Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 23 (1932)

Artikel: L'adolescence et l'école active
Autor: Ferrière, Ad.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-111960

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: 02.10.2025

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

L'adolescence et l'école active.

L'écrivain André Maurois, dans un article intitulé : « Le Bonheur des enfants[1] », montre l'éternelle opposition des générations successives.

« Le métier de père est difficile, écrit-il. Quand on est enfant, et surtout adolescent, on juge qu'il est assez mal fait. On se promet de faire mieux. On se dit :

» Quand j'aurai à mon tour des enfants, je me souviendrai de ce qui m'a fait souffrir. Je n'essayerai pas d'imposer des plaisirs qui ne sont pas des plaisirs, des enseignements condamnés à l'oubli. Je resterai jeune d'esprit ; je serai l'ami de mes enfants, leur confident.

» Puis on vieillit ; on change, sans le savoir, et l'on se croit encore presque un enfant que déjà l'on entend des fils ou des filles dire tristement :

» Papa ne peut me comprendre ; il est d'une autre génération. »

Il n'est pas besoin du gros volume de M. François Mentré sur le contraste des générations[2], il suffit de regarder autour de soi, pour constater la vérité et la constance de cette opposition. Plus cela change, plus c'est la même chose, avec cette seule différence que l'allure folle de notre civilisation suscite des divergences de vues non plus seulement entre parents et enfants, mais souvent aussi entre aînés et cadets. Sans parler des tempéraments individuels qui se heurtent plus que jamais, même entre contemporains !

Atténuer ces conflits, c'est travailler à l'harmonie de la vie familiale, c'est assurer à nos enfants une éducation où les forces constructives de leur être aient le pas sur les forces tendant à

[1] *Le Journal*, 6 mai 1932.

[2] F. Mentré. « Les générations sociales », Paris, 1920.

compromettre leur équilibre nerveux, où la spontanéité créatrice dirigée l'emporte sur la lutte contre les obstacles décevants et évitables. Prévenir vaut mieux que guérir. Dans le domaine des rapports entre adultes et jeunes, écarter les causes de conflits avant qu'aucun conflit grave soit à l'horizon, ce n'est pas seulement rendre aux uns et aux autres la vie plus supportable — dans la famille, à l'atelier et à l'école — c'est aussi assurer à l'éducation toute son efficacité. Par éducation, j'entends ici davantage que l'enseignement, que la simple transmission de connaissances ; j'entends cette tâche, ce devoir, bien plus hauts : le transfert du flambeau de la civilisation d'une génération à l'autre : expérience accumulée de l'humanité, jugements de valeur en matière morale, sociale, religieuse.

Efficacité, ai-je dit ; ceci doit signifier bien des choses : permanence du « courant » qui va de l'esprit et du cœur de l'adulte à l'âme de l'enfant ou de l'adolescent ; permanence de la sincérité confiante chez ce dernier, sincérité qui permet de voir en lui, qui le libère des complexes subconscients dangereux prêts à naître, qui maintient le contact réciproque au fur et à mesure que des questions nouvelles, des horizons nouveaux, surgissent devant ses yeux émerveillés. Efficacité signifie aussi intensité et sens des nuances les plus infinitésimales dans cet échange des sentiments, des idées et des conceptions, sans quoi la flamme — dans le transfert du flambeau dont je parlais — se trouve obscurcie, au grand détriment de la civilisation de demain ! Efficacité signifie enfin qualité et non pas seulement quantité. C'est ce que j'ai voulu exprimer en parlant des jugements de valeur à transmettre. Mais ici transmission est un mot impropre ; il s'agit bien plus de fécondation spirituelle, car les énergies qualitatives à développer sont déjà dans l'enfant, dans l'adolescent ; il suffit de leur donner une orientation saine ; mieux : de leur laisser prendre une orientation saine selon le tempérament de chacun. Même s'il faut user d'une thérapeutique préalable (je prends ce mot dans le sens le plus large), il faut viser néanmoins à cette autonomie, à cette permanente auto-éducation qui permet à l' « individualité » de se constituer en « personnalité » et qui rendra superflu notre rôle d'adultes : nous sommes appelés à disparaître un jour, peut-être même à sortir plus tôt que nous ne le pensons de l'horizon visible ou de l'horizon spirituel de nos enfants ! Ne l'oublions jamais !

* * *

De tous les âges par lesquels passent successivement les jeunes, l'adolescence est le moins connu, le plus rarement compris. Tandis que les études sur l'enfance sont innombrables, même si l'on s'en tient aux ouvrages de psychologie expérimentale sérieux, celles sur l'adolescence présentent des lacunes graves. Cela n'est point pour nous étonner. L'enfance est relativement simple, je veux dire que d'enfant à enfant, question de tempéraments mise à part, il y a somme toute peu de différences entre contemporains ; les intérêts dominants, aux différents âges, sont remarquablement pareils ; avant l'âge de cinq ans cette ressemblance, ainsi que l'a montré Mlle Alice Descœudres [1], est même frappante, aux points de vue du développement du langage, de la connaissance des nombres, de l'habileté musculaire, etc. L'école en a tiré profit.

Ce tronc commun va jusqu'à l'époque de la puberté ; à partir de là les feuilles du palmier se projettent en tout sens. Chez chaque adolescent apparaît alors le germe de ce qu'il sera comme adulte ; toute sa complexité future est à l'état latent, prête à éclater, manifeste déjà : instincts, tendances, appétits, intérêts, intuitions, impulsions, inspirations et aspirations. Il n'y manque qu'un élément : la maîtrise de l'esprit sur tant d'énergies non seulement diverses, mais souvent divergentes, contradictoires entre elles. Conquérir cette maîtrise est affaire de toute la vie. Les uns y parviennent et instaurent en eux une unité qui canalise et sublime les tendances en effaçant ou atténuant les contrastes ; les autres — ce sont les plus nombreux — n'y parviennent jamais. En ceux-ci cohabitent tant bien que mal des instincts et des aspirations inconciliables, des tendances peut-être très développées, très nuancées, très mûres, et des tendances demeurées à l'état infantile ou juvénile, brutes, globales, qui détonnent sur l'ensemble.

L'adolescent lui-même présente déjà la plupart de ces contrastes ; l'absence d'un « moi » central, maître de la situation, la présence d'une multiplicité de « moi », s'aggravent du fait que des retours offensifs de la mentalité infantile et primitive viennent se mettre en travers des élans vers une maturité à laquelle aspire ce qu'il y a en lui de meilleur. Son moi — ou ce qu'on pourrait

[1] A. Descoeudres. « Le développement de l'enfant de deux à sept ans ». Genève. Editions Forum.

appeler la composante de ses tendances diversement développées — oscille sans cesse, s'élève et retombe, témoigne à certains moments d'une sûreté de pensée et d'une fermeté de décision inattendues et présente, l'instant d'après, des traits déconcertants par leur puérilité.

Tout cela n'est-il pas prodigieusement intéressant ? Dire que l'on a dénommé cette période « l'âge ingrat » ! Que de parents aveugles croient pouvoir étouffer ces « écarts » à coups d'autorité ! Que de professeurs ne voient chez leurs élèves que des « cerveaux sur pattes », selon le mot cruel d'un critique français ! Spécialistes d'une branche du savoir humain, ils se bornent à enseigner cette branche ; entendez par là : ils développent un cours (qui s'adresserait souvent bien mieux à des entendements d'adultes), ils fixent des devoirs, ils en critiquent les résultats. L'individualité de votre élève, ses intérêts, ses aspirations ? — « Connais pas ! »

La faute — car il y a là véritablement une lacune, un état de choses angoissant — n'en est pas tout entière aux professeurs. D'abord, ils sont ce qu'ils sont : le don de l'intuition psychologique n'est pas imparti à chacun. Et puis, je l'ai dit, les ouvrages sur la psychologie de l'adolescence sont rares et ils le sont à cause de la complexité inouïe du problème. En fait, ce sont cent mille problèmes qui se posent et dont les données sont enchevêtrées. Quoi d'étonnant, dès lors, si les conclusions pratiques à déduire des données théoriques sont incertaines ? Quoi de surprenant si l'éducation — et l'instruction aussi, dont les directives psychologiques sont parties intégrantes de celles, plus vastes, de l'éducation, — se trouvent acculées à l'empirisme, à l'intuition... ou au manque d'intuition d'un chacun ?

Pourtant le mal n'est pas sans remède. Le remède, c'est la science qui le fournira et la science progresse un peu chaque jour. Ce qu'elle a promis — et tenu — pour l'enfance et pour l'école primaire, est de bon augure pour l'adolescence, les années d'apprentissage et l'enseignement secondaire. D'ailleurs, d'ores et déjà, des études importantes ont vu le jour. Ce que Mendousse a fait pour la génération d'il y a vingt ans, William Stern, Charlotte Bühler, plus près de nous Marguerite Evard et d'autres psychologues l'ont fait, avec un appareil bien autrement riche, pour la génération actuelle. De ces quelques efforts pénétrants,

il est indiqué de nouer la gerbe, de tirer des conclusions pratiques propres à éclairer parents et professeurs désireux d'accomplir leur tâche à leur honneur. Chacun peut d'ailleurs, s'il a l'esprit lucide et la volonté alerte, puiser dans la science quelques directives utiles. Il n'oubliera pas que la science n'est qu'un outil ; comme tout instrument, elle permet d'atteindre à plus de résultats « utiles » avec moins d'efforts inutiles ou allant à fin contraire du but visé. Ceci n'est point à dédaigner.

La volonté clairvoyante, celle qui ne perd pas de vue le flambeau de la culture à transmettre, l'intuition souple et vivante, mais enrichie par les directives de la science, et la patience, beaucoup de patience, voilà les vertus de l'éducateur. S'il les possède, il sera payé en retour. Non seulement il aura le sentiment d'avoir accompli son devoir au plus près de sa conscience (à l'impossible nul n'est tenu), mais il se verra aussi de jour en jour plus riche, riche de l'affection et de l'estime des jeunes, riche de leur reconnaissance, riche de leurs inventions, riche de leur ingénuité et de leur génialité propres. Un jour, ces jeunes, élevés harmonieusement dans le sens de leurs énergies constructives, en sauront bien plus long que nous et dans bien des domaines. Ayons le cœur de le reconnaître ! Soyons assez sincères pour en convenir ! Soyons assez humbles pour nous en réjouir !

* * *

Au fur et à mesure que progressent les sciences théoriques, les sciences appliquées doivent suivre. Ainsi le veut le progrès. Si celles-ci tardent à suivre, il y a décalage.

Un décalage de ce genre s'observe à l'école du degré secondaire. Il est flagrant. Les psychologues ont, depuis trente ans, proclamé certaines vérités indéniables. On n'en tient pas compte. Ils ont dénoncé certaines erreurs. On continue à agir, jour après jour, comme s'ils n'avaient rien dit. C'est grave. Le spectacle que donne la jeunesse des lycées et des universités, en Allemagne et ailleurs, en est la conséquence directe. Il y aurait lieu d'y réfléchir. Ceci d'autant plus que ces jeunes gens devraient constituer l'élite. C'est entre leurs mains que reposeront les destinées de leur nation, de l'Europe et du monde, et cela dès demain, au plus tard dès après-demain. Dans un univers de plus en plus déséquilibré, non pas seulement aux points de vue économique et financier, mais — ceci est plus tragique — au point

de vue « nerveux », au point de vue de la santé mentale et morale des membres de la société, il n'est plus permis de laisser l'éducation des adolescents aller à vau-l'eau et l'enseignement secondaire ignorer les directives de la psychologie. Le flambeau menace de s'éteindre. C'est un « garde à vous » impérieux qui doit retentir jusqu'au tréfonds de la conscience de tous nos contemporains : parents, professeurs, simples citoyens et autorités ! Ou bien serait-il déjà trop tard ?

Le but de ces lignes est de faire le point. En un bref article, il ne saurait être question de « traiter » un sujet de cette amplitude. Commençons donc par feuilleter l'œuvre de quelques psychologues de premier plan ; nous porterons ensuite notre attention sur cinq aspects du développement de l'adolescent et de l'adolescente ; nous dégagerons alors sans peine les conclusions pratiques que l'on est autorisé à déduire des connaissances théoriques acquises, conclusions générales relatives à l'éducation, conclusions particulières valables pour l'école du degré secondaire. Puisse ce modeste exposé conduire quelques parents et quelques professeurs à vouloir en savoir plus long, non seulement en étudiant des livres, mais surtout en étudiant les adolescents vivants, en première ligne leurs propres enfants ou élèves. Observer pour comprendre. Sans aller jusqu'à dire avec Jean-Marie Guyau : « Tout comprendre, c'est tout pardonner », ni même : « Tout comprendre, c'est tout aimer », il est permis d'affirmer ceci : « Comprendre mieux, c'est mieux aimer ». Entendons par « aimer », au sens élevé du terme : « voir » l'esprit, réchauffer l'esprit, orienter l'esprit des jeunes vers l'Esprit qui nous transcende tous.

I. Partie théorique. La psychologie de l'adolescence.

Le psychologue William Stern a eu l'occasion d'étudier de près la vie des adolescents. Après la mort de Meumann, il avait quitté Breslau (1915) et créé en 1918 une université privée à Hambourg ; puis il fonda son Institut de psychologie qui est devenu célèbre. Comme l'auteur de ces lignes, mais sur une échelle bien plus vaste, il a eu recours à des procédés d'investigation très divers : *a*) observations portant sur les expressions spontanées des adolescents : choix et opinions, et, de façon plus générale, résultats de ces choix en matière d'orientation pro-

fessionnelle et délinquence juvénile tels que les révèlent les statistiques comparées ; *b*) questionnaires et tests — où l'on retrouve, sous un autre angle, les essais d'orientation professionnelle ; — mais ce procédé est en général d'un rendement décevant, car l'adolescent est, de nature, renfermé et ne se livre pas volontiers ; *c*) observations portant sur la façon de se comporter dans la famille, à l'atelier, à l'école et dans les sociétés de jeunesse ; l'attitude des jeunes délinquants et des enfants abandonnés est souvent très révélatrice ; *d*) les journaux intimes — spontanément offerts par quelques jeunes gens ou confiés par des parents, *post mortem*, — sont une source plus rare, mais inépuisable d'informations livrant passage au domaine des mobiles subconscients et permettant dès lors de s'expliquer et de comprendre, — disons plus prudemment d'entrevoir — les instincts, tendances, intérêts et « complexes » qui sont le fil d'Ariane dans le labyrinthe des contradictions apparentes qu'offre la vie de l'adolescent.

Le contraste entre la seconde enfance (de 6 à 12 ans) et la phase suivante (de 12 à 18 ans) a été mis en lumière par W. Stern dans des domaines très divers. Car il serait vain de vouloir tout expliquer par la maturité sexuelle, voire même par ses répercussions sur l'ensemble des glandes endocrines. Du moins n'en est-on pas encore là et il est vraisemblable que l'on n'y parviendra jamais. En attendant mieux, l'énumération d'aspects multiples et sans lien apparent entre eux est de rigueur : vues globales et partielles qu'une synthèse supérieure unifiera peut-être un jour.

S'il est vrai et s'il demeure vrai qu'à chaque âge la personnalité en formation est une « unité complexe », — une « totalité », comme disent les tenants de la *Gestaltpsychologie* — unité qui se suffit à elle-même, tout en visant à une concentration plus ferme et à une différenciation plus riche, il n'en est pas moins vrai qu'entre l'enfance et l'adolescence les attitudes essentielles diffèrent du tout au tout. L'enfant est en général extraverti, tourné vers le milieu ambiant ; l'adolescent est le plus souvent introverti, il reporte sa pensée et ses préoccupations sur son être intime. Plus tard seulement, il y aura de nouveau extraversion, mais dans un milieu élu et souvent éparpillé dans le monde, constitué par les êtres qui sentent et pensent comme lui. L'extraversion de l'enfant s'accompagne, s'il est sain et actif, de confiance en soi ; l'introversion de l'adolescent est le terrain par excellence

des « complexes d'infériorité » d'Alfred Adler et, par voie de conséquence, des efforts de compensation ou des essais artificiels et fallacieux de « surcompensations ». L'enfant attribue aux gens, aux choses et aux actions une valeur qui est le reflet de celle du milieu où il vit — ou, parfois, la contre-partie directe, s'il a l'esprit de contradiction; mais ce dernier est presque toujours signe de déséquilibre mental à l'état naissant ; — au contraire, l'adolescent acquiert le sens personnel de la valeur. *Die Pubertät ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Weltwerten*, écrit W. Stern [1].

Allons plus loin : l'enfant prend la vie comme un ensemble de faits donnés ; l'adolescent constate que les faits ont une raison, une signification. Il cherche à connaître le sens des changements qui s'opèrent en lui ; il voudrait les comprendre ; il est à l'affût des symptômes révélateurs. Des idéals éclosent en lui, des intérêts nouveaux à l'égard du monde et de la société, et surtout des intérêts portant sur son moi intime. Il se découvre et devient un problème pour lui-même. Ces remarques de W. Stern le conduisent à marquer de nouveaux contrastes. Ainsi l'enfant joue avec le détachement des jeunes chats ; l'adolescent prend tout au sérieux, le jeu aussi bien que le reste : sport, profession, sociétés de jeunesse avec leurs statuts discutés avec feu, comme si le sort de la civilisation était en jeu. S'il prend tout au sérieux, c'est avant tout parce qu'il se prend lui-même au sérieux. Quoi d'étonnant s'il porte ses désirs sur ce qui est au delà de ses possibilités d'action, s'il creuse ainsi un fossé entre le vouloir et le pouvoir, s'il se décourage en présence de ses échecs, si le sentiment de son insuffisance et de son infériorité l'envahit par moments ? Le *Weltschmerz* des jeunes est une amplification de leur complexe d'infériorité, disons plus justement : du sentiment sincère et direct d'une infériorité nullement illusoire. C'est que l'enfant, produit de la *natura naturata*, vit des traditions du passé ; il les prolonge ; il les porte avec soi et en soi ; il s'adapte. Tandis que l'adolescent, lorsque son esprit dépasse le stade primitif instinctif et le stade imitatif conventionnel, voit pulluler en lui les aspirations vers un stade d'humanité qui est tout entier dans l'avenir, il participe à la

[1] W. Stern. « Erziehungsprobleme der Reifezeit », p. 29.

natura naturans, il adapte l'univers à l'idéal élevé auquel il tend, il procède à une transmutation des valeurs.

Un autre aspect de ces contrastes entre l'enfance et l'adolescence est fourni par le sentiment de culpabilité. Avant la puberté, la faute est sentie obscurément comme la rupture d'un contrat entre l'individu et l'autorité : parents, maîtres, code social fixé dans des règles ou sublimé sous forme de sentiment collectif de l'honneur. La punition est une souffrance momentanée, la privation d'un plaisir, un blâme social. Au contraire, l'adolescent se sent blessé, éprouve un sentiment d'infériorité qui peut dégénérer en ressentiment, en esprit de vengeance. De même, le mensonge de l'enfant vise en général un avantage concret, positif (gain) ou négatif (échapper à un châtiment) ; l'adolescent ment pour cacher ses sentiments intimes, pour protéger sa vie intérieure ; il se ferme devant quiconque cherche à pénétrer les secrets de sa personnalité. Ses expériences érotiques, ses aspirations mystiques sont et doivent rester, selon lui, strictement cachées aux yeux de tous.

Chacun sait l'importance que les artistes et les inventeurs attribuent à leurs créations ou à leurs découvertes. Or l'adolescent, on l'a vu, vient de découvrir son moi. *Die Ich-Entdeckung führt zu einer übermässigen Ich-Betonung.* Il y a surévaluation de la personnalité propre, d'où valeur particulière, attribuée au fait d'être autrement que chacun. Culte de l'originalité. Opposition à toute mesure de nivellement, à toute contrainte, surtout à celles de l'usage et de la tradition. Ce qui n'empêche pas — nouvelle contradiction apparente ! — l'adolescent de se soumettre lui-même à certaines contraintes individuelles ou sociales parfois inouïes ; mais c'est lui qui les a choisies.

Ce que nous apercevons, nous adultes, ce qui blesse notre sens rassis et raisonnable, ce sont surtout les « surcompensations ». Songeons-nous vraiment que l'orgueil de tant de jeunes blancs-becs est une forme de défense contre une faiblesse dont ils souffrent obscurément ? Que leur cynisme a souvent la même origine ? Que leur fatuité est un symbole et qu'il cache — ou révèle comiquement — leur désir d'être considérés comme des adultes ? Que tel qui sifflote d'un air détaché et simule le courage est un lâche qui ne veut pas se l'avouer de peur de donner prise à la peur qu'il sent à l'affût au fond de soi ? Que tel autre, vantard jusqu'à l'incongruité, ou grossier dans ses propos, est

un chaste qui redoute la moquerie de ses pairs ? Dis-moi ce que tu affiches, je te dirai ce que tu n'es pas ! Dis-moi ce que tu étales, je te dirai ce qui se cache en toi ! Et ceci vaut le plus souvent cent fois mieux que cela !

On pourrait — dans les domaines de l'art, de la religion, de la vie en société — multiplier les oppositions. Elles reviendraient toutes au même dénominateur commun que l'on me pardonnera de rappeler ici : enfance « concrète », limitée au temps et à l'espace présents, à la tradition, à la *natura naturata* à laquelle il s'adapte ; adolescence « abstraite », transcendant les limites, abordant le royaume de l'esprit, se préparant à créer l'avenir, à participer, en quelque sorte, à la *natura naturans*, à adapter le monde aux aspirations de son être intime ou, dans les cas les plus favorables, à l'adapter aux aspirations communes et synthétiques de l'humanité.

Cette dernière constatation nous révèle l'importance du rôle que jouent les chefs : meneurs ou prophètes. L'adolescent est exclusif dans ses amitiés. Il ne se confiera d'abord qu'à un ami intime, adulte ou contemporain. Puis, souvent, il élit un chef spirituel. Ce chef est le symbole, l'incarnation de ses aspirations profondes. Imiter ce chef, se rapprocher du modèle, devient dès lors l'objet direct de ses aspirations. Henri Bergson, dans son ouvrage : « Les deux sources de la morale et de la religion », attribue un rôle de premier plan aux fondateurs de religions ; il a sans doute raison ; mais se rend-il un compte suffisant que ceux-ci ne font qu'incarner, à titre de symboles — et pas davantage — les « projections » des instincts, tendances ou inspirations des jeunes, et parfois, dans les cas les meilleurs, leurs aspirations tournées vers une Raison divine d'ordre transcendant, Raison faite essentiellement d'ordre cosmique et de devenir spirituel ? W. Stern a dessiné, après le Dr Winkler-Hermaden [1] la psychologie du chef. Il y a, dit ce dernier, en substance, les meneurs, au mauvais sens du terme, dominateurs par besoin d'exercer une autorité, formant frontière entre les types « conducteur » et « tentateur ». Leur influence suscite les bandes de jeunes malfaiteurs. Puis il y a les éducateurs ; ils ont la vocation pédagogique ; la jeunesse se sent attirée par eux ; ils peuvent atteindre de beaux résultats. Un type voisin est celui du propagandiste,

[1] Dr WINKLER-HERMADEN, « Psychologie des Jugendführers », Iéna, Fischer, 1926.

de l'apôtre ; celui-ci lutte pour une idée ou pour un idéal ; les jeunes ne lui sont que des moyens. Il peut y avoir là un danger : celui d'attirer ceux-ci, puis de s'en servir au lieu de les servir, d'en faire des fanatiques, des hommes exclusifs à vision unilatérale au lieu de développer les facultés qui sont en germe chez eux.

Nous ne pouvons nous arrêter ici aux problèmes de l'amour, de l'érotisme et de la sexualité, trois termes que W. Stern distingue à juste titre. Nous les retrouverons d'ailleurs plus loin. Bornons-nous à souligner l'opposition que le psychologue de Hambourg découvre, dans ce domaine aussi, entre l'enfant et l'adolescent. L'amour du jeune enfant est une participation, un don de soi total, tempéré d'égocentrisme animal ; sauf exceptions pathologiques, il n'est ni de l'érotisme — ensemble de rapports affectifs entre le « toi » et le « moi », conditionnés par le niveau moral du milieu social ambiant — ni de la sexualité : écho biologique de l'instinct sexuel dans le domaine du subconscient. Or ces deux derniers éléments sont prépondérants chez l'adolescent, le premier d'abord, puis l'autre ; et le dosage du mélange de ces deux éléments peut varier du tout au tout d'une individualité à l'autre ; chez un même individu, d'une époque à l'autre ; ou encore, simultanément, dans les rapports d'un même individu avec telles ou telles personnes. C'est ici qu'on rencontre les « complexes parentaux » et les « transferts affectifs » de la psychanalyse, les admirations muettes pour tel ou tel adulte ou contemporain, les épanchements soudains, l'imitation inconsciente des « héros » élus. Des « condensations » se produisent : le culte d'un maître aimé déteint sur la branche que celui-ci enseigne. Des ressemblances fortuites soulèvent des vagues de passion. Certains flirts naissent de là. Mais, dans le flirt, contrairement à l'amour platonique, l'écho de la sensualité retentit ; le jeu peut exaspérer les sens. C'est bien ici que prévenir (par une saine coéducation) vaut mieux que guérir. Si l'on ajoute à tant de complications et de mystères les éclosions imprévisibles de tendances affectives, comme il s'en produit si souvent lors de l'adolescence — au point qu'on a pu l'appeler une seconde naissance — on comprendra que l'éducateur se décourage parfois. La vie, vue du dedans, est sans doute infiniment simple ; vue du dehors, elle apparaît toutefois comme infiniment complexe. Seul l'enfant sain, nerveusement et mentalement équilibré, l'enfant « centré » qui a pu croître, du dedans au dehors, « en

stature, en grâce et en sagesse » est tout à la fois simple et translucide. Mais cet enfant existe-t-il ?

* * *

Avec Mme Charlotte Bühler — « Kindheit und Jugend » [1] — nous abordons un autre domaine : celui de l'évolution individuelle. Ici les contrastes entre l'enfance et l'adolescence sont, si possible, encore plus nettement perceptibles. Déjà W. Stern avait jeté les bases d'un tableau comparé des trois étapes successives de l'adolescence, l'étape individualiste, qu'il désigne avec Mme Bühler du nom de « phase négative » (13 à 14 ans) ; l'étape de l'intuition affective : nouveaux idéals, reprise du contact avec le monde (16 à 17 ans) mais inégalité dans l'intensité des tendances et éclosion de tendances nouvelles ; enfin étape de l'intuition rationnelle : plus de constance, plus de stabilité, vision plus claire des buts à atteindre et des moyens adéquats.

Mme Bühler, en sa qualité de médecin des institutions de l'Enfance abandonnée de Vienne — et l'on sait avec quel degré de perfection est organisé, là-bas, tout ce qui touche à l'enfant ! — voit passer annuellement sous ses yeux des milliers de petits êtres. Son mari, le Dr Charles Bühler, professe comme elle à l'Institut de pédagogie et a tourné un film sur les réactions du tout petit ; leurs élèves de l'Institut font des enquêtes, dépouillent les réponses, dressent des statistiques. C'est dire la valeur documentaire du livre de Mme Bühler auquel je me réfère, — valeur tout au moins en ce qui concerne l'enfance. — Pour l'adolescence, ses sources documentaires sont plus restreintes ; elle a pu néanmoins étudier quelques journaux intimes et ses conclusions nous paraissent, à quelques réserves près, exactes. Nous ne lui ferons qu'une critique grave : elle englobe, dans ses phases Nos IV et V des âges présentant des traits par trop différents d'un échelon à l'autre ! De 9 à 13 ans, puis de 14 à 19 ans, j'ai pu noter douze échelons ressortissant les uns à la fin de la seconde enfance, d'autres à l'adolescence (13 à 17 ans environ) et d'autres encore au début de la jeunesse (dès 18 ans) [2]. Ces

[1] Charlotte BÜHLER, « Kindheit und Jugend », Verlag von S. Hirzel in Leipzig 1931.

[2] Ad. FERRIÈRE et K. E. KRAFFT, « Caractérologie typocosmique », Paris et Genève, 1932.

questions de terminologie et d'observations comparées — auxquelles la science de l'avenir apportera des réponses de plus en plus sûres et différenciées — ne doivent pas nous arrêter. Elles n'enlèvent rien à la valeur des observations globales faites jusqu'ici.

Mme Bühler distingue quatre tendances fondamentales : le processus physique (compensation) ; le processus biologique (expansion) ; le processus psychophysique (hédonisme) et le processus d'évolution de la personnalité (orientation vers certains buts définis, avec choix des moyens appropriés). Elle étudie chacun d'eux au cours des cinq phases qu'elle a distinguées : 0 à 1 an ; 2 à 4 ans ; 5 à 8 ; 9 à 13 et 14 à 19 ans.

Notons brièvement pour la phase IV (9 à 13 ans) ces quelques traits. Désir de savoir : l'enfant cherche à maîtriser les choses ; de l'objectivité, il passera à la subjectivité ; le symbolisme fait le pont. — Vie des sens : l'enfant est bon observateur des choses extérieures à lui ; vitalité sensorielle ; puis affaiblissement de celle-ci, mais chez les fillettes seulement. — Rapports du moi avec le monde : la participation aux pensées et activités du milieu ambiant fait place à l'isolement, aux oppositions, chez les fillettes surtout ; la conscience de soi va s'intensifiant et suscite des conflits avec l'autorité, ceci chez les garçons principalement. — Jeu et attitude sociale : jusqu'à 10 ans, les jeux étaient réglés par des normes strictes ; dès lors, il y a une marge pour les réalisations individuelles ; les règles extérieures sont remplacées par des règles morales ; le contrôle extérieur, par l'appel à la loyauté. Le chef est choisi parmi les intelligents, mais le niveau de son intelligence ne doit pas dépasser trop celui de la moyenne du groupe. L'individu prend son importance dans le groupe non par ses qualités, mais par son savoir et ses aptitudes.

A la phase V (14 à 19 ans), Mme Bühler remarque :

Sexualité et érotisme : avec la puberté se développe le côté positif, productif de la sexualité : don de soi, dévouement. Elle cite ici Fritz Kolb et Maria Kostka qui distinguent quatre étapes dans l'évolution érotique : 1. Sentimentalité, vague affectivité, sans souci de savoir si l'objet est concrètement accessible ; 2. flirt avec érotisme diffus ; 3. sens des responsabilités et obligations, recherche d'une communauté de buts pour atteindre à une communauté de vie ; les rapports sexuels futurs

ne constituent encore qu'un aspect très particulier du problème général ; 4. synthèse finale, lors de la pleine maturité sexuelle.

Religion et conception du monde. L'idée de Dieu apparaît d'abord sous son aspect intellectuel ; l'enfant ne connaît pas encore la détresse de l'âme. La puberté, les déceptions, le sentiment d'impuissance font surgir les côtés affectifs du problème. — Morale et conception de la vie. Ici encore, selon E. Kolb [1], on peut distinguer quatre étapes : 1. Indifférence, stade prémoral, vers onze ans ; 2. Morale naïve, contrainte, peur des sanctions, obéissance, vers douze ans ; 3. Premiers doutes et conflits ; l'autorité se voit discutée, ceci vers treize ans ; 4. Sentiment moral, compréhension des mobiles et attitudes morales, de quatorze à quinze ans, étape caractérisée, selon Mme Bühler, par la volonté délibérée de se charger de responsabilités. Le sens social naît à mi-chemin entre l'étape de l'autorité acceptée et celle de la liberté réfléchie, du fait que le jeune être ne se sent pas encore capable de se diriger lui-même ; il cherche donc un appui dans les groupements de jeunes et dans des rapports avec un chef. On rencontre déjà, il est vrai, des communautés organisées sans appui d'adultes par des enfants de neuf à treize ans ; mais c'est surtout entre quatorze et dix-neuf que les intérêts communs groupent les jeunes ; chez ceux de dix-sept à vingt ans, l'idée commence à y prévaloir.

Mme Bühler résume comme suit les tendances de la Ve phase : 1. tendance primaire subjective, soit recherche du plaisir : *a)* sensualité, *b)* maîtrise de la matière dans le but de créer, *c)* effort pour rémédier à la détresse psychique ; — 2. tendance sociale, servir la société : cette tendance devient progressivement principe de synthèse créatrice. Ces deux tendances finissent par fusionner. La sensualité et le besoin de se dévouer conduisent au mariage. La maîtrise technique conduit au service professionnel. Les aspirations métaphysiques, nées de la détresse psychique, conduisent au sentiment du devoir social. L'instinct fécondé par l'esprit donne naissance à la personnalité. Ainsi le subjectivisme de l'adolescence se transforme en un nouvel esprit objectif, très différent de l'objectivité simpliste de la seconde enfance. Un élan se manifeste vers l'art, la nature, la religion,

[1] E. Kolb, « Die sittliche Entwicklung der heranwachsenden Jugend », Leipzig 1922.

les valeurs de la civilisation, élan plus souvent émotif chez la femme, plus généralement intellectuel chez l'homme.

Comme on le voit, sur la plupart des points les conclusions de Mme Bühler rejoignent celles de William Stern. Nous aurions pu retrouver ces mêmes développements chez beaucoup d'autres psychologues, en partant de Stanley Hall dont le gros volume intitulé *Adolescence* a ouvert la voie de la recherche expérimentale statistique dans ce domaine particulier. Les savants de Hambourg et de Vienne nous ont paru représentatifs de la méthode actuelle qui combine les méthodes statistiques et le point de vue génétique. Leur riche documentation leur conférait un titre de plus à notre attention.

* * *

Il est temps d'exposer les résultats de nos propres recherches. Les voici, exposés de façon succincte et placés dans le cadre général de la psychologie génétique.

Rappelons, à titre liminaire, que l'adolescence n'est qu'une phase limitée d'un processus qui s'étend de la naissance — voire de la conception elle-même — jusqu'à ce que l'on est convenu d'appeler l'âge adulte. En voici quelques aspects :

1. L'être s'élève de la dépendance absolue du nouveau-né à l'autonomie qui est, en fait, avec quelques restrictions, celle de l'adulte.

2. Il s'élève de l'inconscience nébuleuse du tout petit à la conscience des lois universelles, dans la mesure où son cerveau sera capable de les saisir.

3. Il s'élève de l'égocentrisme inconscient du petit animal humain au sens social : compréhension du rôle de l'individu dans la société et des devoirs de la société envers l'individu.

4. Il s'élève de l'empire des instincts à l'empire de la raison — raison faculté humaine, dans son effort pour établir le contact et, si possible, l'union avec la Raison, aspect objectif du Cosmos.

5. Il s'élève de l'indifférenciation globale du tout petit, par un lent travail d'analyse, à la différenciation intellectuelle.

6. Il s'élève enfin du syncrétisme primitif qui comporte une juxtaposition de perceptions et d'idées simples non reliées entre elles, par un lent effort de synthèse, à une unité qui confère à toutes les idées un rang de subordination logique ou un rang de valeur au sein de la conception générale du monde que l'être a reçue, adoptée ou créée lui-même.

Cette liste, notons-le, n'est point limitative ; on pourrait l'allonger.

Trois considérations dominent ces « lignes de vie ».

A. L'être *s'élève* en vertu d'un moteur interne que l'on a appelé ailleurs [1] l' « élan vital spirituel » ; le milieu ambiant, auquel appartiennent les parents et les maîtres, n'a d'autre rôle que de fournir les stimulants, les réactifs qui fécondent les instincts et tendances et les mettent en jeu.

B. Le but du processus général aussi bien que des processus particuliers énumérés ci-dessus, est de *conserver* et d'*accroître la puissance de l'esprit* [2].

C. Le moyen unique et universel qu'utilisent la nature et l'esprit dans les processus de la croissance est la *différenciation* complétée au fur et à mesure par une concentration ou *unification* des instincts, tendances, intérêts et aspirations [3].

Ceci posé, envisageons cinq aspects particuliers de ce que l'on a appelé la crise de l'adolescence : 1. la transformation de l'organisme ; 2. l'éveil de la sexualité ; 3. la refonte du moi ; 4. le développement des rapports sociaux ; 5. l'aspiration à l'Absolu.

* * *

I. Transformation de l'organisme. — La croissance du corps est sous la dépendance de l'une des glandes internes (sinon d'elle seule, du moins d'elle surtout) : la pituitaire ou hypophyse. De son absence ou de sa paralysie résulte le nanisme. L'injection de pituitaire à des nains encore capables d'évoluer suscite chez eux la croissance. Le gigantisme paraît être une exagération dans la sécrétion des hormones hypophysaires. Le Dr Godin, de St-Raphaël, a montré, dans son ouvrage « La Croissance » [4], que l'allongement du système osseux se produit de façon alternée ; il y a tour à tour accroissement latéral et longitudinal des os, ce dernier se trouvant accompagné d'un étirement corrélatif des nerfs. Lorsque l'épine dorsale, en particulier, s'allonge, la moelle ne suit pas le mouvement de croissance avec la même rapidité, elle se trouve distendue et va jusqu'à exercer une traction sur le cervelet. Cette traction physique entraîne un

[1] Ad. Ferrière, « Le Progrès spirituel », Genève, Editions Forum, 1927.

[2] Cf. *op. cit.*

[3] Ad. Ferrière, « La loi du Progrès en Biologie et en Sociologie », Paris, Giard et Brière, 1915, ouvrage couronné par l'Université de Genève.

[4] Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

effet psychique : fatigue extrême, impression de désespoir, alternance de suractivité et de nonchalance, rythme imprévisible qu'il ne faut pas prétendre traiter par des actes d'autorité : appels à lutter contre la « paresse », travaux supplémentaires à titre de « pensums » !... Repos, l'organisme étendu à plat, quand c'est nécessaire ; encourager ; expliquer ; montrer qu'il s'agit d'un phénomène naturel. Dans le cas seulement où cet état durerait plus que quelques jours, il faut faire appel au médecin ou au psychologue, car il peut arriver qu'un phénomène secondaire psychique se greffe sur le phénomène physiologique, un « abus ». Tout mal, quelqu'il soit, doit être attaqué par « en bas » et par « en haut », je veux dire, par le traitement du corps et par la virilisation de l'esprit.

II. Eveil de la sexualité. — Le fonctionnement des glandes intersticielles — celles qui commandent à la sexualité — a pour effet premier l'apparition des phénomènes dits secondaires : poils pubiens, développement des seins chez la fillette, mue de la voix et parution des poils de la barbe chez les garçons, etc. Sur le plan psychique, l'érotisme se signale par sa coloration affective particulière, souvent intense. L'érotisme se manifeste sous la forme d'une synthèse entre un phénomène physiologique nouveau et un phénomène psychique antérieur. L'apparition dans le sang des hormones intersticiels évoque l'instinct qui conduira plus tard à l'union sexuelle et qui, tout d'abord, se dirige vers un être à aimer ; d'où la substitution au « nous » enfantin du « toi et moi » de l'adolescent. Mais l'amour comme participation idéale est plus ancien, puisque c'est celui du jeune enfant pour ses parents. D'où cette forte tendance à idéaliser l'être aimé — à l'adorer parfois en silence et sans qu'il s'en doute — que signalent W. Stern et tant d'autres observateurs de l'adolescence.

On voit déjà par là que le passé de l'enfant colore le présent de l'adolescent. Cet état présent se trouve coloré de bien d'autres façons par la répercussion des traumatismes affectifs de la première enfance, dont Freud a révélé l'insistance, par la « désillusion » de l'enfant plus grand à qui apparaît brusquement que ses parents ne sont pas la perfection, par les complexes d'infériorité antérieurs à l'adolescence, nés de conditions sociales défavorables ou de maladresses commises par les parents ou par les maîtres. Oui, nos erreurs d'adultes, nous les payons tôt ou tard ; nous les payons cher ! Nous les payons en général au moment de l'adoles-

cence, vers treize ans surtout, où l'opposition à l'autorité, le sens critique, les répulsions instinctives se font jour. Heureux sommes-nous si, durant cette période critique, nos enfants ne s'éloignent pas de nous irrémédiablement !

Il vaudrait la peine d'examiner de plus près ce qui se passe. M. Paul Haeberlin, professeur à l'Université de Bâle, l'a montré avec acuité dans son petit livre *Eltern und Kinder* [1]. Relevons seulement quelques traits parmi d'autres :

a) Complexes parentaux. Attachement du fils pour le père, mais risque de choir dans le complexe d'infériorité. La mère, moins respectée, bénéficie de l'érotisme vague de l'enfant. Dès lors, le père est senti comme rival. Conflit. Les caresses de la mère, au lieu de consoler, ancrent le sentiment de jalousie. Autre cas : attachement de la fille pour le père, culte du héros. La mère est ravalée au rang de camarade et le sexe féminin est jugé inférieur. C'est ici la mère qui est la rivale. Si le père, faible, gâte sa fille, il en résulte facilement une tyrannie réciproque. Que d'amitiés, de passions passagères ou durables naissent, chez les adolescents, et chez les adultes même, d'une ressemblance, ignorée de tous et d'eux-mêmes, entre tel être rencontré et l'un de leurs parents ! Et que d'antipathies inexpliquées, de haines parfois, résultent de ce même « transfert » obscur !

b) Désillusion. L'idéalisation infantile, la déception (se produisant en général autour de sept ans, premier éveil du sens social et du sens critique) et la recherche d'un autre être sur qui reporter ce besoin d'amour total, ce sont là phénomènes fréquents, et, dès lors, ce déroulement peut être dit normal. Mais chez les êtres faibles, l'image infantile s'impose ; ils se refusent à admettre la réalité crue. L'enfant porte des jugements entiers, tout d'une pièce ; aimer et haïr sont l'avers et le revers d'une même passion. S'il arrive que des « complexes » interdisent le déroulement normal dont je parlais, l'enfant s'« accroche » à l'image idéalisée et reproche à ses parents d'avoir changé.

Un autre aspect de ce conflit intérieur est celui du « paradis perdu » de la première enfance, paradis parfois induement et dangereusement prolongé par des parents imprévoyants et trop faibles. Si l'« enfant gâté » est insupportable aux autres, c'est qu'une partie de son moi est restée accrochée à des images anciennes qu'il ne veut pas quitter.

[1] Bâle, Kober, 1922 ouvrage résumé par l'auteur de ces lignes dans la *Revue philosophique*, Paris, Alcan, juillet-août 1924, pp. 130 à 142.

c) Sentiment d'infériorité. Alfred Adler nous enseigne que tout dualisme psychologique entre le vouloir et le pouvoir fait naître, dans le fossé qui les sépare, un sentiment de lacune ; si la lacune persiste, malgré les efforts, il y a sentiment d'impuissance. Souvent ce sentiment s'exagère par autosuggestion, fait tache d'huile, colore la vie sous ses aspects multiples, sape tout effort à sa base et entraîne le « je m'en fichisme ». Mais les soumis par résignation sont des malades. Les êtres sains font effort pour compenser loyalement leurs lacunes et se maintenir à la hauteur des exigences de leur milieu, de leur conscience et de la vie qui les sollicite ou les attendra plus tard. Entre les malades et les bien portants, il y a toutefois la grande masse des « demi-fous et demi-raisonnables », comme les appelait le Dr Grasset, ou, simplement, des déséquilibrés légers ou profonds. Ceux-ci ne compensent pas ; cela les dépasse ; ils cherchent à « surcompenser ». Voici un enfant à qui l'on a voulu imposer un idéal — dans la vie, dans ses études, par persuasion, autorité ou suggestion lente et incessante, — si cet idéal était prématuré et eût exigé pour être atteint un effort nerveux, mental ou moral supérieur à celui qu'il est capable de fournir, cet enfant se trouve la proie d'un ou de plusieurs complexes d'infériorité. Or, chez quel enfant, du fait de nos erreurs de parents ou de maîtres, n'est-ce pas le cas aujourd'hui ? Combien sont-ils, ceux que nous avons conduits avant tout à *se* trouver et à *se* « centrer » ?... Voilà pourquoi l'insolence universelle de la jeunesse, surcompension vengeresse, accuse l'école et la famille et appelle une ère nouvelle ! Mais qui le comprend ? Les intéressés, maîtres, parents et enfants, sont les derniers à s'en douter!

III. Refonte du moi. — L'enfant passe, avons-nous dit, et doit passer de la dépendance à l'autonomie, de l'inconscience à la conscience de soi et de l'univers, de l'égocentrisme au sens social, de l'empire des instincts à celui de la raison. C'est entre treize et dix-huit ans que ce passage se précipite, comme un fleuve, lent et large d'abord, pénètre entre les montagnes étroites où des écueils surgissent et où les rapides rendent impossible la navigation. Chaque individualité, avons-nous dit aussi, est constituée par un tronc central, un tempérament propre — « double » fonctionnel de sa constitution morphologique; — le jeu de ses glandes endocrines s'y manifeste dans une proportion,

d'une façon et avec un rythme qui lui sont propres. Or, cette proportion et ce rythme se trouvent bouleversés lors de l'adolescence, prélude de la puberté et, plus encore, lorsque celle-ci entre en jeu. En outre, des aptitudes nouvelles éclosent à ce moment qui, jusque-là, étaient demeurées latentes.

Examinons ces points d'un peu plus près.

a) Le tronc central comporte un certain nombre d'aptitudes dites innées. Leur origine ? Les uns la disent ancestrale. D'autres nient l'hérédité des caractères acquis et voient ici le reliquat actuel de mutations, la sélection ayant éliminé directement les inaptes et, indirectement, par l'intercourse sociale, les moins aptes ; d'autres enfin ne voient dans ces aptitudes que la répercussion fonctionnelle d'un ensemble d'énergies *sui generis* qui, sur le plan organique se révèlent par la forme et les proportions des organes. Peu nous importe ici l'origine. Le fait est là : les aptitudes — fonctions, instincts, tendances prépondérants — se trouvent chez l'individu, à l'état virtuel, prêts à « jouer » sous l'impulsion d'un réactif extérieur ou appartenant à quelque autre sphère du milieu intérieur ; mieux encore : ils cherchent ce stimulant comme le nourrisson cherche la mamelle salvatrice. Jusqu'à six ans environ, la famille, d'une part (au moyen des habitudes, des soins, de l'hygiène, mais aussi par suite d'une transmission télépathique que l'on commence seulement à connaître et à étudier) et la nature, de l'autre : contacts, chocs et accords qui constituent l'expérience et nourrissent les instincts, contribuent à provoquer l'unification de l'individu et à assurer l'interdépendance fonctionnelle, psycho-physiologique de ses facultés et énergies qui constitue la première étape de la possession de soi.

De six à douze ans, la société intervient. Du moins, voit-elle croître son importance. Les chocs et accords prennent un caractère surtout externe, social. L'individu tenu par l'imitation, fonction individuelle, et l'autorité, fonction sociale, devient membre d'un groupe.

Enfin, dès treize ans, rupture avec le lien social objectif, retour de l'individualisme et de la subjectivité, — non plus l'individualisme instinctif primitif d'avant l'autorité, mais l'individualisme intuitif d'après cette phase, la subjectivité préparant désormais, par approfondissement psychologique, l'objectivité de demain, objectivité nouvelle du solidarisme voulu.

b) Le jeu des glandes endocrines se modifie : régression du thymus qui, jusque-là, avait mis un frein au développement des autres glandes de la maturation ; progression des glandes intersticielles avec répercussion sur la thyroïde, qui préside à l'analyse intellectuelle, sur les surrénales antérieures, qui président à l'individuation et à l'esprit combatif, sur l'épiphyse (glande pinéale) qui semble commander à la participation mystique et à l'« idéalisme », aux hypophyses (glandes pituitaires) qui paraissent en rapport avec l'aptitude à l'effort constructif, persévérant, etc. Le tempérament lui-même se modifie : auparavant l'assimilation l'emportait sur la dépense des énergies ; désormais la dépense, l'utilisation de l'énergie emmagasinée va l'emporter (le catabolisme l'emporte sur l'anabolisme, dit le Dr René Allendy, dans son livre sur « Les tempéraments »).

c) Des aptitudes nouvelles se font jour. On les a comparées à l'éclosion d'énergies ancestrales jusque-là demeurées à l'état latent. Beaucoup d'adolescents sont très différents de ce qu'ils étaient comme enfants ; leurs parents ne les reconnaissent plus. J'ai connu une fillette qui, jusqu'à la puberté, a ressemblé, au physique et au psychique, à sa mère, nature introvertie, tranquille, pot-au-feu, sur la défensive, misonéiste, boudeuse ; après la puberté, ce « moi » ancien paraît s'être évaporé ; elle ressemble désormais au père, extraverti, social, voire mondain, homme très « répandu », prosélyte de ses idées de régénération sociale, orateur, instable... Il est clair que l'apparition sur l'échiquier de toutes ces pièces nouvelles et la disparition de quelques anciennes va obliger le joueur à un « rétablissement » magistral. Il n'aura pas de trop de toutes ses énergies pour « prendre en main » sa personnalité nouvelle — ou, du moins, les éléments dont il doit constituer sa personnalité définitive. — Il n'en est pas moins déconcerté que son entourage. Comment s'étonner qu'il n'y réussisse pas dès le début, qu'il ait quelque peine à y parvenir ; ...s'il y parvient jamais ! Car, on l'a vu, il y a des gens qui meurent avant d'avoir trouvé leur axe ; d'autres voient cohabiter en eux des personnalités multiples, sans parvenir à les unifier !

Il est permis toutefois de penser que, de la solidité de la base posée de la naissance jusqu'à douze ans ou de son insuffisance, de la formation des habitudes saines ou des déformations qu'a subies l'individualité, dépend le succès ou l'insuccès de la crise de l'adolescence et de la vie d'adulte qui la suivra.

IV. Développement des rapports sociaux. — Dès après la phase instinctive primitive, toujours un peu égocentriste, de la première enfance, la seconde enfance inaugure la phase où intervient l'autorité sociale, — incarnée ou diffuse. — Or, la troisième phase, par opposition au caractère objectif social de la seconde, va être subjective et individualiste. Malheur aux parents ou aux pédagogues qui ne profitent pas de la dernière période où prédomine le type imitatif conventionnel — de dix à douze ans — pour préparer la phase suivante, en émancipant l'enfant sur la base de ses habitudes bonnes (acquises jusque-là) et de sa conscience, écho de la Raison que lui ont révélée les adultes, et en disparaissant, eux adultes, du devant de la scène. Et malheur, plus encore, à ceux qui, méconnaissant le subjectivisme individualiste et critique de l'adolescent, cherchent à continuer à exercer sur lui leur autorité extérieure ! Réussissent-ils, ils forment des esclaves, les « âmes désossées » de Fénelon. Ont-ils affaire à des personnalités bien marquées, ils en font des révoltés. Or, à cet âge plus qu'à aucun autre, où l'adolescent sent vaciller toutes les valeurs acquises, en soi et autour de soi, il faudrait qu'une intimité confiante et étroite permît à l'adulte d'exercer une action calmante et virilisante tout à la fois, avec un doigté redoublé et en suivant au jour le jour les fluctuations inévitables qui secouent l'âme de l'adolescent.

Tel ennemi de toute autorité peut devenir, si on lui confie une charge de chef, un guide plein de tact pour des camarades plus jeunes. Tel chercheur peut devenir, si l'on cultive son intuition, un inventeur — fût-ce un réinventeur — à son usage, de la science ; mais quelle science est plus ancrée que celle née de l'expérience propre ?

Rappelons toutefois qu'il y a aussi des types adultes bien marqués ; que ces types sont assimilables à une fixation à tel degré de l'évolution générale ; que, à l'âge correspondant, ces types ont cessé, ou presque, d'évoluer. L'école secondaire ne compte guère de futurs types instinctifs primitifs, car aucun appétit, sinon celui d'affirmer leur moi ne dévore ceux-ci. Mais elle compte beaucoup de types imitatifs conventionnels doués de mémoire, ambitieux, épris d'autorité et capables de devenir des encyclopédies vivantes ; pas trace chez eux, en général, de « crise » de l'adolescence, au sens psychologique. L'école secondaire voit des types de « chefs » et des types de révoltés

fixés et inchangeables. Elle voit des intuitifs individualistes qui ne s'élèveront pas au-dessus du « juvénilisme ».

Or chacun de ces types cherchera le milieu social qui lui convient et où — projection de ses aptitudes et aspirations — il croira trouver un idéal objectif, alors qu'il n'y rencontre que ce qu'il portait déjà en soi à l'état latent. Camarades, amis, meneurs, éducateurs, apôtres, faux ou vrais, héros : le choix révèle l'homme en puissance et celui-ci, au contact des élus, trouve l'occasion de s'épanouir plus pleinement, de réaliser les virtualités qui sont en lui.

La vie sociale ne s'enseigne pas par des discours plus ou moins bien intentionnés ni par la moralisation suggérée avec trop d'insistance et commentée avec trop d'apprêt. La vie s'enseigne par la vie. C'est par le libre jeu de la vie sociale que les types se distinguent, prennent conscience d'eux-mêmes et se cristallisent peu à peu, chacun selon ses possibilités.

V. Aspiration a l'Absolu. — L'homme éprouve le besoin d'un axe stable dans le déroulement perpétuel des choses, dans le « flux de la conscience » dont parle William James. Absolu, vérité, bien, bonheur, ces valeurs lui paraissent liées les unes aux autres et émaner d'une Conscience qui domine non seulement sa conscience individuelle, mais le Cosmos tout entier. Il concrétise cet absolu en symboles divers, projections vers l'infini de ce qu'il y a de plus haut dans ses aspirations. Ces symboles changent à travers l'histoire, ils varient d'une civilisation à l'autre, d'un individu à l'autre, d'un âge à l'autre, chez un même être. Les symboles passent, l'aspiration reste. C'est l'« aspiration vers Dieu » dont vivent les natures mystiques. « Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé », dit le Dieu de Pascal.

L'enfant, très jeune déjà, a le sens de la vérité, même s'il ne la dit pas. Il a le sens du bien, même s'il ne l'applique pas. Il a, à un haut degré, le sens de la justice distributive, même s'il ne pratique pas la justice. Tout être qui incarne à ses yeux la vérité, le bien et la justice lui est un dieu.

Le tout petit incarne l'Absolu en sa mère : elle est tout pour lui ; sans elle, il ne serait rien. Vers six ou sept ans, le père incarne l'autorité, la justice, la vérité. « Papa sait tout. » C'est qu'à cet âge l'enfant sort de son égocentrisme animal et s'ouvre

à la société de ses semblables. Mais voici la « désillusion » : mère ou père ne sont pas parfaits ! A tout prix, il lui faut trouver un être parfait. Ce sera alors, peut-être, quelque adulte qu'il ceindra de l'auréole de l'idéal : institutrice, professeur, ami ou amie de la famille, chef éclaireur, etc. Pierre Bovet, dans son beau livre sur « Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant[1] », a très bien montré cette recherche de Dieu — Dieu incarné dans des êtres concrets, reflets de la Toute Sagesse à laquelle aspire ce qu'il y a de meilleur en l'enfant.

Lors de l'adolescence, ce sont les amitiés muettes, les adorations pour un camarade, un ami ; amitiés auxquelles, sans doute, se mêle une part d'érotisme ; mais le mysticisme le plus authentique — celui d'un Augustin, d'une Thérèse — va-t-il sans amour, un amour à coloration parfois terriblement charnelle ? Il arrive aussi que l'idéalisme soit concrétisé dans une société, d'où le caractère exclusif de tant d'amitiés collectives, de tant de Sociétés de jeunesse où se prépare — pensent les fidèles — le destin de l'univers. Plus tard encore, aux sociétés concrètes se substituera peut-être une société idéale, celle non constituée de tous les hommes qui incarnent un même idéal ; ou encore l'homme qui incarne cette société et en est le chef concret ou idéal. Dès lors, le besoin d'adorer se « projette » sur ce saint, ce héros, ce chef religieux. Chaque image du Christ est faite de ce qu'il y a de meilleur en celui qui l'adore ; et ce meilleur n'est pas l'élément statique, toujours imparfait, mais l'élément dynamique ; non pas ce que l'on est, mais ce que l'on voudrait être. Et c'est à ce titre que l'idéal exprimé sert de miroir à l'être intime — et parfois de surcompensation au peu que l'on est ou pense être. La mesure n'est pas ici horizontale, sociale, quantitative ; elle est verticale, individuelle, qualitative. Il y a de grands saints qui se sentent infiniment petits en présence du Dieu qui demeure en eux.

Le philosophe Henri Bergson, dans son ouvrage « Les deux sources de la morale et de la religion » ne veut voir dans le progrès religieux que l'influence de héros et de saints surgis au hasard et suivis par des disciples du type imitatif. Il me paraît plus juste de dire que l'aspiration à Dieu — à l'Absolu innommé — existe en chaque homme qui pense. Le héros élu comme

[1] Collection d'actualités pédagogiques. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

symbole de la divinité incarne les traits préalablement projetés, du Moi supérieur de chaque homme, vers le Dieu en qui se condense son aspiration à l'Absolu. Or c'est là proprement la religion.

Nous avons déjà vu le rôle que jouent auprès de la jeunesse les vrais prophètes et les faux prophètes. Le succès des faux prophètes est dû au fait qu'ils se donnent pour des incarnations d'une vérité absolue ; par là ils attirent. Puis ils affirment : invitation au disciple de ne pas réfléchir par lui-même, repos de l'âme, dispense des responsabilités de la vie ; on se laisse séduire ; on se laisse conduire. En outre, le fanatisme est simple, peu complexe, il ne s'embarrasse pas des « pour » et des « contre » ; le relativisme lui est étranger, comme le doute. Dès lors l'être qui se sentait petit, perdu, faible, coupable, égaré croit trouver un axe stable ; il éprouve un sentiment de délivrance : retour du multiple au simple.

La religion vraie est, elle aussi, un retour du multiple au simple. L'origine et la fin de toute complexité est un dynamisme simple. Mais quelle distance du simplisme des faux prophètes à la Simplicité originelle et éternelle d'où tout émane ! Le culte de l'humanité — non pas de l'humanité brute, mélange de vices et de vertus, d'erreurs et de science, mais de « Dieu dans l'homme » — paraît bien être un des plus hauts échelons atteints dans l'aspiration vers l'Absolu.

* * *

L'esquisse qui précède concerne surtout les jeunes garçons. Chez les jeunes filles, chacun des processus décrits comporterait une mise au point. Il est bien connu que chez les fillettes le développement physique est plus précoce ; il l'est en moyenne de deux ans par rapport aux garçons. Elles évoluent de onze à treize ans comme eux de treize à quinze. A ce moment l'avance psychologique est aussi assez marquée, mais elle se manifeste davantage sur le plan affectif et social que sur le plan intellectuel.

Autre différence entre les sexes : la femme, depuis tout enfant, a en général le « goût du nid » : le souci de la maternité, de la famille, du foyer futurs. Le jeu de la poupée en est la manifestation la plus répandue et la plus normale ; mais il y a des fillettes qui n'aiment pas les poupées et leur préfèrent les petits animaux ou les poupons. Lors de la puberté, l'attrait de l'autre

sexe paraît l'emporter par moments ; en fait, même là, la recherche d'un père pour les enfants futurs est sous-jacente à l'érotisme ; je dirai que, normalement, elle doit l'être. Là où elle fait défaut, il y a anomalie à l'état naissant ou perversion de l'instinct. Dans le premier cas, l'occasion de manifester un amour actif à l'égard de petits enfants suffit à contre-balancer l'Eros exclusif. Dans le second cas, il peut y avoir surcompensation « retournée », si je puis dire, ou complexe parental refoulé, ou enfin anomalie déclarée. Mais alors, même comme enfant, il est probable que la jeune fille n'a pas manifesté d'instinct maternel à l'état naissant.

Il faut noter aussi l'extrême vulnérabilité affective de la jeune fille. Le complexe d'infériorité la menace plus que le garçon à cause des préjugés sociaux et des mille liens — souvent très terre à terre — qui retiennent la femme. « L'homme est plus libre » ; voilà le cri de bien des jeunes filles entre treize et seize ans. D'où tendance plus fréquente aussi à la surcompensation : cynisme, affectation de virilité en société et dans les sports, culottes, cigarettes, théories féministes outrancières.

Combien de jeunes filles — dans leur journal intime — se disent incomprises ! Leur famille ne les comprend pas, les juge mal. On les traite en enfants, en Cendrillon. On ne leur laisse pas lire ce qu'elles veulent. On redoute qu'elles sortent seules. Les dangers ? Qu'en savent-elles ? On les leur cache souvent. Les connaîtraient-elles, qu'elles prétendraient pouvoir les braver.

Confiance, échanges intimes, franchise surtout, voilà ce qu'elles attendent de leurs proches, singulièrement de leurs parents ; voilà ce qu'elles sont prêtes à donner en retour, à condition qu'on veuille bien partager leurs peines et leurs espoirs.

Mais cet échange confiant suppose l'absence de complexes parentaux et beaucoup de sens psychologique, non pas seulement durant les deux ou trois ans du début de l'adolescence, mais depuis la naissance... Autant dire que toute la vie familiale doit être imprégnée d'amour et de bon sens. Et alors les conseils du psychologue sont superflus. On se passe de lui, comme on se passe du médecin quand tout va bien, et c'est tant mieux. Mais ces cas favorables abondent-ils ?...

II. Partie pratique. L'Ecole active.

On a dit ce qui est ; il reste à montrer ce qui doit être : les applications pratiques qui découlent des connaissances théoriques.

Je ne m'attarderai pas à ce qu'on pourrait appeler le cadre général. A la question : « Que faire, afin d'assurer aux adolescents une croissance physique et psychique dans les meilleures conditions possibles ? », les physiologistes et les psychologues ont répondu. Voici, très en résumé, leurs directives.

I. Transformations de l'organisme. — Vie simple, si possible à la campagne. Pas de luxe. Endurcissement corporel sans excès. Bain d'air quotidien, hiver comme été. Naturisme raisonnable. Pieds nus, sauf contre-indication (à la campagne, bien entendu). Alimentation faite de laitages et de farineux ; fruits et légumes dans la mesure du possible. Peu de viande et jamais le soir ; quelques physiologistes l'excluent ; je la crois nécessaire surtout durant la forte poussée de l'adolescence. Pas de sucreries, mais du sucre (puddings divers). Pas d'alcool, pas de mets fortements épicés. Par ailleurs, éviter l'excitation nerveuse suivie de fatigue qui émascule les défenses naturelles de l'organisme. L'artificiel et le naturel sont ennemis. Le premier tue le second peu à peu, ou atténue ses réactions ; le second, fortifié et favorisé, rend le premier superflu, même en cas de « coup de fouet », d'effort intense ou prolongé à fournir : sports ou examens — lesquels ne doivent pas entraîner d'ébranlement nerveux prolongé.

En bref : fatiguer les muscles et non les nerfs. Le plein air, le soleil, voilà les meilleurs agents de l'équilibre physiologique capables d'assurer une croissance normale.

II. Eveil de la sexualité. — Ici encore, ici surtout, valent les conseils donnés à propos des transformations de l'organisme. Eviter les excès de fatigue physique et intellectuelle : l'« Ecole assise », les longs devoirs, les veillées, la préparation des examens tels que les conçoit l'école ancienne ; mais aussi les plaisirs énervants.

Coéducation réalisée dans de bonnes conditions. J'insiste sur l'adjectif « bonnes » ; elles ne le sont pas toujours, ni partout, bien loin de là. Je m'en suis expliqué ailleurs tout au long. Il

demeure étrange qu'on m'ait considéré comme partisan de l'école mixte toujours et partout. J'ai dit les conditions à remplir : il en est de physiques, d'intellectuelles, de morales. Là où elles ne le sont pas, je suis opposé à la coéducation. Mais le principe reste vrai : réalisée dans de bonnes conditions, la coéducation est de beaucoup le meilleur préservatif contre tous abus et déviations de l'instinct sexuel.

Tenir compte, chez les jeunes filles, du « goût du nid » qui est l'un des deux grands éléments constituants de la perpétuation de la race. Les jeunes garçons doivent le savoir. D'ailleurs, chez les meilleurs d'entre eux, le sentiment paternel futur est là déjà, à l'état latent. Il y a lieu de l'alimenter en portant l'intérêt des adolescents sur l'enfance en général et sur certains jeunes enfants en particulier.

Quant aux « complexes parentaux », à la « désillusion », etc., c'est aux parents à pourvoir — à temps — aux mesures à prendre chez eux-mêmes et entre eux, pour y parer. Prévenir vaut mieux que guérir !

III. Refonte du moi. — Cultiver l'activité créatrice, celle qui se fixe des buts et oriente vers la recherche des moyens propres à atteindre ces buts. Or, c'est là l'essence et le programme de l'Ecole active. « Apprendre » du dehors au dedans est, quand il s'agit de « techniques », chose légitime et nécessaire ; faire usage de ce mode d'apprentissage en tout et partout est abusif. John Dewey montre la nécessité de donner le pas à la « réalisation de soi », à l'extériorisation des instincts, tendances et intérêts, seul moyen d'apprendre à les canaliser, à les sublimer, en un mot à les saisir, à les « prendre en main », à en devenir le maître.

Le journal intime — s'il ne favorise pas trop l'analyse de soi — peut jouer un rôle utile comme moyen « cathartique » : il permet d'extérioriser des sentiments qui sans cela, refoulés, pourraient causer des ébranlements plus profonds.

IV. Développement des rapports sociaux. — Il s'agit ici, de tenir compte des types psychologiques. L'Ecole active les prend en considération dans les études en favorisant les options. Elle en tient compte aussi par le régime de l'autonomie relative des écoliers. Sur ces points, je me suis expliqué ailleurs [1].

[1] « L'Autonomie des Ecoliers ». — « L'Ecole active ». — « La Pratique de l'Ecole active ».

V. Aspiration a l'absolu. — Le besoin d'absolu, comme on l'a vu, s'incorpore naturellement et doit pouvoir s'incorporer soit dans des personnalités (il faut éveiller et cultiver l'art de les bien choisir) ; soit dans des groupes ou sociétés ; soit encore dans des idéals abstraits auxquels la suggestion ambiante et l'affectivité vivante des jeunes donne un contenu concret : par exemple sentiment national, vertus de la race, etc. (ici, gare aux mots en *-isme* : nationalisme, sectarisme et autres idéologies ou « mythes », comme les a appelés Delaisi !) ; enfin dans les symboles religieux.

Il faut y ajouter, chez la jeune fille, l'aspiration à la maternité future : nid, foyer, enfants, qui prend aussi figure d'absolu, dépassant l'individu.

Le besoin d'absolu exige consécration et adoration — je prends ces termes à leur source, dans leur signification psychologique profonde ; — il exige dévotion, par où l'on entend : don de soi. Eviter pour cela d'analyser et de s'analyser. S'oublier : oubli de soi dans le don de soi à l'idéal aperçu et « senti » au tréfonds de soi.

« Que faire ? », nous demandions-nous. La réponse demeure la même partout : respecter la vie, en ce qu'elle a de créateur, respecter la vie simple, la poésie, l'harmonie. Cela signifie : respecter et aimer l'adolescent ; l'aimer non pour soi, mais pour lui, pour son bien spirituel présent et futur.

* * *

Tel nous apparaît le cadre général de l'éducation au cours de l'adolescence. Il nous reste à esquisser les conclusions propres à l'école. L'exposé des principes de la psychologie y conduit tout naturellement. Ces principes portent en eux leurs développements comme le gland contient en soi le chêne futur.

Il y a des écoles qui devancent leur temps : celle de Pestalozzi à Yverdon, par exemple. Il en est d'autres qui retardent sur leur temps. Celles-ci n'ont pas vu que tout, autour d'elles, se transformait. Elles datent. Elles sommeillent à l'abri d'une psychologie dépassée et d'une sociologie qui n'existe plus. Former en plein XXe siècle — en temps de crise mondiale surtout — des intellectuels à la mode de 1880 ou même de 1815, cela répond au sens commun ?

Apprenons à distinguer les connaissances-savoir et les con-

naissances-pouvoir — pour reprendre les termes si justes de M. Antoine Borel dans le judicieux programme qu'il a conçu pour les écoles du canton de Neuchâtel. — Apprenons à distinguer les « techniques » intellectuelles (mathématiques, grammaire, langues) et manuelles (tours de main des métiers divers) des connaissances portant sur la nature et sur la vie.

Savoir et techniques. Pouvoir et techniques. Savoir et vie. Pouvoir et vie : quatre aspects, quatre rapports, qu'il y a lieu d'envisager, quand on a affaire à la jeunesse ; quatre problèmes qu'il y a lieu de résoudre. Et ceci non pas en ayant devant les yeux de l'imagination une « enfance » et une « adolescence » abstraites, simplifiées et stylisées, avec cerveau moyen et « normal » valable pour tous et chacun, mais *des* enfants et *des* adolescents très divers, chacun composé d'une « totalité » faite d'affectivité *sui generis*, d'intellectualité selon son mode propre et de volonté à caractère unique et non interchangeable !

Hier, peut-on dire, l'école mettait au premier plan de ses préoccupations le savoir théorique ; au second, les techniques (intellectuelles seulement) ; au dernier, si l'on en trouvait le temps, la vie, l'âme de l'enfant et de l'adolescent. Le problème des aptitudes individuelles ne se posait que rarement ou ne se posait pas du tout.

Demain, on mettra au premier rang les aptitudes fonctionnelles actives qui préparent à la vie — vie réelle et vie idéale, formation sociale et formation spirituelle ; — au second rang, les techniques et l'outillage (au sens large du mot) destinés à servir les aptitudes et à leur permettre de servir elles-mêmes ; au troisième rang, un rang important aussi, les connaissances théoriques qui éclaireront les techniques et leur fourniront leur cadre naturel. Ainsi ce n'est pas à la vie terre à terre que visera l'école, à la seule profession, au gain, mais aussi bien à la philosophie de la vie, à ce qu'on pourrait appeler la « culture générale », à condition de ne mettre dans ce terme ni la notion d'étude encyclopédique objective, ni celle d'universalité subjective, mais superficielle, des connaissances. La société actuelle ne demande pas de dilettantes ; et si elle a besoin d'érudits, elle ne demande pas que chaque adolescent en soit un : bien faire ce qui vaut la peine d'être fait, vaut mieux que savoir de tout un peu... et pas assez. La demi-culture conduit à la demi-raison théorique, alpha et oméga de la déraison pratique.

* * *

L'Ecole active utilise pour la discipline et pour l'étude deux méthodes qui ont été désignées par les termes d'« autonomie des écoliers » et de « centres d'intérêt ». Ces méthodes visent, jusqu'ici, surtout l'école primaire. Sont-elles adaptables à l'enseignement secondaire ? Si oui, dans quelle mesure et avec quelles modifications ?

A. Autonomie. — En attendant que paraissent les résultats de l'enquête faite dès 1930 par M. Jean Piaget, directeur du Bureau international d'Education, voyons ce qui se passe. Des expériences sont réalisées :

1. En marge de l'école : clubs sportifs, sociétés de jeunesse, éclaireurs, sociétés scientifiques, littéraires et économiques, en particulier les célèbres coopératives scolaires qui florissent surtout en Pologne (Dabrowsky) et en France (M. Profit, inspecteur en Charente) ; en France, le mouvement, très vaste, se limite, croyons-nous, au degré primaire.

2. A l'école : *a)* Charges individuelles concernant l'ordre matériel, la ponctualité, l'hygiène (fenêtres, propreté), les objets perdus, le musée, les projections et le cinéma, les laboratoires ; — *b)* Equipes avec chefs d'abord choisis par le maître, puis, si tout va bien, élus par les élèves ; — *c)* Communautés de classes ; les charges assumées sont en général celles de la rubrique *a)* ci-dessus et quelques autres ; — *d)* Communautés embrassant l'école et conseil auxquels les classes envoient des délégués (Hambourg, Berlin : succès très inégal ; on a voulu aller trop vite ; on a été trop radical ; dès lors, le succès ou l'insuccès devait dépendre de la puissance suggestive ou « catalysatrice », comme on a dit, des adultes).

3. Dans des internats : *a)* Ecoles normales (celle de M. Cattier, en France) ; — *b)* Ecoles nouvelles à la campagne (privées) où il peut y avoir Etat scolaire, comme c'était le cas dans les écoles de Lietz, avec parlement ayant pouvoir consultatif ; ou bien « communauté scolaire », comme à l'Ecole de l'Odenwald, où directeur, corps enseignant, élèves et personnel ont le droit de vote ; ou enfin, communauté avec *self-supporting* économique, comme c'est le cas à Scharfenberg. Cette dernière institution, reconnue par l'Etat et autorisée à régler et appliquer son propre système pour les examens de maturité, avec « options » étendues,

n'est viable que par une sélection sévère des jeunes gens, de 14 à 19 ans, qui y sont admis.

Bien conduit, réalisé progressivement, « organiquement », comme je l'écrivais il y a dix ans dans mon livre — c'est-à-dire en permettant aux élèves de faire aussi bien ou mieux le service de l'ordre, mais pas plus mal qu'avec le régime de l'autorité — le régime de l'autonomie possède des vertus indéniables. Il libère l'élève, qui apprend à juger de la chose publique « du côté du manche ». Il libère le maître qui peut dès lors se vouer à son vrai rôle, celui de transmetteur de la science. Il forme enfin de bons citoyens pour l'Etat : se soumettre aux décisions prises, posséder le sens de la hiérarchie des fonctions sociales, reconnaître la nécessité d'un sacrifice partiel de la liberté individuelle au profit du bien social, autant de qualités qui s'acquièrent non par le cerveau ou la raison abstraite, mais par l'expérience concrète et quotidienne.

B. Centres d'intérêt. — On entend par là non pas l'antique, « concentration des branches », ni je ne sais quel programme réglé d'avance mois pour mois, jour pour jour, en fixant arbitrairement la durée des pseudo-intérêts prescrits à l'égard de tel ou tel sujet, mais un cycle d'études basées sur les intérêts réels des élèves. C'est là tout autre chose, on en conviendra !

On objecte : « Il y a trop de « matière » à étudier. Nous n'avons pas le temps ! » — Vaut-il mieux apprendre, tout court, ou apprendre à apprendre ? Qu'on se rappelle le mot de Francis Bacon : « On ne possède que les connaissances que l'on a créées soi-même ».

L'essentiel, dans l'étude, sera toujours — conformément à la loi du progrès [1] — la *concentration* et la *différenciation* à partir du point où l'on en est ; le moteur interne, révélé par l'intérêt vivant, sert de critère. Ces deux processus complémentaires signifient ici : synthèse et analyse, connaissances abstraites ou vues d'ensemble (la surface du globe aperçue d'un avion) et connaissances concrètes conquises en profondeur (forage d'un puits de mine).

Ceci suppose :

1. Connaissance scientifique des *intérêts généraux* de chaque âge (10 à 12 ans, intérêts spécialisés concrets ; 13 à 15 ans, intérêts abstraits simples ou empiriques ; 16 à 18 ans, intérêts

abstraits complexes portant sur les connaissances psychologiques, sociologiques et philosophiques, mais ceci n'est pas le cas chez tous les jeunes gens !) ; — et respect des *intérêts individuels* des élèves : aptitudes, goûts marqués (et non caprices momentanés).

2. Un *programme* qui va se diversifiant, se ramifiant comme un arbre. La réalité primordiale a d'abord été subdivisée en deux troncs : nature et humanité, auxquels s'adjoignent les techniques respectives : calcul et langue. Puis la nature se subdivise en sciences naturelles et géographie physique ; l'humanité en histoire et géographie humaine. Enfin ces « branches » se subdivisent elles-mêmes en sciences distinctes : physique, chimie, biologie, zoologie, botanique, etc. A chaque étape, c'est à l'intérieur de chaque branche étudiée que l'élève choisit les «centres d'intérêt», ceux qui feront l'objet d'une étude approfondie de sa part et qui lui permettront d'apprendre à apprendre ; ceci sans oublier les synthèses initiales et finales : philosophie, psychologie sociale, économie mondiale, etc.

3. Une *méthode* qui tiendra compte : *a)* pour l'*étude collective*, des intérêts communs et de l'échange des idées, échange nécessaire à ceux qui en sont au même point du même sujet d'étude, échange entre élèves, échange entre professeur et élèves ; — *b)* pour l'*étude individuelle*, des aptitudes de chacun ; que chacun puisse (dans les techniques avant tout) avancer à son pas, préparer et élaborer les matériaux de l'étude collective (avant et après) et pousser plus à fond les sujets qui lui tiennent à cœur *c)* et enfin, des *actualités*.

Ici une explication s'impose, car cette conception est quelque peu nouvelle. A l'Ecole active, il n'y a pas uniquement des leçons collectives et des travaux individuels. Il y a tout ce qu'apporte le vaste monde : inondations, séismes, événements proches ou lointains, vols transocéaniques, révolutions. Nous, adultes, nous goûtons l'actualité ; pourquoi l'adolescence serait-elle tenue à l'écart de ce qu'apportent les journaux ? Il y a autre chose encore : des articles de revues, des conférenciers occasionnels, des lectures d'ouvrages divers ; il y a des voyages avec visites d'institutions industrielles ou sociales ; il y a ce qu'on désire savoir. (Une école aux Etats-Unis fournit, à quiconque veut enrichir sa technique ou son savoir sur un point ou sur un autre, tous les cours *ad hoc !*)

Mais alors, dira-t-on, c'est la dispersion des intérêts, le désordre des idées ? — Oui, s'il n'y est pas remédié par l'habitude de l'ordre. Celle-ci doit être acquise tôt. Déjà l'Ecole active du degré primaire a ses enveloppes où l'on classe au fur et à mesure les documents qui arrivent pêle-mêle, et le « cahier de vie » où tout sujet élaboré (textes, coupures, images, dessins) vient se ranger à sa place logique, selon la table des matières des sujets d'étude qu'offrent la nature et la vie de l'humanité. Ce que font les petits, les grands peuvent le continuer. Mais sous une autre forme. Les adolescents seront initiés au maniement des fichiers ou cartons. Ce sont choses que l'on peut faire soi-même. J'ai connu un jeune garçon qui, parti avec vingt-cinq cartons, en avait, peu d'années après, trois cent vingt cinq, nés par différenciation des premiers ou par adjonction de sujets nouveaux ; au total 32 500 fiches. Ceci lui permet de retrouver en deux minutes une information quelconque parmi celles qui ont suscité son intérêt et qu'il a classées, même s'il s'agit de documents auxquels il n'a pas eu à recourir depuis des années.

Que n'a-t-on dit de l'abus de la mémorisation à l'école ancienne ! « La condition pour retenir, c'est d'oublier » a écrit le Dr Ed. Claparède. Lisez : pour retenir l'essentiel, il faut éliminer de la mémoire le secondaire — sans jeu de mot ! — On ne retient que ce qui appartient à un ensemble lié logiquement ; on emmagasine non pas les faits, le détail, mais le schéma, la hiérarchie des valeurs qui relie les faits et leur confère un sens. Tout ce qu'on peut trouver dans les livres, il ne faut pas le retenir, mais savoir où le trouver. Ainsi font les médecins, les avocats. Ce qu'ils retiennent c'est : 1° L'esprit général de la science dont ils sont les spécialistes ; 2° les sources documentaires principales ; 3° Quelques faits, les plus courants, les plus fréquemment utilisés. Retenir autre chose est inutile, anti-psychologique, donc nuisible au développement harmonieux de la personnalité.

Je me permettrai d'ajouter ceci (est-ce vraiment un paradoxe ?) : ce qui se trouve dans les livres ne doit pas faire l'objet d'un cours du professeur. En matière de discipline, l'autocratie rabaisse le professeur, l'autonomie des écoliers le libère ; en matière d'études, le « cours » rabaisse aussi son rôle : il peut faire mieux que cela. Son rôle véritable est celui de directeur de « séminaire » : il dirige les recherches, préside à la mise en commun des travaux, à la critique faite par les élèves ; puis il y ajoute sa

critique propre, enseigne l'art de sérier les difficultés, montre la hiérarchie des valeurs, conseille les lectures propres à éclairer le sujet. Ainsi fit à peu près Sanderson, le directeur du Collège d'Oundle, en Angleterre. On connaît le livre passionnant que lui a consacré H. G. Wells. A Oundle, il y avait trois mois de lectures et de recherches personnelles ; trois mois de travail par groupes : élaboration du sujet étudié, graphiques, etc. ; enfin trois mois de travail collectif avec le professeur. C'est ainsi que l'on a mis sur pied un musée d'Histoire de la civilisation et un laboratoire de technologie et de mathématiques où l'on procédait du concret à l'abstrait, des faits aux idées, pour revenir de l'abstrait au concret, des principes aux applications.

* * *

Tout ceci n'est point de l'utopie. Depuis 1924, M. Paul Dupuy, qui fut durant quarante ans secrétaire général de l'Ecole normale supérieure de Paris, enseigne à l'Ecole internationale de Genève en partant des actualités mondiales et de la géographie humaine ; outillage : le journal, les revues, les livres d'histoire. Depuis 1906, M. Hermann Tobler a institué à Hof-Oberkirch (Suisse) le *Gestaltungsunterricht*, comparaison des civilisations passées avec la civilisation actuelle. Depuis 1897, à l'Ecole des Roches (France), on enseigne la méthode de la « Science sociale » de Le Play-Tourville-Demolins, qui établit le lien entre la nature et les activités humaines. L'Atlas de la civilisation de M. Paul Otlet, à Bruxelles, sera, pour cela, un outil excellent. Et combien de collèges ont déjà le travail par équipes ! Je l'ai vu appliqué à Varsovie. M. Ernest Briod a rappelé ici même — « L'école active dans l'enseignement secondaire » — que plusieurs professeurs suisses de sciences naturelles y ont recours. M. Kula, à l'Ecole des Epinettes, à Paris, nous a donné le « préapprentissage » : ferblanterie et menuiserie [1]. Des Etats-Unis est venu le Plan de Dalton, par lequel Miss Parkhurst prétend réduire toute étude à l'effort individuel. A condition de ne pas exagérer, le principe a du bon.

Rappellerai-je qu'en Prusse, les règlements scolaires applicables à l'enseignement secondaire préconisent la plupart des procédés de l'Ecole active ? Le *Bulletin de la Fédération internatio-*

[1] Voir aussi dans la revue *Pour l'Ere nouvelle* (1932) l'article de M. Henri Bouchet : « L'Ecole active dans l'Enseignement secondaire en France », instructions ministérielles des 2. IX. 1925, 23. IX. 1930 et 30. IV. 1931.

nale de l'Enseignement secondaire, publié alors par M. Achille Beltette, a consacré bien des numéros — celui de mars 1925 en particulier — à l'Ecole active en Prusse et ailleurs ; de même M. Abel Miroglio en a exposé les principes dans un article que j'ai résumé dans la revue *Pour l'Ère nouvelle.* Dans cette même revue, M. Frank Walser a analysé les réformes de M. Wilhelm Paulsen à Brunswick (1929) : suppression de l'examen en tant qu'instrument éliminateur ; substitution à celui-ci d'examens ayant une valeur de dépistage des aptitudes et, dès lors, d'orientation professionnelle, examen conduisant aux écoles supérieures d'artisanat, de technologie, de culture ménagère et agricole, de commerce, d'art et de sciences ouvertes aux études des élèves de seize à dix-huit ans : travail de recherche, contact avec la pratique, apprentissage des techniques utiles. Pourquoi a-t-il fallu que la politique — le règne des incompétents — vînt balayer ce bel édifice ?

* * *

Et les résultats ?

J'ai pu comparer les travaux des élèves d'écoles actives — publiques ou privées — avec ceux des élèves de l'école ancien type. Il y a, chez ceux-là, retard apparent, très fort au début ; de 14 à 16, l'élève de l'Ecole active regagne le terrain perdu ; il rattrape ses contemporains à 16 ans environ, puis il les devance, souvent de beaucoup. A 18 ans, il arrive en présence de la vie ou des études supérieures frais, alerte, clairvoyant, bien outillé — ceci au moment où ses contemporains, écrasés par les derniers examens et les années de docilité mentale qui les ont précédés, ne songent qu'à fuir l'effort ou à s'assurer un travail sans responsabilité.

Ce n'est pas de surmenage que souffre l'élève de l'école ancienne, c'est de malmenage psychologique. Les hommes compétents sont unanimes à en convenir. J'ai dit les obstacles à la réalisation actuelle de l'Ecole active : examens qui déterminent les programmes, programmes qui lient les professeurs, professeurs qui poussent les élèves ; spécialisation trop exclusive des professeurs ; manque de préparation antérieure des élèves à qui l'on n'a pas enseigné le travail individuel intelligent. Il reste donc à préparer mieux les professeurs futurs à leur tâche, selon l'Ecole active, et, pour cela, leur permettre de « vivre » selon l'Ecole

active au cours de leurs études primaires, secondaires et universitaires. Peut-être faudrait-il ajouter — avec la discrétion qui convient — qu'il faut aussi prévoir la formation ou la transformation des professeurs actuels qui sont appelés à former ces professeurs futurs... ?

Lier l'individuel et le social, les aptitudes de l'homme et les nécessités de la société ; pour cela, enseigner aux élèves, comme l'a bien dit M. Ernest Briod, à savoir faire des « recherches personnelles et actives libres dans le cadre du travail imposé » ; voilà ce que la Société attend de l'école. Elle ne demande pas des bacheliers ou des licenciés. Ce qu'elle réclame, c'est une élite intelligente, pratique, capable d'effort suivi et clairvoyant. Voilà ce qu'attend le monde actuel. Saura-t-on, avant qu'il soit trop tard, le voir, le savoir, le prévoir, le vouloir ?

AD. FERRIÈRE.

DEUXIÈME PARTIE