brevet élémentaire libanais 1932 126
Certificat d'études primaires libanais 1932 127

Statistiques

Examens des Facultés françaises en 1932 627
Baccalauréat français
1re Session 1932 71
2e Session 1932 180
Brevet Supérieur
2e Session 1932 181
Diplôme Supérieur d'Études Commerciales 1932 72
Brevet Élémentaire
1er Session 1932 72
2e Session 1932 181
Certificat d'études primaires 1932 73
Examens Syriens : 1re Session de 1932 74
Baccalauréat Syrien 2e Session de 1932 215
Examens Libanais 1er Session de 1932 129
Baccalauréat libanais 2e Session de 1932 261

ACTES ADMINISTRATIFS

Félicitations ministérielles 75
Douanes — Franchises des établissements d'assistance et d'enseignement 322

Enseignement Supérieur

Organisation des études et des épreuves en vue du grade de docteur (Décret du 19 juillet 1932) 130
Diplôme d'état de chirurgien-dentiste — Révision des titres initiaux (Décret du 19 juillet 1932) 131
Licence ès sciences (Décret du 19 juillet 1932) 132
Date de l'examen d'équivalence (étrangers) 397
Avis sur les études supérieures en France 549
École Polytechnique 549

Enseignement Secondaire

Baccalauréat : droits d'examen 76
Épreuves des Bacheliers Mathématiques au Baccalauréat Philosophie 327
Epreuve de Langues vivantes étrangères en 1933 479

Enseignement primaire

Titularisation des instituteurs suppléants intérimaires et stagiaires pourvus du B. E.(loi du 30 décembre 1932) 397

Brevet Élémentaire du H.-C.

Additif 5/L. R. à l'arrêté 22-37 du 30 novembre 1928 77
Programme limitatif pour le B. E. en 1933 480

Écoles privées

Réglementation et contrôle des Établissements privés d'enseignement dans l'État de Syrie (arrêté 3820 bis) 78
Arrêté n° 129/L. R. portant modification de l'arrêté 26-79 du 20 Juin 1924 sur la réglementation et le contrôle des établissements étrangers d'enseignement des Pays du Levant sous mandat français 133

Bourses scolaires

Arrêté n° 124/L. R. du 24 août 1932 exigeant la possession du C. E. pour l'attribution des bourses d'enseignement primaire supérieur 135

Bibliographie et Annonces

Éditions de la Pléiade 321
Éditions du Génie de la France 396
Emir J. Chéhab, Petit supplément à la grammaire française 85
Edouard Morcos, L'art de traduire du français en arabe 136
W. Baroudy, L'Éducation et l'Enseignement (Méthode directe pour l'enseignement de la langue arabe) 182
A. Demangeon, France : Métropole et Colonies 476
Instituteurs d'Antioche, Izahli Kiraat Parçalari 262
Delfaud — Millet — Arithmétique 548
Collège International de Cannes 550
Statistiques de l'Enseignement pour 1932

وجه

200 سفر مدرسي حديث في الجغرافية العامة والاراضي القطبيـة وقـارة اميركا تأليف الاستاذ كامل نصر

396 فخر ابي فراس وابي الطيب

396 في اداب السلوك العصري الاب بطرس الخوري الجاجي

392 قائمة باسماء المؤلفات العربية الباحثة عن تاريخ الحوادث الاخيرة

477 الثقافة مجلة شهرية جامعة

SOCIÉTÉ DE SOCIOLOGIE DE GENÈVE

VINGT-CINQUIÈME SÉANCE ORDINAIRE

2 FÉVRIER 1931

RUE DE L'HOTEL-DE-VILLE, 11, 3me ÉTAGE
LABORATOIRE D'ANTHROPOLOGIE

LA CONTRAINTE SOCIALE DEVANT LA PSYCHOLOGIE

Le mot de « contrainte » n'a pas, pour la science en général, et la psychologie en particulier, de signification claire, car, pour elles, tout est contrainte, puisqu'elles postulent le déterminisme. Il faut donc, lorsqu'on donne au mot « contrainte » un sens plus spécial, commencer par le définir. On peut alors distinguer les espèces suivantes de contrainte :

1. Contrainte brutale (entrave à la réalisation d'un désir). — *a)* Contrainte *physique*, lorsque l'organisme est le jouet des forces extérieures (tropismes de Lœb, pesanteur, gendarme qui vous prend au collet) ou même de certaines forces internes (réflexes, vomissement, sommeil). *b)* Contrainte *morale*, menace de peines si on agit conformément à son désir (éducation autoritaire, code pénal, etc.).

2. Contrainte adaptative. — L'organisme qui ne se plie pas aux exigences du monde ambiant souffre ou meurt. Il est donc, pour vivre, contraint de s'y soumettre. Deux points à noter : 1° Cette contrainte est en réalité d'origine interne. Il n'y a contrainte que pour autant que l'individu tient à ne pas mourir. C'est l'individu qui *se* contraint, non le monde ambiant qui le contraint. 2° Il n'y a contrainte (du point de vue du sujet, sinon de celui du psychologue et du biologiste) que pour autant que l'adaptation au milieu entre en conflit avec quelque autre désir. Sans cela, la contrainte n'est pas ressentie comme contrainte (Loi de prise de conscience).

Deux variétés de contrainte adaptative : *a)* Adaptation au milieu *physique* (contraintes musculaires et contraintes intellectuelles, logiques). *b)* Adaptation au milieu *social* (contraintes logiques, linguistiques, pour être compris de nos semblables ; contraintes mimétiques, pour leur ressembler). La force de ces contraintes dépend uniquement de l'individu, c'est une force intra-individuelle qui est mesurée par sa plus ou moins

grande tendance à ressembler aux autres, ou à s'accorder avec eux, en vue de sa conservation.

3. On peut encore envisager les processus psychologiques du point de vue de leur genèse et de leurs différences individuelles, et appeler alors « contrainte sociale » *l'influence du milieu social relativement à celle des facteurs héréditaires,* dans la formation de l'individu (partie du grand problème de l'Hérédité et du Milieu). On dira qu'un individu agit spontanément (échappe à la contrainte) dans la mesure où il agit différemment des autres membres de la collectivité. Sauf dans les cas où tous les membres d'une collectivité ont un intérêt semblable et simultané à modifier leur comportement (inondation, épidémie, etc.), la variation du comportement d'une société a pour cause le comportement spontané d'un ou de plusieurs membres de cette société, qui est ensuite adopté par leurs congénères. Les modifications sociales sont dues ou aux simples variations individuelles rencontrant des circonstances favorables, ou au génie, qu'on peut ramener à une mutation.

Conclusion. — Le terme « contrainte sociale » ne peut être que métaphorique : il signifie adaptation des individus à un milieu social donné. Cette adaptation a la même signification biologique que l'adaptation au milieu physique (à l'espace, à la pesanteur, aux propriétés matérielles des choses), qu'on pourrait appeler aussi métaphoriquement, en personnifiant le milieu physique, « contrainte physique ».

Ed. Claparède.

ANO VI — NS. 53, 54 E 55 — JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO — 1931

REVISTA DO ENSINO

ÓRGÃO OFICIAL DA
INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

SUMARIO

Pedagogia. — O Sentimento de inferioridade na criança, *dr. Edonard Claparède*. — O problema da disciplina, *dr. Mario Casasanta.* — Auditorio, *Mariana C. da Mata Machado.* — Das classes homogeneas, *Hélène Antipoff.* — Organização de classes homogeneas, *Amelia Carlota da Mata Machado.* — Tests coletivos, *dr. Th. Simon*, — Ensaio do test das 100 questões de Ballard, *Julia M. de Viotti.* — Objetivos na organização e administração da educação fisica escolar, *José Lourenço de Oliveira.* — A escola, *Firmino Costa.* — Processo ideografico no ensino de historia, *Raul de Almeida Costa.* — Ainda a liberdade no modo de agir, *Maria Boschetti Alberti*, tradução por *Levindo Lambert.*

(Continúa na pagina interior)

BELO-HORIZONTE — ESTADO DE MINAS-GERAIS

SUMARIO

(Continuação da pagina anterior)

A escola nova e o sul de Minas. — A lição oral, *Charrier*. — Pensamento, *Leonilda S. Montandon*. - A nova educação na republica alemã. — A utilidade do museu nas escolas, *Viriato Fonseca*. — Interesse, *Amelia Carlota da Mata Machado*. — Um caso de reflexão a proposito de uma observação, *Mariana M. Machado*. — Pela melhoria da literatura infantil. — As raizes e o seu ambiente. — *Edgar Nelson Transceau*.

ANO VI — N. 53, 54 E 55 — JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO DE 1931

REVISTA DO ENSINO

ORGAM OFICIAL DA
INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

PEDAGOGIA

Nada mais auspicioso e mais animador do que este movimento de entusiasmo que se observa no nosso Estado em torno do problema pedagogico, principalmente da parte do professorado primario e normal.

Todos querem aperfeiçoar os seus conhecimentos e melhorar os seus metodos. E' o reino na bôa vontade, em que uma construção grandiosa se levanta pelo esforço comum e que, se ainda não nos apresenta a vitoria final, já é entretanto uma promessa bastante segura do exito da nova orientação.

E o que é mais auspicioso é que esse espirito de entusiasmo é verdadeiramente contagiante. Professores, antes alheios aos estudos modernos da escola, á primeira iniciação nesse dominio são por êles absorvidos e dêle se fazem fervorosos adeptos.

E' que a escola moderna não é só agradavel e accessivel para o aluno, mas tambem para o professor, que, na animação da vida escolar, de atividade e de iniciativas, de inteligencia e de ação, de cooperação e de sociabilidade, se vê tambem renovado e feliz de vivê-la nesse ambiente em que a propria profissão se transfigura, deixa de ser o oficio monotono e exaustivo para tornar-se o exercicio constante de uma arte insigne, a que presidem, de maneira quasi invisivel, a sua inteligencia e os seus coeficientes pessoais.

Esse movimento educacional já em si seria a vitoria pelo numeroso contigente de resultados dêle provindo, ainda que fosse tão sómente no sentido extensivo e propriamente quantitativo. Mas evidentemente não é só este o resultado colhido. A sua produção tambem em qualidade já é apreciavel, não ha duvida.

E' forçoso dizer, porém, que a esse fervoroso espirito da escola ativa entre nós ainda falta certa unidade de orientação e que todo esfôrço, toda contribuição nesse sentido será inestimavel. A nossa casa está um tanto desarrumada, embora mais alegre e mais arejada. E isso é bom. Mas é preciso tambem que conheçamos todos, e não sómente os especialistas desse mistério, os motivos e os fins que arrancaram dos seus lugares primitivos os bancos e as carteiras, isto é, precisamos de conhecer mais geralmente o quadro figurado de nossa pedagogia, precisar mais eficientemente as suas linhas dominantes, para que possamos mais livremente nêle exercer a orientação e nêle integrarmos, enriquecendo-o, as nossas observações e experiencias.

Sabemos todos que as regras seguidas, os conselhos postos em pratica, os metodos e as inovações convergem para êle e para as suas finalidades, mas nem todos sabemos quais são élas e qual é verdadeiramente esse quadro de contornos pouco visiveis á pedagogia.

Isso não deixa de ser um mal. E' evidente que as praticas e os metodos, as recomendações e os conselhos, por mais numerosos e uteis que sejam, não são suficientes. A vida escolar, a atividade educacional é um mundo em ação, em que a todo instante surgem situações e casos imprevistos e imprevisiveis a que o educador é convocado a dar solução.

Ora, as observações e praticas empiricas nem sempre o valerão nessas conjunturas, si êle não tiver

em referencia, e dominá-los, os pontos principais da pedagogia, as suas diretrizes fundamentais. O educador precisa conhecê-los bem, pois só com esse conhecimento estará apto a integrar no seu dominio toda a sua experiencia e observações e, dentro délas, mover-se com segurança e destemor, isto, é, agir eficientemente.

A sua propria cultura, a saber, sua personalidede profissional se resentirá dessa deficiencia, pois que lhe faltaria a unidade de associação e, portanto, de enriquecimento pedagogico.

Essas linhas configuradoras do quadro pedagogico, de orientação consciente, de enriquecimento progressivo de experiencia e de tecnica, só a psicologia, de que a pedagogia é mais do que um dos departamentos de aplicação, nos poderá proporcionar. E' uma verdade insofismavel: sem psicologia não ha pedagogia.

Dir-se-á que tambem a psicologia ainda é vastamente empirica. Mas isso não é uma razão suficiente para déla nos descuidarmos Sabemos que ainda ha pouco tempo éla se limitava apenas a descrever e classificar fenomenos e faculdades psiquicas. Mas o é muito menos hoje e progressivamente se vae afirmando sobre bases mais racionais e cientificas, para um conhecimento mais profundo e completo da personalidade, das leis de seu desenvolvimento normal e anormal, de sua afirmação harmoniosa ou viciosa, o que constitúe o campo especifico da pedagogia.

Procuremos, portanto, cultivar a psicologia e néla buscar o sentido de orientação que nos possa proporcionar a atividade pedagogica.

Com o intuito de contribuir para esse fim, de um conhecimento mais perfeito e menos empirico da pedagogia, oferecemos hoje aos nossos professores, entre outros trabalhos desse genero. a notavel conferencia do

professor Claparède, a qual não teve a necessaria divulgação entre nós, na ocasião em que foi proferida, pela superveniencia dos acontecimentos revolucionarios de outubro, quando em resumo foi publicada nos jornaes.

Damo-la na integra essa obra verdadeiramente notavel do psicologo suisso. Vemos que éla encerra, mesmo, toda a orientação cientifica que pode ter a pedagogia moderna, certos de que a nova psicologia individual, na parte relativa ás contribuições de Adler e Wexberg, não poderia encontrar mais limpida, accessivel e fiel sintese do que a cristalizada nessa conferencia.

O SENTIMENTO DE INFERIORIDADE NA CRIANÇA

(Conferencia proferida no Teatro Municipal na noite de 23 de setembro de 1930).

dr. EDOUARD CLAPARÉDE

Fala-se muito, ha já alguns annos, do "sentimento de inferioridade". Não é que a coisa seja nova; éla, porém, não tinha, outrora, sido percebida claramente. Não se havia, sobretudo, compreendido que papel esse sentimento podia desempenhar no destino do individuo, no determinismo do seu carater ou na irrupção de certos disturbios nervosos.

Importante para a ciencia psicologica, essa questão não o é menos para a arte da educação. E'la nos mostra que as responsabilidades do educador são ainda maiores do que se imagina: os erros por este cometidos á mingua de luzes suficientes podem ser irremediavelmente fatais á formação intelectual e moral de muitas crianças.

Questão importante igualmente, porque suscita o problema delicado da relação entre o individuo e a sociedade. A educação, considerada sob o ponto de vista dos seus fins sociais, é, em grande parte, a arte de ajustar o individuo a um dado meio social, ou, melhor ainda, a um meio social idéal, em cuja elaboração éle proprio deverá trabalhar. Mas, sob o ponto de vista do individuo, a educação — segundo a formula a um tempo audaz e profunda que se destacou do estudo biologico da crianca — a educação é uma vida e não uma preparação para

a vida. Conciliar os direitos da criança e as exigencias do adulto e os direitos do individuo e os que são o apanagio da sociedade — tal é a arte suprema do educador. Do conflito entre estes e aqueles, si esta arte não está á altura da sua grande missão, nascerá o sentimento de inferioridade, com o seu cortejo de consequencias por vezes catastroficas.

***

O sentimento de inferioridade tem sua origem no fracasso da tendencia dominadora. Para compreender donde provém esta ultima, comecemos pelo principio e lancemos um olhar sobre o que é a vida.

A vida implica a existencia de uma tendencia para a conservação do eu. Tudo o que rompe o estado de equilibrio indispensavel á integridade do organismo desencadeia essa tendencia conservadora. Pode-se dizer até que a vida consiste nesse perpetuo reajustamento de um equilibrio rôto a cada instante. Mas, num meio social como o nosso, conservação do eu não se opéra sem tendencia á dominação. Porque salvaguardar o seu eu equivale, as mais das vezes, a assegurar o proprio triumfo na luta pela existencia.

Eu, antes de tudo! — Essa tendencia dominadora, percebemo-la de maneira nitida nos animais, porque então escrupulos morais não vêm suspender-lhes a manifestação. Os cães, os gatos, as aves se batem, como se sabe, pelo menor alimento, e o vencedor foge com a sua preza, receoso de que lha arrebatem.

Toda a historia da humanidade é acaso outra coisa mais que a expressão multiforme dessa tendencia dominadora? O homem procura assenhorear-se do mundo fisico pela ciencia e pela industria; do mundo social, pela força. A historia politica não é senão a das tentativas do despotismo e do imperialismo, destinadas a satisfazer á necessidade de supremacia que jaz no fundo

do coração de todo homem e de toda nação. A historia das religiões nos mostra os esforços empregados para propagar ou implantar as crenças adotadas pelo eu e que são como a substancia deste.

Ora, essa tendencia á expansão do eu é mais forte ainda na criança que no adulto. A razão disso não é difícil de perceber-se: éla é o proprio efeito do crescimento. O crescimento é uma causa constante de ruptura do equilibrio organico e que se soma ás outras. A criança que cresce necessita, além do alimento destinado a reparar as perdas impostas pela atividade da machina humana, daquilo que os fisiologistas denominam a «ração de crescimento», isto é, de um suprimento de alimentação indispensavel ao desenvolvimento do seu corpo.

Pois bem, o mesmo acontece em relação ao crescimento do seu espirito. A criança manifesta, si ouso dizer, uma «tendencia dominadora de crescimento», que parece indispensavel para a fazer adquirir todas as experiencias necessarias á construção do seu ser espiritual. E' graças a essa tendencia bem caracteristica que, longe de se contentar de conhecer apenas o que seria suficiente para satisfação de suas necessidades de momento, éla deseja, pelo contrario, saber cada vez mais a respeito disso, questiona, experimenta, manipula, toca em tudo, ultrapassando constantemente o limite das necessidades imediatas, elevando-se a cada instante acima de si mesma, alargando o circulo dos seus interesses, exercendo seus poderes, marchando á conquista do mundo...

Mas desde os primeiros dias da vida, infelizmente, obstaculos invenciveis se opõem a essa expansão do eu, a esse apêlo dos desejos. Forças externas vêm frustrar essas tendencias naturais que impeliam a criança á satisfação dos seus apetites. O neofito percebe logo que o mundo exterior não lhe pertence, que não pode tomar a lua em seus braços, que não é dono do espaço e o é ainda menos das pessôas que o cercam. Dizem-lhe constantemente: "Não faça isto, não toque naquilo, cale-se, fique quieto, não se debruce á janela, não caminhe dentro dagua..."

Põem-no na cama quando êle quereria ainda brincar; acordam-no quando quereria ainda dormir. Obrigam-no a tomar a sôpa de que não gosta. Privam-no da sobremesa de que gosta. — O pequeno adquire então conciencia da propria fraqueza. Porque, na luta com o adulto, é sempre vencido.

E' nesse fracasso inelutavel que êle haure o sentimento de sua inferioridade. Esse sentimento é, pois, natural em toda criança. Ele nada tem de danoso em si mesmo; é, ao contrario, salutar — embora produza alguma crise de lagrimas passageiras. Estimula o desejo "de se tornar grande" de "fazer como o papai", de imitar os mais velhos. E' o motor de inumeros jogos em que a criança copia os adultos e a maneira destes se comportarem. E' assim "a mais preciosa das molas que impelem a criança a educar-se a si mesma" E éla se gasta pouco a pouco, á medida que a personalidade se afirma. — Infelizmente as cousas não se passam sempre assim. Diversas causas — que gruparei sob tres rubricas: influencia desfavoravel do meio, inferioridade real, anomalia exquisita ou ridicula—diversas causas podem intensificar este sentimento de inferioridade, fixá-lo, fazer dêle uma especie de espinho plantado dolorosamente na carne moral da criança. Ferida que deixa então um traço indelevel, um ponto que fica sensivel durante toda a vida, fonte das mais variadas reações de defesa. — Vejamos primeiro a influencia do meio. Aqui, o sentimento de inferioridade, primitivamente "normal", é exasperado pelo ambiente. Serão, por exemplo, pais vaidosos que, envergonhados de não ter um filho genial, o compararão, a todo proposito, com um primo mais bem dotado, com um amigo mais brilhante e o censurarão por não atingir ao nivel destes; ou irmãos mais velhos, que tratarão constantemente como "bêbê" o caçula da familia, considerando-o como quantidade desprezivel, e isto sobretudo (em consequencia de um zêlo inconsciente) si o caçula é mais bem dotado do que êles; ou será o mestre que ralhará com um discipulo pelo seu mau procedimento, que o humilhará deante de toda a classe, ao passo que este tem conciencia de haver feito tudo o que poude. Será o processo "dos temas de

logar", que relegará tal aluno para a retaguarda dos seus condiscipulos, o que o aborrecerá, e, pouco a pouco, o fará perder a confiança em si.

(Isto nos mostra, notemos de passagem, quanto é delicada a questão da emulação na escola). E, pois, ha colégas mais fortes que espancam ou que humilham os mais fracos.—Ah! a Escola! Instrumento magnifico sem duvida na mão do progresso. Arma de dois gumes, porèm... De quanta amargura os anos de escola não impregnam algumas vezes uma vida inteira!

—"O colegio de minha cidade natal, escreveu Edouard Rod. era triste e pesado; lá fui punido duas vezes injustamente, lá fui maltratado pelos meus camaradas, lá conheci as coleras impotentes, a indignação sem força... Oh! essas primeiras impressões nos plasmam para sempre; são élas que dão um tom a toda a nossa existencia; élas podem tornar-nos para sempre incapazes de felicidade.

Por isso eu não desejava reviver a minha infancia, por causa desse colégio maldito, por causa das pequeninas contrariedades que lá senti tão vivamente quanto as minhas dôres de homem..

—De um modo geral, exigir de uma criança mais do que éla é capaz de dar a predispõe para o sentimento de inferioridade, porque a condenamos a nunca obter o resultado satisfatorio, a não recolher o fruto de um esforço. Não só éla não contenta aos outros, mas, o que é mais grave, não se contenta a si propria.

E grava-se sempre mais profunda em seu espirito a idéa de que está abaixo do nivel normal.

Mas, de outra parte, deixar que um aluno se pavoneie em triunfos muito faceis é levá-lo tambem — isso parece parado xal — á inferioridade.

Porque então, desta vez, si a maior confiança que êle tiver posto em si fôr desmentida por experiencias novas, êle sossobrará na desilusão, na decepção.

E' por um motivo analogo que os meninos "mimosos", muito afagados por seus pais, pagam largo tributo ao sentimento de inferioridade. Depois da especie de paraiso em que se encontravam, o primeiro dia de escola é muitas vezes para êles a estréa da grande catastrofe. Parece-lhes terem caido do Céu no Inferno.

Mencionemos tambem a influencia do meio social. As crianças da classe operaria, além de serem menos robustas, menos bem alimentadas, são não raro maltratadas no lar. Além disso, são sobrecarregadas, em casa, de trabalhos e responsabilidades proprias de adultos, sem ter a posição nem o privilegio destes. Têm a vaga sensação de ser exploradas; por isso, quando élas se comparam com as suas congeneres das classes mais abastadas, experimentam vivamente a inferioridade da propria condição.

O sentimento de inferioridade pode provir ainda de uma inferioridade real, organica ou psicologica. Toda criança enferma ou estropiada, corcunda ou côxa, extremamente miope ou mouca, intelectualmente retardada, mofina ou debil, arrisca-se duas vezes a sofrer de sua insuficiencia: quer porque se acha realmente numa situação inferior deante de sua compania, quer porque é o alvo dos motejos dos seus camaradas — essa idade é impiedosa — talvez mesmo um objeto de impaciencia para seus pais, cujo amor proprio éla fere, pois foram êles que a fizeram assim.

Emfim, na ausencia de toda inferioridade real, algum carater insolito ou extravagante de uma criança pode atrair sobre éla as chufas com um alcunha ironico que a perseguirá até a morte: cabêlos muito ruivos ("Poil de Carotte!") ou muito louros ("Filasse!"), um facho de cabêlos brancos, um *noevo* na face, um sexto dedo na mão, ou, mais simplesmente, uma estatura demasiado baixa ou demasiado alta, um corpo muito gordo ou muito magro, uma extrema feiura...

E é mistér recordar que as tres fontes que indicámos podem confluir, adicionar suas aguas deletérias. E de tal sorte que o tempo da infancia, que deveria ser a quadra mais béla da vida, não seja, para algumas, mais que um calvario miseravel, em que o seu eu acaba por ser completamente crucificado.

* * *

O sentimento de inferioridade, quando è intensificado pelas causas que acabamos de enumerar brevemente, ocasiona

em quem dêle é victima um vivo sofrimento. Como é que o individuo pode reagir contra esse sofrimento? Como vai tentar resguardar-se dêle?

As consequencias do sentimento de inferioridade foram bem focalizadas, ha mais de 20 anos, pelo dr. Alfredo Adler — um discipulo dissidente de Freud — e pela sua escola. Segundo esse autor, tal sentimento — ou, melhor, tal "complexo", por que êle opéra no subconsciente — pode engendrar, conforme o caso, os procedimentos mais diversos, que se graduam da resignação á revolta, da timidez ao despotismo, da impostura ao talento, da nevrose ao crime, da malvadez á servilidade, da covardia ao heroismo, da abulia á exaltação sublime da vontade.

Essa diversidade de consequencias possiveis nos mostra que os frutos produzidos pela triste semente plantada na alma da criança variarão conforme o terreno que a houver recebido, conforme as circumstancias particulares em que houver germinado.

O mecanismo que a criança — e, em geral, o individuo — põe em jogo para lutar contra a sua inferioridade é sempre o mesmo em sua origem: è a compensação. Compensar não é suprimir a insuficiencia; é contrabalançá-la por uma combinação em sentido contrario. Em alguns casos, é certo, a compensação redunda em supressão: conheci um moço que, sofrendo com a sua fraqueza muscular, se limitou, durante anos, a fazer, de manhã e de noite, os exercicios do "sistema Muller", e tornou-se quasi um atleta. Quando a inferioridade resulta da posição social, o exito dos esforços para melhorar esta diminue forçosamente aquéla. Nem sempre, entretanto, porque a vida não é um teorema. Ainda quando não justificada pela realidade objetiva, a inferioridade experimentada outrora sobrevive muitas vezes no coração do homem, e fica como um aguilhão constante da sua conduta.

Não se deu assim com Bonaparte? Sombrio, ambicioso, humilhado da sua condição inferior e da sua pequena estatura,

temendo não poder alçar-se á posição que seu orgulho esperava, pensa, aos 16 annos, em suicidar-se.

Sobrevém a fortuna. Mas ele não sacía o seu apetite de gloria e incendeia a Europa. Não é o desprezo pela humanidade, outrora aceso no seu coração de menino, que entreteve nele, emquanto viveu, o fogo da dominação?

A compensação é um meio, um estratagema empregado pela natureza para acudir a uma insuficiencia do organismo e para restabelecer de algum modo a falta de equilibrio.

No individuo a quem uma perna demasiado curta obriga a claudicar, a coluna vertebral apresentará uma curvatura «compensadora». O coração lesado se hipertrofia, para compensar, de alguma sorte, a qualidade pela quantidade. Nos feridos do cerebro crear-se-ão «suprimentos» para substituir as funções atingidas. O mesmo ocorre no dominio mental. Mas aqui a compensação colima dois fins: contrabalançar a insuficiencia e, sobretudo, proteger contra o sentimento de insuficiencia, que é, já o dissemos, particularmente torturante.

Esta ultima distinção nos autoriza a estabelecer duas grandes classes de fenomenos compensadores:—os que triunfam objetivamente da insuficiencia e os que simplesmente protegem o paciente contra a dôr de sua insuficiencia. No primeiro caso, falaremos de *Compensação triunfadora* ou *heroica*; no segundo, de *Compensação protetora*, ou *dissimuladora*. Uma ataca o obstaculo de frente e o vence; a outra se limita a contorná-lo.

Compensação heroica—Esta fórma de compensação se depara, sobretudo, no individuo dotado de um vivo amor-proprio, que sofre de uma inferioridade de causa organica. Este sente, então, essa inferioridade como uma especie de desafio que lhe estimula o instinto fugaz: «Tu pensas que serei teu; pois bem, tu é que serás meu!»... E para estar mais certo de o «ter», ele não se contenta de compensar, ele o sobrecompensa, desenvolvendo na obtenção dessa vitoria tesouros de energia e de perseverança.

Assim é que certas inaptidões, ferindo uma alma viril, pódem engendrar verdadeiros talentos.

Demóstenes é disso uma tipica ilustração. Adolecente débil, tornou-se não apenas senhor do seu defeito de pronuncia e de sua timidez: tornou-se ainda o maior orador do seu tempo. Adler, que insistiu sobre esse exemplo, recorda tambem o de Beethoven, acometido de surdez. E lembra uma estatistica segundo a qual 70 % dos pintores sofreriam de algum defeito da vista. A ambição de vencer a inferioridade seria assim, em muitos casos, a propria causa da aquisição do talento.

Um ilustre exemplo desta vitoria do moral sobre o fisico nos é fornecido pela mocidade de Guilherme II. Débil de nacença, paralitico de um braço, o futuro imperador chegou, entretanto, á custa de esforços pertinazes e por vezes dolorosos, a tornar-se um bom cavaleiro.

«O que caracteriza o principe—refere Emil Ludwig na sua notavel biografia de Guilherme—especialmente no seu papel de oficial, era a luta contra a sua inferioridade. Todo o seu orgulho, todo o seu exito se haviam concentrado nesse ponto. Quando, pela primeira vez, ele apresenta os hussards ao seu temivel avô e ao seu tio, que se celebrizara como cavaleiro, ambos se tomaram de admiração, e dizendo o velho soberano: «Ai está um bom trabalho, eu nunca acreditaria! — o principe, desde então, fica persuadido de que sua fraqueza não é invencivel, que elle proprio é forte e tão bravo como seus pais e como seus camaradas».

A carreira ulterior do desventurado Guilherme mostra, entretanto, que essa compensação, embora heroica como certamente foi, permaneceu superficial infelizmente. E que o de que importava triunfar era bem menos desse braço impotente do que da vaidade incomensuravel que não logrou acomodar-se a ela. Por isso a sua vitoria relativa não lhe arrancou d'alma o espinho doloroso do sentimento de insuficiencia. O jovem principe não comprehendeu—e seus educadores ainda menos—que a coragem consistia, aqui, não tanto em se tornar perfeito cavaleiro (o que era fisicamente impossivel) quanto aceitar sumariamente essa incapacidade, livre em resgatá-la (na ausencia de dons intelectuaes superiores) por uma virtude de outra especie—uma virtude moral—a modestia.

Resgatar a inferioridade mediante qualidades de ordem superior áquelas cuja ausencia se deplora, tal é a formula idéal da compensação triunfadora. Esta desforra legitima do bem sobre o mal, do justo sobre o injusto, seduziu sempre a a alma popular, e encontramo-la magnificada em muitos mitos e legendas, tais como a *Borralheira* e o *Pequeno Polegar*, em que vemos o caçula, fraco e desprezado, triunfar, finalmente, graças á sua sabedoria e á sua paciencia, da malvadez dos seus irmãos mais velhos e da crueldade do destino.

Compensação protetora—Quando o individuo que sofre de inferioridade não é de molde a neutralizar esta, desenvolvendo aptidões que lhe façam equilibrio —e quando não é bastante filosofo para se resignar a ser inferior aos outros,— buscará «dar o trôco», quer dissimulando, quer tomando a ofensiva. Mas a ofensiva é tambem para êle um meio de simular. Esta simulação é a arma do fraco, e sem ter a intenção de enganar, êle será levado a isso pela inclinação da natureza humana.

É o medroso que assovia no mato para aparentar coragem. E' o prosa, o tagaréla, que busca brilhar tanto mais quanto mais sente a sua nulidade. E' o burguês pouco afortunado que joga areia nos olhos para que se não pereceba a dificuldade em que ele vegéta.

E' curioso verificar com que facilidade surtem efeito, aliás, deante do publico, essas tentativas de mistificação. Não só na vida mundana de cada dia, mas tambem na vida politica, quantos imbecis cujo unico sucesso é a presunção!

Fôra mistér esboçar aqui a psicologia do adventicio, cuja atividade visa exclusivamente mascarar a inferioridade de sua proveniencia ou de sua cultura. Sabe-se a historia desses «novos ricos» que depois da guerra, para guarnecer as prateleiras ainda virgens de seu gabinete de trabalho, encomendavam alfarrabios a metro corrido.

A criança que sofre de inferioridade assumirá, pois, não raro, a fisionomia de um forte. Será gabóla, ranzinza, procurará sempre encouraçar-se, imitar os mais velhos, dar-se ares importantes. Ou então será teimosa, servindo a obstinação, ela propria, para gerar ilusão sobre a sua força, sobre o seu poder, sobre sua capacidade para se governar a si mesma e não depender de ninguem. O alarde de força é, não raro, um sinal de fraqueza secreta e inconfessada. Porque aquele que é forte não experimenta necessidade de gritar a sua força. Para que serviria? O delirio das grandezas não tem razão de ser sinão emquanto compensa uma pequenez real. Isto é verdadeiro não só em relação aos individuos, mas tambem ás sociedades. Os governos, que atropelam a liberdade, exilam e excomungam, põem no Index, jugulam a imprensa e ditam opiniões, não são, embora pareçam, instituições fortes. Si o fossem de verdade, não precisariam desse aparelho de intimidação. Mas, colossos com pés de argila, éles sentem bem que, sem essa armadura de ferro, se desmoronariam lamentavelmente.

E' assim—si permitem que eu me reporte a esse caso tragico—que as manifestações imperialistas e militaristas de Guilherme II, e suas provocações irrefletidas, não eram em verdade senão uma prova de fraqueza. O imperador nada tinha de belicoso. De carater timido, talvez poltrão, êle era necessariamente pacifista, pacifista a contra gosto seu. E não era por agressividade, mas por medo, por necessidade anormal de segurança—que êle se cercou do mais formidavel dos exercitos. Sua tendencia era apenas defensiva; mas para melhor disfarçar essa inseguridade enfermiça, de que tanto sofria, e acalmá-la, êle lhe dava constantemente uma aparencia provocadora O mundo inteiro se iludiu com isso. Quando, pois, serão psicologos os diplomatas?

Ao lado dessa compensação simuladora, observamos outra especie de compensação, assás vizinha da precedente, mas que chamarei, de preferencia, *consoladora*. E'la propria compreende uma gama inteira de variedades.

E', a principio, a fuga para a ficção, para a cisma. Pede-se á vida do sonho a autoridade e o poder que a vida real nos recusa. Qual é, dentre nós, que, humilhado como criança e não se sentindo com forças para redarguir, não desejou poder enfiar no seu dedo o anél de Gigés, para administrar ao adversario a correção que julgamos merecida, para submetê-lo á nossa vontade? O *Esfolado*, de Roberto de Traz, bélo tipo de inferioridade, cismava «no sonho favorito de sua infancia, no qual se comprazia ainda: tornar-se invisivel».

Tais imaginações assombram o espirito de todas as crianças. Bem antes de *Perrette*, élas se comprouveram em contar historias umas ás outras, em construir castélos na Espanha. Os contos de fadas atestam esse desejo, tão vivo no coração de cada uma, de habitar um mundo em que o homem virtuoso—isto é, nós mesmos—seja dotado de força herculea ou de faculdades sobrenaturais, ou ainda possuidor de imenso tesouro que ponha o universo á sua disposição.

Mas, por vezes, esses devaneios diurnos assumem uma extensão inquietante. Certas crianças vivem positivamente nesse universo fantastico que construiram para si. Falam de irmãos e irmãs imaginarias com o mesmo acento como si se tratasse de personagens de carne e osso, e a gente se inquieta, em torno délas, ao vê-las incrustar-se nessa especie de delirio. Este não tem, em si, nada de perigoso. Mas é um sinal, um sintoma de um sofrimento secreto, que a criança se esforça por dominar, e é esse sofrimento, ou antes a causa dêle, que se trata de tirar a limpo.

Essa fuga para fóra da realidade pode ir até mesmo ao sonambulismo.

A's vezes, não é mais em sonho que o paciente deixa o meio muito incomodo para êle, afim de respirar a independencia tão desejada; e assim é de fato.

E temos então a fuga. Esta não é sempre premeditada e a mais celebre dentre élas não o foi.

Quando Jean Jacques, aos dezesseis anos, «inquieto, descontente de tudo e de si mesmo, sem gosto pelo seu estado», viu, uma noite, fechar-se deante dêle as portas da cidade, após um momento de angustia, que hino êle entoou á libertação!

—Quanto mais o momento em que o terror me sugeriu a idéa de fugir me pareceu triste, tanto mais amavel me pareceu o em que a executei... A independencia que eu supunha ter adquirido era o unico sentimento que me abalava. Livre e senhor de mim mesmo, eu cria poder fazer tudo, tudo alcançar. Eu não tinha mais que me arremessar para voar e erguer-me aos ares. Eu entrava, com segurança, no vasto mundo; meu merito ia enchê-lo; eu ia encontrar festins, tesouros, aventuras, a cada passo...

Mencionemos, de passagem, como exemplos de produções compensadoras, entre os adultos, todas as creações da arte, em que o autor se pinta tal como quisera ser, tomando o contrapé da sua condição real. A tristeza do clown é proverbial, bem como o temperamento melancolico dos humoristas. E' por se sentir acabrunhado pelo seu estado de saúde, que Molière negou a molestia no seu *Doente imaginario*. E tem-se, por vezes, notado que foi no momento em que a Alemanha gemia sob a bota de Napoleão, em que os sentimentos nacionais eram ulcerados, que ela produziu a literatura mais optimista e idealista que o mundo ainda viu florecer: Fichte e Hegel, novos messias, creavam de novo o mundo, com desprezo da realidade, negando tudo o que podia limitar-lhes as aspirações

Mas, voltemos ás crianças. Será abuso considerar uma especie de fuga para fóra da realidade essa outra consequencia do complexo de inferioridade, que importa assinalar, a saber, os «máus habitos?» — Não. Porque, ainda aqui é dos prazeres e do poder recusados pelo seu ambiente, que o individuo exige que o seu organismo lhe procure a ilusão consoladora. Só em face de si mesmo, senhor absoluto no reino crepuscular de sua intimidade, ei-lo, emfim, grande dispensador dos bens deste mundo... E mencionaremos neste lugar — a ciencia é, ás vezes, cinica nas suas aproximações — o «Jornal intimo», porque sua redação não equivale, em certos casos pelo menos, a uma especie de comercio amoroso comsigo mesmo?

Mas eis aqui outro caso ainda: o insuficiente vai compensar a sua inaptidão para a aplicação. Incapaz de fazer grandes coisas, êle vai enganar a si proprio, e talvez os outros, dispensando todos os seus cuidados aos pequeninos. Compensação derivadora, poderia dizer-se. Assim, um aluno pouco inteligente fará, apesar disso, bôa figura na aula, aprendendo de cór suas lições, compensando a reflexão pela memorização e por sua perfeita disciplina. E' o que chamamos de bom grado «um santinho». Queridos dos mestres, porque são polidos e atentos, os santinhos têm ordinariamente má reputação entre os condiscipulos que os acusam de trapacear no jogo, nesse grande jogo, que é a vida do colegio, dividida em dous campos, os alunos, de um lado, e os mestres, do outro. Os santinhos estão do mau lado da barricada. Inutil dizer que o desprezo de que são objeto lhes aumenta ainda o complexo. E, afinal de contas, os mestres teem razão de conservar a sua estima para esses infelizes, cuja compensação, sinão alcança mais que triunfos efémeros que não lograriam alcançar para eles o titulo de «triunfadora», implica, entretanto, ela propria, uma boa dóse de heroismo.

A mesma disposição de espirito, si a encararmos sob o angulo do trabalho realizado, engendra o pedantismo, que nada mais é que uma atenção intempestiva dispensada a pormenores mesquinhos. Quando um homem está, importunamente, a cavalo em cima dos textos letrados é porque êle provavelmente não è capaz de apreender-lhes o espirito. Coitado do homem meticuloso e esmiuçador que põe a nú, sem dar por isso, a pobreza do seu intelecto!

Mas a criança devorada pela ambição — ou antes o seu subconciente — tem ainda outros expedientes no seu saco. Em logar de dissimular a propria enfermidade, pode, pelo contrario, pô-la de sobreaviso, exagerá-la e explorá-la. Essa importancia que os seus semelhantes lhe recusaram, éla a revestirá tornando-se um doente. Um doente, isto é, alguem que a gente toma em consideração, que a gente trata, de que se fazem as vontades,

de que a gente pede noticias. A enfermidade se torna assim um titulo de gloria. Roberto de Traz deu disso um bélo exemplo no seu "Esfolado" "Marcos bem via que a sua visão defeituosa não comoveria a quem quer que fosse. Ter as duas pernas quebradas num desastre de automovel, eis o que lhe seria util. Quem, então, ousaria fazer-vos mal?". E, mais tarde, Marcos, ao saber que a sua vista estava irremediavelmente condenada, murmura com um suspiro de alivio: "Ficar cégo, que bom *alibi*..."

A exploração da enfermidade concorre para dous fins Antes de mais nada, atrai a atenção e a simpatia. A criança desprezada galga repentinamente a posição do primeiro plano a que aspirava. E' rodeada, acariciada, sua mãi a acolhe na sua cama; indaga-se de que ela gosta, o que queria. Assim é ela quem manda. Da sala até á cozinha, a casa inteira lhe obedece.

Tornou-se o centro de tudo...

A exploração da enfermidade serve ainda para outra coisa. Serve para desarmar a critica, critica de outrem e, mais ainda, critica de si mesmo. Não faço nada? Mas estou doente! E' um pretexto honroso, a melhor das escusas, escusa sempre plausivel. Pode-se, pois, dormir sossegado e, sobretudo, adormecer a consciencia: para quê lutar, "preocupar-me", nada posso, estou doente... Esses móveis inconcientes ou semi-concientes constituem as raizes mestras de muitas manifestações histericas, de muitos simtomas de nervosidade infantil; a incontinencia noturna ou o gaguejar têm frequentemente tal origem, sem duvida. E' o famoso "refugio da molestia", sobre o qual Freud insistiu com justeza.

Não é tudo ainda. Quando o homem não é talhado para a luta, quando não tem a fibra de um herói e não quer passar por doente, resta ainda um recurso para satisfazer a necessidade de dominação. Não somos capazes de nos educar a nós mesmos?

Pois bem! — aplicação elementar do principio de relatividade — rebaixaremos os outros, naturalmente aqueles que nos fazem sombra. Ficaremos á espreita de seus pequenos deslises, que sublinharemos com remoques, ridicularizando-os aos olhos alheios. Si não têm defeito, nós os inventaremos. E eis aí a calunia. O devedor nunca deverá esquecer que um implicante,

um maledicente tem antes o desejo de exaltar-se do que o de fazer mal. "O homem é maldizente mais por vaidade do que por maldade", diz justamente La Rochefoucauld. E' que não perdoamos aos outros os defeitos que nos tornam inferiores a êles.

Esta especie de compensação agressiva, que poderia chamar-se *vingadora*, pois é éla que nos impéle a vingar-nos em outrem dos nossos proprios defeitos, assume algumas vezes aspéto mais tragico. Leva a criança ao suicidio.

O suicidio! capitulo lugubre da psicopatologia da infancia. Seguramente, o nosso pobre mundo é semeado de feiúra e de injustiça. Mas querer deixá-lo, quando se é uma criança! Desertar nessa idade, ignorante ainda das torpezas terrenas, em que a vida parece amavel e sorridente, de braços abertos, radiosa de sol e de esperanças misteriosas... Que triste coisa!

Entretanto essa triste coisa é um fato, por demais frequente. Uma estatistica alemã de antes da guerra acusa, para o Reich, 53 suicidios de alunos por ano, ou seja um por semana.

Si o sentimento de inferioridade não está sempre em causa — o amor contrariado (tão cêdo!) conta algumas catastrofes no seu ativo, bem como a alienação mental — êle o é, entretanto, na maioria dos casos.

O suicidio, evidentemente, não é uma compensação. Mas o pensamento que o ditou é uma délas, era uma antes que o sinistro projeto fosse posto em execução. Pensamento de vingança ou pensamento consolador, um e outro coexistindo, sem duvida, quasi sempre.

O pensamento vingador, eis aqui, mais ou menos como fôra formulado: «Vós me maltratastes constantemente, ó pais indignos, ó mestres severos e deshumanos. Que a minha morte seja vossa justa punição, vosso eterno arrependimento!» «Mas uma outra voz menos dura fez éco áquela: «Não me amastes quando eu aí estava; haveis de amar-me quando eu deixar de viver. Desprezastes-me; agora me prantearеis. As flores que não soubestes semear em torno dos meus anos juvenis, que apenas desejavam desabrochar na alegria do vosso amor, ireis enfeitar com

élas o meu tumulo, na tristeza... do vosso amor». Esse amor, amor postumo, que o suicida obrigou, por assim dizer, a despertar, emfim, eis ai a compensação consoladora.

Mas o suicidio pode ser tambem uma simples fuga... a fuga diante de uma situação insustentavel, sem que haja absolutamente intuito de compensação.

Simples renuncia á luta.

Com efeito, as tentativas de compensação podem fracassar completamente. Si o individuo não é de molde a enfrentar a sua inferioridade, nem habil para disfarçá-la, a verdade lhe aparece inteiramente núa, a dôr permanece pungente e o afoga na amargura. Resignação ou pessimismo, abulia, timidez, agrura, desalento,—e finalmente suicidio—tais podem ser os termos diversos da compensação frustra.

Qualquer que seja a forma da compensação, há um sentimento que éla, por mais engenhosos que sejam os seus artificios, não consegue extinguir completamente e que é o sintoma proprio do complexo de inferioridade, quer se trate de uma inferioridade permanente ou momentanea: é o melindre.

O melindre é uma sensibilidade particularmente viva para tudo o que concerne ao famoso complexo. E' a violenta reação de defesa provocada pelo toque do ponto sensivel e que lhe denuncia a existencia. O Perrichon, de Labiche, preferindo o velhaco, ao qual presta serviço, ao bom moço que, trazendo-lhe socorro, lhe lembra a sua inferioridade, oferece uma imortal ilustração desse asserto.

***

A psicopedagogia do sentimento de inferioridade apresenta um duplo aspecto: 1.º) profilatico; 2.º) curativo. A profilaxia, aqui como alhures, consiste em suprimir as causas do mal. Ela tem diante de si uma dupla tarefa: negativa, isto é, evitar as falhas educativas que crêam ou fixam o sentimento de inferioridade; positiva,—favorecer na criança o desenvolvimento racional da personalidade.

Vê-se que é toda a arte da educação que é aqui posta em questão. A pedagogia do sentimento de inferioridade não poderia distinguir-se da pedagogia em geral. Uma educação perfeita, educadores sem defeito, mestres compenetrados do *primo non nocere* da medicina antiga, camaradas educados êles proprios numa sadia atmosfera social, não ofereceriam pretexto algum para a irrupção do complexo da inferioridade.

Limitemo-nos a algumas observações.

Os defeitos dos educadores: eis-ai, em bôa parte, a que é devido o complexo de inferioridade. Já aludimos a isso. Notemos aqui apenas que êles provêm frequentemente de que esses educadores inhabeis foram vitimas, êles proprios, de uma educação defeituosa, que fixou, nêles, tambem, o complexo em apreço. Os erros educativos arriscam-se a transmitir-se de geração em geração. Pesai a vossa responsabilidade infinita, vós que tendes o encargo de almas!

Um pai, por exemplo, tiranizará o seu filho, porque êle proprio, como filho unico, era o tirano da casa; ou ainda porque, espancado quando era jovem, será levado a espancar seu filho por compensação vingadora. Ele afirma assim o seu poder outrora discutido. Dize-me como educas e dir-te-ei como foste educado.

Depois dos defeitos dos educadores conviria examinar os dos metodos de educação. Estes são inumeraveis. Limitar-nos-emos aos dous tipos extremos — o método de disciplina autoritaria e severa e o que poderia chamar-se da solicitude enternecida ou do mimo.

O método da diciplina autoritaria colima formar cidadãos disciplinados. Mas só o consegue verdadeiramente recalcando as tendencias da criança, arriscando-se a fazê-la perder sua personalidade, sua originalidade, e da engendrar, precisamente, o sentimento de inferioridade.

Sem duvida, certas crianças se dobram a esse método e o adotam. Mas que se tornam élas mais tarde? Personagens rotineiros e convencionais, sem sombra de imagina-

ção, que não estão *at home* no mundo sinão emquanto tudo aí for pautado como papel de musica. Serão, por exemplo, perfeitos burocratas, esmiuçadores, meticulosos, alegria das administrações e desespero do publico.

Mas que se tornarão êlas no dia em que, ante uma situação nova, se tratar de inovar, de tomar uma iniciativa? A vida, feita de irracionalidade, lhes deparará inumeras desilusões.

As mais das vezes, felizmente, o aluno, guiado por um instinto vital mais inflexivel ainda que o regulamento escolar, se subtrai, de mil maneiras, a esse regime compressor. Mas acontece tambem que êle se insurge contra o excesso de disciplina, contra a autoridade paternal demasiado rigorosa, quando o seu sentimento de inferioridade é por demais exasperado. Êle sofre, luta, revolta-se contra seu pai, depois, afinal, contra todo poder constituido, mestres, chefes, magistrados, Estado, sociedade, que são concebidos como uma extensão da autoridade paterna, como um entrave á justa disposição da propria pessôa. As tendencias anarquicas ou criminosas não têm, muitas vezes, outra causa. — E não falamos dos sintomas nervosos e de outros acidentes diversos que esta pedagogia disciplinar e compressora pode engendrar.

Disciplina! Quantos maleficios se cometem á sombra da ambiguidade do teu nome! Porque, ora, nobre e desinteressada, és essa educação moral que não ambiciona mais que a elevação espiritual da criança; e ora, simples reação de defesa do educador, cais no rol de uma brutal regra de policia, destinada a proteger o comodismo dos pais e dos mestres, ou o ramerrão rotineiro da classe, sem te preocupares com as nefastas consequencias que essa coerção arbitraria poderá acarretar para os seus pupilos. E quantos prefeitos de colegio ha que, tendo ouvido gabar a disciplina, jamais imaginaram que êla pudesse ser coisa diferente disso !.

O método contrario, o do mimo, não é melhor. Dissemos mais acima como êle tambem podia desenvolver a inferioridade. Notemos aqui, com o dr. Wexberg, que esses dois

métodos, o do autoritarismo e o da solicitude, tão opostos na aparencia, oferecem, entretanto, do ponto de vista pedagogico, grande semelhança: têm o defeito comum de não desenvolver a espontaneidade, a vontade refletida, a autonomia do ser humano. Aqui, como lá, a criança permanece um "dependente". Ou se lhe proibe agir ou, então, se age por éla. Objeto de constrangimento ou, pelo contrario, objeto de uma ternura que vôa adeante dos seus desejos, constantemente preocupada em arredar todo obstaculo, êla jamais tem ocasião de se decidir por si mesma, de querer, ou ser alguem. As mesmas advertencias, exatamente (excéto o tom que pode diferir) se encontram na bóca da mãi impertinente e da mãi cheia de solicitude:" Repara por onde andas! Não apanhes sol! Não trepes no muro! Não vás á fonte»!... — É com intenções de arte diferentes, uma perseguição perpetua, que, redunda no mesmo efeito.

Mostrando-nos o que se não deve fazer, esta critica nos indica, ao mesmo tempo, a estrada a seguir para evitar que se cultive o sentimento de inferioridade. Essa estrada real é a que conduz ao desenvolvimento da personalidade, no quadro das exigencias materiais e sociais, a que todo homem se acha sujeito, que leva a este idéal tão bem definido por Vinet: o homem senhor de si mesmo afim de melhor servir a todos.

Questão séria! Porque os deveres cardiais da educação para evitar o complexo de inferioridade são os mesmos, segundo me parece, para a educação geral.

Ei-los: inspirar amor ao trabalho; fazer da escola um meio realmente social; ter em conta as particularidades individuais.

O trabalho, isto é, a atividade que se aplica a dominar um problema quer material quer intelectual, nada mais proprio para fazer que a criança adquira conciencia do seu valor pessoal, do seu poder e, por conseguinte, para satisfazer a essa inclinação dominadora que habita na alma de cada um. Mas, com uma condição: que o trabalho apareça na criança como uma realização do seu eu. Para que êle tenha esse carater, cumpre que seja ligado a alguma dessas tendencias

profundas, cuja satisfação é sentida como uma necessidade. Um trabalho dado será sentido então, êle proprio, como uma necessidade, como um apetite, ou, melhor, como um meio de saciá-la, e toda a energia do individuo se empregará em executá-lo.

E' que há uma relação intima entre o trabalho e o eu. O trabalho, aí compreendido o saber, que é um meio de levá-lo a bom termo, não é mais que instrumento de ação, e ação não é mais que a afirmação da personalidade, de suas necessidades, de suas idéas. Uma pedagogia que quebra esta relação organica, que encara o trabalho fóra do seu contexto vital, sem se preocupar de saber si êle foi, de algum modo, subordinado aos desejos do eu, e si responde a suas capacidades, arrisca-se a conduzir a um dos dois resultados seguintes: ou a criança, tomando o trabalho imposto por um absoluto constituindo uma especie de norma, se despréza porque não pode atingir essa norma, e resvala no sentimento de inferioridade; ou, então, a criança, cujo eu resista melhor, aprende a menosprezar o trabalho, porque o julga sem valor para si. Porque, repitamo-lo, é só na medida em que nos permite atingir um fim por nós desejado que o trabalho adquire valor a nossos olhos.

Estendendo a nossa empresa ao meio ambiente, êle fortifica esse sentimento de superioridade de que somos ávidos. — Eis ahi o de que o aluno devia tomar conhecimento antes de tudo.

A criança não odeia o trabalho, como a pedagogia tradicional o deixa supôr pelo seu imponente arsenal de punições e de sanções. A preguiça representa talvez o estado natural do adulto; ella não é certamente o estado da criança. Figure-se a quantidade enorme de atividade desenvolvida pelo bebê, nos seus primeiros anos, para aprender tudo o que aprende, a linguagem inclusivé. A criança possue, pois, um motor interno, acionado por molas poderosas, que a impéle á conquista das cousas. A arte de educador consiste em engrenar a

essa maquina automotriz, que é uma maquina de realizar desejos, o que êle quer que seu aluno execute. O trabalho e o estudo hão de parecer, então, ao aluno como um meio de realizar os proprios desejos, e êle os amará, porque amamos aquilo que nos depara o objeto cubiçado. E' nesse sentido que costumo declarar que a criança não deve fazer nada que não tenha primeiro querido ou desejado.

Mas, sem duvida com mais ignorancia que deslealdade, caricaturiza-se esta formula, pretendendo que a educação nova impéle o aluno a fazer tudo o que êle quer (o que é cousa muito diferente). Não, mas êle deve *querer tudo o que faz*. Quem ousaria pretender que essa tarefa, aceita, adotada pelo eu, que a fez sua para a éla entregar-se de corpo e alma, não constitue a mais elevada, a mais nobre fórma do trabalho escolar?

Mas si, com receio de despertar o sentimento de inferioridade, se afasta todo constrangimento e se exalta o sentimento da capacidade, que será do desenvolvimento moral?

Porque a liberdade absoluta não é dos mortais. Esta liberdade é constantemente limitada pelos direitos dos outros. Cumpre que a criança a aprenda. E não poderá aprendê-la melhor do que experimentando-a. E' aqui que intervém a socialização do meio escolar, quero dizer a introdução, nas escola, de uma vida mais verdadeiramente social, não só durante os recreios, mas tambem durante o trabalho. Esta vida social, implicando cooperação e auxilio mutuo, constituirá o contrapeso necessario á tendencia dominadora. Dela é que nascerão as regras que regem as relações de cada um com outrem. Sem duvida, essas exigencias sociais, essas regras limitativas são, sob o nosso ponto de vista de adulto, um constrangimento.

Mas não aparecerão como tal á crianças, porque não emanarão de um plano exterior á vida délas, de um regulamento ou de um magister, cuja autoridade provém exclusivamente da circunstancia de estar ligado a um sistema de re-

compensas ou de punições. A criança não a receberá, pois, absolutamente como uma opressão que a mortifica, mas como um convite inteiramente «natural» para reajustar suas adaptações em vista das exigencias da vida coletiva. De fria, de verbal, de imperativa, de dura, de extrinseca, a regra se tornará para a criança uma cousa familiar e quente, porque ela a terá vivido; uma formula de ação inscrita na sua carne, porque ela a terá ligado ás suas necessidades imediatas e aos seus desejos de cooperação social.

Vêde, no ponto de vista que nos ocupa, a vantagem de um meio assim organizado. Que diferença com a escola tradicional, onde o mérito supremo consiste em ultrapassar os outros em chegar primeiro, onde se estimula o mais possivel a competição, o que é prejudicial para os menos favorecidos!

Aqui o que constitue o polo da conduta é a harmonia dos esforços para o bem supremo da pequena comunidade. Cada uma, conforme os casos, conforme o que é mais concernente com os interesses desta, deverá dar-se todo, ou, do contrario, apagar-se (tal como no *match* de futebol, onde o interesse do conjunto afoga o amor proprio individual.)

O eixo do ideal é deslocado. Não triunfar cada um, a todo custo. Mas servir, cada um, segundo os seus meritos. Não mais o instinto de dominação; mas o instinto de solidariedade. Não mais a preeminencia, mas o auxilio-mutuo. Em vez de zombarem uns dos outros, de se enciumarem reciprocamente, de se odiarem, de se temerem, de se desprezarem, segundo os asares de suas capacidades ou de suas enfermidades nativas, as crianças, muito naturalmente, virão a compreender-se a respeitar-se... e a estimar-se.

Em tal regimen, a reconciliação do eu e da sociedade ou, antes, sua solidarização progressiva, se torna um processo de crescimento organico. Porque as crianças não são pelotas de argila susceptiveis de ser modeladas por pressões exteriores. São organismos vivos e, como tais, reagindo, armados de uma porção de tendencias. Agora se trata de harmonizar essas

tendencias, de as derivar, de as sublimar. E' nesse sentido que diziamos acima que a educação é «uma vida».

E, si o educador, cujo papel, nesse regimen novo, por ser menos aparente, não é por isso menos vigilante, e a cujos conselhos as crianças recorrerão tanto mais voluntariamente quanto êle se não apresente como um adversario da vida delas, si o educador sabe mostrar áquêles de seus discipulos que são menos bem dotados que suportar corajosamente uma inferioridade é muitas vezes o *nec plus ultra* da superioridade, quão caridoso, e ao mesmo tempo proveitoso, não será o seu apostolado! Porque ha crianças menos bem dotadas! E ha as tambem robustas e debeis, sossegadas e irrequietas, rapidas e lentas, ativas e contemplativas... São todas passiveis da mesma educação, exatamente? Evidentemente que não. E eis porque importa que o educador tenha em linha de conta as diferenças individuais das crianças, diferenças ignoradas pela pedagogia tradicional, que pressupõe tacitamente que não importa quem possa fazer alguma cousa, contanto que o queira. Essa individualização necessaria, eu a exprimi outróra pela formula da *educação sob medida*. Ela se impõe não só quando se trata das aptidões intelectuaes, mas tambem, mas principalmente, a proposito do carater. Certos alunos, com efeito, suportam as disciplinas mais sevéras, os castigos, as humilhações, sem se sentirem peor com isso. Como o caniço sob o aquilão, élas vergam e não se quebram. Crêr-se-ia que seus nervos são de borracha. Ao posso que com outras — como aquélas de que nos ocupamos aqui — não acontece a mesma cousa.

Não se poderia tratar todas as crianças do mesmo modo. Quando se trata do seu corpo, a cousa é admitida facilmente: evita-se que um aluno use de uma carteira demasiado baixa, que lhe deforma a espinha; ninguem a obrigará a caminhar com uma botina que lhe faz mal, sob o pretexto de que essa mesma fôrma serve muito bem para os seus amigos Paulo, Sancho ou Martinho. Mas, não sei por quê, desde que se trata do cérebro, se recorre á «carregação» que se julga servir

para todos, mas que não serve para pessôa alguma — como si os individuos não diferissem muito mais pelo carater e pelo espirito do que pela estatura e pelos pés, e si não fosse muito mais importante não ferir a alma do que não ferir o corpo.

O educador não procurará, pois, plasmar os seus alunos no mesmo molde. Não os julgará todos pela mesma bitola. Tarefa infinitamente delicada, porque, executada sem o tacto necessario, pode assumir a feição de uma injustiça. Mas a injustiça não é de pratica corriqueira, que exige de capacidades diferentes identico rendimento?

Vê-se que para a profilaxia do sentimento de inferioridade — como, aliás, para toda arte da educação — a primeira cousa é a educação do educador. Este deve compenetrar-se da existencia de outros temperamentos que não o seu e da multiplicidade das formas do espirito. Que o educador — si esta virtude lhe não é ingenita — aprenda a pôr-se no nivel da criança, a apresentar-se a éla, não como adversario, mas como conselheiro, como amigo. Que lhe pareça superior, não pelo temor que espalha, mas pela sua clarividencia, sua compreensão, sua bondade. Ele será, então, o modelo, posto ao alto, que eleva e fortifica, e não o despota que rebaixa e humilha.

"Educar" uma criança não deve consistir jamais em rebaixá-la.

E quando a inferioridade ai aparece e exerce os seus estragos, que importa fazer?

Antes de mais nada, — quer essa inferioridade se traia pela timidez, pela preguiça, por acéssos de raiva ou por "fabulações" fantasistas — não ralhar com a criança. Não é que a reprimenda, no seu mecanismo elementar, não logre algumas vezes inibir certas manifestações que se julgam repreensiveis. Ela, porém, é um tratamento que permanece sintomatico, que não remonta á raiz do mal. Do ponto de vista do educador, éla não passa de paliativo e tem deste o principal defeito, que é o de deixar crêr que o mal está curado, quando este

ainda fomenta sob o borralho. E, do ponto de vista da criança, éla não faz mais do que agravar a situação. E, pois, não ralhar com a criança que sofre de inferioridade, não esquecer que o seu modo de agir é, em grande parte, reflexo automatico, inconciente. Si se considera esse procedimento — por mais desagradavel que nos possa parecer — não tanto em si mesmo, mas como revelador de um estado de sofrimento do paciente, quanto, de antipatico que era, êle se nos vai tornar simpatico — simpatico como todo ser desgraçado, vitima dos asares da hereditariedade ou do meio em que a sorte o colocou!

Bem longe de ser molestada, a criança que sofre de inferioridade deve ser encorajada. Importa, por todos os meios possiveis, restituir-lhe a confiança em si mesma, dar-lhe ocasiões de sucesso.

Não ha criança, por mais desherdada, que não apresente alguma pequena aptidão que ofereça ensejo para essa obra de habilitação.

A arte do pedagogo consistirá em descobrir esse ponto forte — eu ia dizer esse defeito da sua couraça de fraqueza — afim de explorá-la. Assim, já se notou uma vez que um aluno sem inteligencia, que vegetava á sombra, na retaguarda da sua classe, como um cão batido, possuia alguma disposição para tocar flauta.

Encorajaram-no a executar esse instrumento, e dentro em pouco era êle quem, nos passeios, alegrava a marcha de seus camaradas. Sua situação moral transformou-se com isso; estava salvo.

Muitas vezes o sentimento de inferioridade não é permanente e não é suscitado sinão por um parceiro, o pai, por exemplo, ou tal professor, ou tal camarada. Nesse caso, mudar a criança de meio: afastá-la de sua familia, colocá-la em outra classe. A metamorfose pode, então, apressar-se como por encanto.

Mas, faça-se o que se quiser, o que importa, principalmente, é tratar a criança com simpatia, dizemos mesmo — com amor.

O amor, atmosfera bemfazeja e quente, na qual a natureza quis que o homem viva os doces anos de sua primeira juventude.

O amor, contrapeso natural ao sentimento de fraqueza que o petiz sente á aproximação das pessôas maiores.

O amor, antidoto especifico do complexo de inferioridade. E não só o amor de que somos objéto, mas tambem o amor que prodigalizamos. A criança é feita não só para ser amada, mas ainda para amar: Porque amar, para a criança, é exteriorizar-se, é realizar-se socialmente, é tomar o seu logar entre os outros, é sentir-se solidaria. Amar é para éla o unico meio de entrar em comunhão, sob um pé de perfeita igualdade, com aquêles que lhe são superiores. Porque, entre dois seres que amam, a questão de predominancia não se estabelece; pelo contrario, cada uma só quer ceder o passo á outra. É um milagre da afeição extinguir toda veleidade de ciume, fazer-nos reviver um pouco na felicidade de outrem. —Não amar a criança é recusar a mão que éla vos estende, é repeli-la neste porão da vida, cuja habitação lhe é tão dolorosa, porque éla aí encontra o tormento da inferioridade.

Amar a criança, alfa e omega da arte da educação. Mas, para a amar completamente, para a amar apesar de seus defeitos, é mistér saber compreendê-la e, para compreendê-la, conhecê-la. O conhecimento da criança é, pois, indispensavel ao educador — para que éle possa, sem prevenção, amar a criança.

O PROBLEMA DA DISCIPLINA

O sr. dr. Mario Casasanta, ex-Inspetor Geral da Instrução, tem publicado, com o pseudonimo ABC, uma serie de topicos ligeiros relativamente a problemas escolares de suma importancia. Vamos transcrever os que versam sobre a disciplina e que foram publicados em 8, 19 e 21 de Julho, no "Minas-Gerais", orgão oficial do Estado.

FORMAR CIDADÃOS

— Já por varias vezes, temos aqui afirmado que um dos objetivos principais da escola é formar cidadãos, que compreendam bem o papel que lhes está reservado na vida da coletividade.

Nessas condições, cumpre-lhe desenvolver aquelas qualidades essenciais á democracia, como sejam a cooperação, sentimento da lei, respeito á personalidade alheia, independencia moral e material.

Para isso, torna-se necessario que a escola se transforme naquela "sociedade em miniatura" de que fala Dewey, um verdadeiro laboratorio de cidadania, em que as crianças comecem a exercitar as funções de individuo e de membro de uma coletividade. Ir-se-ão assim compenetrando a pouco e pouco de que uma coisa é o individuo considerado isoladamente, trabalhando por si, pelo seu progresso material e espiritual, longe dos companheiros, e outra coisa é o membro de uma coletividade, pondo-a acima de si proprio, trabalhando-lhe pelo aper-

LXVII[e] ANNÉE — N° 8 11 AVRIL 1931

L'ÉDUCATEUR

N° 140 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE. — Ed. Claparède : 50 *jours au Brésil.* — W. Perret : *Le nu et le problème sexuel. Causerie à des parents.* — Informations et lectures : *Pour le 18 mai. M. Traugott Waldvogel. M. Léon Genoud. L'énurésie.* — La Presse et les anciens élèves de l'Institut : *Une conférence à Bagnes sur le service médico-pédagogique.* — Chronique de l'Institut J.-J. Rousseau : *Nos vingt ans.*

CINQUANTE JOURS AU BRÉSIL

Cinquante jours ! Je projetais de ne passer au Brésil que quatre semaines, mais le sort en a disposé autrement. Mon but, en me rendant là-bas, était à la fois de faire la connaissance personnelle d'aimables collègues que je connaissais déjà par correspondance, et qui m'invitaient à faire quelques conférences, de revoir d'anciens élèves, et tout spécialement de rendre visite à Mme Antipoff qui avait organisé à Bello Horizonte un enseignement de psychologie expérimentale et scolaire.

Un bateau italien, le *Conte Rosso*, quittait Gênes le 2 septembre ; il y revenait le 25 octobre, juste pour la rentrée de l'Université. Je m'embarquai donc, heureux de fuir les canicules qui sévissaient sur l'Europe en cette fin d'août 1930. Sur le bateau, rien que des Argentins et des Italiens, à l'exception d'un seul Français, le Dr Ch. Achard, professeur à la Faculté de médecine de Paris, en qui j'ai trouvé le plus charmant compagnon de voyage. Le *Conte Rosso* est un bateau rapide, qui ne met que onze jours pour atteindre Rio de Janeiro (douze jours pour le retour, parce que, dit-on, pour revenir, ça monte !) Cette traversée, qui d'ordinaire est marquée par une température insupportable, dès qu'on arrive sous les tropiques, ne fut pas extrêmement chaude. Sous l'Equateur, le ciel était gris, il pleuvait, et je m'y suis même enrhumé ! Un vent violent et contraire a commencé de souffler, en sorte que, au lieu d'arriver à Rio dans l'après-midi, nous n'y avons abordé qu'à minuit, par une nuit superbe. Plusieurs heures à l'avance on apercevait dans le sombre lointain les guirlandes de lumière de la baie de Rio.

Malgré l'heure tardive, de nombreux amis m'attendaient sur le

quai : M. Lins, professeur à l'Ecole normale de Juiz de Fora, et Mme Lins, qui avaient passé plusieurs années à l'Institut J.-J. Rousseau ; Mlle Laure Lacombe, aussi une ancienne élève ; le Dr Lopes, président de la Ligue brésilienne d'hygiène mentale ; le Dr F. Magalhaes, et le Dr Lessa et le professeur Venanzio Filho, présidents de l'Association brésilienne d'éducation ; le Dr Radecki, qui avait été mon assistant au Laboratoire de Psychologie en 1910, M. Redard, chargé d'affaires de la Légation suisse, etc. C'est dire qu'à peine débarqué sur ce continent nouveau, j'ai eu le sentiment du « chez moi ».

Je n'ai pas l'intention de décrire ici les splendeurs de Rio et de sa baie. Je dirai seulement que je ne me figurais pas que Rio fût ainsi resserré entre la montagne et la mer, à tel point que, pour se développer, elle est maintenant obligée de prendre sur l'océan ; des quartiers entiers sont maintenant construits sur d'anciennes baies qui ont été comblées. Les quais, qui s'étendent sur des kilomètres et des kilomètres de longueur, sont bordés de plages où s'ébattent des milliers de baigneurs. Ces plages n'ont pas de cabines, et c'est chez eux que les baigneurs font leur toilette ; et l'étranger qui débarque à Rio n'est pas peu étonné de rencontrer dans la rue, ou dans le tramway, des personnages en costume de bain, qui vont à la plage, ou qui en reviennent.

L'*Association brésilienne d'Education*, qui avait bien voulu m'inviter à faire quelques conférences, et qui est très active, très vivante, réunit un millier de membres ; elle a pour but d'étudier tout ce qui peut faire progresser l'enseignement, et d'engager les autorités à introduire les réformes désirables. Elle compte quatre présidents, qui sont en charge chacun pendant un trimestre. Sur ces quatre présidents, trois sont des médecins. A mon arrivée, c'était le Dr Magalhaes, l'un des chirurgiens les plus courus de Rio, et doyen de la Faculté de médecine, qui occupait le fauteuil. Ses nombreuses occupations (il est aussi président du Jockey-Club) ne l'empêchent pas de vouer aux questions d'éducation une attention très suivie.

On m'a fait visiter de nombreuses écoles qui, toutes, m'a-t-il semblé, font appel aux méthodes actives. J'ai été frappé de leur élégance ; beaucoup, même dans les quartiers populaires, sont installées dans de sympathiques bâtiments, qui ressemblent à des maisons privées : jolis meubles, fleurs, statues dans les corridors — rien de nos casernes scolaires. Comme école plus particulièrement inspirée des méthodes nouvelles, il faut mentionner la jolie école

privée, fondée en 1902 par la famille Lacombe et dirigée aujourd'hui par Mlle Laure Lacombe et par sa mère, qui comprend des élèves de tous les âges. On sent que le bonheur y règne. Notons aussi l'Ecole normale des Arts et Métiers, dirigée par un partisan convaincu des méthodes actives, M. Barbosa de Oliveira, école dans laquelle la psychologie est enseignée avec beaucoup d'enthousiasme par Mlle Alba Nascimento.

Rio vient de construire une nouvelle Ecole normale, qui est un véritable palais, très beau au point de vue architectural, style vieux-portugais, belles colonnades et galeries sur une cour intérieure. Lorsque j'en ai admiré les splendides et luxueuses installations, elle était encore vide, on devait l'inaugurer le 12 octobre, par une fête brillante, qui ne put avoir lieu à cause de la révolution.

Je me borne à mentionner le splendide Institut pathologique Osvaldo Cruz, pour l'étude des maladies infectieuses, avec ses beaux laboratoires, sa riche bibliothèque, et la pléiade de savants qui y travaillent, le célèbre Jardin botanique, avec sa fameuse allée de palmiers... Quant à la psychologie expérimentale, elle possède un joli petit laboratoire au siège de la Ligue brésilienne d'Hygiène mentale, présidée avec distinction par le Dr Ernani Lopes. Le Dr Radecki a aussi installé un beau laboratoire de psychologie dans une colonie de psychopathes, à la campagne, à une certaine distance de Rio.

Après une semaine passée à Rio, je me suis rendu à Bello Horizonte, la capitale de l'Etat de Minas Geraes, à 800 mètres d'altitude. Dix-sept heures de chemin de fer ; celui-ci parcourt des vallées presque complètement désertes, grimpe des côtes sauvages dont la terre est d'un beau rouge. Bello Horizonte est une ville nouvelle, de 120.000 habitants, qui chaque jour continue à s'étendre. Elle est en pleine montagne, et fait un peu penser à La Chaux-de-Fonds. Lorsqu'on suit certains boulevards, on finit par arriver dans le pâturage, ou sur les flancs escarpés d'une colline.

L'Etat de Minas a fondé à Bello Horizonte, il y a deux ans, une *Ecole de perfectionnement*, d'un type nouveau et très intéressant. C'est pour établir les bases de cette école que s'étaient déjà rendus au Brésil, pour quelques mois, le Dr Simon, de Paris, notre collègue Léon Walther, et que Mme Artus et Mme Antipoff y furent appelées pour une période plus longue.

Le but de cette Ecole de perfectionnement est de former des inspectrices, des directrices d'écoles, des professeurs de psychologie scolaire pour les Ecoles normales, des fonctionnaires supérieurs

pour l'administration des écoles de Minas. Elle comprend cent élèves, tous féminins, et voici comment on les recrute : on choisit chaque année, parmi les institutrices ayant déjà au moins deux ans de pratique, les cinquante meilleures. Le cours dure deux ans Il comporte des enseignements spéciaux de pédagogie et de psychologie (jardin d'enfants, méthodologie, surtout psychologie appliquée à la pratique scolaire). Comme professeurs, outre trois jeunes Brésiliennes formées elles-mêmes au Teachers College de New-York, Mme Antipoff et Mme Artus (de Genève),et aussi M. Casasanta, directeur de l'Instruction primaire, qui préside aux destinées de cette Ecole de perfectionnement avec beaucoup d'intelligence et de clairvoyance.

Mme Antipoff, ainsi que l'auront deviné tous ceux qui la connaissent, a organisé son service avec toutes les qualités de précision et d'enthousiasme qui la caractérisent. Sa tâche était énorme, car elle n'a pas d'assistants. Elle a néanmoins formé ses élèves aux méthodes expérimentales, aux enquêtes scolaires, et j'espère que, parmi celles de ses élèves qui ont achevé l'Ecole en novembre dernier, elle en aura trouvé qui pourront lui servir d'auxiliaires.

Pendant que j'étais à Bello Horizonte, M. Lourenço Filho, le distingué pédagogue de l'Ecole normale de Santos, est venu me faire visite, car, faute de temps, je n'avais pas mis Santos sur mon programme. Lui aussi est un fidèle partisan des méthodes nouvelles.

Je n'ai pu assister aux leçons de Mme Artus, qui était en séjour à Rio pendant que j'étais à Bello Horizonte. Mais j'ai appris quelle grande impression faisait son enseignement.

Je comptais repartir de Bello Horizonte au début d'octobre, afin de séjourner encore à Rio, lorsque, subitement, le 3 octobre à six heures du soir, la révolution se déclancha. Je venais de visiter l'« Institut des serpents », où l'on élève ces reptiles en vue de la fabrication de sérums anti-venimeux (il faut autant de sérums différents qu'il y a d'espèces de serpents), et je descendais un boulevard, lorsque un attroupement devant une villa attire mon attention : une automobile, contenant deux officiers, quittait la villa, et, sur la véranda de celle-ci, une dame poussait des cris, apostrophant la foule. Je continuai ma route en faisant, à propos de cet incident, toutes les hypothèses possibles, mais sans en trouver aucune de satisfaisante. Puis j'allai à la grande poste écrire quelques cartes postales. Tout à coup, je me vois plongé dans l'obscurité, les portes venaient de se fermer, tout était désert autour de moi.

Je me précipite vers la porte, on l'entr'ouvre pour me laisser passer, et quelle n'est pas ma stupéfaction en voyant le trottoir où j'avais passé quelques minutes auparavant, gardé par des soldats, échelonnés le long de la rue. J'ai cru d'abord qu'il s'agissait d'une fête nationale, d'un cortège... Mais un jeune homme, voyant mon étonnement, vint vers moi et me dit que c'était la révolution.

Pendant la traversée, un radio nous avait appris la révolution argentine, qui n'avait duré que 24 heures, et tout le monde espérait qu'il en serait de même au Brésil. Mais ce fut un peu plus long ! Le soir même, les troupes de Minas commencèrent à cerner la caserne occupée par les troupes fédérales, et la bataille dura cinq jours, pendant lesquels la ville fut inondée de balles. Une fillette fut tuée, qui jouait dans la rue ; on n'osait plus circuler ; les laitiers, boulangers, etc., refusaient de faire leur tournée, on commençait à avoir de la peine à se ravitailler. Les balles pénétraient dans les maisons, cassant les vitres, transperçant tout sur leur passage. Cependant, la population elle-même ne se battit pas ; la lutte était uniquement entre les forces armées. Puis, au bout de cinq jours, le 8 octobre, un coup de sirène apprit à la ville que la garnison fédérale s'était rendue. — Quant à l'énigme de la villa, qui m'avait tant intrigué, en voici la clef : On était venu cueillir chez lui le commandant des troupes fédérales, pour l'incarcerer, d'où fureur, cris et protestations de son épouse ! Cela montre combien la préparation de la révolution aurait été tenue secrète, les troupes fédérales, ni personne, ne se doutaient de rien.

La cessation du feu à Bello Horizonte ne marquait pas, hélas la fin de la révolution. Le président du Brésil, Washington Luis, contre lequel tout le mouvement était dirigé, refusait d'abdiquer. De tous côtés, les troupes révolutionnaires s'avançaient sur Rio. Mais le Brésil est grand, et cela pouvait durer longtemps. Bello Horizonte était coupée de toute communication : ni chemin de fer, ni poste, ni télégraphe. Nous étions isolés du monde extérieur ; nous ne savions pas, surtout, ce qui se passait à Rio. La moitié des magasins étaient fermés. Impossible de sortir de la ville, tous les autos avaient été réquisitionnés ; ce n'était pas précisément gai. La révolution semblait se transformer en guerre civile. On se demandait si ça n'allait pas durer des mois !

Enfin, au bout de trois semaines de cette vie au ralenti, pendant que nous étions en train de déjeuner à l'Ecole de perfectionnement, (car chaque jour élèves et professeurs y prennent ensemble le repas de midi), on vient annoncer que Washington Luis a été

déposé ! Tout le monde se met à danser de joie. Car tous, à Bello Horizonte, ainsi que presque partout, étaient du côté révolutionnaire. On reprochait au gouvernement au pouvoir de graves malhonnêtetés politiques, fraudes électorales, etc., qui auraient dépassé la mesure permise, et l'on souhaitait un régime plus réellement démocratique.

Quelques jours après, dès que la voie du chemin de fer, qui avait été coupée entre Bello Horizonte et Rio fut rétablie, je pus prendre place dans un train spécial qui conduisait à Rio quelques parlementaires. A Rio, où des desordres avaient éclaté dans les rues la veille de mon arrivée, j'ai trouvé une animation énorme, en même temps qu'une grande joie. A l'Avenue Rio Branco, qui est la grande artère centrale de la ville, les immeubles des journaux favorables au gouvernement avaient été pillés et incendiés. Les trottoirs étaient encore jonchés de verre cassé, de papiers, de fragments de meubles qu'on avait jetés par les fenêtres. Puis ce fut l'arrivée, accueillie par une foule innombrable, du nouveau président...

A Rio, je retrouvai Mme Artus, qui y avait été retenue, pendant que j'étais moi-même coincé dans la capitale de Minas, et qui était occupée à éditer en portugais une série de jeux éducatifs. J'appris que la Légation suisse, et le Dr Lessa, l'un des présidents de l'Association brésilienne d'éducation, avaient fait l'impossible pour me procurer un sauf-conduit me permettant de gagner Rio. Mais aucun des radios qu'ils avaient adressés au Gouvernement de Minas n'était arrivé à destination. Je suis heureux de leur exprimer ici ma vive gratitude. J'appris aussi que, alors que la révolution grondait dans les rues, notre ami Ad. Ferrière arrivait à Rio, mais qu'il dut renoncer, étant donné les événements, à y séjourner.

Cependant, nous étions au 1er novembre : je songeais, non sans quelque angoisse, aux cours de l'Université, à mon Laboratoire, que je désertais sans le vouloir. Heureusement, le jour suivant, le *Conte Rosso* passait à Rio. Je m'y retrouvai chez moi, heureux de ces quelques semaines passées au milieu de tant de choses intéressantes, de cette nature splendide, de tous ces amis, anciens et nouveaux, qui m'avaient rendu si agréable mon séjour au Brésil.

Ed. CLAPARÈDE.

LE NU ET LE PROBLÈME SEXUEL

Causerie à des parents.

La Société neuchâteloise des amis de l'Institut J.-J. Rousseau vient de se réorganiser en élargissant son titre et son programme. La *Société neuchâteloise des amis de l'école active*, tout en gardant le contact avec l'Institut, se

propose d'appuyer spécialement les classes expérimentales ouvertes depuis quelques années par les autorités scolaires à Neuchâtel et à La Chaux-de-Fonds. Nous croyons cette action commune de tous les amis de l'école active, parents et maîtres, éminemment opportune et nécessaire et, persuadés que l'initiative neuchâteloise trouvera des imitateurs, nous lui souhaitons plein succès.

Les pages qui suivent sont extraites d'une causerie faite il y a un an aux parents des élèves de l'Ecole nouvelle des Terreaux à l'occasion d'une petite crise de curiosité sexuelle qui a conduit à l'anatomie comme centre d'intérêt. « La question, nous dit M. Perret, n'est pas traitée dans toute son ampleur, ni avec tous les détails importants. Ce n'est pas, comme on dirait en médecine, un reconstituant général, mais un spécifique. Cette « crise » — crise-prélude plutôt — est une des belles choses que j'aie vues, une authentique sublimation collective. Nous avons vécu dans notre « famille » des heures sérieuses et enjouées qui n'ont pas peu contribué à resserrer les liens profonds qui unissent maîtres et élèves. »

Mesdames et Messieurs,

Nous parlerons ce soir simplement et naturellement de choses simples et naturelles. Il y a ici des papas et des mamans. Les enfants sont présents à nos cœurs et à nos pensées. En leur nom, nous dirons la vérité.

Nous donnons à nos enfants d'abondantes ordonnances sur la politesse, les belles manières, la tenue, la main droite, le bonnet, les mots élégants.

Pourtant leur bonheur ne dépend d'aucune de ces choses prises isolément. *L'unique question qui puisse orienter ou désorienter totalement l'existence*, cette question est celle au sujet de laquelle les enfants sont en général privés de renseignements, de directions et de conseils. Cette question, c'est la sexualité ; je ne pense pas me tromper beaucoup en disant que la plupart d'entre nous avons « appris » tout cela au hasard. Le hasard, en effet, est le maître que la plupart des gens ont pour les initier à la sexualité,... j'allais dire aux mystères de la sexualité. Ce mot mystère qu'on joint si aisément au mot sexuel dit assez la force de la tradition : la tradition du silence. Nous observons le silence sur cette question. Voilà la règle. Les enfants le sentent et ils observent le silence. Les livres qu'on leur donne observent le silence. Les images qu'on a chez soi observent le silence.

Quand le silence se fendille, on le « masque » d'un mensonge. Or, l'enfant, parce qu'il est intelligent, veut connaître ce qu'il en est de l'origine des enfants, de la différence des sexes, de la procréation, de la crise pubère ; c'est pour lui un problème d'autant plus impérieux à résoudre qu'il est lié à un instinct. Le silence n'est pas une réponse. La question demeure et l'enfant la résoudra. C'est alors qu'intervient le maître que nous nommions tout à l'heure : le hasard. En effet, nous avons le choix : ou bien nous, ou bien le hasard. Les uns disent : la nature ; mais une des conquêtes de la civilisation, c'est de pouvoir *aider* la nature. La nature, d'ailleurs, ne pourrait être un maître que si nous vivions à l'état de nature, parmi l'herbe et les bois. Or, l'enfant de la ville est tout sauf un être nature : il sort d'une caisse qu'on appelle maison ; il court s'enfermer dans une autre caisse qu'on appelle école.

Pendant le voyage d'une caisse à l'autre, il voit peu d'arbres, peu de fleurs

et peu de nature vraie. L'enfant d'aujourd'hui, chargé d'habits, de devoirs et de murailles, n'est pas assez nature pour que cette mère nature puisse officier en guise d'éducatrice. C'est dommage ; sans retourner à la vie sauvage et primitive nous sommes certains qu'une entente se fera entre les droits de la nature et ceux d'une civilisation libératrice. Nous croyons y travailler à l'école nouvelle.... autant que nous le permet la civilisation scolaire !

Je disais donc que, pour l'instruction et l'éducation de nos enfants en matière sexuelle, nous avons le choix entre nous et le hasard ; or le hasard, c'est neuf fois sur dix, dans ce domaine, un mauvais maître. Un maître dangereux, souvent funeste. Tout d'abord, permettez-moi de vous effrayer un peu si vous ne l'êtes pas déjà assez (vous effrayer à salut d'ailleurs). Beaucoup de parents croient à la parfaite sérénité de l'âme de leurs enfants : « En tous cas, disent-ils, mon fils, ma fille, ne pense pas à ces choses-là ; jamais il n'en souffle mot et son front est pur ». A ces parents, nous répondrons :

1. Il n'est pas le moins du monde impur de penser à ces choses. Tout est dans la manière, et cette manière nous en sommes maîtres dans bien des cas.

2. L'ingéniosité de l'enfant atteint au génie, quand il s'agit de cacher des pensées de cet ordre.

3. Vous ne possédez vos enfants que quelques heures par jour. La nuit, ils appartiennent au sommeil, au rêve et souvent, par leur rêve, à la société qui vous les ravit une grande partie du jour. Ils appartiennent à l'image aussi, puissante, extrêmement puissante.

Or, il suffit que le hasard, ce mauvais maître, attrape votre enfant durant une seconde pour empoisonner ses représentations de la vie sexuelle. Ce hasard peut être un mot, une image, une conversation surprise, un coup d'œil.. et le mal est fait. Vous n'avez absolument *aucune garantie*. Aucune garantie autre que celle que nous aimerions vous inviter à leur donner, savoir : une instruction et une éducation sexuelles.

Si vos enfants ne sont pas proprement renseignés sur les questions sexuelles ils risquent :

1. De perdre beaucoup de temps à y penser, cherchant à imaginer comment tout cela peut bien être et se passer.

2. D'imaginer des choses fausses, qui leur rendront la réalité pénible ou même inacceptable.

3. D'être renseignés au moyen de contes de fées. Ces renseignements sont vite périmés, surtout de nos jours où les gosses, entre autres belles qualités, ont celle d'être vifs d'esprit. Craignez alors leur mépris lorsqu'ils sauront la vérité pure.

4. Ils risquent bien souvent, le plus souvent, d'être renseignés par des gens de mentalité vulgaire. Ces renseignements saliront pour longtemps, sinon pour toujours, la pureté et la beauté liées à la transmission de la vie.

5. N'ayant pas eu accès auprès de nous, les enfants perdront confiance et nous tairont leurs préoccupations lors de la puberté, alors que le danger est le plus grand. C'est encore des impurs qui risquent d'être leurs maîtres. Sans

compter que toute l'énergie qui est ainsi dépensée est une énergie perdue pour d'autres travaux importants, pour l'étude, pour l'œuvre humaine.

Demandez aux médecins qui sont ici, regardez autour de vous, et voyez combien de désastres une éducation sexuelle bien comprise eût évités. Ce n'est pas un sentiment, c'est un fait.

Or les parents, — les enquêtes le démontrent, — les parents n'aiment pas parler de cela à leurs enfants. Le Dr Chable me citait l'autre jour le cas d'un père disant : « J'aimerais mieux être six pieds sous la terre que de parler de cela à mon fils ! » Il est bien facile de comprendre pourquoi les parents hésitent : d'abord, nous-mêmes, nous n'avons pour la plupart pas eu accès auprès de nos parents. Puis la morale courante traîne à ce sujet des préjugés très lourds qui font de la sexualité quelque chose de sale.

Puis, bien des papas et mamans, quoique soucieux du danger, ne savent pas comment s'y prendre.

Bref, les parents ne font pas leur devoir, en général parce qu'ils ne le considèrent pas encore comme un devoir ou parce qu'ils le trouvent au-dessus de leurs forces.

Aussi, les hygiénistes, les moralistes, les médecins qui peuvent parler de ces choses comme nous parlons du lac, ont essayé de demander à l'école de faire cet enseignement.

L'école a demandé aux médecins. Et les médecins, de concert avec des éducateurs, des pasteurs, ont discuté pour savoir à qui revenait cette charge urgente et importante qu'est l'éducation sexuelle des enfants.

L'automne passé j'ai eu le plaisir d'assister à Lausanne au premier congrès romand pour l'éducation sexuelle, présidé par le Dr Chable.

Il est vraiment purifiant — permettez-moi ce terme — d'entendre des hommes parler des choses sexuelles avec une voix naturelle, simple et respectueuse sans faire éteindre 3 lampes sur 4 et sans sombrer ou exalter les sonorités de leur voix. Nous avions l'impression qu'on en avait fini avec le demi-jour et le mystère, que la lumière était faite. Mais cette lumière a de la peine à pénétrer, et ce soir, si nous sommes rassemblés, c'est pour que je vous dise comment elle est entrée à l'école, cette lumière, pourquoi elle y est entrée et la joie que j'en ai eue. C'est aussi pour vous dire la responsabilité que nous encourons, si nous éteignons cette lumière ou si nous la truquons au moyen d'un abat-jour rose ou noir. Ce qui se passe dans notre classe en ce moment arrive dans toutes les écoles ; seulement ici c'est dans les murs et, en général, ailleurs c'est hors les murs. Permettez-moi d'être très affirmatif : je *sais*, je me souviens ; j'étais enfant, j'ai vu, j'étais maître d'école, j'ai vu, j'ai entendu. Quand les questions d'ordre sexuel sont abordées et résolues hors des murs de la classe, c'est toujours grave. J'ai usé des gommes à effacer les dessins obscènes dans des cabinets d'école primaire. J'ai souffert des coups d'œil, des coups de genoux, des apartés entre filles et garçons alors que sonnaient certains mots. Aussi vous imaginez avec quel soin j'ai tenu la porte ouverte et la lampe allumée et quel bon et simple accueil j'ai fait aux remarques et aux questions des enfants concernant ces sujets-là.

La cause initiale de tout est... le monument de la République. Le sculpteur n'y avait pas songé. Quelques enfants avaient joué autour du monument. Deux ou trois d'entre eux ont grimpé auprès des personnages, d'où un petit sermon de ma part. Puis la question : « M'sieu, pourquoi l'homme n'est-il pas habillé ? — Parce que probablement il s'agit de montrer là un homme fort. — Alors, il faut voir ses muscles. » Ceci nous donne l'occasion de parler des lutteurs de la Grèce antique qui s'exerçaient complètement nus, tant les hommes que les femmes dans certaines cités... Quelques-uns me disent avoir vu chez eux des statues tout à fait nues d'enfants, de femmes et d'hommes. Nous parlons alors des sauvages, des pays à climat doux ou tropical. Nous examinons quelles sont les idées qu'il est impossible de rendre par des statues pesamment vêtues (liberté, danse, légèreté, printemps, etc., etc.).

Aucune gêne, aucune nervosité ne se manifeste. Le même ton et le même intérêt que pour les autres sujets. Je prends alors l'offensive : « Quelles sont les parties du corps qu'on cache en général dans les statues ? — Le bas du ventre... ce qui est au bas du ventre... puis le derrière. — Pourquoi ? » Pas de réponse. « Pourquoi? essayez de trouver ». L'un dit : Parce que c'est pour aller aux W. C. » — J'ajoute : On dit parfois que c'est sale. — Oui, je l'ai entendu dire. Une fillette nous coupe littéralement la parole. « C'est sale, quand on le lave pas »... Sur quoi nous parlons de l'importance de purifier son corps des déchets qui sans cela ne tarderaient pas à l'empoisonner. J'insiste, j'insiste beaucoup jusqu'à amener cette exclamation : « Mais alors, c'est rudement bien fait pour le corps ». Puis nous parlons des matières fécales, du fumier en général, de son emploi comme engrais, des végétaux qui en tirent leur profit et des merveilles des transformations chimiques. L'intérêt est si grand que le silence est absolu et que pas la moindre remarque, pas le moindre coup d'œil douteux, ne sont échangés. Nous concluons, cela va sans dire, par une réhabilitation complète des organes de défécation.

Puis, parce que nous avions entre temps abordé un peu d'anatomie, l'observation des seins si peu développés chez les hommes amena la question des mamans et des petits enfants. J'ai constaté avec plaisir que tous les élèves de notre école savaient déjà que les bébés ne se trouvent pas dans les choux et que tous professent à l'égard de la maternité un respect touchant. Je rends de cela hommage aux parents et à Mlle Bosserdet dans la classe de qui on ne fait pas mystère d'une si belle chose, quand l'occasion se présente d'en parler. Beaucoup ont vu allaiter les bébés ; voici quelques questions qui m'ont été posées : « Comment la première maman a-t-elle su qu'elle avait du lait pour son enfant ? Et comment le petit poupon sait-il prendre ce lait ? » Par des analogies avec les animaux (la construction des nids, habitation), la notion de l'instinct a été partiellement saisie.— Pourquoi la maman cesse-t-elle de nourir le bébé ? Pourquoi certaines mamans ne peuvent-elles pas nourrir leurs enfants ?

Est-ce que vous avez bu du bon lait de votre maman ? etc., etc.

Toute cette conversation pleine de souvenirs sur le ton naturel des choses intéressantes.

Puis, grâce à l'amabilité de M. Fuhrmann, nous allons voir le squelette qui se trouve à l'Université. Sans aucune émotion, assis en rond tout autour de ce personnage, des questions s'échangent entre eux et moi.

Comment les os poussent-ils ? Nous comptons les os. M. Fuhrmann déclenche un intérêt particulier en montrant un petit nouveau-né conservé dans de l'alcool. Bobi crie : « C'est un garçon ou une fille ? » M. F. : « Je ne sais pas même. » — Alors Bobi très logiquement : « A quoi est ce qu'on le voit qu'une maman a un petit garçon ou une petite fille, quand le bébé vient au monde ? » — M. F. ne s'y attendait pas et se trouve pris au dépourvu (il va sans dire que jamais aucun de ses étudiants ne s'était avisé de lui poser une question pareille). C'est donc moi qui ai *immédiatement* répondu ; à défaut d'autres termes, j'ai employé le mot de « robinet » pour les petits garçons et parlé d'absence de robinet pour les petites filles. La plupart d'ailleurs savaient la chose. Parmi les enfants qui l'ignoraient, l'un avait autrefois questionné ses parents qui lui avaient montré un petit poupon, et l'autre s'était, des années durant, baigné avec sa sœur. L'eau, le savon, le barbotage l'avaient plus intéressé que tout le reste.

Mais au moment où la question se posait, il importait d'y répondre. C'est ainsi que, grâce — car c'est une grâce — grâce au monument de la République et à l'anatomie, nous avons définitivement accueilli comme légitime *toutes* les questions, y compris celle dont le refoulement, la mise à l'ombre, aurait pu vicier une fois ou l'autre l'atmosphère de notre école. D'ailleurs le terrain était préparé ; jamais je n'ai employé de périphrase ; *le mot propre en tout.*

La semaine passée l'un des grands m'indiquait avec grand sérieux : « école, on dit *une*, c'est femelle ; boîte, on dit *une*, aussi ; tableau, on dit *le*, c'est mâle ». J'ai dû expliquer qu'on réservait ces deux mots au règne animal et qu'en matière grammaticale, on disait de préférence féminin et masculin. Vous ne sauriez imaginer la détente, le bien-être existant dans une classe où on appelle les choses par leur nom sans aucune espèce de contrainte et sans que cela provoque la moindre réaction de mauvais goût. Notez bien qu'il n'y a pas abus et que, comme il convient, ces mots sont rarement employés parce que de peu d'usage dans les conversations courantes. Mais, chaque fois qu'on en a besoin, le mot est là.

Venus seuls vers moi, quelques enfants m'ont posé des questions sur la procréation, l'un en particulier m'a clairement demandé : « A quoi sert le papa ? Pourquoi faut-il un papa ? » J'aurais évidemment pu et su lui répondre, mais je tenais auparavant à voir les parents ; je l'ai renvoyé jusqu'au moment où on étudierait les organes proprement dits. J'ai l'habitude de remettre ainsi certaines questions ; l'enfant n'a pas pris ma réponse pour un subterfuge.

L'autre enfant, une fillette, m'a demandé si elle pourrait déjà avoir un enfant. Je lui ai expliqué qu'il faut être grand et que les plantes non plus ne donnent pas de fleurs et de graines avant d'avoir atteint leur taille de plante adulte. « En tous cas, m'a-t-elle dit, quand j'aurai un petit enfant dans moi, je marcherai extrêmement doucement pour ne pas le gâter. » J'aurais voulu que vous vissiez cette fillette me parler de cela. C'était émouvant de simplicité et de res-

pect. Par contre, elle n'est pas encore préoccupée par le rôle du père. Inutile de lui en parler... si nous avons sa confiance pour le moment où la question se posera.

Pour le premier enfant, qui, lui, voudrait tout savoir, la question est là et il y faut répondre, sinon les dangers que j'ai énumérés plus haut risquent de l'atteindre.

Sur ces entrefaites, et à propos des statues, nous avons dit deux mots des feuilles de vigne destinées à cacher les organes sexuels. Un enfant a ajouté : « Et *pi*, vous savez, ils font des fois semblant de leur mettre une écharpe ou un linge, mais c'est juste pour ça, ça passe toujours là devant ». Le subterfuge avait été éventé et l'attention attirée à cause du « linge ». Toutes les compétences en la matière recommandent de familiariser dès la prime jeunesse nos enfants avec la vue du nu. Les faits, non pas des idées ou des suppositions, mais les faits prouvent que c'est un excellent service à rendre aux jeunes. De belles statues nues, de belles reproductions d'œuvres artistiques où figurent des personnages nus familiarisent avec la beauté et la vérité. Par conséquent, plus de curiosité malsaine. Avant que les motifs d'ordre sexuel n'interviennent, l'enfant sait comment est un corps humain adulte. Il n'est pas sujet au choc psychique de la révélation du nu. Voulez-vous savoir ce que disent nos enfants en voyant une belle statue ? — « C'est beau ces muscles, quelle force il devait avoir, comme je lui ai dessiné des jambes trop maigres, mon dessin est affreux à côté de cette statue ; ce qu'il se tient bien ! » Puis, je dépose la statue sur ma table et personne ne va tourner autour d'elle comme le ferait un enfant aux pensées malsaines. C'est tout naturel, bien entendu, mais je dis cela pour montrer qu'il est plus simple de mettre les enfants jeunes en contact avec le nu ; à treize ou quatorze ans, ils le rencontreraient peut-être dangereusement. Il faut reconnaître que le nu a été employé bien mal par la pornographie et par des artistes aussi. Toutes les expositions de peinture ne sont pas à recommander. Par contre, une visite au musée de Neuchâtel serait maintenant sans aucun danger.

Mais, voici où je désirais en venir : ici comme ailleurs, il importe que nos enfants trouvent à la maison porte ouverte, cœur ouvert pour tous les sujets de cet ordre. Les questions ne sont pas résolues une fois pour toutes ; à chaque âge, à chaque changement d'âge, vous en risquez une de plus, une plus précise, à laquelle seule la vérité, bien dite, doit satisfaire ; une réponse vraie donne de l'air et suffit presque toujours à libérer la pensée de l'enfant pour longtemps.

Ce serait dommage, si votre enfant ne se sentait à l'aise qu'en classe pour parler de cela quand le cas se présentera. C'est pourquoi je tenais à vous mettre au courant de ce qui se passe ici. C'est d'ailleurs une des plus belles choses que j'aie vues.

La crise sexuelle viendra plus tard ; c'est en vue de ce moment que la confiance des enfants nous est nécessaire surtout. Si nous pratiquons aujourd'hui le silence, les réponses vagues ou fausses, nous la perdons, soyez-en sûrs ; les gosses se souviendront que là-dessus nous ne voulons rien savoir et rien dire.

Souhaitons que nos enfants, une fois devenus des pères et des mères, soient,

eux, libres assez pour accomplir sans effort, vis-à-vis de leurs enfants, le devoir sacré de l'initiation.

Il y a des moments où la misère humaine nous apparaît sans remède. Eh bien, toutes les grandes pensées tournent leur espoir vers la solution du problème sexuel, par une éducation graduelle de cet instinct chez les enfants. Là est une des colonnes sur lesquelles doit s'appuyer l'édifice d'une société nouvelle plus heureuse. Nous devons tous une reconnaissance particulière à ceux qui le bâtissent en commençant par là.

W. PERRET.

INFORMATIONS ET LECTURES

Pour le 18 mai, Journée de la Bonne Volonté, paraîtra cette année de nouveau un petit journal pour écoliers intitulé *La Jeunesse et la Paix du Monde*. Le prix en est de 4 centimes pour commandes de 100 exemplaires au moins. S'adresser le *plus tôt possible* à Mme Ruesch, Union mondiale de la Femme, boulevard Helvétique 17, Genève.

Nous recommandons chaudement ce journal qui paraîtra cette année en sept langues différentes : allemand, anglais, espéranto, français, gallois, hollandais et japonais.

La petite note que l'*Educateur* du 14 mars a consacrée à la mémoire de M. **Traugott Waldvogel** nous a valu de recevoir une brochure de 92 pages ornée d'un excellent portrait. Elle contient de la plume même du défunt deux morceaux extrêmement attachants : un compte rendu de ses vingt-cinq ans d'activité comme conseiller d'Etat de Schaffhouse et comme conseiller national, et des souvenirs de jeunesse. Imprimée chez Karl Augustin à Thayngen, la notice se vend au profit d'œuvres d'utilité publique, notamment rurales. Nous souhaiterions que ces pages, émaillées d'anecdotes savoureuses, où un magistrat démocratique parle avec une belle franchise, fussent lues dans beaucoup d'écoles primaires supérieures et d'écoles secondaires en Suisse romande. Rien de mieux comme instruction civique pour des écoles de campagne.

Le numéro de mars de la *Revue suisse d'utilité publique* contient, avec un bon portrait de M. **Léon Genoud**, une intéressante notice sur cet excellent homme décédé à Fribourg le 13 février 1931, à l'âge de 71 ans. Instituteur à 17 ans, Genoud fut un homme de grande initiative. Nommons parmi ses créations le Musée pédagogique de Fribourg, le service cantonal du matériel scolaire, le Technicum cantonal, dont il fut trente ans directeur. Membre de la Commission suisse d'apprentissage, il portait un grand intérêt à tout ce qui touche à l'enseignement professionnel. Il dirigeait depuis 1911 le Secrétariat international de l'enseignement ménager. Et nous n'avons rien dit de son activité philanthropique.

Très bon catholique, M. Genoud collaborait volontiers avec des hommes qui n'appartenaient point à son Eglise. A maintes reprises à l'Institut J.J. Rousseau nous avons eu recours à lui. Quelques jours avant sa mort il s'intéressait à la visite que nos étudiants polonais se proposaient de faire à Fribourg. Et nous n'oublierons pas notre stupéfaction quand, visitant pour la première fois son

Musée pédagogique, nous vîmes se dresser devant nous toute l'exposition que l'Institut naissant avait mise sur pied à Berne en 1914, l'arbre dessiné par Mme Artus avec ses deux branches chargées de fruits : psychologie et pédagogie. A notre insu, M. Genoud s'en était rendu acquéreur. Nous rendons à sa mémoire un hommage reconnaissant. P. B.

L'énurésie. *La fréquence du mal : dans nos asiles, chez les enfants placés. L'expérience d'un éducateur. L'opinion d'un médecin.* 24 pages in-8°. — Genève, 44, rue des Maraîchers.

L'Institut J.-J. Rousseau, centre d'action de l'Association suisse en faveur des anormaux, publie quelques-uns des travaux présentés à Neuchâtel, à la Conférence des éducateurs d'enfants difficiles. A des statistiques soigneusement recueillies par Mme Loosli-Usteri et par M. Murdter, qui montrent quelle plaie sont dans nos asiles les mouilleurs de lit (dans la moitié des établissements on estime qu'un quart des enfants admis sont des mouilleurs) viennent s'ajouter les commentaires de l'éducateur et du médecin. M. Rochat-Bujard dit les résultats très encourageants qu'il a obtenus. Avec une proportion de mouilleurs qui est restée sensiblement la même, la moyenne journalière des accidents est devenu huit fois plus petite. Chose curieuse, les récompenses collectives ont été particulièrement efficaces, ce qui montre bien l'importance du facteur psychologique. L'exposé du Dr Brantmay, qui dirige la consultation médico-pédagogique de l'Institut J.-J. Rousseau, est à la fois très clair et très riche. Il conclut, comme M. Rochat, par des indications pratiques.

Le XIIIe Congrès international de l'Enseignement secondaire se tiendra cette année à Paris, du 16 au 24 juillet. A l'ordre du jour : la surcharge des programmes ; le travail dirigé ; l'office du médecin scolaire. Adresser toute communication à Mlle Collette, rue Saint-Jacques 246, Paris V.

LA PRESSE ET LES ANCIENS ÉLÈVES DE L'INSTITUT

Plusieurs articles nous sont tombés récemment sous les yeux, que nous aimerions reproduire intégralement, qui montrent la variété des succès obtenus par beaucoup de nos anciens élèves.

Dans le *Journal de Genève*, M. Alphonse Bernoud, promenant ses lecteurs à travers le *Salon de l'Automobile*, vantait l'ingénieuse installation du Dr Hugo Heinis pour donner des leçons de conduite à l'apprenti chauffeur.

La *Feuille d'Avis de Neuchâtel* a dit à deux reprises la brillante réussite des causeries de M. W. Perret pour renseigner le public sur les expériences faites à l'*Ecole Nouvelle des Terreaux* dans sa classe et dans celle de Mlle Bosserdet.

Quant au *Nouvelliste valaisan* de St-Maurice (24 février), nous le laissons parler :

Une conférence à Bagnes sur le service médico-pédagogique.

On nous écrit :

Dimanche 22 février, le personnel enseignant de Bagnes, auquel s'étaient joints quelques membres de l'administration et de la Commission scolaire, eut le grand avantage d'assister à une conférence sur le service médico-pédagogique,

de création récente en Valais, donnée par Mlle Guex, remplaçant M. le Dr Repond de Monthey, empêché. Présentée par M. le président de la commune (à qui rien n'échappe de ce qui peut contribuer au bien-être de ses administrés, grands et petits), l'aimable conférencière, développa son sujet avec une compétence remarquable et d'une grâce exquise : on eût voulu passer l'après-midi à savourer cette science mise pour ainsi dire en musique.

Le Service médico-pédagogique, qui a pour but de découvrir dans chaque classe, dans chaque famille les enfants présentant des anomalies intellectuelles ou morales pour, sinon les rendre tout à fait normaux, du moins les améliorer sensiblement, est comme un complément de l'Assurance infantile. Les expériences déjà faites et les beaux résultats obtenus prouvent l'excellence de l'œuvre et permettent d'entrevoir le bien immense qu'elle est appelée à réaliser avec l'aide de Dieu, le concours des autorités, des parents et des maîtres. Les quatre cas concrets cités par la distinguée conférencière ouvrent ici aujourd'hui, pour beaucoup, des horizons nouveaux dans le domaine de la puériculture et de la pédagogie. Combien de nos « distraits », de nos « incorrigibles », de nos « renfermés » devront au Service médico-pédagogique de devenir des êtres tout à fait normaux ou sensiblement améliorés au lieu de traîner toute leur vie le « boulet » de leurs infirmités intellectuelles ou morales ?

Remerciant en termes émus l'aimable conférencière, M. le président Gard assure que le Service médico-pédagogique retiendra l'attention de l'autorité communale, comme ce fut le cas dernièrement pour l'Assurance infantile dont nos enfants vont bénéficier. A M. le député Dr Charvoz, qui s'intéresse vivement à la question, et qui entrevoit des difficultés spéciales pour notre commune, il est répondu que ces difficultés tomberont devant la bonne volonté de chacun et le généreux dévouement des promoteurs de l'œuvre.

A la distinguée et aimable conférencière, à M. le Dr Repond, à nos autorités, le personnel enseignant de Bagnes adresse un discret, respectueux et profond merci.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Deux mois de travail très remplis.

Le 4 février une très brillante conférence de M. Ferrière sur le mouvement de rénovation pédagogique dans l'Amérique du Sud ; le 7, une causerie de M. R. Scott : « Souvenirs du professeur Pierre-qui-Roule, » déclenchant un petit cours d'espéranto. Des visites rapides des professeurs Courtis de Ann Arbor, Bridges, de Montréal, Deznaï, de Timisoara, le pionnier des concours olympiques internationaux. Le 2 mars, réception d'un groupe d'étudiants ingénieurs allemands.

Au *Centre d'Action*, démarches à propos de décisions de la Commission du Conseil des Etats relatives au traitement des mineurs dans le futur Code pénal fédéral, qui paraissent dangereuses ; participation à Berne à une Commission d'experts convoquée par le Département de l'Intérieur à propos de la subvention fédérale aux anormaux.

A la fin du semestre, abondance d'examens : pour le diplôme de l'Institut, pour le certificat de pédagogie, pour le certificat pédagogique complémentaire

à la licence ès lettres, pour le doctorat en philosophie. Le 19 mars, soutenance de la thèse de M. C. PETRE-LAZAR sur *l'anthropométrie et les exercices physiques.*

Amicales variées, et, le 16 mars, charmante invitation d'adieu de nos étudiants polonais, rentrés quelques jours auparavant d'un voyage d'études à travers la Suisse.

Au dehors, le 10 février, conférence de M. BOVET à Neuchâtel sous les auspices de la Société des amis de l'Ecole active, précédant de peu les *Journées éducatives* dont tous les conférenciers sont, à des titres divers, des amis et des collaborateurs : MM. Malche et Boven, Mme Boschetti, Mme Somazzi, Mlle Evard.

A Paris, M. WALTHER a fait avec grand succès deux conférences organisées par l'Institut national d'Orientation professionnelle que dirige M. Julien Fontègne. MM. Piéron et Labbé en avaient aimablement accepté la présidence.

M. PIAGET, à peine le semestre terminé, est parti pour Varsovie, appelé par le ministère de l'Instruction publique à faire des conférences aux directeurs de l'enseignement secondaire. M. BOVET a fait deux leçons aux Cours universitaires de Davos.

Le 30 mars notre ami, M. ROUBAKINE, l'homme de la psychologie du livre, a célébré à Clarens les 45 ans de son activité littéraire. Nous avons été heureux de nous associer à cette fête au moins par un télégramme de félicitations et de vœux.

Viennent de paraître dans la Collection de l'Institut, la thèse de M. PETRE-LAZAR avec préface de M. Eug. Pittard et un recueil d'articles de M. CLAPARÈDE enrichis d'une introduction et d'une conclusion : *L'éducation fonctionnelle.*

Le semestre d'été, le 48e, s'ouvrira le 13 avril.

Cours de Vacances de l'Institut, 27 juillet au 1er août, *du B. I. E.* (avec partie psychologique) du 3 au 8 août. Programmes à disposition.

NOS VINGT ANS (1912-1932).

Pas encore, mais l'année prochaine, et avec l'extrême dispersion de nos anciens élèves, il n'est pas trop tôt peut-être pour y songer.

L'Institut J.-J. Rousseau a été fondé en 1912. La première séance de son Conseil a eu lieu en janvier, l'ouverture de ses cours en octobre. Quand nos « anciens » désirent-ils commémorer ces faits ? En juillet, à la clôture de notre 20e année, ou en automne ? Quand leur sera-t-il le plus facile de venir à Genève ? En été, pensons-nous. A quelle date plus précisément ? Et quel caractère donner à cette réunion ? C'est à eux de nous le dire. Veulent-ils un camp, sous les ombrages de Champel ou ailleurs, évoquant les souvenirs de l'*Amicale*, ou des assises plus sérieuses, au cours desquelles chacun raconterait quelque chose de ce qu'il a fait en psychologie ou en pédagogie depuis qu'il a quitté l'Institut ; il y aurait là matière à un petit congrès fort intéressant. Voudront-ils peut-être cumuler, commencer par le grave et finir par le gai ?

Les suggestions de toute espèce pour le « camp » ou pour le « congrès », sont dès maintenant reçues avec reconnaissance.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

ED. CLAPARÈDE

Point de vue du Psychologue et Point de vue du Sujet

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXIII, N° 89, Avril 1931.

GENÈVE
LIBRAIRIE W. KUNDIG
1, Place du Lac, 1
1931

Extrait des *Archives de Psychologie*, Tome XXIII, N° 89, Avril 1931.

POINT DE VUE DU PSYCHOLOGUE
ET POINT DE VUE DU SUJET[1]

Par Ed. Claparède.

Sommaire

	Pages
Introduction	1
§ 1. La Définition du « psychique »	2
§ 2. L'Introspection	8
§ 3. La question de la « Stimulus-error »	13
§ 4. Subjectif et Objectif	17
§ 5. La « verstehende » et l'« erklärende » Psychologie	20
§ 6. Autres exemples	23

Introduction

La psychologie occupe, parmi les sciences, une position un peu spéciale, par le fait que le psychologue a pour objet d'étude des êtres qui sont de la même nature que lui. Le physicien se sent toujours parfaitement distinct des phénomènes qu'il étudie — encore que, à son insu, son « équation personnelle », comme aussi ses idées préconçues, puissent fausser l'exactitude de ses observations. Mais il ne risque guère de confondre son point de vue d'observateur et le point de vue du monde physique qu'il a pour tâche d'observer. Il n'en est pas de même du psychologue, qui doit étudier la pensée, et qui ne peut le faire qu'avec sa propre pensée de savant. Il côtoie donc un double écueil, celui de glisser de son point de vue propre à celui de ses sujets; ou celui de projeter dans ses sujets son propre point de vue de psychologue.

Ce glissement d'une position à l'autre me semble être à l'origine de divers malentendus dans la psychologie contemporaine. Il est comme la fissure par où la philosophie vient trop souvent s'insinuer dans le domaine de notre science. Je me demande si l'opposition entre les conceptions spiritualistes et les conceptions mécanistes (atomistes, associationnistes) qui a divisé les psychologues depuis

[1] Ces quelques réflexions ont fait l'objet d'une causerie à la *Société genevoise de Philosophie*, dans sa séance du 31 janvier 1930.

des siècles ne se ramène pas en grande partie à cette confusion de points de vue, je veux dire au fait que la divergence du point de vue du sujet et de celui du psychologue n'a pas été clairement reconnue.

W. James, déjà, avait dénoncé la *psychologist's fallacy*, le sophisme du psychologue, qu'il qualifiait de « *grand* piège du psychologue », consistant dans la « confusion de son propre point de vue avec celui du fait mental qu'il étudie » [1]. Il ne semble pas que les psychologues aient tenu compte, autant qu'il l'eût fallu, de cet avertissement[2].

Mais le sophisme du psychologue a sa contre-partie dans ce que l'on pourrait appeler le « sophisme du sujet »: envahissement de la science psychologique par des notions empruntées à la vie mentale des sujets, notions qui doivent rester des objets à expliquer, et non devenir des principes d'explication. Ainsi, la notion de « valeur ». Le sentiment de la valeur est un phénomène éprouvé par le sujet, et, comme tel, réclame une explication: quelle est l'origine de ce sentiment, en quoi consiste-t-il, qu'est-ce qui le détermine, etc. ? Mais il ne s'ensuit pas que le savant, lui, doive faire intervenir la notion de valeur dans son système d'explication (comme, par exemple, le pensait le regretté C. von Monakow [3]).

Nous nous proposons d'examiner, dans les pages qui suivent, quelques-uns des malentendus occasionnés, nous semble-t-il, par cette confusion des deux points de vue [4].

§ 1. — La Definition du « psychique »

Qu'est-ce qui distingue le « psychique » du « physique » ? La psychologie traditionnelle définissait le psychique comme inétendu, comme non localisable dans l'espace, comme irréductible au mouve-

---

[1] W. JAMES, *Principles of Psychology*, I, p. 196; voir aussi II, p. 171, 281.

[2] Ainsi LE DANTEC a constamment confondu le point de vue du psycho-physiologiste et celui du sujet. Ainsi, lorsqu'il écrit, parlant du sujet: « l'homme n'est au courant que des mouvements qui influent les terminaisons nerveuses » (*Traité de biologie*, 1903, p. 470). Et NUEL (*La vision*, Paris, 1904) parlait aussi de « la conscience que nous avons de nos processus photo-réacteurs somatiques » ! (Cf. mon article *La psychologie comparée est-elle légitime* ? , ces Archives, V, 1905, p. 32-33.)

[3] Cf. VON MONAKOW et MOURGUE, *Introduction biologique à l'étude de la neurologie*, Paris, 1928, p. 95, 96, 263, etc. Au début, lorsque ces auteurs parlent de la *valeur*, il semble qu'ils entendent la « valeur biologique », c'est-à-dire l'utilité de tel ou tel processus pour la vie. Ce sens du mot « valeur » est assurément légitime: le biologiste se borne à constater qu'un processus, ou un organe, joue un rôle indispensable au maintien de l'équilibre vital. Mais bientôt se produit dans leur esprit une étrange confusion, occasionnée précisément par le sens subjectif du mot *valeur*. Et s'étant demandé (p. 264) « si, *en ce qui concerne du moins la biologie humaine, la notion de valeur* n'est pas admissible », ils concluent: « Or celle-ci est un fait qu'on ne peut nier à un stade donné de l'évolution (stade conscient de la moralité) ». Il va bien sans dire que la valeur *objective*, biologique, que manifeste un processus ou un organe, valeur qui apparaît aussi bien dans les organismes de la plante ou de l'animal que dans celui de l'homme, n'a rien à faire avec la valeur *subjective*, morale, que l'homme confère à certains de ses actes.

[4] J'avais déjà attiré l'attention sur ce double point de vue dans ma *Note sur la localisation du moi*, ces Archives, XIX, 1924, p. 175.

ment, comme « intérieur » au sujet, comme subjectif, comme affecté de moiïté — par opposition à la spatialité, à l'extériorité, à l'objectivité, à l'existence indépendante de nous des objets physiques, qui peuvent toujours être, en fin de compte, ramenés à des mouvements de la matière.

M'est avis que cette manière de définir le psychique, quoique traditionnelle et aujourd'hui fort méprisée, est cependant dans le vrai, c'est-à-dire qu'elle est bien celle qui convient au point de vue du psychologue, à l'*usage pratique* de l'homme de science qui, en tant que savant, n'a pas à s'identifier avec l'objet de son étude (c'est-à-dire avec la mentalité de ses sujets).

Au contraire, certaines définitions plus nouvelles qu'on a données du psychique — quelle que puisse être leur valeur pour la théorie de la connaissance — sont sans valeur pratique pour le psychologue, parce qu'elles appartiennent au point de vue du sujet. Je fais allusion ici aux théories bien connues de Mach, de W. James, d'après lesquelles il n'y a aucune différence d'essence entre physique et psychique. L'individu n'éprouve que des « sensations », ou des « expériences pures » qui, prises en elles-mêmes, ne sont ni psychiques, ni physiques, et ne *deviennent* l'un ou l'autre qu'après coup, suivant les relations dans lesquelles on les envisage: les considère-t-on comme faisant partie de la biographie d'un individu, elles sont psychiques; les considère-t-on comme faisant partie d'une série d'événements étrangers à un individu, elles sont physiques.

En d'autres termes, selon Mach et James, il n'y a aucune différence de nature entre un excitant, un objet, et la perception de cet objet. La « perception de l'arbre » se confond avec l'arbre lui-même. Il n'y a pas deux choses, *l'arbre* ici, *la perception de l'arbre* quelque part dans l'esprit du sujet: il n' y a qu'une seule et unique chose, la sensation « arbre », ou l'expérience « arbre ».

Or ce n'est que pour le sujet, que la sensation coïncide en effet avec l'objet senti. Car pour le psychologue, il y a toujours deux choses: l'*objet*, *l'excitant*, d'une part, et d'autre part *la réaction du sujet à cet excitant* (la sensation, la perception).

Pour Mach[1], en effet, le monde (y compris l'individu, qui ne s'en distingue pas tout d'abord) est composé de sensations A, B, C, D..., K, L, M... — KLM sont les sensations correspondant à notre propre

[1] E. Mach, *Die Analyse der Empfindungen*, 2te Aufl., Jena, 1900; et *Sur le rapport de la physique et de la psychologie*, Année ps., XII, 1906. W. James, *La notion de conscience*, Arch. de Ps., V, 1905.

corps. Un objet (un groupe de sensations) est *psychique* lorsque, étranger au groupe KLM, il en dépend cependant; et un objet A est *physique* lorsqu'il dépend seulement des autres éléments B, C, etc., situés en dehors du corps. Mach avait donné une expression aussi pittoresque qu'énergique à cette conception en disant qu'on passe du domaine de la physique dans celui de la psychophysiologie lorsque cet élément A « traverse la peau » *(die Haut passirt)* [1].

Sans vouloir discuter ici la valeur épistémologique de cette manière de voir, je me borne à constater que c'est une théorie qui doit rester épistémologique, et qui ne doit pas passer dans la science psychologique; car elle appartient tout entière, comme je l'ai dit, *au point de vue du sujet.* Tout à fait légitime dans le domaine de la théorie de la connaissance, elle cesse de l'être dans celui de la psychologie. Car, encore une fois, la psychologie doit étudier le sujet (qui est son objet d'étude), sans se mettre nécessairement à son point de vue. La psychologie ne doit se placer qu'au point de vue de la science, qui domine, si je puis dire, son objet, sans se confondre avec lui, sans adopter sa manière d'être ou sa façon d'apercevoir le monde. Cette manière d'être et d'apercevoir, elle doit *l'étudier*, non l'*adopter.* La cinématique étudie le mouvement, sans être mobile elle-même; la science des religions étudie les phénomènes religieux, sans être elle-même religieuse; la psychiatrie étudie la pensée du schizophrène sans verser elle-même dans l'autisme. J'espère que ces exemples un peu grossiers feront saisir la différence entre le point de vue d'une science, et celui de son objet [2].

Prenons la définition de Mach, et examinons-la du point de vue du psychologue. Est-elle claire, est-elle commode ? Nullement, car nous voyons que tout ce qui « traverse la peau » n'est pas nécessairement psychique, ni même du ressort de la psychophysiologie. Je ne parlerai pas d'une injection de morphine qui, pour traverser la peau, n'en reste pas moins un phénomène du monde physique, — car on m'accuserait de badiner inopportunément. Mais comment la définition de Mach, ou celle de James, permettent-elles de distinguer le psychique du physiologique ? Les processus de respiration, d'absorption et d'alimentation, pour dépendre du corps, traverser

[1] MACH, *Analyse der Empfindungen*, p. 13.

[2] Si je ne me trompe, bien des critiques adressées à la psychanalyse témoignent de cette confusion entre la science et son objet. Ainsi, quand on a voulu bafouer la psychanalyse parce qu'elle donnait (à tort ou à raison) une place importante aux phénomènes sexuels; ou bien lorsqu'on l'a accusée d'être métaphysique, parce qu'elle s'intéressait à la pensée non logique, à l'autisme. — De même WUNDT pensait que la psychologie déchoirait en s'occupant des phénomènes de l'hypnotisme, et de « ce petit monde inepte des médiums hystériques » (*Hypnotisme et suggestion*, 1893).

la peau, et appartenir à une biographie individuelle, ne sont pas, cependant, ni psychiques, ni du ressort de la psychologie.

Comment Mach justifierait-il cette différence entre physiologique, et psychique ? Il ne pourrait le faire qu'en déclarant que « traverser la peau » signifie en réalité traverser le système nerveux, traverser le système KLM, pour atteindre quelque chose (un psychisme), qui est posté derrière, et qui a la vertu de transformer les phénomènes physiologiques KLM en phénomènes qui en sont radicalement différents, c'est-à-dire en phénomènes ABC correspondant à l'objet extérieur. En effet, si le sujet regarde un arbre, cet arbre, pour le psychologue, n'apparaît pas comme dernier anneau de la chaîne des phénomènes KLM [1]. Pour le propriétaire du corps KLM (le sujet), la dépendance entre A (l'arbre) et KLM est tout autre que pour un observateur du dehors (le psychologue ou le physiologiste) qui observe les phénomènes se passant dans le sujet. La théorie se détruit donc elle-même, car précisément elle se flattait de ne postuler non seulement aucun psychisme, mais aucun sujet, aucun moi qui préexisterait à la répartition des « sensations » en psychiques et physiques suivant leurs relations avec l'organisme.

Et James, lui, ne pourrait rendre compte de cette distinction entre le psychique et le physiologique qu'en considérant le corps, objet matériel et physique, comme n'appartenant *pas* à la biographie personnelle de l'individu ! Cette biographie personnelle ne comporterait alors que son moi spirituel. Mais lui aussi renierait sa propre doctrine, qui justement affirmait que le moi n'est pas donné d'avance, mais qu'il se construit peu à peu au cours de l'expérience !

La conclusion de tout celà, c'est que la distinction du physique et du psychique, faite du point de vue du sujet, est pratiquement inopérante.

Voyons maintenant ce qu'est — et ce que ne peut qu'être — le psychique considéré *du point de vue du psychologue.* Il ne peut être que quelque chose d'inétendu, de non spatial et en quelque sorte intérieur au sujet, en désignant par « intérieur » ce fait que les phénomènes de cet ordre ne sont connus que du seul sujet. Ces caractères (inétendu, intérieur, etc.), qu'on le remarque bien, ne

[1] Ce dernier anneau est évidemment radicalement différent des précédents, puisqu'un observateur qui regarderait les processus physiologiques se déroulant chez cet individu contemplant un arbre verrait bien les processus KLM, mais jamais ne verrait apparaître l'arbre à l'extrémité de la chaîne. Cet arbre n'est présent qu'au sujet lui-même.

dépendent pas de quelque théorie, si élégante soit elle, de la connaissance, ni d'aucun *a priori* métaphysique. Ils sont en effet purement empiriques. *Ils ne font qu'exprimer, que décrire,* LA SITUATION DE FAIT *devant laquelle se trouve le psychologue.*

Lorsqu'un sujet me déclare qu'il voit un arbre, qu'il souffre des dents, ou qu'il revoit en pensée ce qu'il a fait dimanche, ces phénomènes, qu'accuse le sujet, se distinguent *pour moi psychologue*, de tous les autres phénomènes en ceci précisément qu'ils se dérobent à mes sens, que je ne puis espérer, même avec les appareils de radioscopie les plus perfectionnés, les apercevoir jamais sous le crâne de mon sujet. Inutile de rappeler ici leur hétérogénéité profonde, puisque cette différence radicale, *pour le psychologue*, du phénomène physique et du phénomène psychique, a amené certains savants à renoncer complètement à se préoccuper de ce phénomène insaisissable qu'est le phénomène psychique, pour s'en tenir uniquement aux réactions physiques du sujet (psychologie objective, behaviorisme, comportementisme, etc.).

Je n'ai pas à discuter ici si cette ignorance voulue du fait psychique est légitime ou non, avantageuse ou non — c'est là une tout autre question, qui sort du cadre de cet article. Ce que j'ai voulu montrer, c'est que, *bien loin — comme on le croit communément — de découler de l'observation intérieure du sujet, la distinction du psychique et du physique découle au contraire de l'observation du psychologue*, et que ce n'est que du point de vue de celui-ci qu'elle a une signification et une valeur scientifique.

Deux mots sur la conception de la « réaction verbale ».

Je voudrais cependant, puisque l'occasion s'offre, présenter quelques remarques au sujet de la façon dont les comportementistes, et notamment M. Piéron, envisagent cette ignorance systématique du fait psychique.

Lorsqu'on questionne un sujet, par exemple sur la couleur qu'il voit, s'il répond « vert », ce mot « vert » ne doit pas être référé à quelque fait psychique, disent les comportementistes, mais considéré en lui-même, considéré comme constituant un comportement verbal, une « réaction verbale », que le psychologue note, et compare à celles d'autres individus.

Ecoutons M. Piéron: « J'éprouve une certaine impression consciente, je dis à mon voisin, qui peut en prendre note, que j'ai perçu du « vert »... Mon voisin regarde à son tour, et déclare que , lui aussi, perçoit du vert. J'en prends note... J'étudie ainsi la sensation de vert qui est chez moi, je le sais par expérience intime, une sensation consciente. Par analogie, j'admets qu'il en est ainsi chez mon voisin. Mais je n'ai aucun moyen de le savoir, ni surtout de savoir si son impression consciente est identique à la mienne. Tout ce que je sais,

c'est que, placé dans les mêmes conditions, il emploie les mêmes mots que moi, et réagit de la même manière »[1].

Logiquement, M. Piéron a raison. Pour une conception psycho-physiologique de l'activité mentale, le témoignage d'un sujet n'est qu'un comportement d'une certaine sorte, provoqué par certains facteurs cérébraux ou organiques déterminés, et il est superflu de se représenter ces facteurs comme accompagnés d'états de conscience. J'avais moi-même insisté là-dessus il y a bien longtemps, lorsqu'à la question: les animaux sont-ils conscients ? je répondais: « Peu m'importe ! »[2]. Ce qui signifiait que, du point de vue du parallélisme psycho-physiologique, cela revient au même de traiter les phénomènes de l'activité mentale en langage physiologique, ou en langage psychologique.

Mais si, logiquement, cela revient au même, pratiquement la conception psychologique vulgaire me paraît préférable, parce que plus claire, plus commode.

Notons d'abord que, en dépit de ce que pourrait laisser croire la thèse comportementiste, la méthode de la « réaction verbale » brute n'offre *aucune garantie de plus* que celle qui consiste à supposer, selon le sens commun, derrière cette réaction verbale, un fait de conscience intérieur au sujet. On se figure parfois que, lorsqu'on tient la réaction verbale, on tient quelque chose de plus sûr et de plus contrôlable que lorsqu'on admet en outre l'existence d'un fait de conscience, sensation, image, etc. Il n'en est rien. Car, pratiquement, le fait intérieur que cette réaction verbale dénonce n'est pas plus *directement* accessible physiologiquement, objectivement, qu'il ne l'est psychologiquement. Ce fait intérieur, même s'il n'est pas considéré comme un fait de conscience, n'est inféré qu'indirectement, par le moyen de la réaction extérieure (verbale ou autre).

— Mais, diront peut-être les comportementistes, qui vous parle de « fait intérieur », même physiologique et objectif ? Notre méthode consiste à s'en tenir à la réaction verbale comme telle, *sans rien du tout supposer derrière* !

— Pardon, répliquerai-je; même vous, comportementistes, vous admettez l'existence du mensonge, de la simulation, de l'inexactitude... Pour la même réaction verbale « je vois du vert », vous distinguerez le cas du sujet qui déclare voir du vert, et qui dit la vérité, du cas de celui qui déclare voir du vert et cherche à vous tromper. Preuve est donc que, ce que vous considérez en réalité, dans la réaction verbale d'un sujet, ce n'est pas seulement cette réaction verbale, prise isolément, mais cette réaction verbale dans son accord avec quelque chose d'intérieur qu'elle exprime. Si quelqu'un vous dit qu'il a de l'audition colorée, et qu'il voit le *u* vert, que vous considériez cette réponse comme une simple réaction verbale à noter, ou que vous la considériez comme témoignant d'un fait de conscience intérieur, *le problème reste pratiquement*

---

[1] H. Piéron, *Psychologie expérimentale*, Paris, 1927, p. 14. Voir aussi les dicsussions provoquées à la Société de philosophie de Paris par la thèse de M. Piéron: *Bull. de la Soc. franç. de Philosophie*, janv. 1911, p. 23-27 et janv. 1922, p. 19 et suiv.

Piéron, pour montrer que la présence, comme telle, du phénomène de conscience, n'est pas indispensable pour concevoir l'activité sensorielle d'autrui, rappelle que c'est un physicien sourd, J. Sauveur, qui a été un des premiers à faire l'étude de l'audition musicale. Et je me souviens moi-même de mon étonnement, en allant faire visite, en 1903, à notre regretté collègue W. Nagel, que je trouvai dans les sous-sols de l'Institut physiologique de Berlin occupé à faire des recherches sur la physiologie des couleurs, d'apprendre qu'il était lui-même daltonien.

[2] Ed. Claparède, *Les animaux sont-ils conscients* ? Rev. phil., 1901.

le même: cet individu me dit-il réellement ce qu'il éprouve, ou se moque-t-il de moi ? Encore une fois, la méthode comportementiste n'apporte aucune garantie de plus au psychologue.

Donc, quoi qu'il en dise, ce n'est pas à la réaction verbale elle-même que le comportementiste se réfère, mais à ce que cette réaction verbale *désigne, signifie.* — Oh, je sais bien que, théoriquement, la position du comportementiste est parfaitement tenable: il déclarera que le fait de voir *u* vert a son correspectif organique, cérébral, que la sincérité et le mensonge sont elles-mêmes des attitudes objectives, dépendant de facteurs chimiques, endocriniens ou autres, etc..., et que le comportement verbal est déterminé par l'ensemble de ces facteurs. Sans doute. Mais où est alors l'avantage ? Car ces phénomènes objectifs, cérébraux, correspondant à « *u* est vert », à la sincérité, au mensonge, nous ne les connaissons pas. Et il est dès lors bien plus simple (en attendant que nous les connaissions) d'imaginer que l'homme dont la sincérité ne saurait être mise en doute, lorsqu'il dit « je vois *u* vert », voit vraiment intérieurement *u vert*, qu'il y a chez lui accord entre la signification de la réaction verbale et la réalité intérieure *que cette réaction exprime*, — que de se représenter que cette réaction verbale est déterminée par un ensemble de facteurs inconnus et impossibles à dénommer clairement, facteurs que, par dessus le marché, elle n'« exprime » pas, en sorte qu'il serait extrêmement compliqué de débrouiller la question de savoir si la réaction « *u* est vert » est conforme ou non à ce qui se passe dans l'intérieur du sujet.

En bref, j'en reste, sur ce point, à la façon vulgaire de penser et de parler. Une réaction verbale « signifie » quelque chose. Et si nous ne voulons pas nous représenter sous forme psychologique ce qu'elle exprime, nous tombons dans l'impossibilité de le décrire d'une façon claire, adéquate, sans recourir à des circonlocutions qui demeureraient incompréhensibles si elles n'étaient le plus souvent que la traduction littérale et un peu naïve, en langage dit « objectif », du langage psychologique qu'elles visent à remplacer.

§ 2. — L'Introspection

Nous allons voir maintenant que, contrairement à l'opinion courante, l'introspection appartient au point de vue du psychologue, et non à celui du sujet.

L'ancienne psychologie professait — et on l'admet encore souvent — que l'introspection est la méthode propre de la psychologie. C'est vrai dans une certaine mesure. Ce qui ne l'est pas, c'est de penser que c'est par le canal de l'introspection que sont révélés au psychologue les faits de la vie mentale quotidienne, faits qui constituent l'objet même de la science psychologique. L'introspection n'intervient que comme une *méthode d'étude spéciale* de cet objet, comme une technique formant l'équivalent de l'observation dite « scientifique » (qui se distingue de l'observation de la vie quoti-

dienne par le fait qu'elle se pose un but précis, et qu'elle prend soin d'écarter toutes les circonstances qui la pourraient troubler).

L'objet de la psychologie, nous venons de le dire, c'est la conduite de la vie de tous les jours ou, ce qui revient au même, de la vie mentale « naturelle ». L'introspection est une technique particulière d'observation, ou d'analyse, de cette vie mentale naturelle. A ce titre, *l'introspection appartient au point de vue du psychologue*, et non à celui du sujet. Sans doute, elle ne peut être pratiquée que par le sujet. Mais c'est alors que le sujet agit pour le compte du psychologue (dont il suit les instructions), ou, cumulant les rôles, fonctionne lui-même comme psychologue.

Voyons en effet quels sont les aspects de l'« observation », lorsqu'on envisage celle-ci *du point de vue* DU SUJET.

1° Nous avons d'abord l'**Observation externe:** le sujet observe, pour mieux s'y adapter, les objets du monde qui l'entoure. Rentre dans cette catégorie l'observation telle qu'on la pratique dans les sciences physiques. Le physicien qui travaille dans son laboratoire est, pour la psychologie, un individu qui a une certaine conduite. Cette conduite est un objet pour la psychologie. La façon dont le physicien observe est, pour le psychologue, un phénomène psychologique à étudier et l'on sait que cette étude a conduit aux découvertes de l'« équation personnelle » et de l'« équation décimale »; — mais elle n'est pas elle-même un mode d'observation psychologique, elle n'est pas une technique de la psychologie. Certains auteurs, comme Titchener, ont insisté sur l'identité entre l'observation du physicien et l'introspection du psychologue. Mais ce n'est que du point de vue technique, fonctionnel, que, comme nous l'avons dit tout à l'heure, cette identité existe. Car l'introspection appartient au point de vue du psychologue, et son objet n'est pas le même que celui de l'observation externe pratiquée par le sujet.

2° Nous avons ensuite l'**Observation interne** — à ne pas confondre avec l'Introspection ! L'observation interne c'est, pour le sujet, l'observation non pas de phénomènes de conscience, mais d'objets représentés. C'est l'« expérimentation pensée », la *Gedankenexperiment* de Mach et de Rignano. Lorsque Galilée se figurait mentalement que deux briques unies l'une à l'autre tombent avec la même vitesse que lorsqu'elles restent séparées, il pratiquait l'observation interne[1]. Mais il ne faisait pas pour cela de la psychologie; il faisait

[1] Voir la citation de Galilée dans RIGNANO, *Psychol. du raisonnement*, Paris, 1920, p. 105.

de la physique. Nous ne faisons pas davantage de la psychologie lorsque nous combinons un voyage dans notre tête, lorsque nous expérimentons mentalement les diverses routes pouvant nous conduire au but désiré. J'ai décrit moi-même l'acte d'intelligence comme consistant en un tâtonnement par la pensée. Cette vision interne des démarches aboutissant à la solution d'un problème (ce qu'on appelle vulgairement « réflexion ») — est un *objet d'étude* pour le psychologue. Elle n'est pas, pour le sujet, une méthode de la psychologie.

Les objets sur lesquels porte cette observation interne peuvent être, non pas des images d'objets physiques, comme les briques de Galilée, mais des objets psychologiques. Nous nous demanderons par exemple: Comment faire pour apprendre à un ami une mauvaise nouvelle sans risquer de l'émouvoir trop fortement? Ou bien si quelqu'un nous demande: Comment agiriez-vous à ma place ? [1] Mais ce n'en sera pas, pour cela — il est à peine besoin de le remarquer — de l'introspection [2].

Ainsi qu'on le voit, l'observation interne est l'équivalent exact de l'observation externe: c'est un procédé qui a pour but l'ajustement de notre conduite ou de notre pensée. Mais elle n'a rien à faire avec l'introspection, qui est un procédé dont le but est la constitution de la science psychologique, c'est-à-dire, si l'on veut, l'ajustement de la conduite du psychologue (car on peut regarder la Science comme un procédé d'ajustement de la conduite du Savant). On pourrait alors dire que, tandis que l'observation interne a pour fonction d'ajuster la conduite du sujet, l'introspection a pour rôle d'ajuster celle du psychologue [3].

3° Nous abordons maintenant une troisième sorte d'observation présentée par le sujet. Cette sorte est la plus banale; si je ne la mentionne qu'en troisième lieu, c'est qu'elle ne mérite pas, à proprement parler, le nom d'« observation ». Il vaudrait mieux la dénommer « **simple constatation** ». Lorsque quelqu'un déclare: « J'ai mal au pied », « Comme il fait chaud ! », « J'espère que l'extrême-droite sera battue aux élections », « Je désire un verre d'eau », etc., il

---

[1] Cf. G. E. MÜLLER, *Z. Analyse der Gedächtnistätigkeit*, Leipzig, 1911, Bd. I, p. 152.

[2] Dans son *Vocabulaire philosophique*, Art. *Introspection*, M. LALANDE déclare à juste titre que, lorsqu'on fait son *examen de conscience*, dans un but pratique, moral, cela ne rentre pas dans l'instrospection.

[3] Bien entendu, l'introspection elle-même peut être considérée comme une certaine conduite, et par conséquent comme un objet d'étude. Et l'on pourrait (si la chose est possible) étudier par l'introspection ce qui se passe lorsqu'on s'introspecte. Ce serait alors la psychologie du psychologue.

n'« observe » pas, il constate, il communique, ou des états de son propre corps, ou les éléments du milieu ambiant, ou ses désirs, etc. Ces constatations constituent le fonds de toutes les conversations des hommes. Mais elles ne sont pas de l'introspection. Quand je constate que j'ai mal au pied, ou que j'ai soif, je ne m'introspecte pas.

On pourrait se demander quel est le mobile qui pousse l'homme à « constater » ainsi, du matin au soir. Car, sauf les cas, relativement rares, où l'homme parle pour demander quelque chose, ou pour répondre à une question posée, ou pour donner une information utile — ce qui semblerait devoir être la fonction unique du langage — le langage ne fait guère qu'exprimer des sentiments personnels, qui le plus souvent intéressent fort peu ceux qui écoutent (ou plutôt qui n'écoutent pas) car, dans la conversation, chacun préfère parler qu'écouter [1]. Sans rechercher ici quelle est la cause de cette tendance à la communication verbale, notons simplement que celle-ci implique une activité de constatation, qui n'a rien à faire avec l'introspection.

Mentionnons encore, comme cas particulier de la constatation. les constatations commençant par les mots « je me souviens que... », C'est la constatation de *souvenirs*. On ne fait pas plus de l'introspection lorsqu'on raconte des souvenirs que lorsqu'on exprime des opinions ou qu'on décrit des événements actuels. La constatation des souvenirs se distingue donc nettement de la *rétrospection*, qui est l'introspection appliquée à des phénomènes psychiques passés.

Voyons maintenant quels sont les aspects de l'observation, envisagée *du point de vue* DU PSYCHOLOGUE.

1. Mentionnons d'abord l'**Extrospection,** ou observation des gestes, mimique, réactions et conduite extérieure du sujet, auxquels s'ajoutent les produits de son activité (dessins, œuvres, étude du rendement, etc.).

2. *Recueil de témoignages.* — Et ici deux cas sont à considérer:

A. Ou bien le psychologue étudie le sujet à l'état naturel, pour ainsi dire. Et alors, il recueille cette sorte de témoignage que nous avons appelée plus haut du nom de *constatation*. Ces constatations

---

[1] Faut il y voir simplement la tendance qu'a la pensée à prendre la forme verbale, langage intérieur — ou y voir une tendance de l'individu à s'imposer au monde ambiant, à chercher, en faisant retentir au dehors par la parole, son être pensant, à remplir l'univers de sa personne ?

Cette dernière explication ne jouerait pas pour le cas du *journal intime* sincère, non destiné à être lu par autrui, et qui se compose de « constatations ». A moins de supposer que l'auteur du journal n'écrive pour un public fictif, et que sa tendance à l'expansion du moi se satisfasse ainsi sur le plan du jeu.

peuvent être *orales*, — comme lorsque le psychologue surprend une conversation ou interroge un sujet — ou *écrites* (journaux intimes etc.). Cette différence est ici sans importance.

Lorsqu'un psychanalyste, par exemple, demande à un patient de lui raconter ses rêves, il recourt à cette sorte de témoignage.

B. Ou bien le psychologue fait du sujet son allié (l'auto-observation de celui-ci est alors dirigée par une intention psychologique) il lui demande d'employer certaines techniques d'observation, et ici de nouveau deux cas se présentent:

a) Tantôt le sujet observe et décrit *comment* les choses se passent dans son for intérieur, sur lequel il cherche à porter son attention: c'est l'**Introspection** *proprement dite.*

b) Tantôt le sujet se borne à indiquer au psychologue *que* telle ou telle chose se passe dans son for intérieur, ou *que* lui, sujet, exécute tel ou tel acte, qu'il fait attention, qu'il cherche, qu'il regarde, qu'il est troublé, etc. C'est ce qu'on peut appeler la **Notification**[1].

Il me semble qu'il y a lieu de distinguer la notification de l'introspection, bien que la ligne de démarcation soit difficile à établir entre ces deux modes d'observation psychologique. La notification indique le mouvement de la pensée plus qu'elle ne le décrit, plus qu'elle ne l'analyse. L'une de ses variétés est ce que j'avais appelé la *Méthode de la réflexion parlée*[2], qui m'avait servi à suivre le mouvement de la pensée dans le cas de la solution d'un problème, d'un rébus.

La Notification ressemble souvent à la Constatation, sauf qu'elle est toujours exécutée du point de vue du psychologue, en vue d'un résultat psychologique donné. Il est parfois difficile de distinguer ces deux cas, et il serait oiseux de chercher à le faire.

Lorsqu'un psychanalyste demande, par exemple, à un sujet d'enchaîner des associations, de dire tout ce qui lui passe par la tête, il recueille à la fois des constatations (à savoir les remarques sincères et naturelles du patient, qui parle comme il parle dans une conversation ordinaire) et des notifications (qui sont les indications plus ou moins forcées que donne le sujet sur ce qu'il découvre

---

[1] Quand, dans les exercices pratiques du Laboratoire, on demande aux élèves de pratiquer l'introspection, on constate que, le plus souvent, ils font de la notification. Par exemple, on leur demande de s'introspecter pendant un acte d'attention consistant à regarder un objet. « Je me concentre... je fais un effort... je regarde fixement... », tel est le genre des réponses que l'on obtient généralement. C'est de la notification.

[2] *La psychologie de l'intelligence*, Scientia, nov. 1917, p. 355.

en lui, choses qu'il n'aurait pas eu l'idée de notifier à personne si on ne lui avait pas demandé de le faire). Et lorsqu'un psychophysicien fait comparer des poids à un sujet, il serait sans intérêt de décider si nous avons affaire à une constatation simple ou à une notification. Je pense que le premier de ces termes convient mieux à l'attitude objective, le second à l'attitude subjective, que peut prendre le sujet au cours d'une expérience de ce genre, ainsi que nous le verrons au paragraphe suivant.

Si nous résumons ces cas divers sous forme de tableau, nous aurons:

POINT DU VUE DU SUJET.

1. Observation externe.
2. Observation interne (réflexion).
3. Simple constatation (*a*) d'événements présents; *b*) de souvenirs).

POINT DE VUE DU PSYCHOLOGUE.

1. Extrospection.
2. Recueil de témoignages:
   - A. Recueil de constatations.
   - B. Recueil d'observations dues à l'Introspection:
     - *a*) *Introspection proprement dite* (y compris la *rétrospection*);
     - *b*) *Notification* (notamment la « réflexion parlée »).

§ 3. — La question de la « Stimulus-error »

Lorsqu'on compare deux poids, ou deux lignes de longueurs différentes, que compare-t-on, des objets, ou des sensations ? Des objets, répondent les uns, et cela, ajoutent-ils, condamne la psychophysique, qui prétend appliquer la mesure à des sensations. Des sensations, affirment les autres, sans quoi, la loi de Weber, qui est un fait d'expérience, n'aurait aucun sens. Et, si par hasard au cours d'une expérience de psychophysique, le sujet se met à estimer des « objets » au lieu d'estimer ses sensations, cela constitue une erreur expérimentale, que Titchener a vivement dénoncée sous le nom de *stimulus-error* [1].

---

[1] E. B. TITCHENER, *Experimental psychology*, New York, 1905, vol. II, part I, p. XXVI. Voir aussi sur cette question l'intéressant article de BORING, *The Stimulus-error*, Am. J. of Psychol., 1921, p. 449, auquel j'ai emprunté plusieurs de mes renseignements. Dans cet article, Boring défend la psychophysique contre ceux qui voudraient l'attaquer au nom de la stimulus-error.

La stimulus-error avait été déjà signalée par VON KRIES (Vierteljahrssch. f. wiss. Phil., 1882). Elle l'a été aussi par BINET, Année ps., IX, 1902, p. 79, 249; à propos de l'expérience avec le compas de Weber, il écrit: « Les mots *un* et *deux* n'ont pas le même sens, parce qu'ils ne sont pas appliqués aux mêmes choses, parce que la direction de l'attention varie d'un individu à l'autre. Cette direction est de deux espèces; l'attention peut se fixer soit uniquement sur l'excitant extérieur, ou bien elle peut se fixer principalement sur l'excitant extérieur et en partie aussi sur la sensation subjective qu'on éprouve ».

Voir encore sur ce sujet: WHEELER, Ps. Rev., 1925; BORING, Ps. Rev., 1928.

Mais une troisième école (Fullerton et Cattell, puis les behavioristes) tout en déclarant que c'est sur des objets que porte l'estimation, n'en conclut pas pour cela à l'illégitimité de la psychophysique. Ce qu'exprime la loi de Weber, c'est le rapport entre l'excitant et la *sensibilité*, c'est-à-dire entre l'excitant et une aptitude objective du sujet. Pour cette école, la stimulus-error n'existe évidemment pas.

Mais la « stimulus-error » existe. L'expérience avec des comparaisons de poids [1], ou avec les deux pointes de l'esthésiomètre [2], montre qu'il n'est pas indifférent de porter son attention sur l'*excitant extérieur*, ou au contraire sur la *région corporelle* qui perçoit cet excitant; en d'autres termes, qu'il ne revient pas au même de juger un *objet* (par exemple un poids), ou une *sensation* (par exemple la sensation de pression cutanée exercée par ce poids). On ne saurait donc escamoter ce fait d'expérience en substituant à la psychologie introspective classique une psychologie behavioriste. D'autre part, la réalité du fait dénommé « stimulus-error » ne doit pas nous empêcher de reconnaître ce qu'il peut y avoir de vrai dans cette affirmation que, ce que nous mesurons dans les expériences de psycho-physique, c'est la sensibilité (phénomène physiologique), et non la *sensation* (phénomène de conscience).

Comment sortir de cette impasse ?

Il me semble qu'ici encore, la distinction des deux points de vue du psychologue et du sujet fait évanouir la difficulté.

Du point de vue du SUJET, c'est toujours l'*objet*, comme tel, qui est mesuré ou estimé, et non pas l'image ou la perception mentales correspondant à cet objet. C'est là, comme dit Binet, « l'orientation naturelle de notre esprit ». [3] Lorsque je compare la grandeur de deux personnes placées à une certaine distance de moi, je vois le géant plus grand que le nain même si le géant, étant placé plus loin que le nain, forme sur ma rétine une image beaucoup plus petite que celle qu'y projette celui-ci.

Du point de vue du PSYCHOLOGUE, ce sont évidemment des perceptions, des *données mentales*, qui sont comparées, qui sont

---

[1] Cf. H. FRIEDLÆNDER, *Die Wahrnehmung der Schwere*, Z. f. Psychol., Bd. 83, 1920, p. 187.
[2] BINET, Ann. ps., IX.
[3] BINET, Ann. ps., IX, p. 82. « Lorsque nous percevons les objets extérieurs, ajoute Binet, c'est directement sur les objets eux-mêmes que se porte notre attention, parce que la connaissance de ces objets est nécessaire à nos actes d'adaptation; c'est par un mouvement moins important, plus accidentel, plus factice, que nous revenons à la sensation que nous avons éprouvée, pour l'analyser; nous faisons alors violence à notre nature; et souvent même, la nature reprenant le dessus, nous cherchons encore à percevoir l'objet lorsque nous croyons analyser notre sensation ».

utilisées pour la mesure ou pour l'estimation. Car le sujet ne peut effectuer sa mesure, ou son estimation, que par l'intermédiaire des images, des reflets que projettent dans son être les objets du monde extérieur (et ces images comme telles n'étant pas directement saisissables par le psychologue sont regardées par lui comme psychiques, comme mentales, voir plus haut § 1). D'autre part, il est bien évident aussi que, pour le psychologue, lorsque le sujet déclare ne percevoir aucune différence entre deux stimuli (entre 100 et 101 gr., par exemple), cela signifie « aucune différence entre deux sensations », car, pour lui psychologue, entre ces deux stimuli, il existe bien une différence, différence constatable par la balance. Quant à savoir, dans l'exemple du géant et du nain, pourquoi ces perceptions sont influencées par la distance où se trouvent ces personnages, pourquoi ceux-ci sont jugés conformément à leur grandeur réelle, et non conformément à leur grandeur rétinienne, c'est une autre question.

Que devient alors, dans cette façon nouvelle d'envisager les choses, la *stimulus-error* ?

La chose est fort simple. Le sujet peut diriger son attention de diverse façon: tantôt sur l'objet extérieur, (attitude *objective*), tantôt sur lui-même, c'est-à-dire sur l'organe qui reçoit l'excitation, la peau (avec le compas de Weber), les articulations, etc. (dans les soupèsements de poids); c'est l'attitude *subjective*. S'agit-il dans ce dernier cas de perception d' « objets », ou de perception de « sensations » ? Question de mots, surtout, et aussi d'habitudes de pensée. Si le sujet est lui-même psychologue, il aura le sentiment, dans cette attitude tournée du côté subjectif, de percevoir des « sensations ». S'il n'est pas psychologue, il percevra « sa peau touchée à différents endroits », ou « son bras plus ou moins lourd », affecté d'un « mouvement plus ou moins rapide », en un mot, des phénomènes objectifs [1].

L'expérience montre que ces deux attitudes, objective et subjective, donnent des résultats expérimentaux différents. Friedländer, par exemple, a trouvé que la sensibilité différentielle aux poids est plus fine dans l'attitude objective. Binet notait que les *simplistes*, qui représentent « la tendance objective », et qui sont les individus « saisis à l'état de nature », présentent un seuil plus net que les *interprétateurs* (partant d'une analyse subjective), et donnent au

[1] La perception des diverses régions du corps est souvent dite *subjective*, par opposition aux perceptions extérieures à l'individu. Voir plus loin, § 4.

total des résultats notablement différents. Ces deux attitudes sont donc toutes deux intéressantes pour le psychologue. Il suffit seulement de les distinguer. Ce sont des conduites différentes. A ce titre, *elles sont toutes deux également légitimes*. On ne voit pas bien pourquoi le psychologue, dont l'objet d'étude est la conduite, prendrait en considération certaines catégories de conduite, et renierait les autres. C'est dire qu'aucune de ces conduites, qu'elle soit envisagée du point de vue du sujet ou de celui du psychologue, ne saurait être taxée d' « erreur ».

Sans doute, suivant les cas, c'est la conduite avec attitude objective, ou au contraire celle avec attitude subjective, qui devra être prise en considération par le psychologue. Lorsque celui-ci travaillera à la solution d'un problème de psychophysique, ou lorsqu'il cherchera à diagnostiquer le degré de sensibilité d'un sujet, il réclamera de celui-ci l'attitude subjective. Est-ce parce qu'elle est plus « psychologique », comme le croyait Titchener ? Nullement; mais seulement parce que c'est celle qui est la plus propre à écarter certains facteurs disturbants risquant de compromettre la mesure. Lorsque le sujet est tourné du côté de l'objet extérieur, il court le risque d' « interpréter » [1]; il risque de juger du poids d'après la grosseur de l'objet, d'après la matière dont il est fabriqué, ou d'après d'autres données qui n'ont rien à faire avec celles qui sont objets d'expérience. Il risque d' « interpréter » les contacts du compas de Weber, en se fondant, non pas sur son « expérience pure » du moment, seule en cause, mais sur ses expériences passées, qui sont en dehors du cadre de la recherche entreprise. Et alors, par rapport au but de l'investigation, on pourra dénommer « erreur » l'attitude tournée vers le stimulus.

Par contre, lorsqu'il s'agit de psychologie appliquée, par exemple de psychologie du témoignage, on demandera au contraire au sujet d'en rester à l'attitude objective coutumière. Si l'on étudie la façon dont un sujet estime les longueurs, la longueur d'un édifice, par exemple, on l'autorisera à baser son jugement sur tous les facteurs auxquels il pourra faire appel. Ici, c'est l'attitude « subjective » qui serait une « erreur », comme n'étant pas celle de la vie quotidienne.

En résumé, pour le Sujet, l'estimation porte toujours sur des

---

[1] Binet, il est vrai, nous venons de le voir, plaçait les « interprétateurs » dans la tendance subjective. Mais ses types *simpliste* et *interprétateur* ne correspondent pas exactement aux attitudes subjective et objective; ils comportent probablement d'autres facteurs encore.

objets (objets extérieurs dans l'attitude objective, provoquant la « stimulus-error » ; régions corporelles dans l'attitude subjective). — Pour le Psychologue, elle porte toujours sur des *sensations*, que celles-ci aient pour contenu des objets extérieurs ou qu'elles en soient abstraites pour se référer à une région corporelle.

Dans son intéressant article, Boring nous montre que, tandis que la psychologie introspective et structurale (qui a pour objet la mesure du *donné*) prenait en considération des différences d'attitude intérieure, la psychologie dite « objective », fonctionnelle, behavioriste (qui a pour objet la mesure de l'*aptitude*), professait d'ingorer cette différence pour s'en tenir à la simple réponse externe.

Il est assez piquant de voir que c'est la psychologie « objective », celle qui prétend rester sur le terrain solide des sciences physiques, qui, sans s'en douter, a adopté la conception épistémologique envisageant tous les faits du point de vue *du sujet*. Pour elle, en effet, comme pour le sujet, il n'y a point de sensations, il n'y a que des excitants. Elle s'est donc abaissée au niveau du sujet, alors qu'elle prétendait le dominer, pour ainsi dire, et le considérer du dehors et de haut. Tandis que la psychologie introspective, au contraire, qui passe pour être celle « du sujet », s'est en réalité placée au point de vue *du psychologue*, c'est-à-dire au point de vue du réalisme naïf, qui est justement celui des sciences physiques, et qui distingue entre les excitants, objets physiques, et les faits de conscience, objets psychologiques, qu'ils suscitent chez les individus !

§ 4. — Subjectif et Objectif

Nous avons employé à diverses reprises les mots « subjectif » et « objectif ». Il faudrait de longues pages pour faire l'histoire de ces mots, qui ont été pris chacun dans les acceptions les plus opposées, et qui prêtent à de nombreuses confusions. On sait par exemple que chez Descartes et Renouvier, ces termes ont une signification qui est juste l'opposée de celle qu'ils revêtent chez la plupart des auteurs depuis Kant.

Nous nous bornerons ici à noter que, suivant qu'on se place au point de vue du sujet, ou à celui du psychologue, ces adjectifs ont un sens presque exactement contraire, lorsqu'on les applique aux phénomènes de la vie mentale. Et nous remarquons alors que,

contrairement à l'opinion traditionnelle, c'est le plus souvent du point de vue du SUJET que l'expérience vécue apparaît comme *objective*, et du point de vue du PSYCHOLOGUE que les phénomènes psychologiques apparaissent comme *subjectifs*.

Ainsi, pour le sujet, les couleurs, les sons, les souvenirs, etc., se présentent comme *objectifs*. Pour le psychologue, ce sont des phénomènes *subjectifs*, pour les raisons indiquées précédemment (voir § 1).

Les pensées, les volitions, les sentiments sont aussi toujours, pour le psychologue, subjectifs. Pour le sujet, ils sont l'un ou l'autre, suivant son attitude, suivant la direction de sa réflexion. Ainsi, le sentiment du beau est objectivé dans l'objet. Le plaisir ou la tristesse sont, eux aussi, souvent mis dans les choses: un spectacle gai, un accident tragique [1]. La pensée elle-même est parfois perçue sous forme d'un schéma visuel, ou encore sous forme de langage intérieur qui est alors saisi ou bien (chez les auditifs) comme une voix dite « intérieure », mais qui n'en a pas moins tous les caractères de l'objectivité, ou bien comme un mouvement de la langue (chez les verbo-moteurs). Les enfants se représentent souvent les mots comme des choses matérielles qui sont en réserve dans la bouche: « Je l'avais pourtant si bien choisi dans le magasin de ma bouche ! » disait jadis mon petit garçon, alors âgé de 4 ans, auquel on avait reproché de ne pas employer le mot propre. Ou comme des choses qui possèdent une force matérielle: un enfant interrogé par Piaget croyait que le mot « boxe » avait de la force, « que c'était le mot qui frappait ! » [2] Et, d'une façon générale, les personnes non cultivées, comme les enfants, regardent souvent la pensée comme un fluide, un souffle, etc., en un mot, comme quelque chose d'objectif. Ce n'est que dans la mesure où le sujet, influencé par ce qu'il a appris, prend l'attitude du psychologue, qu'il regarde comme subjectifs ses pensées et ses sentiments.

Mais le terme subjectif a aussi une autre acception: il signifie: « *ce qui dépend de la personnalité* » (au sens où l'entendaient Mach et James) par opposition à ce qui est indépendant de la personnalité du sujet. Le *corps* (matériel) du sujet qui est toujours objectif pour le psychologue, et qui est aussi objectif pour le sujet lorsqu'il

---

[1] Que les sentiments sont objectivés, matérialisés, c'est ce que prouvent une foule d'expressions triviales comme (si l'on est las de quelquechose): « J'en ai plein le dos », « j'en ai jusqu'ici »... Il semble que l'ennui soit comme un liquide visqueux qui vous imbibe, vous remplit, ou comme un fardeau.

[2] J. PIAGET, ces Archives, XVIII, 1923, p. 287.

est pour celui-ci l'objet d'une perception extérieure, peut cependant apparaître au sujet comme *subjectif*, lorsqu'il est opposé au corps des autres individus, comme appartenant à la personnalité. Et c'est en tant qu'elles sont localisées dans le corps que les *sensations internes* sont, pour le sujet, subjectives.

Nous aurions ainsi:

	Pour le Psychologue	*Pour le sujet*
Perception extérieure	Subjectif	Objectif
Pensée, Sentiments	Subjectif	Objectif ou Subjectif
Le corps du sujet	Objectif	Objectif ou Subjectif
Sensations internes	Subjectif	Objectif ou Subjectif

Mais ces deux termes sont fort malléables: leur emploi, tout relatif, dépend chaque fois des oppositions qu'il s'agit de marquer. Ainsi, une expérience dépendant d'une particularité du corps du sujet, par exemple, la déformation d'un point par l'astigmatisme, sera regardée comme *subjective* par le psychologue, tandis que le sujet, au contraire, pourra considérer cette tache ovale et diffuse comme *objective*, s'il ignore l'optique physiologique. « Subjectif » prend ici, pour le psychologue, deux nouvelles significations, significations voisines mais qui ne se recouvrent pas: 1° est subjectif ce qui *ne correspond pas à la réalité extérieure* (ainsi une illusion d'optique, un témoignage inexact, etc.); 2° est subjectif ce qui *ne correspond pas à l'expérience commune*, tandis que l'objectif est déterminé par l'accord des individus (ainsi nous dirons que la différence de beauté entre deux tableaux A et B est objective, si, sur 100 juges, 100 placent A au-dessus de B) [1].

Ces deux significations, dis-je, ne se recouvrent pas, car l'accord peut se faire sur une illusion: par exemple celle de Müller-Lyer; on a cru longtemps que la lune était réellement plus grosse à l'horizon [2], que les ombres colorées étaient un phénomène physique, etc.

---

[1] F. L. Wells, dans un intéressant travail *On the variability of individual judgements* (in *Essays in honour of W. James*, London, 1908) donne un critère empirique de l'objectif et du subjectif: est *objective* une série de jugements sur une même série d'excitants lorsque la variation d'un sujet sur lui-même (quand, plusieurs fois de suite, il range ces excitants) n'est pas moindre que la variation de sujets différents, ayant à ranger cette série d'excitants. Au contraire, ces jugements sont *subjectifs* lorsque la variation individuelle est inférieure à la variation moyenne d'individus différents. Ainsi, si l'on fait classer plusieurs fois de suite 20 photographies par ordre de préférence, les variations que les divers sujets manifesteront chacun dans ces classements successifs seront bien moindre que ne le sera la variation moyenne des divers sujets. On dira alors qu'il s'agit là de préférences, ou de différences, *subjectives*. Si, au contraire, ce sont des poids que l'on fait classer, on verra que les variations intra-individuelles sont aussi fortes que les variations inter-individuelles: on dira que le classement est *objectif*.

[2] Cf. notre étude dans ces Archives, V, 1905.

Mais ces deux critères peuvent s'additionner; ainsi, une *hallucination* est, pour le psychologue, trois fois subjective: 1° parce qu'elle est un fait psychique; 2° parce qu'elle ne correspond pas à un excitant externe; 3° parce qu'elle n'est pas commune aux autres individus. Pour le sujet, l'hallucination apparaît toujours comme objective; il peut cependant la juger subjective, s'il se rend compte qu'il est victime d'un accident hallucinatoire, et que ses visions n'ont aucune réalité extérieure (hallucinations dites « conscientes [1] »).

Il est superflu d'insister sur ces choses connues. Notre propos était de montrer que, dans les multiples acceptions qu'ils revêtent, le point de vue auquel on se place (celui du psychologue, ou celui du sujet) détermine le plus souvent un emploi presque exactement opposé de chacun des termes « subjectif » et « objectif ».

§ 5. — La « verstehende » et l' « erklärende » Psychologie

Voici bientôt quarante ans que, dans une communication à l'Académie prussienne des Sciences, le philosophe W. Dilthey [2] soutenait qu'il y a deux psychologies: une psychologie « explicative » et une psychologie « descriptive », ou mieux « compréhensive », celle-ci étant seule tout à fait légitime: « *Die Natur erklären wir*, disait-il, *das Seelenleben verstehen wir* ». L'année suivante Ebbingaus [3] avait rigoureusement riposté, défendant les droits de la psychologie scientifique. Et l'on pouvait penser que l'affaire était jugée. Mais dans cette dernière décade — réaction, sans doute, contre la tendance ultraphysiologique de la psychologie objective et du behaviorisme — on a vu la conception dualiste de Dilthey ressusciter sous des noms nouveaux: C'est Erismann [4] qui défend une psychologie *aperceptive (einsichtige)* contre une psychologie *inductive* (ou scientifique); — c'est Jaspers, qui oppose la psychologie *compréhensive* à la psychologie *explicative*; — c'est Spranger qui distingue la psychologie *morale (geisteswissenschaftliche)*, ou psychologie des *structures*, de la psychologie *scientifique*, qui ne serait qu'une psychologie des *éléments*; — c'est Schmied-Kowarzik, qui met une psychologie *analytique* en regard de la psychologie *empirique*.

Le Congrès de psychologie de Groningue, en 1926, a enregistré

---

[1] Cf. E. NAVILLE, *Hallucinations visuelles à l'état normal*, ces Archives, VII, 1908.
[2] W. DILTHEY, *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, Sitzungsber. der preuss. Akad. der Wiss., 1904.
[3] EBBINGHAUS, *Ueber erklärende u. beschreib. Psychologie*, Z. f. Psychol., Bd. IX, 1895.
[4] ERISMANN, *Die Eigenart des Geistigen*, Leipzig, 1924; JASPERS, *Allgemeine Psychopathologie*, 1913, éd. franç., Paris, 1928; SPRANGER, *Verstehen und Erklären*, C. R. du Congrès de Groningue, 1926; SCHMIED-KOWARZIK, *Umriss einer Analyt. Psychologie*, Leipzig, 1928.

les échos de ces conceptions et des discussions qu'elles suscitent. Mon intention n'est pas ici d'entrer dans le fond de ce débat, souvent bien byzantin, bien verbal, bien scolastique, mais de montrer en passant que les divergences signalées tiennent en partie au fait qu'on a entremêlé les deux points de vue du psychologue et du sujet. En partie, dis-je, car cet état de chose, cette « crise de la psychologie », comme on l'a appelée, résulte aussi de la confusion d'autres plans de la pensée: plans empirique, logique, épistémologique, voire métaphysique.

Qu'est-ce, en somme, que tout ce débat ? *C'est tout simplement*, sous des dénominations nouvelles et souvent vagues, *la vieille controverse du vitalisme et du mécanisme*. Seulement nos auteurs, plus férus de philosophie que de biologie, semblent ne s'en être pas aperçus. Et ils ont décrié « l'unité de la psychologie [1] ». Les biologistes discutent parfois la question de savoir si l'explication mécanique parvient à rendre compte des activités téléologiques, mais il ne leur viendrait pas à l'idée de décréter l'existence de *deux* biologies, l'une mécaniste, l'autre compréhensive ou vitaliste!

Ce mode de faire des philosophes-psychologues ne provient-il pas, en partie tout au moins, de ce qu'il confondent le point de vue du psychologue avec celui du sujet ?

Du point de vue du sujet, à n'en pas douter, la vie mentale est pleine de signification. Ses articulations ne sont pas des suites de causes et d'effets, mais de motifs et de conséquences. Nous comprenons immédiatement, d'une façon à la fois évidente et intime, la relation qui unit la réaction à l'excitation, le cri d'appel au danger, la réponse à la question, le moyen au but. Ce ne sont pas là des choses qui simplement se succèdent, comme dans le monde physique se succèdent le choc et la détonation, la cause et l'effet; mais des choses dont la relation a un sens, une valeur intrinsèque, dont l'une véritablement engendre l'autre, par une sorte de logique interne aperçue du dedans.

Tout cela, sur quoi insistent les *verstehendistes* est exact. Il est certain que nous concevons d'une façon tout à fait différente l'attraction exercée par un « aimant », suivant que cet « aimant » est un jeune homme *aimant* sa fiancée, ou une barre aimantée attirant de la limaille de fer. Mais est-ce à dire qu'il faille pour cela dichotomiser la psychologie ?

---

[1] Cf. Ed. Spranger, *Die Frage nach der Einheit der Psychologie*, Sitzungsber. der preuss. Akad. der Wissenschaften, 29 Juli, 1926.

En aucune façon, car, du fait que le sujet éprouve pour sa conduite et celle d'autrui cette compréhension du dedans, éprouve des valeurs, il ne s'ensuit pas que la psychologie soit incapable d'en rendre compte. Cette compréhension, ces sentiments de valeur *sont, pour le psychologue, des objets d'étude*, des données à expliquer.

Maintenant, comment le psychologue pourra-t-il les expliquer — çà, c'est une autre affaire. Pourra-t-il les expliquer en s'en tenant au mécanisme, ou devra-t-il recourir à d'autres conceptions, vitaliste, verstehendiste, gestaltiste,... c'est à voir. Mais le fait que, du côté du sujet, il existe de la compréhension et de la valeur n'implique pas *ipso facto* que le psychologue doive, lui, introduire dans sa science le point de vue de la valeur et de la téléologie. Si le psychologue se croit autorisé à le faire, ce sera parce que ces notions lui seront indispensables pour rendre compte des faits — mais non pas du tout parce que ces notions appartiennent à la vie mentale du sujet.

Et la preuve, c'est qu'il pourra arriver que le psychologue envisage sous l'angle fonctionnel — c'est-à-dire sous l'angle de la compréhension — des phénomènes psychophysiologiques que le sujet lui-même ne comprend pas, qui n'ont aucune « signification » pour lui, comme ses rêves, certains tics, un bégaiement (dont la signification lui est fournie par la psychanalyse), le sommeil, le jeu... Les enfants jouent, évidemment, sans « comprendre » pourquoi ils jouent ! — Et ne pouvons-nous chercher à comprendre la valeur de telle ou telle pièce d'une machine, le mécanisme d'une montre, quand bien même la machine n'éprouve elle-même ni compréhension, ni valeur... ? Et inversément, on peut donner une explication mécanique d'une machine, bien qu'elle soit adaptée à un but, que chacun de ses rouages ait une signification et joue un rôle dans l'ensemble.

Ces exemples montrent bien que ce n'est pas par le fait qu'une compréhension est expériencée par le sujet que le psychologue est autorisé à transporter ce mode d'interprétation dans la psychologie. Il ne doit le faire que pour autant que ça lui est indispensable pour rendre compte des phénomènes ou les coordonner [1].

---

[1] J'ai moi-même souvent insisté, et depuis longtemps, sur l'utilité du point de vue de la compréhension, et du point de vue fonctionnel, en psychologie. Cf. ma *Psychologie de l'enfant*, 1911, 1915; *Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique*, Scientia, 1912, etc.

Le psychologue, à mon avis, a avantage à envisager les phénomènes de la conduite, non seulement du point de vue mécanique, mais aussi du point de vue fonctionnel: 1° ce point de vue fonctionnel pose des problèmes; 2° il constitue une bonne orientation pour la recherche des causes; 3° il peut servir provisoirement d'explication, dans les cas, nombreux, où l'explication causale est encore obscure, et il permet de formuler des lois [1]. Quant à savoir si l'explication téléologique (vitaliste) est la seule capable de rendre compte de l'adaptation, c'est une question qu'il convient de laisser pour le moment en suspens.

En résumé, la constatation, du point de vue du sujet, de phénomènes de compréhension et de valeur, n'est pas une raison suffisante pour que les catégories de compréhension et de valeur soient adoptées par le psychologue, comme appartenant à son point de vue.

§ 6. — Autres exemples

Il serait facile de multiplier les exemples des confusions produites dans la psychologie par la méconnaissance de notre double point de vue. Je me borne, pour terminer, à en donner encore deux ou trois.

Mentionnons le grand embarras que semblent éprouver les auteurs de manuels de psychologie à définir le phénomène de conscience. Celui-ci est-il spatial, ne l'est-il pas ? Au moment où j'envoie ces pages à l'impression, je reçois le nouveau *Manuel de Psychologie* de M. A. Cuvillier, si séduisant à tant d'égards. Mais j'y constate qu'une fois de plus, faute d'avoir distingué nos deux points de vue, on caractérise les faits psychiques par des traits empruntés les uns au point de vue du psychologue, et les autres au point de vue du sujet, d'où une réunion de caractères éminemment contradictoires ! Ainsi, lorsque Cuvillier nous dit que « les faits psychiques ne sont *immédiatement donnés qu'à un seul* » [2], il se place au point de vue du psychologue. Mais lorsqu'il conteste que les faits psychiques ne se déroulent pas dans l'espace et qu'il leur attribue de l'*extensivité*, il se place au point de vue du sujet. Car il est bien évident que, pour le psychologue, les faits psychiques n'ont rien de spatial. W. James admettait que la voluminosité est

---

[1] Voir mon *Education fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, 1931, Introduction.
[2] A. CUVILLIER, *Manuel de Philosophie*, tome I, *Psychologie*, Paris 1931, p. 53-54.

une qualité commune à toutes les sensations, que les grondements du tonnerre sont plus volumineux que le grincement d'un crayon sur une ardoise... Fort bien. Mais pour le sujet seulement! Et lorsque Cuvillier conclut: « Dès lors, l'opposition n'est plus ici entre le *psychique*, représenté par la durée, le non-psychique, représenté par l'espace, mais *entre deux formes*, *l'une spontanée*, *l'autre élaborée du psychique* », il est évident que ce qu'il a pris pour deux « formes » du psychique, c'est précisément nos deux points de vue.

Comme autre exemple, nous pourrions mentionner, dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale, les erreurs résultant de ce que le psychologue, ou l'éducateur, projettent dans l'enfant leur mentalité à eux adultes, et traitent d'une façon logique des problèmes qui réclament une solution génétique. On se souvient de la remarque de Dewey à propos de la psychologie herbartienne: c'est la psychologie du maître d'école, et non pas celle de l'enfant. [1]

Dans le même ordre d'idées, les débats soulevés par la question de savoir si l'éducation est une vie ou une préparation à la vie [2] proviennent en grande partie de ce que les uns se placent au point de vue du sujet (ou de l'écolier), les autres à celui du psychologue (ou de l'éducateur).

Mais il est temps de conclure.

Les remarques qui précèdent nous montrent que les phénomènes qui s'offrent au psychologue varient souvent suivant l'angle sous lequel on les considère. Il s'ensuit parfois des difficultés qu'il s'agit de surmonter, en prenant conscience de cette dualité de points de vue. Bien loin de vouloir dichotomiser la psychologie, le psychologue doit concilier ces deux points de vue, mais sans méconnaître leur opposition. Car c'est justement lorsqu'on la méconnaît qu'on aboutit à des situations contradictoires, en voulant ajuster sur un même plan ce qui relève de plans différents.

---

[1] DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 81.
[2] Cf. mon *Education fonctionnelle*, p. 236.

LIBRAIRIE KUNDIG, GENÈVE

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE

Les **ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE** (fondées en 1901 par Th. Flournoy et Ed. Claparède) paraissent à époques indéterminées. Chaque fascicule se vend séparément et le prix en est fixé suivant sa grosseur et le nombre des figures. On peut toutefois s'abonner au prix de 16 francs pour un volume; avec le dernier fascicule du volume, les abonnés reçoivent le titre et les tables des matières.

Les volumes parus sont en vente, pour autant que les réserves le permettent, aux prix de Fr. 16.— chaque.

Les mémoires suivants, extraits des Archives de Psychologie, *sont en vente séparément:*

Th. Flournoy. **Nouvelles observations sur un cas de somnambulisme avec glossolalie,** avec 21 figures	Fr.	3.50
— **Une Mystique moderne**	Fr.	8.50
Ed. Claparède. **Théorie biologique du sommeil et de l'hystérie, Opinions et critiques**	Fr.	3.—
— **Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond**	Fr.	2.—
— **Th. Flournoy, sa vie et son œuvre**	Fr.	6.—
— **L'Auto-justification**	Fr.	1.50
— **L'« Emotion pure »**	Fr.	1.—
Claparède et Baade. **Recherches expérimentales sur quelques processus simples dans l'hypnose**	Fr.	2.50
A. Leclère. **La vanité de l'expérience religieuse**	Fr.	2.—
E. Ivanoff. **Recherches expérimentales sur le dessin des écoliers,** fig. et pl.	Fr.	3.—
D. Katzaroff. **Contribution à l'étude de la récognition,** avec fig.	Fr.	3.—
W. Mackenzie. **Le problème du chien pensant de Mannheim,** avec fig.	Fr.	2.25
W. Radecki. **Les phénomènes psychoélectriques,** 17 fig. et 1 pl.	Fr.	3.50
Ch. Jequier. **L'emploi du calcul des probabilités en psychologie.** (14 fig.)	Fr.	3.—
P. Bovet. **L'Institut J. J. Rousseau** (1912-1917)	Fr.	1.—
— **La conscience de devoir dans l'introspection provoquée**	Fr.	2.—
Fontègne et Solari. **Le travail de la téléphoniste** (épuisé) le fasc.	Fr.	3.75
L. Walther. **Etude technopsychologique**	Fr.	1.—
— **Etude technopsychologique d'une industrie de produits alimentaires**	Fr.	1.50
J. Piaget. **La pensée symbolique et la pensée de l'enfant**	Fr.	1.25
P. Janet. **Les souvenirs irréels**	Fr.	2.—
F. Merkin. **Les tests d'Ozeretzky pour le développement des fonctions motrices**	Fr.	1.—
Margairaz et Piaget. **La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid** (12 fig.)	Fr.	1.50
Krafft et Piaget. **Tests des images en désordre chez les enfants de 6 à 10 ans** (40 fig.)	Fr.	2.50
G. de Morsier. **L'Erotomanie**	Fr.	2.50
E. Tripp. **Observations sur l'image éidétique**	Fr.	1.25
H. Antipoff. **Contribution à l'étude de la constance des sujets**	Fr.	1.—
— **L'évolution et la variabilité des fonctions psychomotrices,** 29 fig.	Fr.	2.50
H. Flournoy. **Civa androgyne,** 5 fig.	Fr.	1.—
Ehinger. **Recherches sur l'aptitude manuelle. Age et déclin des aptitudes.** 15 fig.	Fr.	1.50
D. A. Prescott. **Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture**	Fr.	2.50
M. Loosli-Usteri. **Le test de Rorschach appliqué à différents groupes d'enfants** (fig. et pl.)	Fr.	2.50
R. Meilli. **Recherches sur les formes d'intelligence** (14 fig.)	Fr.	2.—
— **Hasard et Psycho-diagnostic**	Fr.	1.—

Imprimerie Albert Kundig, Genève

RECUEIL DE FAITS

DOCUMENTS ET DISCUSSIONS

VII^me CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE PSYCHOTECHNIQUE

Moscou, 8-10 septembre 1931.

La Conférence internationale de Psychotechnique continue à manifester une réjouissante vitalité. Preuve en est la session qui s'est tenue à Moscou au mois de septembre dernier, sous la présidence de M. I. Spielrein, que nous devons chaudement remercier pour son gros labeur. Elle a réuni environ 300 participants, dont une centaine d'étrangers, appartenant à 18 pays différents. Ceux-ci avaient été royalement — si j'ose dire ! — invités au Grand Hôtel, pendant toute la durée de la Conférence. Il est regrettable que le Comité d'organisation n'ait pas publié ou affiché une liste des participants, afin de permettre aux psychologues ne se connaissant pas encore d'être informés de leur présence respective à la Conférence. Et, comme toujours, un trop grand nombre de communications individuelles ont encombré les séances et ont occupé un temps qui eût été plus utilement employé au travail des commissions des tests ou de la terminologie. Ces commissions n'ont eu que quelques instants à leur disposition et n'ont pu faire aucun travail sérieux.

Trois questions, avec rapports, avaient été mises à l'ordre du jour: 1° *Les fondements théoriques de la psychotechnique* (rapporteurs: Stern, Lahy, Spielrein); 2° *Le traitement mathématique des données psychotechniques* (Bluemfeld, Piéron et Fessard, Mandryka, Bingham, ce dernier absent); 3° *La professiographie* (Lipmann, Mira, Miles, Hellerstein, Rupp et Baumgarten, cette dernière absente).

Tous ces rapports, ainsi que la plupart des communications[1], étaient imprimés d'avance, et l'on doit remercier vivement le Comité d'organisation de toute la peine qu'il s'est donnée à cet égard. Les séances avaient lieu dans un club ouvrier, malheureusement un peu loin de la ville, mais de nombreux autobus y conduisaient les congressistes. Dans la salle des séances, chaque auditeur avait à sa disposition un système d'écouteurs lui permettant d'entendre à volonté le conférencier en français, en allemand, en anglais ou en russe. Ce dispositif permit aux étrangers de suivre les nombreuses communications faites dans cette dernière langue, et qui étaient pour eux les plus intéressantes. C'est qu'en effet nos collègues soviétiques n'ont pas manqué une occasion de marquer l'écart existant, ou même, selon eux, devant exister entre la psychotechnique communiste et la psychotechnique « capitaliste ».

[1] Pour un compte rendu détaillé de la Conférence, voir l'excellente relation due à Th. VALENTINER, Zeit. f. ang. Psychol., Bd 41, p. 187 et s.

AP 19325

Une discussion assez vive, quoique parfaitement courtoise, s'est élevée à ce sujet entre notre président, I. Spielrein, et quelques-uns d'entre nous. Spielrein, reprenant les idées qu'il avait déjà exposées l'année précédente à la Conférence de Barcelone, affirme que, le travail (et la façon dont ce travail est envisagé et exécuté par le travailleur) dépendant du milieu social, la psychologie du travail doit être subordonnée à la sociologie soviétique ! Sans doute, la révolution russe, ayant changé profondément le milieu où évolue le travailleur, soulève de nouveaux problèmes ; mais elle ne saurait transformer le principe de la science psychologique. Spielrein note, entr'autres, que les tests d'intelligence doivent être plus ou moins rejetés, parce qu'ils sont d'essence capitaliste, étant faits pour des enfants ayant des connaissances scolaires, donc de classe bourgeoise ou riche ! Mais, si ces tests, ce qui est vrai, font une part trop large aux connaissances, qu'on les modifie ; mais pourquoi cela atteindrait-il le principe des tests ? Non, la science, relevant de l'expérience, doit rester au-dessus de tout crédo sociologique, philosophique ou politique. Le « matérialisme dialectique », pour être la philosophie officielle de l'U.R.R.S. n'en est pas moins un crédo comme un autre ! La vérité a besoin de la liberté, comme l'animal d'oxygène. Supprimez-là lui, elle mourra, asphyxiée ! C'est ce que nous avons essayé — d'ailleurs sans aucun succès — de faire comprendre à nos collègues soviétiques, Lipmann, Piéron, Stern et moi.

Mais, ce qui intéressait les congressistes étrangers plus que la Conférence elle-même, c'était la vie russe, la vie nouvelle qui palpitait autour d'eux, et dont de nombreuses visites à des usines, à des musées, au Parc de culture et de repos, à l'Institut central du travail, à des écoles ou hôpitaux, leur permirent de se faire une idée. Il serait assurément nécessaire de séjourner longtemps en Russie, d'en parcourir les diverses régions, en en connaissant la langue, pour se rendre compte d'une façon tant soit peu exacte des chances d'avenir du régime nouveau. Mais ce que nous avons pu constater, c'est l'intelligent et l'on pourrait dire grandiose effort de propagande accompli par le gouvernement pour enthousiasmer le peuple russe pour ce régime. Pièces de théâtre, cinéma, allée des bustes des ouvriers les plus capables, musées admirablement installés et où l'on oppose avec la plus ingénieuse habileté les créations et les espoirs du bolchévisme aux turpitudes du tsarisme, « brigades de choc », affiches coloriées et banderolles traversant les rues chantant les mérites de l'industrie soviétique ou annonçant les résultats merveilleux obtenus par telle usine ... tout concourt à tendre au maximum les ressorts de chaque citoyen.

Et, planant sur cette course à l'industrialisme, au machinisme à l'américanisme, un nouveau dieu, Lénine, dont l'image multipliée remplace les antiques icônes — Lénine, dont le féerique mausolée de marbre noir est visité chaque jour par des milliers de fidèles...

Ed. CLAPARÈDE.

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON OTTO TUMLIRZ

ERSTER JAHRGANG

1931

ZWEITES HEFT

V. C 98 a 144

JULIUS KLINKHARDT, VERLAGSBUCHHANDLUNG IN LEIPZIG

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON

DR. OTTO TUMLIRZ

O. PROFESSOR DER PÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT GRAZ

Briefe und Manuskripte sind an den Herausgeber, Graz, Bergmanngasse 181, Büchersendungen an den Verlag, Leipzig, Liebigstraße 6, zu senden.

Jährlich 4 Hefte von 4—5 Bogen Umfang. Bezugspreis für den Jahrgang: RM. 8.—, für das Einzelheft: RM. 2.50

1. JAHRGANG 1931 ZWEITES HEFT

INHALTSVERZEICHNIS

I. Geistige Strömungen — Seite

Ernst Mally, Gehalt, Gestalt und Wertung des Kunstwerkes 81

Edouard Claparède, Funktionelle Psychologie und Pädagogik 98

II. Fortschritte der Forschung

Hans Wiedling, Wille und Willenserziehung beim Kinde und beim Jugendlichen 106

Eta Hummer, Über die Aufmerksamkeitsverteilung 116

Alois Lorber, Das sexuelle Wissen der Großstadtjugend 121

III. Angewandte Jugendkunde

Otto Tumlirz, Kinderaussagen in einem Ehrenbeleidigungsprozeß 126

Rudolf Freis, Haß gegen die Eltern 132

Rudolf Allers, Über plötzliche Veränderung des Charakters 137

Rudolf Allers, Ein schwer erziehbarer Junge 140

IV. Schrifttum

angezeigt von Otto Tumlirz, Adolf Bruckner und Viktor Gölles 143

Zeitschriftenschau 159

MITARBEITER DER NÄCHSTEN HEFTE

Prof. E. L. Thorndike, New York, Columbia — Prof. Carl Siegel, Graz — Direktor Theodor Heller, Wien — Prof. Theodor Erismann, Innsbruck — Regierungsrat Albert Huth, München — Direktor Wilhelm Hische, Hannover u. a.

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER DIESES HEFTES

o. ö. Universitätsprofessor Dr. Ernst Mally, Graz, Eduard-Richter-Gasse 9 / o. ö. Universitätsprofessor Dr. Edouard Claparède, Genève (Genf), 11, Avenue de Champel / Dr. Hans Wiedling, Burg a. d. Wupper / Lehrerin Eta Hummer, Graz, Jakominiplatz 11 / Hauptschullehrer Alois Lorber, Graz, Plüddemanngasse 6 / Studienrat Dr. Rudolf Freis, Direktor der Bundeslehrerbildungsanstalt, Graz, Hasnerplatz 12 / Privatdozent Dr. Rudolf Allers, Wien IX, Schwarzspaniergasse 17 / Professor Dr. Adolf Bruckner, Graz, Humboldtstr. 26 / Professor Dr. Viktor Gölles, Graz, Steyrergasse 25.

Im ersten Heft ist versehentlich die Anschrift unseres Mitarbeiters a. o. Universitätsprofessor Dr. Othmar Sterzinger, Graz, Krenngasse 28, unterblieben.

JULIUS KLINKHARDT / VERLAGSBUCHHANDLUNG IN LEIPZIG

I. Geistige Strömungen.

Gehalt, Gestalt und Wertung des Kunstwerkes.

Von Ernst Mally.

1.

Solange im 19. Jahrhundert naturwissenschaftliches Denken übermächtig das Geistesleben beherrschte, gab es höchstens eine Philosophie des Wertens, aber kaum eine Wertphilosophie. Was soll die Philosophie einer Fiktion? Jetzt erleben wir einen starken Aufschwung deutscher Wertphilosophie: man glaubt wieder an Werte. Diese Entwicklung aber trifft zusammen mit einer ganz großzügigen der exakten Naturwissenschaft. Muß nun der geistige Mensch, der mit seiner Zeit lebt, zwischen beiden wählen, sich für Geltung der Werte und gegen die der Naturgesetzlichkeit oder für diese und gegen jene entscheiden?

Manche halten es so. Freilich nicht der durchschnittliche Gebildete; der findet in unseren Tagen wie zuvor einen Ausweg aus den Problemen: den Weg unten durch. Er bringt es immer noch zustande, zu werten und seine Werte gegen andere zu behaupten, als wäre ihr Vorzug unbedingt; und dann wieder, wenn er theoretisiert, zu erklären, die exakte Wissenschaft kenne keine Werte, womit er meint, es gebe keine. Hier wie gegenüber der ehemals so viel beredeten Existenz der Außenwelt — die man „im täglichen Leben" unbeirrt glaubt, und in irgendeiner Theorie so gern auf irgend etwas, was sie nicht ist, zurückführt —, hier wie in anderen wesentlichen Fragen, der Religion, des staatlichen, des gesellschaftlichen Lebens, gleicher Ausweg und gleiche Zwiespältigkeit. Diese Haltung des Menschen, der zuviel zu wissen glaubt und zu wenig weiß, kennzeichnet die geistige Mittelschicht des Liberalismus. Ein Zwiespalt, der durch Lauheit ertragen wird. Sie zu überwinden, sind verschiedene Radikalismen am Werke; sie setzen Einseitigkeit an Stelle der Zwiespältigkeit. Aber Kultur ist immer eine Einheit entwickelten Menschentums. Soll eine neue Kultur aus unserer Zeit erwachsen, nicht auf den Trümmern dieser Zeit erstehen, so wird sie die ungeheure Mannigfaltigkeit und Spannung aller positiven geistigen Kräfte der Zeit ihrer Harmonie einzufügen haben; soviel Werte sie opfern mag, ihren Wert durchzusetzen, es wird ihr nicht erlaubt sein, eine Erkenntnis zu opfern, nicht das Verständnis für einen Wert. Zu solcher Leistung ist ein unerhörtes Fassungsvermögen gefordert und eine unerhörte Kraft der praktischen Entscheidung, die aus der Menge gesehener Richtungen die eine, ihr eigentümliche sicher wählt. Der Inhalt der Gegenwart mit der Tiefe, Weite und Helle historischen Hintergrundes gibt eine Fülle der Motive, vermöge deren sich der neuen Kultur eine Aufgabe von einzigartiger Größe

stellt. Vielleicht ist eine Schranke menschlicher Fähigkeit, wenigstens der europäischen Menschheit, hier schon erreicht; dann müßte das Chaos wieder neue Bildung gebären, oder diese Menschheit lebt, so lang es geht, weiter ohne prägnante Kulturgestalt, ersetzt vielleicht diesen edlen Organismus durch eine nützliche Organisation, in der noch immer hier und dort Kulturgebilde aufblühen können, ohne eine mächtige Gesamtkultur: eine zerlöste Gestalt.

Aber naturwissenschaftliches Denken und Werterkenntnis sind — das ist eine wichtige Einsicht der Wertphilosophie — durchaus nicht unvereinbare Gegensätze. Wenn Nietzsche es unternimmt, die Werte zu werten, und die Aufgabe, ganz im Geiste seiner Zeit, durch eine Verbindung von historischer und psychologischer, ja physiologischer „Genealogie der Moral" zu lösen vermeint; wenn Anhänger der Psychoanalyse alles höhere Gemüts- und Geistesleben als vielgestaltig verkleidete Betätigung eines Grundtriebes deuten und damit völlig zu verstehen glauben; wenn subjektivistische Theorien den wirtschaftlichen Wert oder allen Wert auf ein gefühls- und begehrungsmäßiges Verhalten eines Menschen zu irgendwelchen Gegenständen zurückführen: so lebt in allen derselbe Grundirrtum. Alles, was man in Fragen des Wertes durch eine Wirklichkeitsbetrachtung geschichtlicher oder naturwissenschaftlicher — auch naturwissenschaftlich-psychologischer — Art feststellen kann, sind bestimmte menschliche Verhaltungen, also sei der Wert nichts anderes als diese Verhaltungen, oder, etwas feiner gefaßt, eine logische Konstruktion aus solchen Gegebenheiten, aber selbst niemals gegeben, nicht tatsächlich bestehend, eine Fiktion. In solchem Gedankengange übersieht man, daß die psychisch-physische Wirklichkeit eines Verhaltens und die Bedingungen seines Auftretens gar nichts entscheiden über seinen Sinn. Daß dieser Sinn, selbst nicht physische noch psychische Wirklichkeit, doch vorhanden ist und sein Wesen in sich hat, gänzlich unabhängig davon, ob ein wirkliches Verhalten ihn „setzt" oder ihm sonst gerecht wird. Und daß dieser Sinn gerade das ist, was in dem seelischen Verhalten des Wertens eigentlich und unmittelbar gegeben ist, in dessen Geben dieses Verhalten ursprünglich sich erschöpft und aufgeht. Daß erst eine sekundäre Wendung der Reflexion uns den eigenen Zustand erfassen läßt und daß sie ihm den Sinn, den er einmal seinem Wesen nach hat, nicht absprechen kann, ohne eben dieses sein Wesen völlig zu verkennen. Eine naturwissenschaftlich-psychologische Beschreibung der Wirklichkeit, die keinen Wert feststellt, ist völlig im Rechte, weil der Wert nicht in ihr Gegenstandsgebiet fällt; verneint sie Werte, so ist sie im Unrecht: was nicht in ihr Bereich fällt und von ihr nicht festgestellt wird, weil es durch ihre Methoden gar nicht festgestellt werden kann, ist dadurch nicht widerlegt. Neben Naturerkennen gibt es Werterkennen, Erkenntnisse, die recht weit auseinander liegen mögen; aber nie können Erkenntnisse einander widerstreiten und ein Denken, das weit genug gespannt ist, wird für sie Raum haben. Nicht das Denken der Naturwissenschaft, das in seinen Grenzen bleibt, führt zur theoretischen Leugnung des Wertes, sondern gerade ein Werten und zwar ein sehr einseitiges und kurzsichtiges.

Für ihre Grundbehauptung, daß es Werte gibt, beruft sich die Wertphilosophie gern auf die unmittelbare Gewißheit einer Intuition, die im Werterlebnis gegeben sei; dieses Erlebnis aber wird als wesentlich emotional beschrieben, als Gefühl, wohl auch als Begehren. Natürlich erfaßt das Gefühl nichts, es entspricht einem Werte, wird ihm bestenfalls gerecht; das Erfassen aber bleibt hier wie sonst eine intellektuelle Leistung. Es bedient sich des Gefühls nur als eines Erfassungsmittels; das Wertgefühl präsentiert, nach A. Meinongs Bestimmung, dem Erfassen den Wert, wie im Falle sinnlicher Wahrnehmung die Gesichtsempfindung die Farbe. Soll nun der Wert eine Bestimmung an Gegenständen sein und nicht bloß eine Beziehung zum Subjekt und wesentlich von ihm abhängig, kurz soll es objektiven Wert geben, so müssen doch wohl die objektiven Bedingungen anzugeben sein, die notwendig und hinreichend dafür sind, daß ein Gegenstand den und den Wert habe. Gewiß, der Wert ist nicht identisch mit diesen Bedingungen: er ist nur durch emotionale Präsentation unmittelbar und gleichsam anschaulich dargeboten, wie die Farbe nur durch die Farbenempfindung. Aber wenn Wert einem Gegenstande zukommt, der mit intellektuellen Mitteln, d. h. ohne emotionale Präsentation erfaßbar ist, so müssen auch jene Bedingungen rein intellektuell zu fassen sein. Einen Versuch, sie ganz allgemein zu geben, habe ich in meiner Arbeit „Grundgesetze des Sollens" (Graz 1926) gemacht. Hier nun will ich, unabhängig davon, das Wesentliche eines Gedankenganges darlegen, der mir geeignet scheint, die notwendigen und hinreichenden Bedingungen insbesondere des ästhetischen Wertes zu gewinnen.

2.

Ich kann dabei anknüpfen an Oskar Walzels bedeutsames Buch „Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters" (im Handbuch der Literaturwissenschaft, hg. von Oskar Walzel).

Die Zeit, stellt Walzel fest, schicke sich an, den Relativismus zu überwinden. Das Wort Wertung stehe wieder im Vordergrund. „Doch auch im Zeitalter des Relativismus wertete Kunstbetrachtung unbedenklich. Wenn sich nunmehr etwas Neues auftut, so dürfte es wahrscheinlich nur bewußtere und strengere Verknüpfung des Werturteils mit grundsätzlichem künstlerischem Bekenntnis und mit einer scharfumschriebenen Weltanschauung sein. Doch einst war Werturteil in Sachen der Kunst ganz so vor allem Parteisache, wie es jetzt Parteisache ist. Die Wissenschaft aber sollte einen andern und festern Standpunkt zu gewinnen suchen" (S. 113f.). Ästhetische Glaubensbekenntnisse führten nur zu Einseitigkeiten. „Stammen sie von einem Künstler, so bilden sie gute Grundlagen für die Bestimmung von Typen der Kunst. Stammen sie von Nichtkünstlern, so mangelt ihnen auch noch dieser Anreiz" (118). Neuere Ästhetik lehne Gesetze überhaupt ab. Als Beispiel wird Müller-Freienfels angeführt, der („Psychologie der Kunst", Leipzig-Berlin 1912, 118; wesentlich übereinstimmend 3. Auflage 1923, insbes. 2. Band, S. 251—264) meint, Gesetze im Sinne der Naturwissenschaft gebe es hier wie überhaupt in den Geisteswissenschaften nicht;

höchstens gebe es Regeln für die Wirkungswahrscheinlichkeit und die seien nicht objektiv, sondern psychologisch.

Diese Äußerung ist sehr bezeichnend für eine subjektivistische Auffassung und deckt zugleich deren Wurzel auf: sie liegt im Naturalismus. Keine Naturgesetzlichkeit, daher überhaupt kein objektives Gesetz des Ästhetischen. So wird geschlossen und die Eventualität einer Gesetzlichkeit, die nicht Naturgesetz ist, weil sie Wesensgesetz ist — ähnlich der logisch-mathematischen, wenn auch von ihr klar unterschieden — zieht man gar nicht in Betracht. Gerade dies aber ist die Region, in der alle Normen objektiven Wertes — und nur objektiver Wert ist Wert — zu suchen sind.

Aber begibt man sich bei solcher Suche nicht mutwillig in eine Gefahr, vor der wir durch alle die Mißerfolge älterer „objektiver" Ästhetik wie ihrer Schwesterwissenschaft auf ethischem Gebiete genügend gewarnt sein sollten? Walzel weiß sehr wohl um diese und um andere Gefahren und nimmt sorgsam Bedacht auf sie bei seinem Unternehmen, auf die Frage, „wie überhaupt ein Werturteil (über Kunstschöpfungen) wissenschaftlich sich erbringen läßt", eine grundsätzliche und begründete Antwort zu geben. Diese Aufgabestellung verzeichnet er wohl mit Recht als neu; das Verfahren wissenschaftlicher Bewertung von Kunstwerken aber, dessen Begründung die Lösung der Aufgabe darstellte, sei von ihm und von anderen schon mehrfach geübt worden (136).

Sein Grundgesetz ist: das Kunstwerk darauf hin zu beurteilen, wieweit es reiner Ausdruck seiner Zeit sei, und es darnach zu werten. Ausdruck der Zeit ist ein Kunstwerk, soweit es „die innersten Wünsche", den „eigentlichen Willen" dieser Zeit in seinen seelisch-geistigen „Gehalt" aufgenommen hat und in seiner sinnlich oder vorstellungsmäßig anschaulichen[1]) „Gestalt" rein und in der künstlerischen Sprache der Zeit (ihrem Formwillen gemäß) ausprägt. Auf diese Formel glaube ich die Walzelsche Norm bringen zu können. In beiden also, Gehalt und Gestalt, offenbart das Kunstwerk den Geist der Zeit, und wie weit es ihn offenbart, ist bestimmend für seinen künstlerischen Rang.[2])

Diese Art der Beurteilung ist zwar nicht mehr so ausschließlich historisch wie etwa das Werten nach Extensität der Wirkung, das nur der geschichtlichen Bedeutsamkeit des Kunstwerks Rechnung trägt und auch das nur nach dem äußerlichen Gesichtspunkte, „wieviel sich durch es verändert hat"; aber auch sie ist, obzwar ästhetisch, noch immer geschichtlich

[1]) „Die künstlerische Gestalt der Dichtung wird erbracht durch das Hörbare des Wortes, dann durch alles, was an Sinnesvorstellungen wachgerufen wird durch das Wort. Hierher gehört unter anderm das Bildhafte, das Anschauliche." („Das Wesen des dichterischen Kunstwerkes", in O. Walzels Aufsatzsammlung „Das Wortkunstwerk, Leipzig 1926, S. 101.) Hier ist als „anschaulich" das visuell Vorgestellte bezeichnet; aber das ganze Gebiet der „Sinnesvorstellungen" ist einbezogen in die „Gestalt", also alles, was die Psychologie anschaulich zu nennen pflegt.

[2]) Natürlich ist „Ausdruck der Zeit" für Walzel nicht ein bloßes Spiegeln ihrer sonst schon offenbaren, sondern Offenbarung ihrer wesentlichen Tendenzen, die ihr vielleicht um so wesentlicher sind, je weniger sie ihr klar bewußt sind.

bestimmt und insofern nicht rein ästhetisch. Das ist durchaus kein Fehler: offenbar will und soll wie Kunstbetrachtung auch Kunstbewertung nicht bloß ästhetisch sein. Das Kunstwerk ist ein geschichtlich Wirkliches und Wirksames, es steht innerhalb der Kulturentwicklung, ist ihr Ausdruck und gibt ihr selbst wieder neuen Impuls, vielleicht in neuer Richtung. Deshalb muß eine allseitige Würdigung, wie Walzel hervorhebt (142), den gesamten Kulturwert des Kunstwerks erfassen.

Der Begriff könnte als rein relativer verstanden werden: Kulturwert des Kunstwerks wäre dann einfach seine Tauglichkeit, einerseits als Dokument, andererseits als Impuls der Kultur zu dienen, also Dokumentwert und Impulswert. Das sind „Werte" nur in einem ähnlichen Sinne wie etwa der „Heizwert" eines Brennmaterials: Beträge wirklicher oder unter gewissen Bedingungen zu erwartender Leistungen, zunächst noch ohne Rücksicht auf den Wert dieser Leistungen, „Wert" hier im eigentlichen, nichtrelativen Sinne genommen. Sie sind beide noch Gegenstand wertungsfreier, d. h. nicht ausdrücklich wertender Geschichtsbetrachtung, etwa im Rickertschen Sinne, und machen zusammen erst die wertunabhängige rein historische Bedeutsamkeit des Kunstwerkes aus.

Aber Kulturwert des Kunstwerks ist nicht nur diese seine Bedeutsamkeit relativ zum Faktum der geschichtlichen Menschheitsentwicklung. Er ist ein Wert im eigentlichen Sinne und kann das zuletzt nur absoluten Werten verdanken, die in ihn, in Dokument und Impuls, eingehen. Auf den Wert des Impulses weist Walzel hin, wenn er, im Gegensatze zu Heinrich Rickert, schon von der Geschichtsschreibung verlangt, daß sie bei der Wirkung eines Ereignisses auch beachte, wie weit sie im Sinne höherer Kultur, wie weit in der entgegengesetzten Richtung sich betätigt; um so mehr sei das von wissenschaftlicher Kunstbetrachtung zu fordern (142). Kulturhöhe bedeutet hier Werthöhe des Kulturstandes. Sie ist ihrerseits bestimmend für den Gehalt des Kunstwerkes, das Ausdruck seiner Zeit ist, und, im ästhetischen Formwillen der Zeit, für die Werthöhe der Gestalt, die dieser Ausdruck annimmt. Wie weit wertvoller, nämlich werthoher Gehalt ein Vorzug oder gar ein Erfordernis für den ästhetischen Wert des Kunstwerkes sei, ist auch nach Walzels vorwiegend geschichtlicher Betrachtung dieser Forderung kaum zu entscheiden. Sicher scheint, daß eine gewisse Wertfülle und Wertbewegtheit in großen positiven oder negativen Werten und besonders in beiden zugleich den bedeutenden, den großen Gehalt auszeichnet und daß diese Großheit des Gehaltes ein wesentliches Merkmal des großen Kunstwerkes ist. Gewiß eine sehr wichtige Eigenschaft, in Betrachtung und Würdigung von Kunst nicht zu übersehen; doch an ihr wird besonders fühlbar, wie solche Würdigung sich offen halten muß für Werte und Unwerte jeder Art, wenn sie den rein ästhetischen, geschweige wenn sie den Kulturwert, d. h. den vollen Wert des Kunstwerkes erfassen will. Daß nur in Versenkung in den Geist der Epoche das Verständnis für die Werte, die sie erfüllen und bewegen, aufgehen kann, ist klar. Sinn der Epoche aber entfaltet und offenbart sich reicher und tiefer mit zunehmender Weite der geschichtlichen Zusammenhänge, in denen sie gesehen wird. Darum ist

Walzel, der den einseitigen Historismus wie den Naturalismus der Kunstbetrachtung mit Recht bekämpft, nicht weniger im Rechte, wenn er die Unentbehrlichkeit des geschichtlichen Blicks für sie betont.

Je besser nun solche Bedingungen und Bedingtheiten der Wertung erkannt werden, desto schwieriger erscheint die Aufgabe, das namhaft zu machen, was hier objektiver Wert ist. Nur angesichts ihrer Schwierigkeiten läßt die Aufgabe in ihrer ganzen Höhe sich fassen, sich stellen.

3.

Ich übernehme Walzels Bestimmung des Kunstwerks: reiner Ausdruck der Zeit. Sie hat den Vorzug, der Wertung eine Norm zu bieten, die im lebendigen und mit künstlerischem Sinn geübten kunstwissenschaftlichen Betriebe gewonnen ist und sich darin bewährt. Ihr wird man gewiß nicht leicht den Vorwurf sachfremder theoretischer Konstruiertheit machen.

Die Bestimmung will das kunstwissenschaftlich Wesentliche am Kunstwerk treffen, darin ist das ästhetisch Wesentliche eingeschlossen. Um es rein herauszuheben, muß man das Geschichtliche der „Zeit" nicht abstreifen, doch es dem ästhetischen Gesichtspunkt unterordnen; es nicht historisch, sondern eben ästhetisch fassen. Geschichtliche Betrachtung dient nur mehr als Mittel, den sinnlich-seelisch-geistigen Inhalt der Zeit so vollständig wie möglich zu erfassen, wozu auch das gehört, was man ihren Formwillen nennt. Nur auf diesen Inhalt kommt es jetzt an. Ich setze einen Kunstbetrachter voraus, der, historisch unterrichtet, nicht im Historismus stecken geblieben ist, sondern aus der Geschichte das klare Erfassen und Verstehen dieses Inhalts gewonnen hat. Ihm wird das Kunstwerk nach Gehalt und Form offen sein. Er wird es ästhetisch würdigen können. Rein ästhetisch bestimmt sich also das Kunstwerk als reiner Ausdruck eines seelisch-geistigen Gehaltes. Das soll natürlich keine Definition sein, sondern eine Angabe dessen, was am Kunstwerk ästhetisch wesentlich ist.

Was den Ausdruck leistet, ist die „Gestalt" in dem umfassenden Walzelschen Sinne. Durch die Einbeziehung des bloß vorstellungsmäßig Anschaulichen, das in der Dichtung freilich eine sehr wichtige Rolle spielt, kommt etwas herein, was noch viel veränderlicher und weit schwerer faßbar ist als das sinnlich Anschauliche der Erscheinung, das im Falle der bildenden Kunst, des Tanzes, der Musik, die ganze Gestalt ausmacht. So ist es eine Vereinfachung, wenn sich die Betrachtung zunächst auf diesen Fall beschränkt; der Ausblick auf das Restgebiet bleibt offen und es scheint, daß hier nichts wesentlich Neues auftreten wird. Mindestens aber ist von den klareren Verhältnissen sinnlicher Gestalt aus für die verwickelteren der sinnlich-vorstellungsmäßigen jene Erhellung zu erwarten, die sich Walzel in Betrachtung von Wortkunst so gern und mit so großem Erfolge zu Nutze macht.

Ästhetische Wertung hat sich zuerst der Gestalt ausdrücklich zugewandt und sie an engen, dann an weiteren, freieren Normen zu messen unternommen. Vom Kanon Polyklets bis in unsere Tage läuft diese Entwicklung. Erst sind ganz bestimmt angegebene Maßverhältnisse gefordert oder doch

bevorzugt worden, wie etwa der goldene Schnitt; aber neue Kunst lehrte immer neue Verhältnisse schätzen und man mußte einsehen, daß es mit der Gesetzgeberei nicht ging. Auf dem Wege „von unten" versucht Fechner die Prinzipien zu gewinnen, die im Ästhetischen tatsächlich gelten, und findet als herrschendes Formprinzip das der Einheit in der Mannigfaltigkeit. Nach ersten Ansätzen in Machs „Analyse der Empfindungen" wird durch Christian von Ehrenfels die moderne psychologische und phänomenologische Gestaltforschung in Gang gebracht; die „Gestalthöhe", die ihm für die Schönheit der Gestalt maßgebend scheint, ist etwas schärfer bestimmte Einheit des Mannigfaltigen. Allgemein kennt die Gestaltlehre den Vorzug der „guten", „prägnanten" Gestalt und insbesondere den einer Prägnanz des Ganzen, die gegen die lösende Tendenz einer reichen Gliederung sich durchsetzt. Von anderer Seite kommt Wilhelm Ostwald an das Problem und bestimmt Harmonie der Farben und der Formen als „Gesetzmäßigkeit".

Erst also werden die und die bestimmten Verhältnisse, die und die bestimmten Gesetze der Gestalt gefordert; immer neue setzen sich in der Kunstübung durch und am Ende ist nur mehr Gesetzmäßigkeit überhaupt verlangt, die eine Vielheit einheitlich beherrsche, und man erkennt, daß nicht nur die herrschende Einheit, sondern auch die Mannigfaltigkeit, die beherrscht wird, ein Wertfaktor ist. Hat man damit die begrifflich faßbare objektive Bedingung für den ästhetischen Wert der Gestalt angegeben?

Die hier verwendeten Begriffe sind von subjektiven Bestimmungen nicht frei. Das ist zunächst am Prägnanz-Begriffe leicht zu sehen. Prägnant ist nicht schon das Bestimmte — denn jeder Gegenstand ist als das, was er ist, völlig bestimmt —, sondern das in seiner eigentümlichen Bestimmtheit klar zu Fassende. Die „ausgesprochene", prägnante Gestalt, „ausgesprochene" sinnliche Qualität wird „bestimmter", d. h. in besserer Annäherung an ihre vollständige gegenständliche Bestimmtheit erfaßt als eine minder ausgesprochene, „unklare", „verworrene". Solches bestimmtes Erfassen kann noch durchaus anschaulich sein, und nur so weit es anschaulich ist, hat es ästhetische Bedeutung. Die hier gemeinte Bestimmtheit der Anschauung zeigt sich sekundär z. B. in der großen Unterschiedsempfindlichkeit, die man bei Vergleichung prägnanter Gestalten feststellt. Unprägnantes wird ungenau, d. h. nicht in der eindeutigen Bestimmtheit, die es doch hat, sondern in irgendeiner sehr unvollständigen Bestimmung, in einer Teilbestimmung erfaßt, die es, sofern richtig erfaßt wurde, auch hat, aber mit vielem andern teilt; daher wird es von Ähnlichem eines entsprechend weiten Umkreises nicht unterschieden. Prägnantes aber ist in so „vollständiger", d. h. vollständigkeitsnaher Bestimmung aufgefaßt, daß es von sehr Ähnlichem schon sicher unterschieden werden kann.

Dazu ist noch keinerlei begriffliches Erfassen eines „Gestaltgesetzes" nötig. Und doch hat jede Gestalt ihr eigentümliches Gesetz und jedes raumzeitlich Ausgebreitete seine Gestalt: jeder Stelle seiner Erstreckung in Raum und Zeit ist eine Qualität zugeordnet. Dies und nicht mehr ist Gesetzlichkeit der Anordnung, ist Gestaltgesetz im rein

logischen Sinne. „Gestalt", „Ordnung", „Gesetzmäßigkeit" in diesem weitesten Sinne sind äquivalente Begriffe, unanschaulich, dem mathematisch-physikalischen Denken zugehörig und gegen ästhetische Bestimmungen indifferent. An Gesetzmäßigkeit in diesem allgemeinen Sinne gibt es kein Mehr und kein Weniger.

Die Gesetzmäßigkeit, die prägnante Anschauung begünstigt, muß begrifflich anders gefaßt werden: als Gesetzmäßigkeit, die anschaulich faßliche Bestimmtheit ergibt und das, meint man gewöhnlich, sei die „einfache". Je einfacher ihr Gesetz, d. h. ihre definierende Bestimmung, desto regelmäßiger sei die Gestalt. Wann aber eine Bestimmung in solchem Sinne „einfacher" heißen solle als eine andere, wird ebenso gewöhnlich nicht erklärt. Eine Bestimmung kann in verschiedenen Hinsichten verschiedene Grade von „Einfachheit" haben. (Darauf hat Hugo Dingler aufmerksam gemacht, der in seinen Untersuchungen der Grundlagen der Physik sich wohl als Erster um eine logisch brauchbare Fassung des Begriffes der Einfachheit bemühte.)

Es wird nicht ganz leicht sein, die logischen Eigenschaften einer Ordnung anzugeben, die gerade ihre für anschauliche Prägnanz maßgebende Einfachheit begründen. Das Wesentliche davon scheint mir in einem freilich noch zu präzisierenden Begriff der Ordnungshöhe einer Bestimmung angebbar zu sein. Hier möge statt einer Definition Exemplifikation genügen. Die Gerade als Linie konstanter Richtung zeigt ein einfacheres Anordnungsgesetz ihrer Punkte als jede Krumme, bei der nicht die Richtung, sondern erst irgendeine Art der Richtungsänderung konstant ist, z. B. die durch den zweiten Differentialquotienten angegebene bei der Parabel, die als „Krümmung" definierte beim Kreise. Richtungsänderung ist der Richtung gegenüber eine Bestimmung höherer Ordnung; Richtungskonstanz gegenüber der Konstanz irgendeiner Veränderungsweise der Richtung eine Konstanz von kleinerer Ordnungshöhe. Jede begrifflich gefaßte Ordnungs- oder Gestaltgesetzlichkeit bedeutet ja Konstanz irgendeiner Beziehung der geometrischen Elemente, als welche hier die Punkte gelten. Konstanz niedrerer Ordnung bedeutet „mehr Konstanz" und kennzeichnet das „einfachere" Gestaltgesetz, die „gesetzmäßigere", „regelmäßigere" Gestaltung. Ich bin mir bewußt, damit nur eine Art Rahmenbestimmung angegeben zu haben; so sehr sie der genaueren Durchführung bedürftig ist, die Hauptsache wird sie treffen.

Daß gerade der Punkt hier als Element auftritt und die Beziehung der Richtung, gegeben durch ein geordnetes Punktpaar (neben der des Abstandes) als Grundbeziehung erscheint, obwohl doch andere Gebilde und Beziehungen als Elemente und Grundbeziehungen geometrisch ebenso brauchbar wären, ist nicht willkürlich oder zufällig. Der Punkt, anschaulich ungenau vertreten durch die in konzentrierter Beachtung hervorgehobene Stelle des Feldes, ist natürliches Element: er ist in Linien und Flächen in einer nicht umkehrbaren Weise enthalten. Ebenso ist eine Mannigfaltigkeit von Richtungen in jeder Krümmung. Auch ist Richtung physikalisch ausgezeichnet durch die Trägheitsbewegung.

Lebendiges zeigt ein Beharrungsvermögen höherer Ordnung und von unendlicher Beweglichkeit der Einstellung. Ein Stein bleibt, sich selbst überlassen, auf Konstanz der Geschwindigkeit nach Größe und Richtung, wie er sie zuletzt erreicht hat, „eingestellt", eine Maschine auf die Bewegungsfolge, die man ihr vorschreibt; Leben und Bewußtsein kann sich auf Verhaltensgesetze höherer und immer höherer Ordnungen einstellen, ohne grundsätzliche Beschränkung. Wir können unsere Bewegung und in engem Zusammenhange mit ihr unsere Anschauung und Auffassung auf ein bestimmtes Gestaltgesetz einstellen. Dieses hat dann, so lange die Einstellung dauert, die Rolle der Grundbestimmung, auf die jede andere bezogen wird; es bildet die Auffassungsgrundlage für alle entgegentretende Gestalt. So sind wir bei Betrachtung einer Kugel auf ihr überall gleiches Krümmungsmaß eingestellt, und wenn wir eine angeschliffene ebene Fläche bemerken, fassen wir sie von dieser Grundlage aus als Abweichung. Sie ist eine Störung im Verlauf der Kugeloberfläche, und ihr Gesetz, gefaßt als Gesetzmäßigkeit des Abweichens ihrer Stellen von entsprechenden Stellen der Kugelfläche (die dort gleichsam erwartet, verlangt und vermißt werden) ist nun nicht einfacher, sondern minder einfach als das Kugelgesetz. Von unserer Auffassungsgrundlage aus ist es nicht ein Mehr an Regelmäßigkeit, sondern eine „Unregelmäßigkeit". Gelingt es, den Körper als Kugelsegment zu sehen — nicht nur gedanklich so zu erfassen —, was bei der Halbkugel und kleineren Abschnitten leichter ist als bei größeren, so ist das Gesetz dieser Gestalt nun Grundbestimmung geworden und gibt die Auffassungsgrundlage der nun bestehenden Einstellung. Diese Verschiebbarkeit der Grundlage der Auffassung ist von größter Bedeutung für unser Erfassen und Werten der Gestalt.

Die prägnantesten Gestalten nun, die sich der Anschauung am kräftigsten aufdrängen, sind nicht die einfachsten. Nicht Gerade und Ebene, sondern Kreis und Kugel genießen, wie man weiß, einen besonderen Vorzug. Daß sie in besonders genauer Bestimmtheit aufgefaßt werden, zeigt sich darin, daß die Unterschiedsempfindlichkeit für Distanzen an Kugel und Kreis feiner ist als an „isolierten" Strecken (H. Volkelt, Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Ber. 9. Kongreß exper. Psychol. München 1925. Jena 1926). Gesetzmäßigkeit im prägnanten Sinn, d. h. Gesetzmäßigkeit niederer Ordnung, entscheidet allein noch nicht die Prägnanz. Sie ist nur ein Faktor der Prägnanz; der zweite, den wir kennen, ist die Mannigfaltigkeit. In der Kreisgestalt, in der Kugel ist eine gewisse qualitative Mannigfaltigkeit (geometrisch vertreten durch die Gesamtheit der Richtungen in der Ebene, im Raume) durch die Konstanz eines einfachen Ordnungsgesetzes, des einfachsten für diese Mannigfaltigkeit, bewältigt und zu befriedigendster Einheit verbunden. Das Anordnungsgesetz niederster Ordnung macht die gleichförmig ausgefüllte Ebene nicht zur prägnantesten Gestalt, sondern zum natürlichen Grund, von dem prägnantere Gestalten als Figur sich abheben. Das Gleichförmige verleitet zu unvollständiger unaufmerksamer Auffassung („weil ja doch alles gleich ist").

In solcher Auffassung kann auch Mannigfaltigeres, besonders wenn

sein Anordnungsgesetz von sehr hoher Ordnung und daher seine Gestaltung unübersichtlich ist, leicht die Rolle des Grundes übernehmen. Die Bestimmung, in der es dann erfaßt wird, ist eine recht unvollständige allgemeine Kennzeichnung; es wird etwa als Liniengewirr, als fleckige, wolkige, streifige Struktur, vielleicht als „Chaos" nicht begrifflich aufgefaßt, sondern gesehen.

Solche vage Allgemeinbestimmung, Gleichförmigkeit durch weitgehende Vernachlässigung der Eigenart des Einzelnen, bildet nun auch eine Auffassungsgrundlage, aber in anderem Sinne als das prägnante Gestaltgesetz. Sie gibt eine Art Allgemeinbestimmung für alle Stellen des Feldes ab — der Grund schließt sich ja „hinter" der Figur —, jede Stelle des so aufgefaßten Feldes genügt ihr „selbstverständlich", und beachtet wird nur, was als „Figur" sich davon abhebt. Hier ist gleichsam die allgemeine, „selbstverständliche" Grundbeschaffenheit „hinter" der Figur und dazu noch die beachtete Bestimmung, daß (davor) die und die Gestalt sich zeigt. Es ist bekannt, daß auch diese Auffassungsgrundlage verschiebbar ist. Von optischen Gestalten läßt sich das Gesagte übertragen auf akustische, taktile, auch auf die Gestalten, die in Dichtung und Geschichtsdarstellung von dem Hintergrunde der Zeit, des Milieus sich abheben. Hier ist selbstverständlich, daß was von jedem Menschen gilt, auch was von jedem Menschen der Zeit, des Landes, der Gesellschaftsschicht gilt, für gewöhnlich nicht gesagt wird, wenn von den Vordergrundsgestalten die Rede ist; aber ebenso klar ist, daß der verständige Leser oder Hörer es einstellungsmäßig voraussetzt und der Darstellende ihm zu richtiger Einstellung verholfen haben muß.

Anordnungsgesetzlichkeit niederster Ordnung ergibt Gleichförmiges, es gilt als amorph. Anordnungsgesetz so hoher Ordnung, daß die Erfassung ihr nicht mehr folgen kann und deshalb allzu unvollständig und „allgemein" wird, ergibt die vage Gleichförmigkeit des unübersichtlichen Vielerlei, das Chaos. Beide sind, wie sich gezeigt hat, in einfacher Bestimmung aufgefaßt; nur daß diese im ersten Falle die vorliegende Wirklichkeit vollständiger, d. h. mit guter Annäherung, im zweiten aber sehr unvollständig, mit sehr geringer Annäherung an ihre vollständige Bestimmtheit, kennzeichnet. Hier ist das Gemeinsame und das Unterscheidende der beiden Pole angegeben, zwischen die R. Matthaei (Das Gestaltproblem. München 1929. S. 29f.) die Gestalten, d. h. die Gestalten im prägnanten Sinne des Wortes, stellt: das sind aber die prägnanten Gestalten.

In ihnen ist Mannigfaltiges zur Einheit verbunden durch eine klare Gesetzlichkeit der Ordnung. Eine prägnante Ordnung hohen Ranges kann insbesondere erreicht werden als Anordnung in sich prägnant gestalteter Teile, das ist der Fall der gegliederten Gestalt; sie ist eine Gestalt höherer Ordnung in dem Sinne, daß sie eine Gestalt aus Gestalten ist, oder eine Gestalt aus Gestaltgestalten usf.

Wie reiche Mannigfaltigkeit noch in klarer Einheit angeschaut werden kann, welche Ordnungshöhen der anschaulichen Erfassung noch zugänglich sind, hängt von der Befähigung des Betrachters ab. Was das für Objektivität ästhetischer Wertung zu bedeuten hat, soll später erörtert werden.

4.

Gestalt wird immer bedeutungsmäßig erfaßt, auch wenn sie nichts darstellt, nichts bedeutet, außer sich selbst und was in ihr ist. Ein Ganzes ist erst gestaltlich klar, wenn die Teile in ihrer Funktion erfaßt sind: als ruhend, lastend, tragend, verbindend oder trennend; als Grund im Verhältnis zu diesem, als Figur gegenüber jenem Teil; als Glied oder Gliedesglied, als herrschend oder dienend, Mittelteil, Hauptteil, Seitenstück, Übergang, Gegenstück, Rahmen, Abschluß, Fermate. Keine dieser Bedeutungen muß ausdrücklich gedacht sein, es genügt, daß sie die Anschauung bestimmen, auch wenn sie übrigens nur einstellungsmäßig vertreten sind. Solche Einstellung aber würde sich bei passender Gelegenheit in bestimmtem unterschiedlichem Verhalten des Auffassenden gegenüber dem Ganzen und den verschiedenen Teilen der Gestalt bekunden. Darin etwa, wie er es anfinge, das Ganze zu zerlegen, zu zergliedern; welche Erfolge solches Beginnens er wie erwartete ruhig hinnehmen, von welchen er sich überrascht finden würde. Auch Nachbilden, Nachzeichnen der Gestalt ist aufschlußreich für die Auffassung; ähnlich die Wiedergabe, besonders die verdeutlichende, eines Musikstückes, eines Gedichtes. Funktion des Teiles ist seine Bedeutung, der Sinn, der ihm innerhalb der Gestalt zukommt, und der Zusammenhang aller dieser Bedeutungen ruht in einer Eigenschaft des Ganzen, die man seinen reinen Gestaltsinn nennen kann. Ist er nicht erfaßt, so ist Gestalt nicht erfaßt. Bezeichnend spricht man von sinnlosem Chaos. Reine Beschreibung der Gestalt bemüht sich, den reinen Gestaltsinn begrifflich zu fassen.

Es besteht keine Grenze zwischen Gestaltsinn und Ausdrucksgehalt. Die Bedeutungen von Wörtern, die jenem Sinn gelten, wie ruhend, lastend, tragend, herrschend oder dienend, Hauptstück und Seitenstück, Übergang und Abschluß, Vorbereitung und Erfüllung, sind alle gefühlsgefärbt und ohne ihren Gefühlston überhaupt nicht zu verstehen. Alle haben auch einen dynamischen Charakter, inhaltlich vertreten durch Strebungsmäßiges (wozu auch Lösung und Ruhe gehören). Dies Emotionale und das rein Formale (logisch zu Fassende) der gegenseitigen Beziehungen gibt ihnen ihre Anwendbarkeit auf Gestalten verschiedener Erscheinungsbereiche; auf Sinnliches und Seelisches. Rhythmus und Dynamik sind dieselben Bestimmungen im Seelischen wie im Sinnlichen.

Es ist also schon mit dem reinen Gestaltsinn ein seelischer Gehalt verbunden, den die Gestalt ausdrückt. Es gibt kein rein Sinnlich-Gestaltliches, sondern nur ein Sinnhaft-Gestaltliches und das hat immer Ausdruck. Aus ihm kann jenes Sinnlich-Anschauliche der Gestalt nur durch einseitige Beachtung herausgehoben, aber es kann von ihm nicht völlig gelöst werden. Freilich ist solche einseitige Beachtung des sinnlich-intellektuell Faßbaren und zugleich naturwissenschaftlich und technisch Bedeutsamen das gewöhnliche Verhalten des erwachsenen Menschen unserer Zivilisation. Das Kind und der Primitive erfassen in aller Wahrnehmung Ausdruckhaftes, oder wie H. Werner es nennt, ihre Auffassung ist physiognomisch (H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926). In

ästhetischem Erleben läßt auch der Nichtprimitive den Ausdruck wieder zu seinem Rechte kommen.

Das Hauptgebiet für Betätigung und Verstehen von Ausdruck sind die sozialen Beziehungen der Menschen. Als Vorstufe dieses Verstehens sowie der bewußten Nachahmung, zugleich als „Grundlage der Suggestion", verzeichnet Ch. Bühler (Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. — Psychologische Monographien hg. von Karl Bühler, III. Band — Leipzig 1928) ein reflexhaftes „Widerspiegeln der Mimik bei Zweimonatkindern, sowie Gesichtszüge eines über sie gebeugten Menschen überhaupt in ihrem Blickfeld wirksam werden" (S. 35). Es ist sehr beachtenswert, daß Verstehen von Ausdruck, Nachahmung und Suggestion dieselbe biologische Präformation haben. In allem Ausdruck, der uns begegnet, liegt noch, spurhaft oder stark, die ursprüngliche Verleitung zum Nachbilden der wahrgenommenen Gestalt, die zugleich Nacherleben des ausgedrückten Gehaltes ist. Beide sind Außenseite und Innenseite desselben Geschehens, das eine physisch-psychische Resonanz ist auf ein ähnliches Geschehen im und am Andern. Ein Seelisches ausdrücken heißt nichts anderes als es voll erleben; es ist Vollziehen des Psychischen im Physischen. Dieser Vollzug wird vom Wahrnehmenden zunächst reflexmäßig übernommen und daraus wird Verstehen: Erfassen des Psychischen im Physischen.

In Ch. Bühlers Darstellung kommt klar zur Geltung, wie dieses Erfassen durch die Aktivität der Intention sich vom ursprünglichen passiven Widerspiegeln unterscheidet. Max Schelers phänomenologische Analyse hat die Verschiedenheit zwischen Gefühlsansteckung und Verstehen fremden Gefühls sehr energisch betont. Die Unterscheidung ist richtig, doch ist wesentlich, festzuhalten, daß die erste Brücke die einfache Resonanz des Erlebens ist, und daß diese Verbindung in allem Ausdrucksverstehen noch mindestens angedeutet bleibt. Wenn schon nicht das Nacherleben des fremden Erlebnisses, so ist es doch ein Ansprechen, ein Anklingen meiner Dispositionsgrundlagen zu solchem Erleben, was meiner Erfassungsintention des Verstehens den Inhalt gibt, was auch bei beliebig weitgehender Unanschaulichkeit der Repräsentation die Richtung und das Ziel dieser Intention bestimmt: eine Aktualisierung dieser Grundlagen in der Funktion eines Vorstellungsinhaltes, der in den Akt der Erfassung eingeht. So liegt im Verstehen eine ursprüngliche Bereitschaft, mitzufühlen, mit zu begehren, kurz mit zu erleben, wenn sie auch nicht in solchem Erleben, sondern nur als inhaltliche „Färbung" des intellektuellen Aktes sich auswirkt. Zugleich, und zwar wesenhaft zugleich, ist es eine Bereitschaft, eine dynamische Tendenz, in Haltung und Bewegung des eigenen Körpers die wahrgenommene Gestalt nachzubilden, hervorzubringen.

Die wahrgenommene Gestalt ist nur Teilausdruck des hervorbringenden Erlebens. Das gilt schon von Mimik und Gebärden, vom gesprochenen Wort, um so mehr von den bleibenden Erzeugnissen menschlichen Gestaltens. Je unvollständiger der Niederschlag des Gestaltungsvorganges, desto größerer Vieldeutigkeit strebt der Ausdruck zu, desto größer ist die Leistung der Kunst: ihn doch klar zu gestalten. In geschriebener Rede noch findet Rutz

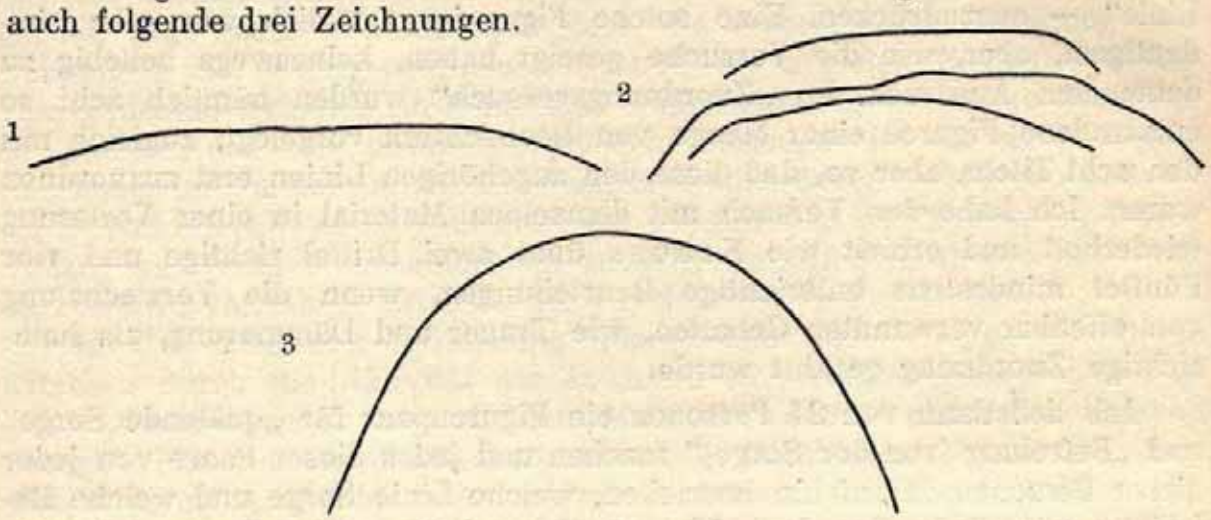
die Kraft, den laut Lesenden zu bestimmter Körperhaltung und Lautgebung zu veranlassen, die das Verhalten des Verfassers nachbilde und Nacherleben der ausgedrückten Gemütslage, Verstehen des Ausdrucks mit sich führe. Eigenschaften der Gestalt im weiten Walzelschen Sinne werden dafür maßgebend sein; sie sind schwer zu überblicken. Einfachere Verhältnisse bestehen beim graphischen Ausdruck, dem R. Krauss im psychologischen Institut der Hamburger Universität eine experimentelle Untersuchung gewidmet hat (R. Krauss, Über graphischen Ausdruck. Leipzig 1930). Er stellte seinen Versuchspersonen die Aufgabe, bestimmte seelische Verfassungen, wie Trauer, Fröhlichkeit, Sehnsucht, Wut, aber auch die Erlebnisse der Einfühlung in Helligkeit, Dunkelheit, Eisen, Gold, Glas, durch eine Zeichnung — die nichts darstellen sollte, daher „gegenstandsfreie Linie" — auszudrücken. Eine solche Figur ist natürlich von sehr vieldeutigem, aber, wie die Versuche gezeigt haben, keineswegs beliebig zu deutendem Ausdruck. Im „Zuordnungsversuch" wurden nämlich acht so entstandene Figuren einer Menge von Beobachtern vorgelegt, zugleich mit den acht Titeln, aber so, daß diese den zugehörigen Linien erst zuzuordnen waren. Ich habe den Versuch mit demselben Material in einer Vorlesung wiederholt und erhielt wie Krauss über zwei Drittel richtige und vier Fünftel mindestens halbrichtige Beurteilungen, wenn die Verwechslung von offenbar verwandten Gehalten, wie Trauer und Dämmerung, als halbrichtige Zuordnung gezählt wurde.

Ich ließ dann von 24 Personen ein Figurenpaar für „quälende Sorge" und „Befreiung (von der Sorge)" machen und jedes dieser Paare von jeder dieser Personen darauf hin beurteilen, welche Linie Sorge und welche Befreiung ausdrücke. Von den 552 Fremdbeurteilungen (der Paare, nicht der Einzelfiguren[1])), waren 95% richtig. Im Nebeneinander zweier Ausdrucksgebilde so gegensätzlichen Gehaltes ergibt sich also eine Gestalt höherer Ordnung, worin die Gehalte in ihrem Verhältnis zueinander so deutlich ausgeprägt sind, daß eine Fehlzuordnung fast ausgeschlossen ist. (Die Fehler, die doch vorkamen, sind zum größten Teil auf Rechnung eines besonders schlechten Beurteilers und weniger Personen von geringer Befähigung zu graphischem Ausdruck zu setzen.) Bei größerer Anzahl von Figuren wird ihre Stellung und ausdrucksmäßig zu verstehende Funktion innerhalb der Gesamtgestalt ihrer Zusammenstellung naturgemäß weniger klar. Sie wäre klarer, wenn man eine Anzahl solcher Figuren vorgäbe, die Phasen einer bestimmten, angegebenen seelischen Entwicklung ausdrückten, mit der Aufgabe, sie diesen Phasen der Reihe nach zuzuordnen. Oder man ließe die charakteristischen Haltungen von Iphigenie, Orest, Pylades, Thoas und Arkas in Goethes Drama durch fünf gegenstandsfreie Linien ausdrücken

[1]) Die Zählung von „richtigen" und „falschen" Beurteilungen, die Krauss — und ihm folgend ich — in Verwertung seines Zuordnungsversuches anwandte, hat den Mangel, daß sie jeder Einzelzuordnung gleiches Gewicht beimißt, obwohl doch z. B. die Benennung der achten Figur, wenn ein Beurteiler sieben bestimmt hatte, überhaupt nichts mehr zu bedeuten hat, da sie durch die übrigen schon eindeutig entschieden ist, und zwar, wenn alle richtig waren, als richtig, wenn alle oder einige falsch waren, noch nicht notwendig als falsch.

und von Anderen die Zuteilung der Namen an die Figuren vornehmen. In der Wirklichkeit treten die Ausdruckserscheinungen ja auch in der Gesamtgestalt eines sinnvollen Zusammenhanges auf und werden innerhalb der Gesamtsituation viel besser verstanden als in Vereinzelung oder äußerlicher Zusammenstellung.

Mit O. Sterzinger suchte ich zu den Linien, die Krauss gewonnen hat, Werke der Malerei und graphischen Kunst von übereinstimmendem (vorherrschendem) Stimmungs- oder Gefühlsgehalt. Sterzinger kehrte dann die Aufgabe um und ließ für solche Gehalte, die er in Bildern fand, Ausdruckslinien zeichnen (natürlich ohne die Bilder zu erwähnen). Millets Angelus und Segantinis Ave Maria wurden z. B. als Ausdruck von Andacht genommen, und für Andacht erhielt Sterzinger neben anderen auch folgende drei Zeichnungen.



Sie entsprechen den beherrschenden Linien in jenen Bildern ganz überraschend gut. Die Aufgabestellung ließe sich noch lehrreich abwandeln.

Die Hamburger Versuche und die von ihnen angeregten Beobachtungen zeigen deutlich, wie auch der so spärliche Erlebensniederschlag in einer einfachen Linienfigur noch seine relative Bestimmtheit und Verständlichkeit des Ausdrucks hat.

5.

Der ästhetisch Erlebende ergreift seelischen Gehalt in angeschauter Gestalt. Innerlichkeit, Wesenhaftigkeit zeichnet dies Erleben und Erfassen aus. Prägnanz der Gestalt, Reinheit des Ausdrucks, Prägnanz des Gehaltes entspricht gegenständlich solchem Erfassen.

Im prägnanten Gebilde ist ein Reichtum des Mannigfaltigen in guter Annäherung an seine vollständige Bestimmtheit erfaßbar. Das ist gegenständlich darin begründet, daß das Mannigfaltige in einer Ordnungsbestimmtheit verhältnismäßig niederen Ranges gegeben ist. Je größer die Mannigfaltigkeit, desto höher ist der niederste Rang von Ordnung, in die sie noch hineingeht. Mit steigender Ordnungshöhe wird die Erfassung schwieriger; eine Spannung tritt auf und wird immer stärker. Fehlt sie, gelingt das Erfassen allzu glatt, so kann uns die Gestalt zu einfach scheinen, sie kann reizlos,

kann langweilig werden. Ist die Spannung zu groß, so wird Anstrengung den Genuß stören und endlich zerstören; ist sie gar nicht mehr aufzubringen, so können wir die Gestalt in genügender Bestimmtheit nicht mehr fassen, sie ist uns „zu hoch". In der Mitte liegt ein Bereich günstigster Verhältnisse. Bei welcher Höhe der Gestalt er liegt, hängt von den Fähigkeiten des Subjektes ab.

Dem Befähigteren sind höhere Gestaltungen zugänglich und damit höhere ästhetische Werte. Aber auch die niederen müssen ihm nicht verloren sein. Zur ästhetischen Befähigung gehört auch Beweglichkeit der Einstellung von den untersten bis zu sehr hohen Ordnungen. Und innerhalb dieser Höhenerstreckung umfaßt die Einstellungsfähigkeit eine große Weite des qualitativ Verschiedenen.

Überall kommt es darauf an, die Gestalt in ihrer Eigenart wesenhaft zu fassen; sich in der angemessenen Einstellung in dieses Wesen hinein zu finden; dann wird der ästhetische Wert der Gestalt offenbar. Ist Gestalt so erfaßt, dann ist ihr Ausdruck verstanden, ihr Gehalt auch gefaßt. Denn Gestalt ist ja wesensmäßig sinnvoll und Ausdruck ihres Gehaltes. Er kann nach verschiedenen Erstreckungen hin verschiedene Wertigkeit aufweisen: Reichtum oder Fülle, Höhe und Tiefe sind solche Hinsichten; was sie sind und welche anderen es neben ihnen gibt, wäre zu klären.

Es kann für Betrachtung und Wertung das Erscheinungsmäßige der Gestalt oder der ausgedrückte Gehalt mehr Gewicht haben. Man pflegt darin den (oder doch einen) wesentlichen Gegensatz romanischen und germanischen Formgefühls zu sehen. Walzel (a. a. O. und „Das Wortkunstwerk", S. 122) verweist darauf, wie das Überwiegen der Form dort zu festeren, typischen Gestaltungen, das Überwiegen des Gehaltes hier zur individuellen Ausprägung eines bedeutsamen Seelischen führt. Zwei Dimensionen der Prägnanz werden erkennbar: Prägnanz im Oberflächenhaften der Gestalt, in der Erscheinung, und Prägnanz in der Tiefendimension des Ausdrucks. Überall geht der ästhetische Wert zusammen mit der Prägnanz.

Diese Bestimmung wäre einseitig und unzulänglich, wenn sie ohne Ergänzung bliebe. Prägnanz ist subjektiv genommen Klarheit des Mannigfaltigen. Aber klare Erscheinung und klarer Ausdruck der Gestalt ist nicht ohne weiteres ihr ästhetischer Wert. Auch das Dunkle, „Unbestimmte", Unklare hat seine ästhetische Bedeutung und sie muß durchaus nicht immer negativ sein; der Reiz des Helldunkels, des Dämmerigen, des Geheimnisvollen ist ein sehr wichtiger ästhetischer Wert. Und doch ist das Unklare deutlich als ursprünglich unwertig zu verspüren; es stört die Klarheit des Prägnanten. Hier macht sich bemerkbar, daß es neben der Beweglichkeit der Einstellung in der Reihe der Ordnungshöhen noch eine in anderer Dimension gibt. Bei jederlei Abweichungen von Prägnanz kann sie in Erscheinung treten.

Eine Abweichung von prägnanter Gestalt muß nicht als Störung verspürt werden. Ein naiver Beurteiler mag eine Unregelmäßigkeit, eine „Unkorrektheit" in der Zeichnung eines Künstlers als Fehler bemängeln, aber

solche Auffassung wird als allzu naiv zurückgewiesen werden. Worringer hat, neben gewissen Entwicklungen moderner Kunst, besonders dazu beigetragen, daß auch außerhalb einer erlesenen Kennerschar Eigenart eines Formwillens erkannt und von Nichtkönnen unterschieden wird. Abweichung von gestaltlicher Regelmäßigkeit, die eine Zunahme an gestaltlicher Prägnanz bedeutet, steht hier außer Betracht. Aber auch solche, die eine Abnahme an Prägnanz der erscheinenden Gestalt ist, kann Zunahme an Prägnanz des Ausdrucks mit sich führen. Sie kann aber auch rein gestaltlich wertvoll werden, wenn sie gerade in ihrem Charakter als Abweichung erfaßt wird, aber mit einer Liebe des Erfassens, die ihrer Eigenart gerecht wird. So ist es auch mit Abweichungen von Prägnanz im Ausgedrückten, ja im Ausdrücken selbst. Wo der feinfühlige Betrachter sie wie von hohem Kunstwillen gesetzte fühlt, dort wird er sie, in ihrem Charakter der Abweichung, der Dunkelheit, als wesenhaft im Wesen des Ganzen fühlen.

Das Unklare ist ursprünglich und bleibt unwertig. Aber Unklarheit als Bestimmung kann in ihrem Wesen klar gefaßt werden, wenn man sich genug darein vertieft, und dann wird uns mit ihrer Eigenart auch ihr ästhetischer Wert offenbar. Dazu bedarf es eines Überganges von der ursprünglichen Intention auf die Dinge, die in Dämmer gehüllt, uns unklar, d. h. nur mangelhaft erfaßbar gegenüberstehen, wie eine Landschaft am Abend, zur Intention auf die Bestimmung dieser Unklarheit selbst. Diese Intention ist jener ersten gegenüber sekundär: eine Erfassung höherer Stufe. Die Wendung zum Erfassen höherer Stufe ist von dem bloßen Übergang zu höherer Ordnung, der auf gleicher Stufe verläuft, klar unterschieden. Manchmal verbindet sie sich sogar mit dem Herabsteigen zu niedrerer Ordnung. So kann ein hochentwickelter Kunstgeschmack eine einfache Gestalt gerade im Bewußtsein ihrer Einfachheit genießen. Er fühlt — und seine Kenntnis des Nichteinfachen befähigt ihn dazu — die Eigenart und den eigenen Reiz der Einfachheit, der Strenge, der Regelmäßigkeit: ein Genuß durchaus anderer Art, als er dem naiven Betrachter in seiner Beschränktheit auf das schlichte (erststufige) Erfassen der einfachen Gestalt zuteil wird. Entsprechendes gilt auch von der Schlichtheit des Gehaltes.

Wo erst durch Vertiefung in das Wesen einer Unprägnanz Prägnanz höherer Stufe gewonnen werden muß, entsteht eine Spannung zwischen beiden und ein Widerstreit zwischen einem Unwert erster und einem Wert zweiter Stufe. Die Unprägnanzen erster Stufe dürfen nicht über einen gewissen Betrag steigen, wenn sie noch in eine gute Prägnanz höherer Stufe sollen eingehen können. Auf Prägnanz in einem richtig erweiterten Sinne des Wortes aber kommt es überall an: daß in und an der Gestalt Wesenhaftes klar geschaut wird, daß in der Anschauung das Mannigfache der Gestalt und das Mannigfache des Gehaltes zu klarer Einheit verbunden ist. Das ist Prägnanz, mag sie auch erst dadurch gewonnen sein, daß Eigenart von (primär) Unprägnantem, wesenhaft geschaut, in jene Einheit eingegangen ist.

6.

Der ästhetische Wert scheint durch diese Feststellungen von Objektivität recht fern gerückt. Nur bei einem sehr engen Begriff von Objektivität.

Das Auftreten prägnanter Gestalt — im eben dargelegten Sinne dieser Bezeichnung — ist gewiß an ein Subjekt gebunden und von sehr vielen vom Subjekt zu erfüllenden Bedingungen abhängig. Nicht aber das Wesen, das reine Sosein solcher Gestalt. Dieses ist nun gewiß keine Wirklichkeit wie Häuser und Bäume, oder, um noch sicherer zu gehen, wie das und jenes Erleben. Aber es gibt die und die Gestalten, ganz unabhängig von allem Erleben und von aller Wirklichkeit überhaupt, ähnlich wie es genau die und die Anordnungen, „Permutationen", der 26 Buchstaben des deutschen Alphabets gibt und nicht mehr, ganz unabhängig davon, ob jemand sie jemals in entsprechenden Erlebnissen vergegenwärtigt, ja obwohl es so gut wie gewiß ist, daß die ganze Menschheit sie niemals alle einzeln vorstellen wird. Auch sind sie nicht durch „mögliche Erlebnisse" zu definieren, da im Gegenteil klar ist, — und das ist das Entscheidende: — daß jede Möglichkeit, Solches oder so und so vorzustellen, eben dieses So voraussetzt: voraussetzt, daß es dies So in seiner Weise gibt, ganz unabhängig davon, ob ein so Beschaffenes jemals wirklich ist oder tatsächlich vorgestellt wird, unabhängig von Erfüllung und von Erfassung. Ich meine, daß damit der Sinn des hier in Anspruch genommenen „es gibt" klar genug aufgewiesen ist, um ohne besonderen Aufwand an Scharfsinn und gutem Willen von Existieren, Wirklichsein geschieden werden zu können und vor der immer wieder, zu Zwecken der Widerlegung, begangenen Umdeutung zur Hypostase geschützt zu sein.

Das reine So der angeschauten Gestalt, die reine Gestalt als erfüllungsunabhängige Beschaffenheit oder „Wesenheit", aber ist der Gegenstand ästhetischer Wertbestimmungen. Darum ist Unwirkliches der Phantasie eben so schön wie Wirkliches; auf Wirklichsein kommt es nicht an. Was wirklich sein muß, damit ästhetische Wertung zustande kommt, ist natürlich ein Erleben, worin Wesenheit reiner Gestalt angeschaut, vergegenwärtigt wird, und ein entsprechendes emotionales Verhalten. Aber in diesem wird die Wertigkeit des Gegenstandes nicht erzeugt oder konstituiert, sondern nur erfaßt.

Trotzdem muß ästhetische Wertung nicht frei sein von jedem Wirklichkeitsbezug. Eine Beziehung auf Wirklichkeit verspüren wir in den reinen Gestalten großer Kunst ganz wesentlich. Es ist für den ästhetischen Wert einer Dichtung gewiß belanglos, ob sich genau das, was sie darstellt, ereignet hat; aber es ist sehr wesentlich, daß wir spüren: Ja, die Wirklichkeit ist so, daß sie Solches hat, und in solchem Geschehen würde ein Wesentliches dieser Wirklichkeit sich offenbaren. In diesem Sinne meint Hofmannsthal, daß die Dichter das glauben, was sie schreiben und das schreiben, was sie glauben. Hier liegt die Wahrheit des Kunstwerks. Sein tiefster Gehalt ist Gehalt der Welt.

Ein Kunstwerk, ein Naturobjekt ist ein Wirkliches, das als Träger von Gestaltbestimmungen auch Träger ästhetischen Wertes ist. Es ist phy-

sikalisch so beschaffen, daß es in den und den Verhältnissen zu so und so beschaffenen Subjekten die und die phänomenalen Bestimmungen aufweist oder aufweisen würde. Jedesmal würde eine Wertseite an ihm offenbar. Eine beschränkte Teilmenge der Aspekte, die ein Kunsterzeugnis bietet, entspricht den Intentionen seiner Schöpfung. Sie hängen wesenhaft zusammen als Abwandlungen, Ansichten derselben Gestalt; sie müssen in ihrem Zusammenhang erfaßt sein, wenn diese Gestalt, die Gestalt des Kunstwerks, erfaßt und sein ästhetischer Wert gewürdigt sein soll. Die nähere Bestimmung dieser Gestalt und dieses Wertes bietet noch schwierige, aber nicht schlechthin unlösbare Aufgaben. Sicher ist, daß jene nicht durch die bewußten Absichten des Künstlers bestimmt und daß ihr ästhetischer Wert nur im Zusammenhange der Kulturwerte aller Art zu fassen ist, wie er selbst auch den Wert dieser Kultur mitbestimmt.

Funktionelle Psychologie und Pädagogik.[1])

Von Edouard Claparède.

(Deutsche Übersetzung von Otto Tumlirz.)

I. Der funktionelle Gesichtspunkt. Die funktionelle Psychologie — man darf diesbezüglich keine Mißverständnisse hegen — ist keine bestimmte psychologische Richtung, die sich durch bestimmte Merkmale von anderen Richtungen unterscheidet. Zweifellos gibt es viele Psychologen und jeder von ihnen hat eine bestimmte Art, die Tatsachen zu erklären oder von verschiedenen Forderungen auszugehen. Es gibt „Atomisten" und „Gestaltpsychologen", „Introspektionisten" und „Behavioristen", „Parallelisten" und „Interaktionisten", „Reflexpsychologen" und „Personalisten", „Assoziationspsychologen" und „Verstehenspsychologen", „Hedonisten" und „Hormizisten", „Freudianer" und „Adlerianer" usw. Aber wenn es auch viele Psychologen gibt, so gibt es doch nur eine Psychologie, nämlich die Wissenschaft von der Tätigkeit des Geistes und vom Verhalten, eine Wissenschaft, die sich stets recht weit von den individuellen Auffassungen jener entfernt, die sie betreiben.

Diese Vielheit der „Psychologie" scheint auf manche Erzieher folgen-

[1]) Mit freundlicher Genehmigung des Verfassers aus dem eben erschienenen Werke „L'éducation fonctionelle" (Neuchâtel und Paris 1931, Delachaux & Niestlè) ins Deutsche übersetzt. Das Buch ist das Ergebnis vieljährigen Forschens, der Niederschlag reicher Erfahrungen und das Bekenntnis eines großen Erziehers, der sich an die Bedürfnisse und Interessen des Kindes wendet, um leichter seine geistige Tätigkeit auszulösen. Seit Jahrzehnten kämpft Claparède für eine funktionelle Betrachtung in der Psychologie und Erziehung, daher enthält auch diese zusammenfassende Darstellung manche Gedanken, die er andernorts in Abhandlungen und Vorträgen ausgesprochen hat. In einer längeren Einleitung (S. 1—96) entwickelt der Genfer Forscher in seiner unübertrefflichen Klarheit und mit großer Überzeugungskraft die Grundzüge seiner funktionellen Betrachtung. Die deutsche Übersetzung umfaßt die beiden Abschnitte „Der funktionelle Gesichtspunkt" und „Die Berechtigung des funktionellen Gesichtspunktes". Ihnen folgen noch die „großen Gesetze des Verhaltens", sehr bedeutsame Erörterungen, für die wir unsere Leser auf das französische Original verweisen müssen. (Anmerkung des Herausgebers.)

v.p. 147

den Eindruck zu machen: Wenn es soviele Psychologien gibt, welche von ihnen soll die Grundlage der Pädagogik sein? Warten wir daher, bis sich die Psychologen untereinander geeinigt haben!

Aber neben den verschiedenen Grundrichtungen bleiben doch die Tatsachen bestehen. In Wirklichkeit können ein Behaviorist und ein Introspektionist sehr gut miteinander arbeiten, die Ergebnisse ihrer Erfahrungen werden für beide die gleichen sein. (Genau so wie ein mechanistischer und ein vitalistischer Botaniker mit den gleichen Methoden die gleiche Pflanze untersuchen und zu dem gleichen Ergebnis gelangen können.) Die Nichtübereinstimmung ergibt sich nur aus der Interpretation der Tatsachen, und oft genug wird sie sich auf einen Wortstreit zurückführen lassen.

Wenn die Übereinstimmung der Fachleute die Voraussetzung für die Anwendung einer Wissenschaft wäre, dann könnte sich keine Praxis auf irgendeiner Wissenschaft aufbauen, denn es gibt keine Wissenschaft, auch nicht unter den „exakten", deren Vertreter nicht entgegengesetzte Theorien verfechten würden. Man denke nur an die verschiedenen Ansichten in der Biologie über Entwicklung (Lamarckisten, Orthogenisten, Mutationisten usw.), über Anpassung usw. Hat die Scheidung der Chemiker in Atomisten und Energetisten die chemische Färbung der Stoffe verhindert? Die Chirurgen haben verschiedene Meinungen über das Wesen und die Entstehung des Krebses; hat dies die Erkennung und Behandlung dieses Tumors verhindert? In der Physik hat sich seit dreißig Jahren, besonders seit der Entdeckung der Radioaktivität, ein derartiger Wandel der Anschauungen über das Wesen und die Erhaltung der Materie vollzogen, daß Helmholtz, wenn er von den Toten auferstehen würde, nichts von der Sprache der modernen Physik verstehen könnte. Beeinträchtigt dies aber den Wert der Helmholtzschen Werke? Ändern die modernen Ideen über die Beschaffenheit des Lichtes die Gesetze der Strahlenbrechung? Mehr noch! Hervorragende Gelehrte treten heute für eine indeterministische Erklärung der neuen Mechanik ein. Das Prinzip des Determinismus wurde durch die Physiker zertrümmert! Sollen die Industrien warten, bis sich die Physiker über die letzten Ursachen der Bewegung der Körperchen innerhalb der Atome geeinigt haben, um die Elektrizität nutzbar zu machen und die Metalle zu bearbeiten? Die „Grundlagen" der Mechanik erweisen sich als ebenso „unbeständig" wie jene der Psychologie!

Überdies beansprucht die funktionelle Psychologie gar nicht, eine Theorie über das innerste Wesen der Tätigkeit des Geistes zu sein. Sie beschränkt ihren Ehrgeiz darauf, eine Methode zu sein, durch die man sich diesem Wesen nähern kann, und eine kleine Anzahl von Gesetzen zu formulieren.

Die geistige Tätigkeit kann in der Tat von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden, deren jeder einer bestimmten Hypothese entspricht und einem Problem, das dem Forscher zur Lösung aufgegeben ist; diese Gesichtspunkte, weit davon entfernt, einander zu widersprechen, streben im Gegenteil einem einzigen Ziele zu, nämlich der Erkennung des Verhaltens und seiner Gesetze. Es gibt, wie mir dünkt, drei solche Gesichtspunkte:

1. Der strukturelle Gesichtspunkt, d. i. der analytische, der ana-

tomische, wie ich zu sagen wage. Welche sind die Elemente des geistigen Lebens? Was ist das Wesen des Räderwerkes (rouages) des Verhaltens? Die strukturelle Untersuchung ist für die Psychologie das, was die Anatomie für die Wissenschaft vom organischen Leben ist. Wenn man z. B. denkt, worin besteht die Grundlage des Denkens (Wortvorstellungen, Beziehungsbewußtsein usw.)? Welche sind die Elementargefühle? Welche Struktur haben die Gefühle usf.

2. Der mechanische, technische Gesichtspunkt: Hier handelt es sich auch noch um Analyse, aber angewendet auf geistige Tätigkeiten, auf das lebendige Verhalten. Wie greifen die Räder des Getriebes, welches die strukturelle Betrachtung festgestellt hat, ineinander? Die Untersuchung entspricht dem, was die Physiologie (im engeren Sinne des Wortes) für das organische Leben ist. Wenn ich z. B. eine arithmetische Aufgabe löse, was vollzieht sich in mir? Wie folgen die verschiedenen Teile dieser Tätigkeit aufeinander und wie bestimmen sie sich gegenseitig? Wie veranlaßt die Aufgabe die Herstellung eines geistigen Zusammenhangs? Oder: Wie wirkt das Gefühl auf die Leistungen der Intelligenz?

3. Der funktionelle Gesichtspunkt: Er entspricht der Rolle, den dieser oder jener Vorgang im Leben des Einzelwesens spielt. Die Erscheinungen werden unter einem mehr synthetischen Gesichtswinkel betrachtet, in Beziehung auf das Ganze des Organismus und auf ihre Bedeutung für ihn, in Beziehung auf ihren Wert für seine Anpassung an die physische und soziale Umwelt. Welche Bedeutung besitzt z. B. das Spiel, das Gefühl, der Eigensinn, der Größenwahnsinn, d. h. welchen Bedürfnissen entsprechen diese Erscheinungen? Inwiefern sind sie Mittel der Anpassung? Die Beantwortung dieser Fragen ist die Untersuchung der Bereiche und Formen des Verhaltens. Wenn wir unseren Vergleich mit der Wissenschaft vom organischen Leben fortsetzen wollten, so könnten wir sagen, der funktionelle ist der biologische Gesichtspunkt (im Gegensatz zum anatomischen und physiologischen), denn das große Problem der Biologie ist die Frage der Anpassung. Welche Funktion hat z. B. das Denken, das Fühlen, das Wollen?

Diese drei Gesichtspunkte stehen untereinander in enger Beziehung. Wenn wir z. B. eine Funktion gegeben haben, so belehrt uns die Untersuchung ihres Mechanismus, wie sich diese Funktion vervollkommnen kann. Und die Analyse des Mechanismus enthüllt uns ihre Struktur. Jeder Gesichtspunkt entspricht einer anderen Frage. Der strukturelle beantwortet das Was, der mechanische das Wie und der funktionelle das Warum. Der funktionelle ist ein dynamischer Gesichtspunkt, während die beiden anderen mehr statisch sind.

II. Die Berechtigung des funktionellen Gesichtspunktes. Wie aber jedermann weiß, bestreitet man manchmal dem Biologen, dem Mediziner und dem Psychologen das Recht, den funktionellen Gesichtspunkt einzunehmen. Da dieser ein „teleologischer" sei, sagt man, müsse er außerhalb der Pforten der Wissenschaft bleiben! Wir müssen daher die Berechtigung dieses Standpunktes erweisen. Zuvor aber zwei Worte über seine Nützlichkeit.

Diese Nützlichkeit scheint mir sehr groß zu sein. Wenn man dem Wesen einer seelischen Erscheinung nahekommen will, so ist es meiner Meinung nach sehr vorteilhaft, mit dem funktionellen Gesichtspunkt zu beginnen. Es ist so ähnlich, als wenn man sich vornimmt, ein mikroskopisches Präparat zu untersuchen. Vor der Untersuchung unter starker Vergrößerung ist es zweckmäßig, dieses unter schwacher Vergrößerung zu betrachten, da letztere die Erfassung des ganzen Präparates und ein Urteil darüber gestattet, welchen Platz jeder Teil im Ganzen des Stückes einnimmt. Dann erst wird die ins Einzelne gehende Untersuchung der Struktur wirklich ergiebig sein.

Nehmen wir als Beispiel die Intelligenz. Soll man nicht zuerst in einer ersprießlichen Art dem Studium ihrer Struktur und ihres Mechanismus dadurch Richtung geben, daß man nach ihrer Funktion fragt — oder mit anderen Worten, unter welchen Umständen sie auftritt, welchem Bedürfnis der Anpassung sie entspricht? Ist einmal die funktionelle Bedeutung bestimmt, dann schreiten wir viel sicherer an die Aufdeckung der technischen Mittel, welche uns gestatten, die Intelligenzleistung hervorzurufen. Der funktionelle Überblick gleicht einem Rahmen, der die technische und strukturelle Untersuchung begrenzt, indem er sie auf jene Punkte vereinigt, die für die Praxis wichtig sind.

Ein anderes Beispiel ist der Schlaf. Betrachtet man diese Erscheinung vom funktionellen Gesichtspunkt, indem man seine Nützlichkeit für das Leben zu erforschen sucht, dann erkennt man, daß er die Funktion der Verteidigung gegen die Erschöpfung besitzt. Wir schlafen nicht, weil unser Organismus Giftstoffe enthält, sondern umgekehrt, wir schlafen, damit wir nicht vergiftet werden. Kann man leugnen, daß diese Einsicht fruchtbar sei? Sie weist doch den Untersuchungen über den Mechanismus des Schlafes einen ganz neuen Weg und wirft Probleme auf, die zu stellen man sonst gar nicht auf den Gedanken gekommen wäre: Was gibt es für Schlafreize, wo liegt der biologische Ursprung dieses Vorganges? usw.

Aber die Frage nach der Funktion ist nicht nur indirekt nützlich, indem sie den strukturellen Untersuchungen die Richtung angibt. Sie ist auch deshalb unentbehrlich, weil sie das funktionelle Problem selbst aufwirft, welches offensichtlich das große Problem der Biologie und der Psychologie ist, nämlich — wir haben es bereits genannt — das Problem der Anpassung, oder was auf das gleiche hinauskommt, das Problem des Verhaltens. Wir haben es etwa mit einem lebensnützlichen Vorgang zu tun. Wie ist er zustande gekommen? Wie vermag ein Bedürfnis genau jene Handlungen auszulösen, die geeignet sind, es zu befriedigen? Wie ist die Ameise dahin gelangt, Instinkte zu besitzen, die ihr soziales Leben leiten? Vermöge welcher Reihe von Ereignissen löst der Anblick eines Eis zu gewissen Zeiten bei der Henne die Haltung des Brütens aus? Wie kommt es, daß in meinem Geist, wenn ich Durst habe, die Mittel auftauchen, welche die Erlangung eines Trankes ermöglichen?

Noch aus einem dritten Grunde ist der funktionelle Standpunkt nützlich, nämlich hinsichtlich der praktischen Anwendungen. Es ist für den Arzt nicht zwecklos, die weißen Blutkörperchen als Schützer und Verteidiger

zu betrachten, welche dazu da sind, die im Blute zirkulierenden Bakterien aufzusaugen. Dieses funktionelle Bild bringt den Therapeuten auf den Gedanken, die Natur nachzuahmen (natura medicatrix), indem er sich das gleiche Ziel setzt wie sie und auf künstlichem Wege aufsaugende Geschwüre erzeugt (abcès de fixation). Es ist ebenso für den Erzieher nicht unnütz, das Spiel als eine Erscheinung aufzufassen, welche der Entwicklung des Einzelwesens dient. Denn wenn er an dieser Entwicklung mitwirken will, so wird er zu jenem Mittel greifen, das die Natur selbst verwendet. Es ist ferner durchaus nicht überflüssig, daß er die Bedingungen kenne, unter denen das Einzelwesen das Bedürfnis hat, einen Akt der Intelligenz zu vollziehen; denn will er seinen Schüler zu einer Intelligenzleistung veranlassen, dann muß er wissen, in welche Gesamtlage von Umständen er ihn zu versetzen hat, um sein Denken auszulösen.

Es ist einleuchtend, daß alles praktische Handeln, besonders das erzieherische Handeln, sich einen Zweck setzt, der erreicht werden soll, und daß dieser Zweck ein Suchen nach Mitteln fordert. Die funktionelle Psychologie ordnet die Erscheinungen nach dem Gesichtspunkt der Mittel-Zweckbeziehung. Durch Bestimmung des funktionellen Wertes jedes Vorgangs bietet sie dem Praktiker genau das, was er braucht. Sie beantwortet seine Frage.

Der Erzieher habe sich z. B. als Ziel gesetzt, die Intelligenz seines Schülers zu entwickeln oder zu schulen. Daher tritt an ihn die Frage heran, in welchem Maße der Erwerb von Kenntnissen diesem Zwecke dienlich sei. Die strukturelle Psychologie schweigt gegenüber dieser Frage. Sie kann uns z. B. darüber belehren, daß eine ausreichend starke Beziehung zwischen der Intelligenz und dem Grad der Unterweisung oder dem Reichtum an Kenntnissen besteht. Sie kann uns aber nicht sagen, besonders für die gegenwärtige Stufe seiner Entwicklung nicht, welche innere Beziehung ganz genau zwischen dem Reichtum an Kenntnissen und der intellektuellen Fähigkeit besteht.

Wenn man sich aber das Problem in der funktionellen Form stellt, dann klärt sich alles. Fragen wir uns, welchen Zwecken die Intelligenz und welchen die Kenntnisse dienen. Die Intelligenz hat die Aufgabe, die Handlung unter bestimmten Umständen, die hier nicht erörtert werden müssen, richtig zu gestalten; das Wissen erscheint als unentbehrliches Mittel der Intelligenz zur Erfüllung dieser Aufgabe. Dieser Schluß ist, wohlverstanden, keine bloße Konstruktion des Geistes, sondern auf Beobachtung gegründet. Man kann unmöglich einen lateinischen Text entziffern, wenn man weder die Bedeutung der lateinischen Wörter, noch die Regeln der lateinischen Grammatik, noch die lateinische Syntax kennt. Es ist für einen Ingenieur trotz der größten Intelligenz unmöglich, die Widerstandsfähigkeit einer Brücke zu berechnen, wenn er die Formel für den Koeffizienten des Widerstands der Stoffe, die er verwenden soll, vergessen oder wenn er das Buch verloren hat, in dem diese Formel enthalten ist.

Den Beweis für die Nützlichkeit der funktionellen Methode liefern die Ergebnisse, die man erhält, wenn man sie nicht anwendet. Nach Herbart

z. B. ist das Wissen durchaus kein Hilfsmittel der Intelligenz, sondern selbst eine wirkende Kraft. Je anschaulicher die „Vorstellungsmassen", desto größer ist anscheinend die Auffassungsfähigkeit und daher auch die Intelligenz. Für die Praxis der Erziehung wird aus dieser Voraussetzung abgeleitet, daß der Erwerb von Kenntnissen Selbstwert besitze und daß ihm daher in der Schule eine Vorzugsstellung zukomme. Aber durch dieses Vorgehen schlägt man einen falschen Weg ein, da uns die funktionelle Betrachtung im Gegenteil zeigt, daß das Wissen immer nur ein Mittel ist, und daß es daher gegen die Natur vorgehen heißt, wenn man dieses allein darbietet, ohne es mit einem Zweck zu verbinden, den zu erreichen es die Aufgabe hat. Die Pädagogik, die sich auf der funktionellen Psychologie aufbaut und das Wissen stets als Funktion des Denkens und diesem untergeordnet darbietet, ist daher viel wirksamer, denn sie befindet sich in Übereinstimmung mit der wirklichen Beschaffenheit der Tatsachen, sie kehrt nicht die natürlichen funktionellen Beziehungen um, sie arbeitet nicht gegen ihren Sinn.

Daß die Schule das Hauptgewicht auf den Kenntniserwerb legt statt auf die Schulung der Intelligenz, auf die Erweckung der Einbildungskraft, auf den Erwerb bestimmter Methoden des Denkens und Arbeitens — das ist der große Vorwurf, den man ihr bis zu einem gewissen Grade überall machen kann. Wenn die Schule so handelt, so ist es deshalb, weil sie von einer oberflächlichen Psychologie ausgegangen ist, welche die Beziehungen zwischen Wissen und Denken verfälscht hat. Weil Kenntnisse für das Denken zur Erreichung seiner Zwecke nützlich sind, so hat man daraus geschlossen, daß sie Selbstwert besitzen. (Vielleicht erklären auch noch manche andere Gründe außer dem Ausgehen von einer mangelhaften Psychologie diese widersinnige Praxis. So etwa die Kraftersparnis; es ist für den Lehrer viel leichter, zu diktieren und auswendig lernen zu lassen, als Gelegenheiten zum Nachdenken zu organisieren. Ebenso kommt der Schüler, wenn er denkfaul, und besonders, wenn er wenig begabt ist, auf seine Rechnung. Selbst die Eltern betrachten gern das Wissen als ein Zeichen der Höherwertigkeit ihres Sprößlings, obwohl Gelehrsamkeit häufig täuscht.)

Zusammenfassend können wir sagen, daß die funktionelle Methode nützlich ist, weil sie allein uns gestattet, die Vorgänge als Funktion des Verhaltens, das sie bestimmen sollen, aufzufassen. Und in der Praxis läßt sie allein uns den Wert eines Vorganges erkennen, welchen dieser im Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel besitzt. Hingegen sagt uns die strukturelle Psychologie, die gewiß von anderen Gesichtspunkten aus nützlich ist, nichts über die funktionelle Zuordnung der psychophysischen Erscheinungen zueinander.

Die kurze Betrachtung, die wir der Nützlichkeit der funktionellen Methode gewidmet haben, dient uns auch als Grundlage für das Urteil über ihre Berechtigung. Man bestreitet in der Tat diese Berechtigung unter dem Vorwand, daß der funktionelle Gesichtspunkt den finalistischen in sich einschließe, daß aber der Finalismus dem Geist der Wissenschaft widerspreche, welche den Determinismus fordere.

Ich will hier nicht in die endlosen Erörterungen eintreten, welche diese Streitfrage seit einem halben Jahrhundert oder noch länger hervorgerufen hat. Ich begnüge mich mit der Feststellung, daß die Wissenschaft das Recht hat, alle Theorien und Methoden anzuerkennen, sofern sie nützlich sind, gleichgültig, welche theoretischen Schwierigkeiten sich aus ihnen ergeben könnten. Die Fruchtbarkeit ist das einzige Kriterium für einen Wissenschaftler, der nicht Metaphysik treiben will. Der Zweck der Wissenschaft ist, die Tatsachen zu organisieren, die bestehenden Beziehungen zwischen ihnen aufzudecken und sie unter Gesetze zu ordnen. Wenn die funktionelle Betrachtung des Verhaltens uns gestattet, leichter dieses Ideal zu erreichen, dann sehe ich nicht ein, im Namen welches Dogmas man sich weigern dürfte, sie zu Hilfe zu nehmen. Der Geist des Forschers muß vollkommen frei sein, frei von jedem Vorurteil und jeder apriorischen Philosophie. Er darf nach meiner Meinung kein für seine Arbeit nützliches Werkzeug unter dem Vorwand zurückweisen, daß die Logik oder die Epistemologie ... oder die wissenschaftliche Tradition es ihm verbiete.[1])

Übrigens kann der Forscher zur Beruhigung seiner Zweifel nachträglich die Beziehungen, die ihn die funktionelle Methode aufdecken ließ, in einen Kausalzusammenhang bringen. Statt zu sagen, das Spiel habe die Funktion, die Entwicklung des Kindes herbeizuführen, kann er auch sagen, die Wirkung des Spiels sei die Entfaltung des Kindes. Statt zu sagen, die Lungen haben die Funktion, dem Blut Sauerstoff zuzuführen, kann er sagen, die Lungen bewirken die Zufuhr von Sauerstoff. Statt zu sagen, das Auge habe die Funktion des Sehens, kann er sagen, das Sehen sei die Wirkung der Struktur des Auges ... Und statt zu sagen, das Denken habe die Funktion, das Verhalten vorzubereiten oder zu kontrollieren, wird er sagen, daß diese Vorbereitung und diese Kontrolle nichts anderes seien als die Wirkungen des Denkens.

Sicherlich ist diese Ausdrucksweise, solange man sich in der strukturellen oder mechanistischen Ebene befindet, die einzig entsprechende. Wie führt das Spiel die Entwicklung des Kindes herbei, wieso besitzt es diese Wirkung? Wie nehmen die Lungen den Sauerstoff auf, wieso haben sie diese Wirkung? Wie erzeugt das Auge das Sehen, wieso besitzt es diese Wirkung? Wie bewerkstelligt das Denken die Kontrolle der Handlungen, wieso besitzt es diese Wirkung? Wir befinden uns hier im Bereich des Wie, und zweifellos darf man da nur von Ursachen und Wirkungen sprechen.

Hingegen selbst in der strukturellen Ebene nur von „Wirkungen" zu sprechen, ist nicht fruchtbar, da diese Formel ein Grundproblem verbirgt, obwohl es auch ein strukturelles Problem ist. Es handelt sich um das Fol-

[1]) In den letzten Jahren haben besonders in Deutschland zahlreiche Auseinandersetzungen zwischen den Vertretern der verstehenden und der erklärenden Psychologie stattgefunden, Diskussionen, die unter anderem auch mehrere Sitzungen des internationalen Psychologenkongresses in Groningen 1926 ausgefüllt haben. Diese theoretischen Auseinandersetzungen, so interessant sie auch sein mögen, sind nach meiner Meinung unfruchtbar. Das einzige Mittel, die Richtigkeit dieser oder jener Auffassung darzulegen, ist der Nachweis, daß sie nützliche Ergebnisse gezeitigt und fruchtbare Untersuchungen veranlaßt hat. Marschieren ist die beste Art, Bewegung zu veranschaulichen.

gende: Wie wurde diese Struktur erworben, vermöge welcher so viele Wirkungen, die sie hervorbringt, nützliche Wirkungen für das Leben desjenigen Organismus sind, der diese Struktur besitzt? Ein Organismus ist eine Maschine, d. h. ein Gefüge von Teilen, die einem einzigen Ziele zustreben, nämlich der Erhaltung seines eigenen Gleichgewichtes. Wie ist nun dieses Gefüge beschaffen, wie wurde diese Maschine hergestellt, durch welche Reihe von Ereignissen und Bestimmungen kam diese Einrichtung zustande, die auf Wirkungen abzielt, welche der Selbsterhaltung so nützlich sind?

Daß man diese Sachlage durch glückliche Zufälle, ausgewählt und erhalten durch die natürliche Auslese, erklärt oder daß man sich auf „Entelechien" beruft, erscheint uns hier wenig bedeutungsvoll. Denn das Problem besteht, und obwohl es ein strukturelles Problem ist, gestattet die strukturelle Sprache seltsamerweise nicht, es zu bemerken. Die strukturelle Einstellung ist in dieser Hinsicht blind. Um es zu erfassen, muß sie sich die Augen — den Gesichtspunkt — der funktionellen Einstellung leihen.

Hier ergibt sich nun eine weitere Nützlichkeit der funktionellen Methode: Die Aufrollung der Probleme der Genese. Diese Probleme existieren für jenen nicht, der den Organismus nicht als funktionelle Einheit betrachtet. Ohne Blick für diese Einheit sind die in einem Organismus sich abspielenden Vorgänge einfach Erscheinungen, die aufeinanderfolgen, die sich, eine in die andere, umwandeln, aber nicht Erscheinungen der Genese. Wir werden ja auch nicht von der Genese des Dampfes sprechen, wenn ein Eisblock in der Sonne zerschmilzt und das so entstandene Wasser verdunstet. Es gibt keine Probleme der Genese für unorganische Körper, obwohl sie unablässige Veränderungen durchmachen; denn sie erscheinen nicht einem Plan unterworfen, welcher die Natur regiert, dem Plan der Aufeinanderfolge und der Harmonie.

Die funktionelle Einstellung drängt sich übrigens allen, die sich mit dem Verhalten des Organismus beschäftigen, so auf, daß sie sich in ihrer Ausdrucksweise verrät, auch wenn sie theoretisch einen strengen Mechanismus bekennen. Zwei oder drei Zitate werden genügen:

In dem Werke Ribots, der sicherlich die positivistischste Philosophie vertrat, die man sich denken kann, könnte man zahlreiche Beispiele für die funktionelle Einstellung finden. Ich greife aufs Geratewohl nur eines heraus: „Die Begründung der Rechtfertigung ist durchaus teleologisch ... Die Begründung des Trostes verfolgt stets den gleichen Zweck, sie läßt vergangene oder zukünftige Zustände als wertvoll erscheinen, um dadurch die Gegenwart aufzuwiegen."[1]) Und spricht nicht Sherrington, der berühmte englische Physiologe, von dem Zweck eines Reflexes (purpose of a reflex), schreibt er nicht: „Wir können nur feststellen, daß wir keinen Nutzen zu ziehen vermögen aus dem Studium einer Einzelform des Reflexes, solange wir nicht in der Lage sind, seinen unmittelbaren Zweck als angepaßte Handlung zu erörtern (its immediate purpose as an adapted act)."[2] Henry Head, der große Londoner Neurologe, betrachtet die Anpassung vom Zweckstandpunkt (purposive

[1]) Ribot, Logique des sentiments, p. 110, 115.

[2]) Ch. Sherrington, The integrative action of the nervous system, London 1906. p. 238.

adaption), und zwar nicht nur als kennzeichnend für die geistige Tätigkeit, sondern auch „als notwendig vorhanden auf verschiedenen Stufen, in allen Reaktionen, bewußten und unbewußten, aller Teile des Zentralnervensystems".[1])

Erwähnt sei ferner, daß verschiedene Autoren, überzeugte Mechanisten, bestimmte Ausdrücke verwenden, die nur vom funktionellen Standpunkt sinnvoll sind. Ein typisches Beispiel ist der Gebrauch des Wortes „Kontrollieren". „Der Reiz kontrolliert die Reaktion", liest man oft. Oder: „Das Gehirn kontrolliert die Tätigkeit des Rückenmarks". Kontrollieren heißt überwachen, verbessern. Aber was verbessern? Doch die Bewegung verbessern, die sich von dem zu erreichenden Ziel entfernen wollte, nämlich von der erwünschten Anpassung.

Diese wenigen Zitate genügen, um zu zeigen, daß der funktionelle Standpunkt tatsächlich für den Forscher nützlich ist, besonders für jene Forscher, die nicht bequem arbeiten können, ohne ihn von Zeit zu Zeit einzunehmen. Sie genügen, um zu erklären, daß dieser Gesichtspunkt berechtigt ist. Um es noch einmal zu sagen, in der Wissenschaft darf es keine irrationalen Tabus geben; die Fruchtbarkeit und die Bequemlichkeit sind die einzigen Kriterien für die Gültigkeit eines Prinzips oder einer Methode.

Selbstverständlich schließt der funktionelle Gesichtspunkt keine zwangsläufige Bindung mit dem Finalismus als letztem Erklärungsprinzip in sich ein. Denn die finalistischen Erklärungen sind gar keine Erklärungen (wenn man nämlich unter Erklären das Zurückführen eines Vorganges auf ein mechanisches Vorbild versteht): sie beschränken sich darauf, unser Nichtwissen festzustellen. Wie dem auch sei, der funktionelle Gesichtspunkt gestattet, Gesetze aufzustellen, welche die konstanten bestehenden Beziehungen zwischen bestimmten Verhaltungsweisen und bestimmten Lebenslagen ausdrücken. Diese Gesetze berechtigten zu Ableitungen und Anwendungen. Sie sind daher praktisch nützlich.

II. Fortschritte der Forschung.

Wille und Willenserziehung beim Kinde und beim Jugendlichen.

Von Hans Wiedling.

Unter den verschiedenen geistigen Fähigkeiten des Menschen nimmt der Wille eine besonders bedeutungsvolle Stelle ein insofern, als er dem aktiven Leben des Menschen die Richtung weist und somit Wohl oder Wehe menschlichen Zusammenlebens am stärksten bedingt. Von jeher hat sich darum die Pädagogik besonders mit der Frage der Willenserziehung befaßt. Die Erziehung will aus dem bindungslosen Kinde den Menschen machen, der zum Zusammenleben mit seinen Mitmenschen befähigt und

[1]) H. Head, The conception of nervous and mental energy, Proceedings of the VII. Internat. Congress of Psychology (Oxford 1923), p. 175.

gewillt ist. Mag man das spezielle Ziel der Erziehung nennen wie man wolle, mag man sprechen von der Erziehung zum wahren Menschentum, von der staatsbürgerlichen oder von der sittlichen Erziehung, in jedem Fall handelt es sich darum, den Zögling zu befähigen, als Mensch unter Menschen zu leben. Hängt aber ein gedeihliches Miteinanderleben wesentlich von der Willensrichtung des Einzelnen ab, so geht daraus hervor, in welch weitem Ausmaße die Kindeserziehung auf einer Bildung des kindlichen Willens beruhen muß.

Für Eltern und Erzieher bringt diese Aufgabe eine Fülle des Problematischen mit sich. Um aktiv in der menschlichen Gesellschaft leben zu können — und hierzu soll das Kind ja befähigt werden —, ist es erforderlich, daß das Kind einen eigenen Willen hat; hat die Erziehung gar als Ziel die Heranbildung einer „Persönlichkeit" im Auge, so muß sie auf die Erzeugung eines starken, zielsicheren, unbeirrbaren Willens sogar ihr Hauptgewicht legen. Das ist die eine Seite der Betrachtung, der aber eine mindestens ebenso bedeutende Kehrseite gegenüberzustellen ist. Der kindliche Eigenwille, der in so mannigfachen Variationen bis hin zur vielfach als „krankhaft" bezeichneten Erscheinung des blinden Jähzorns auftritt, muß durch die Erziehung soweit gebändigt und beschnitten werden, daß er das Zusammenleben einer Gemeinschaft nicht mehr stören kann. Je nach der Veranlagung eines Kindes wird die eine oder die andere Aufgabe mehr in den Vordergrund treten; und je nach der Stärke oder Schwäche der Erzieher wird die in den Vordergrund tretende Aufgabe mehr oder minder gut gelöst werden. Berührt nun der genannte Gegensatz der Willenserziehung an und für sich schon seltsam, so erfordert eine konsequente Willenserziehung, welche sich der Gegensätzlichkeit ihrer Aufgabe bewußt ist, vor allem eine genaue Kenntnis des Willensvorganges. Wenn der Erzieher den Stoff nicht kennt, den er bearbeiten soll, wie soll die Bearbeitung sinngemäß werden?

Die Psychologie des Denkens und Wollens ist eins der dunkelsten Kapitel dieser Wissenschaft. Nicht zuletzt rührt dies daher, daß der Denk- und der Wollensprozeß sich der eigentlich systematischen Betrachtung zu sehr entzieht. Vor allem ist es schwer, den Willensvorgang auf experimentellem Wege zu erforschen, da er dem höheren seelischen Geschehen angehört. Wirklich zuverlässiges Erkennen psychischer Vorgänge ist aber nur in systematischer, wenn möglich, auch experimenteller Untersuchung zu erreichen. Auch für das Gebiet des Willenslebens sind daher mancherlei experimentelle Methoden erdacht worden. Und obwohl das Experiment es immer mit äußeren Fakten zu tun hat, der eigentliche Willensvorgang aber ein tief innerlicher ist, so sind bei einigen Versuchsanordnungen die Beziehungen zwischen den Versuchsdaten und den inneren Reaktionsvorgängen in der Versuchsperson derart enge, daß mit Sicherheit gewisse eigentümliche Merkmale des Willensaktes nachgewiesen werden konnten. Ich erwähne die Untersuchungen von Narziß Ach, von Kretschmer, von Michotte und Prüm, von Kurt Lewin sowie die mannigfachen Arbeiten über das Wesen der Aufmerksamkeit, wie sie u. a. aus dem Würzburger Institut (Marbe) hervorgegangen sind. Werden solche Experimente in ihrer Aus-

wertung auch letzten Endes immer im gleichzeitigen Hinblick auf die Selbstbeobachtung der Versuchsperson als nicht restlos objektiv angesehen werden müssen, so liegt doch anderseits in der Häufung der Versuche eine Gewähr für ihre Zuverlässigkeit.

Es soll im folgenden von einigen Untersuchungen gesprochen werden, die im Marburger Institut (Leiter: Professor Dr. E. Jaensch) von mir durchgeführt wurden und deren Ergebnisse es vor allem ermöglichen, die Grundtatsachen der Willensforschung unter typologischem Gesichtspunkt zu betrachten und damit zugleich diese zu der eingangs angeschnittenen Problemstellung der Willenserziehung beim Kinde in eine sinngemäße enge Beziehung zu setzen.[1]) Den Anlaß zu jenen Untersuchungen gab mir seinerzeit die besondere Eigenart des von E. Jaensch aufgestellten „desintegrierten" Menschentypus, ein ganz typisch gezeichnetes Willensleben zu besitzen. Ich muß daher zunächst einige Bemerkungen über die Jaenschschen Typen vorausschicken, die auch das Verständnis der eigentlichen Willenstypen, wie sie sich aus meinen Untersuchungen ergaben, erleichtern werden. Ich verweise dabei auch auf die Besprechung der „Grundformen menschlichen Seins" von E. Jaensch, welche im Heft 1 dieser Zeitschrift durch O. Tumlirz angezeigt sind (S. 68f.).

Jaensch setzt als Kriterium seiner Typologie den Begriff der „Integration". Danach ergeben sich als polare Typen der „integrierte" und der „nichtintegrierte" Mensch. Die „Integration" bedeutet das enge wechselseitige Durchdringen und Ineinanderarbeiten aller psychophysischen Funktionen eines Menschen. Wird also z. B. beim „integrierten" Menschen die Sphäre der Vorstellungen durch irgendeinen Reiz angeregt, so ist außer ihr der ganze übrige Mensch am Erlebnis beteiligt; es sprechen Gefühl, Erinnerung, Denken, Wollen, Wahrnehmung und Motorik etwa zugleich an. Jede Einzelfunktion ist so in die Gesamtheit der übrigen Funktionen eingeflochten und mit ihnen verwachsen. Umgekehrt ist es dort, wo die Integration fehlt, d. h. beim „nichtintegrierten" Typus, dessen Funktionen getrennt voneinander arbeiten. Während nun Menschen vom integrierten Typus häufig anzutreffen sind, kommt der ausgesprochen „desintegrierte" Typus seltener vor. Aber er kommt vor; und gerade an solch ausgesprochenen Fällen nichtintegrierter Struktur hatte ich Gelegenheit, besondere Willensmerkmale festzustellen.

Narziß Ach hat das große Verdienst, den Willensakt auf Grund seiner experimentellen Untersuchungen in eine Reihe von ganz bezeichnenden Sondererscheinungen analysiert zu haben. Auch Lindworsky, Prüm und Michotte sprechen von der „dynamischen" Seite des Willens als von einem Hauptmerkmal dieses psychischen Aktes. Aber N. Ach formulierte diese Dynamik wohl erstmalig in klarer Form: als „aktuelles" Moment. Der Verlauf eines Willensaktes ist im allgemeinen der folgende: Es erscheint im innern oder äußeren Lebenszusammenhang des Individuums irgendein Sinngehalt in Form eines Gegenstandes der Innen- oder Außen-

[1]) Vgl H. Wiedling, „Untersuchungen über das Willensleben" in E. Jaensch u. Mitarb. „Grundformen menschl. Seins". O. Elsner, Berlin 1930.

welt. Dieser Sinngehalt wird erfaßt und kann nunmehr zum „Motiv" eines Willensaktes werden; er wird es, wofern sich „Bezugsvorstellungen" einstellen, die dem Sinngehalt „Aufforderungscharakter" verleihen. Entgegen der Achschen Begriffsbestimmung habe ich den gesamten bisher geschilderten Prozeß als „Motivation" bezeichnet. (Ach hatte die Bezugsvorstellungen zum „gegenständlichen" Moment gerechnet, von dem sogleich die Rede sein wird.) Durch die geschilderte Motivation ist zwar durchaus noch kein Willensakt garantiert; soll indes ein solcher überhaupt auftreten, so muß der Vorgang der Motivation an der Spitze stehen. Die Motivation ist also eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Zustandekommen eines Willensaktes. Auf diese Motivation folgt nun das für den Willensakt so charakteristische dynamische Moment, das N. Ach als „aktuelles" Moment bezeichnet hat. Es besteht in einer Tätigkeit des Ich, die dem Aufforderungscharakter des Motivs (Sinngehalt mit Bezugsvorstellungen) entspricht und ein zukünftiges Verhalten des Ich gegenüber jenem Sinngehalt eindeutig festlegt. Roh gesprochen, das aktuelle Moment ist die Tätigkeit des Ich, die dafür sorgt, daß der vom Individuum erfaßte Sinngehalt nebst seinem Bezugsvorstellungskomplex aus dem Zustande des bloßen statischen Vorhandenseins in den Zustand einer hochaktiven Einstellung hinübergebracht wird. Das aktuelle Moment ist also ein innerster Akt der Seele, vor allem nicht zu verwechseln mit einer äußeren Willenshandlung; es ist innere Aktivierung, nicht äußere Aktion. Aber auch mit diesem zweiten Moment ist der Willensakt noch keineswegs vollständig charakterisiert. Es können in einem Menschen Motivation und aktuelles Moment auftreten, ohne daß es zu eigentlichen Willensakten zu kommen braucht. Es gehört zum aktuellen Moment das dritte, das „gegenständliche" Moment, ohne dessen Vorhandensein der Willensakt unvollständig bleibt. Als gegenständliches Moment bezeichne ich lediglich den Inhalt der besagten hochaktiven Einstellung, während N. Ach zu ihm noch die Bezugsvorstellungen gerechnet hatte. Diese drei Momente machen den Willensakt aus; sie genügen dafür, daß bei entsprechender äußerer Lage des Individuums der innere Willensakt als abgeschlossene Vorbereitung für die äußere Willenshandlung auftritt.

Reichlich begrifflich erscheinen die drei Momente vielleicht, aber es läßt sich sehr gut mit ihnen arbeiten, und vor allem trägt ihre sorgfältige Scheidung dazu bei, die verschiedenen typischen Formen menschlichen Wollens zu klären. Um die Gedanken der beiden vorigen Abschnitte gleich miteinander zu verbinden: es war das besonders geartete Kräfteverhältnis der genannten drei Momente untereinander, welches dem Willensleben des nichtintegrierten Menschen jenen besonderen Stempel aufdrückte. Das gegenständliche Moment war hier in überwiegender Stärke vorhanden. Es wäre dies an sich wohl nicht auffallend, da das gegenständliche als das zeitlich letzte der drei Momente sehr leicht als das bedeutsamste angesprochen werden könnte. Aber beim Vergleich mit dem Integrierten und mehr noch mit einer speziellen Übergangsform zwischen beiden polaren Typen mußte die Betonung des gegenständlichen Momentes beim Willensakte des Nicht-

integrierten sofort ins Auge springen. Es lag nun natürlich sehr nahe, diese Eigentümlichkeit des Nichtintegrierten einer systematischen Betrachtung zu unterziehen mit dem Ziele, von einer speziellen Eigenart des Willenslebens aus die allgemeine Sonderart des Typus näher zu erkennen. Es wurden zunächst vor allem Versuchspersonen von stark integriertem und solche von äußerst schwach integriertem Typus zu den Versuchen herangezogen. Über die Versuche selbst sei folgendes erwähnt:

Das bestgeeignete Mittel zur Erzielung möglichst objektiver Befunde ist das Experiment. Es galt daher, durch das Experiment die drei genannten Momente des Willensaktes in der Versuchsperson zu erzeugen und das Stärkeverhältnis derselben untereinander erkennbar zu machen. Das Experiment mußte also erstens Motivationskraft besitzen, zweitens ein aktuelles Moment auszulösen imstande sein und drittens das eventuelle Vorhandensein eines gegenständlichen Momentes erkennen lassen. Nur in Kürze kann ich hier die Anordnung des Versuches schildern. Ich erzeugte durch optisch (tachistoskopisch) dargebotene Reizkarten in der Versuchsperson das Interesse an gewissen Inhalten (Wahrnehmungsinhalte), die geeignet waren, Bezugsvorstellungen zu wecken und so die Motivation eines Willensaktes zu verursachen, der auf dem Wege über ein gegenständliches Moment schließlich zu einer Handlung führen konnte. Diesen gesamten Vorgang ordnete ich vor der Darbietung der Reizkarten in eine Instruktion ein, auf Grund deren die dargebotenen Inhalte gewissen Aufgabeschemata einzureihen waren. Das Aufgabeschema mußte so ein gegenständliches Moment (eindeutige Stellungnahme zu dem Inhalt) ermöglichen, die interessanten Reizinhalte sorgten für eine reiche, außerhalb der Aufgabe liegende Motivationsmöglichkeit, und ein eventueller Kampf der Nebenmotive mit dem Aufgabemotiv mußte ein starkes aktuelles Moment zur Folge haben (Vorgang des Zustandekommens der endgültigen Stellungnahme). Eine genaue Beobachtung der Versuchsperson, ein sorgfältiges Protokoll über ihre Äußerungen und Affekte während, sowie über ihre Auskünfte und Selbstbeobachtungen nach Beendigung des Versuches ermöglichten es, in jedem einzelnen Fall das Vorhandensein der drei Momente zu kontrollieren.

Es sei gesagt, daß sich auch bei triebmäßiger Reaktion die drei Momente verfolgen lassen; das gerade war ein besonders hervorzuhebendes Sonderergebnis der Untersuchungen: daß sich beim Übergang vom triebhaften zum planmäßig bewußten Willensakte das Gewicht des Erlebnisses von der Motivation auf das gegenständliche Moment verlagerte. Nun ist es ein allgemeiner Befund, daß der integrierte Mensch zugleich triebbetonter lebt als der nichtintegrierte; und so wird es nicht wundern, daß nach den Ergebnissen der genannten Willensuntersuchungen der Integrierte als „Motivationstypus", der Nichtintegrierte als Typus des „gegenständlichen" Momentes bezeichnet werden muß. In diesem Grundunterschied beider polaren Typen liegt nun eine Wurzel der Lehre von der Willenserziehung. Sie wird ihre Wesensmerkmale noch deutlicher enthüllen, wenn die Polarität der Typen noch von einem anderen Gesichtspunkt aus besehen wird. In seiner Besprechung des Jaenschschen Werkes

„Grundformen menschlichen Seins" (Heft 1 dieser Zeitschrift, S. 69) weist O. Tumlirz darauf hin, daß der Integrierte als Typus der Jugendlichkeit, der Nichtintegrierte als der des Erwachsenen angesehen werden könne; zugleich wird daselbst ausgesprochen, es sei allerdings zu berücksichtigen, daß die Integration unter Umständen bis ins spätere Alter hinein fortdauern könne. Es drängt sich der Gedanke der Parallelität: Integration — Jugend, Nichtintegration — Alter so leicht in unser Denken ein; zu leicht, als daß man ihm ohne jegliche Schwierigkeiten die Grenzen weisen könnte, innerhalb deren er Gültigkeit besitzt. Es liegt diese Schwierigkeit mit daran, daß wir bezüglich der Klärung des nichtintegrierten Menschentypus so langsam fortschreiten. Auf keinen Fall aber darf die typologisch-strukturelle Scheidung mit einer Altersstufen-Scheidung identifiziert werden. Weniger das Beharrungsvermögen der integrierten Struktur im Alter als vielmehr besonders das Vorhandensein nichtintegrierter Struktur im Jugendalter fordert eine reinliche Trennung beider Polaritäten.

Meines Erachtens liegt es näher, die typologische Polarität mit dem Anfang und dem Ziel einer jeden organischen Lebensentwicklung in Parallele zu setzen. Unter bestimmten Umständen fallen hierunter dann auch die Altersstufen des Menschen. Um den ausgesprochenen Gedanken etwas zu verdeutlichen: Die Entwicklung des Lebensgeschehens gleicht einer Differenzierung aus einer Einheit in eine weitgegliederte Mannigfaltigkeit. Die sich „entfaltende" Pflanze lehrt dies nicht weniger anschaulich als etwa die entstehende Technik oder die allgemeine geistige Kultur. In diesem Sinne dürfen wir die Parallelität zwischen der besagten typologischen Polarität und der Gegensätzlichkeit: Jugend — Alter gelten lassen. Dem Menschen jedoch sind in seiner Entwicklung vielerlei Irrwege offen, die er sogar mit besonderer Vorliebe zu gehen pflegt. Ganz allein hierdurch aber verwischt sich die von Tumlirz angeführte Parallelität ganz außerordentlich. Man kann nicht einmal mehr sagen, daß die normale Entwicklung des Menschen noch den Weg der organischen Differenziation ginge; die Umweltinteressen des Pubertierenden führen durch die Schuld dieser selben Umwelt in solch starkem Maße von dem natürlichen Entwicklungswege weg, daß sich normalerweise (!) beim Jugendlichen — ja, vielfach infolge fehlerhafter Erziehung sogar schon beim Kinde — dem organischen Entwicklungsgang unorganische Petrefakte als Fremdkörper in den Weg stellen, daß also eine Spaltung der Struktur stattfindet, die ich mit dem Namen „unorganische Nichtintegration" bezeichnet habe. Es kann hierauf nicht im einzelnen eingegangen werden; das Auswirkungsfeld der unorganischen Nichtintegration ist das Gebiet der Ethik, und ich habe andernorts[1]) über diese Fragen eingehender berichtet. Werttheoretische Gedankengänge umfassendster Art winden sich aus diesem Fragenbereich hinaus und führen zu einer Ethik, die der typologischen und entwicklungsmäßigen Polarität der integrierten und nichtintegrierten Struktur Rechnung trägt.

[1]) H. Wiedling, „Die Wirklichkeit der Ethik". Verl. J. A. Barth, Leipzig 1931.

Läßt man die Parallelität der polaren Typen einerseits und einer organischen (d. h. natürlichen, unverbildeten) Entwicklung anderseits in diesem engeren Sinn auch für das Menschenleben gelten, so stellt allerdings die Motivation den Hauptwillensanteil des Jugendlichen, das gegenständliche Moment den des Erwachsenen dar. Es muß bei dieser Gegenüberstellung nur immer im Auge behalten werden, daß sie nur für die wirklich organische Entwicklungsreihe Gültigkeit besitzt. Wir machen einen Fehler, wenn wir diese Einschränkung unterlassen; einen Fehler, der um so größer wird, je weiter wir zur Betrachtung höherer Altersstufen vorschreiten. Bei der Betrachtung des Kindesalters ist die besagte Ungenauigkeit geringfügig, da das Kind die organische Entwicklungslinie im großen und ganzen wirklich einhält. Ganz anders ist es vor allem bei der Pubertätsaltersstufe, wo wir nachweislich ein ganz deutliches Abweichen von der natürlichen Entwicklung im Sinne der Umweltvergötzung zu verzeichnen haben. Wir können diese Altersstufen bei der Behandlung der Willenserziehung darum nicht gleichzeitig mit der Behandlung des Kindesalters berücksichtigen, weil eben die psychische Situation dort eine ganz andersartige ist.

Erkennt man nun — und warum sollte man nicht! — die organische Entwicklungslinie des Lebens als berechtigt an, so bedeutet jene Wurzel der Lehre von der Willenserziehung nichts anderes, als daß man aus der großen Motivationsfähigkeit des Kindes durch die geeignete Willenserziehung im Verlaufe von Jahren die Fähigkeit des gegenständlichen Momentes entwickeln soll.

Dies ist die Forderung, die nach meiner Ansicht aus den Ergebnissen der Willenspsychologie folgt. Die Willenserziehung ist, wie alle Erziehung, sittliche Leistung. Alle sittliche Leistung aber steht im Dienste wahrer natürlicher Lebensentwicklung. So muß dies auch für die Willenserziehung beim Kinde und Jugendlichen gelten. Der Weg der wissenschaftlichen Untersuchung der Aufgaben einer Willenserziehung muß darum auch der sein, den ich im vorigen versuchte zu gehen: die Aufweisung des natürlichen Entwicklungsweges der Willensfunktion. Im Hinblick hierauf erweisen sich die an und für sich mehr theoretisch interessierenden Willensformen der besonderen Menschentypen doch als recht praktische Anhaltspunkte für den Erzieher. In erster Linie gilt dies zunächst für den kindlichen Willen. Wir haben es beim Kinde im stärksten Maße mit der motivationsbetonten Willensform zu tun. Das besagt also, daß für das Kind alle Gegenstände der Außen- und Innenwelt ungeheuer leicht motivierende Kraft besitzen. Hier ist der Vorgang der Motivation fast als hinreichende Bedingung für einen Willensakt anzusehen. Der motivierende Gegenstand löst in kaum merklichem aktuellem Moment das ebenfalls als solches kaum feststellbare gegenständliche Moment, die „Einstellung", aus, jene „Festlegung eines eindeutigen zukünftigen Verhaltens des Ich zu dem Gegenstande". Daraus, daß die beiden letzten Momente kaum erkennbar sind, darf man keineswegs folgern, sie seien gar nicht vorhanden; man kann sie beide sichtbar machen, wenn

man die äußere Willenshandlung verhindert. Die Einstellung des Kindes gewinnt durch eine derartige Hinderung deutliche Gestalt: „dies und das will ich!". Das Kind weiß, was es will, und die Einstellung beherrscht deutlich das Wollen, das gegegenständliche Moment ist gegenwärtig. Im gewöhnlichen Verlauf freilich, wo der kindlichen Willensregungen keine Hinderungen entgegenstehen, kommt es nicht zu dieser Betonung des gegenständlichen Momentes. Der kindliche Eigenwille, jene eingangs erwähnte oft in den wütenden Jähzorn ausartende Eigentümlichkeit des kleinen Menschen, die jedem Erzieher eine ganz widerwärtige Schwierigkeit bedeutet, hat ihren Grund — ich bin geneigt zu sagen: meistens — in den Hinderungen obengenannter Art, die dem Kinde von seiten des Erziehers gesetzt werden. Die strengen Verbote und Befehle rufen im Falle von entgegenstehenden Neigungen des Kindes diesen jähzornigen Eigenwillen hervor. Eine derartige Willens„erziehung" verkennt ganz und gar die Struktur des kindlichen Wollens. Sie weiß nichts von der Motivationsbetontheit der kindlichen Willensform. Sie will der so ganz anders gearteten Form des Kindes die durch das gegenständliche Moment ausgezeichnete Erwachsenenform im Gewande fester Vorschriften aufpfropfen. Das geht nicht! Oder doch, es geht nur auf Kosten der kindlichen „Persönlichkeitsharmonie". Beim Kinde beherrscht die Motivation nicht einmal allein den Gesamtablauf des inneren Willensaktes, sie bestimmt sogar die Willenshandlung mit. Das Motiv ist somit beim Kinde zugleich Anfang des inneren Willensaktes und Anlaß der äußeren Willenshandlung. Daran wird recht deutlich, wie zentral bedeutungsvoll dieses Moment für den kindlichen Willen ist.

Es erhebt sich nun natürlich die praktische Frage, auf welche Weise man diesen kindlichen Willen erziehen soll. Seine Entwicklung in die Form der willentlichen Dauereinstellung („gegenständliches Moment") ist das weitere Bildungsziel. Ist die Förderung einer solchen Entwicklung durch den Erzieher aber praktisch möglich? Es empfiehlt sich gerade hier auf die beiden anfangs erwähnten Erziehungsschwierigkeiten hinzuweisen.

1. Das Kind soll zum Gemeinschaftswesen erzogen werden. Das bedeutet, es soll lernen, seinen eigenen Willen zu beherrschen und sich unter den Willen der Anderen beugen.
2. Das Kind soll zur Persönlichkeit erzogen werden. Das bedeutet die Heranbildung eines festen, freien und kräftigen Eigenwillens.

Diese Doppelaufgabe, die in sich so widerspruchsbehaftet erscheint, die Unterordnung und Persönlichkeitsentfaltung in einem Atemzuge nennt, wird meistenteils einseitig gelöst, entweder nur im ersten oder im zweiten Sinn. Da haben wir auf der einen Seite das verwöhnte Kind, dem die Wünsche an den Augen abgelesen werden. Es hat, was es will; es tut, was ihm einfällt; es darf alles. Gerade es aber zeigt anderseits jenen jähzornigen Eigenwillen, jene überbetonte Beharrlichkeit des Wollens, sobald sein Wille einmal durch die Interessen anderer an seiner Auswirkung behindert wird. Zur Gemeinschaft wird dieses Kind wenig tauglich sein. Gewiß kein erhebender, gewiß kein würdiger Anblick, dieses schreiende, eigenwillige,

selbstherrliche Geschöpf! Gewiß nicht das Ziel der Willenserziehung. Auf der andern Seite das Gegenbeispiel. Das streng gehaltene, eigenwillenentwöhnte, ängstlich-dienende Geschöpf guter Eltern; jeder Eigenmächtigkeit unfähig, bescheiden, still. Askese zugunsten der Umwelt. Hier wird gewißlich der Weg zur freien Persönlichkeit versperrt bleiben, wie im ersten Fall niemals ein harmonisches Zusammenleben in der menschlichen Gemeinschaft zu erwarten sein wird. Beide Erziehungsziele in falsch angewandter Reinkultur. Die Blütezeit des zweitgenannten Falles liegt schon zu weit hinter uns, als daß wir die übermäßige Betonung und Anerkennung kindlichen Eigenwillens, wie wir sie heute — im Banne des Schlagwortes vom „Jahrhundert des Kindes" — allzu häufig erleben müssen, noch als eine „gesunde Reaktion" auf eine falsche Erziehungsmethode der Vergangenheit entschuldigen könnten. Und es ist auf der anderen Seite ja doch auch recht tröstlich, zu sehen, wie dieses Jahrhundert des Kindes richtige Wege geht zur Entfaltung gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten; — freilich kann es das erst dank der Entwicklung der Psychologie und der Jugendkunde.

Isoliert, das sehen wir, kann weder das eine noch das andere der beiden Erziehungsziele angestrebt werden, isoliert stellen beide Ziele Fehlentwicklungen dar. Sie müssen also schon miteinander verbunden werden. Hier muß aber von vorneherein gesagt werden: Die Willensform des Kindes ist der „Motivationswille". Es widerspräche darum psychologischer Einsicht, diese Willensform zu negieren oder durch eine „Erziehung" zu ersticken. Der Erzieher hat sich mit der Motivationswillensform abzufinden und muß nun zusehen, wie er sie zu seinen Zwecken verwendet. Der Stoff (kindliche Willensfunktion) für die Erziehung samt seiner methodologischen Struktur ist also dem Erzieher vom Kinde aus und im Sinne des Kindes gegeben. Dies die eine Seite. Die andere ist die Frage nach dem Ziele und der methodologischen Struktur dieses selben. Auf dieser Seite muß die Beurteilung von der Welt der Erwachsenen her gefällt werden. Persönlichkeit und Fähigkeit zur Gemeinschaft sind mit den Werten der Menschheit aufs engste verbundene Begriffe. Das Eintreten für Werte macht die Persönlichkeit, die Anerkennung von Menschheitswerten birgt die Fähigkeit zur menschlichen Gemeinschaft in sich. Werte aber müssen sich im Individuum erst einmal bilden. Das Kind hat sehr undeutliche und immer wieder verschwimmende Werte, es ist alles andere als eine Persönlichkeit. Freilich läßt sich nicht bestreiten, daß alle Werte entwicklungsgemäß entstehen und sich auch entwicklungsgemäß gliedern, einschränken, erweitern, festigen, daß darum alle Werte im Kindsein der Persönlichkeit irgendwie verwurzelt sind. — Man müßte an dieser Stelle näher auf die Frage der Erzeugung von Werten eingehen; es gibt hier, da es sich ja um eine Menschenentwicklung handelt, wiederum die beiden obengenannten Entwicklungswege: den der organischen und den der unorganischen Wertbildung. Sowohl in meinen Willensuntersuchungen als auch in der Schrift „Die Wirklichkeit der Ethik" habe ich beide Wege ausführlicher behandelt, so daß ich mich auf die dortigen Ausführungen beziehen darf. Die Kardinalforderung für

die Willenserziehung des Kindes ist diese: Die Motivation des Kindes muß vom Erzieher durch geeignete Auswahl der Erfahrungsgegenstände auf den Weg der Menschheitswertentwicklung geleitet werden. Aus den Motiven kindlicher Triebhandlungen müssen die Werte des Persönlichkeitswillens ableitbar sein. Dabei dürfen diese ausgewählten Motive selbstverständlich auch zu Triebhandlungen führen. Ja, es ist sogar zu verlangen, daß die gefühlsbetonte Triebhandlung gepflegt wird, je nach der im Zögling vorhandenen Willensform, gepflegt natürlich im Hinblick auf die Wertbezogenheit der Motivgegenstände. Hier bereits wird der Grund gelegt für eine gefühlsverbundene Ethik späterer Jahre. So wird die minderwertigkeitserzeugende Askese-Erziehung umgangen, ohne daß damit das sittliche Wollen unterbunden würde. So entwickelt sich aus dem triebhaften das sittliche Wollen, aus dem „Müssen" das „Sollen", aus dem ungeordneten Hin und Her des kindlichen Motivationswollens das geordnete, feste Persönlichkeitswollen der Dauereinstellung, des „gegenständlichen Momentes".

Nicht etwa in Monaten. Auch nicht in zehn Jahren. Die Kindeswillenserziehung kann nur den Grund legen. Das aber muß sie tun. Sie muß es einfach im Interesse aller menschlichen Ethik, um die wir heute stärker ringen als jemals. Ist dann im Kinde eine Richtung erst angedeutet, sind die brauchbaren Kräfte durch eine kluge Führerhand zusammengefaßt und auf das Ziel hin geordnet, so beginnt eine Arbeit, von der man schwerlich sagen kann, ob sie einfacher oder schwieriger ist als die vorgenannte: es ist die Betreuung des Jugendlichen, es ist die „Entlassungsarbeit", die dem Zweck dient, dem jungen Menschen in der begonnenen Richtung den Weg zur Selbständigkeit zu weisen. In diesem Zeitabschnitt werden Werte erstmalig bewußt. Und im Maße des entstehenden Wertebewußtseins erwächst die Verantwortung einer unabhängigen Persönlichkeit, erwächst die „Gegenständlichkeit" des Wollens. Die Schwierigkeiten dieser Bildungsperiode sollen hier nur im vorigen angedeutet sein. Sie stellen ein besonderes Kapitel der Willenserziehung dar und bei ihnen spielt das mittlere, das „aktuelle" Moment eine ganz entscheidende Rolle.

Was soll also das kennzeichnende Merkmal bei der Willenserziehung des Kindes sein? Persönlichkeitswille oder Unterordnung unter den Willen der Erwachsenen? Wie üblich: „beides". Aber diese Antwort darf nur ja nicht im Sinne einer faulen Kompromißlösung verstanden werden; etwa so, als ob man einesteils in der Persönlichkeitsausbildung, andernteils aber auch in der Unterdrückung kindlicher Triebe „nicht zu weit gehen", als ob man sich in einem lauen Mittelbereich zwischen diesen beiden Tendenzen schaukeln dürfe! Im Gegenteil: man kann in der Persönlichkeitsbildung nicht weit genug gehen, und gerade auf diesem Wege kann man die Erwachsenenwerte dem Kinde gegenüber gar nicht laut genug betonen; beides aber nur in der Form der Stoffauswahl, der „Motivauswahl". Es ist bei solcher Erkenntnis gar nicht zu leugnen, daß vor allem auch an den Erzieher ganz hohe Forderungen ethischer Art zu stellen sind. Selbstverständlich kann nur eine solche Persönlichkeit jene Auswahl der Kindesmotiva-

tionen treffen, die selbst sittlich ist; denn nur ein solcher Erzieher kennt ja die Berührungsstellen von elementaren Motiven und ethischen Werten.

Es ist dieser ganze Gedankengang ein Parallelschritt zu den Ideen der modernen Unterrichtsreform. Auch hier soll die Führung ja in der Motivationsauswahl bestehen, wenn ich mich einmal so ausdrücken darf. Auch hier muß daher die Schule, d. h. der Lehrer, auf einer sittlichen Höhe stehen, von der aus sie zunächst einmal überhaupt den Entwicklungsweg ethischer Werte beurteilen kann. Die Forderungen des modernen Unterrichtsverfahrens sind nicht zuletzt Forderungen an die Lehrer, die den Unterricht zu erteilen haben, sind Forderungen an die Lehrerprüfungsstellen, nur sittlich feste Persönlichkeiten für die hohe Aufgabe der Jugenderziehung zuzulassen. Es will mir darum auch scheinen, als ob in der Ausbildung der Erzieher die exakte psychologische Anthropologie und die Jugendkunde eine viel lautere Sprache reden müßten. Ja, beim Gedanken an die erziehenden Eltern ergibt sich auch hier die ebenfalls andernorts betonte Notwendigkeit einer auch psychologisch fundierten Allgemeinbildung. Es tendiert heute alles auf die Erkenntnis des wahrhaft Menschlichen. Ob Medizin, Philosophie, Theologie, Wirtschaft, Politik, — die von R. Allers in seinem Aufsatz (1. Heft der Vierteljahrsschrift für Jugendkunde) betonte „Konvergenz" der Einzelforschungen hat ihre Blickrichtung auf den Menschen genommen, und man kann nur sehnlichst wünschen, daß sie diese Richtung beibehält, der Überorganisation spezieller Lebensbereiche Einhalt gebietet und den Menschen in die Einheit geleitet, in der allein das heutige Ideal der „Harmonie der Person" Verwirklichung finden kann.

Über die Aufmerksamkeitsverteilung.

Experimentell psychologische Untersuchungen bei Personen verschiedenen Alters, verschiedener Begabung und verschiedener Bildung.

(Aus dem psychologischen Laboratorium der Universität Graz.)

Von Eta Hummer.

1. Nach verschiedenen Versuchen, die bisher vorliegen, ist die Aufmerksamkeitsverteilung (AV.) von Individuum zu Individuum starken Schwankungen unterworfen, und ihre genaue Untersuchung läßt daher nicht unwichtige differentielle Einblicke erhoffen. Um ihren Grad bei den einzelnen Altersstufen und Typen festzustellen, wurden folgende Gruppen von Personen zu den Versuchen herangezogen: sehr Jugendliche, Jugendliche, Pubertierende, Erwachsene mit Mittelschulbildung, Erwachsene ohne Mittelschulbildung und als Gegensatz zu den Normalschülern Hilfsschüler zwischen 7 und 15 Jahren. Das Ziel dieser Versuche war ein Vergleich der AV. zwischen den verschiedenen Kategorien, und zwar Erwachsener verschiedenen Bildungsgrades, Volksschüler verschiedener Altersstufen, sowie Hilfsschüler verschiedener Altersstufen. Dambach erwähnt in seiner Untersuchung „Die Mehrfacharbeit und ihre typologische Bedeutung" (Ztschr. f. Psychologie, Ergänzungsband 14) Arbeiten von Binet und Freeman, die

sich mit der AV. bei Kindern befaßten. Freemans Arbeit bezieht sich aber mehr auf den Aufmerksamkeitsumfang und die eventuelle Simultanauffassung mehrerer Punkte (s. Ztschr. f. Psychol. 60, 1 S. 313); Binet dagegen sucht eine einfache Methode zu finden, um die willkürliche Aufmerksamkeit zu messen (Ztschr. f. Psychol., Bd. 27, S. 123). Diese Arbeiten haben also nicht dasselbe Ziel, und man kann bei ihnen nicht gut von Untersuchungen sprechen, die sich mit der Aufmerksamkeitsverteilung befassen, da AV. ein komplexer Begriff ist, der nicht nur den Aufmerksamkeitsumfang in sich enthält, sondern auch die Wanderungsgeschwindigkeit der Aufmerksamkeit. Heute prüft man die AV. dadurch, daß die Erfüllung einer Doppelaufgabe verlangt wird, z. B. rechnen und zuhören, schreiben und zählen usw.

2. Um zu dem angestrebten Ziel, einem exakten Vergleich verschiedener Leistungen zu gelangen, mußte, im Gegensatz zu früheren Arbeiten, ein Verfahren ausfindig gemacht werden, das bei allen diesen Gruppen in gleicher Weise angewendet werden kann. Das folgende Verfahren wird den gestellten Anforderungen gerecht. Nach zahlreichen Vorversuchen gelangte ich zu folgender Untersuchung, die in zwei Teile zerfällt.

Zuerst bekommt die Versuchsperson (Vp.) die Aufgabe, eine Anzahl leicht zu schreibender Zeichen eine gewisse Zeit ($1^1/_2$ Minuten) hindurch auf ein weißes Blatt Papier möglichst rasch zu schreiben, um so einmal die Leistung in dieser Aufgabe kennenzulernen. Im zweiten Teile des Versuches, der wieder $1^1/_2$ Minuten dauert, wird die Vp. nochmals angehalten, die gleichen Zeichen möglichst rasch auf ein Blatt zu schreiben, außerdem aber noch laut Schläge eines Metronoms zu zählen. Als Zeichen wurden $\wedge$ O + — gewählt. Diese vier Zeichen bilden eine Einheit, ein Element, und werden als solches auch verrechnet. Wichtig ist es bei dieser Aufgabe, daß das Metronom in einem vom Schreibtakt möglichst verschiedenen Tempo tickt, entweder sehr schnell oder, was sich als noch besser erwies, sehr langsam, und zwar in je 1,5 Sekunden ein Schlag, welcher Rhythmus sich bei den Vorversuchen als der beste herausstellte. Will die Vp. beim Schreiben in das langsame Tempo der Metronomschläge verfallen, so wird sie angefeuert, schneller zu schreiben. Das „Schnellschreiben" ist notwendig, weil sich sonst eine akusto-motorische Gesamtgestalt bilden könnte, wodurch eine Aufmerksamkeitsverteilung hintangehalten würde. Zu den 3 Minuten ($1^1/_2$ Minuten der erste Teil und $1^1/_2$ Minuten der zweite Teil), die der Versuch benötigt, kommen noch eventuell 1—2 Minuten zum Erklären des Vorgangs bei schwach Begabten hinzu. Intelligente erfassen sofort die ihnen gestellte Aufgabe. Infolge der geringen Zeit, die dieser Versuch beansprucht, eignet sich dieses Verfahren, trotzdem es Einzelprüfungen verlangt, sehr gut zum Prüfen einer großen Anzahl von Vpn. Das Auswerten des Versuches geschieht in folgender Weise: Zuerst wird die Zahl der geschriebenen Elemente bei der Einzelschreibleistung so wie auch bei der Doppelleistung des Schreibens und Zählens festgestellt und hiervon die Summe der Fehler, die gemacht wurden, abgezogen. Die Fehler der Einzelleistung werden von der ersten Summe, die der Doppelleistung von der

zweiten Summe weggezählt. Jedes Element ($\wedge$ O + −), in dem ein oder mehrere Zeichen unrichtig geschrieben sind, gilt als falsch.

Während der Dauer der Doppelleistung wird auch das Zählen der Vp. mit der Stoppuhr in der Hand überwacht und jeder Zählfehler gebucht. Nachdem die Zeit der Doppelleistung $1^1/_2$ Minuten, d. i. 90 Sekunden, ausmacht und jeder Metronomschlag $1^1/_2$ Sekunden dauert, so müßte die Vp. bei fehlerlosem Zählen die Zahl 60 erreichen. Die Vorversuche ergaben jedoch, daß es günstiger ist, 6mal bis 10, als fortlaufend bis 60 zählen zu lassen, da das Resultat sowieso dasselbe bleibt, denn 1mal 60 ist 6mal 10; andererseits aber das fortlaufende Zählen leicht zu Irrtümern des Versuchsleiters führt. Bei der Arbeit zählt eine Vp. in 15 Sekunden 10 Metronomschläge, wenn sie sich nicht irrt. Zählt sie aber statt von 1 bis 10 nur bis 5, bis 6, bis 7, bis 8 oder bis 9 oder zählt sie statt bis 10 über 10 bis 16, bis 17, bis 18 usw., so wird die Differenz auf 10 als Schlechtpunkt gewertet, und zwar rechnet man soviel Schlechtpunkte, als von 10 noch fehlen oder über 10 gezählt wurden. Bei richtigem Zählen setzt man als Resultat den höchsten Grenzwert 1 ein. Gewöhnlich aber sind Fehler zu subtrahieren; und wir haben es dann mit einem Bruch zu tun. Wir verwandeln den idealen fehlerfreien Wert 1 in $^{60}/_{60}$ und ziehen vom Nenner dieses Bruches die Summe der Zählfehler ab. Z. B. zählt eine Vp. in den 90 Sekunden das erstemal bis 7, das zweitemal bis 8, das drittemal bis 9, das viertemal bis 11, das fünftemal bis 8, das sechstemal bis 9, so hat sie 10 anrechenbare Schlechtpunkte, und die Rechnung lautet: $^{60}/_{60} - {}^{10}/_{60} = {}^{50}/_{60}$. Faßt man die Summe der richtig geschriebenen Elemente der Einzelleistung als Nenner, die der Doppelleistung als Zähler auf, so bekommt man normal einen echten Bruch. Multipliziert man diese beiden Brüche miteinander, so gibt uns das Produkt beider Brüche ein Maß für die AV. der betreffenden Vp. an. Diese Maßzahl liegt normalerweise zwischen 0 und 1. Je mehr sich dieses Produkt 1 nähert, desto besser ist die Aufmerksamkeitsverteilung. Zum besseren Verständnis wird hier ein Beispiel vorgeführt:

Vp. Li. Gre. hatte bei der Einzelleistung 40 Elemente — 2 Fehlern = 38,
bei der Doppelleistung 32 Elemente — 6 Fehlern = 26.

Statt bis 10 zählte sie: das erstemal bis 4, das zweitemal bis 9, das drittemal bis 7, das viertemal bis 6, das fünftemal bis 10 und das sechstemal bis 10.

$$\frac{26}{38} \cdot \frac{46}{60} = 0{,}52.$$

Es kann natürlich auch vorkommen, daß man bei Menschen, die mit einer besonderen AV. begabt sind, zu Resultaten über 1 kommt. Von den hier verwendeten Vpn. hatten nur 3 Resultate über 1 zu verzeichnen.

3. Die Versuchsergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt. Im ganzen wurden 107 Vpn. folgender Gruppen untersucht. Die Normalschulkinder waren weiblichen Geschlechtes, die übrigen teils weiblichen, teils männlichen Geschlechtes.

Art der Versuchsperson	Anzahl der Versuchspersonen	Mittlerer Verteilungswert der Aufmerksamkeit	Extreme Werte niederster Wert	Extreme Werte höchster Wert
Hilfsschulkinder				
zwischen 7 und 10 Jahren..	10	0,06	0	0,28
„ 11 „ 12 „ ..	13	0,43	0,03	0,84
„ 13 „ 15 „ ..	10	0,35	0	0,78
Normalkinder				
zwischen 7 und 8 Jahren..	20	0,39	0,06	0,75
„ 11 „ 12 „ ..	20	0,51	0,14	0,85
„ 13 „ 15 „ ..	10	0,67	0,53	0,85
Erwachsene ohne Mittelschulbildung.....	12	0,69	0,21	1,27
Erwachsene mit Mittelschulbildung	12	0,79	0,17	1,00

Betrachtet man bei den Tabellen die Durchschnittswerte, so ersieht man aus diesen deutlich ein Wachsen der AV. parallel mit dem Älterwerden des Kindes. Die AV. des 7—8jährigen normalen Kindes entspricht dem Werte von 0,39. Nun steigt diese Fähigkeit rasch an und erreicht zwischen 11 und 12 Jahren den Wert von 0,51; von dieser Zeit an wächst sie noch rascher bis zum Alter der Pubertät (13. bis 15. Jahr), in welchem ein Mittelwert von 0,67 erreicht wird. Von nun an entwickelt sich die AV. überhaupt nicht oder nur in ganz geringem Maße. Zeigt doch die nächste Durchschnittszahl der normalen Erwachsenen ohne Mittelschulbildung nur einen Wert von 0,69. Die meisten dieser letzten Gruppe von Vpn. haben nur bis zu 14 Jahren die Volks- oder Volks- und Bürgerschule besucht. Daß aber auch AV. und Intelligenz in irgendeinem Zusammenhange stehen, zeigt uns die Gegenüberstellung der Durchschnittsleistung der Normalschüler und der Hilfsschüler, sowie der Vergleich des Mittelwertes von Erwachsenen ohne Mittelschulbildung und von Menschen, die irgendeine Mittelschule, d. i. eine höhere Schule wie Gymnasium, Realgymnasium, Realschule oder auch Lehrerbildungsanstalt, besucht haben. Bei den letztgenannten erhöht sich der Durchschnittswert auf 0,79. Nachdem zumeist nur geistig Höherstehende, Intelligentere eine Mittelschule besuchen, so beweist das Steigen der AV. deutlich, daß diese Fähigkeit im allgemeinen bei Intelligenten in stärkerem Maße zu finden ist, als bei weniger Begabten. Der Vergleich von Einzelleistung mit Einzelleistung zeigt starke individuelle Unterschiede. Nach dieser Tabelle könnte man vermuten, daß AV. und Intelligenz immer Hand in Hand gehen, und in den meisten Fällen, nach den hier verwendeten Vpn. geurteilt, kann man diese Annahme nur bestätigen. Doch muß auch hier zwischen theoretischer und praktischer Intelligenz unterschieden werden. Die erstere wurde durch die Zeugnisnoten festgestellt, die letztere nach meinen persönlichen Eindrücken auf Grund mehrjähriger Bekanntschaft. Welche Seite der Intelligenz den grö-

ßeren Parallelismus mit der AV. bei Kindern zeigt, gibt folgende Tabelle an!

Korrelation zw. AV. und Zeugnisnoten,		zw. AV. und allgemeiner Intelligenz
bei 7— 8jährigen	0.19	0.52
bei 11—12jährigen	0.23	0.51
bei Pubertierenden	0.00	0.13

Sie zeigt, daß die Korrelation zwischen Aufmerksamkeit und praktischer Intelligenz deutlich größer ist als die zwischen AV. und theoretischer Intelligenz. Auffällig klein oder gar nicht vorhanden ist sie im Stadium der Pubertät. Vermutlich, weil in dieser Zeit der ganze Organismus den größten Schwankungen unterworfen ist. Die Korrelation mit den Zeugnisnoten ist ungünstig, vielleicht auch deshalb, weil manche Kinder sich für einige Gegenstände nicht interessieren, diese nicht lernen, daher schlechte Noten bekommen und ihrem Zeugnis nach viel tiefere Stellungen bekommen, als sie ihnen ihrer Intelligenz nach zukämen. Bei Erwachsenen steigt die Korrelation wieder an und zwar bei Erwachsenen mit Mittelschulbildung auf 0,68 und bei Erwachsenen ohne Mittelschulbildung gar auf 0,84. Die letzte Zahl beweist nochmals, daß praktische Intelligenz einen größeren Parallelismus mit der AV. aufweist, als theoretische. Das scheint mir auch natürlich, da der Mensch des praktischen Lebens mehr AV. benötigt, als der Gelehrte, der sich ungestört in eine Aufgabe vertiefen kann. Einige Erwachsene besaßen trotz relativ geringer Intelligenz eine ziemlich hohe AV. Das kann entweder auf die spezifische Anlage oder darauf zurückgehen, daß sie in ihrem Berufe in der AV. stärker geübt wurden. Von den hier untersuchten Vpn waren alle, die mit einer besonders hohen AV. begabt waren, auch über den Durchschnitt intelligent.

Bei den Werten der Hilfsschüler muß noch der auffälligen Höchstwerte gedacht werden. Kann man die auffällig niederen Durchschnittsleistungen als Zeichen ansehen, daß das Zurückbleiben dieser Kinder mit einem starken Tiefstand der psycho-physischen Energie überhaupt zusammenhängt, so zeigen die Höchstwerte an, daß auch spezifische Begabungsdefekte bei gutem Stand der psycho-physischen Energie ihre Rolle spielen. Der etwas höhere Durchschnittswert der 11—12jährigen Hilfsschüler ist wohl zufälliger Natur.

Die Art, wie die Verteilungsarbeit erledigt wurde, habe ich nach Möglichkeit von der Vp. jeweils durch Fragen und Beobachtung zu eruieren getrachtet. Der Hauptsache nach handelt es sich hier um einen raschen Wechsel der beiden Tätigkeiten. Auf alle Fälle geht aus den Versuchen hervor, daß die AV. ein wichtiges Moment der psycho-physischen Wertigkeit des Individuums ist.

4. Zusammenfassung: 1. Das angewendete Verfahren gestattet tatsächlich, den Intelligenzbereich vom schwer defekten Hilfsschüler bis hinauf zum hoch intelligenten Akademiker hinsichtlich der Verteilungsleistung mit einem gemeinsamen Maß zu messen.

2. Die Aufmerksamkeitsverteilung läuft in großen Zügen parallel mit

der Höhe der Intelligenz, so daß also die psycho-physische Energie einer der Faktoren ist, welche die Intelligenz konstituieren.

3. Die Aufmerksamkeitsverteilung entwickelt sich, wenigstens bei den Mädchen bis zum 13. Lebensjahr, von da ab nicht mehr.

Das sexuelle Wissen der Großstadtjugend.

Von Alois Lorber.

1. Die Frage der sexuellen Aufklärung in der Schule setzt vor allem die Feststellung voraus, wieviel eigentlich die Schüler von den geschlechtlichen Dingen wissen. Da die meisten der bei jugendpsychologischen Untersuchungen angewandten Methoden für die Klärung dieser Frage nicht in Betracht kommen und provozierte, nicht spontan erfließende Äußerungen immer viele Fehlerquellen beinhalten, wartete ich auf eine passende Gelegenheit, welche die gewünschte Antwort von selbst geben sollte. Die Feststellung des sexuellen Wissens Jugendlicher hat auch die Bedeutung, daß man durch seine Kenntnisnahme den abweichenden Verlauf der Entwicklung von hauptsächlich ärmeren Kreisen angehörenden Kindern richtig erfassen und jugendpsychologisch würdigen lernt.

„In rein triebmäßiger Form, ohne jegliche Veredelung durch geistige Bestandteile erwacht der Geschlechtstrieb, die Kinder verstehen sein dunkles Drängen noch nicht und geraten in einen Zustand schwüler Sinnlichkeit." (Tumlirz, Reifejahre I.) Liegt aber in dieser Periode bereits ein sexuelles Wissen vor, dann verstehen die Kinder schon, wo das dunkle Drängen hinaus will und es kommt zu den Formen früher geschlechtlicher Betätigung. Obwohl es wahrscheinlich ist, daß Fälle heterosexuellen Geschlechtsverkehrs vorkommen, so dürfte zum weitaus größten Teile die geschlechtliche Befriedigung dieser Jugendlichen durch Onanie erfolgen, da Erwachsene zumeist einen Geschlechtsverkehr mit Kindern ablehnen. Durch das sexuelle Wissen, daß sich nur um das ausgesprochen Triebhafte in der geschlechtlichen Liebe drehen kann, weil ja der Jugendliche in diesem Alter der Wertwelt indifferent gegenübersteht, ist die Versuchung zu frühzeitiger geschlechtlicher Betätigung gegeben und wird durch viele Nebenumstände, wie Wohnungsnot, unbeaufsichtigtes Herumtreiben usw. noch sehr gefördert. Dadurch werden nun nicht nur körperliche Kräfte verbraucht, die der Jugendliche gerade in dieser Zeit zu seinem Wachstum notwendig hat, sondern was noch viel schwerwiegender ist, seine seelischen Kräfte in der Richtung auf die Triebbefriedigung festgelegt. „Der Jugendliche bleibt, wie die straffällige und verwahrloste Jugend zeigt, die sich durchwegs sehr früh geschlechtlich betätigt hat, gleichsam im Triebhaften stecken und erreicht nie die Wertbestimmtheit des Wollens und Handelns. Solchen Jugendlichen bleibt allgemein gesprochen die Kulturwelt verschlossen und ihre ganzen Strebungen sind nur auf die Befriedigung der animalischen Triebe gerichtet." Damit ist aber auch schon gesagt, daß sie notwendigerweise dem Unterricht in der Schule auch ganz anders gegenüberstehen und dieser nur soweit für sie Interesse hat, als er ihren Interessentendenzen entspricht. Wir kennen Fälle, wo Jugendliche dieses Typs Stunden damit verbringen können, aus allen möglichen ihnen zugänglichen Büchern sexuell betonte Stellen herauszusuchen. (Bibelstellen, Lexikon.)

Es handelte sich in dem vorliegenden Falle um zwei Parallelen des zweiten Klassentyps einer Knabenhauptschule, die wegen der Buntheit ihrer Zusammen-

setzung nach Alter, Wohnort, häuslicher Umwelt und sozialer Lage charakteristische Ergebnisse erwarten ließen.

Meinem Bestreben, das sexuelle Wissen dieser Jugendlichen festzustellen, kam ein Zufall zu Hilfe.

Ich behandelte in der Naturgeschichte gerade die Wasservögel, und bei der Besprechung des Storchs machte ich wie unabsichtlich die Bemerkung: „...So und jetzt sprechen wir vom Storch, der die Kinder bringt." Kaum war diese unschuldigseinsollende Bemerkung gefallen, als die Klasse ein ganz verändertes Bild bot. Ein Teil starrte, ein Lächeln verbeißend, vor sich hin, andere legten sich mit dem Oberkörper auf die Bank und verbargen ihr Gesicht in den Händen, während ein anderer Teil ganz ungeniert meine Bemerkung mit Widerspruch und Lachen zurückwies. Nun hatte ich das erreicht, was ich wollte und ich sagte darauf ruhig: „Aus euerem Benehmen schließe ich, daß ihr mir das nicht glaubt, und ihr davon etwas anderes wißt." Daraufhin machte ich den Schülern den Vorschlag, ein Blatt Papier zu nehmen und mir auf diesem zu schreiben, was sie über die Sache wüßten. Die Mehrheit der Klasse war sofort dabei und nach einigem mehr oder weniger verlegenen Lächeln zueinander, begann der größte Teil frisch drauflos zu schreiben. Ich hatte das Gefühl, als ob sie froh wären, mir hier zeigen zu können, was sie von den sexuellen Dingen wüßten, und daß sie auf dieses Wissen stolz seien. Mit Recht behaupten die Individualpsychologen, daß der Jugendliche im Beherrschen der sexuellen Materie ein Mittel sieht, um sich dem Erwachsenen ebenbürtig zu zeigen.

Da der größte Teil der beiden Klassen mir noch etwas fremd war, weil die meisten der Schüler zu Beginn des Schuljahrs aus fremden Schulsprengeln zugeschult wurden, genoß ich noch nicht das uneingeschränkte Vertrauen der Schüler. Überhaupt scheint es mir, daß die Schüler dem Lehrer mißtrauen, ja in vielen Fällen ihn direkt als denjenigen betrachten, der sie nur aushorchen will, um dann brühwarm alles den Eltern zu berichten. Ich forderte deshalb die Schüler auf, ihre Mitteilungen ohne Namenfertigung abzugeben. Bevor die Schüler mit der Niederschrift ihres Wissens begannen, verlangte ich die Angabe des Alters, des Berufs des Vaters, der Zahl der Wohnräume und der Anzahl der in der Wohnung lebenden Personen; ferner des Alters, in dem sie standen, als sie zu dem angegebenen sexuellen Wissen kamen, und wer es war, der ihnen diese Kenntnisse vermittelte.

Dabei möchte ich noch darauf hinweisen, daß es mir schien, als ob die Darstellung des sexuellen Wissens für einzelne, die sich übrigens in den ordinärsten Vulgärausdrücken ergingen, von Lustgefühlen begleitet sei und eine Parallele zu der häufig anzutreffenden bildlichen Darstellung in Aborten usw. und zur Führung von Gesprächen sexuellen Inhaltes darstelle. Bildliche Darstellungen kommen bei uns im Schulhause fallweise vor und auch manche Bänke geben ein Zeugnis davon, was den Schüler im Innersten bewegt. Leider ist ja der heute vorzutragende Lehrstoff oft so geartet, daß er nur in den wenigsten Fällen den Interessenkreis der Schüler trifft. Hat nun so ein Schüler, dessen Innerstes von sexuellen Regungen erfüllt ist, noch das Unglück, einen schlechten Methodiker als Lehrer zu haben, der es nicht versteht, seine Aufmerksamkeit für den Gegenstand einigermaßen zu fesseln und hat der Schüler anderseits nicht den festen Willen, diesen sexuellen Interessen zu widerstreben, so folgt er wohl scheinbar dem Unterricht, während seine Gedanken in Tagträumen, in sexuellen Erlebnissen schwelgen.

2. Mich interessierte in erster Linie, zu erfahren, in welchem Alter meine Schüler die durch ihr Milieu bedingte Aufklärung erhalten hatten. Von den

84 Schülern, die alle positive Angaben gemacht hatten, erfuhren rund 30 % um den tatsächlichen Sachverhalt im Alter von 6 bis 7 Jahren, und 41 % in den Jahren zwischen 9 und 11. Zur Illustration dieser Ergebnisse diene nachfolgende Tabelle:

Lebensalter	entfallende Fälle der Aufklärung	%	
5 Jahre	2	2,5 rund	
6 „	11	13	30 %
7 „	14	17	
8 „	4	5	
9 „	9	10	
10 „	21	25	42 %
11 „	14	16,6	
12 „	7	8,4 rund	
13 „	2	8,4 „	

Wir sehen aus dieser Tabelle ein zweimaliges starkes Ansteigen der Ziffern, und zwar einmal um das 6. und 7. Lebensjahr und das zweitemal um das 9. bis 11. Lebensjahr. Interessant ist es nun, daß diese beiden Stufen mit zwei jugendpsychologischen Entwicklungsstufen zusammenfallen, nämlich mit dem Alter des Schuleintrittes, mit der Umstellung von der Ichbezogenheit zur Außenwelteinstellung, und das zweitemal mit dem Beginn der Vorstufe der Pubertät, mit dem sogenannten „Trotzalter". Dabei will ich aber betonen, daß die Ergebnisse in beiden Parallelklassen das gleiche Bild zeigten. Beide Klassen haben nur das eine gemein, daß sie eben zweite, d. h. minderbegabte Klassenzüge sind. Es kann nun sein, daß aus der minderen Begabung eine mehr zwangsläufige Entwicklung unter mehr oder minder starker Ausschaltung des individuellen Intellekts zum Durchbruche kommt. Wir wissen, daß Willensimpulse und Intelligenz in einer gewissen Korrelation zueinander stehen und könnten daher annehmen, daß die sexuelle Entwicklung je nach dem Grade der Intelligenz mehr oder weniger triebmäßig, zwangsläufig, mit mehr oder weniger Hemmungen abläuft.

3. Für den Ursprung des sexuellen Wissens dieser beiden Klassen konnte ich folgendes feststellen:

Als Quellen kommen drei Faktoren in Frage, und zwar:

a) In 52 Fällen von 84 stammte das sexuelle Wissen von Altersgenossen und Altersgenossinnen (50 Knaben und 2 „Freundinnen"), also in rund 62 % der Fälle.

b) An der Aufklärung waren unter 84 Fällen nur 8 Erwachsene beteiligt, kaum 10 %. Von diesen 8 Erwachsenen war einer 17 Jahre alt, in 2 Fällen waren es nicht näher bezeichnete Frauen und in 2 weiteren ausdrücklich angegebenen Dienstmädchen, die sich an der Aufklärung der ihnen zur Obhut anvertrauten Knaben beteiligten.

c) In 12 weiteren Fällen schöpften die Knaben ihr sexuelles Wissen aus der Literatur, und zwar in einem Falle aus der Zeitung, wo eine Geburt im Eisenbahnzuge breit geschildert wurde. In den anderen Fällen stammte das Wissen aus den sogenannten „Doktorbüchern", die von Agenten an viele Familien auf Ratenzahlung abgesetzt werden und oft mit reichlichem Bildermaterial — zerlegbaren Modellen — ausgestattet sind.

d) An der Aufklärung war schließlich noch die Umwelt in ebenfalls 12 von 84 Fällen, also in rund 15 % der Fälle beteiligt. Davon betreffen 2 Fälle Erlauschtes auf der Kegelbahn beim Spiele Erwachsener, 2 weitere Fälle daheim Erlauschtes, 1 Fall betrifft Gesehenes in einem Stundenhotel, 8 Fälle gehen auf Erfahrungen bei verschiedenen Gelegenheiten zurück, darunter 2 Fälle, die sich

auf Erfahrungen beziehen, die die Knaben bei der Beobachtung von Liebesbetätigungen Erwachsener im Freien (Schloßberg, Leechwald) sammelten. Ein Fall, den ich auch hierher rechne, betrifft das sogenannte Doktorspielen der Kinder.

Wenn ich die Ergebnisse in eine Tabelle bringe, ergibt sich folgendes Bild: Von 84 Knaben empfingen ihr Wissen um sexuelle Dinge

50	durch	Freunde		62%
2	„	Freundinnen		
8	„	Erwachsene	rund	10%
12	„	Bücher usw.	rund	15%
12	„	Umwelt	rund	15%

Der Anteil an der Aufklärung von Seiten der Freunde verteilt sich auf die einzelnen Lebensjahre wie folgt:

5.	Lebensjahr	2	Fälle
6.	„	6	„
7.	„	6	„
8.	„	4	„
9.	„	5	„
10.	„	14	„ } 40%
11.	„	8	„ }
12.	„	5	„
13.	„	2	„
		52	Fälle

Daraus sieht man, daß die Aufklärung von Seiten der Freunde in rund 30 % der Fälle im 10. Lebensjahre erfolgt, also zu einer Zeit, wo sich die Knaben im Trotzalter zu Altersgruppen, zur Bande zusammenschließen beginnen. Dieser Zustand bleibt noch teilweise im 11. Lebensjahre erhalten, denn in diesem Jahre entfallen auf die Aufklärung von seiten der Freunde noch immer rund 10 %. Für beide Lebensalter ergibt sich also die Prozentziffer 40.

Die direkte Einflußnahme der Erwachsenen zeigt, wie zu erwarten war, keine besondere Schwankung und ist für alle Lebensalter fast konstant.

Anders verhält sich aber die Sache mit der Literatur als Quelle der Erkenntnis, wie nachstehende Tabelle zeigt:

5.	Lebensjahr	—	Fälle
6.	„	—	„
7.	„	3	„
8.	„	—	„
9.	„	1	„
10.	„	4	„
11.	„	1	„
12.	„	2	„
13.	„	1	„

Die meisten Fälle der Aufklärung finden wir wieder zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr einerseits und zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr anderseits, also in der Zeit des Schuleintritts und im Trotzalter. Augenfällig ist auch, daß wir im 8. Lebensjahr einen Tiefpunkt der sexuellen Neugierde feststellen können, der gewissermaßen der inneren Verarbeitung der zahlreichen neuen, durch den Schuleintritt gebotenen Eindrücke dient, so daß für sexuelle Dinge vorläufig kein Interesse vorhanden ist. Die Kurve zeigt lediglich, daß von der Umwelt passiv Wissen an den Knaben herangebracht wird.

4. Bedeutung der einzelnen Arten der Aufklärung. Man mag sich zur sexuellen Aufklärung stellen wie man will, so fordert doch das Problem der sexuellen Aufklärung angesichts der möglichen verderblichen Wirkungen der sexuellen Auf-

klärung durch nicht hierzu berufene Faktoren, uns Erzieher zu einer Stellungnahme heraus. Die nachfolgende Statistik gibt ein Bild von der Auswirkung der sexuellen Aufklärung durch die von mir angeführten und festgestellten Faktoren.

Von den 84 abgegebenen Arbeiten, die alle positiv zu werten waren, waren es 46 Arbeiten, die bis ins Detail den Vorgang der Entstehung eines Kindes schilderten, während beim Rest nur allgemeines Wissen vorlag. Diese wußten nur zu berichten, daß das Kind aus dem Bauch der Mutter komme und gaben keine nähere Erklärung darüber, wie es hinein kam. Ich will aber nicht ausschließen, daß manche dieser Arbeiten deshalb so farblos ausfielen, weil ihre Verfasser aus irgendwelchen Gründen den Schein des Unaufgeklärten wahren wollten oder aber den Verrat an die Eltern fürchteten. Von den 46 Arbeiten, die mir eine bis ins Detail gehende Aufklärung verraten, verteilen sich auf die einzelnen Lebensalter wie folgt:

5. Lebensjahr	2 Fälle		
6. „	6 „	(20 % aller Fälle. 37 % der intim aufgeklärten)	
7. „	10 „		
8. „	3 „		
9. „	5 „	(25 % aller Fälle, 50 % der intim aufgeklärten)	
10. „	12 „		
11. „	4 „		
12. „	3 „		
13. „	1 „		

Aus dieser Statistik geht hervor, daß rund 20 % der Stadtkinder bereits im Alter von 6 und 7 Jahren über die intimsten Vorgänge des Geschlechtslebens Erwachsener aufgeklärt sind und weitere 25 % gegen Ende des Grundschulalters von den intimsten Vorgängen des Geschlechtslebens Kunde erhalten. Im ganzen genommen erfahren wir, daß beim Eintritt in die Reifezeit rund die Hälfte aller Knaben über den Mechanismus des Geschlechtsapparates bis ins Detail aufgeklärt sind, während der Rest davon mehr oder minder verschwommene Vorstellungen hat oder zumindestens zu haben vorgibt, was sich schwer nachprüfen läßt. Das Ergebnis ist aber sicherlich für die meisten Eltern und Lehrer überraschend, weil viele Eltern der Meinung sind, unbeobachtet zu sein und daheim sich beim Geschlechtsverkehr nicht dem nötigen moralischen Zwange unterwerfen zu müssen glauben, während zahlreiche Äußerungen der Jugendlichen darauf hindeuten, wie scharf sie die Erwachsenen beobachten.

Angesichts der hier angeführten Tatsachen bleibt uns nichts anderes übrig, als den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen und zu trachten, durch Hinleitung des Sexuellen auf das Metaphysische dieses von der grobmaterialistischen Betrachtungsweise zu befreien und anderseits die Wollungen und Strebungen der Jugendlichen durch Begeisterung für Ideale, für die ja die reifende Jugend in so hohem Maße zugänglich ist, zu erwärmen. Ein gutes Mittel zur Ableitung des körperlichen Kraftüberschusses ist uns heute durch den Sport in die Hand gegeben, wenn wir auch noch lange nicht dort sind, wo wir sein sollten.

III. Angewandte Jugendkunde

Kinderaussagen in einem Ehrenbeleidigungsprozeß.

Von Otto Tumlirz

In einem konfessionell gemischten Gebirgsdorf gab es seit Jahr und Tag Zank und Hader zwischen dem evangelischen Pastor und dem katholischen Pfarrprovisor. Beide, durchaus ehrenwerte Männer, waren in dem gemischten Gebiet nicht am richtigen Platz, da sie, für die Sache ihres Glaubensbekenntnisses begeistert, keine Mäßigung und keine christliche Milde gegen den Vertreter der anderen Konfession kannten. Anscheinend war der katholische Pfarrer auch kein guter Religionslehrer, der über die Köpfe der Dorfkinder hinweg unterrichtete, noch dazu in einem ihnen schwer verständlichen Dialekt, und in seiner Hitzköpfigkeit im Unterricht Angriffe gegen die andere Konfession nicht unterdrücken konnte. Immerhin wäre der Streit vielleicht nicht auf die Spitze getrieben worden, wenn sich nicht der Schulleiter hineingemengt hätte. Dieser, ursprünglich Katholik, hatte sich scheiden lassen und hatte nach erfolgtem Übertritt zum Protestantismus eine zweite, Zivilehe, geschlossen. Wie dies bei einem Glaubenswechsel aus Zweckmäßigkeitsgründen häufig der Fall ist, befehdete er nun den Vertreter der katholischen Kirche, sei es, um wirkliche Angriffe zu erwidern oder vermutete abzuwehren. Jedenfalls war ihm der unduldsame Pfarrer unbequem und er sammelte fleißig Material, das diesen belasten konnte. Der Unterricht war offenbar die schwächste Seite der Lebensführung und Tätigkeiten des Pfarrprovisors, und hier setzte der Schulleiter an. Der Pfarrer konnte keine Disziplin halten, die Kinder verstanden ihn nicht und langweilten sich, daher benützten sie jede Gelegenheit, um von der Religionsstunde überhaupt ferne zu bleiben oder während der Stunde zu entschlüpfen. Zuerst verbargen sie sich in irgendeinem Winkel des Schulhauses, auch auf dem Dachboden, später sammelten sie sich in der Küche des Schulleiters. Denn dieser wies sie nicht in die Klasse zurück, sondern forderte sie im Gegenteil zum Bleiben auf, um die Kinder auszuhorchen, was der Pfarrer in der Religionsstunde getan und gesagt hatte. Was die Kinder berichteten, wurde sorgfältig protokolliert, wobei die Vermutung sehr nahe liegt, daß die Kinder allerlei Abfälliges erfanden und über den Pfarrer erzählten, um dem eifrig Protokolle aufnehmenden Schulleiter eine Freude zu bereiten. Überdies scheint der Schulleiter den Kindern verschiedenes aufsuggeriert zu haben, da diese dem Pfarrer allerlei Fragen stellten, um den unbeholfenen Menschen in Verlegenheit zu bringen, Fragen, die sie nicht aus sich selbst haben konnten.

Der Erfolg gegenseitiger Verhetzung blieb nicht aus. Die Kinder redeten herum, der katholische Pfarrer habe in der Schule gesagt, der evangelische Pastor sei ein grauslicher Mensch und ein Lügner, sie sollten ihm ausweichen und ihn nicht grüßen. Aus den Gerichtsakten ist nicht deutlich ersichtlich, ob diese Aussagen schon in den „Küchenprotokollen" des Herrn Schulleiters gestanden haben. Jedenfalls kamen sie auch dem Pastor zu Ohren, der den Schulleiter ersuchte, die Kinder einzuvernehmen. Die protokollarische Einvernahme war ein Musterbeispiel für die Art und Weise, wie man Kinder nicht befragt und läßt auch schließen, wie die Einzelprotokolle zustande gekommen sind. Vor der versammelten Klasse — es handelte sich um eine zweite Klasse, 2.—4. Schuljahr, 8—11jährige Knaben und Mädchen — sagte der Schulleiter, daß er gehört habe, der Pfarrprovisor habe über den Pastor Nachteiliges gesagt. Die Kinder, die über die Sache etwas wüßten, mögen sich melden. Ob der Schulleiter bei seiner Frage die Ausdrücke

„Lügner, grauslicher Mensch" gebraucht habe, vermag er bei der Hauptverhandlung nicht mehr anzugeben, doch läßt dieses „Nichtmehrwissen" vermuten, daß die Beleidigungen schon in der Frage vorweggenommen wurden, da der Schulleiter, welcher der Ansicht war, sehr „vorsichtig" (!) vorgegangen zu sein, gewiß diese Ungeschicklichkeit entrüstet zurückgewiesen hätte, wenn er sie nicht begangen hätte. Jedenfalls, auf seine Frage, ob der Pfarrprovisor dies und jenes behauptet habe, meldete sich sofort ein Kind und gab zu Protokoll, er habe diese Ausdrücke gebraucht. Die anderen Kinder bestätigten die Aussage, obwohl der Schulleiter nach seiner Meinung vorsichtig genug war, jedes Kind besonders zu befragen. Die Aussagen waren jedoch völlig übereinstimmend. Wirklich ein Kunststück, diese Einstimmigkeit, wenn in der Frage eine bestimmte Suggestion gegeben wurde, wenn diese dann durch ein Kind aufgenommen und durch erneute Wiedergabe verstärkt wurde, wenn ferner alle Kinder um so leichter und bereitwilliger der Suggestion erlagen, als der Pfarrer bei ihnen nicht beliebt, der Schulleiter anscheinend beliebt war und sie um die Feindschaft zwischen den beiden Erwachsenen wußten!

Dieses Protokoll bildete die Grundlage für eine Ehrenbeleidigungsklage des Pastors gegen den Pfarrprovisor. Überdies verbot der Schulleiter den Kindern, den katholischen Pfarrhof zu betreten. Der Pfarrprovisor beantwortete die Klage mit einer Gegenklage, da ihm inzwischen zugetragen worden war, daß ihn der Pastor vor den evangelischen Kindern einen Trottel genannt hatte. Bei der ersten Verhandlung bestritt der Pfarrprovisor, die inkriminierten Ausdrücke gebraucht zu haben; er habe nur gesagt, die Kinder sollen dem evangelischen Pastor ausweichen. Von den 11 als Tatzeugen angeführten Kindern waren nur drei zur Verhandlung erschienen, zwei bestätigten den vollen Inhalt der Klage, eines nur einen Teil. Trotzdem wurde der Pfarrprovisor zu einer Woche Arrest bedingt verurteilt.

Gegen dieses Urteil meldete er Berufung an, zog diese jedoch wieder zurück, da inzwischen die vorgesetzte geistliche Behörde zu vermitteln versuchte. Das Ergebnis war, daß der Pfarrprovisor auch seine Gegenklage zurückzog, der Pastor jedoch den Pfarrer wegen Verleitung der Kinder zur falschen Zeugenaussage bei der Staatsanwaltschaft anzeigte. Zwei Tage vor der Ehrenbeleidigungsverhandlung soll nämlich der Pfarrprovisor in der Religionsstunde gesagt haben, die Kinder sollten bei Gericht nicht aussagen, daß er den evangelischen Pastor einen grauslichen Menschen und einen Lügner genannt habe, sondern nur, daß sie ihm ausweichen und ihn nicht grüßen sollten. Wer anders aussagt, den werde Gott strafen. Die Anklage stützte sich wieder auf ein vom Schulleiter in der versammelten Klasse aufgenommenes Protokoll mit den wörtlich übereinstimmenden Aussagen von elf Schülern und Schülerinnen (acht von diesen waren auch im ersten Protokoll als Tatzeugen angeführt). Überdies wurden als Hauptbelastungszeugen noch ein Knabe und ein Mädchen genannt, welche von ähnlichen Äußerungen des Pfarrers außerhalb der Schule zu berichten wußten.

Auf Grund dieser Anzeige wurden vom zuständigen Bezirksgericht Vorerhebungen gepflogen und innerhalb zweier Monate die elf Kinder dreimal einvernommen. Neun sagten im Sinne der Anzeige aus, zwei wußten sich an nichts mehr zu erinnern. Bei der ersten Hauptverhandlung vor dem Schöffengericht versagte die Erinnerung von noch drei Kindern, so daß die Verhandlung zu weiterer Erhebung vertagt wurde. Bei der fortgesetzten Hauptverhandlung nach fünf Wochen wußte auch ein sechstes Kind nichts auszusagen. Von den elf Belastungszeugen blieben daher nur noch fünf übrig. Überdies lag dem Gericht ein Bericht

des geistlichen Diözesangerichtes vor, das die Angelegenheit sofort aufgegriffen hatte und nicht wie das weltliche Gericht erst nach etwa neun Monaten abführte. Obwohl die Kinder damals die Ansprache des Pfarrers vor der ersten Gerichtsverhandlung noch frisch in Erinnerung hatten, waren die Aussagen völlig widersprechend. Ein Teil von ihnen sagte aus, der Pfarrer habe ihnen befohlen, die Wahrheit zu sagen, sonst werde sie Gott strafen, der andere Teil machte die gegensätzliche Aussage, der Pfarrer habe gesagt, wenn sie die Wahrheit sagten, so werde sie Gott strafen. Ferner hatte der so geschäftige Schulleiter nach der Einvernahme der Kinder beim Diözesangericht mit den Kindern ein „Überprüfungsprotokoll" aufgenommen, das so ziemlich in allen Punkten dem Protokoll des geistlichen Gerichtes widersprach. Trotzdem also der größere Teil der Tatzeugen nichts auszusagen wußte, trotzdem ferner die Protokolle früherer Einvernehmungen einander widersprachen, wurde der Pfarrprovisor vom Schöffengericht zu zwei Monaten schweren Kerkers unbedingt verurteilt, wobei in der Urteilsbegründung angenommen wurde, daß er sich auch bei jenen sechs Kindern um ein falsches Zeugnis beworben habe, die bei der Hauptverhandlung sich an nichts mehr zu erinnern wußten.

Halten wir uns noch einmal die ganze Situation gegenwärtig. Ein kleines Gebirgsdorf, konfessionell gemischt, der Pastor und der Pfarrer im Streit, der Schulleiter ein Feind des Pfarrers, welcher den ihm mißliebigen, impulsiven, ungeschickten, unduldsamen Menschen um jeden Preis aus dem Dorfe vertreiben will, die Eltern der Kinder durch den konfessionellen Streit ebenfalls gegeneinander aufgebracht und in Feindschaft. Die Gemüter aller sind durch das Gezänke und Getratsche erregt, der Streit zwischen Pfarrer, Pastor und Lehrer bildet monatelang das Gespräch der Dorfleute, in deren Umwelt sich sonst ohnedies nichts ereignet, den Zuträgereien, Verdrehungen und Verleumdungen sind Tür und Tor geöffnet, die bösen Zungen haben reichlich zu tun. In dieses Gezänke und in die haßerfüllte Feindschaft werden die Kinder hineingezogen. Alles, was der Pfarrer sagt, wird protokolliert, die Gelegenheit, dem unbeliebten Pfarrer und der unbequemen Religionsstunde zu entrinnen, wird gerne ergriffen, da man ja nur ein paar Aussagen machen muß, um den Schulleiter zufrieden zu stellen und sich den Unterricht zu ersparen.

Vor den Kindern wird der Streit ausgetragen, der Pfarrprovisor beschimpft den Pastor, dieser den Pfarrer und als vorsichtigerer spiritus rector steht der Schulleiter im Hintergrund. Den katholischen Kindern wird das Betreten des katholischen Pfarrhofes verboten, der Pfarrprovisor verbietet angeblich seinen Kindern, mit den evangelischen Schülern zu verkehren. Dann folgen die Ehrenbeleidigungen oder irgendwelche, in der Erregung getane Äußerungen, die wahrscheinlich ganz anders gelautet haben dürften. Die famose Art des Schulleiters, kindliche Zeugen einzuvernehmen, nagelt gleichsam in den Gehirnen der Kinder das fest, was er gerne hören wollte, da er den Feind endlich dort hatte, wo er ihn zu haben wünschte. Da die Erwachsenen einander befehdeten, so mußten die Aussagen der Kinder widersprechend sein, denn es ist anzunehmen, daß verschiedene Gerüchte, verschiedene „Lesarten" einer Äußerung, deren jede gierig aufgegriffen wurde, im Dorfe die Runde machten. Dadurch aber, daß der Schulleiter die Einvernahmen vor der versammelten Klasse machte, hat er die Möglichkeit widersprechender Aussagen abgeschnitten und alle Aussagen in einer, d. h. der von ihm gewünschten Richtung festgelegt. Daß die Fragesuggestion wirklich nur in einer, den Pfarrer belastenden Richtung erfolgte, geht aus folgender auffälligen Tatsache hervor: Hätten die Kinder nur das wieder-

gegeben, was sie in der Schule und im Hause gehört hatten, so hätten sich die Aussagen mit Rücksicht auf die verschiedene Stellungnahme der Erwachsenen, auf die verschiedenartig weiter verbreiteten Gerüchte, auf Mißverständnisse, Übertreibungen usw. konträr widersprechen müssen. So aber haben wir es ausschließlich mit kontradiktorisch gegenüberstehenden Aussagen zu tun, d. h. die Kinder sagten entweder übereinstimmend mit der Anklage aus oder vermochten überhaupt keine Aussage zu machen. In keinem Falle hat jedoch ein Kind abweichend von der Anklage ausgesagt, der Pfarrer hätte den Pastor z. B. einen Friedensstörer oder Grobian oder irgendwie anders genannt.

Ferner müssen wir folgendes beachten: Die Aussageforschung hat uns zur Genüge belehrt, daß die Kinder außerordentlich beeinflußbar (suggestibel) sind und zwar um so stärker, je jünger sie sind, und daß auch ihre Beobachtung häufig fehlerhaft ist. Wir brauchen die Beobachtungsfähigkeit der auf die sinnenfällige Außenwelt eingestellten, von Forscherdrang und Wirklichkeitsfanatismus getriebenen 8—11jährigen Kinder durchaus nicht zu unterschätzen. Aber es darf anderseits nicht übersehen werden, daß die Beobachtung eben nur den Gegenständen der Außenwelt gilt, daß nur das beobachtet wird, was die Kinder interessiert, während sie seelische Vorgänge und noch mehr abstrakte Zusammenhänge nicht zu bewältigen vermögen; daß ihre Aufmerksamkeit noch flüchtig und stark ablenkbar ist, daß ihr Gedächtnis bei der Einprägung von Stoffen, die nicht gefühls- und interessebetont sind, leicht versagt. Wir müssen hier nicht einen Abriß der Psychologie des Grundschulalters entwerfen, um zu behaupten, daß das, was in dem gegebenen Falle von den 8—11jährigen „Tatzeugen" an Beobachtungs-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen verlangt und vorausgesetzt wurde, weit die geistige Leistungsfähigkeit dieser Altersstufe übersteigt. Wenn die Psychologie in hunderten Versuchen nachweisen konnte, daß selbst gegenüber einer völlig anschaulichen Situation die Kinder aller Altersstufen und sogar noch Erwachsene grobe Beobachtungsfehler machten und zu den widersprechendsten Aussagen gelangten, was läßt sich dann für das Erfassen und Behalten eines komplizierten abstrakten Materials von 8—11jährigen Dorfkindern erwarten? Denn um Abstraktionen, um geschraubte Bedingungssätze handelte es sich, dazu um Vorwegnahme von Situationen, welche den Kindern fremdartig waren (Zeugeneinvernahme vor Gericht), um den persönlichen Streit von Erwachsenen, welcher die Kinder kaum innerlich berührte und sie wahrscheinlich auch wenig interessierte, soweit sie nicht Vorteile für sich durch das Fernbleiben vom Religionsunterricht zogen. Hätte der Pfarrprovisor den Schülern bloß gesagt: „Kinder, vor Gericht müßt ihr die Wahrheit sagen!", so könnte man noch mit einer gewissen Berechtigung einen Gedächtnisirrtum hinsichtlich des Ja und Nein („die Wahrheit sagen", „nicht die Wahrheit sagen") ausschließen, obwohl auch derartige Gedächtnisfehler vorkommen. Aber die Sachlage ist nach den Kinderaussagen viel verwickelter. Schon der Auftrag „Wenn ihr die Wahrheit sagt: (nicht die Wahrheit sagt), wird euch Gott strafen" kann falsch behalten werden. Wie soll aber ein 8—9jähriges Kind (der größere Teil der Belastungszeugen stand in diesem Alter) etwa den Satz behalten: „Kinder, man hat behauptet, ich hätte den Pastor einen Lügner und einen grauslichen Menschen genannt. Das habe ich nicht gesagt und wenn ihr vor Gericht aussagt, müßt ihr die Wahrheit sagen, sonst wird euch Gott strafen", oder „ihr dürft nicht sagen, daß ich den Pastor einen Lügner genannt habe, ihr dürft nur sagen, daß ich euch befohlen habe, ihn nicht zu grüßen. Wenn ihr die Wahrheit sagt, wird euch Gott strafen" usw. Ob nun der Angeklagte die Kinder aufge-

fordert hatte, die Wahrheit zu sagen oder, was mit Rücksicht auf seinen Charakter und seine religiöse Einstellung, ja geradezu Fanatismus ganz unwahrscheinlich ist, die Strafe Gottes herausgefordert hatte, wenn die Kinder die Wahrheit sagten, in beiden Fällen handelte es sich um einen abstrakten, sprachlich schwierigen Gedankenzusammenhang, den Kinder dieses Alters gar nicht recht verstehen können. Dazu kamen als letzte, durchaus nicht gering zu bewertende Ursache von Mißverständnissen die Dialektunterschiede zwischen Pfarrer und Schülern, da dieser einem anderen Sprachstamm angehörte.

Alle diese Umstände wären gewichtig genug gewesen, um zu größter Vorsicht bei der Urteilsfällung zu mahnen. Aber der Richter und der Staatsanwalt verzichteten auf jede Anwendung von Psychologie und besonders Kinderpsychologie. Man berücksichtigte weder die Widersprüche in den Kinderaussagen noch die Gedächtnislücken, man kümmerte sich nicht um den abstrakten Stoff der Aussagen und um das Alter der Kinder, man zog nicht die ganze Lebenssituation im Dorfe heran, das durch die Fehde in zwei Lager gespalten war, man untersuchte nicht den Charakter des Angeklagten und seiner Widersacher, man prüfte nicht die „Küchenprotokolle" des Schulleiters auf ihre Glaubwürdigkeit, man nahm keinen Anstoß an der Einvernahme der Kinder vor der ganzen Klasse, „tut nichts, der Jude wird verbrannt", wie Lessing eine derartige Einstellung köstlich charakterisiert.

Es war kaum zweifelhaft, daß dieses Urteil ein Fehlurteil war, doch hätte die Berufung des Verurteilten schwerlich Erfolg gehabt, da er kaum wesentlich neues entlastendes Material hätte beibringen können. Glücklicherweise, muß man sagen, hatte der Richter einen Formfehler begangen, sofern er in der Urteilsbegründung die Verleitung zur falschen Zeugenaussage bei allen 11 Kindern als erwiesen annahm, obwohl bei der Gerichtsverhandlung nur 5 Kinder belastend aussagten. Der Berufung mußte daher stattgegeben werden und bei der neuerlichen Verhandlung wurde der Angeklagte mangels an Beweisen freigesprochen. Bei der sehr gründlich und sachlich geführten Verhandlung, die den Wert der Kinderaussagen eingehend prüfte, allen Widersprüchen nachging, die Art der Zeugeneinvernehmen in der Schule, bei der Gendarmerie und bei der ersten Verhandlung untersuchte usw., ergaben sich auch einige überraschende Einzelheiten. So stellte sich heraus, daß eine der Hauptbelastungszeuginnen, welche behauptete, daß der Pfarrprovisor nicht nur in der Schule, sondern auch im Hause ihres Vaters Äußerungen im Sinne der Anklage getan habe, an dem kritischen Tag, an dem die Verleitung zur falschen Zeugenaussage geschehen sein sollte, gar nicht in der Schule gewesen, sondern krankheitshalber zu Hause geblieben war, obwohl in allen bisherigen Verhandlungen ihre Anwesenheit als selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Ferner war der Pfarrerprovisor gerade mit jenen beiden Knaben, die bei der Ehrenbeleidigungsverhandlung gegen ihn aussagten, gemeinsam vom Dorfe bis in den Gerichtsort gegangen. Wenn es ihm daher um eine Verleitung zur Lüge zu tun gewesen wäre, so hätte er unterwegs die beste Gelegenheit dazu gehabt, wobei eine Überredung der Kinder kurz vor der Verhandlung die Zeugenaussagen hätte beeinflussen müssen. Den Ausgangspunkt für die protokollarische Einvernahme der Kinder in der Frage der Verleitung zur falschen Zeugenaussage bildete die Mitteilung eines evangelischen Mädchens an den Pastor. Das Mädchen hatte ihr Wissen ausgerechnet von jener Hauptbelastungszeugin, die am kritischen Tag in der Schule fehlte.

Wie erwähnt, beschäftigte sich der zweite Gerichtshof sehr eingehend mit den psychologischen Bedingungen der Kinderaussagen und im erfreulichen Gegen-

satz zu dem ersten Richter bewies der zweite Senatsvorsitzende gründliche Vertrautheit mit kinderpsychologischen Fragen. So wird in der Urteilsbegründung unter anderem hervorgehoben, daß es von wesentlicher Bedeutung ist, ob sich die Aussagen auf Gegenstände der Beobachtung und Erinnerung beziehen, die für das Kind interessebetont sind, oder auf eine Straftat, deren Verstehen an sich schon eine gewisse geistige Entwicklungshöhe voraussetzt und deren Inhalt für die Kinder ohne Interesse ist; ferner wird auf die Verwickeltheit der sprachlichen Formulierungen hingewiesen, die leicht zu Mißverständnissen Anlaß geben konnte; endlich wird unter Hinweis auf die Strafprozeßordnung, welche mit Recht eine getrennte Einvernahme von Beschuldigten und Zeugen vorschreibt, die Art der klassenweisen Einvernahmen der Kinder durch den Schulleiter scharf kritisiert und hervorgehoben, daß auch bei geschicktem Vorgehen eine Einvernahme durch den Lehrer an sich bedenklich ist, da die Kinder gewohnt sind, vom Lehrer geprüft zu werden, d. h. da sie darauf eingestellt sind, dem Lehrer eine positive Antwort zu geben, wenn sie nicht eine schlechte Note gewärtigen wollen.

Mit dieser Art der Beweisführung und Begründung kann auch der Psychologe zufrieden sein. Die psychologische Einsicht des zweiten Senatsvorsitzenden ändert aber nichts an der Tatsache, daß der Angeklagte vom ersten Richter, dem diese Einsicht fehlte, zu einer schweren Kerkerstrafe verurteilt wurde und diese hätte wahrscheinlich abbüßen müssen, wenn die im Rechtsverfahren oft zu stark betonte formale Seite nicht ein Gebrechen aufgewiesen hätte. Es ist auch nicht sicher, ob bei der zweiten Verhandlung so gründlich auf die Psychologie der kindlichen Zeugenaussage eingegangen worden wäre, wenn nicht in der Öffentlichkeit anknüpfend an diesen Prozeß zu der Frage der Kinderaussagen vor Gericht Stellung genommen und dadurch die Aufmerksamkeit der Berufungsinstanzen auf diesen wunden Punkt des Prozesses gelenkt worden wäre. Denn es ist seltsam genug, daß der Gerichtshof den Antrag des Verteidigers auf Heranziehung eines jugendpsychologischen Sachverständigen mit der Begründung ablehnte, unter den Schöffen befinde sich ein Lehrer und auch alle andern Mitglieder des Senats seien Väter und daher selbst imstande, den Wert von Kinderaussagen richtig einzuschätzen. Wenn es wirklich genügte, Lehrer oder Vater zu sein, um kinderpsychologische Einsichten zu besitzen, dann wäre die ganze jugendpsychologische Forschung recht überflüssig, dann hätte es vor — und wie dieser Prozeß zeigt — sogar nach den Ergebnissen der psychologischen Aussageforschung nicht so viele Fehlurteile in Rechtsfällen gegeben, bei denen Kinder als Zeugen beteiligt waren. Ich erinnere nur an die zahlreichen schweren Irrtümer bei Sittlichkeitsprozessen, an denen gewiß auch Richter teilnahmen, die Väter, und Schöffen, die Lehrer waren. Auch das Vorgehen des Schulleiters in diesem Prozeß ist gerade kein Beweis dafür, daß es genügt, Lehrer zu sein, um ein guter Kinderpsychologe zu sein. So einfach liegen die Dinge denn doch nicht. Gewiß sind die Juristen an der Universität verpflichtet, ein Kolleg über Psychologie zu hören, gewiß wird auch an den Lehrerseminaren und Pädagogischen Akademien Psychologie getrieben, doch wäre es eine glatte Selbsttäuschung, wenn man behaupten wollte, daß alle Juristen und alle Lehrer geschulte Psychologen seien. Wir geben gerne zu, daß es in beiden Ständen tüchtige Psychologen, auch Jugendpsychologen gibt; aber wir können es unter keinen Umständen dem Zufall überlassen, ob sich unter den Richtern, Schöffen oder Geschworenen, die kindliche und jugendliche Zeugen einzuvernehmen und die Glaubwürdigkeit dieser Zeugenaussagen zu prüfen haben, ein wirklicher

Jugendpsychologe befindet oder nicht. Die gesetzliche Regelung, welche der Freistaat Sachsen getroffen hat, daß bei allen Prozessen, bei denen Kinder und Jugendliche als Zeugen in Betracht kommen, ein psychologischer Sachverständiger heranzuziehen sei, muß auch für alle anderen deutschen Staaten gefordert werden. Wenn überdies, wie dies gleichfalls in Sachsen vorgesehen ist, der Psychologe schon bei den ersten Einvernahmen mitzuwirken hat, dann, aber auch nur dann, läßt sich erwarten, daß künftighin schwere Fehlurteile vermieden werden.

Haß gegen die Eltern.

Von Rudolf Freis.

Bei der Beurteilung von Schülern mittlerer Lehranstalten verdienen jene jungen Menschen, die aus den unteren Bevölkerungskreisen stammen, besondere Beachtung. Denn der allmähliche Aufstieg in die höhere soziale Schicht ist gewöhnlich mit schweren und lang andauernden seelischen Konflikten verknüpft, die die Charakterentwicklung wesentlich beeinflussen können. Ich denke hier nicht nur an die ungünstige materielle Lage, die für den Schüler mit vielfachen Demütigungen verbunden ist, oft eine zunehmende Verbitterung erzeugt und je nach den Umständen leicht Minderwertigkeitsgefühle oder auch ein Überwertigkeitsbewußtsein auslöst. Viel wichtiger ist vielleicht noch ein anderer Faktor. Das Streben, sich in die höhere soziale Schicht emporzuarbeiten, entspringt ja nur selten der Initiative des Kindes. Die treibende Kraft ist gewöhnlich ein großer — oft maßloser — Ehrgeiz der Eltern, die zwar schwere Opfer bringen, aber im Grunde doch in dem Kinde nur das Mittel sehen, ihren Stolz und ihre hochfliegenden Pläne zu verwirklichen. Gerade in diesen Kreisen traf ich häufiger als sonst unbedingten Autoritätswahn und rücksichtslose Strenge, gepaart mit völliger Verständnislosigkeit für die Erziehungslage. Diese Eltern denken zumeist bloß an die künftigen wirtschaftlichen Vorteile, sie sehen nur die Außenseite der höheren Schichten, die inneren Verschiedenheiten, die anders gearteten geistigen und kulturellen Bedürfnisse können sie nicht verstehen. Einen krassen Fall erlebte ich einmal mit einem Vater, dem ich lang und breit die Notwendigkeit darlegte, seinem Sohne den Besuch eines klassischen Stückes im Theater zu ermöglichen. „Warum denn gerade abends und ins teuere Theater?," meinte der biedere Mann. „Er kann ja auch nachmittags ins Kino gehen."

Kein Wunder, daß die Kinder unter solchen Umständen dauernd zur Lüge und Verstellung ihre Zuflucht nehmen müssen. Und dem aufmerksamen Erzieher wird die große Tragik nicht entgehen, die für diese jungen Menschen allmählich anhebt. Sie wollen aus dem Lebenskreis ihrer Angehörigen heraus, vermögen aber äußerlich und seelisch davon nicht loszukommen. Sie können aber auch in den erstrebten höheren Lebenskreis aus äußeren und inneren Gründen nicht völlig hineinwachsen. Sie stehen also sozusagen als Fremdlinge zwischen zwei Welten, auf beiden Seiten zu Halbheiten verurteilt und ständig von schweren Konflikten gequält. Welches seelische Martyrium manche Kinder unter solchen Verhältnissen durchzumachen haben, soll an dem folgenden Falle gezeigt werden. Hier liegen die Zusammenhänge so klar, daß sich nähere Erklärungen erübrigen. Dieser Fall ist aber auch deshalb lehrreich, weil sich die Auswirkungen einer verständnislosen Erziehung bis in das 30. Lebensjahr hinein verfolgen lassen.

Es mögen etwa 12 Jahre her sein, als mir nach einem Vortrage, in dem ich die Gefühlsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern behandelte, eine Mutter

ihr gequältes Herz ausschüttete. Ihr einziges Kind, die Marie, ein Mädchen von 17 Jahren, sei so trotzig und eigensinnig, daß sich die Eltern nicht mehr zu helfen wüßten. Seit Jahren komme es zwischen Vater und Tochter fast täglich zu den heftigsten Auftritten, und neulich sei das Kind sogar durchgebrannt. Sie als Mutter lebe in ständiger Angst und wisse nicht, wo sie Rat und Hilfe finden könne. Dabei sei ihr Mann ein Muster von Rechtlichkeit und Fleiß. Sie hätten beide immer nur für ihr einziges Kind gearbeitet, dem sie eine bessere Zukunft sichern wollen. Auch das Mädchen sei sonst sehr gescheit, anstellig und fleißig. „Ich habe es mir bisher nicht einzugestehen getraut, aber heute während des Vortrages ist es mir klar geworden, daß das Kind uns Eltern haßt."

Ich nahm mich dieses Falles nicht bloß aus fachlichem Interesse, sondern auch aus menschlichem Mitgefühle besonders an. Die Erhebungen ergaben zunächst folgenden Tatbestand:

Der Vater, damals 45 Jahre alt, bekleidete eine Dienerstelle als öffentlicher Angestellter und blieb wegen einer Fußverletzung vom Kriegsdienste befreit. Durch Fleiß und Sparsamkeit hat sich die Familie an der Peripherie einer österreichischen Provinzhauptstadt ein kleines Häuschen erworben und im Laufe der Jahre schuldenfrei gemacht. Das Haus, innen und außen überaus nett, umfaßt einen kleinen Wirtschaftshof und einen sorgfältig gepflegten Garten mit Blumen, Gemüsebeeten und Obstbäumen. Man zeigt mir alles mit sichtlichem Stolz: die Kleintierzucht (Ziege, Schwein, Hühner, Kaninchen), die Vorräte an Kleidern, Wäsche und Lebensmitteln, kurz Kostbarkeiten in der damaligen Zeit der allgemeinen Not. Der Vater, ein einfacher, tatkräftiger, aber wenig intelligenter Mann, war anscheinend ein sehr geschickter Bastler und arbeitete die ganze freie Zeit in Haus und Garten. Die Frau, ein Muster von Fleiß und Wirtschaftlichkeit. „Alles nur für unser einziges Kind," sagten die Eltern mit Tränen in den Augen.

Das Mädchen, damals 17 Jahre alt, weniger schön als kräftig und gesund, besuchte bis vor kurzem eine höhere Handelsschule, war sichtlich hoch begabt, besaß vielseitige geistige Interessen, eine erstaunliche Belesenheit und Geschmack und Geschicklichkeit in den verschiedensten Fertigkeiten (Zeichnen, Schneidern, Basteln). An der Hauswirtschaft nahm sie nicht den geringsten Anteil. Man sah auf den ersten Blick, daß sich Marie in der kleinbürgerlichen Sphäre des Elternhauses sehr unglücklich fühlte. Daß sie ihre Eltern „glühend" hasse, gestand sie mir bald in so schadenfroher und zynischer Weise, daß ich darüber höchst betreten war. In der Schule galt Marie als sehr begabt, ihre Leistungen waren aber unregelmäßig und ausgesprochen von der Sympathie und Antipathie gegen die Lehrer beeinflußt. Nach dem Urteile der Schule war das Mädchen sehr schwer zu behandeln, überaus empfindsam, überschwänglich in seinen Gefühlsäußerungen, zu Trotz und Jähzorn geneigt und ganz unberechenbar. Durch einen Zufall konnte ich feststellen, daß sich Marie in einem Kreise junger Burschen und Mädchen bewegte, in dem sich unter der Maske schwärmerischer künstlerischer Bestrebungen recht bedenkliche neurotisch-sexuelle Triebrichtungen auswirkten. Vor den Eltern und vor der Schule wußte Marie diese Beziehungen in raffinierter Weise zu verschleiern.

Was mich aber bald besonders stutzig machte, war die Zwiespältigkeit im ganzen Wesen des jungen Mädchens. Eine ungewöhnlich starke polare Affektivität beherrschte das Denken und Handeln. Marie konnte anscheinend nur lieben oder hassen. Gegenüber den Menschen, die sie haßte, war sie in der Wahl ihrer Kampfmittel völlig skrupellos. Von dieser Seite her betrachtet, wies ihr Charakter alle erdenklichen Fehler auf: Mißtrauen, Lüge und Falschheit, Bosheit und Hinterlist,

Rachsucht, Neid und Schadenfreude. Das Verhalten gegenüber den ihr sympathischen Menschen schien dagegen von den lautersten ethischen Grundsätzen geleitet zu sein. In ihrem Freundeskreise war sie die geistige Führerin. Selbstlos, ehrlich und wahrhaftig, über ihre Jahre hinaus gereift und voll Verständnis für die schweren Seelennöte dieser gleichaltrigen Schar. Sie sei wie eine kluge und gute Mutter, an die man sich in allen Lebenslagen vertrauensvoll wenden könne und bei der man immer Trost und Hilfe finde, so urteilte man im Kreise ihrer Freunde.

Marie führte also ein ausgesprochenes Doppelleben. Den Schlüssel zum Verständnis dieser Zwiespältigkeit, die übrigens bei den meisten jungen Menschen während der Reifezeit mehr oder minder deutlich hervortritt, fand ich bald in den Lebensschicksalen und in schweren Erziehungsfehlern, die bis in die frühe Kindheit zurückreichten.

Beide Eltern stammen aus dem kleinbäuerlichen Lebenskreise. Der Vater, ein uneheliches Kind, hatte eine schwere Kindheit verlebt, lernte dann ein Handwerk, kam erst während seiner Militärdienstzeit in die Stadt, war später Geschäftsdiener und erhielt schließlich eine Dienerstelle im öffentlichen Dienst. Er hat Volksschulbildung, beherrscht von Jugend auf zwei Sprachen, macht den Eindruck eines ehrlichen, fleißigen, aber wenig intelligenten Menschen, der von sich sehr eingenommen und ein ausgesprochener Choleriker ist. Die Mutter, die Tochter eines verarmten Bauern, kam als Hausgehilfin in die Stadt; sie hat wohl nur eine sehr mangelhafte Elementarbildung, liest aber viel und mit Verständnis, ist überhaupt auffallend intelligent, aber außerordentlich leicht erregbar. Eine ihrer Schwestern war schwachsinnig. Eine erbliche Belastung ist daher nicht ausgeschlossen.

Um die materielle Lage zu verbessern, ging die Frau in den ersten Jahren ihrer Ehe als Arbeiterin in eine Fabrik. Das erste Kind, ein Knabe, starb bald nach der Geburt. Im folgenden Jahre kam unsere Marie. Da die Frau aus wirtschaftlichen Gründen ihre Fabriksarbeit beibehalten wollte, wurde das kleine Mädchen zur Großmutter aufs Land gegeben. Von dieser Großmutter spricht Marie mit leuchtenden Augen. Sie sei der einzige Mensch gewesen, der ihr wirklich nahe stand. Sie bewohnte ein einsames Häuschen außerhalb eines Dorfes, hatte damals eine etwa 35jährige, schwachsinnige, aber sehr gutmütige Tochter (die „Tante") bei sich und einen großen Hund. In dieser Umwelt wuchs die kleine Marie heran, wohl in sehr ärmlichen Verhältnissen, aber in voller Freiheit und geliebt von allen. Hier bildete sie bald den Mittelpunkt des kleinen Hauswesens, herrschte über den Hund und die geistesschwache Tante und wahrscheinlich auch über die Großmutter. Mit anderen Leuten kam sie nur selten in Berührung. Nur ab und zu erlitt diese Idylle eine kurze Störung. Da erschienen ein Mann und eine Frau (die Eltern), brachten allerlei seltene Kostbarkeiten (Kleider, Spielzeug, Orangen), aber es war doch eine „Erlösung", wenn sie wieder fortgingen. (Unsicherheit des Kindes gegenüber einer neuen Situation, vielleicht auch Eifersucht.)

Als Marie etwa 5 Jahre alt war, trat die große und entscheidende Veränderung in ihrem Leben ein. Die Tante starb, die Mutter gab die Fabriksarbeit auf und die Großmutter übersiedelte mit dem Mädchen zu ihren Kindern in die Stadt. Jetzt erst lernte Marie ihre Eltern wirklich kennen. Und diese Eltern, vor allem der Vater, verlangten sogleich Liebe. Die entsetzlichsten Kindheitserinnerungen sind nach Ansicht Mariens jene Augenblicke, in denen sie der Vater liebkosen wollte. Das Kind, das vorher kaum einen Mann gesehen, wehrte sich, von Angst und Grauen geschüttelt, auf das heftigste. Der Vater, der für psychische Feinheiten wenig Verständnis besitzt, fühlte sich schwer gekränkt. Es kam daher

jedesmal zu erregten Szenen, zumal die Großmutter immer für das Kind Partei ergriff.

Gleichzeitig setzte auch eine planmäßige Erziehungs- und Unterrichtsarbeit ein. Da der Familie ein Sohn versagt blieb, sollte das Mädchen alle Zukunftspläne verwirklichen, sollte der Stolz der Eltern werden und den Neid aller Verwandten und Kollegen erwecken. Schon im vorschulpflichtigen Alter wurde Marie vom Vater nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch im Rechnen unterwiesen und der Mann erzählte mir voll Stolz, daß sein Mädel schon beim Schuleintritte mehr wußte als die Schüler der zweiten Klasse. Welches Martyrium das arme Kind unter diesem ehrsüchtigen und eigensinnigen Vater zu leiden hatte, geht schon daraus hervor, daß es weder jetzt noch später mit Altersgenossen spielen durfte, sondern immer etwas „Nützliches" tun mußte. Marie war aber dennoch sehr ehrgeizig und eine gute Schülerin. Die Eltern freuten sich über diese Erfolge, ließen aber ja nichts merken, um das Kind nicht „eingebildet" zu machen. So wurde durch ständige Nörgeleien das neu aufkeimende Selbstbewußtsein wieder unterdrückt und jeder seelische Anschluß zwischen Kind und Eltern unmöglich gemacht. Glückliche Stunden gab es nur in der Schule und daheim, wenn Vater und Mutter außer Hause waren. Die Großmutter, die unter diesen Verhältnissen selbst schwer litt, nahm sich dann des Kindes besonders an, kochte Leckerbissen und ließ auch das arme verschüchterte Wesen in den Hof hinab, wo es ein gleichaltriges Mädchen als Spielgefährtin fand. Dieses Mädchen wohnte in demselben Hause und gehörte einer wohlhabenderen Bürgerfamilie an. Mit Staunen lernte Marie bei den Besuchen eine andersartige Umwelt kennen, stellte kritische Vergleiche an, begann ihre Freundin glühend zu beneiden, die eigenen Eltern bewußt zu hassen und sich aus den engen Verhältnissen herauszusehnen. Von schweren Gewissenskonflikten gepeinigt, ging das Kind im Alter von etwa 10 Jahren spontan zur Beichte (die Familie ist streng katholisch), getraute sich aber zuletzt nicht, ihre furchtbare Sünde (Haß gegen die Eltern) zu bekennen, empfing daher unwürdig die Kommunion und erlitt entsetzliche Seelenqualen. Ein neuerlicher Versuch, das Gewissen zu entlasten, hatte ein ähnliches Ergebnis. Das Kind überwand aber jetzt die religiösen Bedenken überraschend leicht. Seither, meinte Marie, sei jedes religiöse Gefühl in ihr erstorben. Gegen diese Behauptung sprach aber ihre leidenschaftliche oppositionelle Einstellung zu religiösen Zeitfragen. Meines Erachtens liegt hier eine Art Selbstrettung durch „Entwertung" vor. Das Mädchen hatte ja überaus große Hoffnungen auf die Beichte gesetzt, der feige Rückzug mußte daher eine große Enttäuschung und eine starke Erschütterung des Selbstgefühles auslösen.

Um dieselbe Zeit übersiedelten die Eltern an die Peripherie der Stadt, wo sie sich das kleine Häuschen gekauft hatten. Dadurch werden alle Beziehungen zu den früheren Mitschülerinnen und zur Spielkameradin jäh abgerissen. Marie vermag sich in der neuen Schule nicht mehr recht einzuleben, gilt als verschlossen, mißtrauisch und reizbar, aber als sehr begabt und ehrgeizig. Auf dem Schulwege kommt es oft zu erbitterten Kämpfen, besonders mit den Buben, gegen die Marie außerordentlich aggressiv ist. (Männlicher Protest!) Das Mädchen beginnt jetzt Bücher aller Art zu verschlingen und sich immer mehr in eine Phantasiewelt hineinzuleben. Großmutter, Bücher und Tiere sind ihre einzigen Freunde in dieser Zeit.

Als Marie etwa 12 Jahre alt ist, stirbt die Großmutter. Dadurch wird das Kind gerade in der kritischsten Lebenszeit seiner einzigen Zuflucht beraubt. Nun beginnen auch die zurückgehaltenen Affekte immer mehr durchzubrechen. Marie,

die jetzt die Bürgerschule mit glänzenden Erfolgen besucht, ist an Wissen über den Vater hinausgewachsen, dem sie sich auch geistig überlegen zeigt. Der Vater, rechthaberisch und auf die Wahrung seiner Autorität bedacht, verlangt auch da Zustimmung, wo er sachlich im Unrecht ist. So gibt es ununterbrochen Spannungen und explosive Entladungen auf beiden Seiten. Die Mutter, empört über das lieblose Verhalten des Kindes, ergreift nach wie vor für den Vater Partei. Durch strengere Erziehungsmaßnahmen glauben die Eltern den Trotz brechen zu können. Sie verschärfen die Aufsicht, bereiten dem Mädchen vor Mitschülerinnen eine schwere Demütigung, nörgeln und kritteln, bis die Haßgefühle Mariens in hellen Flammen auflodern. Lüge und Verstellung, Bosheiten und Rohheiten, eine wahrhaft satanische Wollust, die Eltern zu verletzen und zu kränken, sind die Folgen. Im Bewußtsein ihrer redlichen Absichten und überzeugt von der Richtigkeit ihrer Erziehungsmethoden, sind die Eltern verzweifelt. Trotz der äußeren Strenge und Härte lieben sie ihre Tochter, ja sie sind sogar stolz auf ihre Tatkraft und Erfolge in der Schule. Nach den „kritischen Jahren" werde alles wieder in Ordnung kommen, hoffen sie.

Aber diese Hoffnungen erfüllen sich nicht. Marie ist mittlerweile in die höhere Handelsschule übergetreten. Aber die Schulleistungen lassen jetzt bedenklich nach, es gibt vielerlei Anstände und fast täglich erregte Auseinandersetzungen im Elternhaus. Marie hatte indessen in dem früher erwähnten Freundeskreise eine Zufluchtsstätte gefunden. Es scheint, daß alle diese jungen Menschen ein ähnliches Doppelleben geführt haben. Unglücklich in ihrer gewöhnlichen Umwelt und schwer verletzt in ihrem überstiegenen Selbstgefühl, haben sie sich als Gegengewicht in diesem Kreise eine eigene Welt begründet. Hier kompensieren sie ihre Minderwertigkeitsgefühle und ihre verletzte Eitelkeit durch Selbstverherrlichung, durch künstlerische Schwärmereien, die einen starken sexuellen Einschlag tragen.

Das Mädchen unternahm schließlich einen Fluchtversuch aus dem Elternhause, der mit einem großen Skandal und dem vorzeitigen Austritt aus der Schule endete. Marie zeigte nachher weder Reue noch Erkenntnis ihrer Lage. Im Gegenteil. Sie schien fast befriedigt, ihren Eltern nunmehr alle Zukunftspläne vernichtet zu haben. Empört war sie nur über einen ihrer besten Freunde, der ihr Vertrauen schmählich mißbrauchte und ihr den letzten Glauben an die Menschen nahm.

Meine Hilfe wurde damals wohl zur rechten Zeit angerufen. Mit vieler Mühe und mit Unterstützung der Mutter gelang es mir, den erbitterten Vater zu bewegen, das Mädchen zu kinderlosen Verwandten nach Wien zu geben. Marie war glückselig und erst damals hat sie mir vertrauensvoll aus ihrem Leben erzählt.

Die Wiener Verwandten, vielbeschäftigte Geschäftsleute, konnten sich um das Mädchen wenig kümmern. Die Ruhe und Selbständigkeit war sicherlich das beste Mittel, die Überempfindlichkeit herabzustimmen und die schweren Wunden zu heilen. Tatsächlich vollzog sich in dieser neuen Umwelt rasch eine Wendung zum Besseren. Marie lernte nähen, betrieb daneben Sprachstudien, besuchte Vorträge und Kurse, aber Selbstvertrauen und Lebensmut schienen doch gebrochen. Marie blieb von nun an verschlossen und menschenscheu. An die Eltern schrieb sie selten und auch da nur kurze, frostige Karten. Unterstützungen jeder Art wies sie barsch zurück. Schließlich heiratete sie einen höheren Beamten. — —

Der Zufall fügte es, daß ich vor einiger Zeit Frau Marie, die jetzt etwa 30 Jahre alt sein dürfte, auf einer Bahnfahrt traf. Auf meine Erkundigungen über ihre weiteren Lebensschicksale gab sie mir nur mit sichtlichem Unbehagen Aus-

kunft. Sie wolle, meinte sie, an das Vergangene überhaupt nicht mehr erinnert sein. Sie machte aber kein Hehl daraus, daß sie damals nur geheiratet habe, um endlich aus den trostlosen Verhältnissen herauszukommen. Auch in der Ehe habe sie anfangs viel gelitten und sich in ihrer Rolle sehr gedemütigt gefühlt. Aber im Laufe der Zeit habe sie ihren verständnisvollen Mann achten und zuletzt auch lieben gelernt. Kinder habe sie gottlob nicht, wünsche sie auch nicht. Denn schon der Gedanke, daß sich ihr eigenes Schicksal in den Nachkommen wiederholen könnte, sei ihr schrecklich. Sie lebe mit ihrem Mann ganz zurückgezogen, denn die Menschen seien ihr gleichgültig. Ihre Eltern hasse sie noch immer glühend, vor allem den Vater, der sie um ihre Kindheit betrog. — Ich versuchte wohl, Frau Marie durch begütigendes Zureden von der Redlichkeit der Absichten ihrer Eltern zu überzeugen. Vergebens. Frau Marie wurde schließlich so heftig, daß ich jeden weiteren Vermittlungsversuch aufgab.

Die Eltern arbeiten heute noch rastlos und sparen für ihr einziges Kind, das nach wie vor ihr Stolz und ihre Freude ist. Die Mutter ahnt vielleicht die Zusammenhänge. Aber der Vater ist in seinem engstirnigen Autoritätswahn auch jetzt noch überzeugt, daß dank seiner folgerichtigen Erziehungsmethoden sein Kind schließlich doch glücklich geworden sei. Jede nichtssagende Postkarte, die von der Tochter kommt, wird wie eine Reliquie aufbewahrt. Und jeder Brief der Eltern wird, wie mir Frau Marie sagte, nach flüchtiger Durchsicht in Stücke zerrissen und sofort verbrannt.

Eine Tragödie des Lebens.

Über plötzliche Veränderung des Charakters.

Von Rudolf Allers.

Nicht gerade häufig, aber doch ab und zu, beobachtet man in der Schule, daß ein Kind anscheinend plötzlich in zunächst nicht scharf zu erfassender Weise „anders" geworden sei. Zumeist „anders" im Sinne der Verschlechterung. Ein fügsames, ordentliches Kind, das nie besondere Schwierigkeiten machte, sich nicht vordrängte, nicht störte, war es oder nahezu ein solches, und unvermutet enthüllt es sich als Störenfried, als aggressionslustig, als geneigt zu allerhand, sehr oft in sich kaum verständlichen Streichen und Dummheiten, zeigt es Temperamentsausbrüche, verfällt es in Wutparoxysmen u. dgl. m.

In nicht wenigen dieser Fälle wird die so peinlich empfundene Veränderung des Charakters bemerkbar, nachdem das betreffende Kind einige Zeit hindurch der Schule ferne geblieben war. Man ist im ersten Augenblick vielleicht versucht, anzunehmen, das Kind sei der Schulzucht entwöhnt, sei zu Hause verzogen worden, müsse sich erst wieder in die Ordnung des Unterrichtes, der Anstalt, der Klassengemeinschaft allmählich zurückfinden. Man wartet zu, in der Hoffnung, die unangenehmen Verhaltensweisen würden binnen kurzem, nach Tagen, Wochen, vielleicht von selbst verschwinden — aber nein, oft genug verschwinden sie nicht, sie verschärfen sich eher.

Solche Erscheinung kann verschiedene Ursachen haben. Auf eine dieser, welche immer in Betracht gezogen werden sollte, möchte ich hier kurz aufmerksam machen. Als Einleitung diene die Schilderung eines solchen Falles.

Verena K., zur Zeit, da ich sie sah, nahe der Vollendung ihres 13. Jahres, Zögling einer Erziehungsanstalt mit Internat seit drei Jahren, war immer eine fleißige Schülerin gewesen, deren Fleiß auch, da ihm gute Begabung zur Seite

stand, durch entsprechende Erfolge belohnt worden war. Sie galt als braves Kind, machte keine besonderen Schwierigkeiten, lernte in den ersten Wochen ihres ersten Jahres im Institut rasch sich in dessen Ordnung einfügen, war bei den Lehrkräften beliebt und großenteils auch bei den Mitschülerinnen. Daß sie nicht mit allen diesen gleich gut stand, ist selbstverständlich; überdies hatten sich zwei Parteien gebildet, die sich je um eine mehr oder minder anerkannte Führerin gruppierten, und die sich daher einigermaßen feindlich gegenüberstanden. Gerade mit V. war es aber nie zu weitergehenden Konflikten gekommen, da sie sich als Parteigängerin nie sehr hervortat und im großen und ganzen ein versöhnliches Wesen zur Schau trug. Dieser recht erfreuliche Zustand änderte sich sozusagen mit einem Male, als V. nach den großen Ferien wieder in das Institut zurückkehrte. Sie war dort gerne gewesen und kehrte auch gerne zurück, zumal das Leben in ihrem Elternhause nicht sehr angenehm war; ein mit Arbeit überlasteter „nervöser" Vater, eine gedrückte und ängstliche, zu Klagen und Jammern geneigte Mutter, drei ältere Geschwister — V. war die Jüngste — ließen sie die Atmosphäre des Internats als entschieden wohltuend empfinden. Sie kam also gerne wieder, begrüßt von ihren Kameradinnen, diese begrüßend und ohne daß in den ersten Tagen irgend etwas aufgefallen wäre. Nachdem sich aber die Unruhe der Rückkehr etwas gelegt hatte und die Regelmäßigkeit des Institutsalltags wieder in ihr Recht getreten war, bemerkte man bei V. gewisse Züge, deren man ganz ungewohnt und denen gegenüber man zunächst ratlos war. Es geschah, daß V. während des Unterrichtes plötzlich aufsprang — man wußte nicht warum —, sich alsbald wieder niedersetzte oder auch ein paar Schritte machte, um dann an ihren Platz zurückzukehren. Urplötzlich, ohne jeden äußeren Anlaß, überfiel sie eine Kameradin und riß sie am Haar. Derlei unmotivierte Handlungen, oft aggressiver Art, wiederholten sich, wurden sogar häufiger. Man entdeckte, daß V. einige Karten in ihrem Schulatlas quer durchgerissen hatte; sie war früher von einer eher peinlichen Nettigkeit und ein Tintenfleck auf einer Buchseite kränkte sie tief. Hinsichtlich des Lernens aber zeigte V. keinerlei Rückgang; sie unterbrach zwar auch ihre Arbeit öfters durch solche unmotivierte Handlungen, ohne indes das Resultat zu beeinträchtigen. Im allgemeinen war sie auch in den Unterrichtsstunden bei der Sache, wenn ihr nicht eben einer ihrer „nervösen" Impulse in die Quere kam. Sie blieb im großen und ganzen zugänglich, außer in manchen Phasen gereizter Stimmung, in welchen sie mürrisch und abweisend sich verhalten konnte. Wiederholt gab sie, nach den Gründen ihres veränderten Verhaltens überhaupt und ihrer anscheinenden Impulshandlungen insbesondere befragt, die Antwort, sie wisse nicht, warum sie so sei und warum sie so handle: es komme eben über sie. Für ihre Auffälligkeiten hatte sie volle Erinnerungen, sah auch durchaus ein, sowohl, daß sie dadurch auffalle und störe, als auch, daß sie sich früher anders betragen habe. Je nach ihrer Stimmung reagierte sie auf Vorhalt und Ermahnung entweder mit Reue, Tränen, Bitten um Entschuldigung oder in passiver Haltung, bei der die Gleichgültigkeit so sehr hervortrat, daß nicht eigentlich von Trotz die Rede sein konnte. Ihre Erzieher standen einem Rätsel gegenüber. Der Wechsel zwischen Reue und Indifferenz, die Unberechenbarkeit des Verhaltens, die Unsinnigkeit mancher Handlungen gestatteten nicht, dieses Wesen auf irgendeine Formel zu bringen. In den 4 oder 5 Monaten, die seit ihrer Wiederkehr in die Schule verstrichen waren, zeigte sich kein eigentliches Fortschreiten der störenden Erscheinungen; sobald diese einmal einen gewissen Höhepunkt erreicht hatten, blieben sie sich weiterhin ziemlich gleich.

Man dachte daran, daß hier irgendwelche mit den Entwicklungsjahren zusammenhängende Prozesse krankhafter Art vorliegen könnten, ohne doch das Zustandsbild in die Reihe derartiger Anomalien recht einfügen zu können. Die körperliche Untersuchung durch einen Arzt ergab bis auf eine gewisse Blutarmut nichts Auffälliges. Dieser neigte dazu, die beschriebenen Symptome, sofern sie solche und nicht nur „Ungezogenheiten" wären, als Ausdruck einer „Entwicklungshysterie" aufzufassen. Ein anderer Arzt erwog die Möglichkeit des Bestehens epileptischer Veränderungen, wofür die gelegentlichen Verstimmungen und die Aggressivität immerhin einigen Anhalt abgeben mochten. Indes spricht gegen diese Annahme, daß V. stets die volle Erinnerung an ihre absonderlichen Handlungen bewahrte und auch sonst keinerlei Zeichen von zeitweiliger Bewußtseinstrübung, keine Schwindelanfälle u. dgl., festzustellen waren.

Die Veränderung im Verhalten V.s war nun beim Wiedereintritt nach den Ferien aufgefallen. Es lag nahe, sich zu fragen, was denn in diesen Ferien vorgegangen sei. V. gab bereitwillig Auskunft. Die Ferien waren sehr unerfreuliche gewesen; sie hätte zu Bett liegen müssen, ganze 4 Wochen lang und hätte sich auch nachher noch 2 Wochen lang sehr schlecht gefühlt. Was ihr gefehlt habe, wisse sie nicht genau, nur daß sie hohes Fieber gehabt habe und starke Kopfschmerzen. Nachher sei sie so müde gewesen, daß sie den ganzen Tag fast geschlafen habe. Vorsichtiges Befragen nach den Symptomen veranlaßte das aufgeweckte und bei diesem Gespräch sehr zugängliche Kind, ihren Bericht über die Erkrankung im Sommer noch zu ergänzen: es sei einmal vorgekommen, daß sie die Dinge doppelt gesehen habe, was sehr unangenehm gewesen sei. Sie habe aber davon den Eltern nichts gesagt — das Verhältnis zu diesen war kein sehr gutes —, um sie nicht aufzuregen, zumal ihr um 2 Jahre älterer Bruder, dem sie davon sprach, meinte, das habe er auch einmal gehabt und das gehe schon vorbei; in der Tat sei den nächsten Morgen dieses Doppelsehen fast ganz geschwunden gewesen und nur manchmal habe sie es noch bemerkt. Die Bedingungen, unter denen die Erscheinungen noch aufgetreten waren, konnte V. nicht angeben.

Die durch diese Mitteilung nahegelegte genaue Untersuchung der Augenbewegungen zeigte nun eine noch immer bestehende geringe Schwäche des linken äußeren Augenmuskels als Rest einer vorübergegangenen Augenmuskellähmung, die damals während der fieberhaften Erkrankung das Doppelsehen verursacht hatte.

Durch die Krankheitsgeschichte und die in dem eben erwähnten Befunde gelegene Bestätigung des Berichtes war nun aber nicht nur die Diagnose der schweren Erkrankung während der Ferien möglich geworden, sondern auch auf das Wesen und die Entstehung der Charakterveränderung helles Licht gefallen. Es ist völlig sicher, daß V. eine Infektionskrankheit mit encephalitischen Komplikationen durchgemacht hatte, d. h. also, daß während dieser Krankheit — der Arzt habe ihr nicht gesagt, was ihr eigentlich fehle, berichtete V., aber auch aus gewissen Einzelheiten kann man schließen, daß es sich entweder um eine schwere Grippe oder wahrscheinlicher um eine Lungenentzündung gehandelt habe — kleine Entzündungsherde in bestimmten Hirnpartien, dort, wo auch die Kerne der Augenmuskelnerven gelegen sind, aufgetreten waren. Weitergehende organische Veränderungen und Folgezustände hatte dieser Prozeß nicht nach sich gezogen; nur die Augenmuskellähmung war als geringfügiges Restsymptom zurückgeblieben. Dagegen muß man auf Grund vielfacher Erfahrung und auch des ziemlich charakteristischen Zustandsbildes die Veränderung im Be-

tragen der kleinen V. in unmittelbarem ursächlichem Zusammenhang mit diesem Entzündungsprozeß im Hirn bringen.

Es ist von der schweren Grippe-Encephalitis (Hirngrippe, Encephalitis lethargica, „Schlafkranheit") bekannt, daß sie bei Kindern sehr oft eigenartige Charakterveränderungen nach sich ziehen könne. Aber auch klinisch leichte mit nur vorübergehenden Erscheinungen von seiten des zentralen Nervensystems verlaufende Encephalitiden können chronische Folgezustände, bei Kindern die dafür recht charakteristischen Veränderungen des Verhaltens nach sich ziehen. Diese postencephalitischen Störungen lassen zumeist die Intelligenz völlig unversehrt. Was sie kennzeichnet, ist das Auftreten eigenartig impulsiver Handlungen, bei welchen diese Kinder — gelegentlich auch Jugendliche, merkwürdigerweise sehr selten Erwachsene — einem zunächst als unwiderstehlich erlebten „Drange" folgen (genauere Untersuchungen darüber hat Thiele angestellt). Allerdings scheint auch gegen diese Unwiderstehlichkeit nicht alle Beeinflussung durch entsprechende pädagogische Maßnahmen ausgeschlossen. Freilich bedarf es einer streng individualisierenden und sachverständigen Heilpädagogik, die gewiß nicht in den Aufgabenkreis durchschnittlicher Schul- oder Internatserziehung fällt. Ferner ist zu bedenken, daß sich oft genug auch diesen organisch begründeten Anomalien „psychogene Überlagerungen", wie die Klinik sagt, hinzugesellen, d. h., daß die irgendwie erlebte Veränderung des Sich-Selbst-Fühlens, das Bewußtsein des Andersgewordenseins u. dgl., Anlaß zu reaktiven Bildungen vom Typus der Neurose werden. Auseinanderzuhalten, was in einem vorliegenden Zustandsbilde unmittelbarer Ausfluß der Hirnkrankheit, was dazutretende „Überlagerung" sei, ist oft außerordentlich schwer und bedarf eingehender Untersuchung durch den Facharzt; aber auch dieser wird sich nicht selten darüber erst nach längerer Beobachtung und einiger Zeit systematischer Behandlung in Klarheit befinden können.

Von den Möglichkeiten heilpädagogischer Beeinflussung kann hier weiter nicht die Rede sein. Es sollte nur an Hand eines konkreten Falles die betrachtete Erscheinung vorgestellt werden, damit man auf sie achte und nicht versucht werde, solche durch echte Krankheit bedingten Charakterveränderungen unliebsamer Art als „Schlechtigkeit" oder „Verderbtheit", als den Ausfluß von „Bosheit" u. dgl., aufzufassen.

Bemerkt sei nur noch, daß solche encephalitischen Veränderungen auch nach anderen Infektionskrankheiten, keineswegs ausschließlich nach Grippe, auftreten können.

Ein schwer erziehbarer Junge.[1])

Von Rudolf Allers.

Überblicke ich die Klagen, mit denen Eltern oder Erzieher in der Praxis der Erziehungsberatung ihre Schilderung solcher schwieriger Kinder begleiten, so sind die häufigsten etwa diese: Verlogenheit, Ungehorsam, Faulheit, Trotz, Übellaunigkeit, Unverträglichkeit, Brutalität in Reden und Handlungen, Neigung zu tollkühnen

[1]) Aus dem ausgezeichneten Werke Rudolf Allers' „Das Werden der sittlichen Person", Freiburg 1930, Herder & Co., das wir in der Bücherschau dieses Heftes anzeigen. Wir bringen einen Abschnitt aus dem VII. Kapitel „Abwegige und neurotische Charaktere", 2. Unterabschnitt „Schwererziehbarkeit", um zu zeigen, wie Allers seine charakterologischen Anschauungen auf die Praxis der Erziehung anwendet.

Streichen, Diebstahl, soferne es sich um ausgesprochen amoralische und asoziale Verhaltensweisen handelt; Zerstreutheit, Zerfahrenheit, Mangel an Konzentration, Unbegabtheit, Ängstlichkeit, Schüchternheit, Menschenscheu, Unfähigkeit, sich an andere anzuschließen, nächtliches Aufschreien, Bettnässen, Schreckhaftigkeit, Empfindlichkeit, traurige Verstimmung, Verschlossenheit, wenn mehr „nervöse" Symptome in den Vordergrund gerückt werden. Bei genauerem Zusehen wird man immer entdecken, daß neben asozialen Charakterzügen auch irgendwelche von den nervösen Symptomen bei ein und demselben Kinde angetroffen werden. Oftmals scheinen die verschiedenen Züge sich miteinander nicht recht vertragen zu wollen, sogar einander zu widersprechen. Dann muß man — gerade diese Fälle sind für das Verständnis der ganzen Sache sehr aufschlußreich — eine die beiden Gruppen von Charaktermomenten in sich begreifende gemeinsame Formel dafür aufsuchen, was immer gelingen wird, wenn man nicht die betreffenden Verhaltensweisen isoliert, nur für sich betrachtet, sondern ihre Funktion im Gesamtzusammenhange dieses Lebens und aller seiner Bedingungen ins Auge faßt und sich die Frage vorlegt, je in welcher Situation der eine, in welcher anderen der andere Zug vornehmlich in Erscheinung trete.

Eine Mutter zweier Kinder sucht die Erziehungsberatungsstelle des älteren wegen auf; dieser ist 5, jener $2^3/_4$ Jahre alt. Während der Jüngere große Selbständigkeit entwickelte, sich bereits allein anzukleiden begann, erwies sich der Ältere als auffallend ungeschickt, war nicht imstande, sich mit seinen Kleidern und Schuhen zurechtzufinden (d. h. in der Regel, denn ab und zu kam es vor, daß er unvermutet zugriff und es auch ganz gut fertig brachte) und mußte von der Mutter gewaschen und angezogen werden; er war trotzig, aggressiv gegen den Kleineren; ungehorsam, ängstlich, wollte im Dunkel um keinen Preis allein bleiben. In auffallendem Widerspruch zu seiner Ängstlichkeit und Unselbständigkeit aber stand, daß er erstens ein- oder zweimal von zu Hause weggelaufen war und sich stundenlang allein herumgetrieben hatte; zweitens, daß er aus einer Tagesheimstätte entfernt wurde, weil er angeblich die anderen Kinder zu schlimmen Streichen verleitete; drittens, daß er bei Ausführung bestimmter Handlungen erhebliche Schlauheit, Unternehmungsgeist und Mut an den Tag legte. Es war ihm nämlich darum zu tun, möglichst viel Zucker und Milch zu erlangen; letztere — vornehmlich für den Kleineren bestimmt — begehrte er besonders. Die Familie (der Vater ist Eisendreher) lebte in einem kleineren primitiven Häuschen an der äußeren Grenze der Stadt; Speiseschrank gab es keinen, so daß die Mutter die Milch, um sie vor der Naschlust des Älteren zu schützen, auf einen hohen Schrank stellte; der Knabe aber türmte Sessel auf den Tisch und bestieg dieses schwankende Gebäude, um so zur Milch zu gelangen — eine Tat, die gewiß mehr Mut erforderte, als ihm seiner sonstigen Ängstlichkeit zufolge zuzutrauen war. Er war nun anfänglich ein sehr lustiges und leicht zu lenkendes Kind gewesen; erst gegen Ende seines dritten Jahres begann er Schwierigkeiten zu machen. Um diese Zeit vollzogen sich eingreifende Veränderungen in seinem Leben. Das Brüderchen war geboren worden, die Eltern waren aus der Wohnung der (mütterlichen) Großmutter, wo sie mit dieser und deren unverheirateten Tochter zusammen gehaust hatten, aus einem großen Vorstadthaus, in dem es offenbar vielerlei zu erleben und zu sehen gab, in jenes Häuschen verzogen. Die Großmutter hatte den Erstgeborenen, wie Großmütter zu tun pflegen, besonders in ihr Herz geschlossen, und aus dieser Vorzugsstellung hatte ihn auch das Brüderchen nicht verdrängen können. Bei der Mutter aber, so mußte es dem kaum Dreijährigen erscheinen, war er durch die Ankunft des kleinen Konkurrenten in den Hintergrund geschoben worden, da er doch sehen

mußte, wie die mütterliche Sorge sich dem Säugling zuwandte, um so mehr als dieser in den ersten Monaten recht schwächlich blieb. Und nun kam die Übersiedlung, weg von Großmutter und Tante, weg von dem großen Haus, wo er schon bekannt und auch bei den Parteien beliebt war, in eine Einsamkeit, in der er keinen Rückhalt mehr in der Liebe der beiden Frauen fand, allein zusammen mit dem Brüderchen, das ihm die Zuneigung und Fürsorge der Mutter gestohlen hatte. Sein Verhalten wird nun von den Motiven beherrscht: Bestrafung des Konkurrenten, diesen fühlen zu lassen, daß er, der Ältere, auch da sei und Rechte habe, die Fürsorge der Mutter zu erzwingen (Ankleideszenen!), sich anzueignen, was man ihm vorenthalte, um es dem Kleinen zu geben, selbst um den Preis des Risikos, ja der Gefahr, sich eine Führerrolle zu schaffen, wo das Übergewicht des anderen nicht so groß wäre, wie das des Brüderchens, dem die Mutter die Stange hält, gelegentlich auch der Mutter seine Bedeutung vor Augen zu führen, sich zum Mittelpunkt zu machen, indem man ihr Angst und Sorge durch Weglaufen verursacht, auch dadurch Mittelpunkt zu werden, indem man „schlimm" ist und so Beachtung, sei es um den Preis der Strafe, provoziert. Ist das vom Standpunkt des „entthronten" Älteren aus gesehen nicht ein ganz verständliches und folgerichtiges Verhalten, das in seiner Anlage und Durchführung einem vernünftig überlegten, auf das zu erreichende Ziel hin sorgfältig abgestimmten Plan recht sehr ähnelt? Die Dinge lagen so klar, daß es vieler Nachforschung gar nicht bedurfte, um so mehr als die Mutter, kaum daß sie aus einigen unserer Fragen deren Tendenz erraten hatte, mit großem Verständnis für diese Zusammenhänge freiwillig eine Reihe von Einzelheiten beisteuerte.

Was nun war zu tun? Selbstverständlich konnte man dem Kinde die von ihm begehrte Vorzugsstellung nicht wieder schaffen, denn dieser sein Wunsch war ja durchaus wirklichkeitswidrig. Aber man konnte versuchen, ihm die Erkenntnis zu vermitteln, daß diese Stellung gar nicht die begehrenswerteste und gar nicht die einzige sei, die sein natürliches Bedürfnis nach Anerkennung und Geltung zu erfüllen vermöchte; man konnte zugleich auch versuchen, einen Weg einzuschlagen, der nicht nur den subjektiven Bedürfnissen des Kleinen, sondern auch objektiven Forderungen genügte, indem er die Befriedigung auf dem Wege der Leistung versprach. Wir gaben der Mutter den Rat, erstens einmal nicht mehr (wie sie begreiflicher Weise oft getan hatte) den Jüngeren als Muster hinzustellen (schau, was der Kleine schon kann, und du, der Größere, bist noch so ungeschickt!), zweitens in dem Kinde das Bewußtsein seines Wertes zu entfalten, indem er Aufgaben zu erfüllen hätte und dafür gelobt werde. So solle sie z. B. statt die Milch vor seinem Zugriff oben auf dem Schranke zu verstecken, ihn vielmehr zum Wächter dieser Milch machen, damit der Hund nicht darüber gehe. Dieser Ratschlag wie einige andere in gleicher Richtung — Festigung des Selbstbewußtseins durch Leistung und deren Anerkennung — weisende bewirkten, daß — so sagte die Mutter, als sie nach einigen Wochen behufs Berichterstattung wieder kam — „der Bub ein ganz anderer" geworden war. Allerdings, wir hatten es mit einer ausnehmend verständigen Frau zu tun, die von vornherein geneigt war, auf unsere Worte zu hören, und die von einer echten Liebe, aber frei von ichsüchtigen Momenten, für ihre Kinder beseelt war.

Dieser Fall ist sehr einfach und sehr durchsichtig. Aber vielleicht wird man zugeben, daß nicht ein jeder, der damit zu tun bekommen hätte, ihn in gleicher Weise aufgefaßt und behandelt hätte. Es hat uns doch die neue, vornehmlich der Individualpsychologie zu verdankende, Betrachtungsweise gelehrt, die Dinge anders zu sehen, als man es gewohnt war, auf Einzelheiten zu achten, nach denen man

früher gar nicht forschte, daraus Schlüsse zu ziehen, die man ehedem für ganz nebensächlich gehalten hätte, deren Bedeutung aber der praktische Erfolg beweist. Jedenfalls gelingt es, durch eine solche Betrachtungs- und Verfahrensweise viele Fälle, die sonst unklar erscheinen, und mit denen man sich nicht recht zu helfen weiß, verständlich zu machen und oft in überraschend kurzer Zeit, oft freilich erst in langwieriger Umerziehung aus der bereits eingeschlagenen Entwicklung in der Richtung auf die Sozialität hin in eine normale zurückzuführen. Voraussetzung für solchen Erfolg ist aber vor allem das Eingehen der Erzieher auf die Intentionen des Beraters oder Arztes; gegen den Willen der Erzieher läßt sich zumeist nichts ausrichten. Bei größeren Kindern kann man zuweilen es erreichen, daß sie sich zu einer relativen Selbständigkeit durchkämpfen, bei kleineren begreiflicherweise nicht. Aber auch jenes Resultat ist kein durchaus erfreuliches; es wird kaum je gelingen, solch einen Menschen vor Assozialität und Neurose zu bewahren, ohne ihn zugleich seinen Eltern innerlich zu entfremden, wenn auch die äußeren Formen der Beziehung dabei erhalten bleiben mögen. Indes wird man zugeben müssen, daß Unverstand, auch wenn er unverschuldet ist, die Kosten seiner Fehler auf sich zu nehmen habe, und daß einen jungen Menschen vor vielleicht lebenslänglichem Leiden und dauernder Unzulänglichkeit, also auch vor der damit so oft vergesellschafteten Unfähigkeit zu lebendiger, persönlicher Religiosität zu bewahren, wichtiger sei, als die Empfindlichkeit der Erzieher zu schonen, wenn sie starrsinnig an ihren Standpunkten festhalten und zu einer Würdigung derjenigen des Kindes nicht zu bewegen sind.

IV. Schrifttum.

Angezeigt von Otto Tumlirz.

Watson, John B., Der Behaviorismus. Übersetzt von Emmy Giese-Lang und in deutscher Ausgabe herausgegeben von Fritz Giese. 400 S. Preis geb. M. 11. Stuttgart 1930, Deutsche Verlagsanstalt.

Der durch den Krieg verursachte Abbruch der Beziehungen mit der amerikanischen psychologischen Forschung und die Schwierigkeit, zerrissene Fäden rasch wieder zu knüpfen, hat die deutschen Psychologen lange übersehen lassen, daß sich inzwischen in Amerika eine neue psychologische Richtung entwickelt hatte, die immer größeren Einfluß auf das ganze amerikanische Geistesleben gewann. Gerade weil der Behaviorismus in den wichtigsten Punkten der deutschen Psychologie geradezu diametral entgegengesetzt ist und daher zu einem gründlichen, erneuten Durchdenken, eventuell auch Umdenken der eigenen Theorie zwingt, ist es Zeit, daß die deutschen Psychologen sich eingehend mit dieser Richtung beschäftigen und sich mit ihr auseinandersetzen. Für jene Forscher, welche die englische Sprache nicht ausreichend beherrschen, wird daher die Übersetzung des Hauptwerkes Watsons „Behaviorism" hochwillkommen sein.

Gegenüber Thorndike, der eine Mittelstellung zwischen der Bewußtseinspsychologie und der Verhaltenspsychologie einnimmt, vertritt Watson einen extremen behavioristischen Standpunkt. Hauptinhalt aller menschlichen Psychologie sind die Verhaltensweisen oder Aktivitäten des menschlichen Wesens. Das Bewußtsein ist weder ein erklärbarer noch ein für die Forschung brauchbarer Begriff. Die Aufgabe des Behavioristen ist das Sammeln von Tatsachen menschlichen Verhaltens, Prüfen dieser und Einordnung derselben unter die Gesetze der Logik und Mathematik. Näher gesagt handelt es sich um die Untersuchung der unerlernten und der erlernten Reaktionen und Anpassungen an die Reize der Umwelt, der naturgegebenen und umstandsbedingten Reaktionen, wobei Watson auf dem Standpunkt steht, daß es keine Instinkte und vererbte Verhaltungsweisen gibt, sondern alle, abgesehen von einigen ganz primitiven Reaktionen, umstandsbedingt sind. Nach der Erörterung der

behavioristischen Grundfragen, der Darlegung, wie der menschliche Körper arbeitet, nach Untersuchung der Frage, ob es Instinkte gibt und wie wir Gefühle erwerben, nach Besprechung der manuellen Gewohnheiten, des Sprechens und des Denkens beschließt der Verfasser seine Ausführungen mit der These, daß die menschliche Persönlichkeit nur eine organisch verbundene, gebrauchsfertige Maschine sei, welche als die Auswirkung gestalteter Gewohnheiten verstanden werden müsse.

Wir können im Rahmen einer bloßen Buchanzeige nicht in die Kritik des Behaviorismus eintreten, dies um so weniger, als die so wichtige psychologische Strömung in einem der nächsten Hefte unserer Zeitschrift eingehend gewürdigt werden soll. Der Herausgeber des Watsonschen Werkes, Giese, erblickt die Bedeutung des Behaviorismus darin, daß er sich mit den zentralen Fragen der Person in glücklicherer Weise als bisher beschäftige, daß er starke Anregungen für einige Teilgebiete der Psychologie, besonders für die Kinderpsychologie gebe und daß er die Möglichkeit biete, den Einbau der Psychologie in das System der Wissenschaften klarer als bisher zu vollziehen. Diese Anschauung möchten wir vor allem für den Punkt eins und drei sehr bezweifeln. Wir meinen vielmehr, der Behaviorismus habe für die deutsche Forschung deshalb außerordentliche Bedeutung, weil er eine, zwar völlig einseitige, Grundposition in strengster Systematik und Folgerichtigkeit entwickelt und dadurch die deutsche Psychologie zur schärfsten methodischen Besinnung und klarsten Formulierung des eigenen Standpunktes zwingt. Gewiß hat er für manche Teilgebiete der Psychologie besondere Bedeutung, auch für die Kinderpsychologie, aber wir möchten nicht beschränken. Denn das Studium der Verhaltungsweisen führt sehr bald zu einer Kernfrage, ob denn dem Reichtum seelischen Erlebens auch der gleiche Reichtum von Ausdrucksmöglichkeiten, Reaktionen und Verhaltungsweisen gegenüberstehe; und sofern wir den Aufstellungen der Charakterologie über Rollenspiel, Maskenbildung, Selbsttäuschung usw. glauben dürfen, so scheint von hier aus das Grundproblem bewußtseinserfüllter und bewußtseinsloser Psychologie aufgerollt werden können. Ob wir dann zur Bejahung oder Ablehnung des Behaviorismus gelangen, jedenfalls ist die Beschäftigung mit der grundsätzlichen Darstellung dieser Psychologie durch John B. Watson für alle psychologischen Forscher unumgänglich notwendig.

Claparède, Edouard, L'éducation fonctionelle. 266 S. Preis geh. (Schweizer) Frank 4.50, Neuchatel und Paris 1931, Delachaux & Niestlé S. A.

Das neueste Werk des führenden Genfer Psychologen, aus dem wir in diesem Heft einen kleinen Abschnitt veröffentlichen, welcher die methodischen Gesichtspunkte erörtert, ist eine Sammlung von Abhandlungen, die zum Teil bereits in Zeitschriften erschienen sind. Man hat aber durchaus nicht den Eindruck, gesammelte Abhandlungen über disparate Dinge zu lesen, da sich alle Teile des Werkes dem tragenden Gesichtspunkt der funktionellen Erziehung unterordnen. Neu geschrieben ist die große Einleitung, welche die Beziehungen zwischen Psychologie, Biologie und Pädagogik vom funktionellen Standpunkt aus untersucht, neu auch der Schluß, der die Frage beantwortet, ob die Erziehung das Leben oder die Vorbereitung für das Leben sei. Aus der Einleitung sei auf die „großen Gesetze des Verhaltens" hingewiesen, auf das Gesetz des Bedürfnisses, der Erweiterung des geistigen Lebens, der bewußten Kenntnisnahme, der Vorwegnahme, des Interesses, des Augenblicksinteresses, der Wiedergabe des Ähnlichen, des Vortastens, des Ausgleiches und der funktionellen Autonomie. Aus dem übrigen Inhalt heben wir vor allem die funktionelle Auffassung der Kindheit, die Funktion des Willens, die Psychologie der Intelligenz und die Psychologie der Arbeitsschule hervor.

Claparède versteht es wie kaum ein anderer Psychologe der Gegenwart, Gedankengänge der Bewußtseinspsychologie mit behavioristischen Gesichtspunkten zu vereinigen, ohne in die Einseitigkeiten der einen oder anderen Richtung zu verfallen. Auch die Gesichtspunkte der Gestaltpsychologie und Einheitsauffassung der Persönlichkeit (Personalismus) kommen bei ihm nicht zu kurz. Mit Metaphysik will er freilich nichts zu tun haben, deshalb geht er weder auf die versteckte Metaphysik der Triebe Freuds noch auf die mehr offene der Werte Sprangers ein. Den deutschen Leser, der zumeist durch „tiefgründige" Theorien schwer belastet wird, mögen manche Lösungen der funktionellen Psychologie als eine zu große Vereinfachung der gegebenen Probleme erscheinen, doch dürfte anderseits auch die Frage berechtigt sein, ob nicht manche

einfache Tatbestände durch diese theoretische Belastung künstlich verdunkelt wurden. Jedenfalls sind die Erörterungen Claparèdes von einer geradezu klassischen Klarheit und Durchsichtigkeit, und die Fruchtbarkeit seines Standpunktes für die Psychologie und fast mehr noch für die Pädagogik steht außer Frage. Es wäre nur zu wünschen, daß für Leser, die das Französische nicht beherrschen, recht bald eine deutsche Übersetzung dieses so geistvollen und gedankenreichen Werkes erschiene.

Allers, Rudolf, Das Werden der sittlichen Person. VIII und 316 S. Preis geh. M. 6.20, geb. M. 8. 4. und 5. Tausend. Freiburg 1929. Herder.

Der bekannte Wiener Psychiater, der schon durch eine ganz ausgezeichnete Psychologie des Geschlechtslebens bewiesen hat, daß er nicht nur ein tüchtiger Mediziner, sondern auch ein vortrefflicher Psychologe ist, baut seine Charakterlehre auf drei Fundamenten auf: Auf der katholischen Weltanschauung, auf dem philosophischen System der philosophia perennis und auf den Lehren der Individualpsychologie, deren positiven Gehalt er herauszuarbeiten versucht. Aus dieser Grundlegung ergibt sich von selbst, daß für Allers der Charakter nicht durch psychologische Forschung allein erfaßbar ist, sondern auch metaphysischer Erörterungen bedarf: Charakter ist die Gesetzlichkeit des Handelns eines Menschen, theoretische Charakterologie ist ohne Fundierung durch Wertlehre und letztlich durch Metaphysik unmöglich.

Wir können hier auf die philosophischen Anschauungen Allers', die wir im wesentlichen für richtig halten, wenn uns auch die Begriffsbestimmung des Charakters zu formal erscheint, nicht näher eingehen. Richtig ist aber zweifellos, daß jeder charakterologische Versuch etwa bei Spranger, Adler, Künkel, aber auch bei Freud, Utitz, Kretschmer usw. zur Metaphysik führt. Die Leser dieses tiefschürfenden Werkes werden nur im ersten Abschnitt mit metaphysischen Ausführungen belastet. Die weiteren Erörterungen sind fast ausschließlich psychologischer Natur und vereinigen in der erfreulichsten Weise Lebensnähe und scharfsinnige Beobachtung mit Weite der Gesichtspunkte. Die Abschnitte: Entstehungsbedingungen des Charakters, kindliche Charaktere und Erziehungsschwierigkeiten, Charakterologie der Geschlechter, die späteren Kinderjahre, Schule, Pubertät und Sexualproblem, abwegige und neurotische Charaktere sind vorwiegend individualpsychologisch orientiert, wobei sich aber der Verfasser von allen Übersteigerungen dieser gerade für die Jugendpsychologie so fruchtbaren Theorie freihält. Für die kinderpsychologischen Erörterungen werden auch die Erkenntnisse der biologisch gerichteten Denkpsychologie (Karl und Charlotte Bühler) herangezogen. Im übrigen vermeidet der Verfasser jede Einseitigkeit. So teilt er z. B. nicht die individualpsychologische Ansicht, daß der Charakter nur umwelt-, nicht auch erbbedingt sei, so betont er für die Pubertät den Standpunkt der Ganzheitsbetrachtung ohne eine für den Mediziner naheliegende Überbetonung der sexuellen Reifung usw.

Besondere Beachtung verdienen die pädagogischen Darlegungen, die, aus der Praxis des Erziehungsberaters geschöpft, geeignet sind, wirklich wegweisende Richtlinien zu geben. Wohl knüpft Allers auch hier an die Lehren der Individualpsychologie an (Vermeidung der Erweckung von Minderwertigkeitsgefühlen, Erziehung zur Gemeinschaft usw.) doch gehen seine Untersuchungen über das Charakterideal und über Selbsterziehung weit über die zu einfachen, nur wenige Seiten der Erziehung berührenden individualpsychologischen Anschauungen hinaus.

Allers wendet sich an den weiteren Kreis der Erzieher, Lehrer, Eltern, Ärzte und Seelsorger, die an den Fragen der Charakterentwicklung und Charaktererziehung interessiert sind, er ist daher grundsätzlich positiv und vermeidet die polemischen Auseinandersetzungen mit den übrigen Charakterologen, obwohl vom wissenschaftlichen Standpunkt eine Stellungnahme zu Utitz, Kretschmer, Hoffmann, Rutz, Spranger usw. da und dort recht wünschenswert wäre. Natürlich ist im allgemeinen die positive Einstellung weitaus vorzuziehen und von diesem Gesichtspunkt aus darf Allers' Werk als ein bedeutender Fortschritt auf dem Gebiete der Charakterologie gewertet werden, das über negative Kritik hinaus produktiv schöpferisch wird. Diese so originale systematische Charakterologie, die auch an Klarheit und Durchsichtigkeit des Aufbaues und Einfachheit und Sachlichkeit der Darstellung nichts zu wünschen übrig läßt, ist nicht nur für die Pädagogen, sondern auch für die Psychologen sehr bedeutsam. Wir meinen, daß trotz der betont katholischen Grundlegung auch Erzieher und

Forscher, die auf einem anderen weltanschaulichen Standpunkte stehen, den Wert des Allersschen Buches zu würdigen verstehen werden.

Jaensch, E. R., Wirklichkeit und Wert in der Philosophie und Kultur der Neuzeit. Monographien zur Grundlegung der philosophischen Anthropologie und Wirklichkeitsphilosophie. Band I. XVI und 254 S. Preis geh. RM 10,— geb. RM 12,50. Berlin 1929. Otto Elsner.

Wir haben in Heft 1 dieser Zeitschrift auf das so bedeutsame Werk E. R. Jaenschs „Grundformen des menschlichen Seins" hingewiesen. Das vorliegende Werk, das zeitlich vorangeht, aber aus dem gleichen Gedankenkreis erwachsen ist, bildet die historisch-kritische Ergänzung zu dem systematischen Versuch einer Typenbildung der menschlichen Persönlichkeit. Wir sagen absichtlich „Ergänzung" und nicht „Voraussetzung", denn die Gedankengänge über Wirklichkeit und Wert, die Lehre vom Menschen in seinem Verhältnis zur Welt (philosophische Anthropologie nennt der Verfasser diese Beziehungspsychologie und -philosophie) stellen bei Jaensch und sogar bei seinen Schülern eine bewundernswerte geschlossene Einheit dar. Die Grundlage für alle Untersuchungen der Marburger Schule bildet die Einsicht in die seelische Struktur der Kohärenz von Ich und Außenwelt, von Bewußtsein und Realem, eine Struktur, die besonders in der eidetischen Jugendphase weit verbreitet ist. Ist nun die Erfassung der Außenwelt und das Denken im Jugendalter von der seelischen Struktur abhängig, dann liegt die Vermutung nahe, daß auch das Denken des Erwachsenen strukturgebunden sei und daß die verschiedenen philosophischen Weltbilder, die den Anspruch auf absolute Geltung erheben und diesen aus einer vermeintlich apriorischen Denknotwendigkeit ableiten, auch nur verschiedene, strukturell bedingte Standpunkte der Weltbetrachtung seien.

Dem Nachweis dieser Beziehungen zwischen Seelenstruktur und Weltbild dienen die vorliegenden Untersuchungen, welche von der undifferenzierten Einheit von Idealismus und Naturalismus in den Anfängen der modernen Wissenschaft ausgehen, das Auseinandertreten der beiden Weltanschauungen in der positivistischen Periode, bedingt durch den Verlust eines idealen Lebensinns, in den das Erkennen und alle Erkenntnisgegenstände einbezogen wurden, verfolgen, ein großzügiges Bild des kulturellen Hintergrundes der philosophischen Komplementärtheorien entwerfen und schließlich die Bedeutung der philosophischen Anthropologie für die Wirklichkeitserfassung herausstellen. Jaensch kritische Auseinandersetzungen beziehen sich vor allem auf die Erkenntnistheorie, die Wertphilosophie und die Bildungstheorie, doch ist die Erweiterung auf die Geistes- und Naturwissenschaften ohne Schwierigkeit herstellbar. Besonders die Psychologie und die Jugendpsychologie vermögen, wie manche kurze Streifzüge in diese Gebiete zeigen, aus den Grundaufstellungen des Verfassers außerordentlich viel gewinnen. Wer sich mit den Grundgedanken der Grundformen des menschlichen Seins" vertraut gemacht hat, der wird auch nach dieser historisch-kritischen Darstellung greifen, die neue Ausblicke der Weltbetrachtung von ungeahnter Weite eröffnet.

Wiedling, Hans, Die Wirklichkeit der Ethik. Abhandlungen und Monographien zur Philosophie des Wirklichen, herausgegeben von E. R. Jaensch, Nr. 4. VIII und 120 Seiten. Leipzig 1931, J. A. Barth, Preis geh. M. 6.60.

Auf der Grundlage der Psychologie und philosophischen Anthropologie E. R. Jaenschs baut der Verfasser eine Ethik auf, die sich absichtlich nicht in den abstraktesten Regionen der Philosophie bewegen will, sondern den Weg weisen möchte aus dem ethischen Chaos der Gegenwart heraus zu einem neuen sittlichen Leben. Eine dankenswerte Aufgabe, die vom Verfasser in einer recht glücklichen Form und mit einer erfreulichen Klarheit der Darstellung gelöst wurde. Gewiß nicht restlos, da manches doch in einer zu starken Vereinfachung gesehen wurde (besonders die Beziehung zwischen Trieben und Werten), da sich ferner der Verfasser nur auf einige Fälle der ethischen Wirklichkeit (Ehe, Familie, Staat) beschränkt. Zweifellos aber erweist sich der Gesichtspunkt der organischen und unorganischen Wertbildung für das Erleben der Werte, für die Zusammenhänge zwischen Wert und Persönlichkeit sowie für die Beziehungen zwischen Sollen und Sein als außerordentlich fruchtbar. Ausblicke auf psychologische und soziologische Erscheinungen, auf Störungen des seelischen Lebens (z. B. Hysterie) und auf die Religion ergeben sich von selbst. Beachtenswert ist, daß die Untersuchungen des sittlichen Lebens vom Standpunkt der organischen Wertbildung zu den gleichen ethischen

Forderungen führen wie die Sittengesetze der christlichen Religion und der großen Ethiker. Alte Wahrheiten werden durch die Befreiung von einer unorganisch gewordenen Form wieder lebendig und der chaotischen Gegenwart verständlich. Das Buch Wiedlings dürfte trotz seines bescheidenen Umfanges manchem um Sittlichkeit Ringenden viel sagen, ist aber auch für den Psychologen und den Pädagogen wichtig.

Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. Festschrift zu Karl Bühlers 50. Geburtstag gewidmet von seinen Mitarbeitern Egon Brunswik, Charlotte Bühler, Hildegard Hetzer, Ludwig Kardos, Elsa Köhler, Josef Krug, Alexander Willwoll. VI und 258 S. Preis geh. M. 12.—, geb. M. 14.—. Jena 1929, Gustav Fischer.

Aus zwei Gründen ragt diese Festschrift weit über jene Sammelwerke hinaus, die sonst zu solchen Anlässen zusammengestellt werden, die sehr Verschiedenes, innerlich nicht Zusammengehöriges enthalten und daher nur vorübergehende Beachtung verdienen. Die Bühlersche Festschrift ist vor allem ein geschlossenes Werk, das eine Reihe jener Probleme behandelt, die gegenwärtig im Vordergrund der psychologischen Forschung stehen. Sie gibt fürs andere ein lebendiges Bild von dem Lehren und Wirken des bedeutenden Psychologen, dessen Forschungen und Anregungen von seinen Schülern und Freunden aufgenommen und weitergeführt wurden. In freudiger Zusammenarbeit glänzend geschulter und produktiver Psychologen entstand so ein Werk, das in eindrucksvoller Weise das Schaffen der Wiener Schule repräsentiert und ohne seine Beteiligung doch vom Geiste des Meisters durchdrungen ist.

Im Mittelpunkte des Werkes steht die umfangreiche Untersuchung Brunswiks über die Prinzipienfrage der Gestalttheorie, welche das Gestaltproblem in seinen verschiedenen Formulierungen vor 1890, dann in der Grazer, Prager, Leipziger und Berliner Schule verfolgt und den Anteil Bühlers am Strukturgedanken scharf herausarbeitet. Die Leipziger (Krueger, Sander) kommen bei dieser Darstellung, die sich vorwiegend mit der Theorie Wertheimers und Köhlers auseinandersetzt, wohl etwas zu kurz. Kardos' Beitrag „Die Konstanz phänomenaler Dingmomente" geht von der Konstanz des Ortes, der Größen und der Farben aus und setzt sich dann recht scharfsinnig mit den Farbenkonstanztheorien von Helmholtz, Hering, Katz und Bühler auseinander, wobei er aber Katz nicht ganz gerecht wird. Leider werden die noch viel interessanteren Probleme der Größenkonstanz und der orthoskopischen Gestalten nicht weiter erörtert.

Ein trotz seiner Kürze ganz ausgezeichneter Beitrag ist die Abhandlung Charlotte Bühlers und Hildegard Hetzers zur Geschichte der Kinderpsychologie, welche in erfreulicher Schärfe die Problemstellungen und die Forschungstendenzen der letzten dreißig Jahre kinderpsychologischer Forschung herausarbeitet. Wünschenswert wäre auch ein Eingehen auf die Arbeiten Piagets gewesen. In den kinderpsychologischen Problemkreis gehört ferner die Untersuchung Elsa Köhlers über Kindersprache und Begriffsbildung, während die Arbeit Alexander Willwolls über das Verhältnis von Anschauung und Denken im Begriffserlebnis vor allem den Anteil Bühlers an der Entwicklung der Denkpsychologie betont. Den Abschluß bildet eine sehr sorgfältige und sachliche Erörterung Josef Krugs zur Sprachtheorie, in welcher der Verfasser die sprachpsychologischen Standpunkte Meinongs und Bühlers gegeneinander abzuwägen und ihre Verschiedenheiten herauszustellen versucht. Wir haben uns allerdings nicht ganz überzeugen können, daß Bühlers Anschauungen in allen Hinsichten einen Fortschritt über Meinong hinaus bedeuten.

Trotz mancher, schon durch den Anlaß unvermeidlichen Einseitigkeiten ist die Festschrift ein sehr bedeutsames Werk, das vor allem bei den Fachpsychologen volle Würdigung verdient.

Huth, Albert, Exakte Persönlichkeitsforschung. Begutachtungsmethoden der praktischen Psychologie. 211 S. Preis geb. RM 8,40. Leipzig 1930. Julius Klinkhardt.

Das neueste Werk des bekannten Münchener Berufspsychologen gliedert sich in drei Teile, Beobachtung, Untersuchung und Bewertung der Persönlichkeit. Diesen drei Abschnitten geht eine kurze allgemeinpsychologische Einleitung voraus, in der die Begriffe „exakt" und „Persönlichkeit" näher bestimmt werden und das Ganze des seelischen Daseins knapp umrissen wird. Die Einleitung wird nicht allgemeine Zustimmung finden, was aus

der widerspruchsvollen und ungeklärten Lage der modernen Psychologie ohne weiteres verständlich ist, und verspricht daher zunächst weniger, als das Buch selbst hält. Denn dieses ist eine ganz ausgezeichnete, klare und übersichtliche Darstellung aller Methoden der Beobachtung und Testuntersuchungen, welche gegenwärtig zur Erforschung der menschlichen Persönlichkeit angewandt werden, sowie eine grundsätzliche Stellungnahme zu den Verfahren der verläßlichen Bewertung und mathematischen Berechnung der Versuchs- und Beobachtungsergebnisse.

Das Werk ist — und das ist das Erfreulichste an ihm — unmittelbar aus der berufspsychologischen Praxis herausgewachsen. Man erkennt sofort, daß der Verfasser viele tausende Jugendliche beobachtet und geprüft hat, daß er kein Untersuchungsverfahren übernimmt, welches er nicht selbst in hunderten Fällen erprobt hat. Aus dieser langjährigen Praxis ist allmählich ein einheitliches und geschlossenes Verfahren zur Persönlichkeitsforschung herausgewachsen, das mit Recht das Hauptgewicht auf eine allseitige Beobachtung legt, das die Testuntersuchungen zur Ergänzung heranzieht und die Auswertung des Prüfungsmaterials nach einheitlichen Gesichtspunkten versucht. Beispiele aus der Praxis der Beobachtung, Tabellen und Kurven unterstützen die Anschaulichkeit der Darstellung. Das Buch ist vielleicht zunächst als Handbuch für Berufspsychologen gedacht, es wird aber auch jedem Lehrer und Erzieher bei der Schülerbeurteilung, die ja nie die Einzelleistung allein, sondern die ganze Persönlichkeit erfassen soll, vortreffliche Dienste leisten.

Volkelt, Hans, Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen. Sonderdruck aus dem Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik. Berlin 1929. Julius Springer. 47 S.

Der Verfasser berichtet über eine Reihe von Versuchen, die im Leipziger Psychologischen Institut an vorschulaltrigen Kindern vorgenommen wurden. Es handelte sich einerseits um Aufgaben der Form- und Zahlunterscheidung und anderseits um Formwiedergabe durch Zeichnen, Nachlegen mit Stäbchen sowie durch Zeichnen nach nur taktil dargebotenen Figuren. Die meisten Versuche arbeiteten mit völlig sprachfreien Methoden. Für die Formauffassung ergaben sich vor allem die Dominanz übergreifender Ganzheiten im primitiven Seelenleben und eigenartige Gestaltqualitäten, die als Frühformen der Relationserfassung betrachtet werden dürfen. Für die frühkindliche Wiedergabe von Formen ist charakteristisch, daß sie nicht Abbildung des Gegenstandes ist, sondern Ausdruck für den mannigfachen, individuell und situationsbedingt stark variierenden lebendigen Umgang des Kindes mit ihm.

An den Bericht über die Versuche knüpft Volkelt theoretische Erörterungen, in denen er in seiner feinen, gründlichen und überzeugenden Art die Fruchtbarkeit der gestaltpsychologischen Betrachtung für die Theorie der frühen Kindheit erweist. Hervorgehoben zu werden verdient auch der Erfindungsreichtum, mit welchem er die Versuchsanordnungen, die ja gerade beim Kleinkind größten Schwierigkeiten begegnen, ersonnen hat. Dem Büchlein kommt trotz des bescheidenen Umfanges innerhalb des Schrifttums über die frühe Kindheit besondere Bedeutung zu, da es zahlreiche neue wertvolle Einsichten vermittelt.

Krueger, Felix und **Volkelt,** Hans, Experimentelle Kindespsychologie. Neue psychologische Studien, VII. Band, 1. Heft. 108 S. 37 Abbildungen. Preis geb. RM. 6. München 1931, C. H. Beck.

Die große Zahl der Arbeitsbereiche des psychologischen Instituts der Leipziger Universität wird durch den siebenten Band der Studien um das Gebiet der experimentellen Kinderforschung in dankenswerter Weise vermehrt. Eröffnet wird der neue Band durch eine für die Psychologie der frühen Kindheit außerordentlich wichtige, in der Anlage und Durchführung vortreffliche Untersuchung Arnulf Rüssels „Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder". Hans Volkelt hat wohl auch die größten Zweifler überzeugt, daß man selbst mit 2—3jährigen Kindern experimentieren kann, wenn nur der psychologische Versuch möglichst spielerischen Charakter trägt. Es bedarf allerdings jener starken Einfühlungsfähigkeit in die Seele des Kleinkindes und des bewundernswerten Erfindungsreichtums Volkelts, um derartige, der Seelenlage des Kindes völlig angepaßte Versuchsbedingungen zu schaffen. Auch das Klingelwahllernverfahren, das Rüssel in seiner Studie anwendet, um festzustellen,

ob in der Formauffassung des Kleinkindes die für das Gefühlsleben bedeutsamen Gegensätzlichkeiten wirksam seien und wie weit solche Gegensätze übertragbar sind, auch diese, Deutungsirrtümer so ziemlich ausschließenden Versuchsbedingungen sind von Volkelt ersonnen. Wir können die Methoden hier nicht näher schildern. Im wesentlichen hatten 29 Kinder im Alter von 1,7—5,1 Jahren die Formunterschiede von Figurenreihen zu erkennen, die sich durch die Gegensätze dick — dünn, Umriß (Kontur) — Fläche, rund — spitz, symmetrisch — unsymmetrisch, groß — klein unterschieden. Außer den fünf Grundreihen wurden noch neun überkreuzte Reihen benutzt. Neben den Lernleistungen wurde von einer eigenen Beobachterin das Verhalten der Kinder während der Versuche sorgfältig protokolliert. Als Hauptergebnis konnte Rüssel die Tatsache feststellen, daß bei der kindlichen Formauffassung die gegensätzlichen Qualitäten nicht nur wirksam, sondern in hohem Grade auch unabhängig sind von den besonderen Ausprägungen dieser Qualitäten in Formen und Figuren verschiedenster Art. Die Gegensätze haben aber für die Kinder, wie die Versuche mit überkreuzten Reihen zeigten, nicht das gleiche Gewicht. Am stärksten wirkt der Gegensatz Kontur — Fläche, am schwächsten jener von symmetrisch und unsymmetrisch.

Der Besprechung der Versuchsergebnisse folgt ein Vergleich mit den Befunden anderer Psychologen, die Schilderung eines Kontrollversuches zur Feststellung, wie weit die Kinder imstande waren, den menschlichen Gesichtsausdruck zu unterscheiden, und zum Abschluß eine Theorie des primitiven Relationserlebens. Rüssels Theorie, die sich auf die Anschauungen Krügers über den gefühlsartigen Charakter aller primitiver Denkerlebnisse stützt, betont mit Recht, daß wir es in der frühen Kindheit noch nicht mit vollen Formen des Relationserlebens zu tun haben, sondern mit Vorformen; für diese ist im Gegensatz zum Erleben der höheren Altersstufen, bei dem eine Zweiheit von Gegenständen miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt wird, das Erleben einer auseinanderdrängenden spannungshaften „Poligkeit" kennzeichnend. Das Paar wird nicht als Zweiheit aufgefaßt, bei der ein Glied auf das andere als Basis bezogen wird, sondern als Ganzheit, deren Pole als Gegensätze wirksam werden.

Es erscheint uns durchaus einleuchtend, daß die Früh- und Vorformen der Relationserlebnisse anderer Beschaffenheit sind als die vollentwickelten Formen der Erwachsenen. Wie weit die Verschiedenheit geht, läßt sich unmittelbar aus den großen zeitlichen Abständen bei der Entwicklung des Erlebens der Gleichheit, der Ähnlichkeit und der Verschiedenheit erkennen. Die so frühzeitige Erfassung der Verschiedenheit ist ohne Bezugnahme auf Ganzheiten gar nicht erklärbar und es ist ein sehr glücklicher Gedanke, die als Ganzheit erlebte Gegensätzlichkeit der Gefühle in den Bereich intellektuellen Erlebens zu übertragen. Vielleicht waren die bisherigen Theorien zu intellektualistisch; wir dürfen freilich nicht übersehen — was schon Meinong so überzeugend herausgearbeitet hat — daß die Tatsache der Polarität und der Gegensätzlichkeit zwischen Position und Negation nicht allein die Gefühle, sondern ebenso die Gedanken und die Begehrungen kennzeichnet. Anderseits kann aber kaum bezweifelt werden, daß der Gegensatz von Ja und Nein beim Urteil erst die höchste Stufe der geistigen Entwicklung bedeutet, daß daher zur Erklärung der Kindheitserlebnisse auf den polaren Charakter der Gefühle zurückgegriffen werden muß. Zu Kruegers Dominanzlehre der Gefühle bei den Frühformen intellektueller Erlebnisse ist die Untersuchung Rüssels ein wichtiger, überzeugungskräftiger Beitrag.

Schilfarth, Else, Psychologie der berufstätigen Frau. 222 S. Preis geb. M. 6.60. Leipzig 1929. Julius Klinkhardt.

Schilfarth beherrscht, wie sie in ihrem großen Werk über die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung gezeigt hat, sehr wohl die Kunstregeln der Methoden wissenschaftlicher Psychologie. Das vorliegende Werk hingegen kümmert sich wenig um die Methoden, es schöpft aus dem Vollen lebendiger Menschenbeobachtung und lebendiger Menscheneinfühlung. Und gerade deshalb ist es ein ganz vortreffliches, psychologisch sehr ernstzunehmendes Buch geworden. Denn soviel wird bei der Lektüre sofort ersichtlich, daß männliches Denken und männliche Methoden nicht recht an die Eigenart und die Problematik des weiblichen Seelenlebens anzugreifen vermögen, daß eine kluge Geschlechtsgenossin durch einfühlendes Verstehen viel tiefer in die Gefühlswelt der Frau hineintastet, als je streng wissenschaftliche Methoden imstande wären. Eine Frau, Charlotte Bühler,

hat zum ersten Male das Problem der Doppeleinstellung der jungen Mädchen auf die Mutterschaft und auf den (ursprünglich) männlichen Beruf erkannt, eine Frau, Else Schilfarth, hat nun dieses Problem in seiner ganzen Weite aufgerollt und in seiner tragischen Tiefe behandelt. Das Werk erörtert Berufswahl, die verschiedenen Frauenberufe, Berufsaufstieg und -umwelt, Arbeitszeit, Beruf und Ehe, Lebensgestaltung hinsichtlich Heim, Einkommen, Körperpflege, Natur und Kunst, Religion, Freundschaft, öffentliches Leben, Liebe. Daß es den meisten Frauen sehr schwer fällt, Beruf und Ehe zu vereinen, haben wir schon gewußt. Daß aber auch der Beruf der Lehrerin, der gewöhnlich als der angemessenste Frauenberuf betrachtet wird, für viele Frauen eine schwere seelische Belastung darstellt, daß durchaus nicht alle Frauen für diesen Beruf geeignet sind, im Gegenteil, erfahren wir aus dem Werke Schilfarths. Das ist nur ein Beispiel aus der Fülle scharfer und feiner Beobachtungen, die uns das Problem Frau und Beruf in einem neuen Lichte sehen lassen. Ich glaube, daß die Leserinnen in dem psychologischen Spiegelbild Frau Schilfarths sich getreu gezeichnet erkennen werden. Ich wünsche dem Buch aber auch viele Leser, damit sie das Seelenleben, das Ringen und Kämpfen, das Schaffen und Leiden ihrer Berufskolleginnen besser zu verstehen und zu würdigen imstande seien.

Liertz, Rhaban, Seelenkunde und Erziehungskunde im Dienste der Heilerziehung. Donauwörth 1929. Ludwig Auer. 123 S. Preis kart. RM 3,50.

Vom Standpunkt der katholischen Weltanschauung versucht der Verfasser eine Kritik der Psychoanalyse und will ein neues, „seelenaufschließendes" Verfahren begründen, das er als Arzt vor allem in den Dienst der Heilerziehung gestellt wissen möchte. Er kämpft für eine bessere pädagogische und psychologische Schulung der Seelsorger, Lehrer und Sozialbeamten und tritt für Erziehung und liebevolles Führen der verwahrlosten und rechtsbrecherischen Jugend ein. Das warmherzig geschriebene Büchlein erwirbt sich Verdienste durch die richtige Betonung pädagogischer Gesichtspunkte bei der Behandlung verwahrloster Jugendlicher. Psychologisch bringt es wenig Neues, denn das seelenaufschließende Verfahren hat viel mehr Verwandtschaft mit der Psychoanalyse, als der Verfasser zugeben möchte.

Zimmermann, Margarete, Eidetik und Schulunterricht. Pädagogisches Magazin, Heft 1322. 88 S. Preis M. 2,40. Langensalza 1931. Hermann Beyer & Söhne.

Unter Heranziehung der schon recht stattlichen Literatur gibt die Verfasserin einen guten Überblick über die Methoden und Ergebnisse der Untersuchungen über die eidetische Anlage, über ihre Verbreitung, über die Theorie der Gedächtnisstufen und der undifferenzierten Einheit. Diese Zusammenstellung der Forschungsergebnisse dient als Grundlage für die Beantwortung der Fragen nach der Beziehung zwischen eidetischer Anlage und Allgemeinbegabung, nach der Übbarkeit der eidetischen Anlage und nach ihrer speziellen Bedeutung im Schulunterricht. Zur ersten Einführung in den für die Jugendpsychologie so wichtigen Problemkreis ist das Büchlein recht geeignet, wenn auch die Verfasserin noch nicht versucht, die eidetischen Erscheinungen in den übergeordneten Zusammenhang der integrierten und desintegrierten Grundform der menschlichen Persönlichkeit einzuordnen.

Metz, Paul, Die eidetische Anlage der Jugendlichen in ihrer Beziehung zur künstlerischen Gestaltung. Pädagogisches Magazin, Heft 1252, 116 S. Preis geh. RM 2,70. Langensalza 1929. Hermann Beyer & Söhne.

Die vorliegende Untersuchung ist aus dem Forschungskreis der Marburger Schule erwachsen, fußt auf den Untersuchungen E. R. Jaenschs und knüpft z. T. auch an eine bisher unveröffentlichte Untersuchung des Jaensch-Schülers L. Politt über Eidetik und Zeichenfähigkeit an. Die Frage, die sich der Verfasser gestellt hat, ist ebenso naheliegend wie wichtig: „Warum verwendet der Jugendliche beim Zeichnen aus dem Gedächtnis das ihm im allgemeinen zur Verfügung stehende Anschauungsbild nicht?" Die Beantwortung ergibt sich durch den auf Grund von Experimenten erbrachten Nachweis, daß der Zeichenakt des Kindes motorisch bedingt ist. Die Kinderzeichnung stellt sich durch Rückführung auf die primitive Ausdrucksmotorik als Sprache dar. Deshalb haben die optischen

Anschauungsbilder nicht für den Zeichenakt selbst, sondern nur für die künstlerische Schulung und Einstellung des Kindes Bedeutung.

Die Untersuchungen Metz' bedeuten zweifellos einen wertvollen Beitrag zur Lösung des noch wenig geklärten Problems, welche seelische Funktionen am Zeichenakt beteiligt sind und wie diese zusammenwirken. Ob allerdings dem Motorischen diese ausschlaggebende Bedeutung zukommt, scheint mir trotz Metz noch nicht sichergestellt. Denn fürs erste arbeitete der Verfasser nur mit 11 Versuchspersonen und fürs andere beschränkte er sich auf 11- bis 12jährige, d. h. auf jene Altersstufe, auf der sich die sachliche Außenweltseinstellung der zweiten Entwicklungsstufe vollendet hat. Es erscheint mir nun kaum zweifelhaft, daß gerade diese Einstellung dem Hervortreten der eidetischen Anlage höchst ungünstig ist, daß daher die Höhepunkte der eidetischen Fähigkeiten mit den Höhepunkten der illusionierenden Phantasie zusammengehen, d. h. mit dem phantastischen Illusionismus der frühen Kindheit und mit den Tagträumen der Reifezeit. Zur Lösung der eingangs aufgeworfenen Frage wären daher Kontrollversuche mit 4- bis 5jährigen Kindern und 15- bis 16jährigen Jugendlichen unbedingt notwendig.

Jensen, Paul, Universität und Bildungsideal. VIII und 128 S. Preis geh. RM 3,80. Berlin 1928. Otto Salle.

Unser Bildungsideal ist nach den Anschauungen des Verfassers unvollkommen und unvollständig, da es sich in einseitiger Weise auf die Geisteswissenschaften gründet. Auch der übliche naturwissenschaftliche Standpunkt ist einseitig. Nur durch eine umfassende Kenntnis des psychophysischen Systems „Mensch" kann ein schlechthin „wissenschaftlicher" Standpunkt gewonnen werden. Für ein „omnispektantes" Erkennen und Verstehen ist die „integrierende psychophysiologische Leistungsfähigkeit" des Einzelwesens das erstrebenswerte Bildungsziel; nur eine omnispektante Ausbildung verbürgt eine möglichste Vollständigkeit und Klarheit der Erkenntnis, d. h. eine solche, die durch die Fähigkeiten der Omnikomprehension, der Omnifundation und der Omnidetermination ausgezeichnet ist. Die Schwächen der geisteswissenschaftlichen Einstellung und der auf sie gegründeten herrschenden Pädagogik will der Verfasser durch eine Kritik der Lehren vom grundsätzlichen Unterschied zwischen geisteswissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Erkennen, der Lehre vom geisteswissenschaftlichen Verstehen, der Lehre vom grundsätzlichen Gegensatz zwischen Kausalität und Willensfreiheit und schließlich der Lehre vom absoluten objektiven Geist nachweisen.

Wir haben uns auch durch das Aufgebot des Kauderwelschs von lateinisch-griechischen Fremdwörtern nicht überzeugen können, daß Jensens Standpunkt der schlechthin „wissenschaftliche" sei, und daß Untersuchungen, die von diesem Standpunkt unternommen werden, einen wesentlichen Fortschritt der Psychologie und Pädagogik herbeizuführen vermögen. Wir geben gerne zu, daß die Gegensätze zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Forschung gerade auf dem Gebiete der Psychologie unnotwendig verschärft wurden, doch glauben wir nicht, daß sie durch eine „omnispektante" Betrachtung einfach beseitigt werden können. Neben manchen sehr beachtenswerten Gedankengängen finden wir Behauptungen, die auch den nicht einseitig auf eine psychologische und pädagogische Richtung eingeschworenen Leser zum Widerspruch herausfordern.

Adler, Alfred, Individualpsychologie in der Schule. VIII und 114 S. Preis geh. RM 5,50, geb. RM 7,—. Leipzig, 1929, S. Hirzel.

Das Buch enthält eine Sammlung von Vorträgen, die der Verfasser vor Lehrern gehalten hat, um ihnen zu zeigen, wie man schwer erziehbare Kinder in der Schule zu behandeln hat. Die theoretischen Darlegungen sowie zahlreiche veranschaulichende Beispiele sollen uns zeigen, daß alle schwer erziehbaren Kinder entweder Kinder mit minderwertigen Organen oder verzärtelte oder gehaßte Kinder sind. Alle drei Typen sind mangelhaft für die Schule vorbereitete Kinder, die meist wenig oder gar kein Gemeinschaftsgefühl haben. Die Erziehung muß nicht nur den Kindern den richtigen Weg zur Gemeinschaft zeigen, sondern auch die Eltern beeinflussen, daß sie ihre Kinder den richtigen Weg ungehindert gehen lassen.

Zu Einzelheiten des Werkes Stellung nehmen, hieße eine Kritik der Individualpsycho-

logie versuchen, wozu hier natürlich der Raum fehlt. Adlers Beobachtungen über verzärtelte und gehaßte Kinder sind zweifellos richtig, doch glauben wir nicht, daß damit das Problem der Schwererziehbarkeit erschöpft sei. Wir meinen vielmehr, daß es ebenso zweifellos noch andere Gründe der Schwererziehbarkeit gibt, die durch Adlers Methoden nicht beseitigt werden können. Dennoch darf das kleine Werk als bedeutsamer Beitrag zu diesem schwierigsten Erziehungsproblem gewertet werden.

Drinkuth, Rudolf, Organische Frziehung. Monographien zur Grundlegung der philosophischen Anthropologie und Wirklichkeitsphilosophie, herausgegeben von Erich Jaensch, Band III. Berlin 1930. Otto Elsner. XII und 66 S. Preis kart. RM 4,75, geb. RM 5,75.

Der Verfasser will die Ergebnisse der psychologischen Forschungen der Marburger Schule für die Erziehungswissenschaft fruchtbar machen. Nach einem guten Überblick über die von Jaensch aufgestellten Grundformen menschlichen Seins (integrierte und desintegrierte Typen) weist er nach, daß der integrierte Typus (Zusammenwirken von Innen- und Außenwelt) der eigentliche Jugendtypus ist. Im Laufe der Entwicklung tritt ein allmählicher Wandel von der Integration zur Desintegration ein, die Erziehung muß daher „phasenspezifisch" sein und dafür Sorge tragen, daß alle im Menschen liegenden Entwicklungstendenzen zur vollen Entfaltung gelangen. Der Theorie der Erziehung räumt er nur sekundäre Bedeutung ein, da sie keine Beziehung zum Lebendigen und Menschlichen habe. Der wichtigste Teil des Werkes ist die Verwertung der typologischen Einsichten für die körperliche Erziehung sowie für die Erziehung des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens, der Gefühle und des Wollens und endlich für die Erziehung zur Gemeinschaft.

So wie ich im zweiten Teil meiner Reifejahre (Leipzig 1924) den Standpunkt vertreten habe, daß Erziehung z. T. angewandte Jugendkunde sei, so meint Drinkuth, Erziehung sei angewandte Typologie. Er macht freilich nicht die Einschränkung „zum Teil" und entgeht dadurch nicht der Gefahr, über der Lebensnähe die notwendige Zielsetzung zu übersehen. Denn Psychologie und Jugendkunde können als Tatsachenwissenschaften nichts über die Ziele aussagen, welche die Erziehung anstreben muß. Nur so wird verständlich, daß der Verfasser z. B. behauptet, in der Pubertät sei der sexuelle Trieb so stark, daß alle vernünftigen Erwägungen, alle Willensanspannungen und Ablenkungsmaßnahmen unzureichend blieben. In der Erziehung handelt es sich nie allein um die Entfaltung vorhandener Entwicklungstendenzen, sondern ebenso um die Verwirklichung bestimmter Werttendenzen. Das gilt auch für die sexuelle Erziehung. In der Zeichnung der Entwicklungsstufen, welche die Grundlage der phasenspezifischen Erziehung bilden, wäre eine schärfere Herausarbeitung des Wandels von der Integration zur Desintegration notwendig gewesen. Drinkuth lehnt sich zu stark an die Charakteristik Charlotte Bühlers an, die von ganz anderen Gesichtspunkten aus unternommen wurde.

Wenn wir demnach nicht mit allen Darlegungen des Verfassers einverstanden sind, so halten wir das Buch für bedeutsam genug, daß sich Psychologen und besonders Pädagogen eingehend mit ihm beschäftigen. Die allgemeine Forderung, der Lehrer müsse psychologisch geschult sein, müsse die Tatsachen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung beachten, genügt nicht. Besonders die jungen Lehrer wissen mit den theoretischen psychologischen Kenntnissen nicht viel anzufangen. Hier wird nun ganz in concreto gezeigt, wie die psychologischen Einsichten zur Fundierung z. B. der Denkerziehung oder zur Erziehung der ästhetischen Gefühle dienen können. Die Durchdenkung der Erziehungsfragen vom psychologischen Standpunkt ist eine sehr verdienstvolle Arbeit, um so mehr, als es sich um die Anwendung der psychologisch fruchtbaren und bedeutsamen Prinzipien E. R. Jaenschs handelt.

Eymer, A., Schulgliederung nach dem Arbeitstempo. Pädagogisches Magazin, Heft 1294. 67 S. Preis RM 2. Langensalza 1930. Hermann Beyer & Söhne.

Das Büchlein ist aus einem ebenso interessanten wie beachtenswerten Schulversuch erwachsen, den der Verfasser zusammen mit Lehrer Otto Keffert in einer einklassigen Landvolksschule durchgeführt hat: Zusammenfassung der Schüler zu Gruppen nach der Art ihres Arbeitstempos und dem Grad der Gewissenhaftigkeit, mit der neue Aufgaben im arbeitsbetonten Unterricht erfaßt und erledigt wurden. Der Versuch war in jeder Hinsicht erfolgreich, die theoretische Rechtfertigung, die ihm der Verfasser gibt, ist wohl durch-

dacht und durchaus stichhaltig. Dem Standpunkt Eymers, daß ohne Berücksichtigung der personalen Richtungsbestimmtheit kein Unterricht in der Lage sei, die letzten und wirksamsten Kräfte im Kinde zu entwickeln, kann rückhaltlos zugestimmt werden. Trotz des bescheidenen Umfanges verdient das Büchlein vollste Beachtung und es wäre zweifellos der Mühe wert, den Versuch dieser Schulgliederung in einem größeren Maßstab an einer mehrklassigen Schule zu wiederholen.

Weitsch, Eduard, Gespräche mit Siebzehnjährigen. 93 S. 2. Aufl. Frankfurt 1928. Neuer Frankfurter Verlag.

Dieses entzückende Büchlein sollte von allen Jugendbildnern gelesen werden, besonders von jenen, die im Schulalltag gealtert und erstarrt sind, statt durch die lebendige Beziehung mit der Jugend jung geblieben zu sein. Weitsch zeichnet Momentbilder aus dem Schulleben, schildert jene allen Lehrern wohlbekannten Augenblicke, in denen durch die Dummheit, Frechheit oder Ausgelassenheit eines Jugendlichen der Lehrer zu Maßnahmen gezwungen wird, durch die entweder das Ansehen des Lehrers oder seiner Kollegen gefährdet oder das gute Einvernehmen mit der Klasse zerstört werden kann. Der Verfasser möchte nicht, daß man sein Vorbild nachahme, sondern man möge nur erkennen, daß der Humor Siebzehnjährigen gegenüber ein wichtiges pädagogisches Mittel ist, wichtiger als unnahbare Würde und Überzeugtsein von der eigenen Bedeutung. Wir meinen freilich, daß die Schulmeister aus dieser Art frischer und fröhlicher Erziehung noch ein bißchen mehr lernen können, zumal der Verfasser nicht nur ein wahrhafter, echter Erzieher ist, der die Jugend liebt, sondern auch ein feinfühliger Jugendkenner.

Reinheimer, Sophie und **Gärtner,** Paul, Klein Rösel. Frohe Kinderzeit in der Weltmessestadt Leipzig. 96 S. Mit zahlreichen Bildern. Preis geb. RM. 3,80. Leipzig 1931, Franz Schneider.

Das neueste Buch der bekannten Märchenerzählerin schildert den Alltag eines fünfjährigen Mädchens im Hause, im Kindergarten, im Zoo, beim Messebesuch und zu Weihnachten. Der Erlebniskreis dieses Alters ist vortrefflich beobachtet und in Wort und Bild glücklich festgehalten. Reinheimer und ihr Mitarbeiter haben es ausgezeichnet verstanden, sich in die Welt der Vier- bis Sechsjährigen einzuleben, eine warme Liebe zu den Kindern durchströmt das ganze Buch, eine anschmiegsame Zutraulichkeit der Kinder zu den Erwachsenen kennzeichnet das Verhalten der kleinen Heldin und ihrer Gespielen, von deren Standpunkt der Welterfassung Vater, Mutter, Tante und Kindergärtnerinnen gesehen werden. Vertraut und doch fremd schreiten diese Erwachsenen durch die Eigenwelt des Kindes, die noch durch keinen Mißton, kein grelles und häßliches Erleben gestört wird.

Wendler, Otto Bernhard, Peter macht das Rennen. 109 S. Buchschmuck von Fritz Eichenberg. Preis geb. RM. 2,50. Leipzig 1931, Franz Schneider.

Die Abenteuer eines 12jährigen Volksschülers und Zeitungsjungen, der durch seine Klugheit, Geschicklichkeit und Wachsamkeit die verbrecherischen Pläne eines Bewerbers um den großen Autorennpreis vereitelt und seinem bewunderten Rennfahrerideal zum Siege verhilft. Als moderner Junge versteht er sich auch auf alle technischen Kunststücke und vermag ein zum Alteisen geworfenes Auto wieder in den Gang zu bringen, ein Auto, das dann bei seinen Abenteuern eine große Rolle spielt. Jungen werden an dem tapferen kleinen Peter ihre helle Freude haben, auch der Rennfahrer Jochen Krack wird bald ihr Vorbild sein. Die Freude des kritischen Lesers ist leider nicht ganz ungemischt, da die Hauptgestalten der Erzählung zu sehr in Schwarz-Weißmanier gezeichnet sind und der Humor manchmal allzu gesucht erscheint. Auch die Sprache ist manchmal zu schnoddrig, besonders wenn der Verfasser die gut beobachtete Sprache des Bubendialogs auch in die Erzählung übernimmt.

Kloß, Erich, Auf Leben und Tod im deutschen Walde. Buchschmuck von Moritz Pathe. 103 S. Preis geb. RM. 2,50. Leipzig 1930. Franz Schneider.

Der durch die Rundfunkvorträge der deutschen Jugend wohlbekannte Verfasser schildert seine Beobachtungen an Tieren und seine Erlebnisse bei seinen vielen Streifzügen im Walde. Das Reh und der Hase, das Wildkaninchen und der Fuchs, das Eichhörnchen und der Bunt-

specht, die Ringeltaube und der Zaunkönig und schließlich der Maikäfer werden uns in lebensvollen Bildern vorgeführt, der Kampf der Tiere ums Dasein und gegen ihre Feinde in oft geradezu dramatischen Szenen gezeichnet. Jede Zeile des Buches verrät nicht nur innige Vertrautheit mit dem Leben des Waldes, sondern auch eine große Liebe zur Tierwelt. In manchen Szenen darf das Werk mit den wundervollen Schilderungen Svend Fleurons verglichen werden. Wir möchten dieses Buch in den Händen vieler reifender Jugendlicher sehen.

Angezeigt von Adolf Bruckner.

Cattell, J. McKeen, Some Psychological Experiments. Address of the retiring president of the American Association for the Advancement of Science, given at Kansas City on December 28, 1925. Reprinted from the issues of Science for January 1 and 8, 1926. (14 p.)

Cattell, einer der erfolgreichsten Pioniere auf dem Gebiete der Experimentalpsychologie, beleuchtet in seiner großen Rede in sehr anschaulicher und interessanter Weise das weite Arbeitsfeld der Experimentalpsychologie, weist auf die hohe Bedeutung der bisher gewonnenen Erkenntnisse für das praktische Leben hin und hebt zugleich auch die durch einzelne Forscher errungenen Fortschritte hervor. Er betont gleich am Anfang seiner Betrachtungen, daß die Psychologie infolge der Möglichkeit, auf sehr kurze Zeitstrecken, wie sie zwischen dem erfolgten Reiz und der durch ihn ausgelösten Reaktion verstreiche, zu messen, zu einer experimentellen und zugleich zu einer exakten Wissenschaft geworden sei. Da sehr kleine Einzelheiten errechnet werden mußten, habe er selbst das Symbol σ für $^1/_{1000}$ Sekunde eingeführt. Er zieht hierauf die theoretische Grenze zwischen Physiologie und Psychologie, ist sich aber bewußt, daß beide so eng verknüpft seien wie etwa Physik und Chemie in der Atomlehre. Eine Folge der Weiterentwicklung der Experimentalpsychologie sei angesichts der aus mannigfachen Gründen variablen Zeit der Reaktion der Beginn der mathematischen Psychologie gewesen. Zum Verhältnis zwischen Handlung und Bewußtsein führt er an, daß es keine Unterbrechung zwischen der einfachen Reaktion und dem kompliziertesten menschlichen Benehmen gebe, wie etwa zwischen dem befruchteten Ei und dem Erwachsenen. In der geübten Reaktion sei kein Bewußtsein vorhanden, obwohl der Beobachter die Reaktion im vorhinein plane und danach wisse, welcher Art der Anreiz und die Bewegung gewesen sei. Wir wüßten nicht, ob unsere Handlungen durch das Bewußtsein verursacht würden oder ob das Bewußtsein nur ein Nebenprodukt der Gehirntätigkeit sei. Vielleicht mache es gar keinen Unterschied aus, und es sei ein Problem ohne Bedeutung, da Bewußtsein und Benehmen in jedem der beiden Fälle dasselbe seien. Er entwickelt weiter, wie es möglich sei, Empfindungen in objektiver Weise zu messen und sogar zu bestimmen, welche Differenz zwischen zwei Tönen gleichwertig sei der Differenz zwischen zwei Farben. Ferner erörtert der Redner die bisher möglich gewordenen Messungen verschiedener für das praktische Leben wichtiger Fähigkeiten (Unterscheidung von Farben, Sprech- und Lesefähigkeit), wodurch man zur Erkenntnis individueller Gruppen- und Rassenunterschiede und deren genauerer Bestimmung veranlaßt wurde. Diese sei aber eine Hauptaufgabe der Psychologie, da dadurch die für das Leben so bedeutungsvolle richtige Berufswahl getroffen werden könne. Die weiteren Versuche, in denen Assoziationen eine Rolle spielten, führten nun zu den Ergänzungstests, die Ebbinghaus an Kindern erprobte und welche die Grundlage der heute vielfach angewendeten Intelligenztests bildeten. Durch die verschiedenen Erfolge sei die Psychologie in den Ruf einer Art spiritistischen Lehre gekommen. Sie sei vielfach Konversationsstoff geworden wie etwa heute die Psychoanalyse, die jedoch nicht so sehr eine Frage der Wissenschaft wie eine Geschmacksache sei. Dr. Freud sei ein Artist, der im Märchenwald der Träume unter Ungeheuern gewesener Geschlechter lebe. — Die in weiterer Entwicklung unternommenen Versuche hinsichtlich der Übung, des Lernens, Gedächtnisses und der Ermüdung wären von fundamentaler Bedeutung für die Psychologie und Erziehung. Eine wichtige Folge dieser Erkenntnisse sei die Auffindung der Übungskurven gewesen, die allerlei Kurven (Alterskurven) im Gefolge hatten und zum Taylor-System und zur Binet-Simon-Skala führten. Nach Thorndikes grundlegendem Werk sei auch das Studium des Benehmens der Tiere auf wissenschaftliche Grundlage gestellt worden, während durch Wissler, Galton und Pearson die Korrelationsberechnungen Eingang in die Wissenschaft fanden. Doch seien Schätzungen von Charakter- und anderen psychologischen Zügen schwierig und unzuverlässig. Das Lesen

des Charakters aus der Physiognomie oder Graphologie sei die Beschäftigung der Charlatane. Doch sei es möglich, Urteile über den Charakter auf quantitative Grundlage zu stellen. Die Schätzung des Charakters oder die Beurteilung der Klassenarbeit sollte durch Reihung nach der Methode des Verdienstes vollzogen werden; daher sei auch schon in Amerika dieser Versuch bei Männern der Wissenschaft unternommen worden. Zum Schlusse seiner Rede weist Cattell, der 1887 und 1888 die ersten Laboratoriumskurse (Cambridge, Pennsylvania, Bryn Mawr College) leitete und bei Wundt (1881 und später) arbeitete, auf die Segnungen der psychologischen Errungenschaften für die Wohlfahrt der Menschheit hin.

Frois-Wittmann, J., The Judgement of Facial Expression. A Dissertation presented to the Faculty of Princeton University in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. Reprinted from the Journal of Experimental Psychology, Vol. XIII, Nr. 2, April, 1930. (p. 113—151.)

Der Gesichtsausdruck des Menschen zog von alters her neben dem allgemeinen auch das besondere wissenschaftliche Interesse der Philosophen, Psychologen und Physiologen auf sich, aber durch die von Amerika ausgehende Strömung des Behaviorismus bekam dieses Interesse einen erneuten gewaltigen Aufschwung, so daß es nicht wunder nimmt, daß besonders die amerikanische Literatur zahlreiche Studien auf diesem Gebiete aufweist. Von dieser Literatur geht der Verfasser der vorliegenden Dissertation aus und erkennt darin neben der „Wissenschaft" der Physiognomie zwei Hauptmethoden der Untersuchung des Gesichtsausdruckes bei Erregungen. Die erste besteht nach seinen Ausführungen in der Beschreibung der Ausdrucksformen, die als bestimmten Erregungen entsprechend angenommen werden, ferner in dem Studium der bei diesen Ausdrucksformen beteiligten Muskeln und in der Erklärung der Ursachen, die der Teilnahme besonderer Muskeln in einem gegebenen Ausdruck zugrunde liegen können. Die erste vollständige systematische Darstellung in dieser Richtung stammt von Darwin (1872). Die zweite Methode besteht in der Prüfung der von Beobachtern vollzogenen Beurteilungen des Gesichtsausdrucks. Solche unter Kontrollbedingungen gemachten Studien sind verhältnismäßig neu. Die Versuche, auf die sich die Dissertation aufbaut, wurden nun in der ausdrücklichen Absicht unternommen, die Forschungen nach der zweiten Methode zu erweitern, und sie verfolgten einen doppelten Zweck: 1. Die Beziehung der Beurteilungen von Gesichtsausdrücken zueinander und zum Anteil der Gesichtsmuskeln und 2. die Beziehung der besonderen Gesichtszüge der Bilder zueinander festzustellen; damit war zugleich die Absicht verbunden, herauszufinden, welche Faktoren und Grundsätze an der Differenzierung der üblichen Gesichtsausdrücke wirken. Um dieser doppelten Aufgabe gerecht zu werden, erschien dem Verfasser sowohl eine statische Analyse der Beurteilungen und des Anteils der Muskulatur (muscular involvement) wie auch eine Analyse der besonderen Gesichtszüge der Bilder notwendig. Für die Untersuchung wurden zwei Reihen von Ausdrucksbildern, Photographien und willkürlich zusammengesetzte Zeichnungen, angefertigt, welch letztere den Zweck hatten, die Wirkung der Veränderung verschiedener Gesichtspartien, besonders der Augen, des Mundes, der Nase, kennenzulernen. Die gesonderten Gesichtszüge konnten durch eine viereckige Öffnung eines den übrigen Gesichtsteil verdeckenden Pappendeckels beurteilt werden. Die Beobachter waren Universitätsstudenten, die gruppenweise (15—143) ihre Beurteilungen ausführten, so daß im ganzen 11965 Beurteilungen erzielt wurden. Alle Bilder, von denen 12 im Hefte wiedergegeben werden, konnten nach den hauptsächlich verwendeten Ausdrücken schließlich in 32 Gruppen eingeteilt werden. Der Verfasser veranschaulicht die Ergebnisse durch mehrere Tabellen, aus denen Art und Zahl der Beurteilungen, ihre Beziehungen zueinander, der Anteil der Muskulatur und einzelner Gesichtsteile und Gesichtszüge u. dgl. ersichtlich ist. Am Schlusse werden in der Zusammenfassung die Gesamtergebnisse hinsichtlich ihrer Übereinstimmung und Verschiedenheit der Beurteilungen, der Beziehungen zwischen der als Modus oder infolge der großen Häufigkeitszahl als sekundär erkannten Ausdrucksform und des Anteils der Muskulatur und der gesonderten Gesichtszüge kurz dargelegt.

Wever, Ernest Glen and **Bray,** Charles W. (Princeton University), Present Possibilities for Auditory Theory. Offprinted from Psychological Review, Vol. 38, No. 5, September 1930. (p. 365—380.)

Die verschiedenen Untersuchungen über den Vorgang des Hörens brachten zwar sehr

wertvolle Erkenntnisse, konnten jedoch noch zu keiner Entscheidung und Klarheit auf diesem komplizierten Gebiete führen. Es war daher ein guter Gedanke der beiden amerikanischen Psychologen Wever und Bray, die übrigens ihre Versuche nach einer wesentlich veränderten Art der Theorie von Forbes, Miller und O'Connor noch nicht abgeschlossen und die bisherigen Ergebnisse in einer 1930 erschienenen Vorankündigung mitgeteilt haben, in der vorliegenden Abhandlung zugleich eine kurze Rück- und Umschau über die gegenwärtigen Möglichkeiten einer Theorie des Hörens und deren Untersuchungen zu halten. Ausgehend von der Überzeugung, daß eine Theorie des Hörens schon infolge der modernen Errungenschaften der Physiologie unbedingt auch die Tonstärke, die seit Helmholtz' Zeiten wenig berücksichtigt wurde, ebenso in den Kreis der Beobachtung ziehen muß wie die Tonhöhe, werden die verschiedenen Grundsätze und Theorien des Hörens und deren Verbindungen kurz besprochen, das Für und Wider der einzelnen Theorien aufgezeigt, ein Einblick in die Experimente über Gehörnervenreaktionen vermittelt und schließlich im ganzen vier im gegenwärtigen Augenblick mögliche Theorien (1. a resonance telephone theory, 2. a non-resonance telephone theory, 3. a resonance volley theory, 4. a non-resonance volley theory) kurz erörtert. Doch nehmen die Verfasser davon Abstand, einer dieser Theorien derzeit den Vorrang zu geben, denn sie wollten nicht eine besondere Theorie vorschlagen oder verteidigen, sondern das Gehörproblem im Lichte der jetzt möglichen Erkenntnis analysieren und so weitere Entwicklungen in der Richtung einer schließlichen Lösung zusammenströmen lassen.

Wever, Ernest Glen and **Bray,** Charles W., The Nature of Acoustic Response: The Relation between Sound Frequency and Frequency of Impulse in the Auditory Nerve. Offprinted from Journal of Experimental Psychology, Vol. XIII, No. 5, October, 1930. (p. 373—387).

Die beiden eifrigen Experimentalpsychologen Wever und Bray veröffentlichen in diesem Hefte das erste einer Reihe von Experimenten über das Wesen der akustischen Reaktion, worüber es zwar schon mehrere Theorien gibt, aber bisher keine, die vollends befriedigen würde. Sie gingen dabei von der Anschauung aus, daß die schließliche Lösung des Problems des Hörens in der genauen Erforschung der Wirkungsströmung (action currents), die im Gehörnerv während der Reizung des Ohres durch einen Ton ausgelöst wird, gefunden werden könnte. Als Erforschungsobjekt wurde unter den Tieren die Katze gewählt, weil sie einerseits in der Reihe der Tiere ziemlich hoch steht und weil sie, wie es sich aus Versuchen Wevers ergab, ein Gehör hat, das dem des Menschen vergleichbar ist. Wir lernen in diesem Berichte zunächst den Hergang des Experimentes kennen, das im allgemeinen darin besteht, daß man Elektroden an dem bloßgelegten Gehörnerv anbringt und die Wirkungsströmungen des Nervs (nerve action currents) durch ein Verstärkungssystem zu einem Detektorapparat überleitet. Zu diesem Zwecke wird unter tiefer Ätheranästhesie die komplizierte Operation der Bloßlegung des Gehörnervs vorgenommen, wobei wohl die Hoffnung auf hochwertige wissenschaftliche Ergebnisse jedes Mitleid mit den Versuchstieren — in unserem Falle achtzehn Stück, wovon drei bald nach vollendeter Operation eingingen — unterdrücken muß. Ferner wird die bei den Experimenten verwendete Apparatur beschrieben und die Ergebnisse mitgeteilt, die vor allem die Entdeckung zeitigten, daß Töne, die das Ohr des Versuchstieres treffen, Wirkungen im Gehörnerv hervorrufen, die im wesentlichen der Frequenz dieser Töne entsprechen. Die elektrischen Veränderungen, die im Nerv beim Durchzug der Nervimpulse bewirkt werden, sind solcher Art, daß sie im Empfangsapparat Töne gleicher Natur erzeugen wie jene, die den Gehörapparat der Katze anregten. Durch diese Versuche konnte im allgemeinen auch eine positive Korrelation zwischen den Intensitäten der Tonreizung und der Strömung im Nerv festgestellt und einige vorläufige Beobachtungen bezüglich des Umfanges der Gehörnervreaktion durch einen Vergleich mit Reaktionen der Muskeln und anderer Nerven desselben Tieres gewonnen werden. Schließlich wurden noch zahlreiche Versuche unternommen, um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu überprüfen und die verschiedenen Möglichkeiten eines Kunstprodukts auszuschließen; so wurden z. B. die Wirkungen an der Umgebung des Gehörnervs erprobt. Aus allen diesen Versuchen ging hervor, daß eine Übereinstimmung zwischen der Tonfrequenz und der Reaktionsfrequenz bestehe und daß die Reaktion durch Wirkungsströmung im Gehörnerv veranlaßt werde.

Angezeigt von Viktor Gölles.

Vers la Réforme de l'Enseignement. Documents publiés par l'association Médico-Pédagogique Liégeoise.

Fascicule I (Mai 1930). Enquête sur la surcharge des programmes et le surmenage scolaire par A. **Gravis.** Liège 1930. Vaillant-Carmanne.

Die Frage der Reform der Schule aller Grade von der Volksschule bis zur Hochschule ist in Belgien und Frankreich seit etwa über 30 Jahren ebenso auf der Tagesordnung wie bei uns. Die medizinisch-pädagogische Gesellschaft in Lüttich veröffentlicht seit dem Vorjahre Einzelschriften zu dieser Frage. In dem vorliegenden ersten Heft beschäftigt sich A. Gravis, em. Professor der Universität Lüttich, mit dem Problem der Überladung der Lehrpläne und Überbürdung der Schüler.

Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung der Schulreformfrage in Belgien (auch Frankreich wird dabei immer stark herangezogen) gibt Gravis im ersten Kapitel zunächst einen Bericht über die Lage der Schulreform vom pädagogischen Standpunkt aus. Hierbei zitiert er bemerkenswerte Äußerungen hervorragender belgischer und französischer Schulmänner (etwa 300 Dokumente aus den letzten 18 Jahren), die alle mehr oder minder dringend die Notwendigkeit der Reform aller Schulen in Belgien betonen. Auch Kommissionsberichte, Ergebnisse von Enqueten werden auszugsweise wiedergegeben. Den deutschen und österreichischen Leser interessiert dabei, daß das französische Schulwesen über dieselben Schmerzen klagt wie das unserige. Allgemein wird die geringe Selbständigkeit der Schüler, der große Mangel an allgemeiner Bildung, das Fehlen schlüssiger Gedankenarbeit als Fehler im Ergebnis der bisherigen Schulbildung hervorgehoben. An den pädagogischen Lagebericht schließt sich die Betrachtung der Frage vom ärztlichen Standpunkt an. Hier wird besonders von Ärzten und Eltern über die Überbürdung der Schüler durch Schulstunden und Hausarbeiten in der für die körperliche Entwicklung wichtigsten Lebenszeit geklagt.

Im zweiten Kapitel stellt der Verfasser wieder in zitierten Stellen die Äußerungen über die Ursachen dieser beklagenswerten Übelstände zusammen. Hier wird besonders auf das Mittelschulwesen und den Übertritt zur Hochschule Bedacht genommen. Als Hauptfehlerquellen werden angegeben: Außerachtlassen des Zweckes der Mittelschule, zu viel Spezialisieren statt weniger und dafür gründlicher Lernen, zu viel Gegenstände, zu wenig Erziehung zu selbständiger Gedankenarbeit, zu starke Klassen.

Das dritte Kapitel ist der Frage der Abhilfe gewidmet. Hier werden in verschiedenen Abschnitten stärkere Auslese des Schülermaterials für die Mittelschulen, Beschränkung der Lehrpläne, Änderung der Unterrichtsmethoden im Sinne einer selbständigen geistigen Arbeit, bessere Leitung der beaufsichtigten Schülerarbeiten empfohlen. In besonderen Abschnitten werden dann noch Gutachten über die einzelnen Gegenstände, über Stundenzahl, Lehrerbildung, Reifeprüfung und Aufnahmeprüfung in höhere Fachschulen auszugsweise wiedergegeben. Auch der Elternvereinigungen wird hierbei gedacht.

Im Schlußkapitel legt der Verfasser die aus der vorliegenden Dokumentensammlung sich ergebenden Forderungen in 10 Punkten vor, die vielfach auch in unserem Schulwesen von brennender Wichtigkeit sind.

Fascicule III (Februar 1931). Sport et Hygiène, par Dr. R. **Ledent** et L. **Wellens.**

Zwei Fachmänner, ein Arzt und ein Professor für körperliche Erziehung, legen hier in einem sehr ansprechenden Büchlein die Beziehungen zwischen Sport (im weitesten Sinne genommen) und Gesundheitslehre dar. Ausgehend vom menschlichen Körper als einem überaus fein konstruierten organischen Motor, besprechen sie den Sport und seine Vorteile zunächst im allgemeinen. In besonderen, immer knapp gehaltenen und doch alles Wissenswerte bietenden Kapiteln werden die Fragen der richtigen Ernährung (einschließlich Vegetarismus, Alkoholgenuß, Tabakrauchen), der Kleidung, der Atmung, des Luft-, Sonnen- und Wasserbades besprochen. Training, Ermüdung, Massage sind der Inhalt der folgenden Abschnitte. Ein eigenes Kapitel gilt der sehr zeitgemäßen Frage: Frau und Sport, in dem in sehr kluger Weise die Bedeutung des richtig gewählten und ausgeübten weiblichen Sportes für die Entwicklung der Nachkommenschaft hervorgehoben wird. Sport-

wahl, Psychologie des Sportes schließen den allgemeinen Teil der Schrift. In den letzten Kapiteln sind die hygienischen Forderungen bei Ausübung bestimmter Sporte nach Angaben ausübender Sportleute aufgezählt. In dem trotz knappster Form sehr inhaltreichen Büchlein würde man der Vollständigkeit halber auch einen Hinweis auf die sehr wichtige Frage: Sport und Geschlechtsleben finden.

Fascicule IV (März 1931). 1. Persévérons! par **Gravis.**

Seit Gravis im Jahre 1930 die im Fascicule I besprochene Urkundensammlung zur Frage der Schulreform in Belgien herausgegeben hatte, war diese Frage auf Kongressen wiederholt behandelt, in Rundfragen, Zeitungen und Zeitschriften immer wieder besprochen worden. Der vierte Band bringt in seinem ersten Artikel mit dem bezeichnenden Titel: Ausharren! wieder eine Sammlung auszugsweise wiedergegebener Äußerungen von Fachleuten, Gutachten von Fakultäten, Artikel in Tageszeitungen und Zeitschriften. Zunächst setzt sich der Herausgeber mit der nicht überall einheitlich festgestellten Begriffsbestimmung der Schulüberbürdung (surmenage scolaire) auseinander. Ihre Ursachen sind nach der Ansicht der überwiegenden Mehrzahl befragter Autoritäten hauptsächlich: Vielheit der Gegenstände, Überladung der Lehrpläne, Spezialistentum, Vorschieben minder wichtiger Gegenstände vor die wichtigeren, schlechte Vorbildung der Lehrer, ihre manchmal zu beobachtende Eitelkeit, Mangel der Methode, Klassenüberfüllung, schlechte Prüfungsanordnungen, zu zahlreiche Ablenkungen durch die Eltern, Überwuchern des Sportes. Diesmal ist besonders das mittlere Schulwesen und der Übertritt zur Hochschule berücksichtigt. Im einzelnen folgen dann die wörtlich angeführten Äußerungen, deren Herkunft schon oben angegeben ist. Viele von ihnen sind derart, daß sie auch ebensogut über den Zustand unseres Mittelschulwesens und unserer Mittelschulabgänger abgegeben sein könnten.

In einem Schlußartikel faßt Gravis noch einmal die Tatsache ins Auge, daß die Zustände im Mittelschulwesen durch Überfüllung der Lehrpläne und Überbürdung der Schüler beklagenswert sind und daß eheste Abhilfe durch sofortige Beschneidung der Lehrpläne und Kürzung der Stundenpläne ohne weiteres sich ermöglichen ließe.

2. Résultats de l'Enquête réalisée par l'Association Médico-pédagogique Liégeoise.

Die obgenannte Vereinigung lud im Mai 1930 im Anschluß an den 1. Bd. ihrer Veröffentlichungen die Leser ein, vier Fragen über die Überbürdung der Mittelschüler zu beantworten. Diese lauteten:

1. Soll man die Lehrpläne entlasten?
2. Soll man die Gepflogenheit der in der Schule unter Anleitung der Lehrer gemachten Arbeiten allgemein einführen?
3. Soll man die Hausaufgaben freistellen?
4. Soll man eine Regelung der häuslichen Lektüre unter Leitung der Lehrer erlassen?

Im einzelnen wird dann die sehr interessante Statistik der Antworten auf diese Fragen gegeben, wobei die abgegebenen Stimmen nach Lehrern, Eltern und Ärzten geordnet werden. Es ergibt sich für Frage 1, 2 und 4 eine starke, für Frage 3 eine schwächere Bejahung. In einem Schlußwort hebt Gravis wieder die Notwendigkeit der Reform des belgischen Mittelschulwesens hervor.

Ledent, Dr. R. et **Wellens,** L., Précis de Biométrie à l'Usage des Médecins et Éducateurs. 2. Auflage. 370 Seiten. Liège (Lüttich) Vaillant-Carmanne.

Das vorliegende mit 95 Zeichnungen und 5 Tafeln gut ausgestattete Werk zweier belgischer Fachleute behandelt in ausführlicher Weise die Messungen am lebenden Körper, ihre Methoden und die aus diesen Messungen für die Erscheinungen des körperlichen und geistigen Lebens des Menschen zu ziehenden Schlußfolgerungen.

Ausgehend von den an eine richtige Messung zu stellenden Forderungen, den Methoden der Schlußfolgerungen behandeln die Verfasser das Knochengerüst, die Gelenke und ihre Beweglichkeit, Gewicht und Wuchs, Muskel, Blutkreislauf und Atmungsorgane, alles durch zahlreiche Tabellen und gutes Bildmaterial trefflich gestützt. Nach einer kurzen, allgemeinen Abhandlung über das Wesen des Sinnesreizes und seinen Ablauf bringen die Verfasser ausführlich für jeden einzelnen Sinn das biometrische Tatsachenmaterial vor, das sie mit dem Kapitel über Ermüdungserscheinungen und ihre Messungen

schließen. Sehr eingehend werden die Intelligenzmessung und ihre Methoden, immer an der Hand reichen Bildermaterials, geschildert. Messungen über Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Ideenverbindung, Phantasie, Abstraktion, Beobachtung, Urteil und Schlußfähigkeit bilden die Bestandteile für die biometrische Festlegung des geistigen Niveaus eines Individuums. In diesem Zusammenhang werden die verschiedenen Tests behandelt und ihre Anwendung für bestimmte Meßzwecke deutlich aufgezeigt. Auch die Charakteranlage des Individuums kann durch geeignete Tests einer Messung unterzogen werden. In einem ausgezeichneten kurzen Schlußwort kommen die Verfasser auf den nur relativen Wert der „biometrischen Zählkarte" zu sprechen, wenn die Folgerungen aus ihr in sozialer, medizinischer und pädagogischer Hinsicht nicht entsprechend verwertet werden.

Jeder, der sich über die unaufhörlichen Wechselbeziehungen zwischen Körper und Geist unterrichten will, wird in diesem Abriß der Biometrie die gewünschte Auskunft und auch Anregung zu selbständigen Versuchen auf diesem Gebiete finden, sei er Vater, Mutter, Lehrer oder Arzt.

Zeitschriftenschau.

Bobertag, Otto, Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung. Zeitschr. f. päd. Psychol. 32. Jahrg. 1931, S. 12—27.

Bericht über die Ergebnisse einer durch mehrere Jahre fortgesetzten umfassenden Testprüfung aller fünften Volksschulklassen der Stadt Eberswalde (382 Kinder) und Verfolgung der weiteren Schicksale dieser Kinder. Durch die Testprüfung wird eine intellektuelle Differenzierung erfaßt, die mehr als doppelt so groß ist wie die durch die Schulzeugnisse erfaßte Differenzierung. Sehr sorgfältige Auswertung des interessanten Versuchsmaterials.

Argelander, Annelies, Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes. Ebda. S. 28—43.

Kritische Durchmusterung der bisherigen Untersuchungen und Theorien über die Geschlechtsunterschiede. „Es bestehen intentionale Verschiedenheiten des Interesses und funktionale Unterschiede im Leistungsverhalten der beiden Geschlechter. Unbeschadet der für beide Geschlechter gültigen Entwicklungstatsachen geschieht die Erfassung der Außenwelt beim Knaben mehr auf dem Wege der Merkmalsabstraktion, beim Mädchen mehr im Sinne einer ganzheitlichen Auffassung. Den Knaben interessiert an den Gegenständen mehr das Generelle und die Struktur; das Mädchen ist stärker interessiert am Individuellen und richtet seine Betrachtung vorzugsweise auf die äußere Gestalt." Diese Unterschiede stehen in enger Beziehung zu Temperamentsverschiedenheiten (im Sinne Kretschmers), wodurch die Frage nach den seelischen Geschlechtsunterschieden in das Gebiet der Persönlichkeitsforschung verschoben wird.

Grahmann, Bernhard, Verlagerungen bei der Auffassung optischer Gestalten im geographischen Anschauungsbilde Ebda. S. 92—98.

Versuche bei Kindern und Erwachsenen zeigen, daß „nur das der Verlagerung verfällt, was eine im Werden begriffene oder bereits vollzogene Sinnbeziehung nicht gefährdet oder noch nicht in die werdende Sinnbeziehung einbezogen ist". In den Auffassungsbildern der jüngeren Kinder zeigt sich ein fast ungehindertes Umlagern. In diesem Alter herrscht kein Drang zu letzter, gestalt-sinnhafter Durchgliederung. Die Endgestalten der jüngeren Jahrgänge ähneln den Vorgestalten (im Sinne Friedrich Sanders) der Erwachsenen.

Vértes, Joseph O., Das Gedächtnis taubstummer Kinder. Ebda. S. 136—142.

Zwischen dem Gedächtnis der Vollsinnigen und der Taubstummen bestehen wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Reproduktion von Sachvorstellungen, Zahlen und Wörtern. Am besten gelingt den Taubstummen die Reproduktion von Tast-, am schlechtesten von Gehörsvorstellungen.

Piaget, Jean, Les Réalités morales dans la vie des enfants. La Nouvelle Education, 10. Jahrg. 1931. S. 3—7.

Damit sich bei einem Individuum Pflichtbewußtsein entwickle, müssen nach Bovet nicht nur äußere Pflichten und Gebote gegeben sein, sondern das Individuum muß auch Respekt vor jenem haben, der die Befehle gibt. Nach den Untersuchungen Piagets gibt es zwei Formen

des Respekts, die auch zwei verschiedene sittliche Verhaltensweisen andeuten, den einseitigen Respekt, den das Kind gegenüber dem Erwachsenen, und den gegenseitigen Respekt, den es gegenüber seinen Altersgenossen erlebt. Die Beobachtung des Kindes beim Spiel, und zwar wie es die Spielregeln anwendet und wie es sie beurteilt, ferner die Stellungnahme zu sittlichen Handlungen nach dem bloß äußerlich gegebenen Tatbestand und nach der Absicht des Täters, läßt eine deutliche Entwicklungslinie von der heteronomen zur autonomen Sittlichkeit erkennen.

Harvaux, La Tendance sympathique chez les ecoliers de 5 à 12 ans. Ebda. S. 25—27.

Kurzer Bericht der Verfasserin über eine größere Untersuchung, welche sich mit den Freundschaften und Feindschaften sowie mit dem sozialen Verhalten der 5- bis 12 jährigen Kinder beschäftigt.

Lévi, Léopold, Aperçu de Psycho-Endocrinologie. Bulletin de l'association Médico-Pédagogique Liégeoise. 21. Jahrg. 1931. S. 2—14.

Der Verfasser versucht die Zusammenhänge zwischen den Funktionen der Drüsen mit innerer Sekretion einerseits und der Intelligenz, dem Gedächtnis, dem Willen und dem Charakter andererseits unter Heranziehung klinischer Fälle aufzuzeigen.

Oseretzky, N., Beitrag zum Problem des Betteltums der Jugendlichen in Sowjetrußland. Ztschr. f. Kinderforschung. 38. Band 1931. S. 1—38.

Mit mehr Erfolg als die zaristische Regierung versucht die Sowjetregierung dem in Rußland verbreiteten Bettel von Kindern und Jugendlichen zu steuern. Die jugendlichen Bettler lassen sich in drei Gruppen teilen, in Gelegenheitsbettler, in gewerbsmäßige Bettler und in jugendliche Bettler, die zugleich Rechtsbrecher sind. Diese drei Gruppen zeigen eine verschiedene geistige und soziale Struktur. Am lebenstüchtigsten ist die dritte Gruppe, die hinsichtlich der geistigen Entwicklung, der körperlichen Kraft und der motorischen Geschicklichkeit den übrigen Gruppen überlegen ist, am schlechtesten schneidet die Gruppe der gewerbsmäßigen Bettler ab, von denen etwa ein Drittel geistig minderwertig ist. Bei den Berufsbettlern gibt es eine Reihe charakteristischer Untergruppen.

Kwint, L., Die Evolution der mimischen Psychomotorik. Ebda. S. 143—217.

Der Umfang der aktiven Bewegungen der Gesichtsmuskulatur erweitert sich mit zunehmenden Alter. Die Reifezeit ist durch eine Verringerung der mimischen Willensbewegungen gekennzeichnet. Die Mehrzahl der mimischen Bewegungen ist in ihrer Entwicklung auf eine bestimmte Altersstufe beschränkt, die einen entwickeln sich früher, die anderen später. Zwischen der allgemeinen geistigen Entwicklung und der willkürlichen mimischen Motorik besteht eine positive Korrelation, die Höhe der Begabung geht mit der Reichhaltigkeit der Motorik zusammen. Die Analyse der Entwicklungseigentümlichkeit der aktiven mimischen Bewegungen gestattet die Aufstellung einer nach Altersstufen gestaffelten Reihe von psychomotorischen Tests zur Prüfung der motorischen Begabtheit.

Holtorf, Herbert, Das Problem der Überbürdung in jugendpsychologischer Beleuchtung. Zft. f. angewandte Psychologie, 33. Band, S. 1—119.

Auf den Inhalt dieser Abhandlung werden wir bei der Besprechung des Buches Holtorfs „Die höhere Schule einst und jetzt" (im dritten Heft unserer Zschr.) eingehen, das den gleichen Stoff in etwas erweiterter Form behandelt.

Paul, Max, Aufnahmeprüfung und Begabtenauslese, ebenda Seite 270—308.

Die Untersuchungen an einer sächsischen Aufbauschule ergaben die Gleichwertigkeit der Testprüfung mit der Leistungsprüfung. Die Verbindung beider Prüfungsformen führte zu einer etwas höheren Bewährung, als jede der beiden Teilprüfungen erreichte. Ein möglichst großer Bewährungserfolg verlangt daher die Ergänzung der Leistungs- oder pädagogischen Prüfung durch die Test- oder psychologische Prüfung.

Stern, Clara und William, Dauerphantasien im vierten Lebensjahre, ebenda Seite 309—324.

Sonderabdruck eines Abschnittes aus der Neubearbeitung der bekannten Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes, II. Band. (Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit.)

WEIMER und KIESSLING

Schriften zur Fehlerkunde

1. Teil: **Psychologie der Fehler.** Von Prof. Dr. HERMANN WEIMER, Frankfurt a. M. 2. Auflage. 100 Seiten. In Steifdeckel RM. 3.80

„... Jeder, der danach strebt, in seiner Lehrweise immer tüchtiger zu werden, muß die grundlegende Schrift gelesen haben." Die Quelle

„Weimer hat das Verdienst, mit dieser Schrift ein wichtiges Teilgebiet der pädagogischen Psychologie in den Kreis bewußter Forschung gezogen zu haben ... Die einzelnen Fehlerarten werden zunächst für den engeren Bezirk der Schule beleuchtet, darüber hinaus aber wird auch ihre Bedeutung für die Entwicklung von Sprache, Schrift und Sitte aufgewiesen. Diese Schrift mit dem unscheinbaren Titel ist ein fleißiges, gründliches Werk, ein bündiger Ausdruck für echte Pionierarbeit auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie." Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung

2. Teil: **Die Bedingungen der Fehlsamkeit.** Von Prof. Dr. ARTHUR KIESSLING, Frankfurt a. M. IV, 70 Seiten. Geheftet RM. 2.40

Diese Arbeit ist eine wertvolle Ergänzung zu dem Buch von Weimer. Mancher „schwarze Tag" im Leben des Zöglings beziehungsweise im Klassenleben erfährt seine Aufhellung, wenn man die Fülle der Faktoren kennenlernt, die sich zu unerfreulichen Gesamtwirkungen komplizieren können. Die Anmerkungen beweisen, daß der Verfasser seine Untersuchungen auf breiteste wissenschaftliche Vorarbeiten aufgebaut hat. Das Studium des Buches wird dem Lehrer das Aufkommen so mancher unbegründeter Mißstimmung im Schulleben hintanhalten und seine Erziehungs- und Bildungsarbeit ersprießlicher gestalten.

3. Teil: **Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung.** Von Prof. Dr. HERMANN WEIMER, Frankfurt a. M. 2., verbesserte und vermehrte Aufl. 97 Seiten. In Steifdeckel RM. 3.25

„... Alles in allem ist diese erste wissenschaftliche Fehlerkunde ein glänzend gelungener Versuch." Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht

„... Ein Studium dieser psychologisch und methodisch gleich wertvollen Arbeit verspricht reichen unterrichtlichen Gewinn." Neue Bahnen

„Weimers ‚Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung' ist mit den vorhergehenden beiden Teilen für die Jugendbildner von unschätzbarem Wert; die Schrift gehört nicht nur in die Fachliteratur der Lehrbüchereien, sondern in die Hand jedes Pädagogen." Deutsches Philologen-Blatt

Durch jede gute Buchhandlung zu beziehen!

Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

SOEBEN IST ERSCHIENEN:

In 3., verbesserter Auflage:

Einführung in die Jugendkunde

mit besonderer Berücksichtigung der erfahrungswissenschaftlichen Forschungen.

Von Prof. Dr. OTTO TUMLIRZ, Graz

1. Band: Die geistige Entwicklung der Jugendlichen
VIII, 359 Seiten. In Leinenband etwa RM. 10.60

In 2. Auflage liegt dazu vor:

2. Band: Die geistige Bildsamkeit der Jugendlichen
VIII, 304 Seiten. Gebunden RM. 9.50

„. . . Das Werk wird seinen Weg erfolgreich weitergehen."
Zeitschrift für pädagogische Psychologie

„. . . Wer sich der Leitung des Verfassers anvertraut, kann nicht fehlgehen."
Neue Bahnen

Das pädagogische Verstehen

Eine pädagogik-wissenschaftliche Studie
auf Grund einer Umfrage

Von Dr. ANTON STONNER, München

In Steifdeckel RM. 4.60

Lebensnähe und Wissenschaftlichkeit in einer Arbeit zu verbinden, fällt nicht leicht. Die Studie „Das pädagogische Verstehen" versucht es. In vorsichtig angelegter Untersuchung und aus einer Fülle verarbeiteter moderner Literatur werden die reizvollen Probleme, welche das Geheimnis der menschlichen Individualität des Kindes dem Erzieher auferlegt, entwickelt, um dann durch Beleuchtung aus den Berichten von 67 Erziehern, die selber mit ihren Antworten und Stellungnahmen ebenso viele scharf umrissene Individuen sind, einer Lösung entgegengeführt zu werden. Wer das menschliche Phänomen des Verstehens und Verstandenwerdens, das für den Erzieher wie für jeden Menschen zum reinsten und tiefsten seelischen Glück gehört, besinnlich durchdenken und seine eigene Fähigkeit, andere zu verstehen, steigern will, greife nach diesem Buch, in dessen Kapiteln reiche pädagogische Schau und Erfahrung steckt.

Bezug durch jede gute Buchhandlung!

Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Notre armée

—

Nous avons reçu de M. le prof. Edouard Claparède la lettre suivante:

Genève, 23 avril 1931.

Vous avez reproduit dans le *Journal* de ce matin «l'ordre de division» par lequel M. le colonel Grosselin prend congé de ses troupes. Mais je m'étonne — et je sais plusieurs de vos lecteurs qui ont éprouvé le même sentiment — que vous ne l'ayez fait suivre d'aucun commentaire. Car, peut-on vraiment prétendre que notre armée soit *la seule* gardienne de notre pays? N'est-ce pas faire un peu trop bon marché de tous les autres éléments, intellectuels et moraux, qui concourent à maintenir assez haut le prestige de notre petite patrie? Vraiment, l'honnêteté proverbiale de notre peuple, son travail, sa haute culture, ses traditions libérales, ne sont-ils pour rien dans la considération dont nous entourent nos grands voisins? Et si ceux-ci s'entendaient entre eux pour se partager notre territoire, notre armée, si brave soit-elle, y pourrait-elle quelque chose?...

La gardienne de notre patrie c'est donc, surtout, la loyauté des autres nations à notre égard. Développer cette loyauté internationale telle est la grande tâche de l'heure présente. Ne nous y dérobons pas en mettant constamment l'accent sur la force matérielle capable de nous protéger de nos voisins, et en paraissant oublier les forces spirituelles susceptibles de nous les attacher par l'affection et le respect. Avec le colonel Grosselin, nous nous écrierons: Aimons notre pays! — Mais nous ajouterons: Aimons *toutes* les vertus qui en sont les gardiennes!

Ed. Claparède.

Nous avons fait part de ce message à M. le colonel Grosselin, dont on connaît les hautes conceptions morales.

Il faut voir les choses telles qu'elles sont, nous a-t-il répondu; notre armée issue de notre peuple est aujourd'hui la seule organisation qui, aux jours troublés, nous permettra de garder notre héritage d'honnêteté, de travail, de culture et de traditions libérales, c'est-à-dire notre indépendance. Si nos grands voisins s'entendaient pour se partager notre territoire, seule notre armée pourrait s'y opposer, seule elle nous susciterait des alliés; on ne soutient que le courage. Si elle succombait, ce n'est en tout cas pas les appels à la loyauté et à la douce affection qui réussiront. Si elle succombait, elle aurait virilement imposé la volonté de ses enfants de vouloir rester une nation indépendante: Seule, donc, elle aurait été la gardienne du pays et lui permettrait de renaître un jour comme la Pologne, la Belgique ou la Serbie. Seule, si elle combattait bravement, elle empêcherait le pays de mourir à jamais.

En 1816, les Tuileries, Neuenegg, Stansstadt Rothenthurm Polotsk, la Bérésina ont plus fait à Vienne pour la Suisse par le respect qu'ils imposaient que les appels à la loyauté et à la douce affection. En ce qui concerne plus particulièrement Genève, relisez la page d'Henri Fazy, sur 1589 — voyez, d'autre part, 1798!

Forte par toutes les vertus de ses enfants notre armée est la seule, l'unique gardienne de notre patrie. Elle disparue, rien ne pourra s'opposer à l'attaque de nos libertés, que cette attaque vienne de l'intérieur ou de l'extérieur. N'en déplaise à M. Claparède, que j'estime, il ne semble confondre deux choses: les vertus à cultiver — j'abonde dans son sens — et l'armée, toute empreinte de ces vertus, destinée à protéger notre héritage d'idées, à nous permettre ainsi de l'augmenter..... jusqu'au jour où la bonté qui, pour moi, gouverne en maîtresse le monde — malgré toutes les apparences — règnera définitivement.

M. *Huonder* voudrait préciser que ces « autres conditions » pourraient avoir trait à la nourriture et au logement des chômeurs. Estimant qu'on a fait lors de la création de la Superholding horlogère des expériences plutôt fâcheuses avec des restrictions de ce genre, M. *de Meuron* a combattu le texte de la commission, aussi bien que l'amendement Huonder, mais c'est la commission qui l'a emporté. L'ensemble du projet a été adopté par 26 voix; on a remarqué quelques abstentions.

A la fin de la matinée la Chambre a décidé, après avoir entendu MM. *Ruoch* et *Musy*, d'entrer en matière sur la loi fédérale relative au régime des alcools.

Au procès de Berthoud

Des âmes sur un tableau noir

Berthoud, 16 décembre.

(De notre envoyé spécial)

Dans son vaste courrier, le président a trouvé une lettre anonyme qui contient, paraît-il, des renseignements intéressants. C'est, du moins, l'avis du procureur général qui est évidemment à la recherche d'indices défavorables, car, après tout ce que nous avons entendu, il apparaît de plus en plus difficile de prouver la culpabilité des accusés.

Aussi le tribunal a-t-il entrepris des recherches pour trouver l'auteur de ces révélations qui sont encore secrètes. Nous ne pensons qu'elles soient de nature à influer sur le cours du procès.

Ce matin, les médecins ont disparu avec leurs hypothèses contradictoires et les psychologues ont occupé toute la séance, qui fut d'un vif intérêt. Paul Bourget eût suivi avec passion ces leçons de psychologie et tout un arsenal scientifique a été mis en jeu pour déceler le caractère des héros du drame.

Au tableau noir, le professeur Morgenthaler a dessiné des figures mystérieuses représentant la structure mentale du docteur et de sa femme. Saviez-vous qu'on peut ainsi avec de la craie évoquer ce qu'il y a de plus secret en nous: notre âme ? Pour le psychologue, cette âme est formée d'un noyau central, l'élément irréductible de notre personnalité, le « moi », dont parlait Léon Daudet; autour du noyau, une sorte de couche enveloppante, formée par l'éducation, les habitudes, etc.

Chez Mme Riedel, le noyau est faible; elle a peu de tempérament, mais son caractère est bien formé. Il est même rigide; c'est une femme sérieuse, de devoir, mais qui manque de souplesse, s'adapte mal et se montre renfermée; en revanche, le docteur est une nature impulsive, qui réagit vivement et souvent avec brutalité et dont les impulsions ne sont pas disciplinées par une saine raison.

La femme n'a pas été comprise par son mari, qui n'a point su par une délicate patience la libérer de ses contraintes intérieures et le mari a été déçu par la sécheresse de sa femme. Voilà la source profonde de leur dissentiment.

L'expert a donné ensuite une bonne analyse du journal de Mme Riedel. Il a montré que son existence malheureuse avait accru ses tendances mélancoliques, ses brusques dépressions et usé la résistance de son caractère. En suivant ces pages, on constate que l'hypothèse du suicide est fort plausible. Après la violente scène du lundi matin, où l'enfant prit le parti de son père, Mme Riedel a pu éprouver un effondrement intérieur et s'être donné la mort.

Mais, pour que cette hypothèse s'impose, il faut admettre une seule absorption de poison. L'expert hésiterait à l'admettre si une seconde dose avait été prise le jour de la mort. Il y a plus de choses sous les étoiles que peut en découvrir la philosophie, disait Shakespeare. Malgré sa précision scientifique, le professeur Morgenthaler a été troublé par certains mystères du mal. Un homme, dit-il, est venu me voir, m'a consulté et en quittant mon cabinet s'est tué. Peut-être avait-il vu le dessin de son âme sur le tableau noir ?

L'analyse du professeur Claparède

Avec une simplicité étonnante d'expression, le professeur Claparède a fait ensuite une lumineuse dissertation sur le caractère de la morte. Nous devons, dit-il, évaluer la probabilité d'un suicide et, pour le faire, il convient d'examiner les hypothèses contraires, car la probabilité n'est pas une chose absolue, mais relative. Cinq hypothèses se présentent: un suicide conscient, un suicide par erreur (Mme Riedel ayant pris de l'arsenic dans un état particulier de son affectivité), le poison donné par les deux accusés ensemble, par l'un ou par l'autre.

En matière de suicide, continue-t-il, il ne faut jamais s'étonner de l'invraisemblance. On pourrait même établir une loi selon laquelle le suicide le plus invraisemblable peut être vrai et M. Claparède cite à ce propos des exemples frappants. Mais, dit-il, l'hypothèse du suicide de Mme Riedel ne paraît pas invraisemblable. Elle peut même s'expliquer très bien par son histoire et son tempérament renfermé. Sa vie est faite de trois grandes déceptions: son mariage manqué, son divorce, qui lui fit ressentir la solitude, et son second mariage, dont elle ne tarda pas à pressentir l'échec. On pourrait ajouter qu'elle s'est rendue compte, après la scène du lundi matin, que la vie à trois était une impossibilité. Elle dut ainsi arriver à la conclusion qu'il n'y avait point d'issue au problème de sa vie et l'idée du suicide lui est apparue comme la seule solution possible. Cette hypothèse s'accorde avec son journal intime, qui est un long gémissement sur son existence malheureuse.

Le professeur Claparède examine les objections que l'on a faites à la thèse du suicide. En admettant l'absorption de plusieurs doses de poison, on a dit qu'il était invraisemblable, mais ne voit-on pas des gens qui veulent se donner la mort recommencer à plusieurs reprises ? On a ajouté qu'elle tenait beaucoup à sa fille, mais elle a pu constater que lors de la scène décisive, son enfant l'abandonna pour son père. On a fait remarquer, en outre, qu'elle a nié avoir pris quelque chose. Elle a pu le faire par fierté, ne voulant pas s'accuser vaincue, car le suicide est une capitulation devant la vie.

Quant à l'hypothèse du suicide par erreur, on peut penser qu'après la secousse de la querelle, Mme Riedel est tombée dans ce qu'on appelle un état crépusculaire et qu'elle a pris ainsi de l'arsenic pour se faire du bien, mais en exagérant la dose. L'expert souligne le rôle joué par l'inconscient dans la détermination de nos actes et l'illustre par des exemples d'un vif intérêt, dont l'un emprunté à la vie de Rousseau.

M. Claparède veut ensuite discuter les hypothèses du meurtre, qui sont également possibles, mais qui contiennent de nombreux éléments d'invraisemblance. Un meurtre serait explicable s'il résultait d'une impulsion. Mais de tels forfaits ne s'accomplissent pas au moyen du poison. Mme Riedel, qui était une femme sensible, n'a jamais soupçonné qu'elle fût empoisonnée; or elle aurait eu l'impression que l'atmosphère lui était hostile et qu'on avait eu l'intention de lui faire du mal.

Une intervention déplacée

L'auditoire suivait avec un intérêt passionné cet exposé d'une haute tenue objective, lorsque le président interrompit, on ne sait pourquoi — ou plutôt on le devine — M. Claparède, en le priant de ne pas discuter des hypothèses, que seul le tribunal a, paraît-il, le droit d'examiner. Intervention absurde, puisque, portant la question sur son véritable plan, l'expert montrait que les hypothèses devaient s'éclairer les unes par les autres.

L'expert fit remarquer avec raison que c'était précisément le rôle des psychologues consultés de peser la valeur des suppositions, afin que les jurés puissent choisir entre elles. Mais le président ne veut rien entendre et au milieu des murmures de l'auditoire, il demande à l'expert de dire simplement si Mme Riedel pouvait s'être suicidée.

M. Claparède, abrégeant son exposé, termine en déclarant que de toutes les hypothèses, celle du suicide conscient ou involontaire lui paraît la plus probable.

Avec raison, les défenseurs protestent contre cette manière de diriger les débats et font remarquer que, pendant l'exposé, les juges, au lieu d'écouter, ont lu des journaux. L'incident rebondira du reste à la fin de la séance.

Pour Noël Jeux instructifs, boîtes à ouvrages. Vêlements de Bébés. Jolis Tabliers. WITTEKOPF en l'Ile.

HOTELS

MORGINS 1350 mètres **Le Grand Hôtel**

Excellents terrains de ski -- Patinoire
Orchestre — Eau courante
Chambre et Pension Fr. 13.—

d-Cinéma (rue du Rhône, 42), prolongation: nd on est belle », 100 % parlé français.
olard-Cinéma: « le Congrès s'amuse ».
apitole (rue de Rive), prolongation: « le Roi cirage », 100 % parlé français.
Colisée-Sonore (rue d'Italie): « la Bande des reflets », roman policier.
Central-Sonore (rue de Chantepoulet): « Au Mont-Blanc, ciel étoilé », drame, avec Udet et epp Rist. Chaque jeudi, matinée des enfants.
Carouge-Cinéma (place du Marché), prolongation: « le Roi du cirage », 100 % parlé français.

—

Récital Yves Nat

Ce récital aura lieu le 28 janvier au Conservatoire. Au programme: une sonate de Beethoven (op. 109), des œuvres de Chopin (3e Scherzo, Fantaisie, etc.), des œuvres de Liszt, dont la 2e Rhapsodie et *Pour le piano*, de Debussy. Places, maison Berguer, 7, rue du Rhône.

—

Union des femmes

L'Association des anciennes élèves de l'Ecole supérieure de commerce donnera deux représentations de l'opéra comique *le Bonhomme Hiver*, au profit de l'Union des femmes.

Les représentations auront lieu le *vendredi 29* et le *samedi 30* janvier, au local de l'Union, 22, rue Etienne-Dumont, à 20 h. 30.

Billets au local.

—

Compagnie du Gay. — Samedi 30 janvier, 20 h. 30, salle des Amis de l'Instruction: *la Ratale*, de Bernstein, et *En voiture*, d'André Calmette.

—

Soirée de Zofingue

En inscrivant à leur programme le nom de Jules Romains, nos Zofingiens ont tenu à rendre hommage au roi des auteurs contemporains dont les succès — *Knok, Volpone, la Scintillante* — se succèdent avec la régularité de la machine à coudre.

C'est *la Scintillante* qui a été choisie pour le spectacle du 10 février, c'est-à-dire le dernier succès de notre joyeux auteur; la mise en scène en a été confiée à Jean-Bard, cet extraordinaire animateur qui s'est chargé également du *Médecin malgré lui*. Vu l'importance du spectacle, les places ne s'achètent pas auprès des membres: elles s'y arrachent, car tout le monde tient à assister à ce gala mondain.

—

A propos du „ Petit roi qui pleure " de E. Jaques-Dalcroze

Le Département de l'instruction publique communique:

Il existe actuellement un courant très net, favorable à l'éducation musicale dans nos écoles publiques. Le succès d'Hindemith et de sa féerie musicale enfantine jouée dans les grands théâtres allemands en est une preuve. Nous croyons que l'enfant est sensible à la beauté de l'œuvre qu'il interprète et nous sommes certains que l'empreinte d'art et de réelle beauté qu'il peut recevoir en ayant le privilège de participer à un tel spectacle sera un souvenir unique pour sa vie.

Jaques-Dalcroze a écrit pour les petits, qu'il comprend si bien, *le Petit Roi qui pleure*, œuvre toute de poésie et de fraîcheur, offrant cependant des difficultés d'intonation et de rythme que les enfants auront la joie de vaincre. Tout fait espérer une interprétation très homogène; chœurs et réalisations rythmiques sont en bonne voie de préparation. Un groupe de rythmiciennes de l'Institut Jaques-Dalcroze prêtera son concours pour l'acte des « Fées ».

Première représentation le dimanche 21 février, en matinée, au Grand-Théâtre.

LES CONFÉRENCES

—

La psychologie et la crise sociale

Le comité du Cercle démocratique avait eu l'excellente idée de faire appel pour une de ses conférences, à M. le professeur Edouard Claparède.

Cette causerie sur la *psychologie et la crise sociale* a été donnée hier soir par l'éminent professeur devant un public tout d'abord attentif, puis captivé.

Le conférencier a défini la psychologie et a montré comment cette discipline philosophique était devenue scientifique. Il a rappelé à ce propos comment on était parvenu à établir l' « équation personnelle » dans les observations et comment les erreurs d'observations avaient en quelque sorte amené la psychologie dans un champ scientifique. On peut admettre que cette «sortie» du domaine philosophique date de la création de la chaire de psychologie expérimentale à l'Université de Genève, le 30 mai 1891, sous l'influence de Théodore Flournoy. Depuis, une autre chaire a été fondée à la même Université pour étudier l'histoire de la pensée scientifique. Cela montre assez l'importance de la psychologie.

M. Ed. Claparède n'a pas eu de peine à prouver l'utilité de cette discipline pour l'étude de la vie sociale. On ne peut dominer que ce que l'on connaît et Bacon disait déjà : « On ne commande à la nature qu'en lui obéissant ». La science n'a pas d'autre rôle que d'apprendre à l'homme à dominer les forces de la nature tout en leur obéissant.

Le conférencier serrant de plus près son sujet, a énuméré quelques-uns des problèmes psychologiques qui intéressent la vie d'une nation. Il a cité notamment l'éducation, cette science pratiquée à l'Institut Rousseau depuis vingt ans et qui se développe chaque jour. L'éducation, comme l'art de guérir, n'est pas une discipline achevée.

De l'enfant, le savant professeur a passé à l'homme et il a montré combien il était utile d'étudier tous les problèmes que posent au point de vues psychologique certains actes de l'homme.

Mais la psychologie n'étudie pas seulement l'homme comme individu isolé, elle tend à déterminer les forces qui le poussent ou qui l'entravent dans l'accomplissement d'une action. Le milieu social agit sur ses actes d'une manière plus ou moins intense : certains êtres ont une tendance au mimétisme et suivent volontiers le conseil : « Pour être heureux, vivons cachés », d'autres, par instinct de domination, essaient de se différencier de leur milieu, d'autres enfin sont les esclaves de la routine, du moindre effort.

M. Ed. Claparède, pour le plus grand plaisir de ses auditeurs et de ses auditrices, a pris un exemple concret : la mode. Il a rappelé que le vêtement avait été à l'origine un ornement par lequel certains entendaient se différencier des autres. Aujourd'hui encore les changements de modes n'ont pas d'autre explication.

Et ce fut l'occasion pour le conférencier de dire l'impression d'uniformité qu'il ressentit lors de son récent voyage à Moscou : Aucun luxe, un défaut complet d'élégance, une uniformisation déprimante.

Dans la dernière partie de sa causerie, M. Claparède a marqué la différence qu'il y avait souvent entre nos opinions et la réalité, et combien il était utile de les confronter. Dans l'état de crise actuel, il y a défaut d'ajustement : le monde s'est transformé plus vite que nos opinions. La facilité des communications a rapetissé la planète, les Etats sont devenus étroitement solidaires alors que nous les considérons encore comme « souverains ». La tâche du psychologue dans cette époque de crise est de nous aider à prendre conscience de la nature même de nos opinions, puis à comprendre l'opinion des autres. En réalité elle nous apprendra à mettre en pratique la devise inscrite sur le temple de Delphes : « Connais-toi toi même ».

M. Alphonse Bernoud, député, président du Cercle démocratique, a exprimé en termes chaleureux la reconnaissance de tous envers le conférencier. Il l'a remercié d'avoir bien voulu, comme ses collègues MM. les professeurs Guyénot et Victor Martin, établir le contact entre l'Université et les citoyens.

Amis de la pensée protestante

(Deuxième conférence.) C'est ce soir mercredi 27 janvier que M. Arnold Reymond, recteur de l'Université de Lausanne, parlera à la grande salle de l'Athénée, à 20 h. 30, de « Charles Secrétan, citoyen philosophe ». Entrée libre.

Esquisses d'histoire de l'art

Sous ce titre, Mme Henri Gagnebin donnera cinq causeries: 27 janvier, « Dans les plis du manteau de saint Augustin (354-430) ». — Le 3 février: « Derrière les murs des couvents: Saint Benoît (480-543) ». — Le 10 février: « En croupe de Charlemagne (742-814) ». — Le 17 février: « les Chevaliers de la Sainte Eglise: saint Dominique (1170-1221), saint François (1182-1226) ». — Le 24 février: « les Frontières se dessinent ».

Ces séances ont lieu le mercredi, à 17 h., à l'Union des femmes, rue Etienne-Dumont, 22.

Billets à l'Union des femmes.

A la Société botanique

M. le professeur R. Chodat, au début de la séance de janvier, présente le dernier numéro du bulletin de la société. Cet important volume, de plus de 500 pages, contient, grâce à la générosité de la Société auxiliaire des Sciences et des Arts et de l'Association pour le développement de la connaissance des Alpes, le très beau travail de M. le Dr G. Beauverd sur la flore vasculaire du massif de la Tournette. Richement illustrée par des dessins et des vignettes de l'auteur, cette publication fait honneur à la société, et M. le prof. Chodat est heureux de féliciter encore M. le Dr Beauverd pour ses belles recherches.

M. Dr G. Beauverd : *Les Alpes de Val d'Isère et les particularités de leur flore.* — Enchassé dans un diadème de glaciers reliant le massif de la Vanoise à la ligne de faîte franco-italienne, le haut bassin de Val d'Isère est situé vers 1900 m. d'altitude dans un carrefour mettant la haute Tarentaise en communication avec les Alpes de la Maurienne et du Piémont, ainsi qu'avec les autres Alpes de la Savoie. Son climat, des plus rudes, comporte deux saisons bien tranchées: un été de quatre mois, avec fréquents retours de neige et de gelées nocturnes, et un hiver de huit mois, durant lequel le thermomètre descend à —20° et parfois même à —35°. Combiné à une ardente luminosité estivale et à une fonte continue des hauts névés, ce régime aboutit à une saturation du sol qui alimente une végétation des plus vigoureuses. L'élément forestier, localisé de préférence sur les versants d'ombre, appartient essentiellement à l'association du mélèze avec quelques aroles isolés entre 2200 et 2350 m. d'altitude; l'épicéa en est exclu, contrairement à ce que l'on observe dans les bassins avoisinants.

Un choix d'entre les 1300 espèces de ce petit territoire suffira à démontrer tout l'intérêt géographique de la flore de Val d'Isère. C'est ainsi qu'une voie de migration dite dauphinoise ou méridionale y figure avec des représentants tels que Colobachne, Gerardi, Festuca spadicea, Dianthus neglectus, etc., tandis que la voie italienne ou orientale y est représentée par un plus grand nombre de plantes insignes telles que Callianthemum rutaefolium, Alyssum pedemontanum, Primula pedemontana, Veronica et Campanula Allionii, Crepis jubata, etc. L'élément occidental y est aussi abondant que trivial ; toutefois le Laserpitium gallicum mérite d'y être mentionné. Enfin un élément local particulièrement intéressant, y est figuré par des races subordonnées à divers types alpins, et pour la plupart déjà distinguées lors de précédentes herborisations dans le massif de la Vanoise. De ce grand nombre il convient de désigner de remarquables spécialités telles que les Linaria Perrieri, Asperula Jordani, Campanula spicata var. compacta, etc.