Zeitschrift: Bulletin de la Société pédagogique genevoise
Herausgeber: Société pédagogique genevoise
Band: - (1916-1917)
Heft: 7

Artikel: Esquisse d'une pédagogie inspirée du Bergsonisme
Autor: Grandjean, F.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-243719

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: 20.07.2025

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

ANNÉE 1916-17. N° 7 Mai 1917.

BULLETIN

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

Sommaire du N° 7 :

Pédagogie bergsonienne, par F. GRANDJEAN. — Quelques résultats des tests d'aptitude, par Ed. CLAPARÈDE. — Modèles en carton, par M. GIELLY. — Convocation à la séance du 22 juin.

Séance du mercredi 16 mai 1917.

Présidence de M. *Ed. Claparède,* président.

Esquisse d'une Pédagogie inspirée du Bergsonisme [1]

par M. *F. Grandjean,*

Professeur au Gymnase, privat-docent à l'Université de Genève.

Cette « esquisse » aurait eu comme épigraphe le passage suivant de *l'Evolution créatrice* de M. H. Bergson, si ce passage ne dépassait la longueur ordinaire des épigraphes :

« L'intelligence, si habile à manipuler l'inerte, étale sa maladresse dès qu'elle touche au vivant. Qu'il s'agisse de traiter la vie du corps ou celle de l'esprit, elle procède avec la rigueur, la raideur et la brutalité d'un instrument qui n'était pas destiné à un pareil usage.

[1] Les quelques vues présentées ici ne concernent que l'enseignement secondaire, et spécialement celui qui s'adresse aux jeunes gens de 15 à 19 ans; mais je n'ai pas en vue plus particulièrement le Collège de Genève que tel autre établissement d'instruction secondaire. Je songe à tous les collèges, lycées et gymnases de l'Europe civilisée. Le texte de cette conférence a été augmenté de quelques notes et développements jugés nécessaires.

L'histoire de l'hygiène et de la pédagogie en dirait long à cet égard. Quand on songe à l'intérêt capital que nous avons à conserver nos corps et à élever nos âmes, au dommage palpable par lequel se manifeste et se paie la défectuosité d'une pratique médicale ou pédagogique, on demeure confondu de la grossièreté et surtout de la persistance des erreurs... On en découvrirait l'origine dans notre obstination à traiter le vivant comme l'inerte et à penser toute réalité, si fluide soit-elle, sous forme de solide définitivement arrêté. Nous ne sommes à notre aise que dans le discontinu, dans l'immobile, dans le mort[1]. »

J'avais cité ce passage dans un livre que j'ai publié sur la philosophie de Bergson[2], et après cette citation j'ajoutais en note : « Il y aurait tout une théorie nouvelle de la pédagogie à tirer de la philosophie bergsonienne... » puis, après quelques remarques générales, je concluais : « Nous nous réservons de développer ailleurs notre idée d'une pédagogie bergsonienne. »

Le savant et distingué président de la Société pédagogique de Genève, M. Ed. Claparède, ayant lu ma note, m'attrapa un jour et me demanda de mettre à exécution mon projet d'une pédagogie bergsonienne, sous forme de communication que je présenterais à la Société pédagogique. J'étais pris au mot, je dus m'exécuter, et voilà pourquoi je vais essayer d'exprimer quelques idées que je porte depuis longtemps en moi à l'état latent.

A vrai dire, je crains un peu que ces idées, encore virtuelles, n'aient quelque peine à affronter le grand jour de la discussion et de la critique, pour lequel elles ne sont

[1] *L'Evolution créatrice*, p. 179. — Ce passage est la seule allusion à la pédagogie qu'on puisse trouver dans les trois livres de M. Bergson. Il est vrai que M. Bergson, au temps où il était professeur de lycée, a traité, sous forme de discours de distribution des prix, quelques questions de détail de la pédagogie secondaire : *la Spécialité, la Politesse, le Bon sens et les études classiques.* Il a aussi publié dans l'*Année psychologique* une *Lettre sur l'influence de sa philosophie sur les élèves des lycées.* (Voir pour ces opuscules la liste bibliographique placée à la fin de *Une Révolution dans la philosophie, la Doctrine de M. H. Bergson.*) Mais M. Bergson n'a pas, jusqu'ici, formulé d'idée d'ensemble sur la pédagogie.

[2] *Une révolution dans la Philosophie, la Doctrine de M. Henri Bergson,* 2e édition, 1916, 1 vol., Genève, Atar, Paris, F. Alcan.

peut-être pas suffisamment armées. Aussi prierai-je de considérer les quelques pensées qui vont suivre comme de modestes suggestions plutôt que comme des théories définitives et dogmatiques. Qu'on n'oublie pas que j'ai intitulé ma communication *esquisse*. Je voudrais tracer les premiers linéaments d'une pédagogie dont la conception bergsonienne serait l'inspiratrice[1].

* * *

Tout d'abord, je rappelle en quelques mots ce que je crois qu'il faut entendre par *Bergsonisme*.

Le Bergsonisme est, naturellement, avant tout, la philosophie de M. Bergson. Cette philosophie est elle-même à la fois une doctrine et un système.

Comme doctrine, la philosophie bergsonienne est d'une importance considérable. Elle est une *doctrine de la connaissance* dont M. Bergson n'est pas, à vrai dire, l'unique inventeur, puisqu'il a eu de nombreux prédécesseurs, mais dont il est bien plutôt le consommateur, et, si l'on peut dire, le *perfectionneur*. Cette doctrine de la connaissance, c'est celle qui affirme que la raison, l'intelligence discursive ne peuvent pas tout atteindre, qu'au contraire, ce qui leur échappe de la réalité à connaître, c'est *l'essentiel*, au sens littéral du mot, c'est ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est et se distingue de toutes les autres, qu'elle a un caractère propre et une qualité intrinsèque.

Mais le Bergsonisme ne s'en tient pas à cette négation. Il n'est pas un vrai scepticisme. Il ajoute : ce qui échappe à la raison, une autre faculté humaine peut s'ingénier à le connaître; cette autre faculté n'est pas discursive, elle est directe; elle n'est pas médiate, elle est immédiate; elle ne tourne pas, comme la raison, autour des choses, en les comparant et en les mesurant, elle entre résolument dans la

[1] J'essaie ainsi de prolonger la philosophie bergsonienne dans le sens de la pédagogie. Je le fais sans l'aveu de M. Bergson, et parce que le Bergsonisme est une *façon de penser* dont chacun peut tirer les conséquences qu'il croit justes. Je prends d'ailleurs l'entière responsabilité de mes idées; je ne les crois point inattendues; je m'efforce au contraire de donner une expression à des tendances qui sont très actuelles, qui sont « dans l'air », et qui demandent à prendre une forme et à passer dans la pratique.

réalité à connaître, et cherche à la saisir par une communion intérieure. Cette faculté, c'est *l'intuition.*

Et tandis que la raison ne connaît que des *rapports,* l'intuition tâche à saisir les *choses en soi;* tandis que la raison mensuratrice ne connaît que des *quantités,* l'intuition perçoit des *qualités;* tandis que la raison est une connaissance *en surface,* et *relative,* l'intuition veut être une connaissance *en profondeur,* et *absolue.*

Ces différentes thèses de la doctrine bergsonienne comportent, on le voit, l'affirmation à côté de la négation. Mais il y a dans cette doctrine un grand nombre d'éléments subversifs et destructeurs, nettement révolutionnaires. C'est la raison qui m'a poussé à l'appeler une *révolution dans la philosophie.*

En effet, c'est contre la tradition philosophique que se dresse le Bergsonisme, et cette tradition, on l'a appelée l'*intellectualisme,* ce qui veut dire à peu près : *la doctrine ou la théorie de la connaissance qui croit pouvoir tout comprendre et tout expliquer à l'aide de la seule raison.* La formule de l'intellectualisme a été fournie par Hegel, c'est : « *Tout ce qui est réel est rationnel, tout ce qui est rationnel est réel.* »

Le Bergsonisme déclare que l'intellectualisme est dans l'erreur quand il veut restreindre l'esprit humain à la raison, quand il refuse de mettre en jeu d'autres facultés plus obscures sans doute, mais peut-être plus riches et plus fécondes, plus substantielles aussi, la raison étant décidément une pure forme capable de s'adapter à tout, mais incapable de rien créer. L'intellectualisme ne fait pas de place aux éléments extra-rationnels de la personnalité, à ce que Bergson appelle les *facultés complémentaires* de l'intelligence, c'est-à-dire à l'instinct, à la volonté, au bon sens, au sens esthétique, à l'intuition; l'intellectualisme tend ainsi à diminuer et à dessécher l'esprit.

Des conceptions abstraites, d'où toute vie et toute saveur sont retirées, et qui sont à la réalité ce que de minces et transparents fantômes sont aux êtres réels, voilà les élaborations de l'intellectualisme, tant en science qu'en philosophie. Le Bergsonisme s'efforce de saisir plus pleinement la réalité concrète, de ne pas la déformer, la décolorer, l'immobiliser et la tuer en l'enfermant dans des compartiments commodes sans doute, mais artificiels et conventionnels.

Enfin, l'intellectualisme n'admettant qu'une seule faculté de connaître, la raison, n'admet aussi qu'un seul genre de connaissance, la connaissance rationnelle. Aussi l'intellectualisme ne peut pas établir une différence de *nature* entre la science et la philosophie, puisqu'il n'y a pour lui qu'un ordre de connaissance. Il n'y a entre la science et la philosophie qu'une différence de quantité, la science étant une connaissance *partielle* ou partiellement unifiée de l'univers, la philosophie étant la connaissance totale ou totalement unifiée[1]. C'est pourquoi l'intellectualisme déclare que la philosophie est le total ou la synthèse des sciences, l'unification des sciences. Et comme les sciences tendent à prendre la forme de la science-mère, des mathématiques, la plus simple et la plus parfaite de toutes, la philosophie idéale, selon l'intellectualisme, serait une mathématique universelle, un *panmathématisme*. Et l'expression suprême de cette philosophie, son ultime formule, ce serait une vaste équation différentielle qui contiendrait en elle la possibilité de toutes les équations particulières des différentes sciences.

Il n'est pas de partie de l'intellectualisme contre laquelle la doctrine bergsonienne se dresse plus hostilement que contre cette confusion séculaire de la science et de la philosophie — confusion séculaire, certes, puisque nous la trouvons à l'origine de la philosophie européenne, chez les premiers penseurs de la Grèce.

La doctrine bergsonienne affirme catégoriquement, par les pages les plus décisives de Bergson lui-même, que science et philosophie font deux, que ce sont deux disciplines de nature différente, employant des *instruments* et des *procédés* différents pour atteindre des *objets* différents. — la science emploie la raison, opère par la comparaison et l'abstraction pour connaître des rapports, la philosophie emploie l'intuition, opère par une pénétration directe pour atteindre des choses en soi.

Quant au système de M. Bergson, il est plus particulier que la doctrine. Il est la mise en œuvre de la théorie de la connaissance formulée par M. Bergson lui-même. C'est vraiment un des systèmes les plus hardis, les plus originaux et les plus étonnants qui soient. Qu'on se représente que sur les questions les plus importantes de la philoso-

[1] On trouve ces définitions dans les manuels officiels de philosophie.

phie, M. Bergson a résolument dit son mot en ne consultant que son intuition, laquelle, d'ailleurs, est aussi bien son bon sens que son instinct divinateur. Et, comme s'il avait décidé de tenir une gageure, il a osé attaquer de front, avec une arme inconnue et dédaignée, les plus inexpugnables problèmes, dont il a renouvelé non seulement la solution, mais même la manière de les poser. Qu'il me suffise de rappeler ici que dans ses trois œuvres, M. Bergson a proposé successivement une psychologie introspective, une psychologie expérimentale et physiologique, enfin une métaphysique.

Dans *l'Essai sur les données immédiates de la conscience,* paru en 1889, se développent les théories du *moi-qualité,* du *temps psychologique,* du *dynamisme psychique,* de l'autonomie foncière de l'âme et de sa *liberté.*

Dans *Matière et Mémoire,* qui est de 1897, c'est la démonstration de l'immatérialité de la mémoire, de son indépendance à l'égard du cerveau, de l'enregistrement perpétuel du passé, et du rôle du cerveau lui-même qui se borne à être un instrument de transformation du psychique en mouvements, ou d'adaptation de la conscience à la réalité matérielle.

Enfin *L'Evolution créatrice* (1907) est une suite éblouissante d'aperçus géniaux sur la nature de l'univers envisagé comme l'immense manifestation évolutive d'une conscience. Un monde qui *devient,* qui se fait sans cesse au lieu d'être fait une fois pour toutes, un monde qui, comme la conscience humaine, a une *histoire,* qui s'accroît à chaque instant d'un passé toujours grossissant, qui, par conséquent, est, comme tout ce qui vit, une *évolution* non seulement irréversible, mais encore *imprévisible* et *créatrice,* voilà le thème constant de ce grand livre. Ajoutons à cette idée capitale des découvertes de génie, comme celle de la distinction à établir entre l'intelligence et l'instinct : l'intelligence, faculté dérivée, habituée à travailler sur l'inerte, à créer des instruments *mécaniques* et artificiels pour l'exploitation de la matière inorganique, l'instinct, faculté primitive, qui n'est que le prolongement des processus vitaux et qui dès son apparition a travaillé dans le même sens que la vie, s'est ingéniée à créer des instruments *organiques* et naturels pour l'exploitation de la matière vivante. D'où la possibilité qu'il doit y avoir pour l'instinct de comprendre la vie, — à condition que l'instinct devienne conscient de

lui-même et de sa propre tendance, sous forme d'*intuition*, — tandis que l'intelligence, avec son allure irrémédiablement géométrique, son goût exclusif pour l'immobile et le discontinu, se trouve dans une incapacité naturelle et native de comprendre la vie.

Telles sont les nouveautés encore paradoxales qui, avec beaucoup d'autres moins importantes, composent *L'Evolution créatrice.*

Et voilà pour la philosophie de M. Bergson lui-même.

Mais, si vaste que cela soit déjà, le Bergsonisme n'est pas que cela. Il est encore le grand mouvement anti-intellectualiste, anti-déterministe, anti-mécaniste, anti-matérialiste, bref, le grand mouvement spiritualiste qui forme l'essentiel de la philosophie française à partir de 1890 jusqu'à cette heure.

Le mot *Bergsonisme* n'a été appliqué à ce mouvement que par une généralisation qui peut ne pas paraître complètement justifiée. On aurait pu tout aussi bien, semble-t-il, appeler cette tendance générale des esprits à la fin du XIX^e^ siècle et au début du XX^e^ de noms tels que *Pascalisme, Biranisme, Schopenhauerisme, Poincaréisme,* car Bergson n'est pas seul. Il a été précédé et accompagné de grands esprits qui revendiquent leur part dans l'œuvre de réforme ou de révolution spirituelle de ces dernières années. Mais il est certain que parmi tous ces ouvriers d'une pensée nouvelle Bergson a été le plus habile, le plus lucide, le plus profond aussi. C'est lui qui a constitué définitivement la doctrine de la philosophie intuitive, qui lui a donné une conscience claire, une dialectique, des arguments décisifs. Il a donné une forme philosophique à la moderne tendance anti-intellectualiste. C'est pourquoi on a pu appeler cette tendance du nom qui rappelle son représentant le plus autorisé : le Bergsonisme. Et le mouvement spiritualiste qu'on appelle ainsi est une réaction violente et générale contre le *scientisme* ou *scientifisme* du XIX^e^ siècle, contre le positivisme de Comte et le matérialisme de Taine, contre le dogme tyrannique de la science souveraine, du déterminisme scientifique irrésistible et absolu. L'intellectualisme de 1850 n'a pas cessé de céder partout du terrain devant une conception plus large, plus libre, plus féconde et plus propre à la vie, conception qui apparaît vers 1890, et qui a trouvé sous le nom de Bergsonisme la plénitude de son expression.

* * *

Toute théorie pédagogique doit examiner trois éléments: la formation du maître, la formation de l'élève, et l'enseignement à donner. Mais comme je crois que la dernière question prime les deux autres, je mettrai en première ligne la question de l'enseignement à donner, et je la joindrai à une autre question non moins primordiale, celle de savoir quel idéal on se propose de réaliser plus ou moins à travers l'élève, soit quel type d'humanité on a en vue aujourd'hui quand on s'occupe d'éducation.

J'examinerai ainsi, en me plaçant au point de vue de ce qu'on appelle le Bergsonisme, le quadruple problème suivant :

Que doit-on enseigner ?

Quel est le but à atteindre et le type à réaliser ?

Quels doivent être la substance et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but, c'est-à-dire quelle doit être la formation de l'élève et celle du maître ?

* * *

I° *Que doit-on enseigner ?*

Dès cette première question, la tendance contemporaine a une critique sérieuse à adresser à l'enseignement traditionnel; cette critique, c'est de vouloir *tout enseigner.*

La pédagogie traditionnelle qui se transmet aujourd'hui encore de génération en génération dans nos écoles secondaires semble avoir pour objet et pour but une *culture universelle,* comme si cette culture était possible. On semble croire que l'idéal de l'adolescent, c'est d'être une petite encyclopédie ambulante, un Larousse vivant dont les pages seraient les circonvolutions cérébrales, dont les illustrations seraient les images mentales enregistrées pendant les années d'études et plus ou moins nettement conservées, dont le texte enfin serait les phrases des professeurs. Une conception aussi *livresque* de la culture intellectuelle ne peut pas manquer de conséquences ridicules et funestes, —

ridicules parce qu'on ne tend à former ainsi que d'insupportables petits pédants, funestes parce qu'une éducation ainsi comprise surcharge la mémoire artificielle des jeunes gens sans jamais s'incorporer vraiment à leur complexion psychique. Mais, de plus, cette éducation est fausse pour plusieurs raisons :

1° D'abord elle suppose implicitement que *tout est connaissable*. Du moins elle donne cette conviction à l'élève, qui, par surcroît, et dans la naïve présomption de son âge, s'imagine qu'*il connaît tout*.

Telle est la conséquence nécessaire de l'intellectualisme, qui, nous l'avons vu, se repose sur cette assurance simpliste que *tout ce qui est réel est rationnel*, et que *tout ce qui est rationnel est réel*.

2° D'où une seconde erreur : comme on a appris à l'élève que la raison suffit en toute circonstance pour trancher les questions les plus difficiles, que la raison seule doit être juge dans tous les débats, qu'elle a une compétence universelle, on donne à l'adolescent une confiance absolue et dogmatique dans le pouvoir de la raison, et on l'expose ainsi à de cruelles déceptions futures; on prépare chez ce jeune rationaliste convaincu un terrain excellent pour le scepticisme; car lorsque son esprit plus mûr se sera trouvé aux prises avec les contradictions de la vie et avec les problèmes de la science véritable, se trouvant désemparé dès les premières rencontres par le désaccord qu'il devra constater entre sa science toute théorique et l'irrationalité mystérieuse des faits, il ne tardera pas à perdre confiance dans ce qu'on lui aura appris, et il passera, sans transition, sans modération, de son dogmatisme intransigeant au scepticisme complet. Résultat : au point de vue intellectuel ce sera un esprit sans conviction, sans énergie, sans courage pour la recherche scientifique; au point de vue moral, comme la conception intellectuelle passe dans le monde de l'action, on aura un dilettante, flottant au gré des impressions passagères, et incapable d'adopter une ligne de conduite constante.

3° Une troisième conséquence de cette pseudo-culture universelle sera de ne façonner, au cas le plus favorable, que des esprits, des raisons, des intelligences froides et abstraites pour qui toute la réalité vivante se transforme en matière d'études rationnelles, en connaissances à classer dans des vitrines et des compartiments. Comme si le monde

entier n'était qu'un objet de connaissance scientifique! Comme s'il n'y avait dans la réalité que des faits à étiqueter et des lois à généraliser! L'éducation intellectualiste fait de l'homme un appareil enregistreur, passif, impersonnel, auquel on décerne comme un honneur le brevet d'objectivité scientifique. Elle enlève à l'individu son originalité savoureuse, ses réactions spontanées, son initiative, son instinct, son activité; et cet être, qui était fait pour apporter dans le monde la précieuse part de son imprévisible liberté, est réduit aux réactions monotones du manœuvre scientifique incapable de créer du nouveau.

4° Une quatrième erreur de la culture encyclopédique est de méconnaître la vraie nature de l'esprit : la psychologie contemporaine sait que la conscience est une activité incessante de triage, de choix et d'élimination, et que ce triage, ce choix et cette élimination se font en raison des limites mêmes de l'attention et de l'étroitesse du champ de conscience. La conscience n'est pas indéfiniment extensible, elle ne peut pas garder simultanément un groupe trop nombreux d'idées présentes. Depuis les belles études de W. James sur la conscience et l'attention, il n'est plus permis d'ignorer de telles lois. Et pourtant on fait encore comme si on les ignorait. On exige que l'élève, j'allais dire le patient, ait, sinon sans cesse, du moins à certains moments qui sont ceux des examens, présent à la fois dans sa pensée un ensemble de connaissances disparates qui toutes sont mises sur le même plan et sont supposées d'égale valeur[1]. Il n'est pas question pour l'élève de trier, de choisir et d'éliminer. Une telle initiative de sa part serait considérée comme une preuve de paresse impardonnable, et la note de l'examen se chargerait bien de punir semblable fantaisie. Mais, comme la nature reprend toujours ses droits, on peut voir à chaque examen des élèves qui, de leur propre chef, ont éliminé une partie du programme à étudier,

[1] Comme le faisait remarquer récemment un de nos plus distingués pédagogues, notre enseignement actuel souffre de pléthore. Il veut à la fois conserver l'héritage de l'humanisme de la Renaissance et tenir compte des découvertes scientifiques dont l'importance s'est imposée depuis 1850. Comment veut-on qu'une telle abondance de connaissances disparates puisse entrer dans des cerveaux moyens et s'y maintenir? Le temps est venu de renoncer à un certain nombre de détails, de faire un choix.

et qui, d'ailleurs, comme il y a un Dieu pour les écoliers, « tombent », comme ils disent, précisément sur les questions qu'ils ont accepté d'étudier. Assez rares sont ceux à qui leur élimination a été funeste. Ainsi, en fait, les lois de la conscience sont respectées, mais ce n'est pas la faute des règlements et des usages établis!

5° Une dernière erreur de la pédagogie traditionnelle est d'ignorer le *tempérament intellectuel* des élèves. On traite non seulement tous les élèves d'une même classe, mais tous ceux d'une même école comme s'ils étaient également doués pour toutes les activités de l'intelligence humaine. On leur demande d'égales aptitudes pour les disciplines les plus disparates. Et pourtant la notion de tempérament intellectuel est aujourd'hui admise dans la psychologie. On sait quelle place W. James, par exemple, lui a faite dans sa philosophie[1]. On sait aussi que Pascal a définitivement établi, dans ses *Pensées*, qu'il existe deux types généraux d'esprits, les *esprits géométriques* et les *esprits fins*, et que ces deux types sont inconciliables. L'esprit de géométrie procède par démonstration, l'esprit de finesse par aperception immédiate. L'un et l'autre ont leur raison d'être et leur droit à l'existence, l'un et l'autre ont aussi leurs limites[1].

Or la pédagogie traditionnelle ignore cette différence essentielle entre les esprits. Et comme, depuis 1850, soit depuis l'avènement de la science infaillible, l'enseignement a laissé prendre à la science une prépondérance toujours croissante, c'est l'esprit géométrique qui a prévalu et qui prévaut encore de beaucoup sur l'esprit de finesse, dans les programmes et dans les méthodes pédagogiques.

On veut absolument que tout soit réductible à la démonstration, même la beauté des œuvres littéraires. Quelques maîtres font encore faire des *analyses quantitatives* des pièces de Racine et de Molière pour forcer leurs élèves à exposer par A plus B les raisons de leur admiration, alors qu'une lecture accompagnée de quelques explications intelligentes suffirait pour produire chez les adolescents ce

[1] V. surtout *Le Pragmatisme*, trad. E. Le Brun, 1 vol., Bibl. de Philos. scientifique, Paris, 1911, *Première leçon*, p. 20 et suiv.

[1] V. dans les *Pensées* de Pascal le chapitre intitulé *Différence entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse*.

frisson du beau qu'aucun raisonnement ne pourra provoquer[1].

On comprend que les quelques jeunes tempéraments en qui éclôt l'esprit de finesse souffrent, pendant leurs études secondaires, à se sentir perdus parmi tant d'imperturbables raisonneurs.

Il est vrai que depuis bien des années déjà on s'efforce de répartir les élèves en sections où leurs facultés natives pourront se spécialiser et se renforcer, mais ces sections ne me paraissent pas elles-mêmes encore suffisamment spécialisées. On enseigne trop également de tout dans chaque section, et surtout on y enseigne trop dans toutes avec les mêmes méthodes. Les esprits littéraires ne devraient pas recevoir le même enseignement scientifique que les esprits mathématiques. Si l'on fait des différences entre les sections, c'est du plus au moins, en *quantité*, et non en *qualité*, comme il conviendrait en présence d'esprits de qualité différente.

En négligeant la qualité des esprits, on néglige aussi un élément important de l'enseignement, l'*intérêt*. L'intérêt préside pourtant au triage des idées et à leur enregistrement par la conscience. Et l'élève s'intéresse à ce qu'il comprend aisément, à ce qui convient à son tempérament intellectuel. Ainsi c'est bien au tempérament qu'il faut toujours revenir.

Que devrait faire une pédagogie qui s'inspirerait des découvertes et des idées de l'anti-intellectualisme contemporain, quand il s'agirait de répondre à cette question : que doit-on enseigner ?

La pédagogie dont je parle devrait inscrire en tête de

[1] Heureusement, la *lecture expliquée*, pratiquée avec art, remédie de plus en plus aux méfaits de l'enseignement dogmatique et rationaliste de la littérature. Elle met l'élève en contact direct avec les chefs-d'œuvre ; mais il faut qu'elle reste une explication qualitative.

Qu'on me permette de rendre hommage ici à M. le Conseiller d'Etat W. Rosier, président du Département de l'Instruction publique de notre canton, qui s'est efforcé d'améliorer l'enseignement de la littérature française en introduisant la méthode de la lecture expliquée dans toutes les classes où on pouvait la pratiquer. La largeur de vues et l'ouverture d'esprit de M. W. Rosier ont déjà rendu possible la réalisation de maintes idées nouvelles et utiles. Nous comptons sur lui pour la lutte qui commence un peu partout contre les funestes routines.

ses programmes ce principe : *il ne faut pas* TOUT *enseigner, il faut* BIEN *enseigner*. Il faudrait faire porter les efforts non pas uniquement sur la *quantité* de l'enseignement, mais aussi sur sa *qualité*.

Le Bergsonisme, qui est tout entier avant tout une *philosophie de la qualité*, aurait bien soin d'introduire le souci et le sens de la *qualité* dans l'enseignement actuel, d'où ce souci et ce sens semblent être bannis pour toujours.

Mais qui dit qualité dit *valeur, choix, hiérarchie*. L'essentiel me paraît être dans l'enseignement de choisir, et de choisir bien. Mais au nom de quel principe choisir, quel critère employer pour ce choix ? Ici interviennent des considérations plus délicates. Il faudrait d'abord faire comprendre aux élèves que *tout ne peut être appris*, pour la bonne raison que *tout ne peut être connu*. Il faudrait leur montrer les *limites* de nos connaissances. On les empêcherait ainsi de croire qu'ils savent tout; on les préserverait par là de cette fatuité intellectuelle qui rend certains d'entre eux si insupportables; on leur donnerait ce sens précieux de la relativité, qui est certainement la marque la plus sûre de la vraie culture et de la vraie intelligence. Le dogmatisme tranchant n'est bon pour personne, mais il messied surtout aux hommes qui ont fait de sérieuses études secondaires.

Mais pour faire comprendre aux élèves la relativité des connaissances humaines, il faudrait leur montrer le mécanisme et les procédés de notre faculté de connaître. Il faudrait, quand on aborde une science nouvelle, faire une explication préliminaire sur l'objet de cette science, sur la nature spéciale de cette discipline et sur ses prétentions légitimes. Il faudrait pour cela un *peu d'esprit philosophique* qui permît au professeur spécialiste de dominer sa spécialité et de la rattacher à l'ensemble du savoir humain[1]. Je reviendrai à cette question en tant qu'elle concerne la préparation du maître. Mais je puis dire que j'ai toujours été frappé de voir l'effet excellent que produisent sur l'esprit des élèves des considérations concernant les limites de nos connaissances actuelles. Qu'on n'aille pas croire qu'en supprimant de l'enseignement un certain dogmatisme naïf et sans nuances, on mette dans l'esprit des jeunes gens

[1] Quelques connaissances de l'histoire des sciences permettraient au maître de montrer l'origine et l'évolution de la science qu'il enseigne.

le doute, la méfiance ou le découragement. Le sentiment de la relativité, l'élève l'accueille et l'acquiert très vite, et j'ai remarqué que ce sentiment le mûrit et le rend grave. Le jeune esprit comprend qu'on l'a mis dans une confidence, qu'on l'a chargé d'une part de responsabilité, qu'on lui a demandé son indulgence (non pas pour soi, mais pour la science qu'on enseigne) et sa compréhension virile des réalités. Il aime cent fois mieux cela que l'absolutisme tyrannique d'une science qui se ferait admirer d'en bas avec crainte. Il devient notre complice, si j'ose dire, dans l'ignorance où nous sommes de toutes les vérités importantes et profondes; et ce sentiment du relatif est le plus salutaire qu'un jeune homme d'aujourd'hui puisse retirer de ses études secondaires. Remarquez d'ailleurs que si vous ne lui donnez pas le sens du relatif au Collège, l'élève devra l'acquérir à l'Université, et alors avec quelle peine et au prix de quelles illusions! Mieux vaut donc lui faire comprendre, du moins dans les classes supérieures du Collège, ce qu'il découvrira plus tard avec un sentiment de mépris pour les maîtres qui n'avaient pas su le lui révéler.

Il faudrait aussi lui faire comprendre que *tout ce qui est réel n'est pas rationnel,* que la raison n'est pas adéquate à la réalité; il faudrait lui montrer que la raison a sa valeur, son emploi et sa portée dans des domaines qui lui sont propres, mais qu'elle ne peut pas tout atteindre. On dirait vraiment que le grand mouvement antirationaliste qui se propage dans les pays civilisés de l'Europe occidentale depuis cent cinquante ans n'a pas encore pénétré chez nous! On dirait que Kant n'a pas écrit pour nous sa *Critique de la Raison pure.* Il est vrai que Kant n'est pour les protestants qu'un moraliste. Les pasteurs seuls le connaissent, et encore ils ne connaissent de lui que sa *Raison pratique.* Il serait temps, ce me semble, d'initier notre jeunesse aux principes du relativisme de la connaissance rationnelle. Quand je songe que j'ai dû faire tout seul, longtemps après être sorti du Collège, et au hasard de mes lectures et de mes réflexions, la découverte de ce relativisme moderne, je ne m'étonne point que des idées aussi essentielles soient encore ignorées des esprits cultivés de ma génération.

Le Bergsonisme pourrait apporter ici une salutaire compensation au relativisme ou au demi-scepticisme kantien. Il pourrait montrer que si la raison n'est pas faite pour tout connaître, il n'en faut point conclure au désespoir

intellectuel; qu'il y a heureusement « des puissances complémentaires de l'entendement », comme dit Bergson, puissances qui nous permettent de vivre, d'agir et de nous reconnaître dans un monde où tout n'est pourtant pas intelligible. Et parmi ces puissances extra-rationnelles, parmi ces facultés qui collaborent avec la raison tout en restant distinctes d'elle, il y aurait au premier rang le *bon sens*, une faculté précieuse entre toutes, dont la philosophie bergsonienne fait un large usage. Le bon sens n'est pas précisément ce que les études traditionnelles développent et mettent à contribution.

Depuis les jeunes pédants de Molière, les potaches, les « forts en thème » sont toujours plus ou moins des oisons bridés, et il est regrettable que l'instruction secondaire produise encore tant de fils Diafoirus.

A côté du bon sens, il y aurait *l'instinct*, j'entends l'instinct au sens le plus large, le tempérament, l'impulsion spontanée, l'initiative propre, et, si l'on veut, l'intuition au sens bergsonien. Mais tout cela concerne la formation de l'élève plus encore que la matière de l'enseignement.

Je reviens à ma première question : que faut-il apprendre ? Je réponds encore une fois : il ne faut pas tout apprendre, mais il faut apprendre bien. Pour cela, il faut ne pas se contenter d'apprendre en surface, en étendue, en quantité, comme le veut la pédagogie encyclopédique de l'intellectualisme; il faut un savoir qui soit plus dans l'esprit que sur les lèvres, comme le voulait déjà le vieux Montaigne, un savoir non pas seulement appris, mais pensé, non pas seulement livresque mais vécu, non pas seulement passif, mais actif, et capable de dégager dans l'esprit un véritable *dynamisme*, c'est-à-dire de mettre en branle, de proche en proche, des idées qui établiront entre elles des rapports spontanés, nouveaux et féconds. Pour cela, il faut une étude *intérieure* des faits ou des objets, une sorte de connaissance *par le dedans*. Bergson n'a pas cessé d'insister sur la nécessité de se placer *au cœur* des choses, des êtres et des questions, de ne pas se contenter de la surface, de tâcher de connaître en profondeur. Une seule connaissance *centrale* est infiniment plus riche que cent connaissances superficielles, par la faculté qu'elle a de rayonner dans tous les sens et de se rattacher à d'innombrables idées parentes.

Il serait temps, enfin, de savoir que l'esprit se développe

comme l'organisme, par *intussusception* et non par adjonction de parties extérieures. Une idée féconde se reconnaît au fait qu'elle s'incorpore à l'organisme spirituel et que celui-ci s'en trouve accru et enrichi, tandis qu'une idée stérile « flotte à la surface du moi comme une feuille morte sur l'eau d'un étang », selon la belle expression de M. Bergson (*Essai sur les Données immédiates de la conscience*, p. 103). Pestalozzi avait déjà compris ce processus dynamique de l'esprit, et toute sa pédagogie s'efforçait de respecter et d'épouser le mouvement naturel *du dedans au dehors* qui est celui de l'âme et de la vie[1]. Nous nous contentons d'aller du dehors au dedans, et encore! Nous pénétrons rarement dans l'intérieur des esprits.

Si l'on se bornait dans chaque branche à des *chapitres choisis*, qui seraient naturellement pris parmi les plus importants, si l'on enseignait dans chaque discipline les principes directeurs et les faits dominateurs, on ferait de meilleur travail qu'en s'obstinant à des nomenclatures et à des dénombrements complets qui n'emplissent que la mémoire. Ce que je dis ici n'est sans doute pas spécialement bergsonien. Montaigne l'avait dit en pensant au Ponocratès de Rabelais; mais il faut le redire sans cesse, car nous sommes tous plus ou moins des Ponocratès, nous peinons et péchons par excès de conscience et de scrupules dans le sens *quantitatif* de l'enseignement, je le répète, bien plus que dans le sens *qualitatif*[1]. Nous voulons faire des cours *complets*, comme si nos élèves ne devaient plus rien apprendre après avoir passé par nos mains. Il serait beaucoup plus intelligent et profitable de leur faire entrevoir certaines lignes directrices, de les lancer sur certaines voies, en un mot, de

[1] V. dans l'*Histoire de l'Instruction et de l'Education*, de M. F. Guex (1 vol., 1906, Lausanne, Payot, Paris, Alcan), l'excellent chapitre sur Pestalozzi.

[2] Combien de maîtres, pendant les dernières semaines de l'année scolaire, dictent à leurs élèves une dizaine de pages par heure afin d'arriver, comme ils disent « au bout de leur programme ». On comprend le profit que les malheureux écoliers peuvent retirer d'un tel enseignement, privés comme ils le sont de toute explication et obligés d'acquérir par la mémoire une science hâtive qu'ils se dépêcheront d'oublier dès le lendemain de l'examen! Voilà la conséquence de la superstition du programme encyclopédique et de la conception quantitative des études!

suggérer au lieu *d'énumérer*. L'intérêt, la mise en œuvre de l'initiative et de la vraie intelligence, de celle qui trouve des rapports nouveaux, remplaceraient fort heureusement le morne ennui de l'actuel psittacisme encyclopédique.

Moins de faits et plus d'idées!

Qu'est-ce qu'un fait sans son interprétation ? Et que valent mille faits enregistrés par la mémoire, si l'intelligence n'a pas la possibilité d'en tirer la signification ? Je voudrais dans l'enseignement scientifique moins de *positivisme,* dans l'enseignement littéraire et linguistique moins de *verbalisme,* dans toutes les disciplines plus d'idées générales, plus *d'esprit philosophique*. On obtiendrait ainsi une culture plus vivante, plus profonde et plus résistante. N'avons-nous pas remarqué que ce qui nous est resté de nos années de collège, ce sont quelques idées semées en passant par la voix distraite du maître qui ne semblait même pas se douter de l'effet et de l'écho de ces révélations, — quelques idées sur lesquelles il avait le moins insisté et qui, précisément, allaient le plus au fond des choses. Ne nous le dissimulons pas, l'enfant, l'adolescent sont des juges clairvoyants, leur raison toute neuve, leur incorruptible bon sens font vite le départ entre les choses significatives et le fatras qu'on leur offre pêle-mêle au nom des programmes. Et un enseignement substantiel, riche d'idées, qui ne s'en tient pas aux faits et qui ne se paie pas de mots, obtient toujours leur respect et conquiert leur intérêt.

De plus, les adolescents voient grand. Les hypothèses scientifiques, les synthèses philosophiques, sociales, historiques, littéraires sont pour leur plaire, et ne les laissent jamais indifférents. Au contraire, les analyses et les dissections microscopiques les rebutent. Le microscope est bon pour l'étudiant, il ne convient pas au collégien. Il serait sage, ce me semble, d'utiliser cette tournure d'esprit de l'adolescent pour éclairer son intelligence de larges vues d'ensemble, qu'il n'aura plus l'occasion de découvrir plus tard. On formerait ainsi des esprits simples, — et non simplistes — capables de dominer la réalité de quelques points de vue lumineux, de se la résumer à tout instant en eux-mêmes par quelques idées claires, et dont le savoir ne serait pas un fardeau encombrant, écrasant — un *impedimentum* — mais au contraire une élévation et une libération.

Pour résumer, je réclame, en me plaçant au point de vue bergsonien, un enseignement *qualitatif* et *dynamique* partout où il est possible, partout où l'on peut et l'on doit le substituer à l'enseignement *quantitatif* et *mécanique* qui règne, aujourd'hui encore, trop absolument dans les études secondaires.

* * *

II° *Quel est l'idéal humain qu'on se propose de réaliser par l'enseignement ?*

Personne, aujourd'hui, n'oserait répondre : c'est de faire des livres vivants, des encyclopédies ambulantes, des appareils enregistreurs de faits, de lois, de dates, de preuves. Personne n'oserait proposer semblable idéal, et pourtant tout le monde fait comme si c'était là l'idéal à atteindre. L'intellectualisme du XIX^e^ siècle — qui d'ailleurs procède de celui des siècles précédents, à commencer par cette terrible Renaissance qui voulut tout apprendre, — l'intellectualisme du XIX^e^ siècle nous a tellement déformés que nous avons une habitude irrésistible, à l'heure actuelle encore, de séparer l'homme-intelligence de l'homme-sensibilité, affection et volonté, et de mutiler ainsi la personnalité naturelle si riche, à la fois une et diverse, au profit de la *cérébralité* pure, — qu'on me passe ce néologisme, je ne puis pas employer un autre mot pour le travail qu'on demande des élèves. — Il en résulte bien nettement que, dans les années où l'esprit est souverainement plastique, où le tempérament se constitue pour toute la vie, nous ne formons, par notre méthode pédagogique, ni des personnalités, ni des volontés, ni des caractères, mais tout au plus, chez les sujets les moins récalcitrants, de patients travailleurs qui ont renoncé à toute imagination, à toute envolée, sachant combien cela coûte de se permettre une digression, et qui sont prêts à remplir une longue carrière somnolente, à parcourir une existence sans originalité et sans nouveauté, bref, qui sont résignés définitivement à l'*ennui*. Leur seule récompense sera celle qu'on promet à toute activité civique, le sentiment du devoir accompli.

Un écrivain vaudois qui vient de révéler la verdeur de son originalité, Maurice Porta, dans ses *Premières lettres*

à un Gentil[1], parues au début de cette année, a fait, après tant d'autres, mais d'une façon singulièrement savoureuse et spirituelle, le procès de notre éducation traditionnelle. Lisez le chapitre intitulé : *Lorsque l'enfant paraît...* Il commence ainsi : « Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille »... a déjà décidé qu'on ferait de lui, avant tout, un enfant sage... L'enfant naît personnel, individualiste et volontaire. Peut-être conviendrait-il de développer ces instincts et d'en tirer parti. Au lieu de cela vient, après la famille, l'école, qui finit de les étouffer. Vous avez des goûts et des aptitudes différents, mes amis ? dit-elle. Vous ferez tous la même chose. Car il faut, avant tout et surtout, suivre le programme. Et il y a des centaines d'individus, mais il n'y a qu'un programme, laïque et obligatoire... La première tâche sera donc de tuer toute originalité, toute individualité qui dépasserait le cadre prévu, fixé une fois pour toutes par des gens compétents... L'enfant, disions-nous, naît personnel et volontaire. Au lieu de se laisser éclairer par ce magnifique exemple de vitalité qui surgit à nouveau, inlassablement, avec chaque génération, l'homme fait — on appelle ça l'homme « fait » — n'a de cesse qu'il n'ait modelé ce cadet à son image. Tout est mis en œuvre qui peut le rendre uniforme, banal, quelconque et interchangeable. L'idéal est le mouton. L'autre, celui qui dépasse, qui rue dans les brancards, c'est « l'élève anormal », le « caractère mal fait », « l'indiscipliné », la « mauvaise tête », celui qu'on expédie dans certains gymnases-prisons de Suisse allemande... Ceux qui restent sont le plus souvent domptés, ou rendus hypocrites pour la vie, ce qui est aussi un résultat. Et les sociétés d'étudiants ont rarement à intervenir... Après tous ces passages à tabac, le « citoyen » est à peu près formé. Rien ne distingue plus celui-ci de celui-là, que la couleur des cheveux ou quelque autre menue particularité de passeport. Tous sont également prêts à entrer dans tous les bureaux, à fonctionner dans toutes les administrations, à siéger derrière tous les guichets. Et tout le monde est content, y compris les vieux parents, qui pleurent de joie, s'ils vivent encore, et l'insti-

[1] *Premières Lettres à un Gentil, Boutades, Naïvetés et Paradoxes*, 1 vol., Lausanne, imprimerie Bovard-Giddey, 1917. — Tout le volume est d'une franchise, d'une vivacité et d'une saveur rares en terre romande.

tuteur retraité, celui qui vous a reçu comme ça haut des mains maternelles, qui vous a le premier ajusté la camisole de force, et qui maintenant se frotte les mains, tout attendri, en constatant à quel point vous avez bien tourné. La société est satisfaite[1]. »

On demandera peut-être quel rapport il y a entre ce passage — qu'on aurait tort d'ailleurs de prendre pour une simple boutade — et une pédagogie inspirée du Bergsonisme. Le rapport est plus étroit qu'on ne pense. Je soutiens que ce passage et tout le chapitre de M. Porta est d'esprit bergsonien, — qu'est-ce qui n'est pas bergsonien parmi les idées contemporaines, qu'on le veuille et qu'on le sache ou non ? — N'est-ce pas Bergson qui a, le premier dans notre temps, insisté sur les droits imprescriptibles de l'instinct, — je ne dis pas des instincts, — je veux dire du tempérament, de la spontanéité intellectuelle, de la *nature* en matière psychologique ? N'est-ce pas Bergson qui, après Maine de Biran, il est vrai — mais Maine de Biran était oublié à ce moment-là — a parlé de l'importance supérieure du *moi fondamental,* que la vie sociale obscurcit et recouvre de son épaisse et uniforme cuirasse de banalité et de nécessité. Sans doute l'école ne pourrait pas donner une originalité foncière à ceux qui en sont nativement privés, mais au moins faudrait-il qu'elle ne l'enlevât pas à ceux qui en sont naturellement pourvus. Or c'est là ce que fait trop souvent notre longue éducation niveleuse. Quand le jeune homme sort du collège à dix-neuf ans, son diplôme de *maturité* sous le bras, il n'a plus qu'à se présenter « à la toise ». Intellectuellement et physiquement, on lui reconnaîtra la taille commune et il pourra revêtir l'uniforme.

Je prétends donc que notre système pédagogique actuel ne tient pas assez compte de l'originalité des jeunes esprits, de leur tempérament propre, de leur qualité, de leur liberté. C'est ici encore une conséquence de notre indéracinable intellectualisme. Traitant tous les individus comme

[1] Un autre écrivain vaudois, M. Roorda, vient de publier dans la collection des *Cahiers Vaudois* un petit livre intitulé : *Le Pédagogue n'aime pas les enfants*. Il y a parmi les boutades et les paradoxes intelligents de ce petit livre bon nombre de vérités à retenir. Je suis heureux de voir que les conclusions de M. Roorda sont sensiblement semblables aux miennes.

de pures raisons, et étant convaincus que la raison est la même dans tous les hommes, ignorant cette réalité psychologique que toute pensée comporte son cortège de sensations et d'états affectifs, grâce auquel la raison elle-même a en chacun de nous sa *couleur* propre et sa résonance particulière, nous ne pensons à façonner que des raisons doublées de mémoires, et nous croyons ainsi former des individus pour la vie. Pour la vie sociale, peut-être, et encore! Remarquez que la morale est totalement absente de nos programmes, l'instruction civique est un simple cours juridique, et notre pédagogie intellectualiste, fille du positivisme d'Auguste Comte, est si sèche et si stérile qu'en France, quand elle a tenté d'accoucher d'une *morale laïque*, ce fut un avortement complet. Je ne veux point dire que nous ayons à instituer des cours spéciaux de morale — quoique cela fût parfaitement admissible, puisque, malgré la séparation de l'Eglise et de l'Etat, nous continuons à faire donner dans nos écoles des *leçons de religion!*...

Je crois que tout se tient dans l'homme, et que toute conception intellectuelle a son rayonnement et sa résonance dans les parties sensibles et affectives, claires ou obscures de la conscience. Une attitude saine et juste en présence de la réalité, au point de vue de la connaissance, entraînera une attitude saine et juste au point de vue de l'action. La morale résultera tout naturellement de la conception générale qu'on se fera de la réalité. Mais on sait qu'il n'y a pas de morale possible sans la possibilité d'un choix entre des motifs, c'est-à-dire sans *liberté*. Soyons donc bien convaincus qu'en méconnaissant, en opprimant la liberté intérieure des jeunes êtres qui nous sont confiés, nous irons en sens contraire de toute morale, nous rendrons toute morale impossible dans leurs âmes. Et si l'idéal est bien, pour nous autres éducateurs, de former ou plutôt de préformer et de rendre possibles des hommes complets, capables non seulement de penser, mais d'agir et de vivre, on doit bien reconnaître que ce n'est pas en mutilant pendant de longues années des adolescents de leur tempérament, de leur instinct, de leur nature affective et volontaire que nous rendrons possible en eux l'apparition de l'homme complet[1]. Et si le but incontestable de l'éducation actuelle

[1] On pourra, si l'on veut, apparenter ces idées à celles de Rousseau et de Pestalozzi. Rousseau voulait qu'Emile apprît avant tout « l'état

doit être de former des *individus,* — les collectivités valant ce que valent les individus, — et non pas d'impersonnels et insignifiants exemplaires de l'espèce humaine, on conviendra que la pédagogie intellectualiste et traditionnelle semble faire tout ce qui lui est possible pour éviter ce but. Il y a en elle un mépris de l'individuel, de l'original, du *qualitatif* et du *dynamique* qui est un véritable péché contre l'esprit.

* * *

III° *Quels seront les moyens à employer pour la formation de l'élève ?*

La question est compliquée et je ne prétends pas la trancher ici. Elle entraîne des considérations d'ordre pratique sur lesquelles on pourrait discuter longtemps. Quelle sera la formation technique à donner à cette matière primitivement informe qu'on appelle l'élève, pour en faire un être complet, et réellement viable ?

Il y aurait à envisager de multiples questions qui peuvent d'ailleurs se répartir en deux groupes, les questions concernant les *doctrines* ou, comme on dit, les *branches* à enseigner, et la manière de les enseigner, — et les questions concernant la *discipline,* soit la manière de diriger la conduite des élèves.

Pour les doctrines à enseigner, je ne vois pas grands changements à apporter aux programmes actuels, si ce n'est, je le répète, qu'il faudrait renoncer dans les écoles secondaires à enseigner toutes les branches du savoir humain, à épuiser leurs éléments; des chapitres choisis, du moins dans les classes supérieures, me sembleraient bien préférables à ces revues rapides et vertigineuses dont les élèves sont étourdis bien plus qu'instruits. Et puis, autant que possible, suppression des doubles emplois, des répétitions. Si, selon le proverbe latin, *repetitio occidit magistrum,* on peut dire : *occidit quoque discipulum.* On a, par exemple, au Collège le système des *cycles.* La division infé-

d'homme », et Pestalozzi voulait faire peu à peu de l'enfant « un homme complet », le mener à « la vraie humanité ». (V. le livre de M. F. Guex, *Histoire de l'Instruction et de l'Education.*) D'ailleurs, tous les pédagogues, dès l'antiquité, se sont proposé pour but de *faire des hommes.* Tout le monde est d'accord sur la fin, c'est sur les moyens que l'on diffère.

rieure parcourt un premier cycle des connaissances humaines. La division supérieure reprend une fois, et pour certaines branches deux fois le cycle entier : en IV^e^ et III^e^ première revision, en II^e^ et I^re^ deuxième revision. Au total, la majorité des connaissances secondaires a été étudiée trois fois dans une période de sept années. Cela, en soi, n'est pas un mal. Il est certain que chaque fois on dose le nombre des détails selon l'âge des élèves, et le deuxième puis le troisième cycle sont des études plus complètes que le premier.

Mais je crains bien que les cycles ne se distinguent les uns des autres que par le *nombre* des connaissances enseignées, c'est-à-dire par la *quantité* — toujours la quantité! — tandis que ces revisions se justifieraient bien plus pleinement si elles différaient surtout en *qualité*, la *manière* d'enseigner le français, le latin, la géographie ou l'histoire ne pouvant être la même si l'on s'adresse à des enfants de 12 ans ou à des adolescents de 18 ans. Tout est dans la *manière*, parce que la manière, c'est précisément la qualité.

J'ai dit déjà ce que je pensais de cette erreur que sont les examens, et qui consiste à exiger à un certain moment des élèves une simultanéité formidable de faits disparates et mal digérés à tenir tout prêts dans leur mémoire. Je n'y reviens pas[1].

Mais je reviens à ce que j'ai dit de la spécialisation de l'enseignement à l'aide des sections, dans la division supérieure. La répartition des élèves en quatre sections est déjà un réel progrès, mais il faudrait encore diversifier l'enseignement en l'adaptant, en l'appropriant davantage à chaque section, et pour cela il faudrait, pour une même branche, non pas seulement une différence du plus au moins, mais

[1] Je reconnais que de très appréciables progrès ont été faits dans le régime des examens. On élimine actuellement, à la fin de chaque semestre, à l'aide du tirage au sort, la moitié des branches, ainsi les examens ne portent que sur une moitié de l'enseignement; mais est-ce bien le tirage au sort, c'est-à-dire le hasard, qui devrait décider des branches que l'on examinera? Ne serait-il pas plus sage de substituer au hasard une volonté dont le choix serait moins aveugle et plus conscient? Et cette élimination de la moitié des branches n'est-elle pas l'acheminement logique vers la suppression des examens? Pour ma part, je crois à la suffisante efficacité des témoignages fournis par les récitations et les « épreuves » mensuelles.

une différence de qualité et de manière. L'idée d'une *branche centrale* qui serait la branche caractéristique de la section et autour de laquelle s'ordonneraient des branches secondaires, les unes obligatoires, les autres facultatives, est l'une des idées dominantes de la 45e assemblée de la Société des maîtres de gymnases suisses, assemblée réunie à Baden les 8 et 9 octobre 1916. (V. le Rapport : *Fünfundvierzigstes Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, Aarau, 1917, p. 30 et suiv.)

Je tiens à signaler encore une erreur dont on commence à s'apercevoir aujourd'hui un peu partout, l'erreur qui consiste à croire que pour faire un enseignement profitable il faut accumuler les heures de leçons et de travail. On a longtemps semblé vouloir que les journées des élèves fussent « bien remplies », qu'aucun moment de loisir ne pût s'y insinuer. Juste le temps de prendre en hâte son repas de midi, et, de quatre heures de l'après-midi au coucher, le temps strict d'étudier ses leçons, de préparer ses « épreuves », voilà tout ce qu'on accordait à l'élève, et l'on croyait que c'était là de l'hygiène intellectuelle! C'était encore, comme dans toutes les habitudes de la pédagogie traditionnelle, la confusion de la *qualité* et de la *quantité*. On commence à reconnaître aujourd'hui que ce n'est pas la quantité des heures employées, mais l'*intensité* de leur emploi qui fait la qualité de l'enseignement, et que, le surmenage étant non seulement inutile, mais dangereux, il faut des moments de détente. Ainsi la pédagogie s'humanise[1].

[1] L'Association des Anciens Elèves du Collège et la Société médicale de Genève, sur l'initiative de M. Edouard Claparède, professeur de psychologie à l'Université de Genève, le Congrès des professeurs de gymnases à Baden et des professeurs universitaires à Berne, ont réclamé pour les écoles la réduction du nombre des leçons hebdomadaires à trente et le congé du jeudi pendant toute l'année. L'entrée à 8 h. le matin et à 2 h. l'après-midi est aussi demandée. L'unanimité de ces réclamations prouve leur légitimité. Puissent-elles être entendues!

Depuis que j'ai écrit ces lignes, la Commission scolaire du canton de Genève, a approuvé les propositions qui précèdent, et qui seront mises à exécution dès la prochaine année scolaire. Je m'empresse d'enregistrer ce progrès dont je remercie notre Département de l'Instruction publique. Au moment de mettre sous presse je signale encore l'article de M. le Prof. Ed. Claparède intitulé: *L'allégement de l'horaire au Collège* et paru dans le *Journal de Genève* du 11 juin 1917.

Et dans la formation intellectuelle des élèves, je voudrais moins de raideur, moins d'*esprit de géométrie,* plus d'*esprit de finesse.* Il semble vraiment que tout doive se ramener à des nombres, à des chiffres, à des *notes.* Notre pédagogie intellectualiste est une éternelle mesureuse. Tout nous devient objet de mesure, et l'emblème du maître actuel pourrait être un *mètre,* accompagné d'ailleurs d'un *niveau.* Il y a pourtant des choses qui échappent à la mesure, au *métrage* et au *chronométrage,* et, par aventure, ce sont peut-être bien les choses essentielles. La psychophysique de Fechner a fait son temps. Or nous nous conduisons comme des psychophysiciens quand nous nous occupons des intelligences. *Nous mesurons les esprits.* Il semble vraiment que Bergson n'a pas écrit pour nous son *Essai sur les données immédiates de la conscience,* et que c'est en vain qu'il y a démontré contre l'école de Fechner que l'esprit n'étant pas quantité, mais qualité, n'est pas objet de mesure mathématique. On répondra, je le sais bien, que ce qu'on mesure par les notes, ce n'est pas l'esprit des élèves, mais seulement la quantité de leurs connaissances. C'est précisément contre cette habitude que je m'élève, car je prétends que la *qualité* des connaissances, à savoir leur clarté, leur profondeur, les réactions imprévisibles et originales qu'elles éveillent chez l'individu, a son importance à côté de leur quantité. Et quand il ne s'agit plus de connaissances acquises et dégorgées, quand il s'agit d'initiative et de création de la part de l'élève, comme dans la composition française, que deviendra l'élément quantitatif, et que signifiera la note chiffrée qu'on apposera au travail ? J'avoue que toutes les fois que j'ai eu à *apprécier* des compositions françaises, j'ai eu une peine infinie à convertir mon sentiment tout qualitatif de ces travaux en un chiffre, et je suis toujours resté froissé de « la raideur, de la brutalité et de la grossièreté » impuissantes de ce procédé, pour reprendre ici les expressions de Bergson.

Je vais plus loin, et je dis que le système exclusif des appréciations chiffrées est antipédagogique et même immoral. — antipédagogique parce qu'il enlève à l'élève le sentiment qu'il avait, souvent très net, de la valeur qualitative de son travail, — le chiffre étant une froide abstraction. — immoral, parce que, quand l'élève s'est aperçu, bien vite, que sa valeur, sa situation et son passage de classe en classe sont appréciés par des notes et en dépendent, il ne tarde

pas à ne plus se préoccuper que de ces notes, et il emploiera tous les procédés, même les plus déloyaux, pour obtenir des notes élevées ou simplement suffisantes, sans se soucier de la valeur intrinsèque et qualitative de ses travaux.

Il me paraît que des appréciations qualitatives, formulées par des mots comme *bien, mal, consciencieux, original, négligé, inepte* ou d'autres seraient des jugements plus significatifs pour tous et plus salutaires pour l'élève[1].

Quant à la question des facultés à mettre en jeu chez les jeunes esprits, on a pu remarquer que jusqu'ici j'ai fort peu parlé de la faculté de connaître proposée par le Bergsonisme, à savoir l'*intuition*. Quelques-uns de mes collègues, ayant appris que j'allais faire cette communication sur une pédagogie bergsonienne, m'ont immédiatement dit : « Alors, vous allez nous parler de l'intuition! » et ils avaient, en me disant cela, un petit air sceptique et bien genevois, qui signifiait : l'intuition, quelle blague!

Eh bien! non, je ne parlerai pas de l'intuition. Pour deux raisons : d'abord, parce qu'on en a trop parlé dans l'enseignement depuis un certain nombre d'années, et qu'on a employé d'ailleurs ce terme d'une façon complètement erronée, car, comme l'a fait remarquer avec une grande justesse M. le professeur L. Baatard, mon collègue, au cours de la séance d'avril 1917 de la Société pédagogique, on a sans cesse confondu *intuition* et *induction*, deux choses pourtant fort différentes[2]. La seconde raison qui

[1] Je reconnais que les appréciations quantitatives sont nécessaires quand on veut comparer les élèves entre eux et les classer, mais je me demande si précisément cette comparaison et ce classement sont nécessaires. De bons esprits estiment aujourd'hui que les préoccupations de *rang* sont plus nuisibles que profitables. Elle produisent l'ambition et l'orgueil chez les élèves intelligents, le découragement et la défiance envers soi-même chez les élèves mal doués. Mais, même en admettant que le classement soit nécessaire, c'est une erreur de faire un *but* de ce qui n'est qu'un *moyen*, très secondaire d'ailleurs et d'une valeur contestable.

[2] L'*induction* est l'opération par laquelle l'esprit passe des faits particuliers à la loi générale qui régit ces faits. On procède donc par induction toutes les fois qu'on examine avec les élèves, et dans n'importe quelle branche du savoir humain, un certain nombre de faits dont on tire ensuite une règle ou une loi. C'est ce procédé de l'induction que propose J.-J. Rousseau dans l'*Emile*, quand il demande au

fait que je ne parlerai pas de l'intuition, c'est que j'observe à l'égard de cette mystérieuse faculté la réserve de mon maître M. Bergson. Je considère, comme lui, l'intuition comme une faculté de connaissance psychique et métaphysique, à employer dans les plus délicates et hautes sphères de la spéculation, et je ne vois pas à quel titre on pourrait l'exiger de jeunes gens qui ne comprendraient même pas ce que le mot signifie. La spéculation métaphysique n'est pas encore, que je sache, matière d'enseignement secondaire. (On vient pourtant, heureusement, d'introduire l'enseignement de chapitres choisis de l'histoire de la philosophie dans la dernière classe de la section pédagogique du Collège de Genève.)

Par contre, je réclamerai des élèves un emploi beaucoup

maître de ménager à l'élève des expériences par lesquelles il pourra retrouver tout seul les lois ou les règles des différentes sciences. C'est même l'idée centrale de la pédagogie de Rousseau, qui oppose l'induction à la déduction, à la méthode mathématique et aprioristique que la tradition scolastique employait uniquement et qui a régné dans l'enseignement longtemps encore après Rousseau, et malgré Auguste Comte. Aujourd'hui la méthode inductive est employée partout où l'expérience est possible, et jusque dans l'enseignement des langues. Ce qu'on a appelé, il y a quelques années, la *méthode intuitive* pour l'enseignement des langues et de la grammaire était en réalité la *méthode inductive*.

Quant à l'*intuition*, on entend par ce mot toute connaissance immédiate qui ne fait aucun emploi, même instantané, du raisonnement. L'intuition est donc une prise de conscience *directe* et non pas *discursive*, elle n'abstrait pas, elle ne compare pas, elle saisit un seul objet à la fois, mais elle le saisit de l'intérieur et dans son essence. Mais si l'intuition est nettement distincte de la raison, elle est aussi tout autre chose que la *sensation*, car la sensation n'est pas par elle-même une connaissance, elle est seulement un instrument pour la connaissance des objets extérieurs. Elle peut être aussi bien employée par la raison que par l'intuition. Sous ses différentes formes, — sens de la réalité, sens psychologique, sens esthétique, sens mystique, pressentiment, et dans le domaine scientifique, faculté de concevoir des hypothèses, — l'intuition est une faculté trop délicate, trop rare et d'une nature trop fine pour pouvoir être mise à contribution dans le train courant et moyen de l'enseignement collectif.

Je sais bien que Pestalozzi prônait l'intuition comme point de départ de toute la formation intellectuelle de l'élève. Mais son intuition n'est pas l'intuition bergsonienne, c'est l'*intuition sensible* de Kant.

plus fréquent du *bon sens* et de l'*expérience directe* que ne le comporte l'enseignement actuel. Toutes les fois que le bon sens pourra utiliser sa connaissance soudaine et infaillible, il faudra le mettre à contribution. Autant il sera sage de mettre le jeune homme en garde contre les illusions du *sens commun*, autant il sera bon de lui inspirer une entière confiance dans cette faculté fondamentale et vitale du bon sens, sans laquelle rien de viable ne se crée sous le ciel.

* * *

IV° Enfin, pour ce qui concerne la *préparation et la formation du maître*, je me bornerai à dire que le maître doit posséder plus de qualités qu'un vain peuple ne le pense : il doit être, en tant que maître, une façon d'homme supérieur, s'il veut être supérieur à ses élèves. Intelligence, clarté, mémoire, maîtrise de son sujet sont naturellement des qualités requises. Je voudrais y ajouter pour les maîtres secondaires une certaine dose d'esprit philosophique, ce mot étant pris au sens vrai et non pas au sens populaire : il conviendrait, je l'ai montré, que le maître d'une branche spéciale eût quelques idées générales qui lui permissent de dominer sa spécialité. Un pur spécialiste me paraît insuffisant pour l'enseignement secondaire. Le goût des idées générales, le sens des généralisations, la croyance aux idées sont, à mon sens, nécessaires quand on s'adresse à la jeunesse, car elle n'aime que cela. J'en ai fait maintes fois l'expérience. Je puis donc dire : *plus de philosophie dans l'enseignement secondaire*, — et qu'on ne pense pas que je prêche pour ma paroisse, car je ne parle pas ici de philosophie pure, j'entends seulement les idées de portée universelle que l'on peut rencontrer dans tout enseignement. — Quelques notions de l'histoire des sciences se joindraient utilement, chez les professeurs de sciences, à la connaissance des procédés d'investigation, d'expérimentation et d'induction propres à leur science particulière. J'ajouterai à tout cela une capacité infatigable de renouveler l'intérêt des jeunes esprits, condition indispensable d'un bon enseignement, et surtout du bon sens, du sens psychologique, du tact, du doigté pour le maniement des jeunes consciences, en un mot, de l'*esprit de finesse*, pour employer l'ex-

pression de Pascal. Tant de maîtres ne sont, hélas, que des esprits géométriques[1]!

Enfin, j'exigerai du maître une faculté toujours présente de se contrôler et de se juger lui-même, de s'apercevoir d'un ridicule qu'il pourrait présenter, et de se renouveler constamment, sans perdre son identité. Il y a un charmant petit livre de M. Bergson intitulé *le Rire*[2] où le grand philosophe montre que l'on rit quand on trouve l'automatisme chez un être que l'on croyait intelligent. Faisons attention : dans l'enseignement plus que partout ailleurs, « l'automatisme nous guette », comme dit Bergson... Mais je ne veux pas faire la morale à mes collègues.

Discussion.

M. *Claparède, président,* après avoir vivement remercié le conférencier de cette belle causerie, dont la seule annonce a attiré à notre séance un nombre inusité d'auditeurs, se déclare très heureux de constater que, sur les points essentiels, le Bergsonisme se trouve d'accord, au point de vue des applications pratiques, avec les résultats de la psychologie expérimentale. Dans son bel ouvrage sur la philosophie bergsonienne, M. Grandjean avait glissé une note dans laquelle il dit que la pédagogie expérimentale ou scientifique est incapable de servir de base à une pédagogie pratique, parce qu'elle méconnaît les personnalités, parce qu'elle néglige le différent, la qualité, pour ne s'occuper que du ressemblant et de la quantité. Or cette critique n'est pas méritée. C'est précisément la psychologie expérimentale qui a attiré l'attention, dans ce dernier quart de siècle, sur les « différences individuelles » ; et c'est grâce à la mesure qu'on a pu mettre en lumière la nature et la grandeur des écarts qui distinguent les individus. La mesure est indispensable pour analyser et pour comparer... même pour comparer le qualitatif. Pour décider de la supériorité pédagogique du système éducatif de M. Grandjean sur le système traditionnel, il faudra bien, finalement, déterminer si le *nombre* des

[1] Il me paraît qu'une préparation des maîtres secondaires semblable à celle que reçoivent les maîtres primaires serait fort utile. Je ne vois pas comment les études qui mènent à la licence en lettres peuvent préparer un jeune homme à l'enseignement secondaire, qui demande toute une technique spéciale.

[2] *Le Rire, essai sur la signification du comique,* 1 vol., Paris, F. Alcan.

individus de valeur qu'il produira est supérieur à celui que produit le système traditionnel.

M. *Baatard* estime que l'enseignement scientifique est moins passible que l'enseignement classique des critiques de M. Grandjean.

Quelques résultats des tests d'aptitude

par M. *Ed. Claparède.*

M. Claparède présente quelques résultats des tests d'aptitude, dont le plan avait été exposé dans notre séance de février 1916. Le dépouillement des résultats se continue régulièrement, avec la collaboration de M^lle^ Franklyn, assistante au Laboratoire de psychologie. Il serait désirable d'avoir plus de données encore. Tous ceux qui voudraient participer à cette enquête expérimentale seront les bienvenus. En attendant les résultats définitifs, voici quelques résultats provisoires, qui doivent être très approximativement exacts; il s'agit du nombre d'additions ou de soustractions justes exécutées en une minute (les additions se composaient de trois nombres de deux chiffres; les soustractions de deux nombres de trois chiffres). Ces résultats sont les moyennes obtenues pour chaque âge, les deux sexes étant comptés ensemble:

Age	*Additions*	*Soustractions*
8 ans	2 ½	3 ½
9 »	3	4
10 »	4	5
11 »	5 ½	7
12 »	6	8 ½
13 »	6 ½	9
14 »	7	10

M. Gielly présente des modèles de carton pour l'enseignement de la géométrie.

Candidatures.

M. et M^me^ Frank Grandjean sont reçus membres de la Société.