Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 16 (1925)

Artikel: Réflexions d'un psychologue
Autor: Briod, Ernest
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-111257

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Réflexions d'un psychologue.

SOMMAIRE : 1. La pensée et le savoir — 2. Le psychologue n'aime pas les régents ! — 3. Herbart. — 4. Le jeu au service de la didactique.

L'an dernier — le 2 février 1924 — j'avais été invité par l'Association de l'Institut J.-J. Rousseau à faire une conférence, qui a eu lieu à l'Aula de l'Ecole normale de Lausanne. Cette conférence, qui avait pour titre *La pensée et le savoir*, et au cours de laquelle j'avais l'impression de n'enfoncer que des portes ouvertes, a paru à plusieurs de mes auditeurs audacieusement révolutionnaire ! Je vais donc reproduire ici, sinon le mot à mot, du moins les idées essentielles de cette causerie, et ensuite je répondrai à quelques-unes des critiques que ces idées ont suscitées.

§ 1. — La pensée et le savoir.

Dans cette très simple causerie, Mesdames et Messieurs, je n'ai pas la prétention de rien vous apprendre de nouveau. Je voudrais seulement vous rappeler quelles sont les relations réciproques de la pensée et du savoir, car je crois que la nature de ces relations n'est pas encore suffisamment présente à nos esprits. Or il serait tout à fait indispensable qu'elle le fût, dans l'intérêt du succès de notre enseignement.

A une époque comme la nôtre, où des raisons financières obligent l'Etat à faire des économies sur le budget de l'enseignement, il importe plus que jamais que nos écoles donnent t out le rendement désirable, et que l'on évite les erreurs psychologiques et pédagogiques qui conduisent au gaspillage du temps et des efforts, aussi bien des maîtres que des élèves.

La thèse que je désire vous soumettre et que je souhaite

de vous faire accepter est celle-ci : *Le savoir doit être subordonné à la pensée ; ce n'est pas la pensée qui doit être subordonnée au savoir.*

Commençons par bien préciser le sens de ces deux termes, pensée et savoir.

La *pensée* est un mouvement de l'esprit ; elle consiste en une suite de démarches qui ont pour fonction de nous faire parvenir à une certaine fin désirée. Nous désirons, par exemple, faire une promenade dimanche prochain ; c'est notre pensée qui va esquisser le plan qui nous permettra de transformer ce projet en une réalité. On pourrait définir la pensée le *véhicule du désir*. C'est la pensée qui transforme nos intentions en une conduite objective. La fin naturelle d'une pensée est un acte, une nouvelle adaptation. La pensée tend vers l'avenir.

Le *savoir*, au contraire, c'est un capital de connaissances acquises. Il constitue le donné, la réserve, où la pensée ira puiser pour parvenir à ses fins. Ou, si vous voulez, le savoir est le point d'appui de la pensée. Pour faire un pas en avant, la pensée est obligée de s'appuyer sur le savoir comme pour avancer dans l'espace notre pied doit s'appuyer sur le sol. Le savoir représente notre expérience passée, ou l'expérience passée de l'humanité.

La pensée exploite ce passé pour construire l'avenir.

Le savoir est à la pensée ce qu'est une route à un véhicule, ou ce que sont les poteaux indicateurs qui renseignent son conducteur. Le véhicule, c'est la pensée ; la route, les poteaux, c'est le savoir.

Prenons un exemple : vous désirez aller demain faire une partie de ski à la montagne. Vous vous demanderez où vous irez, si la neige sera bonne, quelle région vous aurez facilement le temps d'atteindre dans la journée, si vous devez emporter des vivres avec vous ou si vous trouverez des auberges ouvertes. C'est évidemment par la pensée que vous résoudrez ces multiples problèmes, mais, pour enchaîner vos pensées, vos raisonnements, vous utiliserez votre savoir, c'est-à-dire vos connaissances sur la géographie du canton de Vaud ou du Valais, ou sur les montagnes de Savoie de l'autre côté du lac ; vos connaissances sur l'état de la neige dans ses rapports avec la température, sur la température en rapport avec l'altitude, sur la

durée du jour au mois de février, sur les horaires des trains, etc. Vous utiliserez du reste la plupart de ces connaissances d'une façon quasi inconsciente, sans vous en douter. Nous possédons tous une quantité prodigieuse de savoir, et ce savoir oriente notre pensée sans que nous nous en doutions.

Vous voyez que la pensée et le savoir forment un couple très étroitement uni. La savoir est indispensable à la progression de la pensée, et la pensée est indispensable pour utiliser le savoir. Cependant, les deux termes de ce couple ne sont pas équivalents. J'ai dit que l'un, le savoir, devait être subordonné à l'autre. Pourquoi ?

Cette affirmation de la subordination du savoir à la pensée paraît au premier abord un contre-sens. Car si l'un des termes peut se passer de l'autre et mener une vie indépendante, n'est-ce pas précisément le savoir ? Un véhicule ne peut se passer d'une route qui le supporte, tandis qu'on peut fort bien imaginer une route sans véhicule.

Il suffit cependant de réfléchir un instant pour comprendre que le savoir, comme une route, n'a de signification et de valeur que pour autant qu'il est un *moyen* pour parvenir à une fin. Dans le couple pensée-savoir, la pensée joue le rôle de but par rapport au savoir qui n'est qu'un moyen. Le savoir est donc subordonné à la pensée comme un moyen est subordonné à un but. « Subordonné » veut dire que le moyen doit se plier aux exigences du but, que c'est le but, la nature du but à atteindre qui déterminera l'espèce des moyens à employer.

Or, la pédagogie traditionnelle [1] n'ayant pas su voir que les deux termes de ce couple devaient rester intimement liés, les a brutalement divorcés, et, oubliant la pensée, n'a plus prêté son attention qu'au savoir seul. Ou parfois aussi, prenant le contre-pied de la relation naturelle de ces deux phénomènes, elle a renversé leur hiérarchie et fait de la pensée la simple esclave du savoir.

Le savoir, cependant, n'a, *en soi*, aucune espèce de valeur. Sa fonction étant de diriger les démarches de la pensée pour parvenir à une conduite adaptée, une connaissance qui ne se

[1] Dont, heureusement, un certain nombre de maîtres d'école commencent à s'affranchir. — Voir par exemple, l'*Etude préliminaire* présentée par la Société pédagogique vaudoise en vue de la revision de la loi sur l'instruction primaire. — Lausanne 1920.

rattache en rien à l'activité d'un homme lui est absolument inutile. C'est un capital improductif, une route qui ne mène nulle part. C'est un coprs mort qui gît, inutile, dans la mémoire.

Si je vous dis que la distance de la terre à la lune est de 384 454 kilomètres, cela vous est bien égal, à moins que vous ne soyez un astronome chargé de calculer une éclipse. Si je vous dis que l'une des dix-huit écoles du bouddhisme se nomme Lokottaravâdinas, qu'est-ce que cela peut bien vous faire si vous ne vous occupez pas d'histoire des religions ? Vous aurez beau apprendre ce nom par cœur, le déposer soigneusement dans votre mémoire la plus fidèle, vous n'en serez pas plus riche, car il ne vous servira à rien ; il ne sera productif chez vous d'aucune pensée nouvelle ; il ne sera capable de modifier en rien votre conduite présente ou à venir. Il sera comme une monnaie qui n'a pas cours chez nous, et avec laquelle vous ne pourrez rien acheter.

Il ne faudrait pas croire que les connaissances puissent, en raison de quelque caractère interne, être subdivisées en connaissances utiles et en connaissances inutiles. Une connaissance n'est, en elle-même, ni utile ni inutile. Tout dépend des circonstances, c'est-à-dire de sa relation avec la pensée et avec l'action. Une connaissance qui semble complètement dénuée de tout intérêt peut tout à coup tirer des circonstances une valeur considérable. Par exemple, la connaissance de l'existence d'un grain de beauté sur le dos de quelqu'un. Si ce quelqu'un a commis un crime, la connaissance de ce « signe particulier » pourra avoir la plus grande valeur pour le repérage du délinquant.

Autre exemple : pendant la grande guerre, l'attention du monde tout entier s'est fixée à certains moments sur telle petite rivière, sur telle colline, qui était disputée par les deux partis. Vers 1917 ou 1918, qui ne connaissait le Chemin des Dames, ou le Hartmannsweilerkopf, ces lieux où semblait se disputer le sort de l'Europe ? La connaissance de ces noms, jugée inutile jusque-là, et jamais enseignée dans les écoles, s'est trouvée tout à coup d'une grande utilité à qui voulait comprendre les dépêches des journaux.

L'école, cependant, se comporte encore trop souvent comme si les connaissances étaient utiles en elles-mêmes. Elle fait porter tout son effort sur l'entassement des connaissances,

noms géographiques, dates d'histoire, récits de bataille, formules chimiques ou mathématiques, noms de plantes ou d'animaux, etc., etc. Elle sait très bien pourtant que, dans la grande majorité des cas, ces connaissances ne serviront jamais à ceux auxquels on les a inculquées. Elle sait très bien aussi que la presque totalité de ces connaissances s'évaporeront au lendemain des examens (à supposer qu'elles ne se soient pas évaporées longtemps avant). Mais elle s'imagine que le simple fait de les avoir mémorisées a une valeur éducative pour l'intelligence, et même (s'il s'agit de connaissances morales ou bibliques) pour l'éducation du caractère.

L'expérience nous montre cependant que, par cet entassement de connaissances, on n'arrive nullement au résultat que l'on escomptait. Et, de tous côtés, on a dénoncé avec indignation, ou avec ironie, cet abus de l'inutile érudition. C'est parce que l'inefficacité de ce régime est tellement manifeste que M. Roorda a pu amuser ses lecteurs aux dépens de l'école :

« Les écoliers, pour quelques jours du moins, savent qu'il exista un roi Attale et un roi Eumène. Quelles malpropretés ces messieurs ont-ils faites ? On l'ignore sans doute, car le manuel ne nous fait connaître que leurs noms. Et, de même, tout ce qu'on sait du général spartiate qui battit Nicias, c'est qu'il était rusé et qu'il s'appelait Gylippe... [1] »

Et voici comment s'exprime le récent *Rapport* présenté au chef de l'Instruction publique du canton de Vaud par la Société pédagogique vaudoise :

« Quand nous songeons au fatras de connaissances « ersatz » que l'école tente opiniâtrement de faire asssimiler, quand nous prenons conscience de l'indigence de nos souvenirs d'école (à part l'orthographe et le calcul), nous ne pouvons nous empêcher de parler de faillite du système... Si encore nous avions acquis le goût de l'étude ! Mais la somme des connaissances qu'« il n'est pas permis d'ignorer » est si considérable que la plupart des « suralimentés » en font une indigestion [2] ».

En mettant le savoir au premier plan, au lieu d'en faire simplement un instrument de la pensée, on réalise ce que Maurice

[1] Roorda, *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Lausanne, 1917, p. 24.
[2] *Etude préliminaire*, p. 39.

Millioud appelait le « divorce du savoir et de la culture »[1].

Ce n'est que lorsque la pensée a besoin d'une connaissance, et l'appelle à son aide, qu'on devrait la présenter, ou fournir aux élèves le moyen de se la procurer. En méconnaissant ce principe fondamental de la pédagogie de l'intelligence, l'école tend à développer le verbalisme et ce que M. Ossip-Lourié a appelé la *verbomanie*. « Dans tous les pays, déclare cet auteur, la phraséologie est la base de l'enseignement. On encombre le cerveau des enfants et des jeunes gens de mots inutiles et incompris, on les prépare à confondre et non à unifier les mots, les choses et les idées, à considérer comme vérité des formules acquises et toutes faites[2]. »

Il est très curieux, en effet, de constater cette impatience qu'ont beaucoup d'éducateurs de garnir l'esprit de leurs pupilles de mots, de mots dont ils doivent savoir qu'ils n'en comprennent pas le sens. — Voici un petit livre *Eléments de lecture*, publié à Neuchâtel en 1862 ; c'est un syllabaire pour initier les enfants aux débuts de la lecture. A la page 2, vous trouvez des mots comme *satire*, *cabale*, *nubile*, dont certainement des enfants de 5 à 6 ans ne peuvent saisir le sens. A la page suivante, on trouve encore *satyre*, mais cette fois avec un *y !* Et l'auteur de cet ouvrage est pourtant... le père Girard !

« Un jour, — raconte M. Félix Béguin — dans une classe, un élève ignorait que « aquilin » fût un adjectif. Rires et indignation. Mais personne ne savait ce que « aquilin » signifiait[3]. »

En détachant ainsi le savoir de la pensée, l'école commet une triple faute : faute envers la culture de l'intelligence, faute envers le savoir lui-même, faute envers la personnalité de l'enfant, qu'on décourage et qu'on mutile par une manœuvre contre nature.

Jetons un coup d'œil sur ces funestes conséquences, et nous verrons ensuite comment il faudrait s'y prendre pour restituer à l'acquisition des connaissances sa fonction légitime.

1. — *Faute envers la culture de l'intelligence.*

L'intelligence doit être cultivée, si on veut qu'elle porte tous ses fruits. Je ne crois pas qu'on puisse, par des moyens éduca-

[1] M. Millioud, *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*, Lausanne, 1903, p. 50, 52, 57, 58.

[2] Ossip-Lourié, *Le langage et la verbomanie*, Paris, 1912, p. 102.

[3] F. Béguin, *L'Educateur*, 26 janv. 1924, p. 23.

tifs, augmenter la dose d'intelligence naturelle d'un individu. Hélas ! non. Cette dose semble bien être quelque chose que chacun de nous apporte en naissant, et qui n'est déterminé que par l'hérédité. Les observations prises sur le quotient intellectuel d'un même enfant au cours de son développement montrent que ce quotient reste quasi invariable, et nous voyons également que les leçons les plus judicieuses ne parviennent pas à modifier la quantité d'intelligence d'un enfant arriéré. Par contre, ce que l'on peut, et ce que l'on doit faire, c'est d'apprendre à chacun à tirer parti de ses capacités natives. Etant donné une intelligence, comment lui faire produire son rendement maximum ? tel est le problème de la culture de l'intelligence. Par « rendement », il faut entendre non seulement la quantité, mais la qualité de la production [1].

L'intelligence a pour fonction de résoudre par la pensée un problème nouveau. C'est lorsque nous nous trouvons dans une situation nouvelle que notre intelligence se met en branle, et nous faisons alors acte d'intelligence soit pour *comprendre* ce nouveau, soit pour *inventer* du nouveau. L'acte d'intelligence est lui-même une sorte de tâtonnement, mais un tâtonnement constamment contrôlé par l'observation ou par la pensée [2].

L'acte d'intelligence peut être ramené à trois opérations principales, la question, l'hypothèse et la vérification. Tout acte d'intelligence est induit par une question préalable, — une question, c'est-à-dire la conscience d'une désadaptation ; et l'acte d'intelligence a pour fonction de rétablir l'adaptation en défaut.

Si par exemple vous manquez le tramway qui devait vous conduire à un rendez-vous important, vous vous trouvez tout à coup devant une situation que vous n'aviez pas prévue : votre conduite est momentanément suspendue. Que vais-je faire ? vous demandez-vous. Et aussitôt les hypothèses vont se succéder dans votre esprit : attendre le tram suivant ; prendre un taxi ; aller à pied ; louer une bicyclette ; renoncer au rendez-vous ; téléphoner qu'on vous attende... Ces hypothèses, vous les discuterez, c'est-à-dire que vous essaierez celle qui s'accorde le mieux avec les circonstances présentes. Puis vous agirez

[1] E. M. Elderton, *A Summary of the present position with regard to the inheritance of intelligence*, Biometrika (London), March 1923. — Cf aussi L. M. Terman, *Genetic Studies of genius*, vol. I, 1925 ; et B. F. Johnson, *Mental growth of children*, New York, 1925.

[2] Ed. Claparède, *La psychologie de l'intelligence*, Scientia, 1917.

conformément à cette hypothèse qui a triomphé à l'épreuve de la vérification.

L'acte d'intelligence consiste, on le voit, en tâtonnements de droite et de gauche, en hésitations, l'esprit va, vient, revient, s'arrête un instant à un parti, puis le repousse après avoir découvert un autre parti qui lui paraît meilleur. Faire un acte d'intelligence, c'est faire un acte de recherche. Etre intelligent, c'est chercher, — et, bien entendu, c'est aussi trouver. Mais c'est trouver après avoir cherché.

Cultiver l'intelligence, c'est donner à l'individu l'occasion de chercher. De même que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en cherchant qu'on cultive son intelligence.

Or l'intelligence n'est point cultivée lorsqu'on donne à l'esprit le savoir tout fait. L'esprit n'a pas besoin de chercher ce qu'il n'a pas à trouver. Il n'a qu'à accepter passivement la pâture qu'on lui offre ; tandis que l'exercice de l'intelligence est une démarche active.

Le grand inconvénient — et je dirai presque le grand crime — du système traditionnel, c'est qu'il désapprend à se servir de son intelligence. Quand il était tout petit, l'enfant mobilisait sans cesse sa pensée, son imagination, et échafaudait des théories pour s'expliquer à lui-même le monde qui l'entourait. Mais maintenant qu'il est à l'école — et surtout dans les classes supérieures, ou au collège — sa curiosité s'est tarie, son imagination aussi, car il ne s'agit plus de *penser*, il s'agit de *savoir*, et même de savoir très bien, si l'on veut passer ses examens et faire plaisir à ses parents.

La préoccupation de savoir détourne donc de l'envie de penser. Les exigences de la mémorisation ne laissent à l'élève ni le temps ni la liberté d'esprit indispensables à la « recherche ». A force de gaver l'écolier de connaissances, et de connaissances qui sont étrangères au cercle de ses intérêts, on éteint chez lui le désir de comprendre, de trouver, de réfléchir à ce qu'on lui propose d'apprendre. On crée chez lui une véritable déformation professionnelle. « On peut déceler parfois chez les élèves des véritables déformations professionnelles, comme celle de s'attacher à l'étiquette des mots pour ne regarder leur contenu qu'avec un beau dédain », déclare M. F. Béguin dans l'article cité tout à l'heure.

Cette déformation ne fait que s'accroître au cours de la scolarité.

« Etudiez — dit M. Millioud — je ne dis pas les incapables ou les paresseux, ni même les médiocres, mais ceux qui ont attesté leur conscience par leur travail et leur intelligence par leur succès. Et demandez-vous ensuite si nous les formons comme il faudrait les former, c'est-à-dire sans les déformer... Ces mêmes bacheliers que vous voyez en proie à une apathie intellectuelle anormale, comme arrêtés dans leur développement et gardant des habitudes enfantines, par exemple la disposition à tricher, vous les auriez vus, à l'âge de dix ou douze ans, animés d'une véritable curiosité d'apprendre, vifs, pleins de goût de la nature, faciles à intéresser. Ils n'ont pas apporté le mal avec eux [1]. »

Ce qu'il y a de grave, dans ce système de l'emmagasinement passif du savoir, c'est qu'on s'y habitue ! Hypnotisés par l'examen, — ou, depuis qu'on a supprimé en partie les examens, hypnotisés par les notes hebdomadaires ou mensuelles, — le maître, comme l'élève, n'ont plus d'autre souci que d'emmagasiner le plus possible. Pour l'un et pour l'autre c'est en somme un travail plus facile. Il dispense de penser et de faire penser, et penser exige souvent un effort. Ainsi l'école, qui avait pour mission d'éveiller l'initiative et de tendre les énergies, pousse tout doucement ses pupilles sur la pente de la passivité.

Avouons franchement que, sous ce rapport, nous avons tous été un peu pervertis par l'école. Moi-même, par exemple, j'y ai pris des plis navrants, dont je n'arrive pas à me débarrasser. Bien qu'en principe j'aie un vrai culte pour l'expérience, pour le contact avec les faits, ce contact si extraordinairement fécond, — je me surprends constamment à chercher dans un livre ou dans un périodique des choses que je pourrais tout aussi bien aller observer par moi-même. Et je constate le même travers chez mes étudiants. Mais le pli dangereux est là : lire ! Et, en effet, sucer tout doucement la pensée des autres, comme c'est moins fatigant que de mobiliser la sienne propre ! Lire, calé dans un bon fauteuil, comme c'est plus agréable que de se remuer pour chercher par soi-même ! Et, finalement, accepter des opinions toutes faites, comme c'est plus commode que de nous en forger nous-mêmes, en connaissance de cause ! Voilà les tendances que l'école, je crois, a fortifiées en nous (si elle ne les a pas créées), tandis qu'elle aurait dû tout faire pour les contrecarrer.

Et si j'ai prononcé tout à l'heure le mot de « crime », qui a

[1] Millioud, *op. cit.*, p. 66.

pu paraître exagéré, c'est en songeant à tous les maux qui résultent, pour notre vie sociale, de ce manque d'esprit critique de la plupart des gens. Habitués à jurer *in verba magistri*, à tout accepter sans vérifier par eux-mêmes, sans chercher à analyser les causes des phénomènes, ils ne se doutent pas des difficultés inhérentes à l'établissement de la vérité. C'est à cause de cela que peuvent circuler les calomnies les plus invraisemblables, à cause de cela que peuvent être excitées les passions politiques les plus irréfléchies, à cause de cela que la presse peut exercer à un moment donné, même sur un public cultivé, l'influence la plus funeste. La guerre aurait-elle éclaté si les peuples avaient su voir les choses telles qu'elles étaient, et non telles que des diplomates intéressés ou des journalistes soudoyés leur ont dit qu'elles étaient ?

Croire que c'est vrai parce que c'est imprimé !

Bien souvent j'ai constaté au laboratoire, chez mes étudiants, cette inaptitude à chercher. Un instrument ne marche pas, un courant électrique est interrompu quelque part ? Avant même d'avoir essayé de trouver le lieu du délit, on vient vers moi, me dire que « ça ne marche plus ». Aucun essai de recherche systématique. On n'a pas même pensé que cet accroc doit avoir une cause, que cette cause doit résider quelque part, et que, pour la trouver, il faut chercher, chercher systématiquement, en excluant l'un après l'autre les organes de l'appareil, jusqu'à ce qu'on ait mis le doigt dessus. Neuf fois sur dix, quand on a découvert cette cause, on peut réparer soi-même la machine !

En mettant tellement l'accent sur l'acquisition de connaissances toutes faites, le collège laisse croire que la science est achevée, et que tout ce qui est dans les livres est vrai. Ce n'est que ceux qui ont la chance de passer par l'Université qui apprennent, à leur grand étonnement, que ce n'est pas le cas, et que la plupart des faits avancés demandent à être revisés.

J'ai dit tout à l'heure que le souci de devoir apprendre par cœur détournait de l'exercice de la pensée. Lorsque j'étais au Collège de Genève, savez-vous ce qui, dans l'algèbre et la trigonométrie, m'absorbait le plus ? C'était la mémorisation de 30 à 40 formules que nous devions savoir absolument *par cœur* pour les examens de maturité, afin de pouvoir résoudre les problèmes qui les faisaient intervenir. Notre maître, qui était cependant un homme fin et intelligent, — c'était l'aimable

Louis Bertrand, qui fut ensuite directeur du Collège, — tenait *mordicus* à cette mémorisation. Et il nous avait conseillé — conseil que nous avions tous suivi — pour nous mettre ces formules dans la *caboche*, de les écrire sur des feuilles de papier, et de les afficher dans notre chambre, autour de notre lit, « afin, disait-il, que ce soient les premières et les dernières choses que vous voyiez au cours de votre journée. » Combien cependant aurait-il été plus profitable d'employer le temps mis à cette mémorisation (qu'il fallait toujours recommencer) à la solution de problèmes; *au lieu d'emmagasiner, de chercher!* Sans compter que la crainte d'oublier la formule au moment où nous en aurions besoin nous paralysait, et déplaçait dans notre esprit le centre de gravité de notre intérêt aux mathématiques. Les mathématiques s'étaient réduites pour nous à une prouesse de mémoire. On avait complètement faussé, dans nos mentalités d'adolescents, ce qui fait la valeur de cette science.

Même histoire à propos du latin et du grec. Si je ne m'abuse, l'utilité de ces langues mortes est pour une part d'exercer l'intelligence à comprendre un texte, c'est-à-dire d'observer la forme grammaticale des mots, la place qu'ils occupent, et de tenter divers essais d'interprétation jusqu'à ce que l'on soit parvenu à un sens qui concorde avec le contexte, puis ensuite de s'essayer à rendre dans notre langue toutes les finesses de style, toutes les nuances d'expression qu'on a découvertes dans l'original. Or, sur quoi, au Collège, mettait-on l'accent ? Sur le vocabulaire. On avait des pages de vocabulaire à apprendre par cœur. Et, ce qui nous inquiétait, pour l'examen, c'était avant tout de ne pas « savoir les mots ». Là encore on avait déplacé le centre de gravité de l'étude des langues mortes ; d'un magnifique exercice d'intelligence on avait fait une idiote corvée de mémorisation.

Je pourrais multiplier les exemples par centaines. Je me souviens que naguère mon fils devait mémoriser pour sa maturité une cinquantaine de formules chimiques ! Pourquoi ? dans quel but ? c'est ce que personne n'a jamais su.

Ma fillette, l'an dernier, devait savoir que les philosophes de la Grèce sont Thalès (de Milet), Empédocle, Démocrite, Socrate, Platon..., mais elle n'avait pas la moindre idée de ce que c'est qu'un philosophe. Et ainsi de suite !

D'où provient cette aberration extraordinaire qui a conduit

à substituer ainsi le savoir à la pensée ? à prendre l'érudition pour la culture ?

Une foule de causes, certainement. La loi du moindre effort, d'abord. Ainsi que je l'ai dit, il est plus aisé de faire réciter que de faire réfléchir, et de réciter que de réfléchir. La pression des examens, ensuite. Et aussi, la multiplication des manuels, dont on n'a pas compris l'emploi raisonnable. — Mais je crois qu'il faut en grande partie en rendre responsable une fausse psychologie, cette psychologie intellectualiste qui considère que le développement de l'esprit est proportionnel à la masse des idées qu'on y entasse. Et cette psychologie intellectualiste, c'est à Herbart qu'on la doit avant tout.

Loin de moi la pensée de diminuer les mérites de Herbart. Il a rendu à la psychologie le grand service de la débarrasser de la théorie des « facultés de l'âme », et d'avoir cherché à la fonder sur l'observation. Il faut toujours, pour juger un système, le replacer dans son temps, et on ne saurait nier que le système de Herbart constituait, il y a cent ans, un très grand progrès sur les doctrines psychologiques qui existaient avant lui. Il n'en est pas moins vrai que la psychologie de Herbart est depuis longtemps dépassée ; pour les psychologues d'aujourd'hui, elle n'est plus qu'une curiosité de musée, et il est singulier que subsiste encore ci et là la méthode pédagogique que les théories herbartiennes ont inspirée, et qui, précisément, fait de l'instruction le levier de l'éducation de l'esprit.

John Dewey, le grand psychologue américain, a très justement critiqué Herbart, en montrant qu'il donne à l'« idée » une sorte d'existence extérieure, une valeur indépendante de l'activité précédente de l'individu[1]. Et il met le doigt très finement sur sa méconnaissance des relations qui doivent unir normalement le savoir et la pensée : « La méthode herbartienne, déclare Dewey, regarde la pensée simplement comme un incident dans le processus de l'acquisition d'une connaissance, au lieu de considérer l'acquisition d'une connaissance comme un simple incident dans le processus de développement de la pensée[2]. »

En imaginant son fameux type de leçon, avec ses cinq étapes, Herbart se proposait de développer l'intelligence en inculquant une connaissance nouvelle. Il a eu ainsi le grand mérite

[1] Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, 1913, p. 42.
[2] Dewey, *How we think*, Boston, 1910, p. 204.

de fournir un plan précis fondé sur une théorie psychologique. Malheureusement, sa théorie est erronée, et la pratique qu'il en tirait ne saurait subsister. De fait, ce n'est pas en suivant les étapes herbartiennes que l'enfant, — ni l'adulte, du reste, — ne découvre des vérités nouvelles. Ainsi que l'a souligné Dewey, la psychologie qui est à la base de ce plan est la psychologie du maître d'école, et non celle de l'enfant. Cela signifie que le plan herbartien correspond à l'ordre *logique* dans lequel on doit, dans un livre, par exemple, exposer une connaissance déjà acquise ; mais il ne correspond pas du tout à l'ordre *psychologique* qui préside à l'acquisition de cette connaissance, dans l'esprit de celui qui ne la possède pas encore.

En effet, c'est la vie qui nous suggère le désir de penser et de savoir. Mais, dans la vie, l'acte de pensée commence-t-il par une *préparation*, puis se continue-t-il en une *présentation*, pour aboutir à une *application*, en passant par la *comparaison* et la *généralisation* ? Bien au contraire. C'est par exemple une généralisation malencontreuse qui va suggérer tout l'acte de pensée. Ou bien ce peut être la nécessité d'une application. Ou encore, une comparaison... Et, dans sa marche, l'esprit inquisiteur n'ira pas docilement d'une étape à l'autre. Il progressera en zig zag, sautant au dernier terme, revenant sur ses pas. Le schéma de Herbart n'est pas le moins du monde l'image de ce qui se passe dans la réalité.

Si la méthode herbartienne est inapte à provoquer le développement de la pensée, est-elle au moins bonne à l'acquisition des connaissances ? Pas davantage. Car, ainsi que nous le verrons tout à l'heure, une connaissance ne saurait profitablement s'acquérir en dehors de la pensée. Herbart se faisait des « idées » une conception simpliste que la psychologie moderne, plus biologique, a écartée. Une idée, ce n'est pas un élément passif, une sorte de molécule psychique, qui vient se fondre dans une masse de molécules préexistantes. Une idée, c'est un acte, un acte en raccourci, une attitude active d'anticipation, une possibilité de réaction. Et ce n'est qu'en appliquant ces réactions à des cas nouveaux qu'on réajuste ses idées, qu'on les élargit ou qu'on les précise.

En résumé, l'importance qu'on accorde au savoir a pour conséquence d'éteindre l'activité de l'intelligence. Elle a engendré une véritable déviation des méthodes éducatives. Elle a

contribué à donner à la forme le pas sur le fond. A la forme, qui, le plus souvent, n'a aucune signification pour la pensée. C'est ainsi qu'on apprend la grammaire (et quelle grammaire [1] !) croyant qu'ainsi on apprend à parler et à rédiger. On donne à l'orthographe une importance démesurée. Comme il s'agit avant tout d'apprendre passivement, d'écouter, on exige des enfants qu'ils se tiennent tranquilles. Ils doivent réciter par cœur, et avoir des cahiers bien propres.

Tout cela peut être très utile. Mais ce sont des choses accessoires, qui n'ont de valeur qu'encadrées par un travail de la pensée. Or, combien souvent n'est-ce pas cela qu'on met au premier plan ? Combien n'est-ce pas cela qui accapare toute l'attention, toutes les énergies des écoliers ?

J'ai vu punir des enfants parce qu'ils apportaient une composition avec des fautes d'orthographe, ou avec des ratures et des taches d'encre. Jamais je n'ai vu que des fautes de pensée entraînassent une pareille réaction ! Aussi l'enfant, qui est un petit formaliste, arrive-t-il très rapidement à attacher beaucoup plus d'importance à la forme qu'au fond.

Le formalisme ! — Il est intéressant de faire la psychologie du formalisme, la psychologie des rites. Les rites scolaires !

Qu'est-ce qu'un rite ? C'est un acte plus facile que nous accomplissons parce qu'il nous dispense d'un acte plus difficile, auquel nous le substituons, en lui accordant une signification semblable. Pour éviter l'effort, on se raccroche à la forme.

Les religions en fournissent de beaux exemples. Il est plus aisé d'aller au sermon ou à la messe que de faire un sacrifice qui coûte ; aussi apaise-t-on sa conscience de cette façon commode. La psychanalyse a attiré l'attention sur certains phénomènes pathologiques qui sont l'équivalent des rites, un tic, par exemple, qui semble avoir pour fonction de donner issue à un certain désir en évitant l'acte difficile qu'il s'agirait de faire. Le malade se satisfait — ou croit se satisfaire — par des actes bizarres.

N'y a-t-il pas aussi les rites scolaires, dont l'accomplissement ponctuel calme la conscience de l'éducateur, et le dispense d'ouvrir les yeux sur les insuffisances du régime auquel il se soumet ? Ces rites satisfont l'instinct éducatif, comme un caillou blanc satisfait chez une poule l'instinct de couver. Mais, s'ils trompent l'appétit, ils ne nourrissent pas !

[1] Cf F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, Paris 1911.

2. — *Faute envers le savoir.*

Si au moins, en donnant au savoir cette position privilégiée, on parvenait à faire des écoliers des dictionnaires vivants ! Ce ne serait pas l'idéal, mais ce serait déjà quelque chose !

Mais non ! pas même ! En divorçant le savoir d'avec la pensée, nous tuons le savoir lui-même, le vrai savoir, celui dont Montaigne disait « sçavoir par cœur n'est pas sçavoir ».

C'est qu'en effet, le savoir ne se fixe jamais mieux que lorsqu'on en a besoin ; et ensuite, il ne prend toute sa valeur que s'il s'organise, ce qui n'arrive que lorsqu'il participe activement à la direction de notre pensée ou de notre conduite.

La grande erreur de l'école traditionnelle est de s'adresser à la mémoire pour l'acquisition du savoir. Mais une connaissance acquise ne devient utile, elle n'est capable de diriger vraiment et sûrement l'action que lorsqu'elle s'est organisée. Tous les maîtres savent que certains écoliers font, lorsqu'ils écrivent, des fautes de grammaire, tout en connaissant très bien la règle correspondante. Quoique la connaissance de cette règle soit restée dans la mémoire, elle ne contrôle pas l'action.

Les choses que nous savons réellement, nous ne disons pas que nous nous en souvenons. Ainsi, je sais que je suis Genevois, marié, professeur, que j'ai des enfants, — je ne dis pas de tout cela que je « m'en souviens ». Je sais que 3 fois 7 font 21 ; c'est du savoir, non du souvenir.

La facilité avec laquelle, dans la vie de tous les jours, une connaissance se fixe et se transforme en un savoir vrai est tout à fait extraordinaire. Songez au nombre de choses que nous savons, bien que nous ne les ayons lues qu'une fois, dans un journal, dans un prospectus, dans un faire-part ou que nous ne les devions qu'au hasard d'une conversation. Nous savons que telle personne s'est mariée, que telle autre est morte, que telle autre est partie pour l'Amérique, que telle autre a ouvert un hôtel à la montagne ; nous savons que les Chambres fédérales refusent d'abaisser les tarifs postaux, nous savons qu'un service aérien régulier a été ouvert entre Zurich et Munich, que tel auteur a publié un nouveau livre. Nous savons des centaines d'adresses, ville, rue et numéro, de gens avec qui nous sommes en correspondance, etc., etc.

Quand on constate la fidélité de ce savoir qui n'est cependant entré dans notre tête que par un unique coup d'œil jeté dans un journal, ou par un simple mot dans une conversation, on ne peut pas ne pas être frappé de la difficulté qu'ont les notions scolaires à pénétrer et à demeurer dans l'esprit des écoliers. La différence des deux cas est cependant aisée à saisir. Pour nous adultes, ces renseignements qui se fixent immédiatement ont une signification et une valeur vitale. Pour les écoliers, les connaissances qu'on leur ingurgite n'en ont aucune. Pour qu'ils les assimilent, il faudrait qu'elles soient intégrées dans leurs intérêts, dans leurs préoccupations, dans leur vie à eux.

L'intérêt, voilà qui est, mieux que tout, capable de fixer une donnée, car notre esprit s'attache tout naturellement ce dont il a besoin. Donner à l'individu le besoin d'une connaissance est le meilleur moyen pour la lui faire acquérir.

3. — *Faute envers la personnalité de l'élève.*

Cette conséquence est la plus grave de toutes. Que l'école n'ait pas développé l'intelligence, qu'elle n'ait pas orné l'esprit de connaissances, ce serait regrettable, certes. Mais ce serait un malheur réparable, si elle avait par contre donné aux jeunes gens le goût du travail et le désir de s'instruire. Tout seuls, plus tard, ils rattraperaient le temps perdu.

Mais, précisément, la méthode qui consiste à subordonner la pensée au savoir a pour effet de rendre le travail odieux. En enlevant à l'acquisition des connaissances sa signification psychologique, en supprimant à l'intelligence son aliment naturel, qui est un problème de vie à résoudre, on dégoûte rapidement l'enfant de toute espèce de travail. Il prend le travail en grippe, et voilà ce qui, surtout, est dangereux.

4. — *L'éducation fonctionnelle*

Alors, que faire ? Comment s'y prendre pour restituer au savoir sa fonction propre, qui est d'être un instrument de la pensée ?

Je ne puis ici entrer dans les détails. C'est tout le programme de l'éducation nouvelle et de l'école active qu'il faudrait exposer.

D'abord, ne rien enseigner avant d'avoir suscité un besoin

de savoir, c'est-à-dire avant d'avoir éveillé un besoin d'action. Puis, transformer nos écoles ; au lieu d'en faire des auditoires, les transmuer en laboratoires. Procéder à une réforme complète du régime des examens et des interrogations mensuelles ; persuader aux maîtres, — et ils ne demandent qu'à se laisser persuader, — que leur mission ne consiste pas à faire entrer, coûte que coûte, le plus de choses possible dans la tête de leurs élèves, mais que ce qu'ils doivent avant tout, c'est stimuler un travail actif. Le maître, au lieu d'être un enseigneur, serait pour les élèves un collaborateur. Chaque leçon serait une recherche. Au lieu de prétendre tout savoir, le maître ne craindrait pas de chercher, lui aussi. Et alors, c'est ici que l'utilité des connaissances prendrait toute sa signification. On poserait, je suppose, un problème d'histoire, — que peut-être une excursion, une lecture, la visite d'un musée, un fait d'actualité aurait suscité. Si par exemple l'on représente à ce moment au cinéma *Robin des Bois*, on y conduira les élèves. Ce film met en scène Richard Cœur de Lion et les Croisades. On posera alors aux élèves la question suivante : « Pourquoi ont eu lieu ces expéditions qu'on appelle les Croisades ? » Et ce sera aux élèves à chercher, — chercher dans les dictionnaires, les livres d'histoires, les livres spéciaux, une réponse à cette question. Quand ils auront découvert eux-mêmes la réponse, non seulement ils auront aiguisé leur esprit par la recherche, mais encore ils sauront ce que sont les Croisades. Et, mieux encore, ils auront appris à travailler, ils sauront comment s'y prendre pour chercher un document, un renseignement. On leur aura rendu présentes et vivantes la signification et la valeur du savoir.

Bien entendu, un travail de ce genre suppose une transformation complète de nos habitudes scolaires. Pour chercher, les élèves devront bouger, et ne pas rester collés à leur banc. Ils devront aller dans la grande bibliothèque, qui devrait être l'organe principal de toute école, de tout collège. S'ils ne trouvent pas ce qu'ils cherchent, le maître pourra les mettre sur la voie.

De cette façon, le cours d'histoire ne serait plus dicté et appris par cœur. Ce seraient les élèves eux-mêmes qui se feraient leur propre cours.

La fonction du maître serait complètement modifiée. Au lieu d'être un enseigneur, censé tout savoir, et croyant devoir

feindre tout savoir pour ne pas diminuer son autorité — le maître serait un stimulateur et un collaborateur. Je me demande même s'il n'y aurait pas avantage, pour l'exercice de cette nouvelle fonction, que le maître ne soit pas trop érudit ! Il serait ainsi obligé, quand les élèves lui posent une question, de répondre : « Je ne sais pas, mais nous allons chercher ensemble ! »

J'entendais, il y a un ou deux ans, M. Roorda, dans une conférence qu'il donnait à l'Institut Jaques-Dalcroze, déclarer qu'un maître, bien loin d'être un érudit, devrait être « *un ignorant enthousiaste* ». Le public a ri, naturellement. Et cependant, sous cette boutade se cache la plus profonde des vérités. Songez un instant à un maître, réellement ignorant, mais vraiment enthousiaste, et sachant communiquer à ses élèves son appétit de connaître. On les voit d'ici partant tous ensemble à la conquête du savoir, cherchant, enquêtant, observant, furetant dans les musées, dans les bibliothèques, partout, jusqu'à ce qu'ils aient campé bien solidement la vérité qu'ils souhaitaient établir.

Il est extraordinaire qu'avertie depuis des siècles sur ses erreurs psychologiques, depuis les Montaigne et les Rabelais, l'école persiste à les consacrer, bien que les maîtres eux-mêmes aperçoivent très bien « l'incohérence de ses pratiques traditionnelles » (Roorda), et qu'ils aillent jusqu'à faire le tableau suivant de l'école actuelle :

« *Savoir sa leçon*, l'école actuelle est tout entière dans cette formule. C'est le credo pédagogique, le dogme essentiel de la religion scolaire officielle : l'intellectualisme. Ce qui semble importer, ce n'est point tant le développement harmonique de toutes les facultés que l'hypertrophie d'une seule d'entre elles, la mémoire. L'instruction est passée à l'état d'idole, dont nos classes sont les temples graves, austères, silencieux et... ridicules, où l'on torture d'innocentes victimes pour en faire des bibliothèques vivantes ! Ainsi, ayant beaucoup appris et très peu éprouvé, ces pauvres égarés s'imaginent, à la fin de leur période de scolarité, tout savoir [1]. »

Ridicule... Oui, voilà bien l'impression que donne l'école traditionnelle. Je n'aurais pas osé prononcer ce mot, mais

[1] *Etude préliminaire*, p. 23.

puisque ceux-là même qui la voient fonctionner tous les jours l'articulent eux-mêmes, il faut bien avoir le courage de regarder en face la situation. Ridicule, par la disproportion entre les efforts accomplis et réclamés, et la maigreur des résultats. Ridicule, par cette persistance à méconnaître des lois psychologiques élémentaires, et par cette croyance qu'un écolier est un être à part, capable, simplement parce qu'il le doit, d'assimiler ce qui lui répugne. Ridicule, par son entêtement à aller contre ses propres intérêts : par sa négligence à faire ce qu'il importerait pour obtenir ce qu'elle vise, ou tout au moins ce qu'elle prétend viser. Songez à une usine, qui, depuis des siècles, travaillerait à perte, alors que les moyens de décupler son rendement seraient à la portée de sa main !

Cette incohérence, cette maladresse sont flagrantes ; mais on a beau les dénoncer, et crier fort, trop souvent l'école reste sourde !

Peut-être faudrait-il crier plus fort encore !

§ 2. — Le psychologue n'aime pas les régents !

La causerie qui précède — je l'ai dit en débutant — a produit sur une partie de mes auditeurs de Lausanne un effet bien différent de celui auquel je m'attendais. Je croyais prêcher à des convertis. Il paraît que j'ai suscité de violentes résistances, frisé le scandale et donné à plus d'un le sentiment que le psychologue n'aime pas les régents !

Je suis heureux de l'occasion qui m'est offerte de dire ici que mon intention n'a pas été, une seule minute, de critiquer le corps enseignant. Ce n'est pas contre lui, mais *pour lui*, que j'ai toujours combattu. Je m'imaginais me faire le simple écho de ses propres plaintes. Je n'ai fait qu'abonder dans le sens de *l'Etude préliminaire* présentée par la Société pédagogique vaudoise au Département de l'instruction publique en 1920, étude que j'ai citée plus haut à deux ou trois reprises, et qui condamne l'école actuelle en termes autrement plus vifs que ceux que j'ai employés ! Comme Millioud je puis dire : « Je n'invente pas le mal, j'en cherche le remède[1]. »

Aussi n'ai-je pas été peu étonné de voir l'un de nos plus

[1] M. Millioud, *op. cit.*, p. 62.

estimés pédagogues, l'un de ceux qui a le mieux dénoncé les défauts de l'école traditionnelle, qu'il a si justement stigmatisée en l'appelant l'*école assise* — un mot qui est la pire des condamnations, et qui restera — M. Ernest Briod, me marquer sa désapprobation, avec infiniment de courtoisie, il est vrai, mais avec non moins de netteté[1]. Ma première impression a été de la stupeur. Je m'étais toujours figuré être près, très près de M. Briod, que j'aime et que j'admire ; et j'aperçois tout à coup qu'il ouvre un gouffre entre nous.

Sans doute, s'agit-il surtout de malentendus. Encore faut-il essayer de les dissiper. Et si vraiment nous différons de sentiment sur certains points, c'est un devoir pour moi, ne serait-ce que par déférence pour mon aimable collègue, de préciser ma position, en répondant aux questions qu'il me pose.

Quels sont donc, au juste, les reproches que m'adresse M. Briod ? — Je crois en saisir quatre : 1. Ma critique n'est plus de saison ; en l'adressant à l'école d'aujourd'hui, je commets une injustice, car c'est seulement l'école d'hier qui la méritait. 2. J'aurais traité Herbart avec dédain. 3. Je sème le scepticisme dans l'esprit des maîtres, tandis qu'il leur faut une conviction, une foi. 4. Ma conception du jeu comme moyen pédagogique est sans valeur pratique, voire même dangereuse.

Quelques mots seulement sur les points 1 et 3. Je consacrerai aux Nos 2 et 4 des paragraphes spéciaux.

Je tiens à dire tout de suite que, lorsque j'adresse à l'école d'aujourd'hui des critiques que je crois qu'elle mérite encore (et beaucoup plus que celle d'hier, parce qu'elle n'a pas les mêmes excuses que sa devancière pour rester dans l'ornière), je m'adresse à l'école en général. Je ne parle en particulier ni de l'école romande, ni de l'école vaudoise, ni surtout des classes de M. Briod. Je vise aussi bien l'école française, l'école belge, l'école allemande, parce que les journaux que je lis et les faits que l'on me raconte me montrent que partout encore aujourd'hui se perpétuent d'invraisemblables monstruosités éducatives. Je voudrais dire aussi — et sans doute ai-je eu le tort de ne pas le mieux souligner — que pour autant que j'en puis juger, l'enseignement secondaire me paraît prêter encore bien plus le flanc à la critique que l'enseignement primaire.

Il n'en est pas moins vrai que l'étonnement de M. Briod

[1] Ern. Briod, *Disputes pédagogiques*, et *A chacun son dû*, *L'Educateur* des 23 février et 8 mars 1924.

m'étonne. N'est-ce pas lui qui a écrit : « Nos programmes scolaires sont beaucoup trop rigides... Nous rendons l'étude amère à quantité d'enfants, et l'enseignement pénible, au-delà de toute expression, à quantité de maîtres[1]... » — Mais, dira-t-il, cela a été écrit en 1911, et depuis... Ce que mon distingué contradicteur me reproche en effet, c'est d'être hanté par une école traditionnelle, et d'écrire « comme si cette école était encore la nôtre, et comme si l'ennui et la contrainte régnaient encore dans nos classes, en maîtres exclusifs. »

N'est-ce pas lui cependant qui a écrit, en 1917, à propos de l'évolution survenue dans les jardins d'enfants : « L'école primaire n'a pas suivi cette évolution. Parfois le contraste est énorme entre le verbiage des premières années d'école et l'activité spontanée et naturelle des jardins d'enfants... *L'école assise* règne en maîtresse. Pendant que nous piétinons sur place, d'autres avancent. L'exposition de Berne nous a montré que plusieurs cantons de la Suisse allemande sont en train de transformer l'école telle que nous la concevons encore en une *école du travail*[2]... »

Vous avez bien entendu : l'école primaire n'a pas suivi cette évolution... le verbiage... nous piétinons sur place... l'école telle que nous la concevons encore... Ce n'est pourtant pas moi qui ai signé cet article. C'est bien M. Ernest Briod. Et il ne dit pas qu'il s'agisse de l'école d'il y a trente ans, l'école dont, paraît-il, mon souvenir serait hanté !

M. Briod me demande si, dans l'école d'aujourd'hui, l'ennui et la contrainte règnent encore en maîtres exclusifs ? Qu'il ouvre à la page 30 l'*Etude préliminaire*, déjà citée, de la Société pédagogique vaudoise pour la revision de l'enseignement primaire (Lausanne 1920) et il lira : « Nous avons accusé notre école d'être trop une « école assise » et une « école subie ». En un mot comme en cent, disons qu'elle est *l'école de la contrainte* » (souligné dans l'original).

M. Briod me demande encore : « N'y a-t-il pas plus de joie à l'école, et moins de larmes aussi ? » — A la page 31 du même rapport, il pourra lire :

« L'enfant a besoin de mouvement : on l'immobilise, plusieurs heures durant, sur un banc « scientifique ». L'enfant est expansif,

[1] Ern. Briod, *Semaine littéraire*, 17 juin 1911.
[2] Ern. Briod, *Educateur*, 18 août 1917, p. 52.

questionneur, babillard : il est soumis à une règle plus sévère que celle de la Trappe. L'enfant est impulsif, enclin à la gaieté et à la malice : l'école punit impitoyablement son contentement de vivre, sa joie et ses espièglerie, elle conteste à l'enfant le droit d'être un enfant, elle porte, inscrit au-dessus de son seuil l'infernal conseil : « Laissez toute espérance ! »

Et un éducateur neuchâtelois, M. Willy Baillod, dit de même[1] :

« L'immobilité, quel crime ! l'enfant, l'être le plus remuant de sa nature... C'est cela l'école ! Aussi le regard s'éteint, la joie disparaît du visage, et il prend cette attitude morne et passive contre laquelle on ne peut plus réagir. Les minutes coulent lentes... Comme on comprend bien la réponse du bambin à qui on demandait ce qu'il allait faire à l'école : « Je vais attendre qu'on sorte ».

L'inaction ! autre torture non moins cruelle ! L'enfant était libre... Voilà, en raccourci, ce que l'école a éteint chez l'enfant. »

M. Briod demande aussi : « Le savoir éphémère est-il encore notre unique préoccupation ? » — L'*Etude préliminaire* répond à la p. 39 : « Quand nous songeons au fatras de connaissances « ersatz » que l'école actuelle tente opiniâtrement de faire assimiler... »

L'école actuelle ! C'est écrit en toutes lettres. Il ne s'agit donc pas de celle d'il y a trente ans.

Ouvrez n'importe quel journal pédagogique suisse, français, belge, italien et vous trouverez exprimées les mêmes plaintes sur l'école, et cette école est bien celle d'aujourd'hui. Et ces plaintes n'émanent pas de ces psychologues qu'on paraît regarder, je ne sais pourquoi, comme n'aimant pas les régents. Elles émanent du corps enseignant lui-même, ou de ceux qui ont l'occasion de suivre de près la vie de nos classes. Je n'ai pas fait une collection de ces critiques, car elles ne sont pas rares, et on ne collectionne pas ce qu'on rencontre à chaque pas. Mais je vais donner deux ou trois citations, que le hasard met sous ma main, au moment où j'écris ces lignes :

Voici un médecin scolaire, le Dr F. Messerli, de Lausanne, qui écrit en 1918 :

« Notre école n'est pas l'amie de l'enfance ! Nos leçons de gymnastique ne sont en général pas aimées des enfants ! — Ce

[1] W. Baillod, *L'école populaire d'aujourd'hui*, *L'Educateur*, 10 mai 1924, p. 156.

sont deux constatations que je fais depuis de longues années, et qui militent en faveur d'un changement général de notre programme pédagogique, et également en faveur d'un renouveau de notre enseignement de la gymnastique scolaire [1]. »

Voici un instituteur vaudois, M. Paul Henchoz, qui écrit le 27 juin 1925 (c'est donc bien de l'école actuelle qu'il s'agit, et on voit que je ne vais pas chercher bien loin mes citations, je me borne à ouvrir les derniers numéros de l'*Educateur*, qui sont encore sur ma table) :

« Au moment de leur libération — et M. Henchoz note combien ce mot de « libération » est expressif, qui s'applique à la libération des prisonniers — nos grands garçons et nos grandes filles sont-ils prêts à affronter la vie ? Au point de vue des connaissances, il n'y a qu'à les interroger deux ans après qu'il nous ont quittés, pour être renseignés sur la complète efficacité d'un travail de huit années de scolarité pour meubler l'esprit !... Il semble parfois que les « libérés » se croient tenus de prendre le contre-pied de ce qu'ils ont entendu et fait jusque-là. S'il en est ainsi, l'école n'a pas rempli sa tâche... Est-il injuste de dire que l'école rassasie plus qu'elle ne met en appétit ?... Avec la surcharge évidente de nos programmes, les écoliers modernes ne souffrent-ils pas d'une dyspepsie chronique fort préjudiciable à leur santé ? Qu'ont-ils vraiment digéré de tout ce savoir que nous leur présentons sans relâche ? Qu'en ont-ils assimilé ? Que de déchet au bout de ce gavage [2] ! »

Et voici une voix italienne :

« Combien n'avons-nous pas reçu, dit M. Salvoni, — l'éminent pédagogue de Milan, — de notions, scientifiques ou non, depuis les premières classes primaires jusqu'à la licence ! Comment se fait-il donc qu'une fois adultes, nous ne nous souvenons plus de rien... ? Comment se fait-il que l'étude des chefs-d'œuvre de la littérature évoque en nous le souvenir d'un morne ennui, qui entrave encore aujourd'hui notre sensibilité à la lecture [3] ?... »

Voici maintenant un inspecteur français, M. Cattier — l'histoire se trouve rapportée, ô ironie, dans le même numéro de l'*Educateur* où M. Briod vante les douceurs de l'école tradi-

[1] Dr Messerli, *Monatsblätter f. die phys. Erziehung*, Zurich, April 1918.
[2] P. Henchoz, *L'Educateur*, 27 juin 1925, p. 196.
[3] M. Salvoni, *La piccola Fonte*, mars 1924.

tionnelle (1924, p. 57) — qui, errant dans la rue d'un village, entend des éclats de voix. Il entre :

« Je trouvai alors l'instituteur, la baguette à la main, le geste bref et énergique, l'air satisfait. Un orage sérieux venait de prendre fin. Le silence était total... Comme je lui disais : « Alors, ça ne va pas ! », il me répondit : « Avec moi, Monsieur l'inspecteur, *il faut que ça barde.* »

» Je constate que « ça barde », en effet. Les petits sont là, comme figés dans la position de l'ahurissement respectueux... J'essaie en vain de rompre la glace : les enfants jettent des regards furtifs et inquiets vers le maître ; ils sont comme des boussoles affolées, et il me faut m'ingénier à les rassurer pour en obtenir seulement quelques monosyllabes. »

Voici un autre inspecteur français, qui, dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique* [1] (on voit que je continue à ne pas aller chercher bien loin mes citations) s'exprime ainsi, à la suite d'une enquête sur la façon dont les élèves jugent les maîtres :

« Confiance du maître en soi. Défiance à l'égard de l'enfant. Le maître sait et impose sa science, l'enfant la reçoit.

» Telles sont les formules d'aujourd'hui, ou d'hier si l'on veut. Celles de demain, confiance dans l'enfant, et défiance de soi. Le maître descendra de sa chaire pour se mettre humblement à l'école des élèves [2]. Il y apprendra l'enfant, d'abord, son métier ensuite. Et, il faut bien l'avouer, ce sont là deux choses d'une certaine importance que nous avons un peu négligées jusqu'ici. »

Voici aussi un ancien professeur de pédagogie à l'Ecole normale de Gand, M. Jean Haesaert dont le récent livre (*Didactique mineure*, Bruxelles 1924) n'est qu'un réquisitoire violent, spirituel... et trop juste, hélas ! contre l'école moderne.

« L'école aujourd'hui, dit-il, n'est punie que pour avoir continué, en un siècle de probité intellectuelle, à mentir aux autres comme à soi-même... L'école s'abstrait tout entière dans un monde conventionnel qui n'est de la vie qu'un reflet déformé et dormant... Regardez-la bien, cette école, au milieu des usines,

[1] L. Leterrier, inspecteur primaire, *Revue pédag.*, juillet 1925.

[2] C'est avec satisfaction que je vois un inspecteur arriver de son côté à cette vérité que nous avions choisie comme devise de l'Institut J.-J. Rousseau : *Discat a puero magister.*

des hôpitaux, des banques, des comptoirs, des églises même, et dites-moi : dans cet ensemble vivant, productif, trépidant, réel, n'est-elle pas une pauvre survivance, qui de temps en temps essaye bien de se rafraîchir, de se pomponner, mais qui n'en reste pas moins la vieille duègne surannée ; elle est vieille et se veut juvénile : un vieux bébé ; elle croit comprendre et ne comprend plus ; elle veut parler, et elle bafouille ; ce qu'elle dit était vrai, était reçu, il y a deux cents ans, mais maintenant résonne comme une petite boîte à musique qu'on écoute pour son charme passé, mais qui est loin de notre cœur battant. »

Il suffit. — Voilà quelques échantillons de ce que disent les professionnels de l'enseignement, quand ils écrivent. Quand ils parlent, leurs doléances sont bien plus virulentes encore. Et quand le psychologue, se fondant sur ces critiques, que corroborent d'ailleurs ses expériences personnelles, — car le psychologue a parfois des enfants, qui suivent les écoles, et il a des yeux et des oreilles, et il est donc capable de savoir ce qui se passe, même dans les classes d'aujourd'hui, — quand le psychologue se met en devoir de montrer que tous ces manquements, dont on se plaint, résultent d'une méconnaissance de quelques lois très simples de la psychologie, lorsqu'il s'efforce d'indiquer la voie que cette même psychologie ordonne de suivre, alors on l'accuse de démolir l'école, cette école, que tout à l'heure on dénigrait tant et plus, et dont maintenant, tout à coup, on brosse un tableau idyllique[1].

Voyons, qui trompe-t-on ici ? Ceux auxquels on répète que tout va mal, ou ceux auxquels on affirme que, malgré tout, tout va pour le mieux, ou peu s'en faut... ? — Oh, je crois bien qu'on ne trompe personne, ni qu'on a l'intention de tromper. Les critiques à l'école, le corps enseignant, et c'est très humain, préfère sans doute les formuler lui-même que de les entendre formuler par autrui.

> Je me les sers moi-même avec assez de verve,
> Mais je ne permets pas qu'un autre me les serve !

dit-il avec Cyrano.

Peut-être aussi, lorsqu'un maître expose ses griefs contre le régime scolaire, pense-t-il au régime en général, aux programmes, à tout ce qui contraint le libre déploiement de son génie

[1] Voir, par exemple, Briod, *L'Educateur* du 23 fév. 1924, p. 52 et 53.

éducatif. Au contraire, lorsqu'il entend formuler ces mêmes griefs, songe-t-il à sa classe à lui, à ses efforts, à ses difficultés, et a-t-il le sentiment de ne pas mériter le blâme qu'il croit qu'on lui inflige.

Mais la cause de l'éducation me paraît suffisamment importante pour qu'on s'élève au-dessus de ces sentiments personnels. Elle doit être considérée en toute objectivité, comme un problème à résoudre, un problème difficile, mais dont on commence à entrevoir la solution, et qui réclame la loyale collaboration du psychologue et du praticien, — exactement comme les problèmes de thérapeutique exigent la coopération du physiologiste ou du bactériologiste de laboratoire, et du clinicien.

De la conviction. — Venons en à un autre sujet d'alarme de M. Briod. Le psychologue, par ses critiques, insufflerait le scepticisme dans l'esprit des futurs maîtres.

« Il serait dangereux, dit-il, de lancer dans la carrière des centaines de futurs enseignants dépourvus de convictions qui, si imparfaites soient-elles, ont fait la force de leurs prédécesseurs immédiats, et de ne leur donner en échange que des négations, ou des affirmations d'une valeur insuffisamment contrôlée. »

J'avoue avoir beaucoup de peine à saisir le sens de cette critique. Il ne s'agit pas en effet de priver personne de convictions, il importe seulement — mais c'est le principal ! — que l'objet de ces convictions soit légitime.

Chaque fois que, dans le domaine de la science, un progrès a été accompli, il a détruit une conviction, pour la remplacer par une autre. Les travaux des chimistes, dès le XVIIe siècle, ont renversé les convictions « qui avaient fait la force de leurs prédécesseurs immédiats », et qui les poussaient, avec une persévérance inlassable, à opérer la transmutation. Les découvertes de la géologie, en montrant que la création du monde n'avait pas eu lieu exactement 4000 ans avant J.-C., et en six jours, a renversé des convictions qui ont fait, pendant des siècles, la force de multiples générations.

Fallait-il, pour ne pas blesser des convictions sincères, que les chimistes et les géologues tussent leurs découvertes ? Assurément non, car, ce qui importe, ce n'est pas l'existence d'une conviction, mais sa valeur.

J'accorde que, dans certains cas, on pourrait discuter si l'on doit détruire ou non une conviction fausse, quand on n'a rien à mettre à la place. Voici des soldats qui marchent au combat. Leurs armes sont détériorées, mais ils ne s'en doutent pas. Faut-il le leur révéler ? Si l'on n'en a pas d'autres à leur offrir en échange, mieux vaut peut-être qu'ils partent pleins de confiance dans leurs engins de guerre. Ceux-ci se briseront au premier choc, mais leur bravoure fera le reste.

Dans le cas qui nous occupe, la question ne se présente pas ainsi. Il ne s'agit pas de choisir entre la conviction et le scepticisme, entre la foi et le découragement. A ceux qui se préparent à des conquêtes éducatives futures, nous disons seulement : « Attention ! Le sabre dont vous êtes armé, le sabre de la pédagogie traditionnelle, est en bois vermoulu. Il vous prépare de tragiques déceptions. Voici l'arsenal où vous pourrez trouver des outils plus modernes. Essayez-les. »

Il est vrai que M. Briod nie que les outils que nous offrons valent mieux que les autres. « La pédagogie expérimentale, affirme-t-il, n'a pas encore fourni des apports qui permettent à ses représentants de parler avec dédain du mouvement pédagogique (point exclusivement herbartien) instauré il y a trente ou quarante ans. »

Laissons de côté, je vous prie, ce mot de « dédain », qui ne correspond nullement à mon sentiment. Je sais mieux que personne la difficulté de la tâche, le dévouement des instituteurs, les obstacles que met sur leur route la routine de l'opinion publique. Mais, si je juge les choses objectivement, je ne puis pas ne pas m'étonner de ce « mouvement » qui, depuis trente ou quarante ans « piétine sur place » (ce sont les termes mêmes de M. Briod), de ce mouvement qui a pu susciter les critiques innombrables dont j'ai donné ci-devant quelques échantillons. Le mouvement pédagogique est vraiment par trop immobile ! Lisez les critiques qu'on adressait à l'école en 1890, lisez celles de M. Millioud en 1903, lisez les articles de l'*Educateur* de 1925, et vous trouverez toujours les mêmes reproches et toujours les mêmes conseils. L'école semble n'avoir entendu ni les uns, ni les autres. (Je parle, bien entendu, en général, et je n'ignore pas qu'une foule d'efforts ont été tentés, par certains maîtres, ou dans certaines écoles, pour améliorer la situation dans la mesure du possible.)

C'est en constatant cet état de misère, *dénoncé par les praticiens eux-mêmes*, que les psychologues, pour sortir d'embarras la pédagogie, lui ont suggéré de devenir expérimentale. Ce faisant ils lui offrent quelque chose de bien plus modeste en apparence, mais de bien plus précieux en réalité, que tout ce qu'on lui avait apporté jusqu'ici. Tandis que les théoriciens de l'éducation prétendaient lui octroyer la vérité, les psychologues, eux, lui proposent le moyen de se procurer la vérité, à savoir l'expérience.

Assurément, pour expérimenter, il faut commencer par pratiquer ce que Claude Bernard appelait le « doute expérimental ». Savoir douter ! Est-ce là se priver de conviction ? Nullement. C'est seulement se préparer une conviction fondée. Et je ne vois pas du tout que ce soit une mauvaise école pour les futurs éducateurs, que celle qui leur mettrait dans la main cet outil de loyauté et cet instrument de vérité, auxquels nous devons toute la science moderne, — le doute méthodique et la méthode expérimentale.

Quand nos jeunes maîtres auront été soumis à cette discipline, nul doute que la pédagogie expérimentale ne fournisse bientôt quantité d'apports de valeur... Et l'on se convaincra alors que le psychologue n'a pas été l'ennemi du régent !

§ 3. — **Herbart.**

La psychologie de Herbart date tout juste d'un siècle [1]. On ne voudrait pas que, depuis cette époque, notre science n'ait fait aucun progrès. Est-ce donc un sacrilège que de déclarer périmées les conceptions du philosophe allemand ? Est-il impertinent de regarder les règles didactiques qu'on en a tirées comme de simples « ornements de musée pédagogique [2] » ?

A entendre M. Ernest Briod, il le semble vraiment. C'est que la doctrine herbartienne est pour quelques-uns une sorte de dogme quasi religieux, auquel on ne saurait toucher sans froisser chez eux des sentiments très profonds, sans éclabousser un idéal très beau et qui est resté encore très vivant. « Cette con-

[1] Le *Lehrbuch zur Psychologie* de Herbart date de 1816 ; sa *Psychologie als Wissenschaft*, de 1824 (I Teil) et 1825 (II Teil).

[2] Paul Henchoz, *La leçon*, *L'Educateur*, 26 janv. 1924, p. 18.

ception de l'enseignement éducatif, dit M. Briod, elle a illuminé notre début de carrière. Dans nos classes de campagne, nous essayions de réaliser cet idéal, que nous sentions planer trop haut pour notre faiblesse, mais auquel nous croyions de toutes nos forces... Notre foi en la leçon avait quelque chose de naïf, je dirai presque de mystique[1]. »

Devant la franchise de cette confession, j'aimerais à me taire, à ne pas blesser une conviction sincère. Mais la vérité est là, qui oblige à parler. *Amicus Herbart, sed magis amica veritas.*

On peut s'étonner qu'une doctrine aussi rébarbative, aussi verbale, aussi métaphysique, aussi contradictoire, aussi indigeste que celle de Herbart, et qui heurte de front, lourdement, certains faits évidents, ait réussi à déchaîner de tels enthousiasmes, surtout dans notre Suisse romande, avide d'idées claires. Si l'on fait abstraction de certaines circonstances extérieures qui ont pu lui mettre une auréole dorée (comme l'initiation par un maître aimé, ou un semestre à Jena, à l'époque des arbres en fleurs, et au printemps de la vie), on doit s'expliquer ainsi le succès qu'elle a rencontré, notamment dans ses applications pédagogiques :

La pédagogie herbartienne, pour la première fois dans l'histoire, offrait un système complet, méthodique, et, qui plus est, se donnant comme reposant sur une psychologie elle-même basée sur l'expérience. Elle répondait à toutes les questions. Elle avait tout prévu. Elle ne laissait place à aucune hésitation. Et, bien loin de rester dans la théorie pure, elle se préoccupait des détails de la technique éducative, elle offrait un plan méthodique de « la leçon ». Armé de cette doctrine, le maître pouvait prétendre à l'infaillibilité. — Il y avait vraiment là de quoi séduire. Ce que l'homme aime le moins, comme chacun sait, c'est l'indécision, c'est à avoir à chercher sa route, à se poser des questions. Cela est éminemment inconfortable. Et c'est pourquoi il y a dans le monde beaucoup moins de chercheurs que de croyants.

Ajoutons que la pédagogie herbartienne contient une foule de remarques de détail sur la culture morale, sur la discipline, etc., qui ne sont pas sans valeur, mais qui ne découlent nullement des principes du système et qui souvent les contredisent.

[1] E. Briod, *L'Educateur*, 8 mars 1924, p. 66-67.

La contradiction — voilà en effet une des caractéristiques du système de Herbart. La plupart de ses commentateurs ont souligné ce défaut. Et comment ne pas se contredire quand on prétend tirer toute la complexité de la vie réelle, par voie de déduction, de ce principe métaphysique que l'âme ou le moi n'a qu'une qualité, qui est d'être *simple !*

Mais nous n'allons pas nous perdre dans la métaphysique de Herbart, et je n'y aurais pas même fait allusion si notre philosophe n'avait estimé devoir y trouver le point de départ de sa psychologie. Car, chose bien curieuse, et nouvelle contradiction, après avoir posé la psychologie comme devant être une science empirique, il s'empresse de déclarer qu'elle doit « dépasser l'expérience [1] » pour chercher son appui dans la métaphysique, c'est-à-dire dans le principe de la simplicité de l'âme, qui n'est nullement un fait d'observation. Il prétend aussi que « la psychologie ne doit pas expérimenter avec les hommes [2] ».

Si le mérite de Herbart est d'avoir aperçu que la psychologie devait être une science empirique, au même titre que les autres sciences de la nature, et d'en avoir banni les « facultés de l'âme », son tort a été de ne pas se tenir au programme qu'il avait lui-même fixé. Et, de fait, la psychologie herbartienne n'a guère contribué à la naissance de la psychologie expérimentale moderne. Même sa tentative assurément intéressante et novatrice d'appliquer les mathématiques à l'étude de l'esprit (alors que Kant avait prétendu que jamais on ne pourrait appliquer le nombre aux phénomènes de conscience) est restée pratiquement une spéculation stérile, et je crois qu'elle n'a été pour rien dans l'avènement des méthodes psychométriques, dues en réalité à des astronomes, à des physiologistes, et au génie de Fechner. Bien plus, les herbartiens, qui, vers 1875, occupaient de nombreuses chaires de philosophie en Allemagne, se sont montrés férocement hostiles à la jeune psychologie expérimentale, qui prenait son essor dans le laboratoire de Wundt à Leipzig. Dans cette Université, précisément, pontifiaient trois des principaux herbartiens, Ziller, Drobisch et Strümpell ; Waiz était à Marbourg, Stoy à Jena, et ils faisaient tout pour barrer le chemin aux méthodes nouvelles.

[1] Herbart, *Psychol. als Wissenschaft*, § 11.
[2] Herbart, *Lehrbuch der Psychologie*, § 4.

Que dire d'un système qui se prétend « empirique » et qui loin de contenir en lui-même un ferment de progrès poussant ses adeptes aux découvertes, leur interdit l'expérience et ne leur inspire qu'un immobilisme craintif de toutes les innovations ? Et c'est là le défaut fondamental de l'herbartianisme, de constituer un système clos, dogmatique, fermé aux progrès de l'expérience, un bloc figé, — en un mot, tout le contraire de la vraie science, qui n'admet pas la chose jugée, et dont l'essence est d'être en perpétuel mouvement.

Voyons maintenant ce que valent les conceptions de la psychologie herbartienne qui servent de pivot à tout le système pédagogique : l'intérêt et l'aperception.

L'erreur fondamentale de la pédagogie herbartienne est d'avoir fait de l'*intérêt* la conséquence, et non le mobile, de l'étude. — Vous aviez toujours cru, sans doute, que le but de l'enseignement était la satisfaction de la curiosité, ou de l'intérêt... Mais Herbart a renversé tout cela. Ecoutez-le plutôt :

« C'est un précepte bien connu en pédagogie, que le maître doit chercher à intéresser ses élèves pour ce qu'il leur enseigne. Mais ce précepte est en général appliqué et compris comme si l'étude (*das Lernen*) était le but et l'intérêt le moyen. Ce rapport, je le renverse. C'est l'étude qui doit servir à faire naître l'intérêt [1]. »

Ainsi parle Herbart. Quand on a un peu pratiqué les écrits des philosophes, on a pris l'habitude de ne plus s'étonner de rien. Mais vraiment, ici... Enfin, essayons de comprendre.

L'intérêt, la curiosité, comme chacun sait, est l'expression d'un besoin, besoin de savoir, besoin de comprendre, besoin de satisfaire quelque penchant, quelque instinct. Herbart, qui fut précepteur, n'a pas pu ne pas voir l'importance de l'intérêt dans l'éducation, et il a justement souligné cette importance. Malheureusement, son système (fondé sur la métaphysique) ne lui permettait pas d'assigner à cet intérêt sa place naturelle. En effet, Herbart professait que « l'âme est, à l'origine, une *table*

[1] Herbart, *Umriss pädag. Vorles.*, § 62, cité d'après Ostermann, *Das Interesse*, 1912, p. 9.

Voici comment s'expriment des commentateurs de Herbart : « Le but immédiat de l'enseignement est donc l'éveil d'un intérêt multiple » (Guex, *Annuaire de l'Instr. publ.*, 1917, p. 27). — « Pour être vraiment durable et vraiment efficace, l'intérêt doit naître naturellement des choses mêmes qui sont enseignées » (Mauxion, *L'éducation par l'instruction*, Paris, 1901, p. 111).

rase, au sens le plus absolu ». — « Je ne saurais admettre, dit-il encore, aucune sorte de germes, de prédispositions naturelles : de telles prédispositions sont la mort de la métaphysique et de la psychologie [1] ». Pour lui, la première chose que l'âme forme, dans son conflit avec d'autres êtres simples, c'est la représentation. Et tout dans l'esprit n'est que le résultat de la lutte ou de la fusion des représentations. Il en est donc ainsi pour l'intérêt lui-même qui résulterait de la rencontre des représentations nouvelles et des représentations anciennes !

A supposer que les choses se passent ainsi, on ne voit pas très bien pourquoi Herbart place l'intérêt au centre de son système éducatif ; il est évident que si l'intérêt n'était que l'effet de l'étude, ce phénomène serait sans valeur éducative, car il surviendrait justement au moment où on n'aurait plus besoin de lui, comme moutarde après dîner. Il est vrai qu'on nous dit que, selon Herbart, cet intérêt, que « l'enseignement engendre chez l'élève, c'est le désir de voir et d'entendre de nouvelles choses, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'entreprendre de nouvelles études [2] ». Mais alors, il y a ici contradiction. Si l'intérêt résulte de l'introduction d'idées nouvelles dans l'esprit, il ne peut pas être la cause de l'avidité pour ces idées nouvelles. Si l'aperception est « la source de l'intérêt [3] », l'intérêt ne peut pas être la source de l'aperception. Et si par hasard l'intérêt pouvait être à la fois cause et effet, Herbart n'aurait pas dû protester, dans le passage cité plus haut, contre le précepte pédagogique qui demande que le maître intéresse d'abord l'élève aux choses qu'il a à lui apprendre.

Quelques mots, à présent, sur cette fameuse *aperception*, source de l'intérêt, et qui tient une si grande place dans la pédagogie herbartienne ; c'est elle en effet qui serait l'agent même de l'enrichissement de l'esprit.

La psychologie moderne a presque complètement abandonné le terme d'« aperception », car il a été employé dans des acceptions diverses, et on ne sait jamais très bien de quoi l'on parle quand on prononce ce mot (qu'il serait utile, du reste, d'avoir à sa disposition, si l'on parvenait à s'entendre sur sa signification). Pour Leibnitz, qui l'a introduit, il désignait

[1] Herbart, *Psychol. als Wissenschaft*, § 120, 152.
[2] F. Guex, *Histoire de l'éducation et de l'instruction*, 1913, p. 413.
[3] E. Briod, *Annuaire de l'Instr. publ.*, 1918, p. 33.

tantôt une conscience claire, tantôt une réflexion sur nos états intérieurs. Cette attention, comme cette réflexion, étaient l'œuvre d'une activité spontanée du moi, de la monade. Cette idée d'une activité spontanée a paru suspecte à Herbart, et il a voulu expliquer les faits d'une façon toute empirique, mécanique, sans recourir à une faculté spontanée et mystérieuse. On ne peut que le louer de cette tentative, qui est tout à fait dans l'esprit d'une psychologie scientifique. Malheureusement, la solution qu'il nous offre, pour intéressante qu'elle ait pu être à l'époque où elle a été proposée, ne saurait nous satisfaire.

Herbart n'a d'ailleurs jamais donné lui-même une définition claire de cette aperception. C'est ce que reconnaît un psychologue allemand éminent, le professeur Ziehen, qui a consacré à la psychologie de Herbart une étude approfondie [1]. Le sens le plus usuel est celui de « appropriation d'une idée nouvelle par la masse des représentations anciennes résidant déjà dans la conscience ». D'après cette conception, on le voit, ce n'est plus le moi qui s'approprie les idées (grâce à une activité spontanée mystérieuse), mais c'est la masse des représentations anciennes, (ce que Herbart appelle l'*Apperceptionsmasse*), qui s'approprie les représentations nouvelles, en créant un intérêt pour elles. Notre philosophe pensait avoir ainsi donné une solution empirique du problème en question.

Mais il ne suffit pas qu'une solution écarte les entités mystérieuses pour qu'elle soit empirique. Il faut encore qu'elle soit conforme aux faits. Or la théorie de Herbart ne l'est pas. — Avant de le montrer, voyons quelle importance a pour la didactique l'acceptation, ou au contraire le rejet, de l'aperception herbartienne.

Supposons qu'on veuille apprendre à un enfant, ce que c'est qu'une noix de coco. Cet enfant n'en a jamais vu ni entendu parler. Nous allons d'abord exposer comment débutera la « leçon » selon Herbart, et ensuite, selon la méthode qui lui est directement opposée, la méthode fonctionnelle (ou de l'école active).

Pour la pédagogie herbartienne, l'idée nouvelle, celle de la noix de coco, ne pourra être saisie que grâce à l'aperception, c'est-à-dire grâce aux représentations anciennes qui viendront,

[1] Th. Ziehen, *Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiol.-exp. Psychologie*, Berlin, 1900, p. 49.

pour ainsi dire, saisir la perception nouvelle, l'absorber, l'assimiler. La présence de ces idées anciennes, au moment de la présentation de la noix de coco, aura donc une importance capitale. La leçon va donc débuter par une « préparation », qui va consister à subexciter toutes les idées en relation possible avec la noix de coco, idée de fruit (on lui parlera de tous les fruits qu'il connaît déjà), idée d'aliment, que sais-je encore. Lorsque vous présenterez cette noix de coco, cette perception nouvelle tombera comme une graine dans un terrain labouré, et à la suite d'opérations intimes sur lesquelles on chercherait en vain dans Herbart des renseignements précis, l'enfant se sent soudain saisi d'un immense intérêt pour la noix de coco. (Nous avons vu que, pour Herbart, l'intérêt est la conséquence de l'aperception, et le but de l'enseignement.) — Dans ce type de leçon, c'est l'acquisition de la connaissance qui est au premier plan de la leçon ; la pensée, pour autant qu'on l'a éveillée chez l'enfant, n'a été, comme l'a dit Dewey, qu'un incident dans l'acquisition de cette connaissance.

Comparons maintenant ce qui se passera dans une leçon inspirée de la méthode fonctionnelle. Dans l'école active, tout d'abord, on n'aura jamais l'occasion de présenter ainsi une noix de coco, de but en blanc, sans que rien dans les circonstances de la vie de la classe ait motivé cette présentation. Si l'on s'occupe de la noix de coco, c'est parce qu'au cours d'une promenade, les enfants en auront vu à la devanture d'une boutique, et *qu'ils auront demandé ce que c'est.* La leçon sera donc suscitée par un intérêt, par un besoin de savoir. Il n'aura nullement été nécessaire, notons-le, de « préparer » le terrain pour susciter cet intérêt, qui est évidemment spontané. Supposons cependant que l'on tienne absolument à faire faire aux enfants la connaissance d'une noix de coco ; on en aura apporté une en classe, on l'aura posée sur la table — et les enfants, piqués au jeu, auront demandé ce que c'est. Ici encore l'intérêt, quoique artificiellement provoqué, du point de vue du maître, aura été tout à fait spontané, du point de vue de l'enfant. — Une fois la question posée par les enfants, il s'agit bien moins pour eux d'« acquérir » une idée nouvelle, que de « comprendre » ce qu'ils ont sous les yeux. Il y a entre ces deux cas toute la différence séparant la passivité de l'activité. Pour comprendre, c'est-à-dire pour s'adapter à ce nouveau, *qu'il désire connaître*, l'enfant

va mobiliser sa pensée, chercher dans ses expériences passées ce qui peut lui permettre d'interpréter ce « machin » nouveau. La perception nouvelle, avant d'être acquise, va être essayée, si je puis dire. Est-ce une boîte ? — Non, ça a des petits poils. Est-ce un animal ? — Non, ça ne bouge pas ; etc. Et c'est dans cette recherche, dans cet essai, que consistera le développement de la pensée.

Sans doute, les expériences anciennes sont indispensables pour interpréter les expériences nouvelles; mais comme la doctrine de l'aperception rend compte de ce phénomène d'une façon simpliste et naïve ! Pour autant que l'on peut comprendre ce qu'a voulu dire Herbart, les perceptions nouvelles seraient aperçues si elles tombent dans des cases préparées d'avance (au sein des anciennes *Vorstellungsmassen*) ; ainsi, la noix de coco serait aperçue comme fruit si son image vient tomber dans la « représentation de fruit ». Mais, qui ne voit que l'aperception de la noix de coco n'a pu être l'œuvre unique des représentations anciennes, pour cette raison que l'idée que l'enfant se faisait jusqu'ici du fruit (idée fondée sur ses expériences de pommes, de poires et de fraises) a été modifiée elle-même par la découverte de la noix de coco. Il y a en réalité dans l'expérience nouvelle quelque chose qui déborde l'expérience ancienne, et c'est précisément cette portion débordante qui fait la valeur de l'acquisition, de l'enrichissement de l'esprit. Mais cette portion débordante, puisqu'elle est nouvelle, ne saurait être entièrement « assimilée » par les représentations anciennes, assimilée, c'est-à-dire ramenée à de l'ancien. Et c'est justement parce que cette réduction à l'ancien ne sera pas tout d'abord possible qu'il y aura surprise, étonnement, intérêt, question et mise en branle de l'intelligence. Pour Herbart, nous l'avons vu, l'intérêt résulte de l'aperception, de l'assimilation par l'ancien. Mais en réalité nous constatons au contraire que l'intérêt résulte de la non aperception. C'est quand l'assimilation n'est pas possible qu'il y a ce que j'appelle « prise de conscience [1] » de la désadaptation de l'esprit, et qu'il y a *question*, la question n'étant pas autre chose qu'une prise de conscience du sens de cette désadaptation.

On le voit donc, ce qui importe, pour susciter l'intérêt et

[1] Ed. Claparède, *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, Ar. de Ps. XVII, 1919, et *La psychologie de l'intelligence*, *Scientia*, 1917.

mettre en branle l'esprit, ce n'est pas une « masse » de représentations la plus imposante possible, c'est au contraire le fait que cette masse présente des trous, des lacunes. Et chacun sait que c'est dans le premier âge, alors justement que cette « masse » est encore fort embryonnaire, que l'enfant pose le plus de questions, qu'il est un inlassable curieux.

Le progrès de l'enrichissement de l'esprit se fait bien moins par une assimilation du nouveau par l'ancien, que par un constant réajustement de l'ancien par le nouveau.

Je ne puis entrer ici dans plus de détails. La question de savoir comment se fait l'acquisition d'une idée nouvelle est d'ailleurs encore obscure. Quelle est au juste la nature de l'idée ? C'est tout le problème de la compréhension, du *meaning*, qu'il faudrait envisager ici, et cela nous entraînerait bien loin ! Notons cependant que, tandis qu'Herbart mettait, pour expliquer ce phénomène, l'accent sur la *représentation*, la psychologie moderne le met plutôt sur l'*action*. Comprendre une chose, c'est bien moins tisser autour d'elle un réseau de liaisons associatives ou logiques (comme le pensait Herbart), que de la faire rentrer dans un contexte vital, dans une expérience aboutissant à l'action. Comme Kant avait vu plus clair lorsqu'il disait : « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire [1]. » Toute l'école active était en germe dans cette phrase. Mais Herbart, avec son intellectualisme, a dévié, pour cent ans, l'esprit des éducateurs dans une toute autre direction !

Encore un mot : Herbart partait de cette idée (découlant de son principe de la table rase) que tout le développement de l'esprit se ramène à une acquisition de représentations venant du dehors et s'ajoutant les unes aux autres, par agglomération. Et la psychologie a gardé longtemps cette conception de l'esprit « polypier d'images ». Cependant ce ne sont pas seulement des représentations d'objets, qu'il s'agit, pour l'enfant, d'acquérir, mais aussi des notions logiques, des sentiments de relations, en un mot, des types de pensée de plus en plus logiques. Or, sous ce rapport, la pensée se développe bien moins par *addition* d'idées nouvelles que par une *modification* de sa structure même, modification dépendant de sa croissance propre et des nécessités de l'adaptation au milieu social. Voir les travaux de M. Piaget.

[1] Kant, *Traité de pédagogie*, tr. fr., p. 89.

La doctrine de l'aperception implique d'ailleurs avec le reste du système herbartien une contradiction qu'il est amusant de noter : si vraiment l'intérêt résultait de l'aperception, et si l'aperception impliquait vraiment une appropriation des perceptions nouvelles par les représentations anciennes, on ne comprendrait pas que le petit enfant parvienne jamais à acquérir une première représentation. En effet, selon la théorie de la table rase, à sa naissance, il n'y a rien dans son esprit. Comment donc pourrait-il acquérir quelque chose, puisque cette acquisition d'une impression nouvelle implique la présence préalable, pour l'accueillir, de représentations anciennes ? Et comment tournerait-il son attention vers cette impression nouvelle, puisque l'intérêt n'a sa source que dans l'aperception ? — Mais heureusement pour lui, le petit enfant n'est pas herbartien, et, en se développant, il démontre tout tranquillement la grosse erreur de l'herbartianisme. Sans « préparation » il réalise, dans les premières années de sa vie, un nombre considérable d'acquisitions nouvelles.

Ce qui l'illustre encore, cette erreur, c'est l'expérience scolaire quotidienne. Quand a-t-on vu que l'intérêt pour une branche d'étude augmente nécessairement au fur et à mesure du développement (donc de la « masse aperceptive ») de cette branche d'étude ? Au contraire, nous voyons bien plutôt ceci : Quand on annonce à des élèves qu'on va commencer avec eux une discipline nouvelle, par exemple de l'histoire s'ils n'en ont jamais fait, et qu'on leur distribue des cahiers tout neufs, ils sont tout oreille, et c'est avec joie et fierté qu'ils calligraphient ce mot d'« histoire » sur leur première page. Quoiqu'aucune représentation antérieure ne leur permette d'« apercevoir » ce que signifie au juste cette science inédite et encore mystérieuse, leur intérêt est tendu au maximum. Hélas ! il n'augmente pas en proportion de la « masse » des dates et des faits dont bientôt on leur bourre le crâne, et je crois bien ne pas me tromper en disant que cet intérêt est moins vif après leur troisième cahier qu'il ne l'était après leur troisième page !

Mais on va objecter : on ne s'intéresse pas à ce qui sort de la sphère des occupations habituelles et on s'intéresse à ce qui y appartient. Ainsi un fabricant d'automobiles s'intéressera aux nouvelles marques d'autos dont il trouvera l'annonce dans les journaux, il ne remarquera même pas les annonces relatives à

la bonneterie ou au ciment armé. N'est-ce pas la preuve que la « masse des représentations » est un facteur indispensable pour susciter l'intérêt pour les impressions nouvelles en rapport avec les représentations de cette « masse » ? — Eh bien, non ! Quoi qu'il y paraisse, ce n'est jamais la masse *comme telle* qui suscite l'intérêt. Cette masse n'intervient que lorsque l'intérêt a déjà été éveillé par un besoin, ou quelque facteur affectif. Si un fabricant d'autos porte son attention sur de nouvelles marques, c'est parce qu'il craint la concurrence ou parce qu'il se demande comment il pourrait faire bénéficier ses voitures de l'invention d'une autre maison. Supposez un fabricant d'autos enrichi, et sur le point de remettre ses usines, afin de se retirer à la campagne pour ne plus jamais s'occuper d'affaires. A ce moment, quelque considérable que soit sa masse de représentations relatives à l'automobilisme, les annonces de nouvelles marques le laisseront complètement indifférent, parce qu'elles n'auront plus pour lui d'intérêt. Il ne les verra même plus, il ne les apercevra pas quand elles tomberont sous ses yeux. Qu'est-ce à dire, sinon que *la présence d'une masse considérable de représentations n'est pas une circonstance suffisante pour déclancher, ni l'intérêt, ni l'aperception*, même pour des objets appartenant au domaine des représentations en question.

Du reste, la fausseté du principe herbartien de l'intérêt et de l'aperception, les herbartiens la démontrent eux-mêmes : quoique fort érudits en fait d'éducation, ayant une masse considérable de représentations pédagogiques et une grande pratique personnelle, ils n'arrivent pas cependant à « apercevoir » la vérité, ou la part de vérité des idées nouvelles en éducation, parce que, persuadés de l'excellence de leur système, ils n'éprouvent pas le besoin de réajuster leurs procédés.

Mais, ce qui importe à l'éducation, ce n'est pas seulement le développement de la pensée et l'acquisition du savoir, c'est aussi, et surtout, la formation de la volonté. Herbart n'est pas plus heureux, sur ce point, que sur celui de l'acquisition des idées. La seule réalité psychique étant, pour lui, la représentation, et l'enfant n'étant à sa naissance qu'une table rase, il ne parvient à rendre compte de la volonté, qu'en la tirant de la représentation. Au prix de quelles contradictions logiques ? c'est ce qu'il serait superflu de montrer ici [1]. Notons seulement

[1] Külpe, *Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie*, Philos. Studien, V, 1889.

qu'Herbart dépouille la volonté de son caractère *sui generis*, qui est d'être la lutte d'une tendance contre une autre tendance. Aussi Külpe a-t-il, dans une étude sur les théories de la volonté, classé Herbart parmi les représentants des « théories négatives » de la volonté.

Il est vrai que la psychologie moderne a fort négligé le problème de la volonté, quand elle ne l'a pas plus ou moins supprimé. Au moins a-t-elle vu que la volonté, plongeant ses racines dans les couches les plus profondes du moi, a sa source dans les tendances instinctives, et que ces tendances sont multiples et souvent antagonistes. Chez Herbart, au contraire, la volonté semble surgir de la mécanique des représentations, et apparaît ainsi comme une conséquence de la vie intellectuelle. Comment une pédagogie fondée sur une psychologie si foncièrement intellectualiste serait-elle capable de saisir tout ce qu'il y a de dramatique dans le phénomène de la volonté, que je pense qu'on peut décrire comme une lutte entre les deux moi de l'individu, le moi inférieur ou égoïste et le moi supérieur, personnifié dans l'idéal[1] ? — L'enfant selon Herbart, étant à sa naissance une table rase, dépourvu de toute disposition, de toute tendance, n'ayant qu'une âme d'essence « simple », on ne voit pas du tout ce qui pourrait, au sein de cet être simple, donner naissance à un conflit.

Il faut encore, avant de terminer, répondre à une objection possible. La pratique ne dément-elle pas le jugement que nous venons de porter sur la psycho-pédagogie herbartienne ? N'y a-t-il pas eu d'excellents maîtres herbartiens, qui ont fait du bon travail, et les enfants ayant passé par la leçon aux cinq étapes ont-ils subi, de ce fait, un développement contre nature ?

On ne saurait nier, assurément, que la pédagogie des herbartiens ait constitué un progrès et qu'elle ait pu avoir de bons, voire même d'excellents résultats. C'est que, heureusement — heureusement pour les enfants — en éducation, *l'écart entre les pratiques est toujours beaucoup moins grand que l'écart entre les théories*. Il est facile de comprendre pourquoi : la théorie n'est qu'*un* élément dans l'ensemble de la pratique, et surtout dans l'ensemble des facteurs produisant un résultat éducatif. A côté

[1] Ed. Claparède, *La définition de la volonté*, communication au Congrès de philosophie de Naples, 1924, et *Does will express entire personality ?* in *Problems of Personality*, London, 1925.

de la méthode (inspirée par la théorie), il y a le maître, il y a le milieu, il y a surtout l'enfant, dont la nature résiste aux déformations qu'on voudrait lui faire subir. Ainsi, Herbart aura beau décréter que l'intérêt *doit* être l'effet et non la cause de l'aperception, l'enfant ne changera pas les lois de son esprit pour lui faire plaisir, et il continuera à travailler avec sa nature, et non contre elle. Si on lui apporte une noix de coco, il pourra être intéressé de prime abord par cet objet nouveau sans attendre que soit achevé le quart d'heure de « préparation » et d'« aperception ». Du dehors, la leçon semble être herbartienne — en réalité, elle est humaine, tout simplement. L'enfant a rétabli tout seul les rapports psychiques qu'Herbart avait mis sens-devant-derrière. Et voilà pourquoi « il n'en est pas mort », comme dirait Roorda.

Et il faut ajouter à cela l'action personnelle du maître. M. Briod a dit très justement : « La méthode la plus fondée psychologiquement, le procédé le plus heureux restent sans effet si le maître ne les anime des ressources de son art ». Je souscris des deux mains à cette affirmation. Mais sa réciproque n'est pas moins vraie : la méthode *la moins* fondée psychologiquement, le procédé *le moins* heureux ne restent pas sans bons effets si le maître les anime des ressources de son art.

On voit donc qu'on ne saurait tout de go regarder les succès obtenus dans les classes herbartiennes comme une justification de la théorie elle-même. Et je crois bien plutôt que c'est *malgré Herbart* qu'ils ont été obtenus — malgré Herbart, et grâce à la valeur personnelle des maîtres herbartiens.

Le conclusion de tout cela c'est que, quelles qu'aient pu être la noblesse de l'idéal de J. F. Herbart, la justesse de son objectif, qui était de fonder la pédagogie sur une psychologie empirique, sa psychologie, qui méprise l'expérience, qui a son point de départ dans un principe métaphysique et non pas dans les besoins profonds de l'individu réel et concret, doit être aujourd'hui rejetée. — Respectons la mémoire de Herbart pour l'énorme effort qu'il a tenté, mais laissons dormir son système, comme le demande M. P. Henchoz, dans la paix des vitrines des musées pédagogiques.

§ 4. — Le jeu comme moyen didactique.

Tout en acceptant les principes de l'éducation fonctionnelle, tels que j'ai eu l'occasion de les formuler naguère[1], — et, ce faisant, il montre qu'il n'est pas resté esclave de la conception herbartienne, — M. Briod s'étonne « de la pauvreté des conclusions *pratiques* que M. Claparède tire de ces prémisses ». Il s'attendait à ce que j'indiquasse « une série de procédés conformes à la loi de l'intérêt et du besoin », et il trouve tout à fait dérisoire que je n'en propose qu'un : le jeu.

La question est importante ; lorsqu'on parle de jeu, on risque si souvent d'être mal compris, que je crois devoir m'expliquer une fois de plus.

M. Briod n'a pas l'air de prendre le jeu... au sérieux. C'est pourtant, pour l'éducateur, un facteur d'une importance considérable. Et j'estime que la psychologie, en attirant son attention sur la fonction du jeu (déjà entrevue par Rousseau et Froebel) lui a rendu le plus signalé service. Et pourquoi ? Parce que le jeu, répondant à un des besoins les plus profonds de l'enfant, est par excellence le moyen de capter son intérêt.

Capter l'intérêt. N'est-ce pas là le nœud de l'art de la didactique ? Une fois l'intérêt capté, le reste va tout seul, ou peu s'en faut. Herbart l'avait bien vu, qui mettait l'intérêt — l'intérêt *multiple*, disait-il même — au centre de sa pédagogie. Et si la théorie qu'il s'en était faite est démentie par la psychologie, il n'en reste pas moins que c'est d'avoir mis ce phénomène en vedette qui a séduit à juste titre les éducateurs.

Mais comment capter l'intérêt ? Comment surtout maintenir cet intérêt de façon qu'il arrose d'énergie, si je puis dire, les activités employées au travail à accomplir ? — C'est ici que le jeu va fournir un moyen précieux.

Quand je dis que le jeu doit animer l'esprit des travaux scolaires, je n'entends nullement transformer le travail en une vulgaire rigolade. Tout au contraire, je pense lui donner un *sérieux* qu'il ne saurait avoir autrement, parce que ce n'est que dans l'attitude du jeu que l'enfant (et souvent aussi l'adulte) se donne tout entier et persévère dans son effort.

[1] *La psychologie de l'école active, L'Educateur*, 15 déc. 1923.

D'ailleurs, je ne prétends point que le travail scolaire doive *nécessairement* mettre en branle l'instinct du jeu. Si l'on trouve un autre moyen d'intéresser les enfants à ce qu'on veut leur faire faire, tant mieux ! — Ainsi, j'ai constaté que des enfants désirent apprendre à lire, parce qu'ils voient lire des grandes personnes, et qu'ils veulent faire comme elles. Dans ce cas, où l'intérêt est spontanément suscité par le besoin d'imitation, il serait superflu de faire appel au jeu. De même, si un enfant s'intéresse spontanément à l'arithmétique, ou à autre chose, point ne sera besoin de recourir au jeu. Celui-ci n'est pas, pour l'éducateur, un objectif en soi, mais un moyen d'amorcer l'intérêt. Peu m'importe que, au cours de la besogne à abattre, l'attitude de jeu se transforme peu à peu en attitude de travail. La question de la délimitation du jeu et du travail est du reste fort délicate, et il serait sans intérêt de la reprendre ici. J'estime que lorsqu'un enfant poursuit un travail avec grand intérêt, son activité appartient plutôt au jeu, car il lui manque ce qui caractérise l'activité-travail, à savoir d'être poursuivie, non pas pour le plaisir que son déploiement procure, mais en vue d'atteindre un but réel et concret, extrinsèque, imposé par les circonstances de la vie.

Or, ce but fait défaut aux élèves ; ceux-ci ont, le plus souvent, le sentiment que leur travail ne sert à rien : il n'a pas, à leurs yeux, d'utilité réelle. C'est dans ce fait que réside le désaccord qui existe entre le maître et l'élève, et qui les empêche de vibrer à l'unisson. Pour le maître, le travail donné a une utilité réelle, qui est de préparer l'enfant à sa carrière d'homme. Pour l'élève, ce même travail est sans valeur, car il ne se préoccupe pas de son avenir. (Quand on a dix ans, ou même quinze, la vie sociale de l'adulte semble encore bien loin !) L'art didactique consiste précisément à transmuer cette utilité d'avenir (que l'enfant est incapable de sentir) en une utilité présente (qui seule peut toucher son moi).

M. Paul Henchoz a, récemment [1], très bien remarqué ce divorce entre la perspective du maître et celle de l'élève :

« L'enfant a-t-il, comme l'homme fait, la faculté de voir loin devant lui ? Comprend-il la nécessité de se préparer pour un avenir lointain et, d'ailleurs, assez mystérieux ? ...Si le grain de blé mis en terre pouvait voir la plante superbe et l'épi lourd de grains qui sortiront de lui, il se réjouirait dans sa prison humide

[1] P. Henchoz, *L'Educateur*, 27 juin et 11 juillet 1925, p. 197, 212 et suiv.

où il meurt pour revivre. Nos écoliers qui sentent si vivement l'obscurité, le froid physique et moral, se réjouiront-ils dans nos palais scolaires, — qui sont souvent pour eux, à notre insu, des prisons, — se réjouissent-ils parce qu'ils y apprennent à devenir des hommes ? Ils ne le savent pas, ils ne le sentent pas davantage, je le crains, que le grain de blé. »

Mais alors, comment faire ?

« Pour atténuer cette scission — ajoute M. Henchoz — autant que faire se peut, l'école doit tout d'abord se rapprocher de la vie, se placer davantage dans le plan du présent et moins dans celui de l'avenir, se préoccuper de répondre aux besoins actuels plutôt qu'à des nécessités futures plus ou moins problématiques... Laissons l'enfant vivre dans le présent. Rattachons autant que possible ce que nous voulons lui apprendre, connaissances et habitudes, au devoir ou au plaisir du moment... Laissons donc nos écoliers être avant tout des enfants. Nous les arrachons déjà à leur milieu naturel, ne les transportons pas hors du moment présent... »

Ces déclarations du distingué instituteur de Glion coïncident exactement avec l'une des conclusions d'un article que j'avais publié, dans cet *Annuaire*, en 1916 (p. 127) : « La didactique, disais-je, doit *transformer les buts futurs* que visent les programmes scolaires en *intérêts présents pour l'enfant.* »

Mais comment l'école pourra-t-elle réaliser « cette préoccupation de l'avenir dans le présent » ? En créant des besoins, répond M. Henchoz. Mais à quels besoins allons-nous recourir ? A ceux du jeu, qui, tout justement, impliquent cette union harmonique de l'avenir et du présent.

« La meilleure manière de donner au travail scolaire une raison d'être immédiate aux yeux de l'enfant, — ajoutais-je dans l'*Annuaire* de 1916, — de le rattacher à un système d'intérêts qui lui donnent toute sa valeur, et déclenchent la quantité d'énergie nécessaire pour que l'enfant s'y mette tout entier, c'est de l'envelopper dans une atmosphère de *jeu.* »

Le jeu, voila bien l'outil rêvé, capable de réconcilier les deux points de vue opposés de l'adulte et de l'enfant — outil vraiment unique en son genre, que jamais l'imagination la plus hardie n'aurait osé concevoir, outil prodige, qui a la vertu de récompenser aujourd'hui même celui qui prépare les voies au lende-

main ! Car, pour le psychologue, « c'est en assouvissant des besoins présents que le jeu prépare l'avenir [1]. »

Mais voici une objection nouvelle, et bien inattendue, que fait M. Briod à l'exploitation, pour l'enseignement, de l'attitude du jeu : « Si j'affirme à M. Claparède que les neuf dixièmes des maîtres (je me mets dans le nombre) sont incapables, de par leur nature d'adultes, de réaliser l'école dont le jeu serait le levier principal, en conclura-t-il qu'il faut fermer les écoles, ou ne décerner des diplômes d'enseignement qu'aux seuls élus du procédé à la mode ? »

J'ai toujours estimé que l'école était faite pour l'enfant ; je me refuse décidément à considérer l'éducation comme une sorte de divinité réclamant son culte, et à laquelle on doive sacrifier des enfants, petits et grands, pour que le rite soit accompli. L'éducation, c'est l'aide que nous apportons au développement spontané de l'enfant, pour adapter celui-ci le mieux possible au milieu social, et pour qu'il y soit le plus heureux possible. S'il était prouvé que l'éducateur, pour que cette aide soit efficace, dût savoir revêtir lui-même l'attitude du jeu, je n'hésiterais pas à déclarer inaptes à la carrière ceux qui en sont incapables. Pourquoi la sélection professionnelle ne s'appliquerait-elle pas aussi aux futurs enseignants (de tous les degrés) ?

Mais tout en reconnaissant que « l'art d'enseigner, c'est l'art de s'installer consciemment dans la mentalité de l'enfant », comme l'a dit très bien M. L. Meylan [2], je ne crois pas qu'il soit indispensable, pour faire réaliser à des élèves l'attitude du jeu, de la réaliser soi-même. Et M. Briod, l'excellent éducateur que nous savons, ne se calomnie-t-il pas en se déclarant incapable de donner à une de ses leçons d'allemand la forme d'un jeu : par exemple, de faire apprendre aux élèves une petite comédie en allemand ? Les élèves d'une classe la joueraient à ceux de la classe voisine, qui devraient ensuite raconter ce qu'ils ont compris. Une autre fois, les élèves composeraient eux-mêmes la piècette à représenter. Et pourquoi n'irait-on pas, de temps à autre, jusqu'au guignol en allemand ? Guignol parlant allemand, ça serait assurément bien drôle ! Mais, après tout, pourquoi pas, si l'expérience montrait que la méthode est bonne ? Je ne vois pas du tout ce qu'il y aurait de dégradant

[1] Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 1916, p. 453.
[2] Louis Meylan, *L'Educateur*, 22 mars 1924.

dans ces procédés, ni qu'il fût humiliant pour un « adulte » d'y recourir. L'important, ici, n'est pas de sauvegarder une prétendue « dignité » du maître, qui ne serait d'ailleurs nullement atteinte, mais que l'enseignement porte des fruits. Si jadis on m'avait appris l'allemand de cette façon, je le saurais peut-être un peu aujourd'hui !

Je viens de donner un exemple. En faut-il d'autres ? Si je ne me suis jamais étendu sur les diverses façons d'insuffler l'esprit du jeu aux divers travaux scolaires, c'est parce que je pensais que ces questions de réalisation pratique regardaient le praticien lui-même, et qu'il n'est pas dans l'esprit de l'école active de prescrire d'avance une foule de recettes qui ne tiendraient pas compte des mille petits incidents de la vie et des possibilités de l'école. J'ai cependant signalé, depuis longtemps, le parti qu'on pourrait tirer des représentations dramatiques sous toutes leurs formes (tableaux vivants, pantomimes, pièces à composer, voire même marionnettes, guignol, ombres chinoises). Outre l'avantage de ce procédé pour stimuler et maintenir l'intérêt, il a encore celui d'établir entre des activités diverses des connexions précieuses, par exemple entre l'histoire, la géographie, le dessin, la composition, etc. Surtout il fait *sentir* aux enfants l'utilité du savoir, en mettant celui-ci au service d'une activité vivante *pour eux*.

Signalons en passant le parti qu'on pourrait tirer, pour l'étude du vocabulaire allemand, ou de celui des autres langues étrangères, des devinettes du genre *mots carrés, mots croisés*. Ces devinettes incitent en effet le joueur à passer en revue un grand nombre de mots et à feuilleter son dictionnaire, jusqu'à ce qu'il trouve le mot qui convient. Les mêmes jeux peuvent aussi servir à des exercices de géographie, de littérature, d'histoire, de botanique, etc., si les mots à chercher sont empruntés à l'une ou l'autre de ces disciplines.

Faut-il encore des exemples ? — J'ai parlé plus haut de la façon dont on pourrait exciter l'intérêt pour les Croisades par une question posée après une représentation de *Robin des bois* au cinéma. Pour plonger davantage encore les écoliers dans l'atmosphère ludique, on pourrait subdiviser la classe en quatre équipes, de six à huit élèves chacune. Et chaque équipe devrait s'arranger à fournir le récit demandé, auquel collaboreraient tous les membres de l'équipe, chacun poussant son

enquête de son côté, et tous mettant leurs trouvailles en commun. On verrait ensuite quelle équipe remporte la palme.

Je ne crois pas que les élèves, si je me reporte à mes propres souvenirs, accordent spontanément un intérêt dévorant à la seconde guerre punique. Imaginez que, pour les y faire mordre, on commence par la leur présenter sous forme d'un *puzzle* à débrouiller : le chemin qu'a suivi Annibal pour traverser les Alpes. Cette question est, on le sait, toujours des plus controversée. Le Petit-St-Bernard ? Le Mont-Cenis ? Le Simplon ? Le col de la Seigne ? Le col du Clapier ? Ces solutions, et bien d'autres, ont été défendues. Comment trancher la question ? Il faudra prendre et les textes, et la carte, et même le Baedecker ; calculer, en comptant les journées de marche à partir de l'embouchure du Rhône, à quelle distance de celle-ci le grand capitaine a traversé ce fleuve ; quelle est la vallée (de la Durance, de l'Isère, du Rhône, etc.) qu'il a suivie, etc. Lequel des élèves va trouver la solution ? L'un piochera le grec de Polybe, l'autre le latin de Tite-Live, les deux seuls historiens de cette aventure. On devra se rendre compte du mouvement possible d'une armée de 50 000 hommes, de 9 000 chevaux, sans compter les éléphants, venant d'Espagne et devant, en route, assurer sa sécurité. — Je ne veux pas allonger cet exemple, mais, ici encore, ne voit-on pas quelle quantité de connaissances diverses viendraient converger sur la solution de ce problème : le sens exact de certains mots grecs ou latins, la discussion des textes, la géographie des Alpes, des notions sur les armées de l'antiquité, et même la paléontologie, car il faudra savoir si les ossements d'éléphants trouvés jadis au Petit-St-Bernard peuvent être, comme on l'a cru, les restes de ceux d'Annibal[1]. Ou je me trompe fort, ou ces écoliers sauront toute leur vie ce que c'est qu'Annibal, pourquoi il a voulu traverser les Alpes, et comment s'est terminée cette périlleuse expédition. Mais, ce qui sera plus appréciable encore, c'est qu'ils auront, pendant quelques jours, ou plutôt quelques semaines, fait œuvre active d'intelli-

[1] Pour diriger ce travail, le maître pourra utiliser les nombreux ouvrages parus sur cette question, notamment celui de Paul Azan, *Annibal dans les Alpes*, 1902 ; on le trouvera résumé d'une façon très intéressante par Arthur de Claparède, dans l'*Echo des Alpes* de 1902. — Il va sans dire que ce « jeu » ne pourrait s'effectuer à l'école que si les élèves avaient une bibliothèque à leur disposition, et si l'horaire des leçons n'avait pas la rigidité accoutumée.

gence ; et, ici encore, ils auront éprouvé la valeur de l'acquisition des connaissances, la valeur du sens précis d'un texte, d'un terme. On leur aura rendu vivante l'utilité du savoir.

A quoi bon donner d'autres exemples ? Il n'y a pas besoin de beaucoup d'imagination pour en trouver des centaines. N'importe quelle connaissance à acquérir peut, si elle est mise au service d'un jeu, d'un problème à résoudre, ou d'une fin à obtenir, déclencher un intérêt, surtout dans l'enseignement collectif, où l'on peut recourir à la compétition, à l'instinct dramatique, à la collaboration, ce qui est impossible avec un élève isolé. Lorsque, dans son Rapport au Congrès pédagogique de 1924, M. A. Richard déclare qu'« il est presque toujours impossible de découvrir un intérêt à l'activité qui se propose uniquement comme but l'acquisition d'une connaissance[1], » je suis d'accord avec lui, s'il entend dire que l'acquisition ne doit jamais être un but (pour la conscience de l'enfant), mais un moyen de résoudre un problème de pensée, de vie. Mais je ne le suis plus si (comme c'est le cas, je crois) il a voulu laisser entendre qu'il y a des connaissances à acquérir que l'école ne parviendra jamais à rattacher à un intérêt.

Dans son école, à Genève, M. Ph. Privat a organisé un « jeu de la république » ; certains jours, la salle du musée est transformée en une rue, avec des magasins, une imprimerie, qui imprime et publie un journal, une banque, un bureau des impôts, un service de gendarmerie, une station des téléphones, etc. Une monnaie de carton permet à la vie économique de prendre son essor. M. Privat nous racontait l'autre jour que celui de ses élèves chargé d'établir les bordereaux d'impôts a travaillé tout un après-midi, joyeusement, à effectuer d'innombrables additions, alors qu'il se fût énergiquement rebiffé, si, sans faire appel au mobile du jeu, on lui eût demandé de faire le même fastidieux travail seulement pendant une demi-heure !

Les services que peut rendre et que rend le jeu à l'éducateur, la pratique les a d'ailleurs démontrés. Chacun connaît les jeux Decroly, développés par Mlle Descœudres, et le bon usage qu'on en fait. Pour les plus grands, nous possédons entre autres les expériences de H. C. Cook, directeur de la Perse School,

[1] A. Richard, Rapport sur l'*Adaptation de l'école active à l'école primaire*, Genève, 1924.

à Cambridge, rapportées dans un bel ouvrage [1]. Récemment, un inspecteur belge, M. Verheyen, a introduit avec succès, à l'école communale de Saventhem, le principe du jeu dont il déclare s'être inspiré en lisant mes travaux ; il l'a appliqué jusqu'ici à l'arithmétique et à l'étude de la langue, et j'espère qu'il publiera bientôt le détail de ses procédés. A la Maison des Petits, les résultats sont si encourageants, que les méthodes qu'on y a adoptées pénètrent peu à peu les autres écoles genevoises. On ne peut donc pas proclamer, sans quelque injustice, — comme l'a fait M. Briod, — la « pauvreté des conclusions *pratiques* « qu'on tire des prémisses du principe fonctionnel ». Et les conséquences pratiques du régime traditionnel, du régime où « il faut que ça barde » ? A lire le Rapport de la Société pédagogique vaudoise, elles ne sont pas très encourageantes. Nous pouvons tout au moins enregistrer ce fait : ceux qui emploient le système traditionnel s'en plaignent constamment. Ceux qui ont recouru au principe fonctionnel et au jeu s'en déclarent enchantés.

A tel point que nous voyons le rapporteur au dernier Congrès de la Société pédagogique romande (1924) faire sien le principe du jeu et écrire :

« Nous espérons bien qu'on n'entendra plus cette inepte critique : L'école où l'on pratique le jeu est l'école où l'on s'amuse, où l'on ne travaille pas. On commence à comprendre que l'enfant qui joue agit, travaille et se développe (p. 24). »

Cette « compréhension » n'est-elle pas un beau résultat des travaux des psychologues ?

Mais M. Briod ne sera pas encore convaincu,... car l'introduction du jeu à l'école n'est pour lui qu'une « mode ».

Une mode ? Si vous voulez ! Pourquoi le jeu ne serait-il pas, enfin, à la mode parmi les éducateurs.,. il y a si longtemps qu'il l'est parmi les enfants !

L'utilité que le jeu peut rendre à la didactique est si évidente que, certainement, pour ne pas l'apercevoir, M. Briod doit donner à ce mot de « jeu » un sens péjoratif qui n'a pas le moindre rapport avec la façon dont je l'entends moi-même. Plus j'y songe, plus il me paraît que, sur le fond, nous devons être entièrement d'accord. Le malentendu, je crois bien, ne porte que sur

[1] H. C. Cook, *The play way, An essay in educational method*, London, 1916. — Voir aussi les expériences faites à la Chataignerie par W. Rosenbaum, *l'Educateur*, 1917, p. 335.

un mot. Car tout, dans ses écrits, le montre ami du travail joyeux :

« Voyez cet ouvrier ébéniste qui confectionne un beau meuble, — dit M. Briod , — est-ce peut-être son maigre salaire qui justifie sa joie à l'ouvrage ? Il siffle gaiement en polissant une moulure délicate ; il siffle parce qu'il y a un plaisir naturel à « ouvrer » ; il siffle parce qu'il sent dans sa main une maîtrise, un pouvoir créateur... L'école est-elle impuissante à éveiller cet heureux état d'âme ? » (*L'Educateur*, 1924, p. 51).

Mais cet état d'âme que décrit M. Briod, c'est exactement celui que j'appelle l'attitude de jeu. Ce qui caractérise une activité de jeu, c'est précisément qu'elle porte en elle-même son plaisir. « Le principe de l'école active, dit-il encore, serait bien malade si l'activité, quel qu'en soit le mobile, ne portait en soi sa récompense et son ferment de renouvellement ». C'est la définition même du jeu : une activité désintéressée, qui a son but en elle-même, *autotélique*, dit-on encore dans le jargon des psychologues. Si nous différons sur le mot, nous sommes donc entièrement d'accord sur la chose. Le serons-nous encore sur son application ? Cette activité joyeuse, c'est justement elle que j'aimerais voir entrer à l'école, franchement, toutes portes ouvertes. Mais allez voir si dans nos écoles les enfants courbés sur un thème latin ou une récitation d'histoire ont envie de siffler pour exprimer leur joie au travail ? (Il est vrai qu'on ne le leur permettrait pas.) Par contre je me représente très bien nos collégiens de tout à l'heure sifflotant en grimpant sur les échelles de la bibliothèque, pour dénicher la clef de l'énigme d'Annibal, et chantant à tue-tête quand ils croiraient l'avoir trouvée.

Abattre, gaiement, du travail sérieux — tel paraît être l'idéal de M. Briod. Tel est aussi le mien, et, celui, il faut l'espérer, de tous les éducateurs. Ce qui importe, toutefois, c'est qu'il passe, cet idéal, dans l'âme des enfants. Or, comment l'y allumerait-on sans faire appel au jeu, à cet instrument divin de l'âme aspirant au progrès, à ce phénomène qui signifie tout à la fois croissance, santé, ajustement, ascension, épanouissement,... et qui unit, dans une synthèse magnifique et féconde, la joie et l'effort ?

Genève, août 1925.

ED. CLAPARÈDE.

QUELQUES MOTS DE RÉPONSE

M. le rédacteur de l'*Annuaire* me communique l'article de M. le prof. Claparède, et m'autorise à le faire suivre d'une réponse, à la condition qu'elle soit brève. Ce n'est point chose aisée ; je m'y essaie néanmoins.

Ma modeste personne occupe, dans la longue étude ci-dessus, une place vraiment excessive ! Revenons à l'origine de cette controverse. Elle est tout entière dans une discussion sur les bases psychologiques de l'école active, dans laquelle M. Claparède avait attaqué assez vertement certains passages de l'ouvrage de M. Ad. Ferrière (je suis en bonne compagnie, comme l'on voit), et dans la conférence prononcée à l'Ecole normale de Lausanne sur la pensée et le savoir. Il en donne ici même un texte très fidèle sur le sujet essentiel, très développé dans son attaque contre Herbart, mais expurgé de certains sarcasmes contre les pédagogues qui exigent des travaux bien écrits et respectueux de la grammaire et de l'orthographe.

Je m'étais permis de relever le danger qu'il y avait à mêler aux querelles des psychologues les futurs enseignants qui étaient en majorité dans l'auditoire, et à ruiner leur confiance dans l'influence éducatrice d'un travail bien fait. De plus, un sentiment pieux à l'égard des maîtres *vaudois* qui m'ont formé m'avait induit à mentionner ce qu'il y a d'excessif dans certains griefs des psychologues expérimentaux à l'égard de l'école actuelle — qu'ils refusent de distinguer de l'école traditionnelle — en regard de leur impuissance à construire une didactique sur laquelle les jeunes maîtres puissent fonder leur pratique future. C'est dans cette disproportion entre l'effort démolisseur et l'effort constructeur de la pédagogie à la mode, et nulle part ailleurs, que M. Claparède doit chercher l'explication des contradictions qu'il croit discerner entre mes affirmations antérieures et celles de naguère.

Tout d'abord, je me refuse à placer sous l'égide exclusive de Herbart les idées pédagogiques que j'ai défendues avec beaucoup d'autres. Avant le philosophe de Göttingue, il y avait eu Pestalozzi, Rousseau, et quelques autres ; l'école « traditionnelle » se souciait fort peu des uns et des autres ; elle disait : « Savoir, c'est savoir enseigner ». Herbartiens et pestalozziens disaient : « Enseigner, c'est choisir » ; ils préparaient ainsi la voie à M. Claparède, qui ne reconnaît de valeur au savoir que dans la mesure

où ce savoir guide la pensée. Il voudra bien reconnaître, je l'espère, notre parfait accord sur ce dernier point. Pour le surplus, je le renvoie à la deuxième partie de mon article du présent volume, établissant entre les connaissances et les techniques des distinctions qu'il me paraît négliger.

Résumons brièvement les autres points en litige. En attaquant une fois de plus la « table rase » de Herbart, et le thème de l' « unité méthodique » soumise à la cérémonie des cinq étapes imaginée non par lui, mais par Ziller, M. Claparède enfonçait *vraiment* une porte ouverte. Mais où il n'est plus dans la réalité des faits, c'est quand il attribue à l'école herbartienne l'intellectualisme exclusif et le verbalisme de l'école traditionnelle. Ce qu'il ignore peut-être, c'est que l'herbartisme, au sens où il l'entend, fut honni par les représentants les plus authentiques de cette école traditionnelle qu'il pourfend avec tant de verve. Et ce qui est non moins certain, c'est que l'herbartisme a hérité de l'école traditionnelle ses tendances intellectualistes incontestables, et qu'il ne les a pas créées.

Liquidons sommairement — puisqu'il le faut — cette question d'un processus de la leçon basé sur une psychologie vraie ou fausse. Qu'il soit entendu une fois pour toutes que nous répudions, dans notre enseignement, toute camisole de force, tout formalisme inintelligent ; mais qu'on ne nous conteste pas le droit de rechercher, quand il s'agit de faire acquérir un ensemble de notions nouvelles devant se traduire en technique — du langage ou de la science — le chemin le plus sûr et le plus direct. En fait, les fameuses cinq étapes se ramènent à trois chez les « herbartiens attardés » qui s'y conforment encore dans certaines de leurs leçons, ainsi que chez de nombreux maîtres qui ne se sont jamais préoccupés de doctrines pédagogiques : le moment intuitif et analytique, celui où l'on accumule observations et expériences ; le moment récapitulatif ou synthétique, celui où l'on dégage du premier quelques idées générales ; la mise en œuvre du savoir acquis. Encore que l'on puisse discuter sur la place respective de l'analyse et de la synthèse, et qu'elles puissent parfois alterner sans ordre préconçu, je ne m'explique pas l'anathème que les psychologues du besoin fonctionnel jettent sur ce processus. Peut-être oublient-ils que le moment intuitif, celui de l'« intérêt » et de l' « aperception », se traduit en fait par de l'action, et qu'il s'applique à provoquer des questions et des recherches. Ainsi, je pense qu'une leçon sur la noix de coco ne prendra chez aucun enseignant d'aujourd'hui la forme que M. Claparède attribue aux herbartiens supposés ou réels, pas plus qu'elle ne sera nécessairement celle qu'il imagine à sa place ; elle partirait tout simplement de la présentation... d'une noix de coco, et ne durerait que le temps que

mériterait ce sujet, somme toute assez étranger aux préoccupations de nos élèves.

M. Claparède ne dit mot du progrès essentiel que l'on doit à la pédagogie de Herbart, celui d'avoir mis à leur véritable place, c'est-à-dire *à la suite de l'observation et de l'expérience*, les généralisations, les règles et les classifications que l'école dogmatique d'autrefois plaçait toujours au début de l'étude. Il est vrai que les herbartiens s'étaient flattés d'influencer la volonté par la méthode mise en œuvre pour l'acquisition des connaissances. Il y avait une bonne part d'illusion dans cette prétention ; mais n'y avait-il que cela ? A côté de l'influence problématique du savoir sur la conduite, il y a les habitudes d'esprit, qui jouent un rôle incontesté dans la formation de la personnalité. M. Claparède lui-même attribue à l'école qu'il a suivie tel défaut qu'il croit se reconnaître ; c'est admettre que la méthode d'enseignement peut exercer son influence dans le sens négatif aussi bien que dans le sens positif. Eh bien, c'est ce sentiment profond de la *responsabilité du maître et de sa méthode* que nous devions à la pédagogie éducative. C'est à lui que nous devions, au début de notre carrière, notre foi dans la valeur morale de notre profession, foi peut-être excessive, mais qui valait mieux que le scepticisme que nous discernons chez certains de nos successeurs, et que le désarroi dans lequel le manque de directions précises en a jeté d'autres. Tout respect pour le doute expérimental ! Encore faut-il se souvenir que si l'école est un laboratoire pour les élèves, elle n'en est plus un pour le maître.

Mais renonçons à toute discussion didactique impossible dans le bref espace dont nous disposons, et prenons le sujet de plus haut. Je ne puis que mentionner les points essentiels de l'article qui a suscité une réponse si volumineuse. J'y rappelais que — indépendamment de subtilités psychologiques dont je refusais de m'embarrasser, suivant en cela le conseil de William James — la pédagogie dite herbartienne n'embrasse pas seulement le principe pratique de l'unité méthodique, défaut de cuirasse par lequel on l'attaque toujours, mais encore ceux de la *concentration* et de l'*évolution* (aujourd'hui *loi biogénétique*), tous deux admis par la psychologie expérimentale ; et je me permettais de faire remarquer qu'il est peu équitable de s'appesantir sur les défauts d'un système tout en s'appropriant par ailleurs ce qu'on lui reconnaît de bon. De plus, je rappelais le fait incontesté que Herbart a été le premier à mettre en pleine lumière le rôle de l'*intérêt* dans l'enseignement.

Reste l'*aperception*, qui donne à M. Claparède l'occasion d'une amusante dissertation à propos du fameux thème de la « table rase ». Il y a plus d'un demi-siècle, je pense, qu'aucun psycholo-

gue sérieux ne conçoit plus l'âme humaine à l'état de table rase à la naissance de l'individu ; mais quand l'enfant entre à l'école, il a déjà amassé pas mal d'expériences ; je ne pense pas qu'aucun enseignant ait le droit de méconnaître la valeur des notions acquises quand il cherche à en inculquer de nouvelles, ni celle des aptitudes acquises quand il s'agit de former de nouvelles aptitudes chez l'enfant. Je ne pense pas non plus qu'aucun enseignant ne méconnaîtra le rôle — point exclusif, mais réel — de l'aperception ainsi comprise dans l'éveil des intérêts, *et réciproquement.* Dans le premier cas nous sommes avec Herbart, dans le second avec M. Claparède. Libre à eux de s'exclure ; la vie existe en dehors de leurs antagonismes. Vous dites : besoin fonctionnel ; d'autres disaient : aperception ; nous disons : aperception *ou* besoin fonctionnel suivant les cas [1].

Et nous voilà au dernier point de notre controverse : nous demandions aux psychologues expérimentaux ce qu'ils avaient à nous offrir comme fondement de notre activité pratique, et M. Claparède répondait et répond encore : le *jeu.* Je disais ma conviction qu'il avait raison en ce qui concerne les petits et les anormaux, et mes doutes pour les plus grands. Il précise aujourd'hui, ou plutôt il nous annonce des précisions venant de praticiens qui s'inspirent de ses idées. Attendons. Mais l'exemple qu'il donne à propos des leçons d'allemand est fort peu probant. Il voudrait que nous jouions Guignol en allemand : j'avoue que j'ignore comment parle Guignol, en français comme en allemand ; peut-être l'Institut J.-J. Rousseau pourrait-il ouvrir un cours pour compléter sur ce point les connaissances des maîtres de langues ! Faire apprendre et jouer une comédie en allemand, c'est fort bien ; encore faut-il d'abord mettre les élèves à même de la comprendre ; M. Claparède se rend-il compte de l'énorme travail « technique » que suppose, au préalable, cette compréhension ? Ce travail, nous l'accomplissons ; grâce à l'alternance des formes d'activité, ainsi qu'à une méthode qui permet une ascension continue, provoque l'effort *par* l'intérêt et nourrit l'intérêt de la joie de l'effort productif, nous avons conscience que nos classes ne sont pas trop différentes de ces ateliers où l'on « ouvre » gaiment, et dans lesquels M. Claparède voit comme nous une image de l'école active. Nous ne répudions a *priori* aucun procédé nouveau pour y accentuer cet heureux état ; mais on permettra à notre vieille expérience d'affirmer qu'il ne suffit pas de baptiser une activité « jeu » pour la rendre ludique, ni d'appeler un travail « travail » pour le rendre ennuyeux. Tout est dans la manière.

[1] Voir, par exemple *L'école attentive* de Paul Bernard qui vient de paraître chez Nathan à Paris, pages 56-68.

C'est ce dernier point que me paraît oublier par trop la remarquable *Etude préliminaire* de la Société pédagogique vaudoise que M. Claparède cite avec tant de complaisance. L'influence des maîtres sur la valeur de l'école dépasse de beaucoup celle de tous les autres éléments qui entrent en considération. Je ne puis me représenter une « école actuelle » qui serait coupable de toutes sortes de noirs méfaits, tandis que ses maîtres demeureraient blancs comme neige. Voilà pourquoi j'ai condamné certaines tendances de cette école lorsque je sentais engagée la responsabilité des maîtres dont je suis, et pourquoi je la défends lorsque je sais que ses maîtres ne sauraient agir autrement qu'ils le font sans risquer de gros déficits de résultats pour un profit hypothétique.

Le psychologue trouve, comme il est naturel, beaucoup à reprendre aux appréciations du maître d'école qui se mêle de parler psychologie ; on ne trouvera pas mauvais que le maître d'école, à son tour, se rebiffe parfois quand le psychologue entend lui dicter tous les détails de son « métier » ? Ne vaudrait-il pas mieux que nous prenions, chacun dans notre domaine, nos responsabilités ? Notre bonne volonté réciproque n'en restera pas moins acquise, comme reste acquise l'admiration que nous inspire l'œuvre scientifique de M. Claparède.

ERNEST BRIOD.