

**Zeitschrift:** Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege  
= Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege

**Band:** 13/1912 (1913)

**Artikel:** J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance

**Autor:** Claparède, Edouard

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-91198>

### **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:** 06.01.2026

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

## 6. J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance<sup>1)</sup>

par

**M. Edouard Claparède.**

---

L'*Emile* passe généralement pour un livre fort ennuyeux. Il est vrai que la plupart de ceux qui le jugent ainsi ne l'ont pas lu. Mais peut-être ne l'ont-ils jamais lu précisément parce qu'il passe pour ennuyeux: c'est un livre de pédagogie! Or la pédagogie n'apparaît guère aux yeux du grand public comme une chose attrayante. Cette discipline n'aurait-elle pas toujours fait ce qu'il eût fallu pour se rendre aimable? La faute n'en est certainement pas à Jean-Jacques, dont l'ouvrage admirable et tout étincelant de son génie, se trouve ici victime de préjugés qu'il a tout fait pour combattre.

Mais, chose plus surprenante encore, ceux, parmi nos contemporains, qui ont lu l'*Emile*, qui l'ont lu pour de bon, émettent sur cet ouvrage les opinions les plus contraires. Tandis que les uns le considèrent comme une œuvre capitale, qui marque la Renaissance de la pédagogie, les autres n'y voient qu'un tissu de banalités ou d'inepties. Citons, parmi ceux-ci, à titre d'exemple, feu J.-J. Nourrisson (de l'Institut de France), qui se demande si Rousseau a fait „autre chose que d'exposer, et souvent en les dénaturant, de fort anciennes idées en matière d'éducation“, et M. Jules Lemaître qui s'exprime ainsi: „Et il est bien vrai que Rousseau a mis sa marque éloquente sur ces préceptes connus; mais il reste, ici encore, que ce qui est bon lui appartient peu, et que ce qui lui appartient paraît d'une absurdité insolente“.

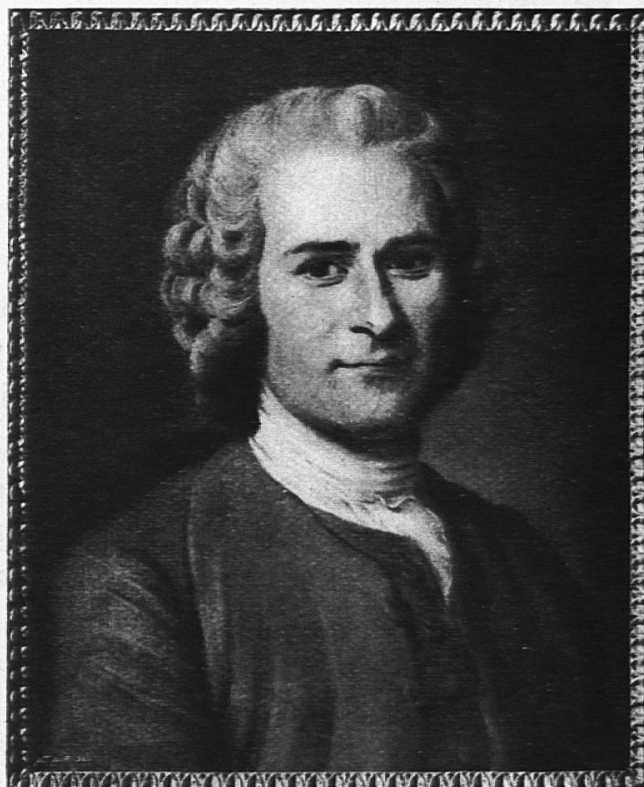
Or je voudrais précisément montrer ici que, s'il est vrai que tout ce qui est bon dans *Emile* n'appartient pas à Rousseau, et

---

<sup>1)</sup> Causerie faite à la séance solennelle du *Dies academicus* de l'Université de Genève, le 5 juin 1912.

que ce qui lui appartient est parfois mauvais, l'essentiel, cependant, qui est en même temps le meilleur, est de lui, rien que de lui.

Le temps limité dont je dispose m'empêche d'entrer dans les détails qu'il faudrait, et surtout de donner les nombreuses citations d'*Emile* qui seraient le meilleur argument en faveur de l'opinion que je désire défendre. Je me bornerai donc à souligner ce qui,



J.-J. Rousseau.<sup>1)</sup>

selon moi, met J.-J. Rousseau hors pair avec tous ceux qui l'ont précédé dans le domaine de l'éducation.

Quel est donc ici le propre de Rousseau, son trait de génie? C'est d'avoir compris qu'avant d'édifier un système d'éducation, il fallait préalablement se demander ce qu'était l'enfant, ce que représente l'enfance, ce qu'elle signifie. Car, bien entendu, la

<sup>1)</sup> Ce cliché est emprunté à la *Semaine littéraire*, la plus répandue des revues de la Suisse française. Cette publication se recommande tous particulièrement au public enseignant, qui détire se tenir au courant du mouvement littéraire contemporain. Elle constitue une excellente et agréable lecture, et consacre souvent des études aux questions de pédagogie et d'enseignement. (Administration 4, Boulevard du Théâtre, Genève. Abonnement: 6.50 l'an.)



façon de se comporter avec l'enfant différera essentiellement suivant qu'on considérera la période d'enfance comme une phase d'insuffisance, comme un état défectueux et en quelque sorte anormal, sans importance intrinsèque, et qu'il faut seulement corriger au plus vite, — ou au contraire comme une période utile en soi, dont il convient donc d'examiner attentivement les démarches naturelles, afin de ne les point contrecarrer.

Rousseau, en effet, dès la Préface d'*Emile*, se plaint de ce que les éducateurs les plus sages „cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant d'être homme“. En cherchant ainsi l'homme dans l'enfant, on s'expose évidemment à ne pas l'y trouver, et à conclure que l'enfant est un être incomplet, un être imparfait. Ce sont sur ses maladresses, sur son incapacité, sur ses „défauts“ que va se porter l'attention, et l'on négligera ses qualités positives. Avoir aperçu le côté positif, la valeur propre de l'état d'enfance, voilà chez Rousseau le coup du génie. „On se plaint de l'état d'enfance; on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant“, déclare-t-il dès les premières pages de l'*Emile*. C'est donc que l'enfance comme telle a une valeur, une *signification biologique*, dirions-nous dans notre langage moderne. Mais à quoi donc sert-elle, cette enfance?

Cette dernière question, Rousseau ne l'a pas formulée, mais elle se trouve implicitement contenue dans les réponses qu'il y fait: „Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir... Si un homme avait à sa naissance la stature et la force d'un homme fait, cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible“. C'est qu'en effet, ce n'est pas tout que d'avoir des organes, il faut encore apprendre à s'en servir. Cette période d'apprentissage est indispensable, et c'est elle qui constitue l'enfance. Mais la façon d'accomplir cet apprentissage est en grande partie l'œuvre de la nature, qui assure „le développement interne de nos facultés et de nos organes“.

Nos conceptions modernes confirment-elles ces vues de Rousseau? Certainement. Ici comme ailleurs il est l'étonnant prophète. Mais ce n'est qu'aujourd'hui, cent cinquante ans après, que nous sommes en mesure de le comprendre vraiment et de mesurer toute la profondeur de son intuition. La doctrine évolutionniste, en effet, nous a amenés à nous demander pourquoi une période



aussi précaire que l'enfance avait été non seulement conservée au cours des âges, mais encore constamment prolongée, de sorte que ce sont les êtres les plus élevés dans l'échelle animale qui présentent la plus longue enfance. Et la seule manière de ce tirer de cette énigme est d'admettre que si l'enfance a été ainsi préservée, c'est qu'elle s'est trouvée utile à l'individu et à l'espèce. L'enfance est aujourd'hui considérée comme une période de jeu et d'exercice des fonctions physiques et mentales, qui prépare celles-ci à leur activité future et cette conception correspond presque exactement à celle de Rousseau.

De ce point de vue, l'enfance nous apparaît donc comme ayant une signification fonctionnelle. On dit, en biologie, qu'un processus est une „fonction“ lorsque, l'envisageant sous le point de vue de son utilité pour l'individu, on lui découvre une telle utilité. — L'on dit, par exemple, que la mue des animaux est une fonction, parce que cette chute des poils, qui se produit au moment de la saison chaude a une utilité évidente, tandis qu'un phénomène fort analogue, la calvitie, n'est pas une fonction, car on ne lui a découvert aucune utilité; c'est simplement un processus contingent, accidentel.

Mais si l'enfance a pour signification la préparation à l'âge adulte, il n'en résulte pas qu'il faille chercher à façonner l'enfant sur le modèle que nous offre l'homme fait. En aucune façon, et Rousseau a protesté à nombreuses reprises contre cette prétention de l'éducation traditionnelle. En aucune façon, car pour l'amener à cet état adulte, la Nature lui a tracé une route bien déterminée, dont elle a fixé elle-même les étapes successives, en sorte qu'il serait aussi insensé de vouloir commencer par les dernières que de vouloir attaquer une montagne par le sommet. „Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace, déclare Jean-Jacques. La nature veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur.... L'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres; et j'aimerais autant exiger d'un enfant qu'il eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans... Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable; et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage.“

Il en résulte donc que, pour Rousseau, „chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de perfection qui lui est propre“. „Nous avons souvent ouï parler d'un homme fait, dit-il; mais considérons un enfant fait: ce sera peut-être plus nouveau pour nous et ne sera pas moins agréable.“

L'enfance a donc une signification, non seulement eu égard à l'espèce, dont elle assure le progrès mental, mais aussi une signification en soi. A chaque instant de sa vie, un enfant est un tout, et sa conduite signifie quelque chose relativement à cette vie d'enfant, considérée non seulement quant à son avenir, mais aussi dans son moment présent. Les désirs, les besoins, les intérêts d'un enfant sont aussi indispensables à sa petite existence que ne le sont les intérêts d'un homme à sa vie d'adulte. Et cependant, combien souvent les actes de l'enfant, faute d'être compris et jugés du point de vue de la mentalité enfantine, sont-ils taxés de polissonneries, de „défauts“, de sottises, d'étourderies, alors qu'ils ne sont que l'expression naturelle de „cet état de la vie“. Est-ce leur faute, aux enfants, si notre organisation économique et ménagère ne laisse pas assez de place à l'expansion de leurs instincts, à tel point qu'ils ne peuvent leur donner libre essor sans être pour nous une gêne ou un casse-tête?

Prenons, pour faire mieux comprendre tout cela, que le manque de temps m'empêche d'exposer d'une façon plus méthodique, un exemple grossier.

Vous connaissez tous, Mesdames et Messieurs, le fourmi-lion, ce petit insecte qui, terré au fond de son entonnoir, guette pour les avaler les fourmis que s'y laissent glisser. Or le fourmi-lion n'est, si j'ose ainsi parler, qu'un enfant, puisqu'il est la larve d'une sorte de libellule. Au point de vue libellule, c'est-à-dire au point de vue de ce qu'il sera plus tard, comme il est plein de défauts, comme il se prépare mal à ce qu'il doit devenir, quel être incomplet et misérable! Comment, sa destinée est de voltiger gracieusement dans les airs, et il perd son temps — au lieu de se tisser des ailes — à ramper lourdement sous terre; il s'amuse à construire dans le sable des entonnoirs, et, pour comble, il avance à reculons! De quelles mauvaises habitudes ne va-t-il pas être farci lorsque viendra pour lui le moment de la maturité! Fourmi-lion, n'as-tu pas honte!

Ainsi parleraient les libellules si elles pédagogaient; elles auraient au moins l'excuse de n'avoir pas lu l'*Emile*.



Mais nous, qui l'avons lu, ne raisonnons-nous pas un peu la même chose? Combien nous avons souvent de la peine, parce que cela heurte notre logique d'adulte, à admettre que la Nature, pour parvenir à ses fins, emploie des moyens qui nous semblent des détours. Et comme nous sommes enclins à taxer ces détours de futilités et d'imperfections parce que nous n'en comprenons pas la signification!

Lorsqu'il s'agit du fourmi-lion, cependant, nous voyons fort bien que cette petite bête, toute larve soit-elle, n'en constitue pas moins, considérée pour elle-même, un animal parfait, complet, dont toutes les activités ont leur raison d'être, car, si éloignées soient-elles de celles auxquelles elles préludent, elles y acheminent cependant.

Sortirons-nous un têtard de l'eau, sous prétexte de lui apprendre à respirer dans l'air, comme il devra le faire un jour? Non. Eh bien! prenons garde de ne pas sortir les enfants de leur vie, pour leur apprendre à vivre. Et comme nous savons encore très mal ce que c'est que leur vie, „laissons longtemps agir la nature avant de nous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations“.

Il faudrait montrer ici que cette manière de voir de Rousseau cadre exactement avec celle à laquelle aboutissent et la biologie, et la psychologie modernes. Si l'on dégage les principales affirmations auxquelles conduit la science de l'enfant sous sa forme la plus récente, on les trouvera toutes nettement exprimées dans l'*Emile*: ainsi la *Loi de succession génétique*, relative à l'ordre constant dans lequel se succèdent les étapes du développement mental; la *Loi d'exercice génétique et fonctionnel*, soulignant l'importance du jeu pour la croissance des fonctions présentes, et pour l'éclosion de celles à venir; la *Loi d'autonomie*, exprimant l'unité, sur laquelle nous venons d'insister, de la vie enfantine; la *Loi d'adaptation fonctionnelle*, sur laquelle nous allons revenir; la *Loi d'individualité*, qui rappelle les différences intellectuelles et morales des individus, différences dont l'éducation devrait davantage tenir compte.<sup>1)</sup>

Arrêtons-nous un instant sur ce que j'appelle la «Loi d'adaptation fonctionnelle», parce qu'elle a une très grande importance

<sup>1)</sup> Pour de plus amples détails, voir mon étude sur *J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, dans le numéro spécial que la Revue de Métaphysique et de Morale a consacré à Rousseau, mai-juin 1912.



pratique. On peut la formuler ainsi : « L'action se déclanche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment ». Et l'on en déduit cette application pédagogique : « Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour but de satisfaire ». Rousseau avait déjà dit : « L'intérêt présent, voilà le grand mobile le seul qui mène sûrement et loin », et il avait bien vu — après Montaigne il est vrai — que, pour faire mordre un enfant à n'importe quel travail, il fallait commencer par lui en donner l'appétit.

La pédagogie traditionnelle, qui ne s'occupe pas de la signification de l'enfance, n'a que faire de cette loi d'adaptation fonctionnelle. Pour elle, l'enfant doit emmagasiner dans son cerveau un certain programme, programme lui-même édifié à la suite de considérations tirées uniquement de la vie de l'adulte, et étrangère pour la plupart à la psychologie génétique. — « Les plus sages, disait déjà Rousseau, s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre ». — Tous les moyens seront donc bons qui parviendront à effectuer cet emmagasinage. Mais comme ce programme n'a pas été édifié eu égard à la mentalité et aux intérêts de l'enfant, on ne saurait, pour le faire absorber, en appeler aux inclinations naturelles, aux besoins psychologiques de celui-ci. Jamais donc les parties d'un tel programme ne pourront, sauf fortuitement, exciter un intérêt véritable, c'est-à-dire un besoin que l'enfant brûle de satisfaire.

Prenons un exemple : la langue française. On se plaint un peu partout que nos enfants s'expriment mal. Mais que fait-on pour leur donner le *désir* de bien parler ? A peu près rien. Le langage est un instrument qui, dans les circonstances de la vie normale, sert à quelque chose ; c'est une fonction. Or, dans l'école, on n'emploie guère le langage dans sa fonction naturelle, qui est de communiquer sa pensée. On fait parler les écoliers sur des choses sur lesquelles ils n'ont rien à dire ou que leurs condisciples connaissent déjà ; ils n'éprouvent donc aucun intérêt à parler, et n'ayant aucun intérêt à parler, ils n'en ont pas davantage à ce que ce qu'ils sont obligés de dire ou d'écrire soit précis ou imprécis, élégant ou disgracieux. Ces discours sont pour eux sans signification vitale, sans utilité dans les circonstances présentes ! Alors pourquoi s'évertueraient-ils à satisfaire un besoin qu'ils ne ressentent pas ?

Rousseau l'avait bien compris : « Quel extravagant projet, s'exclame-t-il à propos des leçons de rhétorique, de les exercer à parler sans sujet de rien dire .... Vous croyez apprendre à vivre à vos enfants en leur enseignant certaines contorsions du corps et certaines formules de paroles qui ne signifient rien. »

Il faut donc s'efforcer, à l'école, de faire en sorte que les processus mentaux, au lieu d'être actionnés à blanc, pour ainsi dire, conservent le rôle fonctionnel qui leur est naturellement dévolu. Il faut les réintégrer dans leur contexte vital. Je suis sûr qu'en s'ingéniant un peu, on trouverait quantité de moyens de restituer à ces actions qu'exige le travail scolaire, une utilité tout au moins apparente, grâce à laquelle serait suscité l'effort nécessaire à les accomplir.

Si vous demandez à un enfant de décrire un objet, cette carafe, par exemple, sans lui dire à quoi doit servir cette description, vous ne stimulerez aucune des fonctions mentales dont le jeu doit être requis pour l'accomplissement de ce travail. En effet, vous n'aurez créé aucun motif à l'observation, vous n'aurez donc suscité aucun besoin d'observer et de décrire. On n'observe pas pour observer, ni on ne décrit pour le plaisir de décrire ; on observe et on décrit dans un certain but. Et la façon d'observer et de décrire variera suivant le but précis que doit atteindre cette observation, cette description. Placer l'enfant dans des circonstances concrètes telles que son observation ait une signification, une utilité, au moins momentanée — utilité réelle ou factice, peu importe — voilà le premier devoir du maître. Pour en revenir à la description de cette carafe, on pourra par exemple donner comme but à l'élève de faire sa description de telle sorte qu'un autre élève, qui n'aura pas vu la carafe, puisse cependant la dessiner d'après la description qui en aura été donnée. Et voilà ce travail de description qui, d'assommante corvée, va devenir une palpitante gageure. Notre écolier va être piqué au vif, il voit maintenant une sanction à son effort et il distingue clairement la direction dans laquelle il doit l'effectuer : c'est que l'un de ces camarades puisse parvenir à reconstituer dans l'espace, et sous forme visuelle, ce que lui-même lui a transmis sous forme de graphismes verbaux . . . Comme cela devient intéressant ! Et comme il va se plaire à admirer et à aimer ce merveilleux instrument du langage, qu'on ne lui avait montré que sous ses aspects grammaticaux et rébarbatifs. Le



procédé que je viens de signaler, et qui donne, de fait, des résultats bien intéressants, a été imaginé par Mlle Pittard, professeur à notre Ecole secondaire. Il eût enchanté Jean-Jacques, qui en imaginait d'autres, un peu bien compliqués, pour faire mordre Emile à la lecture : l'important est ici de constater qu'il avait admirablement reconnu que, pour être déclanchés, les processus psychiques doivent être replacés dans le contexte vital qui en légitime l'action. C'est en effet dans la vie concrète que nos fonctions mentales plongent les racines qui les nourrissent et les entretiennent en leur apportant la sève bienfaisante de l'intérêt pratique ; en les isolant, en les détachant de leur milieu naturel, — croyant ainsi les mieux cultiver pour elles-mêmes —, on ne fait en réalité que les tuer, les dessécher.

La pédagogie traditionnelle, n'ayant pas encore, malgré Rousseau, saisi la vérité profonde de ce principe de l'adaptation fonctionnelle, qui cherche à créer au travail des mobiles intérieurs, est obligée de recourir à la contrainte — que cette contrainte s'exerce sous forme de punitions, ou de promesses de récompenses, c'est tout un. Les récompenses ont sur les punitions l'avantage de ne pas déprimer l'élève ; mais elles sont tout autant un aveu d'impuissance pédagogique si, au lieu d'être exceptionnelles, elles restent le seul ressort de tout l'enseignement ; car elles sont un mobile extrinsèque, qui opère du dehors.

La question primordiale que devrait en effet se poser un éducateur, ce n'est pas : « Cela fera-t-il travailler l'élève ? », mais bien : « Cela est-il un agent de développement ? » L'enfant est un être qui se développe, et ce facteur capital, le développement, devrait être envisagé nettement par l'éducateur. Comme Rousseau l'avait bien compris ! « La nature a pour fortifier le corps et le faire croître, dit-il, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier ». Elle a aussi des moyens semblables pour faire croître l'esprit. Ces moyens, il ne suffit pas de ne pas les contrarier, l'éducation doit en faciliter l'action. Il faudrait donc qu'à l'école, comme, du reste, à la maison, l'accent fût mis avant tout sur *ce qui développe*.

Or il n'en est certainement pas ainsi. Il arrive fort souvent que l'enfant est présumé posséder à l'état achevé toutes les facultés de l'adulte, et ses erreurs ou ses oublis sont alors mis sur le compte de sa mauvaise volonté. Et on le gronde au lieu de l'éduquer. C'est le rebours du bon sens. — Et les punitions qu'on lui donne,



au lieu d'être adaptées au défaut du développement qui les ont suscitées, sont souvent entièrement inadéquates. Voici par exemple un écolier qui oublie son parapluie. Cela n'a rien d'étonnant. Cela montre que sa fonction du souvenir n'est pas encore chez lui entièrement organisée; qu'il n'a pas encore acquis, soit les habitudes, soit les automatismes, soit les mille petites recettes mentales qui, à nous adultes, nous permettent parfois de ne pas oublier le nôtre. Eh bien que va-t-on faire? Va-t-on lui apprendre à ne pas oublier? Va-t-on développer sa mémoire, l'habituer, par quelques exercices *ad hoc*, à ne jamais sortir d'un local sans s'être demandé s'il n'y laisse pas ses caoutchoucs, ses livres, son manteau, ou son parapluie? Nullement. On lui fera conjuguer le verbe: *Je n'ai pas de mémoire, Tu n'as pas de mémoire...* En quoi ce pensum développe-t-il? Et pourquoi, parce qu'un enfant n'a pas de mémoire, lui apprend-on les conjugaisons, qu'il sait peut-être fort bien? En sorte que si cet élève multiplie ses étourderies, il obtiendra, à la fin de l'année, le premier prix de verbes... mais il oubliera toujours son parapluie.

Que dirait-on d'une école de grenouilles, dans laquelle, lorsqu'un têtard met un peu plus de temps qu'il n'en faut pour pousser ses pattes, on lui ferait conjuguer dix fois: *Je n'ai pas de pattes...* au lieu de rechercher pour quelles causes le développement s'effectue si lentement, et de rétablir les circonstances de nature à le favoriser?

La punition est inhibitive; elle peut avoir sa raison d'être lorsqu'il s'agit de supprimer un mouvement; mais elle est absolument impropre à développer une faculté.

En dehors de son efficacité, l'éducation fondée sur la signification de la vie de l'enfant, qu'on peut appeler l'éducation fonctionnelle, a encore un très grand avantage, d'ordre humanitaire et moral: c'est qu'elle rend l'enfant heureux, elle respecte ses droits. Psychologiquement, nous comprenons bien la source de ce bonheur. Nous ressentons du plaisir ou de la joie dès que nous suivons la pente de nos inclinations naturelles, lorsque nous buvons quand nous avons soif, lorsque nous satisfaisons notre curiosité. De même l'enfant a du plaisir à l'accomplissement normal de sa destinée qui est d'accroître, d'enrichir sa personnalité.

Mais trop souvent cette jouissance naturelle est inutilement entravée par les circonstances de l'éducation mal comprise. Et

ici, ne violons-nous pas les droits de l'enfant? Rousseau l'a vivement ressenti; il a montré à l'égard de l'enfance une sympathie que personne n'avait manifestée si profondément jusqu'à lui: «Aimez l'enfance, favorisez ses jeux... Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe?... Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour nous? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instant que la nature leur donne: aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent; faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie.»

Nos écoles modernes ont sans doute fait, depuis Rousseau, de magnifiques progrès. Je crains cependant qu'elles soient encore trop souvent pour les enfants, tout au moins pour certains enfants, mais pour bien plus qu'on ne le pense, de véritables lieux de supplice. Et ce sont souvent les mieux doués qui s'en accommodent le plus mal, comme si précisément leurs aptitudes souffraient d'autant plus d'être comprimées qu'elles tendent plus fortement à déborder les cadres rigides qu'on veut leur imposer. Il suffit, pour vous en convaincre, de feuilleter des biographies de grands hommes. Vous êtes presque certains d'y rencontrer des doléances à l'égard de la vie scolaire. Et cela dans tous les pays. «Je pris le dégoût de l'enseignement, et ne mis aucune espèce d'intérêt à suivre les travaux obligatoires de la classe, raconte Aug. Pyr. de Candolle. Je n'en eus que plus de temps pour me livrer à mes goûts favoris». Et Galton: «Je n'apprenais rien et m'irritais du cadre dans lequel on limitait mon instruction. J'ai imploré ce que l'on me refusait, notamment des lectures en abondance de bons auteurs anglais, des mathématiques bien enseignées, et une science solide. La grammaire et les secs rudiments du latin et du grec me répugnaient. En outre les vivres littéraires fournis à l'école disconvenaient complètement à ma digestion mentale...» Ed. Rod ne voudrait pas revivre son enfance «à cause de ce collège maudit». Il vient de paraître en Allemagne un ouvrage intitulé *Schülerjahre*, dans lequel se trouvent recueillis les souvenirs scolaires de cent cinquante contemporains, hommes d'état, philosophes, naturalistes, littérateurs, artistes. Ce n'est qu'une litanie de gémissements et de récrimi-



nations! Plusieurs personnes, auxquelles l'éditeur s'était adressé ont refusé de répondre, ne voulant pas, disaient-elles, remuer des souvenirs qui leur sont restés trop cuisants! D'autres, parmi celles qui se sont confessées, racontent que la pensée qu'elles ont un examen à passer les poursuit encore maintenant dans leurs rêves, et transforment ceux-ci en véritables cauchemars. Un correspondant va jusqu'à déclarer que si une bonne fée lui offrait de redevenir jeune, il accepterait volontiers, à condition toutefois que sa nouvelle vie ne recommençât qu'après l'âge scolaire!...

Mais à quoi bon accumuler tant de témoignages! L'on sait bien que l'école n'est pas généralement pour nos enfants un lieu de plaisir, sauf toutefois l'école enfantine, qui est celle qui a peut-être le plus profité de l'impulsion de Jean-Jacques. Mais pourquoi, en grandissant, l'enfant ne continuerait-il pas à rencontrer dans sa classe, comme au jardin d'enfants, une atmosphère joyeuse qui le porte, l'entraîne au travail, à l'effort librement parce que volontairement accompli?

Cette atmosphère attrayante, on la réclame même pour les étudiants de nos universités, parce que l'on a reconnu qu'elle est un agent excellent d'entraînement au travail. Notre savant collègue Ph. A. Guye, dans un fort intéressant article qu'il vient de publier dans le *Journal de Chimie physique* sur l'organisation des recherches dans un laboratoire de chimie, nous montre l'avantage qu'il y a à créer dans les laboratoires une *atmosphère amicale*. «A mesure qu'on demande au jeune chercheur un travail de plus en plus difficile et délicat, la première condition du succès, c'est de le placer dans un milieu où il prenne plaisir à ce travail; on ne fait bien que ce que l'on fait avec grande satisfaction.»

A quand l'atmosphère amicale dans toutes nos écoles, primaires et secondaires?

De la conception encore trop disciplinaire de nos écoles, les instituteurs ne sont pas, cela va sans dire, responsables. Ne voyons-nous pas au contraire, en parcourant leurs revues spéciales, qu'ils sont les premiers à réclamer un peu plus de liberté pour leurs disciples, un peu plus de souplesse dans les programmes? Mais, comme chacun sait, ils sont tenus eux-mêmes par ce spectre, plus terrifiant encore pour eux que pour leurs élèves: l'examen. Ils sont donc le plus souvent obligés, quoi qu'à contre-cœur, de prendre celui-ci, et non la vie, comme boussole de leurs efforts journaliers.



Mais nous voici en plein dans la pédagogie! La conception biologique de l'enfance, telle que Rousseau l'a exposée, et telle que psychologues et éducateurs sont aujourd'hui disposés à l'accepter, ne pouvait pas ne pas nous y conduire tout droit. Car c'est un vrai ferment de révolution que l'auteur de l'*Emile* a introduit dans cette discipline, en montrant qu'il faut prendre l'enfant pour mesure des méthodes et des plans études. C'est l'écolier que Jean-Jacques, nouveau Copernic, a placé au centre du système scolaire. Mais, naturellement, cela bouleverse toutes les habitudes, tous les préjugés, et l'on conçoit assez bien que beaucoup ne veulent pas entendre parler d'une réforme radicale dont ils ne voient pas du tout la nécessité.

Et nous devons reconnaître que cette nécessité, ce n'est guère qu'aujourd'hui qu'elle devient vraiment assez apparente pour s'imposer à nous. Rousseau avançait d'un bon siècle et demi sur ses contemporains et sur la science de son temps. Aussi comprenons-nous sans peine qu'on l'ait si peu compris. Mais les nouvelles générations, plus compétentes, en parvenant enfin au niveau où il s'était élevé d'un seul coup, lui rendront, en toute connaissance de cause, la justice qui lui est due depuis trop longtemps.

---