

**Zeitschrift:** L'instruction publique en Suisse : annuaire

**Band:** 32/1941 (1941)

**Artikel:** Jeu et travail scolaire

**Autor:** Barbey, Léon

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-112858>

### 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:** 19.01.2026

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

en commun. Ils ne sauraient mieux, en effet, honorer le maître et l'ami disparu qu'en gardant son enseignement, qu'en poursuivant le sillon lumineux qu'il a tracé devant eux, en apportant à la tâche quotidienne la même conscience et la même ardeur. En œuvrant pour l'enfance et pour le pays avec la même loyauté scientifique, avec le même esprit de service, avec le même désintéressement.

ROBERT DOTTRENS.

---

## Jeu et travail scolaire

---

Il en est du jeu et du travail comme du temps, dont Pascal dit que tout le monde entend bien de quoi il s'agit lorsqu'on en parle, mais que tout le monde s'embrouille à le définir. Jeu et travail sont des réalités familières, mais assez rebelles à l'analyse. Allons-nous hasarder quelque définition théorique ? ou faut-il crier avec d'autres : « Soyons pratiques ! » Nous sommes persuadé qu'en terrain pédagogique — la pédagogie diffère en cela de la psychologie — toute théorie engendre un effet pratique. Et il n'y a pas de progrès dans la pratique, qui ne relève d'une théorie plus approfondie ou d'une intuition plus perspicace.

En particulier quand des pédagogues vous fondent une révolution scolaire sur une sorte d'osmose des conditions du jeu et du travail, il est impossible d'estimer la valeur pratique de leur entreprise, sans avoir mis au point la notion théorique de ce qu'on appelle jeu et de ce qu'on appelle travail. De ce fait, une double tâche nous incombe ici :

- I. Préciser les conditions psychologiques du jeu et du travail.
- II. Apprécier les emprunts faits au jeu par la pédagogie moderne pour en vivifier le travail scolaire.

## I

Si l'on voulait poursuivre une étude complète de la question, il faudrait commencer par situer le jeu dans la vie de l'enfant, éclairant l'une par l'autre toutes ses activités, après les avoir analysées séparément. L'attitude psychique propre au jeu se révélerait ainsi par comparaison avec l'attitude morale<sup>1</sup>, l'attitude de l'ouvrier, celle de l'artiste, celle du savant. Morale et jeu, travail et jeu, art et jeu, science ou étude et jeu : voilà quelles têtes de chapitres on aurait à prévoir.

Un tour d'horizon aussi vaste dépasse le cadre restreint de cet essai.

Nous nous contenterons de comparer l'attitude psychique du jeu à celle qui est commune à toutes les autres activités de la vie humaine, sous l'aspect où on les oppose précisément au jeu en les dénommant en bloc des activités *sérieuses*. Toutes se retrouvent dans le travail scolaire, au moins à l'état embryonnaire.

### 1. Pas de jeu sans règles.

Le mot latin *jocum*, d'où vient le mot français *jeu*, a donné naissance aussi au terme *jouleur*, devenu par la suite *jongleur*. Cette origine évoque, dans la notion de jeu, l'habileté, la dextérité à combiner certaines règles. Règles d'équilibre, par exemple, pour le jongleur au sens actuel ; règles de prosodie ou de musique pour le jongleur médiéval ; toute espèce de règles de jeu pour le joueur en général. Il s'agit pour eux tous de tirer parti de ces règles de manière à obtenir le meilleur résultat possible en stabilité, en rythme, en poésie, en musicalité, en points.

Chaque jeu est spécifié par ses règles propres. On le décrit en les décrivant. C'est par elles que chaque jeu se distingue des autres. C'est grâce à la constance de ses règles spécifiques qu'un jeu se retrouve de génération en génération. Par conséquent, même si l'on a pris l'habitude, à la suite de certains psychologues, d'appeler *jeux de règles* une certaine catégorie de jeux par opposition à d'autres, cela ne signifie pas que ces derniers ignorent toute règle.

<sup>1</sup> Ici et dans les passages analogues, *moral* n'est pas le contraire d'*immoral*, mais plutôt d'*amoral*. Il désigne le rapport d'un acte humain avec la règle du bien, que ce rapport soit positif ou négatif, de conformité ou d'opposition à cette règle.

M. Jean Piaget, par exemple, estime que, du point de vue de leur structure psycho-physiologique, les jeux peuvent se répartir en trois groupes : les jeux de simple exercice, les jeux symboliques, les jeux de règles. Il ajoute que, dans l'histoire individuelle du joueur, l'évolution comporte en général une prédominance successive de chacun de ces trois types. Mais n'oublions pas que M. Piaget lui-même signale la présence de certaines règles à tous les stades.

Au jeu de simple exercice, la règle se présente sous la forme d'une répétition assidue d'un geste quelconque. Puis les gestes se compliquent et se combinent en rites. Ici la règle se ramène donc à la *régularité* de certains gestes.

Le type symbolique consiste dans la superposition d'une image mentale, ou d'une constellation d'images, aux gestes réglés du jeu. Le *symbole* prête un sens nouveau aux gestes et aux choses ; il commande parfois de nouveaux gestes ritualisés. Le gamin assis dans une caisse la transmuet en auto ; il accomplit la mimique du parfait chauffeur, qui, à ce moment, fait règle.

Les jeux du stade supérieur, qualifiés jeux de règles, se distinguent des précédents non point du fait qu'ils comportent des *règles*, mais du fait que celles-ci y acquièrent plus de précision, et un caractère *obligatoire* reconnu par la collectivité des joueurs. Ils sont dits jeux de règles par excellence.

Il semble bien ainsi que M. Piaget admette que tout jeu comporte des règles, à n'importe quel âge, qu'une certaine régulation est de l'essence du jeu, bien qu'il ne s'exprime nulle part, à notre connaissance, en termes aussi explicites.

Du moment qu'il impose l'observation de certaines règles, on peut dire que le jeu comporte un certain « sérieux ». C'est pourquoi on se montre sévère pour ceux qui trichent au jeu, c'est-à-dire pour ceux qui en transgressent les règles, pour ceux qui ne sont pas « beaux joueurs », c'est-à-dire pour ceux qui n'en acceptent pas loyalement les difficultés. Le jeu n'est pas livré à l'arbitraire de chacun. Pour pouvoir jouer ensemble, les joueurs se soumettent à certaines conventions qui font alors loi et règle. C'est sous cet aspect que le jeu paraît vraiment quelque chose de sérieux.

## 2. ... Mais il y a règle et règle.

Et pourtant tout le monde est aussi d'accord pour dire que le jeu n'est pas une activité sérieuse. L'adjectif savant *ludique* qui se rattache au latin *ludere*, évoque, par contraste avec la

rigidité des règles, quelque chose de léger et de fantaisiste dans tous les mots qu'il a engendrés en français. « Faire une *allusion*, écrit le linguiste Clédat, c'est proprement rappeler comme en se *jouant*, sans insister. Une *collusion*, ce fut d'abord une entente frauduleuse entre *joueurs*. Une *illusion*, d'où *désillusion*, *illusoire*, c'est une impression fausse dont nous sommes le *jouet*... *Eluder*, c'est éviter comme en se *jouant*. — Un *ludion*, proprement *histrion*, est une figurine qui flotte en vertu du principe d'Archimède. » (*Dictionnaire étymologique de la langue française*, pp. 18-19.) Sens de légèreté, de touche furtive, de mouvement rapide, sans insistance, sans lourdeur, sans gravité, *sans sérieux*.

Quel est le nouveau point de vue qui explique cette appara-rente contradiction du langage et de la pensée ?

Si le jeu comporte toujours observation de règles sans que cela le fasse considérer comme une activité sérieuse à tout point de vue, s'il est sérieux à un point de vue et n'est pas sérieux à un autre point de vue, c'est qu'une règle non plus n'est pas toujours quelque chose de *sérieux*, c'est qu'il y a bien des sortes de règles.

Il y a règle et règle. Règles du joueur, oui, mais aussi règles de l'artisan, règles de l'artiste, règles de l'honnête homme dans sa conduite.

Rien de plus manifestement différent que l'attitude psychique qui accompagne l'application des règles d'un travail, dans la technique opératoire du chirurgien, par exemple, et l'attitude psychique du joueur d'échecs. L'opposition est évidente entre l'âme du médecin et l'âme du joueur, l'état de conscience de l'un et de l'autre. C'est cette opposition qui s'exprime couramment par l'adjectif *sérieux* attribué au sens strict à l'exercice des règles qui se rapportent au travail, mais refusé au sens strict à celles qui se rattachent au jeu.

Sérieuses, les règles de l'art le sont tout autant pour l'artiste, même si le profane en doute et n'y découvre rien de sérieux. On dit bien : *atelier* de peinture, comme *atelier* de mécanique. Et l'écrivain *travaille* sérieusement sa prose et ses vers.

Sérieuses surtout, et dans une acception plus absolue encore, les règles du bien pour l'homme moral, et c'est à elles qu'on pense d'abord et principalement quand on parle d'une vie sérieuse.

Tout cela par opposition à ce qui a trait au jeu.

A quoi tient cette opposition ?

### 3. En quel sens large le jeu est une activité sérieuse.

Le contraste résulte-t-il de la *difficulté* des règles, comme entre les différents stades du jeu ? Le travail ou la vie vertueuse sont-ils simplement des jeux plus difficiles ? Mais nous connaissons des jeux aux règles très compliquées, qui restent des jeux, comme aussi des travaux qui suivent des règles fort simples sans jamais devenir des jeux pour autant. Le jeu d'échecs exige une attention, une concentration, une imagination que beaucoup de travaux mécaniques ne demandent pas. Parmi les travailleurs manuels, si le point de vue de la difficulté inspire des distinctions entre manœuvres, ouvriers qualifiés et ouvriers spécialisés, nul ne songe pour autant à prétendre que les premiers s'amusent du moment que les règles de leur métier sont plus faciles.

M. Piaget ne manque pas de signaler jusqu'où va la subtilité des enfants dans l'usage des règles complexes du jeu de billes et la casuistique qui en découle, plus complexes et plus subtiles en vérité que nombre de règles grammaticales et orthographiques. (*Le Jugement moral chez l'Enfant*, p. 44, Alcan, Paris, 1932.) C'est insinuer fort pertinemment que, de son côté, le travail scolaire ne se distingue pas non plus du jeu par le fait qu'il serait partout et toujours plus difficile que l'exercice de n'importe quel jeu. Et ce n'est pas pour cela que celui-ci n'est pas « sérieux » à la manière dont l'est le travail scolaire.

Serait-ce l'*obligation* des règles qui fait la différence ? Peut-on dire : Quand on s'occupe en ouvrier ou en savant, quand on se voue à un art, quand on s'applique à être honnête ou à faire son salut, les règles à suivre sont obligatoires, mais quand on joue, elles n'obligent plus, puisque ce n'est pas sérieux ? Aucun joueur n'admettrait cette manière de voir. « Quand on joue, on joue. » Cela, tout le monde le comprend ; cela veut dire qu'en un sens les règles du jeu sont tout aussi obligatoires que celles du travail, de l'art ou de la morale. En quel sens ? En ce sens que, si l'on joue à un jeu déterminé, *il faut* adopter telles règles déterminées, tout comme, si l'on entreprend tel travail, *il faut* suivre les règles du métier, et comme, pour entrer dans le Royaume des Cieux, *il faut* observer les commandements. L'analogie réside dans l'*existence* d'une obligation à suivre les règles en chaque domaine ; autre chose est, bien entendu, la question de savoir si l'*obligation* est en chaque

cas de même *nature*. Si obligation sérieuse ou règle sérieuse excluaient uniquement le droit de s'y soustraire — sans préciser les fondements respectifs du devoir de s'y soumettre, — il faudrait affirmer que les règles du jeu sont tout aussi sérieusement obligatoires que celles du travail, de l'art et de la morale.

On peut penser que Montaigne se plaçait à cet angle de vision quand il écrivait : « Il faut noter que les jeux des enfants ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions. » (*Essais*, I, 22.) Cela reviendrait à dire : il n'y a pas d'actions dont ils appliquent les règles avec plus de soin que leurs jeux.

M. Piaget semble aller plus avant. Il estime tout indiqué d'étudier la pratique et la conscience des règles morales chez l'enfant d'après la pratique et la conscience qu'il manifeste des règles ludiques. C'est professer au moins implicitement que le sérieux du jeu est identique au sérieux de la morale, du moins chez l'enfant. En tout cas, et c'est un aveu loyal qui a sa valeur, une exclamation incisive laisse entendre que M. Piaget ne discerne pas très clairement où finit le domaine des règles ludiques, où commence celui des règles morales. Il écrit en effet : « Nous sommes en présence, dans le cas des jeux sociaux les plus simples, de règles élaborées par les enfants seuls. *Peu importe* qu'en leur contenu ces règles nous paraissent ou non morales... S'il n'y a pas là morale, — *mais alors où commence la morale ?* — il y a donc tout au moins respect de la règle ». (*Le Jugement moral*, p. 2 ; c'est nous qui soulignons). Il nous semble au contraire qu'il importe, non pas peu, mais beaucoup, de distinguer le plus nettement possible les conditions du jeu et celles de la morale. Il est pour le moins prématûr d'admettre une *identité* parce qu'on a remarqué une *ressemblance*. Et, soit dit en passant, il est regrettable d'écrire un gros ouvrage en partant d'une notion un peu confuse. Mieux vaut donc poursuivre notre analyse. Marquons d'abord ce qui est acquis jusqu'ici.

Les règles d'une action sont sérieuses, obligatoires, lorsqu'il y a un rapport de nécessité entre la pratique de ces règles et l'obtention d'un résultat déterminé. On veut dire alors que l'observation des règles est une condition indispensable pour atteindre ce résultat, et c'est uniquement en ce sens qu'on n'a pas le *droit* de s'y soustraire. Exemple : Si l'on ne tient pas

compte des renseignements de l'anatomie, de l'histologie, de l'asepsie, etc. au cours d'une intervention chirurgicale, on n'obtiendra pas, on compromettra, ou retardera le résultat escompté, la guérison du malade. Les règles de la technique opératoire expriment ici le lien nécessaire (*ob-ligare*, lier) entre la condition annoncée par *si*, et le phénomène conditionné.

Ce genre d'obligation régit tous les travaux : manuels, scientifiques, artistiques, et aussi bien tous les jeux. Si l'on n'observe pas les règles du jeu en cours, on n'obtient pas le résultat escompté par les joueurs. Le tricheur, celui qui tente de se soustraire à une règle, empêche le jeu de suivre son cours normal, d'aboutir à sa solution. Le jeu ne finit plus si celui qui est menacé de perdre élude son malheur en trichant. Erigée en système, la tricherie tue le jeu. Elle le rend ou trop difficile ou trop facile pour qu'on y goûte encore du plaisir. Les tricheurs sont éliminés des clubs de bons joueurs.

*Il faut donc absolument qu'on suive les règles du jeu. Il y a une relation de cause à effet entre leur observation et la réalisation du but du jeu. C'est cette relation qui constitue le sérieux du jeu.*

#### 4. En quel sens strict le jeu n'est pas une activité sérieuse.

Du point de vue de l'obligation des règles, la condition du jeu est la même que celle de toute autre activité. Mais c'est le résultat respectif qui est différent. Et voilà l'essentiel, une différence dans la raison d'être de chacune de ces activités. Le joueur vise à *se récréer* — cela au moins est hors de discussion, quelle que soit la théorie qu'on professe sur la finalité biologique du jeu. Le joueur veut se récréer, tandis que l'ouvrier entend, par son travail, produire quelque chose d'*utile*, l'artiste, quelque chose de *beau*, le savant, quelque chose de *vrai*, et l'homme vertueux s'efforce vers le *bien*. Toutes ces activités ont en commun l'obligation d'observer des règles pour arriver à leurs fins respectives, mais ce sont ces fins qui sont différentes. Et du moment que chacune tend à un résultat de qualité irréductiblement diverse, *l'obligation n'y est pas de même nature.*

Elle est plus ou moins grave, plus ou moins stricte, plus ou moins contraignante selon que le résultat qu'elle assure

est plus ou moins important. Différence qualitative capitale, d'où provient que certaines activités sont appelées foncièrement sérieuses, et d'autres pas. Important pour quoi ? par rapport à quoi ? d'après quelle échelle de valeurs ? On ne peut éluder la question à moins de renoncer à voir clairement la place du jeu dans la vie enfantine et humaine. Ne nous alarmons pas si le problème du jeu nous entraîne sur des plages philosophiques : c'est le sort de tout phénomène humain, dès qu'on l'analyse un peu profondément.

Toute morale, vécue ou systématisée, assigne à l'homme une *valeur absolue* à atteindre. C'est ne rien préjuger que de l'appeler brièvement la fin suprême. Cette fin suprême prise en soi, réalisée concrètement, constitue la valeur absolue *objective* : Dieu, pour le chrétien. L'acte qui donne accès à cette fin dernière, qui en assure la possession, l'union définitive, constitue pour nous la valeur absolue *subjective* : la vision béatifique, pour le chrétien. Tous les actes *humains*, c'est-à-dire réfléchis et libres, qui nous rapprochent de cette fin ont une *valeur relative*, relative à la valeur absolue et à l'approximation qu'ils nous en procurent. En langage simple, cette valeur relative d'une action s'appelle bonté : l'acte qui en est pourvu est bon, l'homme qui l'accomplit est bon ; mauvais l'un et l'autre, s'ils sont privés de cette valeur. Or, quelle que soit l'éthique qu'on observe et la fin suprême qu'on se propose, l'essence du jeu et sa signification *humaine* (et non seulement animale ou biologique), la *valeur* du jeu, en un mot, dépend du rapport où il se trouve avec la valeur absolue et les valeurs relatives qui se présentent à l'homme et donnent un sens à sa vie.

C'est selon sa situation par rapport aux valeurs relatives de la vie humaine qu'on définit le plus directement et le plus fréquemment le jeu. Ces valeurs relatives nous apparaissent comme des participations, plus ou moins éloignées, à la perfection infinie que nous concevons à la valeur absolue, qui est notre fin suprême. Telles sont les activités proprement humaines, et leurs principes intérieurs, qui nous orientent vers le vrai, le beau, le bien, l'utile : la science, l'art, la vertu, le travail. Or la caractéristique du jeu est de n'être « ordonné » à aucune de ces valeurs. On ne joue ni pour s'instruire, ni par esthétisme, ni pour se sanctifier, ni pour gagner son pain. De lui-même, le jeu fait abstraction de toutes ces fins. Elles peuvent

lui être greffées de par l'intention surajoutée du joueur, mais cela est extérieur à la pure essence du jeu.

Nous touchons ici au sens profond, métaphysique, de cette phrase banale : « le jeu n'est pas sérieux ». Cela est sérieux, qui nous met en relation avec l'une ou l'autre des valeurs qui donnent à notre vie son sens. Cela n'est pas sérieux qui en fait abstraction. Et comme c'est par ces valeurs relatives que nous nous acheminons vers l'absolu, la fin suprême, il faut bien conclure aussi que le jeu n'a par lui-même aucun rapport avec la fin suprême. En cela réside sa distinction foncière d'avec toutes nos autres activités.

Par dessus tout, en effet, l'attitude du joueur diffère de l'attitude morale. Car la moralité est déterminée par le rapport avec la fin suprême. En tant qu'il est moral, un acte nous situe par rapport à elle ; c'est ce rapport même, positif ou négatif, qui constitue la moralité, en bien ou en mal. L'homme moral, c'est celui qui prend position à l'égard de cette fin. Le jeu, au contraire, est absolument neutre par rapport à la fin suprême. Il ne soutient même pas envers elle ce rapport indirect, mais bien réel et objectif, du travail, de la science ou de l'art, dont l'objet immédiat, débouchant sur autre chose que la fin suprême ou le bien absolu, a pourtant une relation objective avec celui-ci. Si le jeu compte pour quelque chose en morale, ce sera uniquement en vertu d'une relation subjective créée par le joueur — et non point inhérente au jeu — à savoir l'intention. Sans doute, art, science, travail reçoivent aussi cette finalité adventice de l'intention, mais le jeu ne peut recevoir que celle-là.

Cette absence totale de relation objective avec les valeurs vitales nous paraît la raison la plus profonde pour dénier au jeu le caractère de sérieux. C'est ce qu'on appelle quelquefois la gratuité du jeu.

### 5. La gratuité du jeu.

On ne joue pas pour s'instruire, ni pour produire, ni pour se sanctifier. Le jeu ne se rattache donc pas aux activités scientifiques, laborieuses, artistiques ou morales. Peut-il s'y réduire au moins par un détour, dans la mesure où il se montre utile à l'une ou l'autre de ces activités, en favorisant, par exemple, l'apprentissage de certains gestes qui y serviront ? On sait

que Karl Groos a fait reconnaître au jeu un rôle de préexercice (*Vorübung*) à l'égard des fonctions de l'âge adulte. Mais remarquons que, si telle peut être sa raison d'être biologique, tel n'est pas le motif psychologique qui se présente à la conscience du joueur, qui le pousse à jouer. Si ce motif intervient consciemment, il ne naît pas du jeu lui-même, il est surajouté par l'intention du joueur. Et, dans ce cas, nous n'avons plus affaire à un jeu proprement dit, mais à un sport ou à un apprentissage délibéré. Essentiellement, tel qu'il est perçu par le joueur — et ce point de vue psychologique nous paraît primordial — le jeu est un acte inutile, qui ne sert à rien d'autre, qui ne rapporte rien, qu'on recherche pour lui-même.

Le jeu est une fin en lui-même. Il n'est pas fin suprême, cela saute aux yeux, mais il se place par nature en dehors de la ligne qui conduit à cette fin ; il concentre sur lui toute l'orientation du joueur. Son essence est d'être une activité qui plaît, et le plaisir est un état d'âme terminal. Le plaisir marque un achèvement, une obtention ; de soi, il clôt un cycle. Le plaisir ludique en particulier n'est pas *consécutif* à une activité, il lui est inhérent et simultané. Il jaillit du pur agir, sans l'acquisition intermédiaire d'un objet d'où naîtrait la joie.

Le cycle normal qui aboutit à un plaisir autre que ludique (plaisir né du travail, de l'art, de la vertu même) comporte les phases suivantes : on pense à une chose, on la désire, on agit de manière à l'atteindre, on l'obtient, et sa possession engendre le plaisir. Dans le jeu, par contre, on ne cherche pas à atteindre ou à produire une *chose*. L'agir du joueur n'est pas suscité par le désir d'un objet, mais par le désir de jouer. Même celui qui « perd » au jeu a joué, et a eu du plaisir à jouer. L'agir du joueur, le « jouer » n'est pas ordonné de soi à autre chose, pas subordonné, il est un terme. On joue pour jouir du jeu, un point, c'est tout. Le jeu est fermé sur lui-même, il constitue un petit univers psychique, il est un tout.

Ces considérations un peu abstraites ne nous éloignent pas de notre sujet. Elles énoncent la différence radicale de l'attitude psychologique et morale de l'enfant en classe et dans la cour de récréation. Voici des écoliers au travail, sous l'œil du maître. Ce qu'ils font sous sa direction, c'est du *travail*. L'objet de leur activité, c'est, par exemple, quelques vérités à acquérir et à comprendre. Les voici maintenant en liberté ; ils se mettent

à jouer. Pour mieux faire ressortir le contraste, supposons qu'ils jouent « à l'école ». L'un d'eux prend le rôle du maître, les autres sont les élèves. Ce qu'ils font à cette heure, ce n'est plus du travail, leur but n'est plus la science à acquérir. Tout le monde saisit la différence de la situation psychologique. Les écoliers de la seconde phase peuvent accomplir les mêmes actes que dans la première : lire, écrire, dessiner, calculer. Pourtant les seconds jouent, et les premiers travaillent. L'« extérieur » de leur activité est identique ; ce qui change du tout au tout, c'est leur disposition intérieure, l'orientation globale de leur esprit. Dans le premier cas, il tend à s'instruire ; dans le second, il tend à jouir du plaisir inhérent à la mise en scène de l'école.

Le jeu est pur plaisir d'agir. Tel est son objet immédiat (formel). Les buts qu'on peut lui assigner, les effets qu'on peut reconnaître à son exercice ne proviennent pas de son essence en tant que phénomène psychologique, de laquelle nous savons assez pour dire qu'il est une *activité spontanée, plaisante et gratuite*.

## II

### 1. Deux manières de poser le problème pédagogique du jeu.

Le jeu exclut essentiellement tout rapport intrinsèque d'une part avec les fins secondaires, les valeurs relatives, les objectifs partiels de la vie humaine, et d'autre part avec sa fin suprême. Comment donc l'école, qui doit initier au vrai, préparer aux habiletés utiles, ouvrir l'esprit à la beauté et former le cœur au bien, comment l'école peut-elle espérer que le jeu lui aide à remplir sa mission ? Ainsi se pose la question du jeu en pédagogie, une fois admise la notion dont nous avons essayé de dégager les lignes maîtresses d'après la psychologie des actes humains.

Il faudrait maintenant évoquer les pédagogues modernes, spécialement la lignée rousseauiste, pour montrer qu'ils ont abordé le problème d'un tout autre point de vue, celui de la signification biologique du jeu. Nous nous bornerons à citer une page de Claparède, qui exprime l'essentiel des idées novatrices sur le point qui nous intéresse :

« L'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est *le jeu*. C'est même parce qu'il a ce besoin qu'il est un enfant ; on

peut donc regarder la tendance au jeu comme étant essentielle à sa nature. Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie, de fournir à l'élève ces mobiles d'action que l'on prétendait impossibles à trouver dans la salle d'école. Quelle que soit la tâche que vous voulez faire accomplir à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui présenter de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu, elle sera susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie. La même page d'histoire, suivant qu'elle devra être apprise par cœur pour une « récitation écrite », ou bien qu'elle devra servir de thème à l'organisation d'un tableau vivant, suscitera des réactions diamétralement opposées !

» Le jeu est donc, pour la réalisation pratique de l'école active, d'une importance capitale. C'est lui qui va nous permettre de réaliser dans les classes le principe fonctionnel. Il est le pont qui va relier l'école à la vie ; le pont-levis grâce auquel la vie pourra pénétrer dans la forteresse scolaire, dont les murailles et les donjons semblaient devoir la séparer pour toujours. » (*L'Education fonctionnelle*, p. 200 ; Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1931).

Il importe de saisir où s'embranche le jeu dans le système psycho-pédagogique de Claparède.

Il recourt au jeu pour rendre l'école intéressante. Intérêt et besoin sont corrélatifs. En parlant du *besoin* d'une activité, on insiste sur l'aspect organique, biologique du phénomène ; on envisage surtout sa fonction par rapport à la conservation de l'organisme vivant. L'*intérêt* pour une activité est une manifestation psychologique, mentale, qui affecte le sujet du besoin. Il le met en chasse vers l'objet de l'activité dont il éprouve le besoin (*L'Education fonctionnelle*, Introduction, pp. 56 et suiv.) Selon cette terminologie, on dira que, le jeu étant un besoin de l'enfant, l'enfant s'intéresse au jeu. Mais on dira aussi que l'école, l'instruction, l'éducation n'est pas un besoin de l'enfant. Son organisme, même avec la vie mentale qui prolonge ses antennes, n'éprouve aucun besoin de la plupart des connaissances scolaires. Donc il ne peut avoir d'intérêt spontané pour elles.

Néanmoins, ces connaissances — quitte à aménager les programmes — sont réellement nécessaires à l'enfant pour sa vie d'adulte, au sein de la société actuelle. Il ne s'agit pas de fermer les écoles. La logique « ancienne » voudrait peut-être que, si les choses en sont là, ou bien on renonce aux institutions scolaires

pour livrer l'enfant à ses besoins, à ses intérêts, à ses jeux spontanés, ou bien on renonce à mettre le jeu dans l'école. Mais « on a changé tout cela » ; il y a aussi une logique « nouvelle » qui trouve une troisième solution salvatrice : transformer la vie scolaire au point d'en rendre les activités intéressantes comme des jeux. Cela s'obtiendra en faisant voir et sentir à l'enfant au fur et à mesure de son développement à quels besoins concrets de la vie correspond chaque connaissance scolaire, de sorte qu'il ait envie d'apprendre ce dont il éprouve maintenant le besoin.

Ces principes sont à la base des écoles nouvelles qui se réclament non seulement de Claparède, mais aussi de Montessori, de Decroly et de leurs disciples. Ils se résument en une phrase : organiser la classe à la manière d'une équipe de joueurs.

Les deux points de vue ainsi confrontés, essayons d'apprécier la richesse des filons qu'ils ouvrent aux prospections du pédagogue.

## 2. Quels facteurs ludiques peuvent ranimer l'école ?

Signalons d'abord, pour l'écartier, la critique vraiment trop facile — ce n'est même plus de la critique — le parti pris d'affecter que la pédagogie nouvelle se propose d'amuser les enfants, au lieu de les former. Que certaines écoles modernes prêtent le flanc à ce genre de reproche, c'est possible, c'est même probable, mais il ne serait pas plus difficile de signaler des écoles de l'« ancien » style qui pèchent pareillement. On n'a pas le droit de juger un système d'après quelques-unes de ses imparfaites réalisations. A prendre le système sous sa forme authentique, les écrits de Claparède, de Montessori, de Decroly, de Hamaïde sont catégoriques : ces dames et ces messieurs ne sont pas des amuseurs. Ceux qui n'hésitent point à les critiquer sans les avoir lus, ou sans avoir visité « leurs » classes, ont été trompés par le mot *jeu*. Ils ont cru comprendre que faire de la leçon un jeu revient à supprimer l'enseignement et l'étude au profit des récréations et des vacances. Ils ignorent que le jeu, la fonction ludique telle que l'entendent les modernes, est une fonction vitale et non pas un luxe, un besoin organique et non point une fantaisie. De sorte que habiller l'école en jeu n'équivaut pas à la travestir et à la trahir, mais à lui procurer une influence

plus profonde sur l'enfant, c'est assurer son assimilation. L'école non plus subie, mais acceptée, adoptée, aimée. Et l'école pour la vie, d'après le modèle de la vie. On ne saurait être plus sérieux.

Oui, mais à une condition : c'est qu'on ne mutile pas la notion de jeu. Oserons-nous dire que cette notion n'a pas été suffisamment élucidée — et ne pouvait guère l'être — par des pédagogues qui professent ne rien devoir à la philosophie ? Le jeu, pierre angulaire de leur édifice, ils le tiennent pour un processus connu, catalogué, incapable de recéler des équivoques. Ils se contentent à son sujet de la notion « courante ». Mais ces notions-là sont constituées par un magma d'images et de concepts où s'amalgament éléments accidentels et essentiels dans la plus parfaite confusion. La première chose à faire est d'y apporter ordre et clarté.

En nous fondant sur une analyse succincte, nous avons précisé que le jeu se distingue suffisamment des autres espèces d'activités humaines par les caractères suivants :

1. Il est une activité spontanée de l'enfant ;
2. Il est une activité plaisante par elle-même ;
3. Il n'est pas ordonné de soi à une « valeur ».

Rien de plus facile maintenant que de nous y reconnaître, et de constater comment les pédagogues modernes, parlant tous du jeu, y ont vu tantôt l'un, tantôt l'autre de ses éléments essentiels, mais n'en ont pas eu une conception globale et cohérente. Jetant les yeux sur nos écoles « nouvelles », nous saisissons à la fois le principe de leur disparité et le principe de la parenté qui leur permet de se reconnaître comme des sœurs. Ce qui les réunit, c'est le recours commun au jeu comme activité typique de l'enfant, sur le patron de laquelle elles s'appliquent à modeler le travail scolaire. Ce qui fait leur variété, c'est que leurs chefs de file ont insisté tour à tour sur l'un ou l'autre des éléments constitutifs du jeu.

Le jeu considéré comme *activité* spontanée de l'enfant a frappé d'abord certains pédagogues allemands. Ils ont baptisé leur système *Arbeitschule*, l'école-travail. Au premier abord, on croit voir là une contradiction : si le principe fondamental est le jeu, comment serait-ce aussi le travail, qui s'en distingue avec évidence ? Mais c'est que le jeu est considéré, nous l'avons dit, comme une activité vitale de l'enfant, une fonction biolo-

gique qui est pour l'enfant ce qu'est le travail pour l'adulte : une *activité sérieuse*, — et cette notion n'est pas davantage approfondie.

L'école russe sous le régime bolchéviste suit la même ligne avec plus de rigueur encore. Elle devient l'*école-atelier*, l'*école-usine*. Le travail n'y est pas seulement une occupation manuelle ou intellectuelle quelconque, mais un véritable apprentissage du travail de métier adulte.

En Occident, on a traduit *Arbeitschule* par *école active*. Certains auteurs ont critiqué cette traduction. Il est évident que le sens est différent dans le mot germanique et l'expression française. Cependant nous ne sommes pas en présence d'une erreur de traduction, mais du glissement d'un élément du jeu à un autre. Les théoriciens français (plus exactement suisses et belges) de l'école *active* ont porté davantage leur attention sur l'aspect d'*activité spontanée* inhérent au jeu, c'est celui qu'ils ont essayé de restituer au travail scolaire, ainsi que nous l'avons vu à propos de Claparède.

Du reste le second élément que nous avons reconnu au jeu, à savoir le *plaisir*, a inspiré tout autant nos professeurs occidentaux. Avant d'adopter le terme d'éducation fonctionnelle, Claparède envisagea l'opportunité de s'arrêter à celui d'éducation *attrayante*. Mme Boschetti-Alberti se réfère également au plaisir ludique quand elle ouvre son *école sereine*.

Mais dès 1911 Claparède a opté définitivement pour l'éducation *fonctionnelle*. « C'est, dit-il, celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité que l'on désire éveiller en lui. » (*L'Ed. fonct.*, p. 7.) Une véritable fonction se manifeste physiologiquement comme un besoin, psychologiquement comme un intérêt. Le terme *fonctionnel* satisfait le biologiste et le psychologue ; en tant qu'il recouvre l'intérêt, il se rattache au plaisir ludique. Dans le domaine scolaire, le « joint » saute aux yeux : prendre *plaisir* à une étude et s'y *intéresser*, c'est tout un. Decroly insistera sur l'intérêt en lançant une systématique des *centres d'intérêt* de l'enfant.

Rien à dire, en somme, jusqu'ici. Personne ne songe à reprocher aux pédagogues modernes le fait d'avoir emprunté au jeu tel ou tel élément pour rendre l'élève plus *actif* et plus *intéressé* à son travail. Psychologiquement, cette tentative est justifiée. Pédagogiquement, elle paraît désirable. Seule pourtant une vaste

enquête comparative sur les résultats des diverses méthodes pourrait nous apporter un verdict objectif touchant la supériorité des unes ou des autres pour tel programme, avec tels élèves. Ce genre de preuve, qui consacrerait par les faits expérimentaux la valeur de l'école nouvelle, n'a pas encore été administré, à notre connaissance.

### 3. Quel facteur ludique est inassimilable au travail scolaire ?

Les choses se présentent sous un jour différent si l'on veut aussi faire appel à cet autre élément du jeu, la gratuité, pour en parer le travail scolaire. Sous cet aspect le jeu est une activité démunie de tout rapport avec les « valeurs » de la vie humaine, fin suprême et fins secondaires. Or l'école ne peut pas, comme le jeu, faire abstraction de ces valeurs, sans faillir à sa mission.

Elle fait abstraction de toute préoccupation concernant la valeur *suprême*, ou le sens de la vie, lorsqu'elle est, comme on dit, neutre. La plupart des docteurs de l'école « nouvelle » sont partisans de la neutralité scolaire. Contentons-nous de souligner cette contradiction *in terminis* que constitue une école neutre, une institution de formation à la vie qui se refuse à rien dire du sens de la vie. Nous ne pousserons pas plus avant ce procès parce que la neutralité n'appartient pas en propre, ni essentiellement, à l'école « nouvelle ». Elle est un héritage de l'école officielle laïque. Tout ancien style que soit cette école, la succession n'a pas été répudiée. Mais elle peut l'être encore.

Si l'école assumait sur toute la ligne la gratuité du jeu, elle serait aussi entraînée à faire abstraction de toute valeur ou fin *secondaire*, de tout rapport avec l'art, la science et le travail. Or l'école « nouvelle » se propose, au contraire, d'offrir une meilleure initiation au travail, à la science, à l'art, aux occupations sérieuses de la vie terrestre<sup>1</sup>. Elle considère l'école-jeu comme le moyen facile et agréable pour l'enfant de s'adapter à ses futures occupations. Elle nous tient à peu près ce langage :

« Soyons pratiques, et même pragmatistes ! Au fond, ce qui importe, c'est que l'enfant soit introduit effectivement à la vie

<sup>1</sup> Tout en refusant de considérer l'enfant comme un petit adulte, tout en affirmant que l'enfance est une vie et non simplement une préparation à la vie adulte, l'école nouvelle entend bien que l'éducation prépare à la vie. L'école, calquée sur le jeu qui est préexercice, ne peut être qu'un exercice préparatoire à la vie.

laborieuse qui sera la sienne plus tard. Peu importe la manière dont il y est introduit, pourvu que l'effet soit obtenu. Et d'une. Secondement, s'il en est ainsi, laissez-nous donc lui apprendre à travailler en jouant. Car, sortant de nos écoles nouvelles, non seulement il en saura autant qu'après vos écoles passives d'ancien régime, mais il aura eu de l'ennui en moins, et du plaisir en plus. Nous n'aurons pas gâché les belles et libres joies de l'enfance, et pourtant préparé la maturité ».

La question ainsi posée appelle une adhésion complète aux méthodes modernes. Pour la vie, l'enfant a certaines choses à apprendre, certains actes à savoir faire, quelques « connaissances » à acquérir, quelques « habiletés » à développer. Autant qu'il y arrive dans la joie qu'à grand'peine.

Mais la question est mal posée. Sans doute, qu'il les ait appris par l'école « passive » ou par l'école « active », l'enfant peut en arriver au même point en écriture, en lecture, en calcul, en orthographe, et alors, certes, mieux vaut *l'activité*, et vive le plaisir. Malheureusement, toutes les branches scolaires ne sont pas de ce type-là.

Précisons d'abord ce type. Il se réalise éminemment dans la lecture et l'écriture, puis à un degré moindre dans le calcul et l'orthographe, tels qu'on les apprend à l'école primaire inférieure. (Nous en écartons donc le calcul élevé à l'état de science arithmétique, géométrique, algébrique, etc. ; l'orthographe expliquée par la philologie ; la lecture devenue art, et l'écriture dessin.) Ces branches ont un caractère commun : elles apportent à l'enfant la maîtrise de certains mécanismes psycho-physiologiques, prérequis aux sciences et aux arts correspondants. Mécanisme du déchiffrage de la pensée représentée par des signes graphiques conventionnels ; mécanisme de l'expression de sa propre pensée par des lettres formant des mots, par ces mots agencés en phrases. Et voilà la lecture et l'écriture. Dans un sens différent, le calcul apprend le mécanisme des opérations élémentaires qu'on peut faire avec les nombres représentés par des chiffres, et l'orthographe s'acquiert par l'application mécanique des règles d'usage et de grammaire. Ces deux derniers mécanismes se présentent assez différemment des premiers quant à leur nature psychologique ; mais dans leurs phases élémentaires, il est loisible de les leur assimiler au point de vue pédagogique.

On voit que, dans cette acception, une activité *mécanique* s'oppose à une activité proprement intellectuelle ou scientifique, ou mieux encore à une activité *intelligente*. Dans la seconde seule, l'objet *propre* ou *direct* de l'activité met en action la compréhension, le jugement, le raisonnement, l'invention, la création. Il existe des machines à écrire et à calculer, des émetteurs et des enregistreurs de sons, gramophones ou phonographes qui ont l'air de « lire » et d'« écrire » à leur manière ; il ne saurait exister de machine à penser.

Nous concluons qu'on peut sans inconvenient et même avec avantage enseigner ces *mécanismes* par une méthode ludique. Ils n'y perdront rien en qualité ; l'enfant y gagnera en intérêt, en plaisir et en ardeur. Nous accordons aussi que cette méthode ne supprime pas l'effort, mais parce que l'effort est accompli dans une atmosphère de jeu, il est accompli plus volontiers. Appelons cela : dorer la pilule ; pourquoi pas ? puisque l'essentiel est que la pilule soit avalée. N'importe comment.

Mais gardons-nous de méconnaître qu'il est des activités auxquelles il est essentiel de ne pas être accomplies n'importe comment ; des activités scolaires qui ne se réduisent pas à un mécanisme, même mental, qu'il suffirait de savoir exécuter, l'ayant appris à la perfection, avec ou sans plaisir ; des tâches qui perdent leur vertu essentielle, si l'effort et la peine y sont enrobés dans des facilités empruntées au jeu ; des branches qu'on dénature à force de les rendre accessibles et amusantes.

Pourquoi ? Parce qu'entre le jeu et le travail proprement dit, — ici travail intellectuel — il y a cette différence que les règles du jeu sont *conventionnelles*, et les règles du travail ne le sont pas. L'artifice dont se sert le pédagogue qui introduit la méthode ludique consiste à faire admettre comme règles conventionnelles d'un jeu une part au moins des règles de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, du calcul. Or, cette habileté peut réussir grâce au fait que ces activités possèdent — comme le jeu — bon nombre de règles conventionnelles.

Prenons le mot *lapin* ; qu'il représente graphiquement le petit animal bien connu des enfants, n'est-ce pas conventionnel, puisqu'en anglais le même sympathique animal est représenté par le mot *rabbit*, en allemand par *Kanninchen*, et différemment dans chaque langue ? Pour le calcul, la convention porte sur la forme des chiffres, la disposition des termes et des facteurs,

et même, momentanément, sur les opérations à effectuer, dont l'enfant ne voit pas d'abord la raison. De même, en partie, pour l'orthographe, dans la mesure où les lettres écrites ne correspondent pas aux sons prononcés.

Savoir reconnaître, écrire et manier lettres et chiffres selon ces conventions uniformément admises, ce n'est encore qu'un préambule à la science. On a appelé très justement *branches-outils* celles qui enseignent ces indispensables préliminaires. L'outil bien en main, alors seulement commence le vrai travail.

Le travail, nous l'avons vu, obéit à des règles. Mais ces règles, au lieu d'être conventionnelles, lui sont *imposées* par la matière même du travail. Le bois, le fer, l'eau imposent chacun sa manière d'être traités au sculpteur, au forgeron, à l'ingénieur. De même la vérité impose une attitude intellectuelle au chercheur, au professeur, à l'élève. Non seulement *la* vérité, mais *les* vérités, chaque espèce de vérité. On n'aborde pas l'histoire comme la géographie, les sciences naturelles comme le catéchisme, les mathématiques comme la morale. Sans doute la vérité est une, mais nous y accédons par des chemins divers.

En face donc de ces branches, dès qu'elles comportent le véritable caractère de la science, la seule attitude qui ne fausse pas la situation réelle de l'esprit humain en face de l'objet à connaître, c'est la *docilité de l'esprit envers l'objet de son étude*. Cette docilité s'observe par l'obéissance à des *règles qui n'ont plus rien à voir avec celles d'un jeu*, parce qu'on ne peut pas les changer à sa guise, ni même d'un commun accord entre les hommes. C'est l'objet qui commande. A ce moment, le rôle de l'école est d'apprendre à l'enfant à délaisser l'attitude ludique pour adopter peu à peu l'attitude adulte de soumission au vrai.

Marquons en passant l'orientation analogue de l'éducation morale. L'école continue et complète la famille en initiant l'enfant aux lois du bien qui n'ont rien non plus de conventionnel. Nous ne pouvons nous y arrêter sans déborder de notre sujet, mais ceci confirme l'existence de limites à l'application du jeu à l'école.

Est-ce à dire que l'activité intellectuelle sera privée désormais de l'entrain, de l'intérêt, du plaisir qu'elle pouvait auparavant emprunter au jeu ? Loin de là. Mais ce ne sera plus ni entrain ludique, ni intérêt ludique, ni plaisir ludique. Dissipons ici une confusion qui fut la cause de nombreux malentendus dans

les discussions engendrées par le problème du jeu à l'école. N'a-t-on pas parlé comme si entrain, intérêt et plaisir étaient l'apanage du jeu ? Or il existe un autre entrain, un autre intérêt, un autre plaisir que ceux du jeu, et c'est du travail qu'ils émanent. Le travail intellectuel, le travail scolaire peuvent les faire naître. La soumission de l'esprit aux lois et aux techniques du travail assure en effet la réussite, la production, la découverte, selon le cas, et ce succès est source de joie. Nous avons marqué plus haut la place respective de ce « plaisir » dans la psychologie du jeu et du travail. Nous entrevoyons maintenant ce qui résulte de cette différence dans leur pédagogie.

Au jeu, le plaisir est immédiat, étant inhérent à l'activité même qui fait le jeu. Dans le travail, le plaisir peut être à retardement, car il survient à la manière d'une conséquence. Il y a bien un plaisir dans le simple fait d'agir, préférable en soi à l'inaction pour tout être vivant ; mais cet aspect métaphysique n'est pas toujours senti comme phénomène psychique. Il y a ensuite le plaisir propre au travail, qui résulte de la production ou de la conquête d'un objet. Or celui-ci peut être long à fabriquer (travail de l'artisan, de l'agriculteur), difficile à atteindre (travail du savant), et dans ce cas l'apprentissage de ces travaux est particulièrement *ingrat*, comme on dit très bien, sans plaisir qui vous paie de vos peines.

L'école doit accoutumer l'enfant à ces actes ingrats, dont le fruit ne mûrit pleinement que bien plus tard. En toute activité *sérieuse*, au sens strict que nous avons défini, se présentent des phases dépourvues de plaisir, qui exigent l'effort, pour ainsi dire, à l'état pur, où le moral ne peut être soutenu que par des motifs *extrinsèques* à l'activité elle-même, donc d'une manière radicalement différente de ce qui se passe avec le jeu et ses applications. Partout il y a un temps où il faut « faire des gammes », et renoncer délibérément à jouer de petites choses charmantes.

Ce n'est pas à dire, encore une fois, qu'à partir de ce moment on doive entourer l'enfant d'une atmosphère qui lui rende le travail difficile et austère. Non, c'est le travail en lui-même qui est austère, et nous voulons simplement que l'effort qu'il exige ne soit pas escamoté par une fausse indulgence. Pour que l'enfant ait le courage de tenter l'effort, il faut au contraire faire vibrer le plus possible les motifs et les mobiles capables d'exalter sa volonté. La différence avec le stade décrit plus haut

ne réside pas dans l'absence d'entrain et de joie, mais en ce que les facteurs n'en sont plus empruntés au climat du jeu. Ce qu'il faut maintenant, c'est une *mystique du travail*, du travail scolaire en particulier<sup>1</sup>.

Nous ne pourrons détailler ici ce que comporte cette mystique du travail. Indiquons seulement qu'elle exige la prise de conscience et l'adoption affective par l'enfant des vraies raisons d'être de son travail. Il ne s'agit plus d'y esquiver les difficultés, de les *éluder* par un comportement *ludique*, mais de les affronter à visage découvert. Il ne faut plus essayer de « *tromper* » l'enfant, mais l'amener à apprécier le travail pénible pour sa valeur de moyen. Y aurait-il autrement préparation à la vie ?

Ajoutons qu'on sera conduit certainement à reviser les programmes de l'école « ancienne », qui est toujours officiellement actuelle, mais d'un autre point de vue que l'école « nouvelle » qui date déjà. On les orientera non d'après le jeu, ni d'après les seuls besoins passagers de l'enfant, dont la satisfaction le laisserait encore démunis pour l'avenir, mais aussi d'après les besoins suprabiologiques de la personne, de la famille et de la patrie.

### Conclusion.

Que reste-t-il de l'utilisation du jeu à l'école ?

L'erreur fut d'en faire un passe-partout pédagogique. Cette idée reposait sur une équivoque. On s'est contenté d'une vague notion de jeu, dont l'indétermination permettait des hardiesse aussi séduisantes que paradoxales. Il faut en rabattre.

L'utilisation pédagogique du jeu est fructueuse dans un champ restreint. Les limites en sont marquées d'un côté par la nature des diverses branches scolaires, d'un autre côté par le développement mental des écoliers.

L'application didactique du jeu s'étend et se borne aux branches-outils (lecture, écriture) et aux préambules des branches-connaissances, donc à certains mécanismes et à certaines données de fait intéressant les sens et la mémoire.

Dès que l'objet formel d'une branche fait appel à l'intelligence, dès que l'élève est en mesure de se livrer à un vrai travail intel-

<sup>1</sup> Nous n'aimons pas beaucoup cet usage du mot *mystique*, que nous préférons réserver à de plus sublimes et mystérieuses réalités, mais nous savons que ce langage parle à nos contemporains.

lectuel, à une conquête de la vérité par son intelligence, les facteurs pédagogiques principaux ne peuvent plus être empruntés au jeu, mais au travail, ici aux techniques de la recherche du vrai.

\* \* \*

Ce serait une tâche assez vaine, de se contenter de rogner les ailes à une théorie en plein vol. Ce serait au moins nous exposer aux mêmes reproches qu'on a pu lire entre nos lignes à l'adresse des protagonistes du jeu à l'école. On a trop aimé le paradoxe. D'un point de vue objectif, plus accessible grâce à un certain recul, et que nous voudrions conciliateur, mais sans lâcheté intellectuelle, nous pouvons regretter que le terme de *jeu* ait été poussé aux premières lignes d'attaque de l'école « nouvelle ». Il a servi de prétexte à la résistance des partisans de l'école traditionnelle. Que signifiait pour eux la tradition ? Qu'à l'école on doit travailler, et non pas jouer. Ils avaient raison, au point de vue du « sérieux » du travail par opposition au jeu. Mais les modernes, rivés sur leur position biologique, ne parlaient pas la même langue. Et pourtant, abstraction faite de tout verbalisme, *école active, centres d'intérêt, jeux éducatifs* ont-ils une autre ambition que de rendre l'*élève plus actif* et le *maître plus intéressant* ? N'est-ce pas vers quoi l'on s'efforce depuis qu'il y a des pédagogues qui pédagogisent ? Présenté ainsi, quel est le maître le plus traditionnaliste qui est en droit de refuser ce progrès ? Un esprit blasé rétorquerait que, sous cette forme anodine, l'école nouvelle eût manqué de mordant et n'eût pas suscité cette vague de fond dont la polémique n'était que l'écume. Peut-être.

Mais alors... une vague chasse l'autre. Dans l'état d'esprit sévère qui se répand aujourd'hui à travers le monde, une pédagogie fondée sur le jeu a peu de chance de trouver grâce. Elle va au-devant des mêmes condamnations que toutes les idéologies qui ne songeaient qu'à rendre notre vie agréable et facile, et qui ont laissé sans force au jour de l'épreuve ceux qui s'en étaient bercés. Nous avons le souci de préserver de la malédiction les facteurs de réel progrès pédagogique qu'un demi-siècle a lentement préparés, fût-ce dans la confusion des idées philosophiques. Sachons ne pas les compromettre pour une question de mots. Nous n'aurons pas de peine, quant à nous, à aban-

donner une terminologie où le jeu avait la première place. Nous croyons avoir montré qu'on n'y perdra rien en précision. Au contraire. Revenons aux mots capables d'exprimer sans ambiguïté, même si c'est avec moins de couleur, les *valeurs* pédagogiques à sauver, parce qu'elles sont au-dessus des modes et des partis : *l'ardeur*, *l'intérêt*, *la joie au travail*, qui peuvent et doivent fleurir même en dehors du royaume des jeux. N'ayons pas peur du travail sérieux : au fur et à mesure de la croissance mentale de nos enfants, centrons leur attention sur les *valeurs* indispensables à la vie de l'organisme, et plus encore à la vie de l'esprit. Ce sera la vraie manière d'être fidèle, sinon à feu Decroly ou à M. Claparède, du moins à certains de leurs principes qui, rectifiés, sont capables de rayonner au delà d'un petit cercle d'admirateurs dépourvus d'esprit critique : l'école pour la vie spirituelle et sociale, et non plus seulement temporelle et individualiste, *les centres d'intérêt* autres que matériels, les *besoins* de l'âme, enfin, autant que ceux du corps.

LÉON BARBEY.

---

## La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire<sup>1</sup>

---

### En général et dans le canton de Neuchâtel.

Les conférences pédagogiques rencontrent rarement l'agrément des auditeurs de l'enseignement secondaire et supérieur ; elles font vite figure de pédantes. Mais il y a de bonnes raisons pour négliger cette réprobation instinctive et pour aborder de

<sup>1</sup> L'article qu'on publie ici a fait l'objet d'une conférence à la réunion annuelle des corps enseignants neuchâtelois secondaire, professionnel et supérieur, le 5 octobre 1940. Nous l'avons passablement modifié dans ses détails, soit que la maladie nous eût empêché alors d'arriver à une rédaction nous satisfaisant, soit que des modifications fussent intervenues depuis, à la suite des conversations que nous avons eues avec les autorités compétentes du canton.