

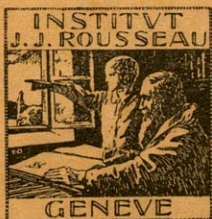
TT

COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES

D<sup>r</sup> ED. CLAPARÈDE

PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

# L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE



ÉDITIONS

DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.

NEUCHÂTEL

PARIS VII<sup>e</sup>

4, RUE DE L'HOPITAL

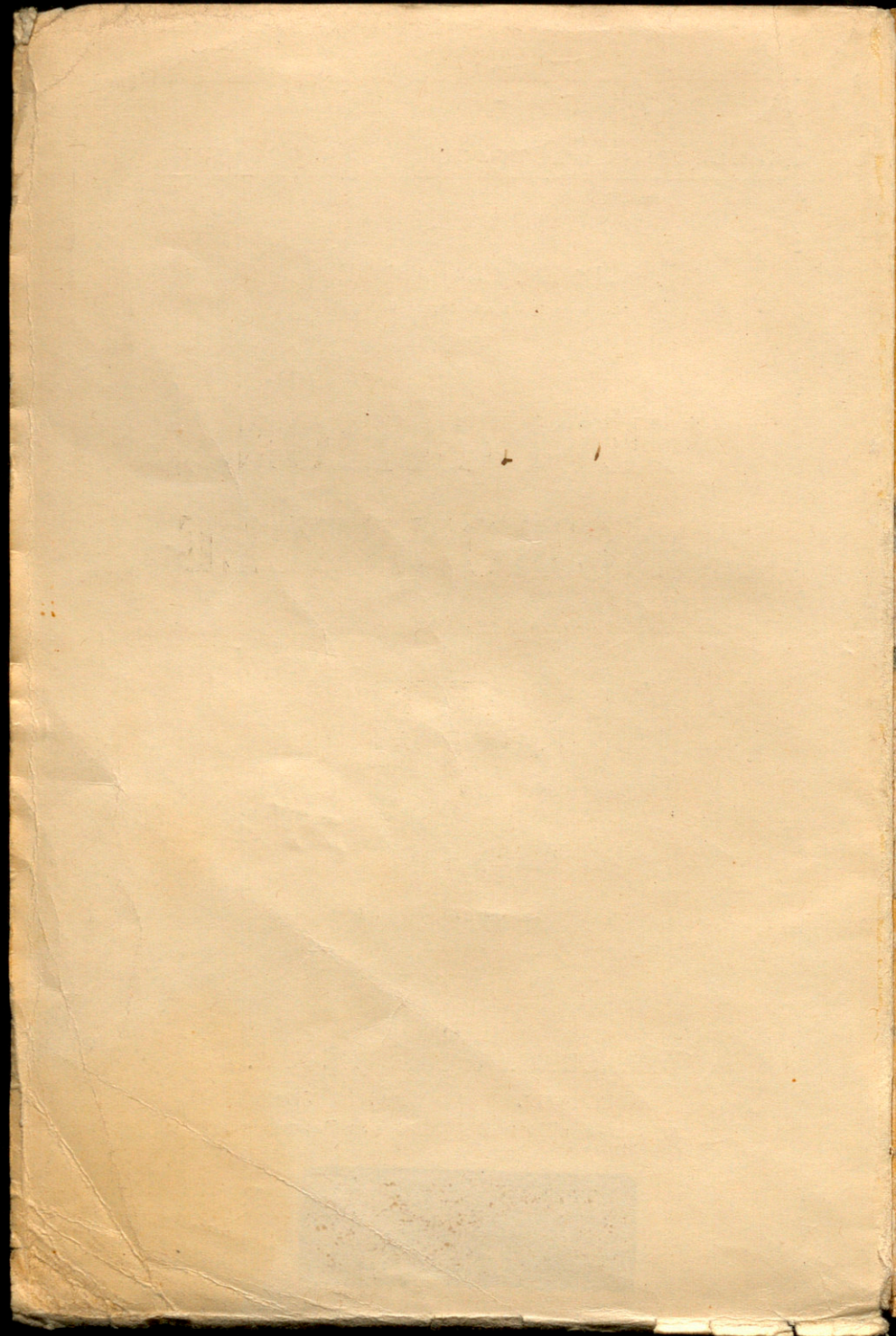
26, RUE ST-DOMINIQUE

UNIVERSITAT DE LLEIDA  
Biblioteca



1600041051







2



X

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE







NEUCHÂTEL (SUISSE) - 1931



R-632

CDP 4600041051 X

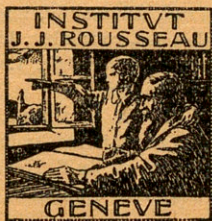
COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES  
PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES  
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDOTECHNIE

---

D<sup>r</sup> ED. CLAPARÈDE

PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

# L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE



ÉDITIONS  
DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.

NEUCHÂTEL | PARIS VII<sup>e</sup>  
4, RUE DE L'HOPITAL | 26, RUE ST-DOMINIQUE

Reg 1538

0105-09160



OUVRAGES DU MÊME AUTEUR :

- Quelques mots sur le Collège de Genève*, broch. in-18. Genève, Stapelmoor, 1892.
- Du sens musculaire*, vol. in-8. (Thèse de doctorat en médecine.) Genève, Eggimann, 1897.
- Les animaux sont-ils conscients?* broch. in-8. Genève, Eggimann, 1901.
- L'Association des idées*, vol. in-12. Paris, Doin, 1903. (Couronné par la Faculté des Lettres de Genève. Prix Amiel. — Trad. espagnole, Madrid, 1907.)
- Ueber Tierpsychologie* (avec le prof. Edinger), vol. in-8. Leipzig, Barth, 1908.
- La Psychologie animale de Charles Bonnet*, vol. grand in-8, avec un portrait. Genève, Georg, 1909.
- Un Institut des Sciences de l'Education*, et les besoins auxquels il répond, broch. in-8. Genève, Kundig, 1912.
- Psychologie de l'Enfant, et Pédagogie expérimentale*, 11<sup>me</sup> édit. Genève, Kundig. (Trad. allemande, anglaise, italienne, espagnole, hongroise, polonaise, roumaine, tchèque, turque, russe.)
- L'École et la psychologie expérimentale*, Lausanne, Payot, 1916. (Trad. espagnole et portugaise.)
- L'École sur mesure*, vol. in-12. Lausanne, Payot, 1920. (Trad. allemande, espagnole, arménienne, polonaise.)
- L'Orientation professionnelle*, vol. in-8. Genève, Bur. int. du Travail, 1922. (Trad. anglaise, espagnole, polonaise, roumaine, serbe, russe.)
- Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*, vol. in-12. Paris, Flammarion, 1924. (Trad. espagnole et russe.)
- III<sup>me</sup> Congrès international de Philosophie*, Rapports et Comptes-rendus publiés par Ed. Claparède, Genève, Kundig, 1905.
- V<sup>ime</sup> Congrès international de Psychologie*. Rapports et Comptes-rendus publiés par Ed. Claparède. Genève, Kundig, 1910.
- Archives de Psychologie*, fondées en 1901 par Th. Flournoy et Ed. Claparède, paraissent périodiquement. Genève, Kundig.
-

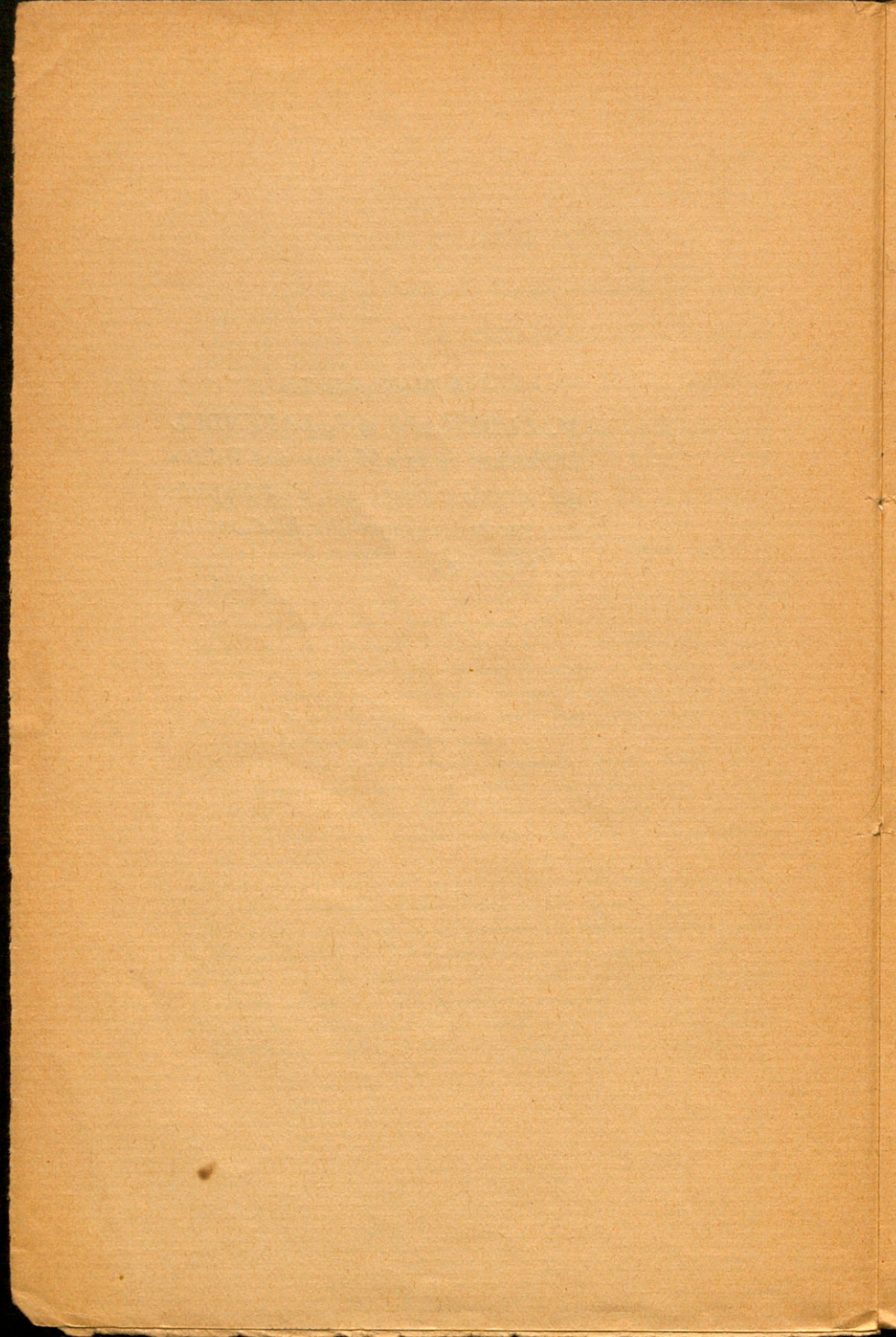


*A Mesdemoiselles*

*M. AUDEMARS et L. LAFENDEL*  
*Directrices de la « Maison des Petits »*  
*qui, depuis dix-sept ans, s'est inspirée*  
*avec succès de la conception fonctionnelle*  
*de l'éducation.*

*Ed. C.*







## INTRODUCTION

### PSYCHOLOGIE, BIOLOGIE, ÉDUCATION

Ce livre est, dans sa bonne moitié, formé d'articles déjà parus, mais dont les tirages à part sont épuisés, ou qui n'ont jamais paru séparément. M. Pierre Bovet m'a aimablement proposé de les réimprimer dans sa *Collection d'Actualités pédagogiques*, car — hélas ! — ils sont encore, paraît-il, « d'actualité », la pensée qui les inspire tous étant loin d'avoir cause gagnée.

Cette pensée, c'est celle de *l'éducation fonctionnelle*. Qu'est-ce donc que l'éducation fonctionnelle ?

C'est vers 1911, je crois, que j'ai utilisé cette expression pour désigner l'éducation qui se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie. L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui prend le *besoin* de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. ma causerie à la Section lyonnaise de la Société psychologique de l'enfant, mai 1911 : *La conception fonctionnelle de l'éducation*, Bull. de la Soc. libre pour l'étude psychol. de l'Enfant, n° 75, nov. 1911, p. 45.



Cette conception n'était d'ailleurs pas nouvelle. Elle est impliquée, notamment, dans toute l'œuvre pédagogique de J. Dewey<sup>1</sup>. Je l'avais moi-même développée antérieurement à 1911, sous le nom d'« éducation attrayante », et reliée à une « conception psycho-biologique de l'intérêt<sup>2</sup> ». Mais elle a une origine bien plus ancienne encore : feuillotez les œuvres des grands éducateurs, et vous verrez que la plupart sont animées de ce désir de reprendre contact avec la nature, qui inspire précisément l'éducation fonctionnelle. Ce sont, au XVI<sup>me</sup> siècle, Rabelais et Montaigne qui protestent contre la camisole de force scolastique, contre la contrainte qui déforme l'enfant qu'on voudrait « former », (ne faisons pas des âmes estropiées, disait Montaigne); — au XVII<sup>me</sup>, le Tchèque Comenius qui prêche la méthode active, demandant qu'on suive la nature de l'enfant, et l'Allemand Ratich qui supplie qu'on ne la violente pas; — au XVII<sup>me</sup> encore, Fénelon, apôtre de l'éducation attrayante, et Rollin souhaitant, de même, « rendre l'étude aimable »....

Que l'histoire de la pédagogie, comble de l'ennui et de la désolation lorsqu'elle n'est qu'un ensemble de leçons que les malheureux élèves des écoles normales doivent ingurgiter pour un examen, devient au contraire une épopée palpitante lorsqu'on la considère comme le tableau des révoltes successives qu'a soulevées, chez des observateurs avisés, la vue d'un régime éducatif contre nature, écraseur de vie, allant à fin con-

<sup>1</sup> J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, trad. Pidoux, Genève et Neuchâtel.

<sup>2</sup> *Psychologie de l'enfant*, 2<sup>me</sup> édit., Genève 1909, p. 117.



traire du propos même de l'éducation, qui est d'épanouir la vie !

Si l'on cherche à traduire dans un langage plus psychologique ce qu'ont dit ces anciens auteurs, on en arrive presque exactement à notre conception fonctionnelle. Il semble que leur génie ait été, tout simplement, d'avoir une vision claire des choses, une vision qui n'était pas masquée par cet écran de la routine et de la tradition qui nous voile la réalité.

Education *fonctionnelle*, dirons-nous, et non éducation *attrayante*. Car si toute éducation fonctionnelle a de l'attrait, puisqu'elle est fondée sur un désir, tout ce qui a de l'attrait n'a pas nécessairement de valeur éducative. Nous constatons, en effet, que bien des choses qui attirent notre attention, et même la retiennent quelques instants, ne suscitent pas chez nous un désir d'en savoir davantage à leur sujet. Nous sommes bâtis de façon à être momentanément distraits par tout ce qui est nouveau ou insolite. Mais il s'opère un triage entre ce qui, dans ces choses nouvelles, répond à un intérêt profond, c'est-à-dire à un besoin d'action de notre être, et ce qui, au contraire, ne se rattache à aucun de nos systèmes de pensées ou d'action. Loin d'être assimilés, les stimulants de cette seconde catégorie ne font que glisser à la surface de notre esprit, sans le féconder ni l'enrichir.

Dans un article suggestif, M. Roger Cousinet<sup>1</sup> avait jadis dénoncé le danger des « leçons de choses » qui

<sup>1</sup> R. COUSINET, *Les idées et les choses dans l'enseignement*, Educ. moderne, 1909, p. 328.



semblent intéresser l'enfant, et inculquer à son esprit des notions précises, alors qu'elles n'ont fait que le distraire un instant, l'amuser superficiellement.

Nous trouvons, dans le domaine de la réclame, un équivalent de cette différence entre l'attrait superficiel et l'éveil d'un intérêt profond capable de diriger la conduite, de mettre en branle la volonté.

Voici quelque trente ans que les psychologues se sont intéressés au problème de la réclame, aux qualités psychologiques d'une bonne « annonce ». Et sans doute, la première de ces qualités est-elle d'être attrayante, c'est-à-dire d'attirer et de retenir l'attention. Sans elle, les autres seraient superflues. Mais retenir l'attention ne suffit pas. Il faut surtout que l'annonce soit de nature à éveiller un désir, un intérêt, à faire du passant indifférent un client possible.... mieux encore, un client probable. Or elle n'y parviendra qu'en s'adressant aux tendances instinctives sommeillant dans l'âme d'un chacun, en les éveillant, en créant un désir, un besoin. L'appel à l'intelligence ne vient qu'en second lieu. Les raisonnements, les démonstrations de l'utilité du produit annoncé ne sont là que pour soutenir le désir, si, par hasard, il venait à fléchir, et pour donner les indications propres à sa prompte réalisation.

Cette conception de la réclame, dont la pratique a montré la justesse, est une conception fonctionnelle de la réclame. Les pédagogues ne peuvent mieux faire que de s'en inspirer. Eux aussi doivent avant tout faire appel aux tendances innées de l'enfant pour greffer sur elles tout ce qu'ils veulent leur apprendre. Eux aussi



doivent, pour s'assurer une clientèle de travailleurs mettant à leur tâche tout le zèle et l'énergie dont ils sont capables, créer des besoins, faire naître des désirs.

Je voudrais ici, comme introduction à la série d'articles qui forment ce livre, esquisser à grands traits les fondements de la psychologie sur laquelle il s'agit d'asseoir l'édifice de l'éducation. C'est une psychologie *biologique*, et j'oppose ici cette psychologie, non seulement, cela va sans dire, à la psychologie dite « rationnelle », tout imprégnée de philosophie, et aussi à la psychologie exclusivement introspective, uniquement descriptive, pour laquelle l'esprit semble avoir une existence indépendante, vivre en quelque sorte par et pour lui-même, mais encore à la psychologie physiologique, et même à la psychologie expérimentale, au sens étroit qu'ont revêtu trop souvent ces mots et les choses qu'ils désignent.

#### **L'éducation fondée sur la psychologie. — J. Locke.**

L'idée de fonder l'éducation sur la psychologie n'est pas nouvelle. C'est chez Herbart que nous la voyons pour la première fois systématiquement appliquée. Mais déjà Rousseau avait bien vu que l'art d'éduquer présuppose « la connaissance de l'enfant ». Avant ces penseurs, J. Locke avait élaboré un système psychologique, qui n'a pas été sans influencer directement ses pensées sur l'éducation.

Locke était un homme remarquable, qui a eu l'immense mérite de propager, plus que personne aupara-



vant, l'idée de la nécessité de l'expérience. Cependant, bien qu'il fût médecin, bien qu'il ait travaillé au traitement de la petite vérole, et écrit un traité sur la respiration, ce ne sont pas des préoccupations de nature biologique qui l'ont dirigé vers la psychologie. Ce qui l'intéressait, lorsqu'il entreprit d'écrire son fameux *Essai sur l'entendement humain* (1690), c'était un problème tout philosophique, le problème de la connaissance, « marquer les bornes de la certitude de nos connaissances et les fondements des opinions qu'on voit régner parmi les hommes ». Mais il se trompa sur la méthode à suivre pour résoudre cette question, qu'il traita en psychologue, et non en épistémologue. Il n'avait pas clairement aperçu la nature du problème critique, que Kant a le mérite d'avoir le premier nettement distingué. Sa psychologie est en quelque sorte une théorie de la connaissance qui n'a pas pris conscience d'elle-même.

Quoi qu'il en soit, en postulant la « table rase », l'absence de tout pouvoir inné chez l'enfant, Locke ne montrait pas à l'éducateur l'existence de ces ressorts intérieurs sans lesquels l'activité est impossible. Le service qu'il a rendu est d'avoir insisté sur la nécessité de mettre l'enfant en présence des choses, puisque c'est par les choses et non par les mots qu'il acquiert des idées. Mais cela même n'était rien de nouveau. Comenius, notamment, l'avait dit quelque vingt ans avant lui. Et cette prescription avait un revers : faire croire qu'il suffit de multiplier les expériences d'objets, d'entasser les occasions de connaissance, pour développer l'esprit.



C'était donner un appui soi-disant scientifique et philosophique à cette grosse erreur qui a vicié la pédagogie de tous les temps, qui vicie encore notre pédagogie d'aujourd'hui.

N'oublions pas cependant que Locke, en dépit de son hypothèse de la table rase, ne privait pas l'esprit de tout pouvoir propre. Car si l'apport du dehors le fournissait de sensations, ces sensations étaient elles-mêmes l'objet d'« opérations de l'esprit », elles étaient soumises à la *réflexion*. L'esprit, pour Locke, n'était donc pas une simple tablette de cire vierge, mais un organe vivant, réagissant aux impressions. Entre plusieurs impressions, l'esprit exerce ses « préférences », et la volonté, dit-il « ne signifie autre chose qu'une puissance ou capacité de préférer ou de choisir » (Liv. II, ch. 21). Mais, qu'est-ce qui détermine la volonté ? C'est, répond Locke, « quelque inquiétude actuelle, et, pour l'ordinaire, celle qui est la plus pressante ». Cette inquiétude, ce discomfort, cette *uneasiness*, qu'est-ce au juste, sinon le besoin, car elle est « causée par la privation de quelque bien absent <sup>1</sup> ». On voit donc que, au mépris des postulats rigoureux du Locke épistémologue, le Locke médecin, observateur de la nature humaine, réintroduit dans son système une conception biologique que la fameuse doctrine de la table rase a fait oublier. Et nous verrons plus loin, à propos de la « loi de l'intérêt momentané », que Locke l'avait déjà parfaitement formulée.

<sup>1</sup> « L'*uneasiness*, dit encore Locke, est le principal, pour ne pas dire le seul aiguillon qui excite l'industrie et l'activité des hommes ». (Liv. II, chap. 20.)



Et si nous prenons maintenant l'admirable livre du penseur anglais sur *l'éducation* (1693), nous voyons qu'il est fondé bien plus sur une excellente observation des enfants que sur le système philosophico-psychologique de l'auteur. Bien plus encore ici que dans *l'Essai sur l'entendement*, Locke postule une foule de dispositions ou pouvoirs innés, comme la curiosité, des inclinations diverses, des « passions dominantes », et un « tempérament ». Les pages consacrées à la *curiosité*, à la façon de rattacher à quelque tendance instinctive ce qu'on veut faire apprendre, sont tout à fait remarquables (et pourtant, nos manuels courants d'histoire de la pédagogie les passent complètement sous silence). Voyez plutôt :

« La curiosité... excellent moyen que la Nature a ménagé pour dissiper l'ignorance dans laquelle les enfants viennent au monde.

Quelque question qu'un enfant puisse faire, il n'en faut rejeter aucune avec mépris ni permettre qu'on en fasse des railleries. Au contraire, il faut répondre à tout ce qu'il demande... Mais prenez garde de ne pas lui brouiller l'esprit par des explications ou des idées qui passent son intelligence, ou en lui proposant quantité de choses *qui n'ont aucun rapport à ce qu'il a dessein de savoir en ce temps-là.* »

Les mots que j'ai soulignés, dans cette dernière phrase, montrent que Locke a pénétré au cœur même de la conception fonctionnelle de l'éducation. Mais continuons :

« Car la connaissance est aussi agréable à l'entendement que la lumière l'est aux yeux; et les enfants en



particulier se plaisent extrêmement à acquérir de nouvelles connaissances, surtout s'ils voient qu'on écoute leurs demandes.... »

Locke a très bien vu que l'enfant n'est pas du tout, naturellement, un paresseux. Il ne demande qu'à s'instruire. Mais on le rend paresseux en ne l'instruisant pas sur ce qui l'intéresse, et en le forçant d'entendre ce qui ne l'intéresse pas :

« Et je ne doute point qu'une des grandes raisons pourquoi la plupart des enfants s'abandonnent entièrement à de vains amusements, et emploient tout leur temps à des bagatelles, c'est parce qu'ils ont vu qu'on méprisait leur curiosité, et qu'on ne faisait aucun cas de leurs questions.... »

Et voici un passage capital, et qui s'applique à l'éducation en général, bien que Locke ne le donne que comme un « moyen de corriger un enfant d'une paresse générale, qui tire son origine du tempérament ». Les « deux ressorts » des actions humaines, dit Locke, sont le désir et la prévoyance. Mais que faire si le tempérament d'un enfant ne permet pas de mettre ces ressorts en mouvement ?

« Il s'agit de trouver le moyen de planter et de faire croître ces deux choses dans un fonds qui leur est naturellement contraire. Dès que vous vous êtes convaincu que votre enfant est dans ce cas, vous devez vous informer soigneusement s'il prend plaisir à quelque chose, et de ce qu'il aime le plus. Et si vous pouvez découvrir qu'il ait quelque inclination particulière, augmentez-la le plus que vous pourrez, et *servez-vous-en comme d'un moyen pour le mettre en action et faire naître chez lui l'envie de s'appliquer à quelque chose.* »



Ces citations suffisent à montrer que, si l'on n'en reste pas à l'étiquette sensualiste qu'on épingle sur la psychologie de Locke, — et qu'on a sans doute raison d'y épingle si on la considère sous l'angle de la théorie de la connaissance, — mais si on en pénètre les détails, on y découvre, de même que dans sa pédagogie, une pensée profondément dynamique et fonctionnelle.

Cette pensée fonctionnelle, il faut cependant arriver à Rousseau pour en admirer la véritable efflorescence. Je ne m'arrête pas ici à l'auteur de *l'Emile*, un chapitre de ce livre étant consacré à sa conception de l'enfance.

### Herbart.

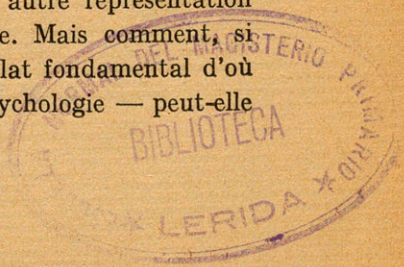
Après Rousseau, il faut attendre Herbart pour rencontrer une nouvelle tentative de fonder la pédagogie sur la psychologie. Cette fois, cette tentative est tout à fait consciente. La philosophie morale, dit-il, indique à la pédagogie le but à atteindre; mais c'est la psychologie qui lui en fournit les moyens.

C'est parfait. Mais hélas, quelle est la psychologie que Herbart va donner comme fondement à la pédagogie ? Les intentions de notre philosophe sont d'ailleurs excellentes : établir la psychologie comme science, répudier les facultés innées, pratiquer la méthode empirique, appliquer les mathématiques aux choses de l'esprit.... Quel magnifique programme ! Mais Herbart ne s'y est pas tenu. Tout en protestant de son désir de constituer la psychologie comme science, et de la construire à l'aide



de l'expérience, il commence par la tirer à priori de la métaphysique; ensuite, il dénie qu'on puisse pratiquer l'expérimentation dans le domaine psychologique; enfin, il ignore l'organisme, et ramène l'activité mentale à un jeu de représentations qui s'entrechoquent, sans qu'on puisse deviner quel est le mobile profond de cette agitation des idées. Herbart nous dit bien, il est vrai, que l'âme « tend à se conserver », mais qu'en sait-il, puisqu'il déclare explicitement que l'âme est inconnaissable ?

Chose curieuse, Herbart, dont tout l'effort métaphysique semble avoir eu pour mobile le désir de constituer un système cohérent d'où soit bannie toute contradiction, ne fait que se contredire. Ainsi il déclare que l'on ne pourra jamais appliquer l'analyse à la vie de l'âme, et nonobstant il réduit l'esprit à un agrégat de représentations, qu'il considère même comme ayant une existence indépendante et permanente, à tel point que, même lorsque ces représentations ne sont plus conscientes, elles continuent à séjourner au-dessous du seuil de la conscience. Nous venons de dire — autre contradiction — qu'au moment même où il pose la psychologie comme science, il la tire de la métaphysique en lui refusant le droit d'expérimenter. Autre illogisme encore : son explication de la volonté. La volonté, le *Streben*, est la tendance à réapparaître manifestée par une représentation victime d'une inhibition (*Hemmung*), c'est-à-dire qui est maintenue par une autre représentation dans le sous-sol de la conscience. Mais comment, si l'âme est *simple* — c'est le postulat fondamental d'où Herbart prétend tirer toute sa psychologie — peut-elle





former dans son sein deux représentations assez opposées et diverses pour lutter l'une contre l'autre ? D'ailleurs, on ne peut comprendre que deux représentations s'opposent que si elles le font pour des raisons affectives, si l'une est agréable, l'autre pénible. Mais alors, toute la théorie s'écroule, qui voulait faire de la représentation, de la *Vorstellung*, l'élément ultime et fondamental de la psychologie ! Elle n'est plus cet élément fondamental, puisqu'elle est subordonnée à l'affectivité <sup>1</sup> !

Herbart a d'ailleurs eu quelques idées de génie qui, s'il n'a pas su les exploiter lui-même, ont été comme des graines fécondes qui ont germé chez d'autres. Son idée, notamment, d'appliquer les mathématiques à la psychologie. Lorsque paraissaient les ouvrages psychologiques de Herbart, Fechner avait une vingtaine d'années, il étudiait la médecine et la physique à Berlin. Peut-être bien la tentative si nouvelle de Herbart a-t-elle pour la première fois fait éclore dans son cerveau l'idée de mesurer les phénomènes psychiques. Mais, de fait, ce n'est pas à Herbart, mais aux recherches des physiiciens et des physiologistes que se rattache l'œuvre de Fechner. — C'est de même Herbart qui

<sup>1</sup> Voir pour toute cette discussion sur la volonté, KÜLPE, *Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie*, Philos. Studien, V. 1889.

Je n'énumère pas ici d'autres contradictions de notre philosophe. Voici ce que dit à ce sujet Alf. WEBER dans son *Histoire de la philosophie européenne*, Paris 1897, p. 528 : « La philosophie de Herbart, qui prend à tâche d'éliminer de la pensée toute contradiction est elle-même remplie des contrastes les plus choquants.... » (Suit l'énumération de ces contradictions) : « Sa théodicée, parfaitement conservatrice, sa théologie, toute spiritualiste, jurent à l'envi avec son paradoxe de l'absolu multiple, qui, logiquement, aboutit au polythéisme, et avec son mécanisme, très voisin des théories matérialistes.... » etc., etc.



a lancé l'idée du « seuil de la conscience », et qui a suggéré celle de pensées refoulées, restant actives quoique subconscientes, notion fondamentale de la psychanalyse de Freud.

Il n'en reste pas moins que sa psychologie est un fouillis d'affirmations abstruses qui, pour la plupart, ne reposent sur rien. W. James va même jusqu'à taxer de « hideux » le « jargon herbartien »<sup>1</sup>. Et l'on se demande, non sans quelque stupéfaction, comment trois ou quatre générations de maîtres d'école ont vu dans cette soi-disant psychologie la base idéale de la « science pédagogique », car il est vraiment impossible que l'artificiel mécanisme de représentations décrit par Herbart ait pu leur donner une vision satisfaisante de la pensée et de l'activité humaines, tant il est inadéquat à en rendre compte, tant il paraît suspendu dans les nuages, tant il renferme de contradictions internes. Y ont-ils peut-être découvert des beautés que nous n'avons su y apercevoir ? Mais il ne le semble pas ; car, lorsque, dans leurs livres, ils résument cette psychologie, leur exposé n'est en rien plus lumineux que celui du maître. Voici, par exemple, comment un herbartien convaincu, François Guex, ancien directeur de l'Ecole Normale de Lausanne, résume le mécanisme mental conçu par Herbart :

« (Herbart) distingue, en psychologie, une *statique* et une *mécanique* des idées comme il existe, en physique, une théorie de l'équilibre et du mouvement des corps. Il considère les phénomènes psychiques au repos et en position d'équilibre pour saisir leurs rapports d'inten-

<sup>1</sup> W. JAMES, *Psychology*, I, p. 603.



sité et les formuler numériquement. La vie psychologique tout entière doit être ramenée à des lois déterminées. C'est dans ce sens que Herbart parle de pression, de réaction, de l'état latent des idées, d'oscillations, de balancements, etc. L'âme lui apparaît comme une sorte de cavité avec un espace du connu et un autre de l'inconnu <sup>1</sup>. »

L'âme, une sorte de cavité.... Voilà la vision qu'a laissée la psychologie herbartienne dans l'esprit d'un de ses plus fidèles disciples ! Et je continue à me demander quelle peut être la raison de la séduction qu'elle a exercée chez ceux-ci. Quand on voit les reproches qu'adressent à la psychologie contemporaine certains pédagogues d'aujourd'hui (qui se rattachent de près à la tradition herbartienne) <sup>2</sup>, quand on voit qu'ils lui dénie le droit de servir de fondement à la pédagogie, sous prétexte qu'elle est une science encore inachevée, on comprend d'autant moins l'indulgence dont a bénéficié la « *Vorstellungsmechanik* », et l'engouement qu'elle a déchaîné.

La séduction qu'a exercée tout ce système obscur réside peut-être bien, en partie, dans son obscurité même, qui inspirait le respect. Comme ce devait être profond, puisqu'on ne comprenait pas ! Mais c'est surtout l'édifice imposant qu'il a élevé à la pédagogie, riche d'une foule de détails pratiques, qui a fait sa vogue dans le monde des éducateurs. Car, avant lui, jamais encore la pédagogie n'avait été systématisée en un

<sup>1</sup> F. GUX, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, 1913, p. 396.

<sup>2</sup> Voir, par exemple, l'article de M. G. CHEVALLAZ, *La préparation des instituteurs*, Annuaire Instruct. publique en Suisse, 1929.



corps de doctrine agencé dans toutes ses parties<sup>1</sup>. Plusieurs des principes qu'il a formulés, comme celui de la « concentration », comme la nécessité de tenir compte des périodes du développement, et de l'individualité, sont excellents. Mais ils n'ont été nullement déduits de sa conception psychologique. Et lorsqu'il cherche à faire cadrer ses préceptes pédagogiques avec celle-ci, il les fausse complètement. C'est la mésaventure qui lui est arrivée à propos de *l'intérêt*. Herbart a très justement insisté sur l'importance de l'intérêt dans l'éducation et l'instruction. Cette fois, pense-t-on, nous y sommes : voici enfin le principe fonctionnel mis au centre de la pédagogie. Il n'en est rien, car cet intérêt herbartien, loin d'être ce besoin de savoir pour agir qui nous pousse à acquérir des connaissances, ou à poser des questions, n'est que l'effet de la mécanique des représentations, le résultat — et non la cause — de l'aperception. En effet, Herbart, ayant décrété que l'âme est un être simple ne possédant « aucune sorte de prédispositions naturelles » et qui se borne à *résister* aux perturbations, n'aurait pu admettre chez elle un intérêt qui *la porte vers* ces objets en dehors d'elle, objets qui précisément sont des causes de perturbation. Il a donc fallu — car les enfants qu'il avait observés comme précepteur lui avaient fait voir l'importance de l'intérêt — pour donner une place à cet

<sup>1</sup> Ainsi que le remarque justement G. COMPAYRÉ dans son opuscule sur *Herbart* (p. 117) : « Si Herbart s'est fait écouter.... c'est parce qu'il a un système riche en formules : et l'on sait quel est l'empire, la fascination qu'exerce sur les esprits le despotisme d'une doctrine systématique. La paresse humaine se repose volontiers sur le lit moelleux d'une doctrine toute faite, qui a prévu les choses jusque dans leurs moindres détails. »



intérêt dans son système psychologique, le faire dépendre tant bien que mal de la mécanique des idées<sup>1</sup>.

On ne saurait nier cependant qu'il existe, au fond de la conception herbartienne, une pensée dynamique : toute la vie mentale n'est que la conséquence de la résistance opposée par l'âme aux agents qui menacent sa qualité essentielle; elle tend, naturellement, à la conservation de soi (*Selbsterhaltung*). En d'autres termes, le moi tend à se conserver. Les représentations ne sont que les manifestations de cette réaction de défense. — Il est bien certain que cette conception est l'équivalent de cette constatation des biologistes que l'équilibre organique tend à se conserver. Malheureusement, cette vérité profonde, Herbart l'a tirée d'à priori métaphysiques sur la nature simple de la monade, et, de ce fait, il l'a rendue pratiquement inopérante. Et, la preuve, c'est que, sauf erreur, aucun des pédagogues inspirés de Herbart n'a défendu le principe d'une conception dynamique et fonctionnelle de l'éducation. En dépit de cet accord, tout verbal, entre le postulat de la *Selbsterhaltung* et celui de la biologie moderne, nous pouvons donc considérer la pédagogie de Herbart, ainsi que la psychologie qui est censée la supporter, comme étant complètement dénuées de sens biologique. L'individu qu'elles présupposent n'est qu'une mécanique qui tourne, on ne sait pas comment, car elle n'est douée d'aucun ressort. Combien, sous ce rapport, Herbart est en recul sur Rousseau, et même sur Locke !

<sup>1</sup> Voir encore, pour la discussion de la conception herbartienne, mon article « Réflexions d'un psychologue », Annuaire de l'Instr. publique en Suisse, Lausanne, 1925.



### La Psychologie moderne.

Si les ouvrages psychologiques de Herbart ont répandu l'idée que la psychologie devait être une science, les disciples de Herbart, pas plus que leur maître, n'ont contribué à son édification effective.

Ils ont, au contraire, au moment où Wundt fondait son laboratoire de Leipzig, tout fait pour barrer la route aux méthodes nouvelles. Notre psychologie moderne a d'autres origines. Elle s'est formée du confluent d'une multitude de petits ruisseaux dont quelques-uns remontent fort loin :

1. L'art de connaître le caractère par la physionomie, l'écriture, la forme du crâne (Porta au XVI<sup>me</sup> siècle, De La Chambre au XVII<sup>me</sup>; Camper, Lavater, puis Gall).

2. L'étude des mœurs et du comportement des animaux (Réaumur, Ch. Bonnet, Leroy, les Huber, Darwin).

3. La découverte du « magnétisme animal » (Mesmer); l'étude de l'hypnotisme, etc.; plus tard, l'étude des manifestations spirites (dès 1847).

4. L'étude des erreurs d'observations chez les astronomes (Maskelyne, 1795, équation personnelle de Bessel, 1820, temps de réaction des astronomes, Hirsch et Plantamour, 1864), et chez les physiiciens (Bouguer, 1729, Masson, 1845).

5. L'étude du système nerveux et de la sensibilité par les physiologistes et les médecins (Bell, 1811;



Magendie, 1816; Joh. Müller, 1833; E. H. Weber, 1831; Helmholtz, etc.)

6. L'étude des fonctions du cerveau par les physiologistes (Flourens, 1824; Fritsch et Hitzig, etc.) et par les anatomo-pathologistes, Broca, etc.)

7. La psychophysique de Fechner, 1860, et l'application de l'expérimentation aux phénomènes psychiques (Wundt).

8. Les systèmes de psychologie générale à base empirique, comme ceux de Cabanis (1802), de Maine de Biran (1812), de Herbart <sup>1</sup> (1824), de James Mill (1829) et de son fils Stuart, de Lotze (1852), de Bain (1855), de Spencer (1870), de Taine (1870).

9. L'étude des maladies mentales, surtout depuis les travaux de Morel sur la dégénérescence (1857), et l'étude de l'arriération mentale (Itard, 1801, Seguin), de l'hystérie, des altérations de la personnalité, etc.

10. L'étude du criminel (Lombroso, 1872).

11. Les études sur l'enfant, ou le développement du langage (Tiedemann, 1787; Löbisch, 1851, Sigismund, Kussmaul, etc.).

12. L'étude du génie (de Candolle, 1873, Galton), des caractères individuels (Galton).

13. Les nombreux problèmes, enfin, posés, dès le XVIII<sup>me</sup> siècle, par toute une série de disciplines naissantes, l'anthropologie et l'ethnographie (découverte

<sup>1</sup> Si l'école de Herbart s'est opposée au développement de la psychologie expérimentale, l'œuvre même de Herbart pour les raisons que nous avons dites, a eu néanmoins une influence sur ce développement... ne serait-ce qu'en stimulant l'ardeur combattive de Wundt, ainsi que le montre TITCHENER, dans une intéressante note historique (*Experimental psychology: a retrospect*, Am. Journ. of Psychol. 1925).



des civilisations primitives actuelles ou préhistoriques), l'histoire des religions et celle de l'art, la linguistique, ainsi que la sociologie, et qui devaient inévitablement conduire à l'étude de l'esprit humain.

Voici les principaux ruisseaux, je crois (dont beaucoup ont formé entre eux des anastomoses), qui ont conduit peu à peu la psychologie sur la voie de l'expérimentation et de l'observation précise. Vers 1874 ou 1875, W. James ouvrait, à Harvard University, un premier petit laboratoire de psychologie. Quatre ans après se créait celui de Wundt à Leipzig : la psychologie était devenue une science équipée pour l'expérimentation. Et c'est surtout en Allemagne qu'elle fut cultivée sous son angle expérimental.

Les phénomènes psychiques objets d'expérimentation ! On comprend la fascination qu'a exercée, et à juste titre, cette science nouvelle dans les vingt dernières années du siècle ! Analyser, disséquer les phénomènes de réaction, d'association, de cognition ou de perception, établir les lois de la mémorisation.... Il y avait là de quoi absorber les esprits, accaparer l'ingéniosité des investigateurs.

Ce fut, comme on sait, en Allemagne que ces premières recherches appliquées aux divers processus mentaux produisirent toute une floraison de superbes et minutieux travaux, illustrés par les noms de Helmholtz et Hering, Wundt, Stumpf, Georg-Elias Müller, Ebbinghaus, Münsterberg, Kraepelin, Külpe, Marbe, Schumann, Goldscheider, von Frey, et bien d'autres.



Vers la fin du siècle, ces travaux, d'abord purement théoriques, purement analytiques, s'orientèrent vers la pratique. Kraepelin étudiait la courbe du travail, Ebbinghaus mesurait la fatigue scolaire; à Paris, Binet poursuivait des recherches dans les écoles, et jetait les bases de la psychologie du témoignage, reprise en Allemagne par Stern. Puis ce fut l'apparition des tests mentaux.

Au début du siècle, en 1900, simultanément à Paris avec Binet, en Allemagne avec Marbe, puis avec l'école dite « de Wurzbourg », on note une préoccupation nouvelle : celle de soumettre à une observation précise la pensée elle-même, la pensée pensante, la pensée dans son mouvement, qui avait été jusque là fort négligée. Retour inattendu et triomphant de l'introspection, que les techniques expérimentales des laboratoires avaient reléguée au second plan.

Cependant, tout ce mouvement, si riche, si nouveau, si plein de promesses, avait un caractère dominant : il semblait avoir perdu de vue, ou même n'avoir jamais eu en vue, l'individu dans son ensemble, l'individu en tant qu'être agissant, la conduite humaine. Qu'il s'agît d'analyser les sensations, de saisir les erreurs du témoignage, de mesurer la fatigue ou l'intelligence, ou même de scruter les démarches de la pensée, ces travaux visaient à disséquer l'activité psychologique, non à rendre compte de son mouvement. Ils cherchaient à déterminer des structures, non un dynamisme. Ils constituaient une sorte d'anatomie physiologique de l'esprit, non une biologie de l'activité mentale. Et il est



assez curieux que ce soit en Allemagne, berceau de la psychologie nouvelle, que — comme si les arbres eussent empêché de voir la forêt — l'on se soit le moins préoccupé des ressorts de la vie de l'esprit.

### Origines de la Psychologie fonctionnelle.

C'est d'Amérique que nous est venue, avec William James, la psychologie fonctionnelle. La psychologie fonctionnelle n'est que l'application à la psychologie, d'une part, du point de vue biologique, d'autre part, du point de vue pragmatique (pour lequel c'est l'action qui importe avant tout; nous ne vivons pas pour penser, nous pensons pour vivre).

Il est assez singulier que la psychologie d'Herbert Spencer, qui était tout imprégnée de biologie, puisqu'elle était évolutionniste, n'ait guère été fonctionnelle. Sans doute, l'idée maîtresse de l'œuvre spencérienne a-t-elle été de montrer que l'évolution de l'esprit n'a pu se faire que par un progrès constant dans l'ajustement, dans la « correspondance » de l'être et du milieu dans lequel il est plongé. Mais la préoccupation dominante de l'auteur était bien plus de tracer un tableau général de l'évolution de l'esprit que de chercher à rendre compte du détail des activités mentales.

Cette carence du point de vue fonctionnel, nous la constatons en lisant l'ouvrage, si remarquable d'ailleurs à tant d'égards, que Spencer a écrit sur l'*Education* (1861). L'auteur nous dit que « l'éducation doit se conformer à la marche naturelle de l'évolution mentale »,



qu'il faut rendre l'étude agréable, et que « le genre d'activité intellectuelle qui plaît à chaque âge est précisément celui qui est salutaire ». Mais il semble précisément avoir été préoccupé avant tout par cet ordre de l'évolution mentale : présenter les choses à l'enfant du simple au composé, du concret à l'abstrait, etc., et n'avoir pas saisi nettement que c'est surtout lorsqu'il a besoin d'une connaissance que l'enfant est attiré par elle<sup>1</sup>. Il note cependant que lorsqu'un esprit en voie de développement éprouve de la curiosité pour un objet, c'est que « cet objet est devenu nécessaire à son progrès ». Nous touchons ici au principe fonctionnel.

La psychologie spencérienne n'a eu aucun effet sur la psychologie allemande, tout au moins quant au point de vue fonctionnel qui nous intéresse ici.

Mais elle a sans nul doute influencé James, qui nous déclare que cette idée spencérienne de la correspondance, de l'ajustement des relations internes aux relations externes, quoique étant « le comble du vague » (*vagueness incarnate*), est cependant, « en mettant l'esprit dans le milieu de toutes ses relations concrètes, immensément plus féconde que la psychologie rationnelle traditionnelle, qui regardait l'âme comme ayant une existence détachée, et comme se suffisant à elle-même<sup>2</sup> ».

Le pragmatisme, qui fermentait déjà dans l'esprit de

<sup>1</sup> D'après son *Autobiographie* (trad. fr., p. 211), ce qui a surtout dirigé SPENCER vers la question éducative, c'est cette idée que le « développement mental a sa place dans le développement en général, servant en même temps à le démontrer et à être expliqué par lui ».

<sup>2</sup> W. JAMES, *Principles of Psychology*, 1891, vol. I, p. 6.



James, même avant qu'il en eût pris conscience, a aussi contribué à orienter sa psychologie du côté fonctionnel. Il ne m'appartient pas de rechercher quelles peuvent être les origines du pragmatisme de James. Flournoy a essayé de les esquisser<sup>1</sup>. D'abord le protestantisme au sein duquel James a été élevé, est tout imprégné de la tendance pragmatiste, qui s'oppose, par l'accent qu'il met sur la valeur de la conduite, au dogmatisme, à la pensée scolastique, intellectualiste et dialectique, d'une part, au mysticisme de l'autre. En second lieu, l'étude des sciences naturelles avec Agassiz, qui lui avait fait prendre en horreur l'abstractionnisme, et passionner la façon *concrète* de penser<sup>2</sup>.

Quoi qu'il en soit, W. James fit fleurir le « fonctionnalisme » aux Etats-Unis. A noter que son compatriote, G. T. Ladd, exactement du même âge que lui, défend, dans ses *Eléments de psychologie physiologique* publiés en 1877, une conception biologique de la psychologie : la fonction de l'esprit est l'adaptation. Tandis que l'œuvre de Stanley Hall, tout imprégnée, elle aussi, de la pensée biologique, est cependant biologique dans un autre sens : Hall met l'accent sur la loi biogénétique, sur la reviviscence, dans la vie mentale de l'homme, de

<sup>1</sup> Th. FLOURNOY, *La philosophie de William James*, 1911, p. 24 et suiv.

<sup>2</sup> Qu'il me soit permis en passant de citer, à titre de curiosité, quelques lignes de CALVIN, que je trouve dans un article de Em. DOUMERGUE (Bull. de la Soc. calviniste de France, févr. 1928) : « Dieu propose une doctrine de pratique ». « La doctrine que Dieu commande... est pour réformer notre vie et la régler. » « Quand une doctrine n'est point profitable, il n'y a que folie. » « Il faut que la pratique soit conjointe à la doctrine, car autrement nous ne pourrions pas connaître ce qui nous aurait été montré et enseigné. » Etc. — C'est du pur pragmatisme avant la lettre.



vestiges appartenant à des âges antérieurs, à — selon son expression — « l'incursion de la race dans la vie individuelle ».

Il est à noter cependant que W. James, dans ses articles ou discours sur l'éducation, s'il a eu une très grande influence sur la jeunesse par l'élévation de ses idées, par le charme personnel qu'il exerçait, n'a pas exposé d'une façon très explicite les principes de l'éducation fonctionnelle. Assurément, dans ses *Causeries pédagogiques*, par exemple, il présente l'enfant comme un « organisme agissant », agissant pour s'adapter, et la conscience comme destinée à préparer la conduite. Il montre que la psychologie actuelle « met davantage en lumière le côté pratique de l'activité humaine, trop longtemps méconnu ». Mais, somme toute, il a négligé d'exploiter à fond le filon riche d'applications pratiques que sa psychologie avait mis au jour. C'est plutôt John Dewey, de 17 ans plus jeune que lui, qui accomplit cette partie du programme.

Ce n'est pas par la biologie, mais par la philosophie que J. Dewey est entré dans la psychologie, qu'il aborda tout d'abord sous l'angle de la théorie de la connaissance. La pensée lui apparaît comme destinée à ajuster l'action, et il décrit les théories logiques ou morales comme des « instruments » forgés pour nous permettre de découvrir la meilleure forme de conduite. Cette doctrine se nomme l'*instrumentalisme*, et n'est qu'une variété de pragmatisme. Les premiers travaux de Dewey datent de 1886, ainsi que son petit manuel de psychologie.



Mais ce n'est qu'après qu'il eût été, en 1894, nommé professeur de pédagogie à l'Université de Chicago que Dewey approfondit sa psychologie dans le sens fonctionnel. En 1895, dans un mémorable article sur l'intérêt et l'effort, il rappelle qu'« il est psychologiquement impossible de provoquer une activité sans quelque intérêt <sup>1</sup> ». Je n'ai pas à exposer ici les principes de la psychologie éducative de Dewey, l'ayant fait ailleurs <sup>2</sup>.

On cite en général son fameux article sur *l'arc réflexe*, paru en 1896 <sup>3</sup>, comme marquant une date dans le développement de la *functional psychology* en Amérique, car il y montre que ce qui constitue, dans la conduite d'un être, l'unité primordiale, ce n'est ni la sensation, ni la réaction, mais la « fonction », c'est-à-dire la synthèse des deux, c'est-à-dire l'acte adapté. La vie psychologique elle-même constitue une unité, une coordination antérieure à toute séparation d'éléments; et c'est lorsque cette unité est brisée que la sensation, le sentiment, l'effort deviennent objets de conscience, et restent tels jusqu'à ce que l'unité primitive soit rétablie. Nous avons ici, on le voit, une conception que rappelle celle de la *Gestaltpsychologie*, venue au monde quinze à vingt ans plus tard <sup>4</sup>. Cette conception est-elle tout à fait ori-

<sup>1</sup> DEWEY, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, p. 42.

<sup>2</sup> Introduction à *L'école et l'enfant*, trad. franç. par Pidoux.

<sup>3</sup> DEWEY, *The reflex arc concept in psychology*, Psychol. Rev. 1896.

<sup>4</sup> Voir aussi le récent ouvrage d'un anatomo-physiologiste américain, G. E. COGHILL (*Anatomy and the problem of behaviour*, Cambridge, 1929), qui conclut de l'étude du développement nerveux du triton que les mécanismes correspondant aux divers comportements (locomotion, etc.) ne dérivent pas de l'addition d'une somme de réflexes, mais qu'au contraire dès le début l'ensemble du mécanisme s'esquisse, les réflexes spéciaux (des pattes de devant, des pattes de derrière, etc.) se formant ensuite « comme des qualités qui se détachent sur un fond préexistant ».



ginale ? Oui, dans la façon dont elle a été développée. Mais, dans son fond, elle se ramène à cette idée que l'être (l'organisme, ou l'âme) tend à se conserver intact, et que, dès que quelque chose vient rompre cet équilibre originel, il s'efforce de le rétablir. Ne retrouvons-nous pas ici, mais transposée sur le plan biologique et dépouillée de ses contradictions, la thèse de Herbart, que l'âme est une substance simple qui tend à se conserver dans l'intégrité de sa nature<sup>1</sup> ?

Et en Europe ? — L'orientation fonctionnelle imprimée à la psychologie par James et Dewey y eut-elle un écho ?

En Allemagne, elle n'en eut aucun. Certains auteurs, à la vérité, avaient distingué de la psychologie des *contenus* de conscience, purement descriptive, la psychologie des *actes*. Ainsi Brentano (1874), dans sa *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, regardait comme phénomènes psychiques par excellence, non pas les sensations, les sentiments, les images, mais la représentation, le jugement, et l'acte d'aimer et de haïr. Et plus tard, en 1906, Stumpf, qui fut un élève de Brentano, distingua des *phénomènes* psychologiques (comme les sensations, les images), et des *relations*, les « *fonctions* psychiques » (comme percevoir, désirer). Mais il s'agit là d'une critique purement dialectique et méthodologique, qui est bien loin de notre psychologie fonction-

<sup>1</sup> On rencontre, traduite en termes organiques, la même idée chez un neurologue, E. KUEPPERS, (*Der Grundplan des Nervensystems*, Zeitsch. f. ges. Neurol. u. Psychiatrie, Bd 75, 1922), lorsqu'il parle de « l'unité originelle de l'organisme » que celui-ci tend à conserver. — V. aussi p. 56.



nelle ! De même la tentative de Dilthey (1894) de substituer à la psychologie explicative courante, calquée sur le modèle des sciences naturelles, une psychologie compréhensive : « Nous *expliquons* la nature, disait-il, mais nous *comprenons* la vie mentale ». Le développement de cette manière de voir s'est fait sur un plan purement logique, introspectif. Ce qui en fait le centre, c'est la compréhension que l'individu a de ses propres états de conscience, et non pas l'utilité de la vie mentale pour l'individu. Et le point de vue de Dilthey était si peu biologique qu'il pensait au contraire s'autoriser de sa distinction entre expliquer et comprendre, pour séparer la psychologie des sciences naturelles.

Cependant, l'idée fonctionnelle avait aussi ses représentants en Allemagne, mais pas chez des psychologues. Ce sont des penseurs, des savants, préoccupés de théorie de la connaissance, qui ont élaboré des théories rappelant beaucoup le pragmatisme américain, bien qu'elles fussent nées tout à fait indépendamment de lui. Ainsi Ernst Mach, le physicien, auteur, en 1886, de sa fameuse *Analyse der Empfindungen*, et plus tard de *Erkenntnis und Irrtum* (1905). Mach, on le sait, regarde le psychisme comme un appareil d'adaptation. La science elle-même est sortie des besoins de la vie pratique. Elle est un moyen d'économiser la pensée, donc l'énergie humaine.

En même temps que Mach, et sans connaître ses travaux, un autre penseur, de cinq ans plus jeune, à la fois philosophe et homme de science (il avait étudié la physiologie chez Ludwig, à Leipzig), Richard Avenarius,



développait une théorie de la connaissance fondée sur une psychologie entièrement biologique de tendance (*Kritik der reinen Erfahrung*, 1888-90). Les écrits d'Avenarius (qui fut professeur de philosophie à l'Université de Zurich de 1877 à 1896, date de sa mort) sont extrêmement difficiles à lire, à cause de leur langue plus que rébarbative. Sous sa plume, les vérités biologiques dont il part prennent un aspect étrange : l'organisme, avec son appareil cérébral, c'est le « Système C » ; le monde extérieur avec ses excitants, c'est R ; la nourriture, nécessaire au système C, c'est S. Le système C tend à l'état de repos, qu'il possède dès que R et S s'équilibrent. Mais, si R devient plus grand que S, alors on a une « *Vitaldifferenz* » (une rupture d'équilibre), et se déclenche un mouvement à trois temps (« *Vitalreihe* »), à savoir : 1<sup>o</sup>, une chose qui étonne ; 2<sup>o</sup>, un désir ; 3<sup>o</sup>, un sentiment de solution, de satisfaction. — Il serait sans intérêt ici de pousser plus loin cette description ; notons seulement qu'Avenarius met au centre de toute sa psychologie (et aussi de sa logique) cette tendance de l'individu à s'adapter à l'entourage pour sauvegarder son équilibre organique<sup>1</sup>.

Le pragmatisme allemand apparaissait encore, à la même époque, chez un autre philosophe, Hans Vaihinger, dont la *Philosophie des Als Ob* est aujourd'hui justement célèbre. Elle n'a été publiée, il est vrai, qu'en 1911, mais son auteur l'avait déjà rédigée dans ses an-

<sup>1</sup> Le Dr Robert Tissor, de La Chaux-de-Fonds, a développé, du point de vue physiologique et « biomécanique » 1, la conception de la *Vitalreihe* d'Avenarius : *Zur Physiologie der Vitalreihe*, Zeitsch. f. positivist. Philosophie, I, 1913.



nées de jeunesse, vers 1876 (il avait alors vingt-quatre ans). La portée de cet ouvrage est entièrement épistémologique. Mais la conception de Vaihinger, qu'on a appelée le *fictionalisme*, implique une psychologie toute biologique et fonctionnelle. On pourrait même dire qu'elle réduit la logique à la biologie. Notre connaissance, loin d'être « vraie » au sens absolu de ce mot, n'est qu'un moyen biologique de vaincre dans la lutte pour l'existence. Les « catégories » de l'entendement ne sont rien autre que des *moyens commodes* de maîtriser l'infinie multiplicité de nos sensations. Nos conceptions scientifiques ou autres ne sont que des *fictions*, fictions pleines de contradictions logiques, mais qui sont bonnes dans la mesure où elles nous permettent d'agir pratiquement sur la réalité. Nous vivons *comme si* — *als ob* — le monde correspondait à ces fictions; *comme si* la réalité était ce que nous imaginons qu'elle est. Peu importe la fantaisie de nos conceptions, pourvu que celles-ci nous permettent de nous tirer d'affaire. Peu importe que les choses existent en réalité — la notion de « chose » est aussi une fiction, — il suffit que nous nous comportions *comme si* elles existaient, puisque cette façon de nous comporter est pratiquement avantageuse.

Un autre philosophe, Julius Schultz, dans sa *Psychologie der Axiome* (1899), avait défendu, avec infiniment de verve et d'esprit, des idées analogues : les axiomes, les postulats, les formes dites à priori de notre sensibilité et de notre pensée, grâce auxquelles l'homme extrait du chaos de ses sensations un monde cohérent, l'espace, la causalité, le principe d'identité, etc., ne sont



que des habitudes innées, qui se sont développées peu à peu au cours de milliards d'années. Ce sont, en fin de compte, des activités du sujet, des exigences de sa volonté, de sa volonté de vivre. La contrainte qui nous oblige à accepter un axiome est *en nous*. « Si la vérité était un aliment, les principes aprioristiques devraient être comparés non pas à des jugements gastronomiques, mais seulement à la faim, que l'enfant sent déjà bien avant qu'il sache rien du lait maternel. »

Mentionnons encore W. Jerusalem, philosophe autrichien, qui, dans *Die Urteilsfunktion* (1895), situait aussi la logique sur le plan de la biologie et de la psychologie génétique.

Cependant, tous ces travaux à tendance biologique ou pragmatique n'avaient guère troublé les flots majestueux du grand courant de la psychologie germanique. Ce n'en est pas moins de l'Allemagne que nous est venue une des conceptions les plus fécondes pour les applications éducatives de la psychologie fonctionnelle. Je fais allusion ici aux ouvrages de Karl Groos sur les jeux des animaux (1896) et des hommes (1899).

K. Groos, non pas préoccupé, comme les penseurs cités jusqu'ici, par des problèmes logiques ou épistémologiques, mais par ceux de la psychologie de l'art, avait été amené à étudier le jeu, et il a, avec raison, pensé à éclairer ce phénomène en l'examinant sous l'angle de la psychologie comparée. L'étude du jeu des animaux l'a amené tout naturellement à envisager la question de la signification biologique de cette sorte de comportement.



Le jeu, selon Groos, on le sait, n'est pas un phénomène physiologique accidentel, résultat de l'emploi d'un superflu d'énergie. Il a une utilité fonctionnelle, il joue un rôle dans le développement de l'individu. Notons toutefois que ce point de vue fonctionnel diffère un peu de celui dont il a été question plus haut. Selon cette théorie, l'enfant ne joue pas parce qu'au moment où il joue le jeu satisfait un besoin de son être et a une fonction présente; mais il joue en vue de son avenir. Ce n'est pas par rapport à l'enfant qui joue *aujourd'hui* que le jeu serait fonctionnel, mais par rapport à l'adulte de *demain*. Le jeu est un « préexercice ». En d'autres termes, le jeu ne serait fonctionnel que si l'on considère l'enfant sous l'aspect *longitudinal*, c'est-à-dire par rapport à ce qu'il deviendra plus tard. — Mais j'ai essayé de montrer que le jeu est aussi fonctionnel sous l'aspect *transversal*, c'est-à-dire par rapport aux besoins présents de l'enfant; car il lui procure une satisfaction actuelle et immédiate, et que c'est « en assouvissant des besoins présents que le jeu prépare l'avenir<sup>1</sup> ».

La conception de K. Groos, qui parut si nouvelle au moment où il la proposa, eut un retentissement considérable. Mais il ne semble pas qu'on ait vu tout d'abord toutes les conséquences éducatives dont elle était grosse, conséquences que je me suis efforcé de dégager<sup>2</sup>: si le jeu répond à un besoin constant de l'enfant, quel auxi-

<sup>1</sup> *Psychologie de l'enfant*, 1915, p. 449, 453.

<sup>2</sup> Dans son autobiographie (*Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, II, 1921, p. 105), K. GROOS note que s'il n'a pas lui-même développé suffisamment le côté pédagogique de sa conception du jeu, mes écrits ont cependant montré combien elle était capable d'influencer profondément la pratique éducative.



liaire précieux ne va-t-il pas être pour l'éducateur qui saura le mettre en œuvre !

K. Groos note, dans son autobiographie, que sa façon biologique de considérer les phénomènes psychiques, « se distingue de la méthode psychologique dominante en Allemagne. On y a coutume, dans l'étude du psychisme, d'analyser par *distinctio rationis* les « contenus » élémentaires de la conscience, les sensations, les images, les sentiments, les conations, etc., et de partir de là pour bâtir la science. Cette manière de voir les choses restera toujours indispensable; mais elle a l'inconvénient — ajoute Groos — de rester trop loin de la vie et du développement de l'être vivant. On est dans une situation plus favorable si l'on aborde l'organisme vivant sous l'angle de son unité téléologique, si on étudie les divers aspects de son comportement ». — C'est exactement là le point de vue fonctionnel.

Enfin, il ne faut pas oublier l'impulsion donnée par Freud aux conceptions dynamiques de la vie mentale. Bien que Freud soit parti de l'anamnèse clinique, et non pas de la biologie, les premières notions qu'il a proposées, celle du refoulement (l'*Abwehr*, l'*Abreaktion*, la *Katharsis*, etc.) font figure de réactions de défense de l'organisme mental contre les impressions ou les pensées qui l'affectent péniblement. Elles ont donc une valeur fonctionnelle au premier chef.

Si la psychologie allemande, abstraction faite de Groos et de Freud — dont les travaux n'ont pas eu tout d'abord le retentissement auquel ils auraient eu droit —



est restée réfractaire à la pensée fonctionnelle, celle-ci ne fut guère mieux représentée dans les autres pays du continent. En France, ce qui dominait c'était, d'une part, la tradition sensualiste à laquelle le talent de Taine avait donné une nouvelle gloire, d'autre part la préoccupation clinique, médicale, pathologique, résultant des travaux de Charcot, et aussi des manifestations de l'hypnotisme et du spiritisme, qui ont offert un aliment aux premières études de Pierre Janet. Taine lui-même avait fait appel à des cas psychopathologiques pour expliquer l'activité normale de l'esprit. — Mais tout cela était étudié d'un point de vue purement analytique, cela restait complètement en dehors du cadre de la psychologie fonctionnelle.

Il faut faire cependant une exception pour Th. Ribot. S'il n'a pas posé la question fonctionnelle avec la netteté des pragmatistes, du moins a-t-il fort bien aperçu que la vie mentale plonge ses racines dans la vie organique, et que tout état de conscience a toujours une tendance à s'exprimer par un mouvement. Les tendances, qui constituent le substratum de toute notre activité mentale, sont elles-mêmes l'expression immédiate des manières d'être de l'organisme. L'accent mis sur cet « élément moteur » et sur son importance dans notre vie constitue le leit-motiv de la psychologie de Ribot. L'éminent psychologue français a sans aucun doute subi l'influence, d'une part, de Spencer, qu'il a contribué à faire connaître en France, d'autre part, de Schopenhauer, sur la philosophie duquel il avait écrit un petit volume en 1874<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Je laisse de côté ici une autre particularité de la psychologie de



Voici donc où en était la psychologie fonctionnelle au début de notre siècle : préconisée par quelques auteurs isolés, elle avait à peine pris conscience d'elle-même. En tout cas, elle n'avait aucunement pénétré l'enseignement officiel de la psychologie, et, à part le mouvement inauguré par Dewey aux Etats-Unis, n'avait pas davantage influencé la pratique éducative.

A Genève, nous avons été privilégiés. Grâce au lumineux enseignement de Flournoy, nous étions, plus qu'ailleurs, tenu au courant des idées de W. James, qui était son grand ami. Flournoy avait d'ailleurs lui-même, et indépendamment du penseur américain, développé une conception très pragmatiste de la science dans sa *Métophysique et Psychologie* (Genève, 1890)<sup>1</sup>. Toute son attitude vis-à-vis de la vie mentale était imprégnée de fonctionnalisme : qu'il s'agît de phénomènes religieux, ou de manifestations subconscientes, partout il apercevait les tendances, les efforts, les aspirations, les révoltes, détentés ou consentements intérieurs dont ils étaient l'expression, toujours il cherchait à en donner une « interprétation biologique ». Mais il est de fait que jamais il n'explicita systématiquement une conception fonctionnelle de la psychologie.

Ribot, à savoir l'application de la « méthode pathologique ». « Ce qui fait l'unité de mon œuvre et m'a servi de fil conducteur dans toutes les questions que j'ai étudiées, c'est que toujours, autant que possible, j'ai examiné les phénomènes psychiques du point de vue de leur évolution et de leur dissolution », a déclaré Ribot dans la préface qu'il a écrite pour le livre de S. KRAUSS, *Th. Ribots Psychologie*, (Jena 1905). Il semble que cette préoccupation méthodologique l'ait détourné d'insister davantage sur le principe fonctionnel.

<sup>1</sup> Cf. mon article sur *Th. Flournoy, sa vie et son œuvre*, Arch. de Psychol., XVIII, 1921, p. 3, 87.



### Le point de vue fonctionnel.

Ce sont ces principes fonctionnels généraux que je voudrais exposer ici, aussi brièvement que possible.

La psychologie fonctionnelle — il ne doit pas y avoir de malentendu à cet égard — n'est pas une certaine psychologie qui se différencierait des autres ! Sans doute, il y a beaucoup de psychologues, et qui ont chacun une certaine manière d'interpréter les faits, ou qui partent de postulats différents. Il y a les « atomistes » et les « gestaltistes », les « introspectionnistes » et les « behavioristes », les « parallélistes » et les « interactionnistes », les « réflexopsychologues » et les « personnalistes », les « associationnistes » et les « compréhensionnistes », les « hédonistes » et les « hormicistes », les « freudiens » et les « adleriens », etc. Mais, s'il y a beaucoup de psychologues, *il n'y a qu'une psychologie*, à savoir la science de l'activité mentale, de la conduite, qui se dégagera toujours plus des conceptions individuelles de ceux qui la cultivent.

Cette multitude de « psychologies » paraît impressionner certains éducateurs : s'il y a tant de psychologies, pensent-ils, sur laquelle faut-il fonder la pédagogie ? Attendons que les psychologues se soient mis d'accord entre eux<sup>1</sup> !

Mais, à côté de ces conceptions générales différentes, il reste les faits. Pratiquement, un behavioriste et un introspectionniste peuvent fort bien travailler ensemble,

<sup>1</sup> Cf. l'article cité de M. CHEVALLAZ, p. 9 et suiv. : « Les fondements mêmes de la psychologie sont instables. »



les résultats de leurs expériences seront les mêmes pour l'un et pour l'autre (de même qu'un botaniste mécaniste et un botaniste vitaliste pourront étudier la même plante, par les mêmes méthodes, et aboutir à un résultat identique). Ce n'est que lorsqu'il s'agira d'une interprétation que le désaccord pourra survenir, et souvent se ramènera-t-il à une question de mots.

A ce compte aucune pratique ne devrait se fonder sur aucune science, car il n'y a pas de science, même parmi les plus « exactes », où l'on ne voie ceux qui la cultivent défendre des théories opposées. Que d'opinions diverses, en biologie, sur l'évolution (lamarckistes, orthogénéistes, mutationnistes, etc.), sur l'adaptation, etc. Lorsque les chimistes se partageaient en atomistes et en énergétistes, cela a-t-il arrêté la teinture chimique des étoffes ? Les chirurgiens diffèrent d'opinion sur la nature et sur l'origine du cancer ; cela empêche-t-il le diagnostic et le traitement de cette tumeur ? Dans le domaine de la physique, il s'est produit depuis trente ans, depuis la découverte de la radioactivité notamment, un tel changement dans les idées sur la constitution et la conservation de la matière, que si Helmholtz ressuscitait, il ne comprendrait plus rien au langage des physiciens d'aujourd'hui. Cela affecte-t-il la valeur des travaux de Helmholtz ? Les idées actuelles sur la nature de la lumière modifient-elles les lois de la réfraction ? Bien plus ! Certains savants éminents défendent aujourd'hui une interprétation indéterministe de la nouvelle mécanique ! Le principe du déterminisme battu en brèche par des physiciens ! Les industriels vont-



ils attendre que ceux-ci se soient mis d'accord sur les causes dernières des mouvements des corpuscules intratomiques pour utiliser l'électricité et travailler les métaux ? — Les « fondements » de la mécanique s'avèrent aussi « instables » que ceux de la psychologie !

Mais la psychologie fonctionnelle ne prétend nullement être une théorie sur la nature dernière de l'activité mentale ! Elle borne son ambition à offrir une méthode d'approche, et à formuler un certain nombre de lois.

L'activité mentale peut en effet être abordée de points de vue différents, qui répondent chacun à une préoccupation différente, à un problème différent que s'est posé le savant, et qui, bien loin d'être contradictoires entre eux, convergent au contraire vers un but unique, qui est la connaissance de la conduite et de ses lois. — Ces points de vue, me semble-t-il, sont au nombre de trois :

1. Le point de vue *structural* : c'est le point de vue analytique, anatomique, si j'ose dire. Quels sont les éléments de la vie mentale ? Quelle est la nature des rouages de la conduite ? — L'étude structurale est à la psychologie ce qu'est l'anatomie à la science de la vie organique. Par exemple, lorsqu'on pense, de quoi est fait le substratum de la pensée (images verbales, conscience de relations, etc.) ? Quels sont les sentiments élémentaires ? Quelle est la structure de l'émotion ? Etc.

2. Le point de vue du *mécanisme*, de la *technique* : c'est encore l'analyse, mais appliquée aux opérations mentales, à la conduite en activité. Comment les roua-



ges, que l'étude structurale nous a fait constater, engrènent-ils entre eux ? Cette étude correspond à ce qu'est la physiologie (au sens étroit du mot) pour la vie organique. — Exemple : Lorsque je résous un problème d'arithmétique, que se passe-t-il ? Comment les diverses portions de cette opération se succèdent-elles, se déterminent-elles ? Comment la consigne en ordonne-t-elle la cohérence ? Ou encore : Comment le sentiment agit-il sur les opérations de l'intelligence ?

3. Le point de vue *fonctionnel* : c'est celui du rôle joué par tel ou tel processus dans la vie de l'individu. Ici on envisage les phénomènes sous un angle plutôt synthétique, par rapport à l'ensemble de l'organisme, par rapport à leur signification pour lui, par rapport à *leur valeur pour son adaptation au milieu* physique ou social. Par exemple, quelle est la signification du jeu, de l'émotion, de l'entêtement, du délire des grandeurs ? C'est-à-dire à quels besoins ces phénomènes répondent-ils ? en quoi sont-ils des moyens d'adaptation ? C'est ici l'investigation des ressorts de la conduite. Pour continuer notre parallèle avec la science de la vie organique, nous pourrions dire que c'est le point de vue de la biologie (opposée à l'anatomie et à la physiologie), car le grand problème de la biologie, c'est celui de l'adaptation. — Exemple : Quelle est la fonction de la pensée, du sentiment, de la volonté ?

Ces trois points de vue sont en étroite corrélation entre eux. Etant donné une fonction, l'étude de son mécanisme nous apprendra comment cette fonction



peut s'accomplir. Et l'analyse de ce mécanisme en dévoilera la structure.

Ils répondent chacun à une question différente. Le point de vue structural, c'est le *quoi*? — Le point de vue du mécanisme, c'est le *comment*? — Le point de vue fonctionnel, c'est le *pourquoi*?

Le point de vue fonctionnel est *dynamique*, par opposition aux deux autres qui sont plutôt *statiques*<sup>1</sup>.

### Légitimité du point de vue fonctionnel.

Mais, comme chacun sait, on conteste parfois au biologiste, au médecin, au psychologue, le droit de se placer au point de vue fonctionnel. Celui-ci, dit-on, étant « téléologique », doit être laissé à la porte de la science ! — Il nous faut donc justifier la *légitimité* de ce point de vue. Mais, auparavant, deux mots sur son *utilité*.

Cette utilité me paraît très grande. Lorsqu'on aborde un phénomène psychologique, il est très avantageux, à mon avis, de commencer par le faire sous l'angle fonctionnel. C'est comme lorsqu'on se propose d'étudier une préparation microscopique : il est bon, avant de l'examiner sous un fort grossissement, de la considérer sous un grossissement plus faible qui permette de l'apercevoir dans sa totalité, et de juger ainsi quelle place occupe chaque partie dans l'ensemble de la pièce. C'est alors

<sup>1</sup> Dans ma *Psychologie de l'enfant* (1915, p. 119 et suiv.), j'ai, pour simplifier, réuni la structure à la technique, dont l'objet est pratiquement le même, et qu'il est souvent difficile de séparer nettement, pour les opposer à la fonction.



que l'étude détaillée de la structure sera vraiment profitable.

Prenons un exemple : l'intelligence, je suppose. N'est-ce pas orienter dès l'abord, d'une façon profitable, l'étude de sa structure et de son mécanisme, que de se demander quelle est sa fonction, — ou, en d'autres termes, dans quelles circonstances elle intervient, à quel besoin d'adaptation elle répond ? Cette valeur fonctionnelle une fois déterminée nous marcherons d'un pas plus sûr à la découverte des « techniques » permettant de la réaliser. La perspective fonctionnelle est comme un cadre qui limite les investigations relatives à la technique et à la structure, en les concentrant sur les points pratiquement importants.

Autre exemple : le sommeil. En regardant ce phénomène sous l'angle fonctionnel, en cherchant quelle est son utilité pour la vie, on découvre qu'il joue le rôle d'une fonction de défense, de défense contre l'épuisement, et que ce n'est pas parce que nous sommes intoxiqués que nous dormons, mais que nous dormons pour ne pas l'être. Peut-on nier que cette découverte ne soit féconde ? Car elle oriente dans une voie toute nouvelle les recherches relatives à son mécanisme, et elle soulève des problèmes qu'on n'aurait pas eu autrement l'idée même de poser : quels sont les stimuli du sommeil, quelle est l'origine biologique de ce processus, etc.<sup>1</sup> ?

Mais la « question fonctionnelle » n'a pas seulement une utilité indirecte en orientant les investigations qui

<sup>1</sup> Cf. mes travaux : *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Arch. de Psychol., IV, 1905; *La fonction du sommeil*, Scientia, 1907; *La question du sommeil*, Année psychol., XVIII, 1912; *Opinions et travaux relatifs à la théorie biol. du sommeil*, Arch. de Psychol., XXI, 1928.



ont la structure pour objet. Elle est indispensable encore parce qu'elle pose le problème fonctionnel lui-même qui est, évidemment, le grand problème de la biologie et de la psychologie, à savoir — nous l'avons dit tout à l'heure — le problème de l'adaptation ou (cela revient au même) le problème de la conduite. Voici un processus utile à la vie. Comment ce processus s'est-il installé ? Comment tel besoin suscite-t-il précisément les gestes propres à le satisfaire ? Comment la fourmi en est-elle arrivée à posséder les instincts qui régissent sa vie sociale ? En vertu de quelle série d'événements la vue d'un œuf déclenche-t-elle chez la poule, en de certaines saisons, l'attitude de la couvaison ? Comment se fait-il que, lorsque j'ai soif, les moyens de me procurer une boisson surgissent dans mon esprit ?

Le point de vue fonctionnel est encore utile pour une troisième raison : pour les applications pratiques. Il n'est pas inutile pour le médecin de regarder les globules blancs comme des agents de protection et de défense, qui sont là pour absorber les microbes circulant dans le sang. Cette vision fonctionnelle suggérera au thérapeute l'idée d'imiter la nature (*natura medicatrix*) lorsqu'il se propose le même but qu'elle, et il créera artificiellement des « abcès de fixation ». — Et il n'est pas non plus inutile à l'éducateur de regarder le jeu comme un phénomène qui sert au développement de l'individu. Car, lorsqu'il voudra travailler à ce développement, il recourra au moyen qu'utilise elle-même la nature. Il n'est pas davantage superflu qu'il connaisse quelles sont



les circonstances dans lesquelles l'individu a besoin de faire acte d'intelligence; car, lorsqu'il voudra faire faire un acte d'intelligence à son élève, il saura quelles sont les circonstances dans lesquelles il devra le placer pour mobiliser sa pensée.

Il est bien évident que toute action pratique, l'action éducative notamment, posant un *but* qu'il s'agit d'atteindre, ce but appelle la recherche de *moyens*. Or, précisément, la psychologie fonctionnelle coordonne les phénomènes sous la perspective «moyen-but». En déterminant la valeur fonctionnelle de chaque processus, la psychologie fonctionnelle offre au praticien précisément ce dont il a besoin. Elle répond à sa demande.

Exemple : l'éducateur se propose de développer ou d'exercer l'intelligence de son élève. Et alors se pose à lui la question de savoir dans quelle mesure l'acquisition des connaissances répond à ce but. La psychologie structurale reste muette à ce sujet. Elle nous apprendra, par exemple, qu'il existe une assez forte corrélation entre l'intelligence et le degré d'instruction ou la richesse en connaissances. Mais elle ne nous dira pas, surtout dans l'état actuel de son développement, quelle relation interne existe au juste entre la richesse en connaissances et la capacité intellectuelle.

Si l'on pose le problème sous sa forme fonctionnelle, tout s'éclaire au contraire : demandons-nous à quoi sert l'intelligence, et à quoi servent les connaissances. Or, l'intelligence ayant pour fonction d'ajuster l'action (dans certaines circonstances qu'il importe peu ici de



préciser)<sup>1</sup>, le savoir apparaît comme un moyen indispensable à l'intelligence pour remplir son programme<sup>2</sup>. Et cette conclusion n'est pas, bien entendu, une simple vue de l'esprit. Elle est fondée sur l'observation : impossible de déchiffrer un texte latin si on ne connaît ni le sens des mots latins, ni les règles de la grammaire ou de la syntaxe latines. Impossible à un ingénieur, en dépit de toute son intelligence, de calculer la résistance d'un pont s'il a oublié la formule du coefficient de résistance des matériaux qu'il doit employer, ou s'il a perdu le livre contenant ces données. Etc.

La preuve de cette utilité de la méthode fonctionnelle est fournie par les résultats obtenus quand on ne l'a pas employée. Selon Herbart, par exemple, le savoir n'est nullement un auxiliaire de l'intelligence. Il en est l'agent même. Plus est considérable la « masse des représentations », plus est grande, semble-t-il, la capacité d'aperception, donc l'intelligence. La pratique qui découle de cette prémisse, c'est que l'acquisition des connaissances a une valeur en soi, qu'elle doit être mise, à l'école, au premier rang. Mais ce faisant, on fait fausse route, puisque l'investigation fonctionnelle nous montre au contraire que le savoir n'est jamais qu'un *moyen*, et que par conséquent c'est aller contre la nature que de le présenter seul, sans le relier à un but qu'il a pour mission de faire atteindre. La pédagogie reposant sur la psychologie fonctionnelle, en présentant toujours le savoir en fonction de la pensée — le savoir comme subor-

<sup>1</sup> Voir plus loin, le chapitre sur la psychologie de l'intelligence.

<sup>2</sup> Voir *Réflexions d'un psychologue, La pensée et le savoir....* Ann. Instr. publ., en Suisse, 1926.



donné à la pensée — est donc bien plus efficace, puisqu'elle se conforme à la réalité naturelle des faits, puisqu'elle ne renverse pas les relations fonctionnelles naturelles, puisqu'elle ne travaille pas à contre-sens.

Mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances, au lieu de le mettre sur l'exercice de l'intelligence, sur l'éveil de l'imagination, sur l'acquisition de certaines méthodes de pensée et de travail, — tel est le grand reproche qu'un peu partout on adresse à l'école. Or, si l'école fait ainsi, c'est parce qu'elle est partie d'une psychologie grossière qui a faussé les rapports du savoir et de l'intelligence. De ce que le savoir est utile à la pensée pour accomplir ses fins, on en a conclu que le savoir avait une fin en soi. (Peut-être bien d'autres causes aussi que celle d'être partie d'une psychologie défectueuse expliquent-elles cette pratique absurde : ainsi l'économie d'efforts ; il est plus aisé pour le maître, de dicter, de faire mémoriser, que d'organiser des occasions de réfléchir. L'écolier lui-même, s'il est paresseux d'esprit, et surtout s'il est peu doué, y trouve aussi son compte. Et les parents voient volontiers dans le savoir une marque de la supériorité de leur rejeton. L'érudition donne souvent le change.)

En résumé, nous voyons que la méthode fonctionnelle est utile, parce qu'elle seule nous permet d'apercevoir les processus en fonction de la conduite qu'ils doivent déterminer. Et, pour la pratique, elle seule nous montre la valeur d'un processus eu égard au but à atteindre. Tandis que la psychologie structurale — utile à bien d'autres points de vue — ne nous dit rien en ce qui



concerne la coordination fonctionnelle des phénomènes psychophysiologiques.

Le coup d'œil que nous venons de jeter sur l'utilité de la méthode fonctionnelle nous servira à juger de sa *légitimité*.

On conteste en effet cette légitimité, sous prétexte que le point de vue fonctionnel implique celui du finalisme, et que le finalisme est contraire à l'esprit de la science, qui postule le déterminisme.

Je ne veux pas entrer ici dans les discussions interminables que, depuis un demi-siècle et plus, a soulevées ce débat ! Je me bornerai à faire remarquer que, quelles que soient les difficultés théoriques qu'une conception ou une méthode puissent soulever, si celles-ci sont utiles, la science a le droit de les accepter. La *fécondité*, voilà le seul critère pour l'homme de science qui ne veut pas faire de la métaphysique. Le but de la science est d'organiser les faits, de découvrir les relations qu'ils offrent entre eux, de les coordonner en lois. Si la conception fonctionnelle de la conduite nous permet de parvenir plus facilement à cet idéal, je ne vois pas au nom de quel dogme on se refuserait d'y recourir. L'esprit du savant doit être absolument libre, dégagé de tout préjugé, de tout à priori philosophique. Il ne saurait, à mon avis, repousser un outil utile à son travail sous prétexte que la logique ou l'épistémologie.... ou la tradition scientifique, le lui interdit <sup>1</sup> !

<sup>1</sup> Dans ces dernières années, de nombreuses discussions se sont élevées, en Allemagne surtout, entre les partisans de la *verstehende Psychologie* et ceux de l'*erklärende Psychologie*, discussions qui ont, entre



D'ailleurs le savant pourra toujours, pour calmer ses scrupules, formuler après coup, sous forme causale, les coordinations que la méthode fonctionnelle lui aura fait découvrir. Au lieu de dire que le jeu a pour *fonction* de développer l'enfant, il pourra dire que le jeu a pour *effet* de développer l'enfant. Au lieu de dire que les poumons ont pour *fonction* d'oxygéner le sang, il dira que les poumons ont pour *effet* d'oxygéner. Au lieu de dire que l'œil a pour fonction de voir, il dira que la vision est un *effet* de la structure de l'œil.... Et au lieu de dire que la pensée a pour *fonction* de préparer ou de contrôler la conduite, il dira que cette préparation et ce contrôle ne sont que des *effets* de la pensée.

Assurément, tant qu'on est sur le plan structural, ou sur le plan du mécanisme, ce langage est le seul adéquat. Comment le jeu développe-t-il l'enfant, comment a-t-il cet effet ? Comment les poumons captent-ils l'oxygène pour le faire passer dans le sang, comment ont-ils cet effet ? Comment l'œil produit-il la vision, comment a-t-il cet effet ? Comment la pensée s'y prend-elle pour contrôler l'action, comment a-t-elle cet effet ?... Nous sommes ici dans le domaine du *comment*, et on n'y saurait assurément parler que de causes et que d'effets.

Cependant, même sur ce plan de la structure, parler seulement d'«effets» n'est pas fécond, parce que cette formule dissimule un problème capital, quoiqu'il soit aussi

autres, alimenté quelques séances du Congrès international de psychologie de Groningue, en 1926. Ces discussions théoriques, pour intéressantes qu'elles puissent être, sont à mon avis stériles. Le seul moyen de justifier telle ou telle conception est de montrer qu'elle a, en fait, engendré des résultats utiles, suggéré des recherches fécondes. Marcher est toujours la meilleure façon de démontrer le mouvement.



un problème structural. Ce problème est le suivant : Comment a été acquise cette structure, grâce à laquelle tant d'effets qu'elle produit sont des effets *utiles à la vie de l'organisme possédant cette structure* ? Un organisme est une machine, c'est-à-dire un assemblage de pièces qui concourent à un but unique, le maintien de son propre équilibre. Eh bien, comment s'est constitué cet assemblage, *comment s'est fabriquée cette machine*, par quelle série d'événements, de déterminations, cet agencement qui aboutit à des effets si utiles à sa propre conservation, s'est-il constitué ?

Qu'on explique la chose par des hasards heureux, triés et conservés par la sélection naturelle, ou qu'on fasse appel à des « entéléchies », peu nous importe ici. Mais le problème existe, et, chose curieuse, bien que ce soit un problème de structure, le langage structural ne permet pas de l'apercevoir. L'attitude structurale est aveugle à son égard. Pour le saisir, il faut qu'elle emprunte les yeux — le point de vue — de l'attitude fonctionnelle.

Voici donc une nouvelle utilité de la méthode fonctionnelle : poser les problèmes de genèse. Ces problèmes n'existent pas pour qui ne regarde pas un organisme comme une unité fonctionnelle. Sans la vision de cette unité, les phénomènes survenus dans un organisme seraient simplement des phénomènes qui se succèdent, qui se transforment les uns dans les autres, qui se suivent, mais on ne parlerait plus de *genèse*. Ainsi, lorsqu'un bloc de glace fond au soleil, puis que l'eau ainsi produite s'évapore, nous ne parlons pas de genèse de la vapeur. Il n'y a pas de problèmes de genèse pour les corps inor-



ganiques, bien qu'ils passent par d'incessantes modifications; mais celles-ci ne paraissent pas soumises à un plan qui en régit la nature, la succession, et l'harmonie.

Cette attitude fonctionnelle s'impose d'ailleurs à tel point, à tous ceux que préoccupe le comportement de l'organisme, qu'elle se trahit dans leur langage, même si, théoriquement, ils professent un strict mécanisme. Deux ou trois citations suffiront :

On trouverait dans l'œuvre de Ribot, qui professait assurément la philosophie la plus positive qu'on puisse imaginer, de nombreux exemples de cette attitude fonctionnelle. Citons-en un seul, au hasard : « Le raisonnement de justification est nettement téléologique.... Le raisonnement de consolation vise toujours le même but, il consiste dans la mise en valeur d'états passés ou futurs propres à compenser le présent <sup>1</sup>. »

Et Sherrington, l'éminent physiologiste anglais, ne parle-t-il pas du « but d'un réflexe » (*purpose of a reflex*), et n'écrit-il pas : « Nous ne pouvons que constater que nous ne retirerons aucun profit de l'étude d'un type particulier de réflexe jusqu'à ce que nous puissions discuter son but immédiat en tant qu'acte adapté (*its immediate purpose as an adapted act*) <sup>2</sup>. »

Henry Head, le grand neurologue londonien, regarde l'adaptation en vue d'un but (*purposive adaptation*) non seulement comme caractérisant l'activité mentale, mais comme « se rencontrant essentiellement, à des degrés divers, dans toutes les réactions, conscientes ou non, de toutes les parties du système nerveux central <sup>3</sup>. »

<sup>1</sup> RIBOT, *Logique des sentiments*, p. 110, 115.

<sup>2</sup> CH. SHERRINGTON, *The integrative action of the nervous system*, Londres 1906, p. 238.

<sup>3</sup> H. HEAD, *The conception of nervous and mental energy*, Proceedings of the VII. Internat. Congress of Psychology (Oxford 1923), p. 175.



Ajoutons que certains auteurs, mécanistes convaincus, utilisent souvent certains termes qui n'ont de sens que du point de vue fonctionnel. Un seul exemple, l'emploi du mot *contrôler*. « Le stimulus *contrôle* la réaction », lit-on souvent. Ou bien : « Le cerveau *contrôle* l'activité de la moelle épinière <sup>1</sup> ». Contrôler veut dire surveiller, corriger. Mais corriger quoi ? Corriger le mouvement qui s'écartera du but à atteindre, de l'adaptation désirable.

Ces quelques citations suffisent à montrer que, de fait, le point de vue fonctionnel est pratiquement utile au savant, tout au moins à certains savants, qui ne peuvent travailler commodément sans s'y placer de temps en temps. C'est assez pour déclarer que ce point de vue est légitime. Encore une fois, en science, il ne doit pas y avoir de tabous irraisonnés ; la fécondité et la commodité sont les seuls critères de la validité d'un principe ou d'une méthode.

Il va sans dire que l'adoption de ce point de vue fonctionnel n'implique aucune adhésion au finalisme en tant que principe d'explication dernière. Car les explications finalistes ne sont pas des explications (si, par expliquer, on entend ramener le processus à un modèle mécanique) : elles se réduisent à constater notre ignorance. — Quoi qu'il en soit, le point de vue fonctionnel permet d'établir des lois, qui expriment des relations constantes existant entre certaines conduites et certaines situations. Ces lois autorisent des déductions, des applications. Elles sont donc pratiquement utiles.

<sup>1</sup> Cf, par exemple L. LAPICQUE : « Les centres *supérieurs* suivant l'axe vertical contrôlent la partie du système nerveux située plus bas... » *Nouv. traité de psychologie*, Paris 1930, I, p. 201.



### Les grandes lois de la conduite.

Après ces discussions méthodologiques, revenons à la psychologie, et essayons de formuler ces quelques grandes lois qui régissent la conduite, lorsqu'on l'envisage du point de vue fonctionnel.

La psychologie classique, qui s'est adonnée à l'étude introspective de la pensée, qui a mis l'accent sur la façon dont se déroulent les phénomènes de conscience, ne s'est guère préoccupée des ressorts qui faisaient mouvoir cette pensée, et grâce auxquels se « déroulaient » ces phénomènes de conscience. D'une façon générale, elle ignorait les ressorts de la conduite. La vie mentale restait donc, pour elle, quelque chose qui flottait un peu dans les nuages, et dont on ne voyait pas bien les liens qui la rattachaient à la vie terrestre, à la vie du corps qui la supportait pourtant.

La psychologie fonctionnelle, en faisant de la vie mentale un instrument de la vie de l'organisme, obvie à ce défaut.

Pour comprendre la signification de la vie mentale, et des divers processus de la vie mentale, il faut donc commencer par nous demander ce qu'est la vie, ou plutôt, ce qu'est un organisme vivant.

*Tout organisme vivant est un système qui tend à se conserver intact. Dès que son équilibre intérieur (physico-chimique) est rompu, dès qu'il commence à se désagréger, il effectue les actes nécessaires à sa réfection. C'est ce que les biologistes nomment l'auto-régulation. Si celle-ci ne peut s'accomplir, il meurt. — On peut donc définir la*



vie : le perpétuel réajustement d'un équilibre perpétuellement rompu. Toute réaction, tout comportement, a toujours pour fonction le maintien, la préservation, ou la restauration de l'intégrité de l'organisme<sup>1</sup>.

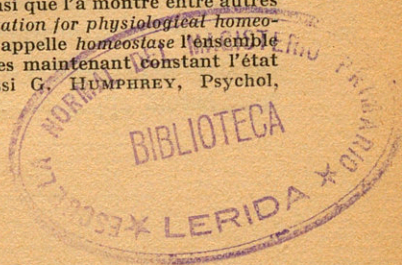
La rupture d'équilibre d'un organisme est ce que nous appelons un « besoin ». Si l'organisme manque d'eau, nous disons qu'il a besoin d'eau. Mais ce besoin a la propriété de déclencher les réactions propres à le satisfaire. Ainsi l'organisme qui manque d'eau commencera à remuer, à chercher, jusqu'à ce qu'il ait trouvé l'eau nécessaire à la réfection de son équilibre vital.

### 1. Loi du Besoin.

Nous pouvons énoncer sous forme d'une loi cette coordination fondamentale entre le besoin et les réactions adaptées à sa satisfaction : **Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire.** Son corollaire est : **L'activité est toujours suscitée par un besoin.**

Je dis « tend à provoquer », et non « provoque », car dans certains cas, ces réactions sont empêchées par diverses circonstances (comme par exemple la présence d'un autre besoin interférant).

<sup>1</sup> Mise en évidence par CL. BERNARD (1878), cette auto-régulation reste encore, quant à son mécanisme, une énigme. On a voulu en faire un cas particulier de la *Loi de Le Chatelier* (1885) qui régit certains systèmes physiques ou chimiques simples : « La modification produite dans un système de corps à l'état d'équilibre par la variation de l'un des facteurs de l'équilibre est de nature telle qu'elle tend à s'opposer à la variation qui la détermine ». Mais, dans les « systèmes biologiques » les choses paraissent plus complexes, ainsi que l'a montré entre autres le physiologiste W. B. CANNON (*Organization for physiological homeostasis*, *Physiol. Review*, July 1929), qui appelle *homeostase* l'ensemble des réactions physiologiques coordonnées maintenant constant l'état intérieur d'un organisme. — Cf. aussi G. HUMPHREY, *Psychol. Forschung*, XII, 1930, p. 123 et 365.





Cette loi du besoin a, inutile de le dire, été notée déjà par divers auteurs. Ainsi le physiologiste Pflüger, en 1877, écrivait : « La cause de tout besoin d'un être vivant, est en même temps la cause de la satisfaction de ce besoin. » Et le biologiste Nägeli : « Le besoin agit comme un excitant. »

La question du besoin a été fort négligée par la psychologie. L'importance de ce phénomène a été masquée, semble-t-il, par celle qu'on a attribuée à l'excitant. C'est l'excitation qui produit la réaction : tel est le dogme qui a dominé, et domine encore la science de la conduite. Mais il faut mettre les points sur les *i*. Ce dogme ne correspond à une réalité que si l'on précise les choses. C'est ce que nous ferons ici en deux mots.

Partons de l'observation. Que nous montre-t-elle ? Les trois ordres de faits suivants :

1° Des actes *spontanés*, qui prennent naissance en l'absence de tout excitant, tout au moins, de tout excitant externe, de tout objet extérieur. Ainsi, un animal couché jusque là, qui tout à coup se lève pour aller manger. Ou bien un travailleur qui quitte son travail pour aller « prendre l'air » un moment. On dit alors que l'acte a été déclenché par un besoin. Et l'excitant externe est si peu présent au moment de l'apparition du besoin, que l'individu est obligé d'aller le *chercher*. Le chien cherche une fontaine où il pourra boire ; le travailleur fatigué cherche l'air et le mouvement.

2° Des actes qui surviennent au contraire à la suite de la présence d'un *excitant externe*, et en l'absence de tout besoin apparent. Ainsi quelqu'un qui n'éprouvait



aucune soif boira cependant le thé ou le porto qu'on lui offre. Ou bien l'auditeur d'une conférence, qui ne songeait nullement à rire, éprouvera la plus folle envie de s'esclaffer, s'il voit tout à coup un chien s'introduire dans la salle et se poser devant la chaire de l'orateur. Une dame qui ne pensait pas à acheter un chapeau, en éprouve subitement la plus grande envie en passant devant la devanture d'un magasin de modes, et elle entre.... — Faut-il dire alors que c'est l'excitant externe qui a suscité la réaction ? Oui et non. Pour bien saisir quelle est la part qui revient à l'excitant dans le déterminisme des actes de ce genre, il faut considérer les faits du 3<sup>me</sup> groupe :

3<sup>o</sup> Des stimuli externes ne produisant *aucune réaction*. Le thé qu'on vous offre, vous le refuserez si vous en avez déjà bu plusieurs tasses. Les aliments les meilleurs vous laisseront froid si vous êtes repu. La devanture de chapeaux n'attirera pas la dame élégante, si hier elle en a déjà acheté un plus beau que ceux qu'elle voit aujourd'hui.

Comparons les cas des groupes 2 et 3. Puisqu'une même cause n'a pas toujours les mêmes effets, puisqu'un même excitant provoque ou ne provoque pas de réaction suivant les moments, cela signifie que l'excitant à lui seul ne suffit pas à susciter la réaction. Il lui faut encore la complicité (si je puis ainsi parler) de l'organisme lui-même; il faut que celui-ci éprouve de quelque manière le besoin de réagir à cet excitant.

Il est vrai que les faits du groupe 2 semblent indiquer que c'est l'excitant qui détermine à lui seul la réaction.



Mais les faits du groupe 3 montrent que ce n'est pas le cas, et qu'au contraire le besoin est indispensable pour *sensibiliser* l'organisme à l'égard d'un excitant. Pour qu'il y ait excitation, pour qu'il y ait réceptivité du stimulus, il faut en effet qu'existe à ce moment-là une disposition à être troublé par ce stimulus. Tout objet externe n'est donc pas un excitant. Un objet extérieur ne passe à la dignité d'excitant que s'il est en relation avec les besoins généraux ou momentanés de l'individu. Si un objet est complètement étranger à ce système des besoins, il n'excite pas, parce qu'il n'est pas alors un « excitant ».

C'est ainsi que, pour la dame élégante, les devantures des librairies scientifiques ne seront pas un excitant; elle ne les verra pas. Dans une promenade, le botaniste verra des plantes que ne remarquera pas le géologue, etc. — (L'éducateur doit songer qu'un objet mis sous les yeux d'un élève n'est pas nécessairement aperçu par lui, et que certaines conditions sont nécessaires pour que cet objet devienne pour l'enfant un « excitant ».)

Nous pouvons dénommer « besoin latent » ce facteur  $x$  qui fait défaut dans les cas n° 3, et qui sensibilise l'organisme à l'égard de certains objets, comme dans les faits n° 2. Si la souris est un excitant pour le chat, et pas pour le mouton, c'est qu'il existe chez le chat un besoin latent relatif à la souris. Si une poupée mobilise l'activité d'une fillette, et pas celle de sa mère, c'est qu'il y a chez la fillette un besoin latent



relatif à cet objet, besoin qui n'existe plus chez sa mère.

Bien que, dans les faits du groupe 1, il semble que ce soit le besoin qui commande toute la situation, et que dans le groupe 2, ce soit au contraire l'excitant, nous voyons qu'en réalité *leur concours* est indispensable pour effectuer l'acte adapté qui satisfera le désir. Ce n'est que *par l'intermédiaire d'un besoin* que l'excitant provoque la réaction.

Cette dernière constatation est utile pour rendre compte d'un autre phénomène, à savoir le défaut complet de parallélisme existant entre l'intensité de l'excitant et celle de la réaction. Nous savons tous que quelques mots lus sur un télégramme peuvent susciter chez nous des réactions multiples, toute une conduite compliquée, voyage, etc. Il va sans dire que ce n'est pas l'intensité de l'excitation de notre rétine par les signes du télégramme qui rendra compte de l'intensité de notre réaction. Mais alors, si l'énergie nécessaire pour exécuter l'acte ne provient pas de l'énergie de l'excitation, d'où provient-elle ? Evidemment de nous-même, c'est-à-dire du besoin de réagir en conséquence. C'est le besoin qui est le moteur de notre conduite.

En effet, tout besoin non encore satisfait provoque en nous une sorte de tension, tension physiologique qui, souvent aussi, est ressentie du dedans comme une tension affective. Par exemple, nous nous sommes posé un problème que nous ne parvenons pas à résoudre. Cela nous préoccupe, et, même en dehors des moments où nous y appliquons notre pensée, cela nous



« inquiète », cela produit en nous un état inconfortable <sup>1</sup>.

Si cependant l'on envisage les divers cas de réaction, ou de conduite, mentionnés ci-dessus, par rapport au maintien de l'équilibre intérieur de l'organisme, on est amené à établir entre eux une importante distinction.

Tantôt, en effet, la conduite a pour fonction de *rétablir* l'équilibre *déjà rompu*; (c'est le cas du manger et du boire, des réactions diverses en cas d'asphyxie, etc.). — Tantôt au contraire la conduite vise à *protéger* l'équilibre organique, *avant qu'il ne soit rompu*; (si, par exemple, je fuis devant un danger, si j'éloigne une guêpe avant qu'elle ne me pique, etc.).

Comment expliquer ce dernier cas, si, comme nous l'avons dit plus haut, c'est la *rupture* d'équilibre qui est le moteur de toute l'activité ?

Les mécanismes régulateurs de la conduite, surtout chez l'homme et les animaux supérieurs, sont infiniment compliqués. Nous pouvons cependant en saisir l'économie générale.

Le système des besoins est, si l'on peut dire, à double échelon.

La rupture d'équilibre reste bien le moteur primitif. Mais cette rupture d'équilibre constitue un tel danger pour l'organisme que celui-ci s'est entouré de mécanismes protecteurs destinés à la prévenir. Ces mécanismes

<sup>1</sup> Ces états de tension psychologique ont été depuis quelques années soumis à une étude expérimentale du plus haut intérêt par Kurt LEWIN et ses élèves. Voir notamment de cet auteur *Untersuchungen z. Handlung und Affekt-Psychologie*, Psychol. Forschung, vol. VII, 1926, et volumes suivants. — Un résumé des premiers travaux de Lewin a été publié par J. F. BROWN (*The methods of K. Lewin in the psychology of action and affection*, Psychol. Review, 1929, p. 200).



jouent le rôle d'appareils signalisateurs, en relation étroite avec le milieu ambiant. De cette façon, l'organisme réagit avant que son équilibre fondamental ne soit réellement rompu. Ce qui est rompu, c'est seulement l'équilibre de l'appareil de signalisation et de protection. — Exactement comme un corps de garde alarmé intervient et réagit avant que l'ennemi ait pénétré dans la forteresse. Exactement comme une sonnerie ou un sifflet se met en marche (équilibre rompu) avant que ne fasse explosion la chaudière que ces appareils doivent protéger, avant que ne soit rompu l'équilibre de la chaudière elle-même.

C'est au cours des âges ou au cours de la vie individuelle que se sont établis ces mécanismes protecteurs, grâce à des associations qui se sont nouées entre certains excitants menaçant l'intégrité de l'organisme, et les réactions de défense propres à les écarter avant qu'ils aient nui réellement à l'organisme. Ainsi la gazelle fuira devant le lion : la vue du lion sera le signal qui déclenchera la réaction de fuite, bien que l'excitation de la rétine d'une gazelle par l'image optique d'un lion n'ait, en soi, rien de dangereux. De même, nous chassons une guêpe avant qu'elle ne nous ait piqué. C'est ce qu'on a appelé, depuis Pawloff, le « conditionnement » des réactions.

Notons que l'activité mentale tout entière n'est pas autre chose qu'un de ces mécanismes de protection, et l'on pourrait dire, le mécanisme protecteur par excellence, puisque l'activité mentale est avant tout une activité de prévoyance, et que protection implique pré-



voyance. Cette *anticipation* des réactions sur le danger est tellement importante dans la vie animale que nous la formulerons plus loin comme une loi fondamentale de la conduite <sup>1</sup>.

Or, ces mécanismes protecteurs, la vie psychologique notamment, *ont leur équilibre à eux*, qui peut être rompu sans que soit rompu celui de la vie organique elle-même. Ces systèmes protecteurs, avec leurs besoins propres, ont donc une vie relativement indépendante. La vie intellectuelle, avec ses curiosités, avec ses conquêtes scientifiques, la vie sociale, avec ses compétitions et ses vanités, n'ont le plus souvent pas de rapports immédiats avec les besoins actuels de la vie végétative. Mais cette indépendance n'est jamais complète; dès que cette vie végétative est en péril, tous les besoins intellectuels et sociaux sont soudainement bloqués: lorsque le feu prend soudain dans un cinéma, on cesse de s'intéresser à la suite du film brusquement interrompu, et il arrive que des messieurs, d'ordinaire bien élevés, oublie de laisser les dames sortir les premières.... Ou bien l'intelligence est mise immédiatement au service des besoins du sauvetage <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Des réactions conditionnées sont déclenchées, non seulement par les objets capables de *menacer* l'équilibre, mais aussi par ceux propres à en assurer le *maintien*. C'est de la prévoyance à la seconde puissance! C'est ainsi que certains animaux (l'homme y compris) amassent d'avance la nourriture dont ils auront besoin plus tard; c'est ainsi que le savant construit d'avance la science (v. plus loin p. 75). — A cette catégorie appartiennent tous les comportements relatifs à la conservation de l'espèce.

<sup>2</sup> Il y a cependant des cas dans lesquels la vie psychologique s'est complètement émancipée des besoins végétatifs de l'organisme. Ainsi, dans l'héroïsme, le héros sacrifie sa vie à un idéal, donc à un besoin élaboré uniquement par ces mécanismes du « second échelon », besoin qui se trouve contraire au besoin d'intégrité organique qui est d'or-



On peut donc conclure que l'excitation est bien toujours, en fin de compte, sous le contrôle du besoin.

Ce dernier fait apparaît avec évidence lorsque nous considérons l'individu au cours de son développement. A chaque âge, il est « sensibilisé » pour d'autres objets : c'est que ses besoins, ses besoins psychologiques notamment, changent au fur et à mesure qu'il progresse. C'est là le fondement de l'évolution des intérêts au cours de l'enfance et de l'adolescence.

A ce propos, ne devons-nous pas considérer la croissance comme une cause constante de rupture de l'équilibre organique et psychologique, comme une cause de besoins spéciaux ? Le petit qui grandit a besoin, en plus des aliments destinés à réparer les pertes qu'entraîne l'activité de la machine humaine, d'une « ration de croissance », c'est-à-dire d'un supplément d'aliments indispensable au grandissement de son corps. Et il a aussi besoin d'une *ration psychologique de croissance* : nous voyons en effet que l'enfant, bien loin de se contenter de ne connaître que ce qui serait suffisant à la satisfaction de ses besoins du moment, désire au contraire en savoir toujours davantage, questionne, expérimente, manipule, touche à tout, dépassant constamment la limite des nécessités immédiates, se haussant à chaque instant au-dessus de lui-même<sup>1</sup>.... Le dévelop-

dinaire la fin dernière poursuivie par l'individu. Même constatation dans certains cas de suicide. — Ces exceptions à la règle, dans lesquelles il semble que l'individu se dépasse lui-même, poursuive une fin plus élevée que le maintien de sa propre existence, posent à la psychologie biologique un problème épineux.

<sup>1</sup> Cf. Ed. CLAPARÈDE, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*, Revue de Genève, juin 1930.



pement, l'extension de son moi, il l'éprouve comme un impérieux besoin. (Ce « besoin de croissance », qui se manifeste psychologiquement par le désir de savoir et d'expérimenter, quel auxiliaire précieux n'est-il pas pour l'éducateur qui ne le méconnaît pas !)

Lorsqu'un besoin est satisfait, il s'évanouit, il cesse d'être une cause d'activité. Mais alors, et cela est vrai surtout dans le domaine psychologique, ce besoin est aussitôt remplacé par un autre. La dynamique des besoins est d'ailleurs une chose compliquée. Nous constatons que certains besoins ne peuvent être satisfaits que par l'intermédiaire d'autres besoins. Ainsi la soif, le besoin de boire, engendrera le besoin d'un tire-bouchon, si la bouteille contenant le liquide désiré est bouchée. Le besoin de tire-bouchon peut être appelé un *besoin dérivé*, par rapport à la soif qui serait le *besoin primaire*. D'ailleurs, un besoin dérivé peut lui-même engendrer un nouveau besoin dérivé. Le besoin de tire-bouchon peut susciter le besoin de trouver la clef de l'armoire où se trouve le tire-bouchon. Le besoin de cette clef, le besoin de savoir où se trouve en cet instant la personne qui l'a dans sa poche, — et ainsi de suite.

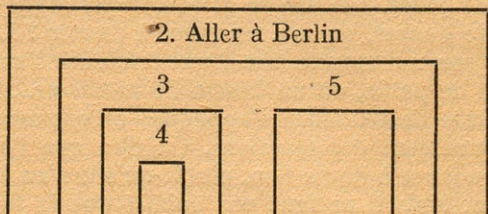
Ce qu'il faut noter, c'est que tous ces besoins dérivés sont actionnés par le besoin primaire, par rapport auquel ils jouent le rôle de « moyens ».

Un besoin primaire, avec ses dérivés, forme un vaste système d'*emboîtement*. Chaque besoin dérivé n'a pour raison d'être que de satisfaire le besoin précédent. Je désire voir un ami (besoin primaire, 1); mais cet ami est à Berlin, j'ai donc besoin d'aller à Berlin, 2. Pour aller



à Berlin, j'ai besoin d'un indicateur des chemins de fer, 3. Pour consulter cet indicateur, j'ai besoin de mettre mes lunettes, 4. Puis, j'ai besoin de faire ma valise, 5. Etc., etc. On pourrait schématiser cet emboîtement (qui peut se prolonger à l'infini) par la figure suivante :

1. Voir mon ami.



Nous voyons les besoins dérivés se succéder comme les vagues d'un lac, chacun disparaissant pour être remplacé par un autre. Et l'on pourrait définir un individu poursuivant une activité, comme une « machine se transformant au fur et à mesure du besoin, des nécessités du moment <sup>1</sup> ». Si nous faisons, en effet, un certain nombre de coupes à travers l'action continue qui consiste par exemple à prendre un tramway, nous aurons d'abord sous nos yeux une « machine-à-attendre-en-regardant »; l'instant d'après, une « machine-à-monter-en-voiture »; puis ensuite, une « machine-à-s'asseoir »; puis ensuite, une « machine-à-payer-sa-place », etc. Le ressort de chacune de ces conduites est un besoin dérivé, actionné lui-même par un besoin primaire plus général.

<sup>1</sup> Ed. CLAPARÈDE, *Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique*, Scientia, 1912, p. 256.



Dans tout ce qui précède, je n'ai pas employé le mot de « *tendance* », la tendance correspondant, pratiquement, au besoin. La tendance, c'est le mouvement que « tend » à provoquer un besoin, c'est l'aspect plus spécialement dynamique du besoin. (Pour Ribot, c'était un mouvement, ou arrêt de mouvement, à l'état naissant). — Le plus souvent, ces termes sont interchangeables : la tendance à jouer, c'est la même chose que le besoin de jouer. Un air de fox-trott provoque-t-il un besoin de danser, ou une tendance à danser ? L'oiseau qui fait son nid manifeste-t-il une tendance à ramasser les brins de paille, ou un besoin de ramasser... ?

Le terme de tendance s'applique surtout au cas du conditionnement des réactions. On dira que l'antilope a une tendance à fuir le lion, plutôt qu'elle n'en éprouve le besoin. Mais il ne faut pas oublier que la tendance dépend des besoins, ce qui s'aperçoit bien dans le domaine sexuel : suivant les époques, chez un animal, la tendance sexuelle est activée ou reste au contraire inactivable. La tendance semble donc être subordonnée au besoin.

## 2. Loi de l'Extension de la Vie mentale.

La loi du besoin est une loi biologique ; elle n'est pas, à proprement parler, une loi psychologique. En effet, le besoin peut se satisfaire sans que l'activité mentale intervienne : ainsi, le besoin respiratoire, et tous les besoins intra-organiques qui déclenchent automatiquement, et sans que nous nous en doutions, une foule de mécanismes régulateurs de la température du corps, de la digestion, des sécrétions externes et internes, appareils qui concourent tous au maintien de l'équilibre nécessaire à la vie.



Mais alors, en quoi la loi du besoin intéresse-t-elle le psychologue ? Et pourquoi, si tant de besoins se satisfont automatiquement et inconsciemment, en est-il d'autres qui mobilisent l'activité mentale ?

C'est que, — comme chacun sait — parmi ces multiples moyens de régulation de l'équilibre vital, il en est qui impliquent des agents ne pouvant être obtenus que par certaines démarches de l'organisme dans son ensemble, — c'est-à-dire, que par une certaine *conduite*. Ainsi, la recherche des aliments.

Cette constatation nous permet de saisir un nouvel aspect de la *signification de la vie mentale*. La vie mentale, la conduite, a pour fonction de parer à l'insuffisance d'adaptation naturelle de l'organisme. Lorsqu'un organisme est construit de façon à pouvoir trouver sur place, sans avoir à bouger, — tel un polype de corail ou une éponge — tout ce qui est nécessaire à sa subsistance, point n'est besoin de conduite ni de vie mentale. Ainsi, nous n'avons pas besoin d'activité mentale pour respirer, parce que l'air nous enveloppe, et que nous en avons toujours à disposition. Au contraire, la respiration suscite une activité mentale lorsque le besoin d'air ne peut se satisfaire automatiquement : ainsi l'activité mentale se mettra à jouer et à inventer une cloche à plongeur, lorsqu'il s'agira de travailler dans l'eau, où il n'y a pas d'air respirable pour l'homme ; ou elle imaginera des masques contre les gaz asphyxiants, etc.

Ces dernières constatations nous amènent à une nouvelle loi, que nous appellerons la « Loi de l'extension de la vie mentale » : **Le développement de la vie mentale**



est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de les satisfaire.

Si l'écart est nul (respiration, réflexes pupillaires, toux, éternuement, sécrétions, etc.), aucune activité mentale. S'il est très grand (faim, qui suscite l'invention de tous les instruments de chasse et de pêche, de ceux nécessaires à l'agriculture, etc., etc.), activité mentale très étendue.

### 3. Loi de Prise de Conscience.

La loi précédente a un corollaire dans ce que j'ai appelé la *Loi de prise de conscience* : L'individu prend conscience d'un processus, d'une relation, ou d'un objet, d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique, inconscient, de ce processus, de cette relation, ou de cet objet<sup>1</sup>.

En voici quelques exemples : Si vous questionnez un enfant sur les différences ou les ressemblances des objets (Quelle ressemblance y a-t-il entre un lapin et une mouche ?), vous constaterez que, avant six ou sept ans, il aura beaucoup de peine à indiquer les ressemblances, tandis qu'il énumérera aisément les différences. Parfois même, il semble ne pas saisir la notion même de ressemblance, alors que celle de la différence lui est depuis longtemps familière. Ce fait paraît paradoxal, car nous voyons que le petit enfant a au contraire une tendance à traiter d'une façon identique (donc, comme s'ils se ressemblaient) des objets en réalité fort différents. J'ai

<sup>1</sup> Voir mon article « La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant », Arch. de Psychol., XVII, 1918.



connu un petit garçon de 18 mois qui, possédant un livre d'images sur lequel figurait un coq, appelait *coca* tous les autres oiseaux, et tous les autres livres. Il semblait donc percevoir entre ces objets très divers une ressemblance qui nous échappait à nous adultes, puisqu'il les réunissait sous un même vocable.

C'est que, en vertu d'une autre loi (loi de reproduction du semblable) que nous mentionnerons plus loin, l'enfant traite instinctivement d'une façon identique tout ce qui répond pour lui à un même besoin. Mais bientôt, cet automatisme aboutit à des heurts; la réalité ne se plie pas à cette façon rudimentaire d'agir à son égard. Le sujet ressent un choc, il n'atteint pas son but, il prend alors conscience de la différence des choses. Ce n'est que plus tard, alors qu'il aura traité différemment des objets qui devraient être traités semblablement, qu'il prendra conscience de leur ressemblance. — Autre exemple : le petit bébé se conduit assurément comme une petite personnalité qui a un *moi* très manifeste, un moi qui désire, qui se défend, qui cherche de toutes façons à affirmer son existence. Cependant, la « conscience de soi » ne survient que plus tard, lorsque la simple activité réflexe ne suffit plus à cette affirmation. (Bernfeld suppose que c'est au moment du sevrage, crise qui marque l'instant où l'enfant cesse d'être dépendant, que survient la conscience du moi<sup>1</sup>.)

J. Piaget a donné divers exemples de cette loi de prise de conscience, empruntés à la psychologie de la logique infantine. Ainsi, un enfant est incapable de définir un

<sup>1</sup> BERNFELD, *Psychologie des Säuglings*, Vienne, 1925.



mot qu'il connaît fort bien; il « pratique », il « agit sa définition bien avant d'en avoir pris conscience <sup>1</sup> ».

La fonction de la prise de conscience est claire : permettre une adaptation qui serait impossible sans la présence de la conscience. Nous marchons sur une route, sans penser ni à nos pas, ni à la route. Mais voici que la route est à demi barrée par des travaux de canalisation qu'on y exécute. A ce moment, nous prenons conscience de la route, de l'endroit où nous devons placer nos pieds, pour ne pas choir dans le fossé. Nous avons fait attention, nous avons rendu conscients des phénomènes qui ne l'étaient pas.

Mais, si la fonction de cette prise de conscience, de cette « mentalisation », est claire, la façon dont opère la conscience, le mécanisme de son action, sont complètement obscurs. La conscience agit-elle *comme telle*, en tant qu'agent conscient, ou bien la mentalisation n'est-elle que le *concomitant psychique* d'un mécanisme physiologique spécial, par exemple une « corticalisation » des ajustements moteurs ? — c'est une question que nous n'avons pas à aborder ici <sup>2</sup>.

La loi de prise de conscience a pour contre-partie la *loi de perte de conscience*: **Au fur et à mesure qu'un acte s'automatise, il devient inconscient.** L'inconscience

<sup>1</sup> J. PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, p. 78 et suiv.

<sup>2</sup> Cf. mon article *La mentalisation*, *Polskie Archiwum Psychologiczne*, mars 1930. — La conscience nous apparaît comme ayant une propriété qui fait défaut aux processus physiques : la propriété de pouvoir embrasser une multiplicité dans une unité, la propriété de percevoir des rapports de moyens à fin, de « tenir compte de » toutes les circonstances présentes, de les embrasser dans une seule vision pour y adapter la réaction convenable.



progressive des actes habituels est une illustration banale de cette dernière loi.

On sait que Le Bon a déclaré que « toute éducation doit consister dans l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient ». C'est tout à fait juste : l'idéal serait, en effet, que nous puissions « agir » toutes nos connaissances, que notre conduite soit immédiatement et automatiquement influencée par elles, sans avoir jamais besoin de nous les « rappeler ». Mais il ne faut pas oublier que ce stade du passage du conscient dans l'inconscient a le plus souvent pour condition indispensable d'avoir été précédé par le stade de la prise de conscience, c'est-à-dire du passage de l'inconscient au conscient. C'est, par exemple, en prenant conscience de certaines fautes qu'il faisait en parlant que l'enfant les évitera, d'abord consciemment, grâce à un acte d'attention volontaire, puis ensuite, prendra l'habitude de ne plus commettre cette incorrection.

D'ailleurs, le rôle respectif du conscient et de l'inconscient dans l'apprentissage est une question encore assez obscure, et qui demanderait une étude. On sait combien il est difficile, dans les expériences d'apprentissage d'un labyrinthe, ou d'un puzzle mécanique quelconque, de démêler les parts respectives du conscient et de l'inconscient.

#### 4. Loi d'Anticipation.

Nous avons maintenant à nous demander à *quel moment* le besoin apparaît. Pour répondre à cette question, il faut nous reporter à la distinction faite plus haut entre les besoins qui trouvent dans l'ambiance immédiate un aliment à leur satisfaction (comme la respira-



tion), et ceux au contraire qui ne sont pas dans ce cas, et nécessitent, pour être satisfaits, une recherche exigeant parfois un temps assez long. — Or, il est évident que, dans ce dernier cas le besoin se manifeste en quelque sorte d'avance, c'est-à-dire avant que la vie ne soit réellement en danger. Le besoin ne trahit pas encore un déséquilibre manifeste, mais seulement un début de déséquilibre.

D'autre part, nous avons vu aussi que tous les mécanismes protecteurs de l'équilibre organique avaient pour fonction de préserver cet équilibre, donc devaient entrer en jeu d'avance.

Cette anticipation de la réaction protectrice ou adaptative a une grande importance pour la conduite, et elle est si générale que nous pouvons en faire une loi : **Tout besoin qui, de par sa nature, risque de ne pouvoir être immédiatement satisfait, apparaît d'avance** (c'est-à-dire avant que la vie ne soit en danger).

C'est ainsi que la faim apparaît bien longtemps avant le moment où nous serions sur le point de mourir d'inanition. Certains jeûneurs peuvent rester trois à quatre semaines sans manger. Nous pourrions dire que nous mangeons, d'habitude, quinze ou vingt jours trop tôt ! — Cette marge qui existe entre l'apparition d'un besoin et le moment où le désordre organique que ce besoin trahit est vraiment dangereux pour la vie, cette marge, on s'explique fort bien sa raison d'être. Si les besoins dont la satisfaction exige une recherche survenaient au dernier moment, l'individu serait inéluctablement perdu, lorsqu'il ne pourrait pas se procurer à l'instant



même les objets nécessaires au rétablissement de son équilibre organique. Nous voyons donc que cette anticipation du besoin sur la nécessité réelle a une grande valeur fonctionnelle.

Mais il convient de remarquer que les besoins qui ne peuvent être immédiatement satisfaits, sont en même temps ceux qui font d'ordinaire intervenir la vie mentale. On pourrait donc ajouter à la Loi d'anticipation le corollaire suivant : *Tout besoin dont la satisfaction exige l'intervention de l'activité mentale (ou qui mobilise la conduite dans son ensemble) apparaît d'avance.* — D'ailleurs, sans cette marge entre l'apparition du besoin et la nécessité réelle de l'organisme, l'activité mentale serait impossible (car elle ne saurait plus où prendre place), et elle n'aurait aucune raison d'être.

C'est la présence de cette marge qui fait apparaître la curiosité et l'activité intellectuelles du savant comme entièrement désintéressées, comme étant sans rapport avec les nécessités de la conduite. On sait que, de Platon à H. Poincaré, la science a été regardée comme ne poursuivant aucun but pratique. Ce dernier est même allé jusqu'à dire : « C'est la connaissance qui est le but, et l'action qui est le moyen <sup>1</sup> ». De telles déclarations correspondent bien au sentiment intime du savant, auquel la vérité objective apparaît comme un idéal à atteindre. Mais, pour le biologiste, ce sentiment repose sur une illusion, dont rend compte la loi d'anticipation : le besoin de vérité scientifique ne découle pas toujours, en effet,

<sup>1</sup> Cf. E. MEYERSON, *De l'explication dans les sciences*, Paris 1921 vol. I, p. 33-36.



des besoins mêmes de notre adaptation présente; il est un besoin de ce que j'ai appelé notre appareil protecteur. Mais cet appareil protecteur, cet appareil à poursuivre la vérité, nous ne pouvons comprendre son existence (à moins d'y voir un luxe octroyé par Minerve) qu'en lui assignant la fonction de *préparer* toujours mieux l'adaptation au milieu <sup>1</sup>.

La remarque que nous venons de faire s'applique aussi à la curiosité et à l'activité de l'enfant — car il y a une grande analogie entre l'enfant et le savant. La curiosité enfantine semble aussi avoir un but désintéressé, sans rapport avec les nécessités immédiates de l'action. C'est qu'elle répond à un besoin de croissance, et que les intérêts dictés par celui-ci anticipent sur le moment où ils seront directement utiles à la conduite.

La loi d'anticipation est, on le voit, impliquée dans celle d'extension de la vie mentale, et elle l'est de même dans la loi de l'intérêt momentané.

Cependant la loi d'anticipation ne régit-elle pas aussi des réactions qui, semble-t-il, pourraient s'effectuer sans

<sup>1</sup> Il est vrai que, le plus souvent, ce n'est pas le savant lui-même qui tire bénéfice de son labeur. Il travaille pour l'espèce, à son propre détriment, il dépense son énergie nerveuse sans profit pour son propre organisme. Dans un ouvrage récent, dont une première édition avait paru en 1899 (*Les illusions évolutionnistes*, Paris 1930), M. André LALANDE soutient la thèse que l'évolution est doublée d'une dissolution, d'une involution, qu'en particulier le progrès de l'intelligence affaiblit la vie du corps, qu'il y a « relation inverse de la pensée et de la vie ». Cette thèse pourrait sans doute s'appuyer sur le phénomène de l'anticipation. L'anticipation, condition du progrès intellectuel, favorise la dissolution en augmentant l'écart entre la dépense mentale et les besoins de l'organisme. En émancipant de ceux-ci l'appareil à penser, elle pousse l'individu à dépenser son énergie d'une façon désintéressée, et par conséquent ruineuse pour lui-même (comme ce serait le cas pour un industriel qui fabriquerait des produits qu'il ne consommerait ni ne vendrait jamais).



intervention de la vie mentale, qui pourraient s'accomplir à tout moment, qui ne dépendent d'aucune recherche, comme par exemple les besoins d'excrétion (défécation, miction), et le sommeil ? — Nous pouvons, en effet, dans une certaine mesure, refuser d'obéir immédiatement aux injonctions de notre intestin ou de notre vessie. Mais l'objection ne porte pas, car la vie sociale a mentalisé les besoins d'excrétion, et, dans les circonstances où nous vivons aujourd'hui, leur satisfaction ne peut pas toujours être immédiate. Quant au sommeil, son cas est un peu différent. Il pourrait être fort dangereux à l'animal de tomber brusquement endormi. Là encore, la marge existant entre le moment où le besoin de sommeil apparaît et celui où l'organisme est réellement épuisé, est fort utile à l'individu pour lui permettre de prendre ses dispositions, de s'endormir dans des conditions qui ne lui soient pas défavorables (choisir un endroit caché, etc.).

### 5. Loi de l'Intérêt.

Nous avons parlé jusqu'ici du besoin. Mais, de fait, l'individu, bien que le besoin soit en effet le ressort qui le meut, poursuit toujours un *objet*, vise une fin *objective*, et non la disparition d'un besoin. S'il n'en est peut-être pas toujours ainsi lorsqu'il s'agit de besoins organiques, c'est le cas général lorsqu'il s'agit de ces besoins psychologiques qui mobilisent à chaque instant notre activité mentale. Ces besoins se projettent, en quelque sorte, dans le monde extérieur, et s'y transfigurent. Ils nous apparaissent comme des objets à atteindre. L'homme affamé désire du pain, et non la disparition de sa faim, l'homme gourmand, un repas succulent, et non la dis-



parition de son appétit (disparition qu'il regrettera lorsque le repas sera fini). Une douleur (quoique indice d'un déséquilibre organique) est pour nous un objet à éloigner, non un besoin d'équilibre à satisfaire. En d'autres termes, notre conduite a une portée positive, et non pas négative. Elle est mue, psychologiquement parlant, non par un besoin, mais par un *intérêt*.

L'intérêt est ce qui nous importe à un moment donné, ce qui a une valeur d'action, parce que cela répond à un besoin. L'objet qui est capable de satisfaire le besoin, il nous paraît intéressant de l'atteindre, et d'y conformer notre conduite. Nous pouvons donc formuler une Loi de l'intérêt, qui n'est en quelque sorte qu'un aspect plus général, plus psychologique aussi, de la Loi du besoin : **Toute conduite est dictée par un intérêt.** C'est-à-dire : *Toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe au moment considéré.*

Le mot « intérêt » exprime une relation de convenance, entre le sujet et l'objet qui lui importe à un moment donné. L'intérêt n'est donc, évidemment, pas une qualité objective des choses. Celles-ci ne deviennent intéressantes que dans la mesure où elles se rapportent à un besoin, que dans la mesure où elles sont capables de déterminer la conduite dans le sens qui importe au sujet. Le pain n'a de l'intérêt que si l'on a envie de manger. Et alors, la vue du pain détermine la conduite d'une façon adéquate.

Les choses se passent comme si les réactions qui importent au sujet à un moment donné étaient dynamogénisées. L'intérêt n'est pas un agent mystérieux. A



chaque instant nous constatons, en observant un homme ou un animal en activité, que certaines réactions s'effectuent, d'autres ne s'effectuent pas. Nous appelons « intérêt » ce qui cause l'activation de certaines réactions. Cette cause, ce n'est pas seulement le besoin; ce n'est pas non plus l'objet seul; c'est *l'objet dans sa relation avec le besoin*. La réaction effective est la résultante de l'action combinée du besoin et du milieu ambiant (excitations externes). C'est cette synthèse causale que nous nommons « intérêt ».

C'est en envisageant la conduite sous cet angle que j'avais déclaré, au Congrès international de Psychologie de Rome en 1905, que « l'intérêt est le principe fondamental de l'activité mentale <sup>1</sup> ». En effet, lorsque nous cherchons à justifier, ou à expliquer notre conduite à un moment donné, ou la direction de notre pensée, nous arrivons toujours à un dernier terme au delà duquel nous ne pouvons plus aller : nous faisons cela parce que ça nous intéresse.

Agir, avoir une conduite, c'est choisir, à chaque instant, entre une multitude de réactions possibles. Le mobile de ce choix continu, c'est l'intérêt.

Pourquoi allez-vous à la gare ? — Pour prendre le train. — Mais pourquoi voulez-vous prendre le train ? — Pour me rendre à Londres. — Oui, mais pourquoi allez-vous à Londres ? — Pour y assister à un congrès. — Mais pourquoi désirez-vous assister à ce congrès ? — Parce que ça m'intéresse.

C'est toujours, en fin de compte, parce que cela a

<sup>1</sup> Cf. *Atti del V. Congresso int. di Psicologia*, Rome, 1905, p. 253.



un intérêt pour nous, que nous faisons quelque chose : gagner de l'argent, aller au théâtre, faire la charité, travailler à une œuvre philanthropique, courir les montagnes, risquer notre argent au jeu, voyager en Chine, faire de la politique, lire un journal.... Il est absolument impossible de trouver un acte qui ne soit pas dicté par l'intérêt.

L'intérêt, ai-je dit, n'est rien de mystérieux. Par intérêt je n'entends nullement quelque *agent* spécifique, quelque entité intelligente, quelque entéléchie (âme, esprit, etc.) qui viendrait gouverner nos réactions et les adapter aux besoins. C'est simplement le nom que je donne à la cause, ou à la *coordination de causes* qui déclenchent la conduite prédominant à un moment donné. Mais l'observation me montre que la conduite d'un organisme s'oriente toujours vers la satisfaction d'un besoin, de ce qui lui importe, de ce qui est dans son intérêt. Et alors, je donne à cette cause, ou à cette coordination de causes, le nom d'intérêt.

Je prends donc le mot d'intérêt dans le sens de « ce qui importe ». Il faudrait instituer le mot *import* (qui existe en anglais), comme substantif d'importer. Et l'on pourrait dire que c'est « l'import », c'est-à-dire notre besoin dans sa relation avec ce qui peut le satisfaire, qui dirige notre conduite. Le besoin comme tel, à lui seul, est incapable d'*orienter* notre conduite. Il peut seulement provoquer des mouvements de tâtonnements. La conduite est orientée lorsque l'organisme est déterminé non seulement par le besoin, mais encore par l'objet de nature à satisfaire celui-ci, par les caractères de cet



objet, par sa position dans l'espace, etc. — On pourrait dire que la conduite implique une double adaptation : adaptation au milieu interne (au besoin) et adaptation au milieu externe (à l'objet).

Le mot « intérêt » exprime bien, d'après son étymologie (*inter-esse*, être au milieu de) le rôle d'intermédiaire qu'il joue entre l'organisme et son milieu. L'intérêt est le facteur qui ajuste, qui accorde celui-ci aux nécessités de celui-là.

Bien entendu, il reste à la science biologique à découvrir le mécanisme qui réalise cet ajustement et cet accord<sup>1</sup>.

#### 6. Loi de l'Intérêt momentané.

Cependant, plusieurs besoins, et par conséquent plusieurs intérêts, peuvent apparaître simultanément. Que va-t-il se passer ? Lequel va déclencher l'action ? Car, évidemment, l'individu ne peut réaliser plusieurs conduites à la fois, ne peut en même temps manger et dormir, combattre et faire l'amour. — Eh bien, comme dans tout conflit, le plus fort l'emportera : c'est le besoin le plus urgent au moment considéré, c'est l'intérêt le plus intense qui domine les autres et emporte la réaction. J'ai jugé utile de consigner ce fait fondamental de la conduite, sous forme de loi, la Loi de l'intérêt momentané : **A chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt**<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cf. dans ma *Psychologie de l'enfant*, 2<sup>me</sup> édit. 1909, p. 134 (et aussi édit. suiv.), le chapitre intitulé : « Conception psycho-biologique de l'intérêt. »

<sup>2</sup> Cf. mon *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Arch. de



Locke avait déjà très bien aperçu cette prédominance d'un intérêt sur les autres :

« Mais comme, dans ce monde, nous sommes assiégés de divers besoins (*uneasiness*) et distraits par divers désirs, ce qui se présente naturellement à rechercher après cela, c'est lequel de ces besoins est le premier à déterminer la volonté à l'action suivante ? A quoi l'on peut répondre, qu'ordinairement, c'est le plus pressant de tous ceux dont on croit être alors en état de pouvoir se délivrer....

« Le plus grand besoin actuellement présent, c'est ce qui nous pousse à agir, c'est l'aiguillon qu'on sent constamment, et qui pour l'ordinaire détermine la volonté au choix de l'action immédiatement suivante <sup>1</sup>. »

Cette loi de l'intérêt momentané n'est qu'une tautologie, dira-t-on peut-être. Car ne jugeons-nous pas précisément du plus grand intérêt de l'organisme à un moment donné par la réaction qu'il exécute ? — Il en est ainsi le plus souvent. Nous pouvons cependant vérifier la loi d'une façon indirecte, et de trois façons :

1. Par l'introspection ou, si l'on préfère, par le témoignage des sujets : ceux-ci déclarent que la conduite qu'ils choisissent, entre plusieurs possibles, est bien celle qui leur importe le plus au moment considéré. Je suis surpris par une pluie battante, et je n'ai pas de

Psychol., IV, 1905, p. 280. Dans ce travail, j'avais donné aussi une seconde formule de cette loi : « A chaque moment, c'est l'instinct qui importe le plus qui prend le pas sur les autres. »

<sup>1</sup> LOCKE, *Essai sur l'entendement humain* (trad. Coste), Liv. II, chap. XXI, § 40. Voir aussi § 31, 47, etc. — J'ai remplacé ici le mot « inquiétude » (par lequel Coste a traduit *uneasiness*) par le mot « besoin ».



parapluie. Quoique pressé, je vais m'abriter sous un toit. C'est que, à ce moment-là, il m'importe plus de ne pas être mouillé que de continuer ma promenade. Mais la pluie ne s'arrête pas. Et je finis par quitter mon abri, car il m'importe plus de ne pas manquer le train qui doit me ramener chez moi que d'être mouillé. Dans un cas comme celui-là, on voit bien que, suivant l'autre intérêt avec lequel il est en balance, celui de « n'être pas mouillé » commande ou non la conduite.

2. Par une expérience objective. En intensifiant un besoin chez un animal, par exemple en empêchant un chien de boire, de manger ou de dormir pendant un certain temps, on voit très bien que sa conduite sera déterminée par celui de ces besoins qui aura été le plus intensifié par la privation. Inutile d'insister sur cette chose évidente.

3. L'observation nous montre aussi que la conduite change lorsqu'un besoin est satisfait. Une certaine conduite peut être momentanément interrompue pour faire place à une autre conduite, puis la conduite première est reprise (un individu s'interrompt dans son travail pour aller dîner, ou pour téléphoner, etc.). La simple observation externe fait clairement apercevoir que ces oscillations de la conduite répondent aux oscillations de l'intensité des intérêts ou besoins en présence.

La loi de l'intérêt momentané nous montre donc qu'un intérêt surgissant brusquement peut refouler un intérêt précédent, et non encore satisfait lui-même; et aussi qu'un intérêt brusquement satisfait peut libérer



un autre intérêt sous-jacent, momentanément refoulé par lui. Voici un exemple de chacun de ces deux cas :

Lorsqu'une guêpe vient se régaler des miettes laissées sur la table du dîner, placez un verre renversé sur la bête occupée à satisfaire sa gourmandise. Vous verrez alors que, dès qu'elle s'aperçoit qu'elle est enfermée, elle abandonne son repas, pour se mettre à voler dans le verre ou à chercher une issue pour en sortir. Elle ne s'intéressera plus du tout au fruit ou à la confiture, tant qu'elle sera captive. C'est comme si l'intérêt à fuir, l'intérêt de liberté, avait brusquement refoulé l'intérêt alimentaire. (Notons en passant combien cet instinct d'indépendance, de liberté, d'une si grande intensité chez l'animal, a été méconnu par les psychologues, qui l'ont fait rarement figurer dans leurs listes des instincts.)

Et voici une seconde observation, qui est la contrepartie de la précédente : Je possédais jadis un gros chien St-Bernard qui n'aimait pas du tout à être tenu à l'attache. Lorsqu'il était attaché devant sa niche, il restait des heures à tirer sur sa chaîne, et, il semblait tellement préoccupé, envoûté par le désir de liberté, qu'il ne mangeait même pas sa soupe lorsqu'on la lui apportait. Peut-on dire que l'intérêt (ou le besoin) de liberté inhibait chez lui son intérêt pour la soupe ? Certainement, et en voici la preuve : c'est que, dès que je détachais l'animal, qui était resté des heures près de sa soupe sans la manger, celui-ci, après quelques bonds qui l'assuraient bien qu'il était libre, revenait vers sa soupe, et la dévorait avidement, quoiqu'elle fût devenue toute froide !

Ces deux observations sont, me semble-t-il, des illustrations typiques de la loi de l'intérêt momentané. — Cette loi nous rappelle donc deux choses : 1° Lorsqu'un



intérêt est satisfait, il disparaît pour être aussitôt remplacé par un autre. 2° Lorsque deux intérêts non satisfaits sont en présence, le plus important refoule l'autre.

*Un souci chasse l'autre*, comme l'affirme justement le dicton. Schopenhauer l'avait déjà noté :

« Lorsque notre poitrine est enfin délivrée du souci qui l'oppressait, un autre prend aussitôt sa place, un autre dont tous les éléments étaient déjà présents en nous, mais que notre conscience ne ressentait pas comme souci, parce qu'elle n'en avait pas alors le pouvoir... Mais maintenant que la place est libre, ces éléments tout prêts surgissent, et montent sur le trône pour devenir le souci dominant du jour...<sup>1</sup> »

Nous avons parlé de l'intérêt comme d'un dynamogénérateur de réactions. Les choses se passent, en effet, comme si les objets qui nous importent avaient pour effet de libérer de l'énergie, ceux au contraire qui ne nous intéressent pas, de tarir nos capacités énergétiques. Il semble que nous possédions dans notre organisme un réservoir d'énergie nerveuse grâce auquel, à un moment

<sup>1</sup> SCHOPENHAUER, *Die Welt als Wille...* 4. Buch. — J'emprunte cette citation à un article du D<sup>r</sup> KOLLARITS, qui est un des rares auteurs ayant reconnu l'importance de cette Loi de l'intérêt momentané (*Das momentane Interesse bei nervösen und nicht nervösen Menschen*, Journ. f. Psychol. u. Neurol., Bd 21, 1915). — Voir aussi un article du D<sup>r</sup> Ch. LADAME, *La loi de l'intérêt momentané et de l'intérêt éloigné*. Annales médico-psychol., 1913. Ladame distingue de l'intérêt momentané l'intérêt pour l'avenir; mais l'intérêt pour le futur est tout de même un intérêt présent, ce n'est qu'un aspect particulier du contenu de l'intérêt momentané.

J'ai encore trouvé une allusion à cette loi dans un article du physiologiste O. POLIMANTI, *Ueber die Ursache und die biol. Bedeutung des Hungers* (Naturwiss. Woch., 1911) : « Der Hunger folgt dem psychologischen Gesetz des Ueberwiegens des augenblicklichen Interesses. »



donné, nous pouvons déployer une grande force d'action. L'observation nous montre que le même individu, qui reçoit successivement des nouvelles tantôt bonnes et tantôt mauvaises (comme, par exemple, un soir d'élections politiques dont les résultats partiels sont annoncés les uns après les autres) passe, d'un instant à l'autre, de la plus bruyante excitation à la plus complète dépression, et vice versa.

Il y a longtemps déjà que j'avais invoqué ce réservoir d'énergie pour expliquer la dynamogénisation<sup>1</sup>. Assurément il s'agit là d'une hypothèse, car nous sommes encore tout à fait ignorants de la façon dont l'énergie est distribuée dans les centres nerveux. Peut-être aussi ne sont-ce pas les centres nerveux qui jouent ce rôle de réservoir, et faut-il invoquer des glandes à sécrétion interne, comme le foie, par exemple qui, selon les recherches de Cannon<sup>2</sup>, libère du sucre lorsque l'individu est en proie à une émotion. Quoi qu'il en soit de la nature exacte de ce mécanisme, les choses se passent comme si l'énergie pouvait, à un moment donné, être brusquement libérée. Cette manière de voir est d'ailleurs impliquée par la loi de l'intérêt momentané. Si un animal est, par exemple, inopinément attaqué, il est indispensable qu'il puisse disposer, à ce moment même, d'une quantité suffisante d'énergie pour fuir ou pour combattre, pour

<sup>1</sup> Cf. Arch. de Psychol., vol. V, 1905, p. 56. — J'ai appris depuis que cette hypothèse d'un réservoir d'énergie avait été déjà suggérée, notamment par Sherrington, et par McDougall (cités par SPEARMAN, *The abilities of man*, 1927, p. 124, 125). — Voir aussi le bel article de W. JAMES, *The energies of man*, 1906 (trad. dans Rev. de Philos., 1907).

<sup>2</sup> W. B. CANNON, *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*, 2d ed., New-York 1929.



fournir un effort exceptionnel<sup>1</sup>. L'acte d'attention le plus simple témoigne de cette possibilité d'une soudaine libération d'énergie.

### 7. Loi de Reproduction du semblable.

Les lois exposées précédemment se rapportaient aux « ressorts » de l'activité mentale. Il nous faut dire deux mots des lois qui, me semble-t-il, régissent la direction de la réaction (en envisageant celle-ci du point de vue fonctionnel).

Nous avons vu que le besoin déclenche une réaction, la réaction adéquate aux nécessités du moment, la réaction qui importe. Mais comment se fait-il que, de toutes les réactions possibles, ce soit justement celle qui réponde à cette nécessité momentanée qui soit effectivement dynamogénisée ?

Nous touchons là à l'un des problèmes capitaux de la science de la conduite. Dans certains cas, la réaction à faire se trouve, grâce à des mécanismes héréditaires, en connexion innée avec le besoin qu'elle doit satisfaire (on parle alors de réflexes, d'instincts). Dans les autres cas, c'est l'*expérience acquise* qui vient souder au besoin la réaction qui importe.

C'est ce dernier cas que nous désirons envisager ici. Lorsqu'un organisme, éprouvant un besoin, n'est pas

<sup>1</sup> Illustrons ici cette brusque libération d'énergie par une anecdote, célèbre dans les annales de l'histoire de Genève. Dans la nuit du 11 au 12 décembre 1602, lorsque quelques Savoyards ayant réussi l'escalade de la cité, pénétrèrent dans la maison de dame Piaget, celle-ci, effrayée, trouva la force de transporter un énorme bahut devant sa porte. Elle fut ensuite incapable de l'en enlever.



armé de réflexes ou d'instincts propres à le satisfaire, que va-t-il se passer ? — Eh bien, cet organisme va mettre en œuvre les réactions qui lui ont été antérieurement profitables dans des situations analogues. Et c'est ce qu'exprime notre Loi de la reproduction du semblable : **Tout besoin tend à reproduire les réactions (ou situations) qui lui ont été antérieurement favorables, à répéter la conduite qui a précédemment réussi dans une circonstance semblable.**

Il est presque superflu de donner des exemples de cette loi. La première chose que nous faisons, lorsque nous sommes pris au dépourvu, c'est de répéter ce que nous avons fait précédemment dans des circonstances analogues. Nous jugeons le cas nouveau, nous nous y adaptons, à la lumière du cas ancien qui lui ressemble. Si nous trouvons fermé le portail d'un jardin où nous nous rendons pour la première fois, nous y chercherons les « secrets » qui nous servent à ouvrir les portails que nous connaissons. Ou bien nous chercherons s'il y a une sonnette.

Nous avons assurément affaire ici à une loi d'une importance considérable. Elle met en évidence la valeur fonctionnelle de la mémoire, de l'habitude : c'est de faire bénéficier la situation nouvelle de l'expérience précédemment acquise.

La conduite repose donc sur une croyance implicite au déterminisme : ce qui a réussi hier réussira aujourd'hui si les circonstances sont à peu près les mêmes. Les circonstances ne sont jamais identiques, d'abord, le moment du temps n'est plus le même, le lieu peut ne

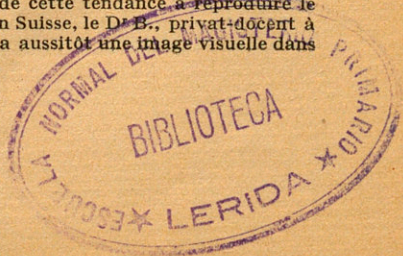


pas être le même, les circonstances nouvelles ne peuvent donc être qu'analogues (et non identiques) aux circonstances anciennes. Mais nous nous conduisons comme si ces différences de temps et de lieu n'affectaient pas les relations des choses, comme si nous percevions d'instinct l'identité sous l'analogie. Ainsi nous appliquons à une plaie du bras droit le même médicament qui a jadis guéri une plaie de la jambe gauche. Sans cette croyance à des rapports permanents et immuables, nous éprouverions un perpétuel sentiment d'inconfort, de détresse; le sol manquerait sous nos pas. Et, de fait, nous sommes désorientés, désemparés, lorsque le nouveau est trop différent de l'ancien pour que nous puissions accrocher notre conduite à quelque repère déjà connu <sup>1</sup>.

Cette tendance à la reproduction du semblable est si forte que, dépassant son but, elle est l'occasion de fréquentes méprises : Un enfant a été mordu par un chien; il croira que tout chien va le mordre. Il a entendu que « courir » au passé donne *couru*, et de « mourir » il tirera *mouru* <sup>2</sup>. Une maîtresse de maison ayant eu maille

<sup>1</sup> Il est à peine besoin de rappeler que cette tendance à reproduire le semblable, à percevoir l'identité sous les différences phénoménales, est à la racine, non seulement de l'habitude, mais encore de tous les phénomènes de l'intelligence, comme la perception, la reconnaissance, le raisonnement, la formation de l'idée générale, etc. Elle est aussi le fondement du principe d'identité et du principe de substance, ainsi que TH. RUYSSSEN l'a bien montré dans son remarquable ouvrage (*L'évolution du jugement*, Paris 1904) qui est parmi les premiers à avoir envisagé le jugement du point de vue biologique et fonctionnel. — Cf. aussi J. M. BALDWIN, *Le développement mental chez l'enfant*, tr. fr. Paris 1897, p. 294.

<sup>2</sup> Voici, entre mille, un exemple de cette tendance à reproduire le semblable. On parle à une dame d'un Suisse, le D<sup>r</sup> B., privat-docent à Bâle, qu'elle ne connaît pas. « Elle a aussitôt une image visuelle dans





à partir avec une cuisinière rousse, se refusera à engager une nouvelle rousse, croyant que les mêmes ennuis se répéteraient avec elle, etc.<sup>1</sup>.

Notre point de vue fonctionnel nous permet d'envisager sous un jour nouveau la question fameuse des « lois de l'association ».

La doctrine classique de l'association des idées, on le sait, formulait deux lois de l'association, celle de la contiguïté, et celle de la ressemblance. On a longtemps disputé pour savoir laquelle des deux méritait la prééminence<sup>2</sup>. M'est avis qu'elles sont vraies toutes deux, mais chacune sur un plan différent. Sur le plan du *mécanisme*, toute association se ramène à une contiguïté. Les idées, les images ou les mouvements qui ont été présentés ensemble ne peuvent se lier entre eux

laquelle, après quelques hésitations, elle reconnaît le D<sup>r</sup> R. privat-docent à Zurich, dont elle a fait connaissance il y a quelques années. L'imagination lui présente donc un homme concret, amené par l'association de la nationalité et de la fonction commune des deux confrères. (D<sup>r</sup> KOLLARITS, *Obs. de ps. quotidienne*, Arch. de Ps., XIV, 1914, p. 231.) — On trouvera dans cet article de nombreuses observations du même genre: images visuelles de personnages ou de lieux inconnus. « Si je pense à un endroit que je n'ai jamais vu, dit l'auteur, et que je ne parvienne pas à me le représenter, j'éprouve toujours une impression d'agacement ». Cet agacement trahit évidemment la tendance au semblable qui ne parvient pas à se réaliser.

<sup>1</sup> La croyance au déterminisme n'est donc pas, comme on le dit souvent, une conquête de la science survenue relativement tard dans l'évolution humaine. Elle est au contraire implicite dans les premières réactions de l'enfant, et du primitif. C'est parce que cette croyance est si tenace que, lorsque la succession attendue n'a pas lieu, celui-ci invoque un pouvoir magique pour rendre compte de cette exception à la reproduction du semblable. Exactement comme la science invoque une énergie potentielle pour rendre compte des faits qui, sans cela, seraient contraires au principe de la conservation de l'énergie. — Le progrès de la science a été de limiter le déterminisme, d'analyser les cas dans lesquels il joue, d'en prendre conscience, mais non de l'inventer.

<sup>2</sup> Ed. CLAPARÈDE, *L'association des idées*, Paris 1903, p. 23; cf. aussi, Arch. de Ps., XVII, 1918, p. 78.



que par contiguïté, et l'un ne peut rappeler l'autre que si, d'une façon ou d'une autre, quelque connexion permet à l'excitation de passer de l'un à l'autre<sup>1</sup>.

Mais, sur le plan *fonctionnel*, toute association est, au contraire, une association par ressemblance. On l'aperçoit immédiatement en se demandant « à quoi sert l'association », aussi bien l'association qui se crée que la reproduction associative. C'est, évidemment, d'enrichir l'organisme de façon telle que, lorsqu'une situation se présente, réapparaissent tous les éléments qui avaient précédemment appartenu à des situations semblables. Elle sert à ramener le nouveau au connu, par l'intermédiaire d'un terme identique ou semblable. En d'autres termes, le processus de l'association a pour fonction de faire bénéficier l'organisme de l'expérience acquise.

Cependant, quant au mécanisme prochain de cette fonction, l'obscurité règne encore. Car, l'association seule ne suffit pas à faire surgir la réaction adéquate. Seules, les réactions, les pensées *utiles* réapparaissent réellement. Les réactions inutiles tendent à être éliminées. Qui est l'agent du choix ? Le besoin, l'intérêt,

<sup>1</sup> Nous laissons ici de côté la question de savoir si, comme l'enseignait la doctrine classique, lorsqu'une association s'est formée entre *a* et *b*, la présence de *a* suffit pour évoquer *b*, si *a* possède en soi la force reproductrice nécessaire. La chose a été contestée, notamment par K. LEWIN, qui, à la suite de patientes expériences (*Das Grundgesetz der Association*, Z. f. Psychol., Bd 77, 1917, et Ps. Forschung, I et II, 1921-22), déclare que la force évocatrice n'émane pas de l'inducteur, mais d'une source d'énergie plus profonde, la « disposition à agir » de l'individu. Il est hors de doute qu'il en est ainsi dans les associations de la pensée adaptée, qui sont commandées par le besoin et l'intérêt (cf. mon *Assoc. des idées*, 1903, p. 136, 172, 233, etc.). — Même l'habitude a sa racine dans un besoin (cf. LARGUIER DES BANCELS, Rev. philos., 1930, II, p. 183 et suiv., et BALDWIN, op. cit., p. 194).



nous l'avons dit. Mais *comment* cet intérêt opère-t-il le triage — et comment se fait-il que, le plus souvent, seules les réactions utiles se fixent dans la mémoire, c'est ce que nous ignorons encore <sup>1</sup>.

### 8. Loi du <sup>fantés</sup> Tâtonnement.

Mais la reproduction du semblable peut être impossible, parce que la situation est entièrement nouvelle. Ou bien elle se trouve inopérante. Que va-t-il se passer ? — Nous voyons apparaître alors un nouveau type de conduite, dont la signification fonctionnelle n'est pas douteuse, le tâtonnement. Et l'on peut énoncer la loi suivante : **Lorsque la situation est si nouvelle qu'elle n'évoque aucune association de similitude, ou lorsque la répétition du semblable est inefficace, le besoin déclenche une série de réactions de recherche, réactions d'essai, de tâtonnement.**

Je n'insiste pas sur ce phénomène que le biologiste Jennings a été le premier à bien mettre en lumière <sup>2</sup>. On verra plus loin (chapitre sur « la psychologie de l'intelligence ») quel rôle le tâtonnement joue dans les démarches de l'intelligence.

### 9. Loi de Compensation.

Lorsque, pour une raison ou pour une autre, un besoin ne peut être satisfait, un nouveau mécanisme entre en

<sup>1</sup> Voir dans le livre de KOFFKA (*Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, Osterwieck 1925, p. 115 et suiv.) la discussion de cette question pour ce qui concerne la fixation et l'élimination des gestes inutiles dans les expériences de labyrinthe, de boîtes truquées, etc., chez l'animal et chez l'homme.

<sup>2</sup> H. S. JENNINGS, *Behavior of the lower organisms*, Washington, 1904.



jeu, la compensation. Et, comme ce mécanisme est très général, dans l'économie de l'organisme, nous pouvons en faire une loi : **Lorsque l'équilibre troublé ne peut être rétabli par une réaction adéquate, il est compensé par une réaction antagoniste de la déviation qu'il suscite.**

Compenser, ce n'est pas supprimer le manque qui provoquait le besoin : c'est le balancer par un apport en sens contraire. — La compensation est donc un stratagème employé par l'organisme pour parer à un déséquilibre. Chacun sait que, chez celui qui a une jambe trop courte, la colonne vertébrale présente une courbure « compensatrice ». Le cœur lésé s'hypertrophie pour compenser, en quelque sorte, la qualité par la quantité.

Dans le domaine psychologique, la compensation joue un très grand rôle. Flournoy avait déjà bien vu la fonction compensatrice des romans somnambuliques ; Freud a noté celle des rêves et de nombreuses obsessions ; Ribot, celle de la pensée affective<sup>1</sup>, etc. Et déjà Lombroso, il y a quelque soixante ans, regardait le génie comme la surcompensation d'un organisme dégénéré.

C'est surtout depuis les travaux d'Adler, à partir de 1907, que la notion de compensation a pénétré les préoccupations des psychologues de l'enfance et des éducateurs. Selon Adler, la plupart des défauts des enfants seraient dus à la compensation de quelque infériorité congénitale. Cette notion est d'ailleurs des plus fécondes.

Il est parfois difficile de distinguer la compensation —

<sup>1</sup> Voir aussi une communication intéressante faite au Congrès international de Psychologie de Genève en 1909 : D<sup>r</sup> S. Szecsi, *Psychische Kompensation als Uebergang vom Normalen ins Pathologische*, Rapports, p. 792.



qui n'est qu'un stratagème pour masquer le déséquilibre — de la satisfaction réelle du besoin, qui rétablit cet équilibre. Ainsi, dans les jeux des enfants, on rencontre ces deux processus. On a décrit les jeux des enfants comme étant tous des phénomènes de compensation<sup>1</sup>. L'activité de jeu compenserait l'insuffisance de leurs activités utiles. Mais c'est aller trop loin. S'il est vrai que l'enfant, sous la poussée de la croissance, présente un besoin de surmonter la réalité qui lui résiste, et peut aisément y satisfaire fictivement dans le jeu, le jeu satisfait avant tout au besoin de développement de l'enfant, et n'est pas seulement un stratagème qui lui masque sa faiblesse.

Dans certains cas, il est vrai, le jeu est purement compensateur. Le jeu de l'adulte, notamment. Et chez l'enfant aussi, surtout s'il souffre d'infériorité, le jeu peut lui permettre de jouer le rôle dominateur que lui interdit la vie réelle. Ici, nous avons bien une sorte de compensation affective<sup>2</sup>. Mais c'est plutôt le *contenu* du jeu que le jeu lui-même, qui a cette valeur compensatrice. Le jeu lui-même, en tant que jeu, satisfait une tendance profonde de l'enfant.

#### 10. Loi d'Autonomie fonctionnelle.

Formulons encore, pour terminer, une dernière loi fonctionnelle, qui mérite, elle aussi, de retenir l'atten-

<sup>1</sup> E. S. ROBINSON, *The compensatory function of make-believe play*, Ps. Rev., 1920. — Cf. ma *Ps. de l'enfant*, p. 444.

<sup>2</sup> LEHMAN et WITTY, (*Playing school, a compensatory mechanism*, Ps. Rev. 1926) ont constaté que les écoliers noirs jouaient plus souvent au « jeu de l'école » que leurs condisciples blancs, ce qui s'expliquerait par leur besoin de compenser la condition inférieure dans laquelle ils se trouvent.



tion de l'éducateur : **A chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins.**

En d'autres termes, un enfant, considéré en soi, n'est pas un être imparfait, un adulte incomplet, mais un individu qui a son autonomie. Un têtard est un être qui se suffit à lui-même, et dont le fonctionnement est aussi parfait que celui d'une grenouille; il n'est pas une grenouille incomplète, une grenouille à fonctionnement insuffisant. — On retrouvera plus loin (p. 120) le développement de cette idée, qui n'est plus neuve, encore qu'elle soit parfois contestée.

Cette loi a-t-elle une grande importance pour la pratique éducative ? — Certainement. Elle contribue, autant que les autres, à transfigurer l'image que l'on s'était faite jusqu'ici du processus éducatif. Si l'enfant est un être « autonome », complet, ayant sa vie à lui et ses besoins propres, on peut en inférer que l'éducation n'est pas, — du point de vue de l'enfant, — une préparation à la vie, mais qu'elle est *une vie*.

Je tenterai, dans le dernier chapitre de ce livre, de montrer toute la richesse que contient, pour l'éducateur, cette audacieuse formule.

\* \* \*

Les grandes lois fonctionnelles que j'ai tenté de rassembler ici, je crois qu'elles peuvent toutes être utiles à l'éducateur soucieux de se faire un allié de la nature de



l'enfant. La plupart d'entre elles eussent demandé un plus ample développement. Bien des points restent encore obscurs dans le déterminisme de l'adaptation physiologique et mentale! — Mais il ne s'agissait dans les pages qui précèdent que d'une simple introduction à celles qui suivent.

---



J.-J. ROUSSEAU  
ET LA CONCEPTION FONCTIONNELLE  
DE L'ENFANCE <sup>1</sup>

Qu'est-ce qu'un enfant ? A quoi sert l'enfance ? — Voilà des questions d'apparence un peu bizarre. On comprend qu'elles ne se soient jamais posées nettement à l'esprit, dans les temps où celui-ci avait l'habitude de considérer les êtres vivants comme les immuables représentants de types naturels dont ils ne seraient que la multiple réplique. Assurément, pensait-on alors, pour que les individus parviennent à leur état parfait, ils doivent parcourir un certain trajet de leur point de départ à leur point d'arrivée, comme la flèche pour se rendre de l'arc à la cible, et c'est ce trajet qui constitue l'enfance. Dès lors, se demander ce que signifie l'enfance est une simple absurdité : le trajet que parcourt la flèche « sert-il » à quelque chose ?

La révolution qu'a apportée, non seulement dans les sciences naturelles, mais aussi dans toutes nos habitudes de penser, la théorie évolutionniste, nous porte aujour-

<sup>1</sup> Ce chapitre a paru sous forme d'article dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* (Paris), N° spécialement consacré à J.-J. Rousseau, mai 1912.



d'hui à ne pas opposer une fin de non-recevoir à la question ci-dessus. Bien plus, nous la sentons s'imposer à nous. Habités que nous sommes à considérer que, dans la lutte pour l'existence, tout ce qui a pu être désavantageux à l'espèce a impitoyablement disparu, nous nous demandons avec étonnement comment il se fait qu'une période aussi mal adaptée aux nécessités de la vie ambiante que ne l'est la période d'enfance, non seulement n'a pas été supprimée, mais encore s'est constamment développée, de telle sorte que ce sont les espèces le plus haut placées dans l'échelle animale qui présentent la plus longue enfance. « A considérer l'enfance en elle-même, y a-t-il au monde un être plus faible, plus méprisable, plus à la merci de tout ce qui l'environne, qui ait si grand besoin de pitié, d'amour, de protection qu'un enfant <sup>1</sup> ? » Pourquoi donc la nature a-t-elle protégé cette période si précaire ? Pourquoi a-t-elle donné naissance à des instincts capables d'en assurer le prolongement, comme les instincts maternels ? C'est, sans doute, ne pouvons-nous que répondre, parce que cette période, comme telle, est utile à l'individu et à l'espèce.

Ce n'est guère que vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'empire des idées darwiniennes, que l'on a nettement aperçu ce problème, que l'on en a proposé une solution. Spencer n'avait fait que l'effleurer en passant <sup>2</sup>. Le premier auteur qui l'ait envisagé avec quelque attention est, si je ne fais erreur, l'Américain John Fiske qui,

<sup>1</sup> *La Nouvelle Héloïse*, V.

<sup>2</sup> SPENCER, *De l'éducation*, ch. II (ce chapitre date de 1854).



dans ses *Outlines of cosmic philosophy*, parus en 1874, discute le *meaning of infancy*, la signification de l'enfance. Plus tard, il est revenu sur le rôle joué par l'enfance dans l'évolution humaine, dans un discours prononcé à New-York en 1895<sup>1</sup>. L'enfance, montrait-il, est utile à l'individu en ce qu'elle est une période de plasticité éminemment favorable au développement des fonctions physiques et mentales. Karl Groos, en 1896, a — sans la connaître — complété cette théorie en soulignant l'importance qu'avait le jeu pour le développement des animaux, et il a proposé de considérer l'enfance comme la période servant au jeu des aptitudes dont l'adulte aurait plus tard besoin.

Or J.-J. Rousseau avait fort bien aperçu tout cela. Il est certainement le premier qu'ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il en a même donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvelles de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il avait tracée d'une main si sûre.

« On se plaint de l'état de l'enfance; on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant », déclare-t-il tout d'abord. Et cette déclaration, notons-le bien, n'est pas une simple remarque lancée incidemment; elle figure à la première page de l'*Émile*. C'est sur elle et sur d'autres analogues que va

<sup>1</sup> Ces deux morceaux ont été réimprimés en 1909, sous le titre de *Meaning of infancy*, Boston et New-York. — Je les ignorais lorsque j'ai, dans ma *Psychologie de l'enfant*, abordé à mon tour cette question de l'utilité de l'enfance.



reposer tout son système éducatif. Rousseau a fort bien compris que prendre une attitude à l'égard de l'enfance, s'enquérir de la valeur de l'enfance, est le premier devoir d'un éducateur soucieux. Tout le sens que l'on va donner à l'éducation ne dépend-il pas de la signification positive ou négative que l'on attribue à l'enfance ? Or Rousseau prend immédiatement position ; il en tient pour la solution positive : sans l'état d'enfance, la race eût péri. Cette simple remarque, d'apparence bien pacifique, est grosse pourtant de toute la révolution que l'*Émile* va déchaîner dans le monde de la pédagogie. Car elle suscite immédiatement une question que l'éducateur ne pourra plus ne pas se poser, et qui va le conduire fort loin. Si la race eût péri sans l'état d'enfance, c'est que l'enfance est utile. En quoi alors est-elle utile ? L'enfance n'est donc pas cet état d'imperfection qu'il faut s'efforcer de corriger au plus tôt ? L'enfance serait donc un bien et non un mal nécessaire ?

Rousseau donne à ces questions d'excellentes réponses : « 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 : elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins ».

Au premier abord, cette justification ne semble qu'un hardi paradoxe. Comment, si l'homme naissait fort, il mourrait pour ne pas s'être laissé assister ? Absurde ! Car si l'homme naissait fort, il n'aurait pas besoin de cette assistance ! — Et l'on comprend que de telles



explications ne soient pas du tout entrées dans la tête de beaucoup de ses lecteurs de jadis et d'aujourd'hui.

Pendant le raisonnement est juste : « Supposons qu'un enfant eût 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. Il ne verrait rien, il n'entendrait rien.... Cet homme formé tout à coup ne saurait pas non plus se redresser sur ses pieds, il lui faudrait beaucoup de temps pour apprendre à s'y soutenir en équilibre.... Il sentirait le malaise des besoins sans les connaître ». — Rousseau distingue très bien ici déjà ces deux aspects de l'organisme que nous appelons la structure et la fonction. Ce n'est pas tout que d'avoir des organes; il faut encore savoir s'en servir; et plus ces organes sont développés, plus le travail que l'on en demande est précis et délicat, plus doit être longue la période nécessaire à les en rendre capables. D'ailleurs, la fonction est une des conditions de formation de la structure; ces deux aspects sont inséparables. C'est l'observation même qui nous le montre. Et la remarque de Rousseau fait apparaître d'une façon pittoresque l'impossibilité de leur disjonction.

Le développement implique donc pour Rousseau comme pour les biologistes d'aujourd'hui une stimulation, un exercice continu des organes à développer. C'est la nature qui le veut ainsi; or, la période réservée par elle à cet exercice, c'est l'enfance. Il faut donc « respecter l'enfance », laisser libre cours à ses mouvements impétueux, et c'est à tort que l'on considère



ceux-ci comme devant être réprimés : « Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. » Ce qui paraît au pédant du temps perdu est en réalité du temps gagné : « N'est-ce rien que d'être heureux ? N'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée ? »

Si l'enfance est utile, il faut donc vouer à l'enfant une considération particulière. L'enfant, comme tel, en tant qu'enfant, devient intéressant. Il n'est plus, comme on croyait, l'être imparfait, incomplet, qu'il s'agissait de perfectionner et de compléter d'après le modèle fourni par l'homme adulte. Le point de vue change complètement : l'enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux. Comme nous voilà loin de la conception commune !

Mon but étant de montrer combien fidèlement la manière de voir de Rousseau concorde avec la conception de l'enfance qui s'impose aujourd'hui aux biologistes et aux psychologues, il faut que je rappelle sommairement les trois sources d'où celle-ci découle :

La doctrine évolutionniste tout d'abord. J'ai cité déjà le mémoire peu connu de Fiske, et celui, qui a eu un juste retentissement, de Karl Groos. Il faudrait encore mentionner les nombreux travaux éclos sous l'influence de la fameuse loi biogénétique, qui ont amené Spencer, et surtout Stanley Hall et ses élèves, à envisager l'enfance comme une période de récapitulation ancestrale, récapitulation d'ailleurs nécessaire et indispensable à la formation de l'adulte.



En partant d'un tout autre point de vue, l'école pragmatique, avec W. James, J. Dewey, I. King, pour laquelle l'homme est avant tout un être agissant, considère l'activité humaine sous l'angle de la psychologie fonctionnelle ou dynamique, qu'elle oppose à la psychologie statique, structurale. Le point de vue fonctionnel consiste à rechercher, non pas seulement en vertu de quel mécanisme un homme (ou un enfant) se comporte de telle ou telle manière, mais pourquoi il agit ainsi à ce moment-là. L'activité psychique ne doit en effet jamais être détachée des conditions de milieu qui l'ont fait éclore. Appliquée à l'enfant, cette méthode fonctionnelle nous fait interpréter ses actes en les rapportant non pas à une mesure étrangère à sa mentalité propre, mais aux besoins mêmes qu'ils ont pour but de satisfaire. Pour se rendre compte de ces besoins, des expériences que fait l'enfant et dans lesquelles son moi est engagé, il est indispensable de se mettre à son niveau, de considérer sa vie pour elle-même, comme un tout autonome. Les pragmatistes en sont donc naturellement venus à accorder à l'enfance, comme telle, une attention spéciale, et à repousser l'opinion de ceux qui, s'obstinant à comparer les processus mentaux de l'enfant à ceux de l'adulte, qu'ils prennent pour norme, réduisent l'enfance à un état d'imperfection ne méritant pas de faire l'objet d'une science.

Il est intéressant de noter que l'évolutionnisme et le pragmatisme, dont les méthodes sont en quelque sorte opposées, puisque l'un considère l'enfant eu égard à la race, et l'autre ne l'envisage qu'en lui-même,



arrivent cependant à des conclusions identiques sur l'importance fonctionnelle et l'autonomie de la vie infantine.

Les éducateurs, de leur côté, — du moins ceux qui observent et qui réfléchissent — sont arrivés, par des voies toutes différentes, au même point que les biogénétilistes et les pragmatistes. L'inefficacité désolante des méthodes scolaires usuelles, dont on ne peut tirer quelque chose qu'en contraignant les écoliers, et qui n'aboutit en fait qu'à surcharger leur mémoire sans gain aucun pour leur développement intellectuel et moral, le fait que l'extension de l'instruction n'a pas entraîné une diminution de la criminalité, une sorte d'intuition des nécessités psychologiques, tous ces facteurs les ont déterminés à penser qu'on faisait fausse route en employant des méthodes qui n'atteignaient l'enfant que par le dehors, et qu'il serait préférable de mettre en jeu son activité même, afin que son développement soit plus libre, plus spontané. Ces éducateurs — dont plusieurs il est vrai sont au courant du mouvement psychologique et biologique, mais dont la plupart cependant ne sont que de simples praticiens, ce qui augmente encore l'intérêt de leur rencontre avec les psychologues — ces éducateurs préconisent donc, par opposition au procédé stérile du gavage scolaire, une pédagogie s'adressant aux mobiles intérieurs de l'écolier. Comme pour mettre en jeu ces mobiles, il faut les connaître, nos pédagogues en arrivent à s'intéresser au développement spontané de l'enfant, et à vouer à sa vie et à ses activités naturelles une attention toute nouvelle; leurs



efforts dans ce sens viennent se mêler heureusement à ceux des savants et des philosophes.

S'il fallait des noms pour illustrer ce mouvement néo-pédagogique, nous pourrions en citer beaucoup. Divers auteurs, de tous pays, ont exprimé d'une façon plus ou moins consciente, plus ou moins nette, plus ou moins approfondie, une conception fonctionnelle de l'éducation qui implique une conception fonctionnelle de l'enfance. En France, MM. P. Lacombe, Le Bon, Laisant, de Fleury, C. Wagner, M<sup>lle</sup> Dugard sont — peut-être sans le savoir — de beaux représentants du « fonctionnalisme », ainsi que M. Brunot, quand il demande une pédagogie du langage moins scolastique et mécanique, plus vivante, fondée davantage sur l'expérience du langage, et M. Quénioux, lorsqu'il réclame un enseignement du dessin tenant compte des démarches naturelles du dessin enfantin. M<sup>me</sup> Montessori et M<sup>lle</sup> Francia en Italie, M. Kerschensteiner à Munich, promoteur des *Arbeitsschulen* (ou écoles de travail, qu'il oppose aux *Buchschulen*, ou écoles livresques), M. Berthold Otto, directeur d'école d'une ville de Prusse, et dont les écrits originaux et l'esprit novateur commencent à retenir l'attention, M. Lietz et les fondateurs d'écoles nouvelles peuvent tous, à des titres divers, être rangés dans la cohorte des protagonistes d'une conception fonctionnelle de l'enfance et de l'éducation.

Le but de ces modestes pages est de montrer que génétistes, pragmatistes et néo-éducateurs ont eu les uns et les autres pour avant-coureur notre Jean-Jacques. On le savait sans doute, et je n'ai pas la prétention de



le découvrir. Peut-être cependant n'est-il pas sans intérêt de constater que les principales affirmations auxquelles a conduit la science de l'enfant sous sa forme la plus récente, se retrouvent toutes nettement exprimées dans l'*Émile*. Pour abrégé, je vais les dégager sous forme de quelques formules, auxquelles l'on pourrait donner le nom de *lois*, car elles semblent bien exprimer des rapports constants.

Ces lois sont au nombre de cinq : Loi de *succession génétique*, Loi d'*exercice génético-fonctionnel*, Loi d'*adaptation* (ou d'*utilité*) *fonctionnelle*, Loi d'*autonomie fonctionnelle*, Loi d'*individualité*.

On retrouve toutes ces lois admises, implicitement ou explicitement, par Rousseau, et leur contenu posé comme vérités évidentes sur lesquelles il appuie ses plaidoyers et ses réquisitoires. On pourrait presque redistribuer tout l'*Émile* sous ces cinq rubriques. Que le lecteur n'ait crainte, ce n'est pas ce que je me propose de faire, quoique la tentation soit forte de multiplier les citations ! Quelques exemples suffiront à montrer la perspicacité étonnante qu'a manifestée ici le Citoyen de Genève <sup>1</sup>.

I. LOI DE SUCCESSION GÉNÉTIQUE. — *L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant.* Telle est la loi générale. Elle a un corollaire : *Ces étapes*

<sup>1</sup> Tous les exemples sans indication de source sont tirés de l'*Emile*. J'ai souvent réuni dans une seule citation des passages provenant de parties différentes de cet ouvrage; ces passages sont toujours séparés les uns des autres par des points de suspension.



sont les mêmes que celles qu'a parcourues l'esprit de l'humanité. Et l'on en a déduit une application pratique : *L'éducation doit se conformer à la marche de l'évolution mentale.*

Cette idée d'un ordre immuable dans le développement, ordre fixé par la nature, est soulignée d'une façon très nette par Rousseau qui y revient à tout propos; elle inspire toutes ses pages : Dès le début de l'*Émile*, il oppose à « l'éducation des hommes » et à « l'éducation des choses », cette « éducation de la nature », consistant dans « le développement interne de nos facultés et de nos organes »; cette éducation interne est la plus importante, parce que c'est précisément celle sur laquelle « nous ne pouvons rien »; c'est donc sur elle « qu'il faut diriger les deux autres ». « Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace.... La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur. »

Cet « ordre de la Nature » intéresse surtout Rousseau sous le rapport des applications pratiques qu'il commande. Cet ordre, il faut le respecter : « Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations.... La nature a, pour fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier ». Rien n'est plus nuisible que des interventions intempestives; mieux vaut encore ne rien faire que faire mal; aussi, dans le doute, abstiens-toi. De là cette *éducation négative* qui répond à une vérité si profonde, et qui a paru cependant si



paradoxe que Jean-Jacques lui-même, lorsqu'il énonce que « la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre », prie le lecteur de lui pardonner ses paradoxes !

D'ailleurs, l'éducateur peut intervenir pour « seconder la Nature ». Mais il faut qu'il « traite son élève selon son âge » car « chaque âge a ses ressorts qui le font mouvoir ». Voici venir le temps des études; qui choisira celles qui conviennent à un moment donné ? « Ce n'est pas moi qui fais arbitrairement ce choix, c'est la Nature elle-même qui l'indique ». Même dans le domaine moral, « il faut rejeter les exemples qui sont sous nos yeux et chercher ceux où les développements successifs se font selon l'ordre de la Nature ». Rousseau se plaint notamment, comme on doit le faire encore aujourd'hui, que « dans l'âge de la plus grande activité l'on borne les jeunes gens à des études purement spéculatives »; ainsi « on ne choque pas moins la raison que la Nature ».

Une des grandes critiques que l'on peut adresser à toutes nos méthodes, à tous nos programmes d'enseignement, c'est qu'ils ont été dictés par des préoccupations *logiques*, non *psychologiques*. On présente dans un ordre logique et d'une façon conforme à la raison de l'adulte, des disciplines qui ne pourraient au contraire être assimilées que si elles étaient appropriées aux intérêts de chaque âge. Comme Rousseau l'avait bien compris ! Il s'efforçait de fonder ses propositions de réforme, non pas sur le raisonnement pur, comme l'ont fait presque tous les pédagogues avant, et beaucoup aussi après lui,



mais sur l'observation : « Ce qui me rend plus affirmatif, dit-il en effet, c'est qu'au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins possible au raisonnement, et ne me fie qu'à l'observation ».

Ne faisons donc pas intervenir la raison lorsque l'enfant n'est pas encore susceptible d'en pénétrer les décrets :

« 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.... De toutes les facultés de l'homme, la raison qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard : et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! 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. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés. »

Si la nature suit, dans le développement, un ordre invariable, quel est cet ordre ? On sait que les pédologues modernes se préoccupent beaucoup de déterminer les stades de l'évolution des intérêts. Rousseau s'est efforcé de conformer à celle-ci le développement d'Emile, et il trace un tableau de la route qu'il convient de parcourir. Il la subdivise en quatre grandes périodes (de la naissance à cinq ans, de cinq à douze ans, de douze à quinze et de quinze à vingt ans) qui correspondent presque exactement à celles que la plupart des pédo-



logues d'aujourd'hui assignent à l'évolution pré-adulte, et qu'ils appellent première et seconde enfance, adolescence, puberté. Cette dernière phase, Rousseau en a bien saisi la grande importance vitale et pédagogique, et il l'a caractérisée justement en l'appelant une « seconde naissance », mot qu'ont repris les pédologues contemporains comme exprimant fort exactement « ce moment de crise qui, bien qu'assez court, a de longues influences ». La description qu'en donne Rousseau est saisissante :

« Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre. Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes : une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit rendent l'enfant presque indisciplinable.... C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. »

Il reste à nous demander, avant de quitter ce paragraphe, si Rousseau a eu l'intuition d'une analogie, d'un parallélisme, entre le développement de l'individu et celui de la race.

Nulle part, je crois, cette idée ne se trouve exprimée nettement dans ses œuvres. Rousseau revient cependant constamment sur le développement mental du sauvage, et sur l'analogie entre la mentalité primitive de celui-ci et celle de l'animal; à diverses reprises il établit une sorte de comparaison entre l'état de sauvagerie et la jeunesse. « Cet état (la sauvagerie) est la véritable jeu-



nesse du monde », dit-il dans le *Discours sur l'Origine de l'Inégalité*, et le contexte montre assez qu'il ne s'agit pas là d'une simple métaphore. Si Rousseau s'occupe tant du « sauvage », c'est qu'il pense que celui-ci lui fournira la clef de maints problèmes que pose au philosophe la conduite de l'homme civilisé. « Sans l'étude sérieuse de l'homme, de ses facultés naturelles, et de leurs développements successifs, on ne viendra jamais à bout de séparer, dans l'actuelle constitution des choses, ce qu'a fait la volonté divine d'avec ce que l'art humain a prétendu faire <sup>1</sup> ». Dans cette phrase et dans d'autres analogues, notre auteur pronostique avec une sûreté extraordinaire de vue les avantages que la méthode génétique devait apporter à la psychologie.

Pour en revenir à l'enfance, Rousseau montre avec force, et contrairement aux idées reçues, que pour suivre l'allure que la nature lui prescrit, elle doit se rapprocher de la sauvagerie. Il veut qu'Émile soit un « sauvage » : tandis que les enfants éduqués selon la coutume ne ressemblent qu'à des « paysans », soumis en tout, et ne faisant rien que sur parole, le sauvage, lui, expérimente à tout propos, apprend seul à se tirer d'affaire. Voilà ce qui convient à Émile ; aussi le seul livre qu'il lui donnera sera *Robinson Crusoë*.

La suite va nous faire comprendre les avantages de ce « retour à la Nature ».

II. LOI D'EXERCICE GÉNÉTIQUE-FONCTIONNEL. — Cette loi en implique réellement deux, que l'on pourrait

<sup>1</sup> Préface du *Discours sur l'Origine* (1754).



énoncer ainsi : 1° *L'exercice d'une fonction est la condition de son développement* (c'est la loi d'exercice fonctionnel); 2° *L'exercice d'une fonction est la condition de l'éclosion de certaines autres fonctions ultérieures* (c'est la loi d'exercice génétique).

1° — La première de ces lois exprime un fait bien connu de tous : que l'exercice développe, c'est ce que sait tout gamin qui cherche à faire grossir ses biceps. N'empêche que l'on ne s'est bien rendu compte de l'importance fonctionnelle qu'avait l'enfance, que depuis K. Groos : d'après sa théorie fameuse, le jeu des animaux et de l'homme représente un préexercice indispensable à leur développement, en sorte que l'on peut dire que les animaux ne jouent pas parce qu'ils sont jeunes, mais qu'ils sont jeunes afin de pouvoir jouer.

Or, sous ce rapport aussi, Rousseau s'est montré, de nos conceptions modernes, un fidèle avant-coureur. Son traité de l'éducation est d'un bout à l'autre d'une inspiration entièrement fonctionnaliste. Le rôle de l'éducateur doit être de mettre l'enfant à même d'exercer les fonctions au moment où l'heure de leur apparition a sonné à l'horloge de la nature. Le plus souvent, l'enfant se sent enclin à les exercer spontanément, et il suffit de ne pas lui rendre cet exercice impossible, en l'obligeant à en faire d'autres ou en le condamnant à l'immobilité, c'est là le sens profond de l'« éducation négative ».

Or précisément, anciennement plus qu'aujourd'hui, on maintenait l'enfant, dès sa naissance, dans un état de contrainte que Rousseau a éloquemment dénoncé :



« L'enfant nouveau-né a besoin d'étendre et de mouvoir ses membres.... On les étend il est vrai, mais on les empêche de se mouvoir; on assujettit la tête même par des têtes.... Ainsi l'impulsion des parties internes d'un corps qui tend à l'accroissement trouve un obstacle insurmontable aux mouvements qu'elle lui demande.... L'inaction, la contrainte où l'on retient les membres d'un enfant ne peuvent que gêner la circulation du sang, empêcher l'enfant de se fortifier, de croître... Observez la Nature, et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants.... Quand (l'enfant) commence à se fortifier, laissez-le ramper par la chambre; laissez-lui développer, étendre ses petits membres, vous les verrez se renforcer de jour en jour. »

Ce que Jean-Jacques demande pour le corps, il le demande aussi pour l'esprit : il voudrait que l'instruction consistât à laisser l'enfant s'exercer lui-même, au lieu d'en faire la victime passive d'un gavage livresque :

« Forcé d'apprendre de lui-même, il use de sa raison et non de celle d'autrui.... De cet exercice continu il doit résulter une vigueur d'esprit semblable à celle qu'on donne au corps par le travail.... Quand l'enfant s'approprie les choses avant de les déposer dans la mémoire, ce qu'il en tire est à lui. Au lieu qu'en surchargeant la mémoire à son insu, on s'expose à n'en jamais rien tirer qui lui soit propre ».

Mais, n'abusons pas des citations : tout l'*Émile*, presque, comme je l'ai dit, pourrait y passer.

Il convient de remarquer ici que Rousseau s'est fort bien rendu compte de l'utilité fonctionnelle du mouvement, des gambades et des jeux de l'enfant. Il a été



plus perspicace sous ce rapport que Spencer qui, malgré sa doctrine évolutionniste, n'y a vu que l'expression inutile d'un superflu d'énergie. « Loin d'avoir des forces superflues, remarque Jean-Jacques avec profondeur, les enfants n'en ont pas même de suffisantes pour tout ce que leur demande la nature : il faut donc leur laisser l'usage de toutes celles qu'elle leur donne ».

2<sup>o</sup> — La *loi d'exercice génétique*, selon laquelle les fonctions ultérieures ne peuvent se développer que si celles auxquelles la nature assigne un rang précédent ont eu l'occasion de se développer elles-mêmes, est aussi impliquée dans toutes les considérations de Rousseau. L'éducation des sens est la condition de l'éveil du jugement; « pour apprendre à penser, il faut exercer nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence », et pour que les fonctions psychiques puissent se perfectionner, il faut préalablement que le corps se soit lui-même fortifié.

La loi génétique a reçu, on le sait, de M. Stanley Hall, une interprétation un peu particulière. Prenant à la lettre l'idée d'une récapitulation de la race par l'individu, l'éminent psychologue de Worcester admet que l'enfance a pour fonction principale de purger, en quelque sorte, l'individu de ses résidus ancestraux incompatibles avec notre civilisation actuelle. C'est pourquoi il conviendrait de laisser à l'enfant toute liberté de se battre, de lancer des pierres, de faire le petit sauvage jusqu'à douze ou quinze ans : il n'en sera que meilleur homme plus tard. Sans discuter ici cette théorie, qui est aussi une théorie génétique, car l'expul-



sion de ces instincts héréditaires serait une condition *sine qua non* du développement ultérieur, nous pourrions nous demander si Rousseau l'avait pressentie. Cela semble être l'opinion de Hall, qui a écrit dans la Préface de son *Adolescence* : « Rousseau voudrait aussi qu'on laissât en pleine nature les enfants durant les années précédant la puberté, qu'on les livrât à leurs impulsions héréditaires primitives, et qu'on permît aux traits innés de sauvagerie qui sont en eux de s'épancher jusqu'à douze ans. La psychologie biologique trouve des raisons multiples et pressantes de confirmer cette manière de voir ».

Je n'ai pas l'impression, toutefois, que Rousseau ait eu en vue cette conception cathartique des jeux ou des occupations enfantines. Si l'enfant doit être élevé comme un sauvage, laissé libre en pleine nature, au risque de ne paraître « aux yeux vulgaires » qu'un « polisson », c'est à cause que, pour l'auteur de l'*Émile*, ces conditions de liberté sont plus propres à susciter l'exercice des facultés propres à son âge. En un mot, Rousseau me paraît plus près de Groos que de Hall.

III. LOI D'ADAPTATION FONCTIONNELLE. — Nous venons de voir que les diverses fonctions se développaient par l'exercice. Mais cet exercice, sauf dans les cas restreints où il est la conséquence unique d'une stimulation intérieure, demande pour s'accomplir des conditions externes. Quelles sont ces conditions d'activité ? *L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment.* C'est ainsi



qu'on peut formuler cette loi, qui n'est qu'un corollaire de la loi de l'intérêt momentané<sup>1</sup>. Et voici la règle d'application pratique qui en découle naturellement : *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 fonction de satisfaire.*

Cette loi règle les conditions de réalisation de la précédente; elle est la plus importante au point de vue pédagogique, puisqu'elle enseigne comment il faut s'y prendre pour stimuler le jeu des fonctions mentales. Or J.-J. Rousseau a admirablement compris que l'art de l'éducation consiste à placer l'enfant dans des conditions telles que l'action se déclenche toute seule. « L'intérêt présent, s'écrie-t-il, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin.... » Il a vu tout « ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons. »

Avant d'instruire, il faut créer un besoin intellectuel, et l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire; les exemples de cette méthode abondent : « Voulez-vous qu'il cherche une moyenne proportionnelle entre deux lignes ? Commencez par faire en sorte qu'il ait besoin de trouver un carré égal à un rectangle donné.... Cette curiosité bien dirigée est le mobile de l'âge où nous voilà parvenus.... Pour qu'un enfant s'accoutume à être attentif, et qu'il soit bien frappé de quelque vérité sensible, il faut qu'elle lui donne quelques jours d'inquiétude avant de la découvrir », etc.

<sup>1</sup> Cf. mon *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, Arch. de Psychol., IV, 1905, p. 281.



Jean-Jacques s'élève avec force contre ces absurdes leçons de rhétorique, qui ont persisté jusqu'à nos jours, et dans lesquelles on oblige les élèves à discourir sur des sujets sur lesquels ils n'ont absolument rien à dire, à décrire des sentiments qu'ils ne ressentent pas. Or, parler, c'est précisément dire quelque chose, communiquer à autrui un sentiment que l'on éprouve soi-même, une expérience que l'on a faite. Séparer la parole de sa fonction naturelle, c'est lui ravir son mobile même. « Quel extravagant projet de les exercer à parler sans sujet de rien dire; de croire leur faire sentir, sur les bancs d'un collège, l'énergie du langage des passions et toute la force de l'art de persuader, sans intérêt de rien persuader à personne !... On prétend nous former pour la société, et l'on nous instruit comme si chacun de nous devait passer sa vie à penser seul dans sa cellule, ou à traiter des sujets en l'air avec des indifférents. Vous croyez apprendre à vivre à vos enfants, en leur enseignant certaines contorsions du corps et certaines formules de paroles qui ne signifient rien ».

Ces passages me semblent importants : Rousseau y fait nettement la distinction entre l'exercice tout brut, et l'exercice vraiment fonctionnel. Ce dernier consiste à faire jouer la fonction dans son contexte vital, c'est-à-dire dans les conditions où elle est précisément une fonction, un instrument utile. Si l'on fait abstraction de ces conditions, on n'a plus devant soi qu'un simple mécanisme, qu'on actionne à blanc, pour ainsi dire. Or cela n'est plus du tout éducatif. C'est comme si l'on voulait apprendre à un menuisier à raboter sans lui



donner de planche à raboter, mais en lui faisant exécuter les mouvements en l'air : ce que cet apprenti ferait, ne serait plus du rabotage, car il n'y a rabotage que pour autant qu'il y a une planche à aplanir. Supprimez la planche, vous n'avez plus devant vous qu'une gestulation incohérente et sans signification.

Nos divers processus mentaux ne sont pas des facultés ayant en elles-mêmes leur principe d'activité, mais des instruments qui ont pour fonction de servir, d'être utiles à l'individu. Il suffit de faire sentir à l'individu cette utilité pour que ces instruments se mettent à manoeuvrer tout seuls : leur fonctionnement est vivifié par leur utilité même. Rousseau insiste avec raison sur ce principe si juste que l'école pragmatiste a remis en lumière. Il faut, dit-il, « occuper l'enfant de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait.... *A quoi cela est-il bon ?* Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi ».

La meilleure méthode pour faire naître ces mobiles intérieurs propres à déclencher l'action, c'est de placer l'élève dans des conditions réclamant son activité. Et Rousseau de préconiser, comme le font les éducateurs modernes, un enseignement qui fasse une large place à l'activité spontanée de l'élève.

La contrepartie de cette méthode active, fonctionnelle, est la méthode traditionnelle, dogmatique, qui prescrit du dehors ce que l'enfant doit apprendre, sans s'occuper de savoir s'il le peut, si le programme établi est conforme à ses aptitudes, au degré de son développement. Il



arrive alors que, faute de cette précaution, l'enseignement dégoûte, et l'écolier n'en veut pas. On doit alors user de la contrainte, puisqu'on n'a pas su prendre l'enfant par l'appétit. Rousseau a fort bien vu la différence de ces deux procédés tout opposés : « Les plus sages, dit-il, s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. » Et il a compris ce qu'il fallait faire pour remédier à cet état de choses. Ce qu'il faut faire, c'est étudier les enfants : « Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »

C'est dès sa naissance que l'enfant est, d'ordinaire, soumis à cette méthode de contrainte; nous avons déjà vu Rousseau protester contre les maillots serrés empêchant les mouvements du nourrisson. Il proteste aussi contre la coutume barbare, et heureusement presque partout disparue, consistant à leur serrer la tête dans des bandeaux. « On dit que plusieurs sages-femmes prétendent, en pétrissant la tête des enfants nouveaux-nés, lui donner une forme plus convenable : et on le souffre ! Nos têtes seraient mal de la façon de l'Auteur de notre être : il nous les faut façonnées au dehors par les sages-femmes, et au dedans par les philosophes. » Cette manie de contrainte se retrouve en effet, dans toute l'éducation, où l'on a essayé de tous les instruments, hors un : le seul précisément qui peut réussir, la liberté bien réglée ».

Rousseau rappelle aussi que, pour attirer et maintenir l'attention de l'élève, il faut recourir à l'attrait, à la



curiosité naturelle à l'homme, et prendre pour mobile « cette curiosité bien dirigée ». « Ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention. » — Montaigne, Fénelon, Locke l'avaient du reste déjà dit; mais Rousseau a peut-être mieux saisi les raisons profondes de ces préceptes fondamentaux, et cependant toujours négligés.

C'est aussi tout à fait dans l'esprit de la pédagogie fonctionnelle que Rousseau examine la répression et la canalisation des passions : « c'est une entreprise aussi vaine que ridicule que vouloir les détruire, » il faut donner un autre aliment aux impulsions naturelles d'où elles dérivent. Il insiste à plusieurs reprises sur cet art que doit posséder un maître de « donner le change à la Nature ». Certaines méthodes les plus nouvelles de notre pédagogie du XX<sup>e</sup> siècle (self-government, traitement des jeunes criminels par le travail en colonisation libre<sup>1</sup>, etc.) ne sont que des applications de ce principe de dérivation.

IV. LOI D'AUTONOMIE FONCTIONNELLE. — *L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres; son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité.*

La plupart des psychologues ont cru devoir, pour caractériser le psychisme de l'enfant, le comparer à celui de l'adulte : cette comparaison était assurément

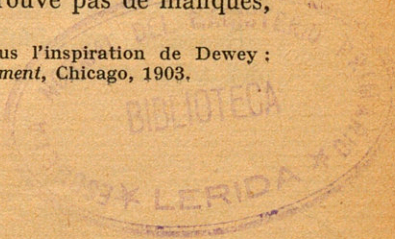
<sup>1</sup> Voir sur cette question le remarquable travail de M<sup>lle</sup> FRANCIA, *Relazione sul primo esperimento di colonizzazione libera dei giovani criminali*, Riv. di Psicol., 1911.



défavorable à l'enfant, que l'on a été porté à considérer comme un être incomplet, auquel *manquait* certaines facultés dont il convenait de le doter par des procédés scolaires. Et les premiers auteurs qui ont tenu des « journaux » d'enfants, comme Preyer, se sont précisément attachés à noter le moment d'apparition de ces diverses facultés comme si elles surgissaient tout à coup du néant pour combler un vide resté béant jusque là. Or cette manière de voir est inexacte, ou tout au moins inféconde, en ce qu'elle conduit à envisager l'enfant comme un être extrabiologique, pour ainsi dire, qui n'a pas une vie propre, et dont la mentalité, pleine de lacunes, ne présente ni continuité ni harmonie fonctionnelle.

Tout au contraire, l'école pragmatico-biologique met l'accent sur le côté pratique de l'activité de l'enfant. De ce point de vue, peu importe si ses processus intellectuels ressemblent ou non à ceux de l'adulte; ces processus ne sont plus considérés que comme des instruments d'adaptation à l'environnement. Il faut les rapporter non pas à ceux de l'adulte, mais à la vie même de l'enfant, à son expérience considérée comme un tout, comme une unité. En un mot, il faut juger l'enfant de son propre point de vue, il faut le raconter en termes empruntés à sa propre expérience<sup>1</sup>. Du reste, le sentiment intérieur de l'enfant corrobore la justesse de cette manière de faire : l'enfant n'a pas l'impression du tout d'être un être imparfait; il n'éprouve pas de manques,

<sup>1</sup> Cf. l'intéressant ouvrage, écrit sous l'inspiration de Dewey : I. KING, *The psychology of child development*, Chicago, 1903.





de lacunes, comme un aphasique, je suppose, ou un aveugle psychique, ou quelqu'un qui a oublié la géographie ou la règle des participes.

Un exemple fera mieux saisir qu'une longue argumentation la vérité de cette conception pragmatique et fonctionnelle :

Un têtard, pour n'être pas encore une grenouille, n'en est pas pour cela un être imparfait fonctionnellement parlant. Sans doute, si on le compare à ce qu'il doit devenir un jour, on trouvera qu'il lui manque beaucoup de choses, des poumons, des pattes, que sais-je encore. Mais, si on le considère à son point de vue de têtard, il est un être absolument parfait : ses branchies sont parfaitement adaptées à sa condition actuelle, qui est de vivre dans l'eau, et ses pattes ne lui seraient à ce moment qu'un embarras, elles lui seraient même funestes, en l'invitant à sortir de son milieu, avant qu'il ait des poumons lui permettant d'affronter la vie aérienne. Je ne crois pas exagérer l'importance de ce fait, qu'à tout instant de son développement un être constitue une unité fonctionnelle, en l'élevant à la dignité d'une loi, loi d'autonomie fonctionnelle.

Cette loi est peut-être une vérité à La Palisse. Tant mieux ; elle n'en est alors que plus évidente. N'empêche qu'en ce qui concerne le développement psychologique de l'enfant, elle a été fort méconnue, ce qui a eu pour conséquence de lourdes erreurs d'application pratique, dont les écoliers furent et sont encore victimes.

Rousseau, cependant, avait déjà, dans les termes les plus vibrants, appelé l'attention des éducateurs sur



cette autonomie de la vie de l'enfant, sur le devoir qui nous incombait à nous adultes, de la considérer pour elle-même. Pour des raisons d'humanité d'abord :

« L'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage.... Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir : soyez-le pour tous les âges.... Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, son aimable instinct.... Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe.... 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. »

Rousseau a très clairement aussi vu l'unité psychologique de la vie de l'enfant. « Chez toutes les nations du monde, les progrès sont proportionnés aux besoins », dit-il dans son *Discours sur l'Origine*. Ce qui est vrai de l'évolution des peuples l'est aussi de celle de l'enfant. Comme Jean-Jacques a bien saisi cette harmonie fonctionnelle qui gouverne la psychogénèse de l'enfant : chaque fonction nouvelle n'apparaît que lorsqu'elle est devenue nécessaire aux besoins. « C'est ainsi que la Nature, qui fait tout pour le mieux, l'a d'abord institué. Elle ne donne immédiatement (à l'homme) que les désirs nécessaires à sa conservation, et les facultés suffisantes pour les satisfaire. Elle a mis toutes les autres comme en réserve au fond de son âme, pour s'y développer au besoin ». Ce faisant, la nature a « mis en égalité



parfaite la puissance et la volonté »; — nous dirions, dans notre jargon moderne, qu'elle a réalisé chez l'enfant le principe de l'harmonie fonctionnelle.

L'individu étant tout entier dans chacun de ses actes, il serait vain de faire appel de trop bonne heure à des facultés ou à des sentiments dont la présence suppose des expériences que l'enfant n'a pas encore pu faire. C'est ainsi que l'on évitera de gouverner l'enfant à l'aide de préceptes moraux empruntés à la société des adultes, et qui, étant étrangers à son système de valeurs à lui, lui resteront forcément extérieurs. « La raison du devoir n'étant pas de leur âge, il n'y a homme au monde qui vînt à bout de la leur rendre vraiment sensible.... Tant que la sensibilité (de l'enfant) reste bornée à son individu, il n'y a rien de moral dans ses actions; ce n'est que quand elle commence à s'étendre hors de lui, qu'il prend d'abord les sentiments, ensuite les notions du bien et du mal. »

Et si le petit enfant n'est pas raisonnable, c'est simplement parce qu'il n'y a pas avantage, pour sa condition actuelle, à ce qu'il sache raisonner. « En effet, à quoi lui servirait la raison à cet âge ? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein ». — On pourrait ajouter que les problèmes qui se posent à ce moment à l'enfant ne sont pas de ceux dont la solution nécessite la raison : l'expérimentation y suffit. Pour apprendre que son pied, dont la vue l'étonne tout d'abord, lui appartient en propre, le bébé n'a pas besoin de raisonner, il lui suffit de se trémousser, de se tâter, et le sentiment de l'appartenance inscrit dans son cer-



veau ses droits et ses pouvoirs de propriétaire sans qu'aucun syllogisme ait besoin d'intervenir ! — Rousseau a cependant saisi l'essentiel, qui est l'utilité relative, l'utilité fonctionnelle des facultés à chaque âge. Et cette intuition, en l'amenant à une conception aussi juste que féconde de la mentalité infantile, lui a permis de fonder sur un roc solide à la fois son système éducatif, et les critiques qu'il adresse au système traditionnel.

A chaque âge, donc, l'enfant est un être parfait, — biologiquement parlant, s'entend ! — « Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent ouï parler d'un homme fait ; mais considérons un enfant fait : ce sera peut-être plus nouveau pour nous, et ne sera pas moins agréable. » — Et Rousseau, qui a si bien su voir « l'enfant dans l'enfant », nous a décrit, ou tout au moins a cherché à décrire — et c'est cela surtout qui était nouveau et génial — un enfant « qui a vécu la vie d'un enfant ».

Le résultat auquel conduit cette conception fonctionnelle de l'enfance, c'est que l'enfant n'est pas simplement un homme inachevé, un homme imparfait, ou en réduction, mais qu'il est un être *sui generis*. Il n'en faudrait pas conclure cependant que le principe même de l'activité est différent chez l'un et chez l'autre. Ce qui diffère, ce sont les mécanismes, la nature des intérêts, — mais l'enfant est semblable à l'homme en ce sens que, comme chez ce dernier, ce qui régit l'activité, c'est le besoin, c'est l'intérêt, de même que, pour se



servir l'un d'une branchie, l'autre d'un poumon, le têtard et la grenouille n'en accomplissent pas moins une même fonction, qui est la respiration.

L'homme et l'enfant possèdent donc l'un et l'autre une autonomie fonctionnelle. Cette identité fonctionnelle, qui établit un rapport de profonde ressemblance entre l'homme et l'enfant, en dépit de leurs différences si réelles, n'a pas échappé à notre auteur : « Chaque âge a ses ressorts qui le font mouvoir; *mais l'homme est toujours le même* ».

V. LOI D'INDIVIDUALITÉ. — *Tout individu diffère plus ou moins, sous le rapport des caractères physiques et psychologiques, des autres individus.*

Rousseau, bien que n'ayant, dans sa fiction, suivi le développement que d'un seul enfant, ne se fait pas illusion sur ce que ses exemples ont de trop particulier. « Mes exemples, dit-il, bons peut-être pour un sujet, seront mauvais pour mille autres. Si l'on en prend l'esprit, on saura bien les varier au besoin, le choix tient à l'étude du génie propre à chacun.... Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre.... Une des choses qui rendent les prédications le plus inutiles, est qu'on les fait indifféremment à tout le monde sans discernement et sans choix. Comment peut-on supposer que le même sermon convienne à tant d'auditeurs si diversement disposés, si différents d'esprits, d'humeurs, d'âges, de sexes, d'états et d'opinions ? Il n'y en a peut-



être pas deux auxquels ce qu'on dit à tous puisse être convenable ».

Rousseau, sur ce point comme sur les autres, proclamait avec force et bon sens des vérités que les psychologues d'aujourd'hui cherchent à faire pénétrer dans les cercles pédagogiques, et qui y paraissent encore souvent révolutionnaires....

Et cependant, Rousseau n'était pas ici novateur. Il ne faisait guère que répéter ce qu'avait si bien dit « le sage Locke » : « Commencez donc de bonne heure à observer avec soin le tempérament de votre enfant.... Car selon que ces différentes qualités prédomineront en lui, vous devrez l'élever d'une manière différente <sup>1</sup> ».

Nous n'insisterons donc pas davantage. Il suffisait de rappeler que Jean-Jacques n'a pas omis cette question d'une si haute importance, qui est au premier rang des préoccupations de la psychologie contemporaine. — Il avait prévu, notons-le aussi, que notre procédé habituel d'inspection grossière ne suffit pas pour analyser le caractère d'un enfant : « Il faut des observations plus fines qu'on ne pense, pour s'assurer du vrai génie et du vrai goût d'un enfant, qui montre bien plus ses désirs que ses dispositions. Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître : les pères et les mères n'en ont pas encore les éléments ».

Hélas, cet art, nous ne le possédons pas encore. Mais la « psychologie individuelle » travaille à en élaborer les fondements; les chercheurs de laboratoire qui imaginent

<sup>1</sup> LOCKE, *De l'éducation des enfants*, XI.



des tests, recueillent des psychogrammes et établissent des corrélations, se doutent-ils qu'ils répondent, ce faisant, à un souhait de Jean-Jacques ?

\* \* \*

Les citations qui précèdent, et dont j'ai tâché de ne pas abuser, sans non plus trop les restreindre, nous obligent à conclure que J.-J. Rousseau était bien réellement parvenu, ainsi que je l'ai affirmé au début, à cette conception de l'enfance à laquelle aboutissent les données les plus récentes de la science et de la pédagogie contemporaines.

Cette conclusion est d'une très grande portée : d'une part, elle nous fait saisir exactement en quoi Rousseau a été un novateur, en quoi il a rompu, ici comme ailleurs, la tradition. D'autre part, elle nous permet d'interpréter son roman de *l'Émile*, et de saisir, sous les fictions de l'artiste, sous les exagérations de l'apôtre, les profondes vérités qu'il recèle ; et nous comprenons du même coup pourquoi celles-ci ont été si peu saisies.

Rousseau novateur : on conteste souvent qu'il l'ait été dans le domaine de l'éducation. Il n'aurait fait que répéter ce que tout le monde savait, ou que plagier ses devanciers. « Qu'a fait Rousseau autre chose qu'exposer, et souvent en les dénaturant, de fort anciennes idées en matière d'éducation ? » se demande par exemple J. F. Nourrisson<sup>1</sup>. Pour cet auteur, qui semble du reste fortement prévenu, pour des motifs politiques ou confessionnels, contre notre Jean-Jacques, la composition

<sup>1</sup> NOURRISSON, J.-J. *Rousseau et le rousseauisme*, Paris, 1903, p. 234.



de l'*Emile* n'eût été « qu'une sorte d'exercice littéraire ». Mais alors pourquoi consacre-t-il un chapitre entier à réfuter ce qui ne serait d'après lui qu'un tissu de banalités <sup>1</sup> ?

M. Jules Lemaître, qui n'a guère mieux saisi le sens de l'*Émile* est au moins plus logique dans sa critique : « Et il est bien vrai, dit-il, 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 <sup>2</sup> ».

Or je crois au contraire que, s'il est vrai que certaines bonnes choses ne lui appartiennent pas, et que ce qui lui appartient est parfois mauvais, l'essentiel, cependant, qui est en même temps le meilleur, est précisément de lui, et rien que de lui.

Sans doute, bien des vérités de l'*Émile* avaient été proclamées par Montaigne, Fénelon, Locke, sur le gavage de la mémoire, sur l'éducation attrayante, et sur la nécessité « d'alleicher l'appétit » pour faire mordre l'élève à l'enseignement qu'on lui présente; Fénelon avait dit aussi qu'« il faut se contenter de suivre et d'aider la nature »; et Locke avait insisté sur les soins que réclame l'éducation physique, et sur bien d'autres choses encore que Jean-Jacques a eu raison de répéter...

<sup>1</sup> Nourrisson, qui « sourit de pitié » à l'idée que Rousseau a pu reprendre à son compte des idées déjà formulées par d'autres, n'a fait lui-même que répéter des accusations lancées par des contemporains de Jean-Jacques, jaloux de ses succès : « L'habileté de M. Rousseau, avait écrit l'un d'eux, se réduit à déterrer dans de vieux écrits les rêveries qui y étaient ensevelies » (*Plagiats de M. J.-J. R. de Genève sur l'éducation*, La Haye, 1766).

<sup>2</sup> J. LEMAÎTRE, *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, p. 241.



Quel est donc le propre de Rousseau ? Où est, dans tout cela, son trait de génie ?

Voici : tandis que, chez ses prédécesseurs, tous ces judicieux préceptes pédagogiques étaient donnés un peu comme au hasard, vérités isolées sans lien entre elles, fruits, sans doute, d'une perspicacité intelligente, mais insuffisamment justifiées et, pour cela, énoncées dogmatiquement, avec des « il faut » n'étant pas eux-mêmes déduits d'un principe plus général — chez Rousseau, au contraire, nous voyons, pour la première fois, l'art de l'éducation fondé sur une conception scientifique de l'enfant.

C'est là le pas de géant qu'a fait le Citoyen de Genève : il a compris que l'éducation, comme les autres disciplines appliquées, devait être fondée sur une connaissance, que ses préceptes devaient pouvoir être déduits des lois auxquelles conduit l'observation de l'enfant. Avant d'éduquer l'enfant, observons-le. Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système, voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie.

Ouvrez *L'Éducation des Filles* de Fénelon : le bon archevêque nous montre d'abord que celles-ci sont désœuvrées, vu les « inconvénients des éducations ordinaires ». Puis, dans son 3<sup>me</sup> chapitre, recherchant « quels sont les fondements de l'éducation », il commence à énumérer des préceptes, très justes je le veux bien, mais qui tombent un peu du ciel. Fénelon y dit, il est vrai, que « la curiosité des enfants est un penchant de



la nature qui va comme au-devant de l'instruction », que les questions perpétuelles des enfants « sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction ». Mais ces choses d'une si colossale importance sont dites en passant; elles ne sont que des fragments de l'édifice; elles en eussent dû être la clef de voûte.

Ouvrez aussi *L'Éducation des Enfants* : Locke débute en rappelant l'impressionnabilité du cerveau, grâce à laquelle « on peut tourner l'esprit des enfants du côté qu'on veut », et il passe immédiatement à la « santé du corps », se perdant dans quantité de détails qu'il aborde au petit bonheur. A la seconde page il traite de l'habillement : « La première chose à quoi l'on doit prendre garde, c'est que les enfants ne soient point vêtus ou couverts trop chaudement en hiver ou en été. » Dans le deuxième chapitre (Du soin qu'on doit prendre de l'âme des enfants), Locke insiste sur la nécessité de former de bonne heure le caractère des enfants. Ensuite il passe aux châtimets, aux récompenses, à la nécessité d'un gouverneur, etc. Il faut arriver au chapitre XVI sur la *curiosité*, pour trouver quelques considérations sur « le moyen que la nature a ménagé pour dissiper l'ignorance dans laquelle (les enfants) viennent au monde ». On le voit, sans qu'il soit nécessaire d'insister davantage, Locke donne les préceptes avant d'avoir sondé la nature propre de l'enfant, tandis que ceux-là auraient dû se fonder sur celle-ci. Il met la charrue devant les bœufs.

Ouvrez maintenant l'*Emile*. C'est tout autre chose !



La question est d'emblée élevée à une hauteur où elle n'avait jamais été portée. *Dès la préface*, Jean-Jacques met le doigt sur le mal : « Depuis des temps infinis, il n'y a qu'un cri contre la pratique établie ». Et pourquoi donc, puisqu'on réclame tant, la question éducative ne progresse-t-elle pas ? C'est que l'on s'est borné jusqu'ici à « censurer d'un ton de maître ; pour proposer, il en faut prendre un autre. » Cet autre ton, c'est celui de la science ; Rousseau ne dit pas le mot, mais il fait entendre la chose : « On ne connaît point l'enfance », voilà la source de tout le mal. « Commencez donc par mieux étudier vos élèves », voilà le remède. La question est désormais sur son vrai terrain ; ce sera le mérite éternel de Rousseau de l'y avoir placée.

Mais ce mérite n'est pas le seul : après avoir montré comment poser le problème, il a indiqué, de main de maître, et dès le début de l'*Émile*, la voie de sa solution.

Les pages qui précèdent nous ont appris comment, reconnaissant à l'enfance une signification profonde et *sui generis*, il est parvenu à la conception fonctionnelle insufflant à toute sa doctrine éducative la puissance énorme qu'elle a exercée sur les esprits de ses successeurs, ceux-ci ayant d'ailleurs le plus souvent ressenti cette puissance sans en discerner les véritables motifs.

Mais, il ne suffisait pas, pour édifier une pédagogie, de trouver, ou de pressentir, cette conception fonctionnelle : il fallait encore voir comment, de fait, la nature s'y prend pour développer un enfant. Or, là encore, Rousseau est novateur. A de nombreuses reprises, il insiste sur la nécessité de l'observation ; tandis que



d'ordinaire on philosophie dans un cabinet, « moi, dit-il, j'en appelle à l'expérience.... Au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement, et je ne me fie qu'à l'observation.... Ma méthode est fondée sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges ». — Peu importe ici que Rousseau ait ou non observé, « mesuré » correctement. S'il s'est trompé ici ou là, qui saurait lui en faire un grief? Nous possédons à peine aujourd'hui des méthodes assez élaborées pour exécuter d'une façon impeccable le plan qu'il avait tracé. Ce n'est du reste pas tant l'exécution de détail qui fait le mérite pédagogique de l'*Emile* que justement son inspiration profonde, la méthode qu'il inaugurerait.

Et nous comprenons bien maintenant pourquoi il a été si peu compris. Sans doute, grâce à cette intuition obscure qui permet parfois à la foule de deviner et d'admirer un génie contemporain, bien qu'il exprime des sentiments que sa conscience à elle ignore encore et qui la dépassent, l'*Émile* a produit dès le jour de sa publication une impression considérable. Cependant il a rencontré presque autant d'adversaires que de partisans, et encore aujourd'hui il y a bien des gens qui ne savent rien y trouver de bon. Leur tort est de considérer l'œuvre de Jean-Jacques en myopes; ils négligent de se placer à la distance que réclame la contemplation d'un grand tableau. Aussi les arbres les empêchent-ils de voir la forêt, et attachent-ils à des vétilles une importance exagérée. Ils s'achoppent à des exemples, à des formules, qui ne sont que détails, accidents d'ornementation,



artifices d'exposition, sans voir la vérité profonde qu'ils ont pour but d'exprimer. Ou bien encore ils déplacent le point de vue, et d'un problème d'éducation pratique font une chicane théologique ou métaphysique : — faut-il citer ici la fameuse question de la *bonté originelle* ? — Mais, discuter la question de savoir si, à sa naissance, l'enfant est moral, immoral, ou contient une mixture de bon et de mauvais, est une chose essentiellement oiseuse, tout au moins pour l'éducateur. Celui-ci a, ma foi, une tâche plus intéressante, et surtout plus utile : ce dont il doit se préoccuper, c'est des moyens à appliquer pour que l'enfant se développe dans le sens de la moralité. Or Rousseau a voulu montrer d'une part que ces moyens seraient d'autant plus efficaces que l'on se rapprocherait davantage de ceux dont se sert la nature pour développer les individus; d'autre part que le fait de contrecarrer l'évolution naturelle était non seulement stérile, mais encore nuisible, soit parce que l'on entravait le développement normal, soit parce que l'on dégoûtait l'enfant de la vertu, en la lui présentant d'une façon inopportune. Je ne vois pas qu'il y ait dans tout cela matière à scandale !

On s'est efforcé aussi de montrer, un peu pédantesquement, qu'il y a une contradiction entre le fait d'écrire un traité d'éducation, et de le commencer par un « tout dégénère entre les mains de l'homme ». Alors, Émile dégénérera aussi entre les mains de Jean-Jacques ? — Mais ne voit-on pas que celui-ci part, ou pense partir, *d'un fait* lorsqu'il pose cette dégénérescence des enfants comme étant la conséquence de la « pratique établie » ?



Et c'est précisément pour y remédier qu'il propose de suivre davantage les procédés de la nature.

Le principe de l'éducation négative, qui est resté pour beaucoup le principe fondamental de l'*Emile*, n'en est réellement, si on le prend à la lettre, qu'un tout petit côté. Jamais Jean-Jacques, du reste, n'a prétendu qu'il ne faille pas guider l'enfant; n'a-t-il pas donné à Emile un maître qui l'accompagne partout? Sans doute il estimait qu'il valait mieux ne rien faire que faire mal; mais le véritable esprit du principe, c'est surtout qu'il fallait, chaque fois que cela était possible, mettre l'enfant en mesure de se tirer seul d'affaire. En sorte que, on le voit, cette éducation en apparence négative est au fond l'éducation la plus vraiment *active* qu'il se puisse imaginer, puisqu'elle met constamment en jeu l'initiative de l'enfant, ses «ressorts», ses impulsions spontanées, sa volonté.

Eh bien, encore une fois, toute cette incompréhension que l'on a manifestée à l'égard de Jean-Jacques se conçoit elle-même fort bien. Celui-ci écrivait l'*Emile* pour un temps qui n'est pas encore venu, tout au plus commence-t-il à poindre. Il s'en doutait: « Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien ». Hélas, il l'est encore, ou presque.

Comme Lamarck, par exemple, qui a dû attendre plus d'un siècle que justice lui fût rendue, et dont on peut dire que l'œuvre se modernise à mesure que le temps s'écoule, Rousseau sera pénétré des jeunes générations mieux que des anciennes. Dans sa lettre d'adhé-



sion à la *Société Jean-Jacques Rousseau*, Tolstoï écrivait : « Rousseau ne vieillit pas <sup>1</sup>. » En songeant à sa conception de l'enfance, nous dirons même : Il rajeunit.

La psychologie moderne, loin de diminuer la doctrine éducative de Rousseau, l'élève plus haut qu'elle n'avait jamais pu être encore, parce que jamais encore comme aujourd'hui on n'avait été en mesure d'en saisir la signification profonde et vitale.

---

<sup>1</sup> *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, Genève, vol. I, 1905, p. 7.



## LA PSYCHOLOGIE DE L'INTELLIGENCE <sup>1</sup>

La psychologie de l'intelligence fait encore assez pauvre figure dans les manuels de psychologie. Sans doute, on y consacre des paragraphes consciencieux à un certain nombre de phénomènes qui interviennent dans l'acte intellectuel, et y jouent même un rôle plus ou moins important, comme l'abstraction, l'imagination, le raisonnement, etc. Mais, ici comme souvent, « les arbres empêchent de voir la forêt », et on ne discerne pas clairement ce qu'est l'acte intellectuel lui-même, quel est, pour ainsi dire, le pivot de son mouvement, la signification de ses démarches. En outre, ces exposés psychologiques sont souvent encore tout pénétrés du point de vue logique : on croit nous avoir renseignés sur le mécanisme de l'intelligence quand on nous a donné de savantes classifications des jugements, ou de profondes considérations sur les principes rationnels et les lois de la pensée. Tout cela n'a guère affaire avec la psychologie. Une modeste description de ce qui se passe dans un esprit qui pense, qui cherche, serait infiniment plus précieuse.

<sup>1</sup> Article paru dans la revue *Scientia* (Bologne) vol. XXII, novembre 1917.



Ceux auxquels la psychologie semble devoir offrir une aide indispensable dans leur travail de tous les jours — les éducateurs et les psychiatres, notamment — sont cependant ceux qui regardent cette science avec le plus de méfiance. Et cela se conçoit fort bien : ils sont plus capables que d'autres (pour lesquels la psychologie n'est qu'un agréable passe-temps) de mesurer l'écart qui sépare la psychologie des manuels de la psychologie qui leur serait vraiment utile; mieux que d'autres ils voient combien peu le livre de psychologie répond aux questions que pose l'observation des individus auxquels ils ont affaire.

Il me paraît donc urgent d'entreprendre une étude empirique des processus de l'intelligence considérés d'une façon synthétique, c'est-à-dire dans leurs relations vitales. Les lignes qui suivent n'ont d'autre but que d'essayer de montrer ce que devrait être cette étude, et d'esquisser une conception de l'intelligence telle que la suggèrent les données de l'expérience. La place limitée qui m'est réservée ici m'empêche de faire davantage.

### Méthode

La première chose à faire pour mener à bien l'étude de l'intelligence est de se dégager complètement des deux systèmes philosophiques qui ont trop longtemps tenu la psychologie sous leur sujétion : le système des *facultés de l'âme*, qui considère l'intelligence comme une « faculté » primordiale, sui generis et inanalysable, — et l'*associationisme*, pour lequel l'intelligence se ramène



au simple jeu d'associations acquises. Il est superflu de critiquer ici ces deux conceptions : il suffit de constater que ni l'une ni l'autre n'expliquent les faits à expliquer. On remarquera cependant que chacune d'elles contient une idée juste, que l'autre ignore. La psychologie des facultés insiste sur ce que l'intelligence implique un choix; mais elle fait dépendre ce choix d'un pouvoir absolu et mystique. L'associationisme bannit les pouvoirs absolus et mystiques, mais il perd complètement de vue le choix qui s'opère parmi les associations. Ces deux doctrines ont d'ailleurs le défaut commun d'être des doctrines, c'est-à-dire des spéculations, de n'être pas fondées sur les faits, et d'ignorer la vie; la psychologie qu'elles nous offrent n'est pas une psychologie vivante.

La psychologie de l'intelligence ne doit pas recourir à d'autre méthode que la méthode expérimentale, l'observation et l'expérimentation. Celles-ci peuvent être poursuivies à différents points de vue qui, appliqués successivement, permettront de mieux décomposer et, partant, de mieux saisir l'acte intellectuel. La méthode *génétique* nous apprendra comment se comporte l'intelligence du primitif, de l'enfant et de l'animal; la méthode *pathologique*, celle de l'imbécile ou de l'aliéné; enfin, chez l'adulte normal, on pourra appliquer tour à tour l'expérimentation objective et l'introspection.

L'étude de l'individualité, des aptitudes, le procédé des corrélations ou les méthodes statistiques nous permettront aussi, par des moyens plus ou moins détournés, de sonder la nature de l'intelligence.



Au cours de ces deux dernières décades, d'importantes études introspectives ont été poursuivies sur certains phénomènes de la pensée, par Binet (dans son *Etude expérimentale de l'intelligence*, 1903) et par Külpe et les disciples de l'école dite de Wurzburg. Ces études sont fort intéressantes, mais leur défaut, par rapport au problème que nous nous posons ici, c'est d'avoir considéré l'intelligence, pour ainsi dire, à un grossissement trop fort. On nous a décrit minutieusement des détails de structure alors que nous manque encore un plan des opérations intellectuelles dressé à un grossissement moyen.

Au cours d'un certain nombre d'expériences sur l'acte intellectuel poursuivies récemment au Laboratoire de psychologie de Genève, nous avons employé un procédé nouveau destiné à parer aux défauts de la méthode habituelle d'introspection, et que nous avons appelé « méthode de la réflexion parlée ». Le sujet, auquel on donne un problème plus ou moins difficile à résoudre, est prié de penser à haute voix, de raconter au fur et à mesure ce qui se déroule dans sa conscience, ses hésitations, ses doutes, les idées qui lui viennent à l'esprit, etc. Cette méthode s'est montrée féconde<sup>1</sup>. Elle évite les inconvénients de la « rétrospection », et ceux du « dédoublement ».

<sup>1</sup> Nous avons poursuivi avec cette méthode, M. Y. Le Lay et moi des expériences sur le développement de l'hypothèse dans la solution de divers problèmes (devinettes, rébus, etc.). Le départ de M. Le Lay, en 1918, a laissé ces expériences inachevées et non encore publiées. (Note de 1930).



### Définitions

Le mot « intelligence » est employé dans trois sens distincts : 1. L'intelligence est le nom donné à la *classe des phénomènes psychiques* qui ont pour objet la connaissance; intelligence s'oppose alors à affectivité, à réactivité; l'adjectif d'intelligence dans cette acceptation est « intellectuel ». 2. L'intelligence est une *manière d'être* des processus psychiques adaptés avec succès à des situations nouvelles; son adjectif est alors « intelligent ». Si nous considérons cette manière d'être non pas comme une simple qualité, mais comme une capacité, nous pourrions dire que l'intelligence est la *capacité de résoudre par la pensée des problèmes nouveaux*. Dans cette acception, l'intelligence s'oppose à l'automatisme, à l'instinct, à l'imbécillité. 3. Intelligence désigne parfois, dans le langage courant, une capacité intelligente *au-dessus de la moyenne*.

Nous ne faisons nôtre, dans cette étude, que le sens n° 2. La *pensée* se distingue de l'intelligence en ceci, qu'elle n'en est qu'un outil. En soi, la pensée n'est pas nécessairement intelligente (pensée de l'aliéné, du rêveur, etc.).

### Fonction et signification de l'intelligence

Quel est le rôle, la fonction de l'intelligence dans la vie de l'individu ? Il n'y a, à cette question, qu'une seule réponse possible : l'intelligence est un instrument



d'adaptation qui entre en jeu lorsque font défaut les autres instruments d'adaptation, qui sont l'instinct et l'habitude. L'intelligence intervient, en effet, lorsque l'individu se trouve en face d'une situation qui ne fait appel ni à son instinct, ni à ses automatismes acquis. Il n'est pas besoin d'intelligence pour fermer les paupières lorsque la lumière est trop vive, ni pour retrouver son logis habituel.

L'intelligence, on le voit, répond à un besoin. Elle est donc, au point de vue biologique, sur le même pied que toutes les autres activités, qui toutes sont stimulées par le besoin. Le besoin particulier qui déclenche l'intelligence, c'est le *besoin d'adaptation* qui surgit lorsqu'un individu se trouve inadapté à l'égard des circonstances ambiantes.

A chaque instant un individu est poussé à suivre la ligne de son plus grand intérêt (loi de l'intérêt momentané). Mais si, sur cette ligne, se trouve un obstacle inédit, il y a un heurt, un choc : le besoin qui faisait agir l'individu ne peut pas se satisfaire, et il surgit alors cet autre besoin qui met en branle l'intelligence. Ainsi un enfant, poussé par la faim, veut se procurer du pain. Mais il n'a pas d'argent : voilà un obstacle qui se met en travers de son intérêt du moment. Alors va surgir un nouveau besoin (besoin de résoudre le problème du manque d'argent), qui sollicitera son intelligence à découvrir le moyen de gagner quelques sous.

En un mot, l'intelligence est une fonction vicariante, c'est-à-dire une fonction dépendant d'un besoin vicariant : besoin qui se substitue, ou plutôt qui se subor-



donne momentanément à un autre, et qui tend à réaliser les conditions permettant à celui-ci de se satisfaire <sup>1</sup>.

### Naissance de l'intelligence

Rien n'illustre et ne démontre mieux la fonction de l'intelligence et sa signification profonde que la recherche de ses origines. Nous disons tout à l'heure que l'intelligence survenait lorsque ni l'instinct, ni l'expérience associative (acquise) ne suffisaient à fournir à un individu l'adaptation désirable, en d'autres termes, lorsque l'individu se trouve avoir à résoudre une *situation nouvelle*. Que va-t-il se passer si nous plaçons un animal dans une situation certainement nouvelle pour lui, et à l'égard de laquelle il ne possède aucun automatisme, ni héréditaire, ni acquis ? Son incapacité le frappera-t-elle d'immobilité ? En aucune façon. Il est aisé de constater que, placé dans des circonstances qui exigeraient une intelligence qu'il n'a pas, l'animal n'est cependant pas pris au dépourvu. Toujours, il cherche à sortir de la situation gênante dans laquelle on l'a mis : *il cherche, il essaie, il tâtonne*. On a constaté des réactions de ce genre chez les animaux les plus inférieurs <sup>2</sup>; et celles-ci ont été mises en évidence, chez les animaux

<sup>1</sup> Il est à peine besoin de rappeler que l'intelligence a aussi pour fonction, en remplaçant par des expériences pensées des expériences effectives, d'être pour l'individu un agent d'économie : économie de temps et économie de matériel. Ainsi, pour résoudre la fameux problème du passage de la rivière par un loup, une chèvre et un chou, il est évidemment beaucoup plus rapide d'essayer par la pensée les diverses combinaisons possibles que de les effectuer pour de bon. Et l'on est ainsi certain, au surplus, d'économiser plusieurs chèvres et un certain nombre de choux !

<sup>2</sup> JENNINGS, *Behavior of the lower Organisms*, New-York, 1906.



supérieurs, par divers procédés (procédé du labyrinthe de la boîte truquée de Thorndike, etc.)<sup>1</sup>.

Ce tâtonnement, notons-le, permet souvent à l'animal de se tirer de la situation embarrassante dans laquelle il se trouvait : à force de chercher, il découvre *par hasard* le moyen de résoudre la difficulté d'action qui lui barrait la route. Nous avons donc là, à côté de l'instinct et de l'expérience acquise par habitude, un troisième type de comportement. C'est ce type nouveau — ce tâtonnement, ce « procédé des essais et des erreurs », comme dit Jennings, — que nous pouvons regarder comme le germe de l'intelligence. Car il n'y a pas d'intelligence sans recherche. C'est ce processus de recherche qui est le processus véritablement caractéristique de l'intelligence. Et il n'est pas sans intérêt de constater qu'on le rencontre aux échelons les plus bas de l'échelle animale, chez les amibes, chez les infusoires.

L'on ne saurait donc souscrire à l'opinion de ceux pour lesquels l'intelligence serait un phénomène n'ayant apparu qu'à une époque avancée du développement des êtres, brusquement, et sans racine dans le passé, sans lien génétique avec certaines formes antérieures du comportement. Mais on ne saurait davantage faire dériver l'intelligence, ni son antécédent le tâtonnement, de l'instinct ou de l'habitude : si haut en effet que nous remontions la série animale, nous rencontrons ces trois modes d'activité qui se déploient parallèlement, et nous ne voyons pas que l'un sorte de l'autre<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cf. ma revue sur les méthodes de la psychologie animale dans EDINGER u. CLAPARÈDE, *Über Tierpsychologie*, Leipzig, 1908.

<sup>2</sup> Dans son ouvrage sur *La naissance de l'intelligence* (1909), qui



Le tâtonnement, il est vrai, n'est pas l'intelligence; ce n'en est que son équivalent fonctionnel. S'il n'y a pas d'acte d'intelligence qui n'implique une recherche, par contre, toute recherche n'est pas intelligente. La recherche du tâtonnement est livrée aux purs caprices du hasard. La recherche intellectuelle, au contraire, est guidée ou contrôlée par la pensée, et par certaines démarches de la pensée. Dans le tâtonnement, les « essais » sont triés par les circonstances extérieures; dans la pensée, ils le sont par la réflexion.

On pourrait cependant, afin de marquer la parenté fonctionnelle qu'offrent entre eux ces deux modes de recherche, qui l'un et l'autre s'appliquent à la solution de problèmes nouveaux, les comprendre tous deux sous le nom d'intelligence, en appelant par exemple l'une « intelligence empirique », et l'autre « intelligence raisonnable », et les opposer ainsi toutes deux à l'instinct d'une part, et à l'expérience associative, de l'autre.

Cela n'est d'ailleurs qu'une question de terminologie, sans grande portée. Il serait plus intéressant de se demander comment l'intelligence empirique se transforme peu à peu en une intelligence raisonnable. Nous sommes là en face d'un problème encore bien obscur. Dans le tâtonnement brut, le choix de la réaction utile est déterminé mécaniquement par les circonstances

s'occupe du reste fort peu de la question annoncée dans son titre, BOHN regarde l'intelligence comme sortie des associations de sensations. En même temps il regarde l'intelligence comme une sorte de fait nouveau survenu à la suite d'une « révolution psychique ». Ailleurs encore il déclare qu'il y a tous les intermédiaires entre l'intelligence et l'instinct. Mais nulle part il ne cherche à établir une filiation entre l'intelligence et le procédé du tâtonnement.



externes : c'est le milieu ambiant qui trie les réactions, ne laissant se prolonger que celles qui sont propres à résoudre la situation. Dans l'acte d'intelligence vraie, le choix de la réaction (ou de la pensée) utile est opéré du dedans, grâce à la conscience que cette réaction est de nature à résoudre le problème, c'est-à-dire grâce à la conscience de rapports. Il est probable qu'il y a, entre ces deux termes extrêmes, toute une gamme d'intermédiaires. L'observation montre cependant que ces deux formes de recherche, par tâtonnement et par pensée, sont dans une certaine mesure antagonistes l'une de l'autre. Penser, c'est se retenir d'agir, disait Bain. Et le zoologiste L. Boutan a bien mis en lumière l'opposition radicale entre ces deux « méthodes » par ses captivantes expériences<sup>1</sup> : ayant donné à ouvrir à des enfants d'âge divers des boîtes fermées avec des mécanismes invisibles, il a constaté quelque chose de bien inattendu.

Il a vu que, placés en face de la difficulté à résoudre, les enfants les plus jeunes, ne parlant pas encore, la résolvaient plus rapidement que les enfants plus âgés. Pourquoi ? Parce que ces derniers réfléchissent ; cela inhibe leurs mouvements d'essai ; les autres, au contraire, se mettent immédiatement à tâtonner, et découvrent le truc avant leurs aînés. Lorsqu'un enfant passe de deux à trois ans, il semble passer brusquement d'une de ces méthodes à l'autre, sans transition, comme si l'avènement de la réflexion refoulait le tâtonnement.

Peut-être un examen plus attentif, et des tests appro-

<sup>1</sup> BOUTAN, *Les deux méthodes de l'enfant*, Bordeaux, 1914.



priés, feraient-ils saisir ces stades intermédiaires entre « les deux méthodes de l'enfant ».

Encore un mot sur l'opposition entre l'instinct et l'intelligence. La différence est grande : l'instinct, c'est la réaction mécanisée, qui s'accomplit toujours de même. L'intelligence, c'est la réaction nouvelle qui, par définition, s'accomplit pour la première fois. L'instinct suit des ornières anciennes; l'intelligence perce des voies nouvelles. Si divers que soient ces deux phénomènes quant à leur mécanisme interne et quant à leur portée, il n'en est pas moins vrai que l'intelligence peut être considérée comme une catégorie particulière d'instinct, à savoir l'instinct de tâtonnement, l'instinct de recherche, que l'individu possède par hérédité. Il est évident en effet que c'est spontanément et naturellement que les individus qui cherchent ou qui pensent se mettent à penser et à chercher, et que la manière dont ils s'y prennent pour penser est d'ordinaire tout à fait instinctive (preuve en soit la peine qu'ont les psychologues à découvrir ce mécanisme de la pensée raisonnable que chacun met en œuvre naturellement !). On pourrait donc appeler l'intelligence un « instinct intellectuel ». Mais cette remarque ne détruit pas la différence profonde de nature qu'il y a entre cet instinct intellectuel et les autres instincts : ceux-ci aboutissent à des réactions stéréotypées, celui-là à des réactions nouvelles. On ne saurait pas davantage considérer l'intelligence comme dérivant des instincts par une sorte de perfectionnement de ces instincts : c'est au contraire *lorsque ces instincts échouent* que l'intelligence surgit. C'est la balourdise



foncière des instincts, et non leur perfectionnement, qui suscite l'intelligence; celle-ci est un procédé d'adaptation radicalement différent de celui qui s'était montré impuissant et au secours duquel elle vient.

L'intelligence (ou, si l'on veut, l'instinct intellectuel) est un *substitut* des moyens d'adaptation des divers instincts; elle n'en est pas une forme améliorée.

Nous pouvons résumer dans le tableau suivant les divers modes d'activité :

CAUSE DE L'ACTION (Tendances fondamentales)	ORIGINE ET MÉCANISME DE L'ACTION	TYPE DE L'ACTION	
Nutrition, Protection, Reproduction.	→ Mécanismes héréditaires.....	Instinct	
	→ Associations acquises.....	[Expérience associative	
	→ {Recherche (tâtonnement)	non-systématique { pseudo-choix déterminé par les circonstances extérieures.....	Intelligence (empirique)
		systématique { choix déterminé par la conscience des rapports.....	Intelligence proprement dite.

### Les trois opérations capitales de l'intelligence

L'intelligence est un mouvement de l'esprit qui doit porter celui-ci de l'inadapté à l'adapté, de l'état d'impuissance à un état de puissance. On peut distinguer dans ce mouvement de réajustement trois phases ou opérations différentes, et qui ne manquent jamais, encore que parfois leur succession soit si rapide qu'il soit difficile de les apercevoir nettement. L'une, point de départ de l'opération intellectuelle, c'est la *question*;



la seconde, c'est la *recherche*, ou *découverte de l'hypothèse*; la troisième, enfin, c'est le *contrôle*, la *vérification* de l'hypothèse imaginée.

Ce mouvement lui-même est déclenché, nous l'avons dit, par un heurt, un choc, consistant lui-même en une suspension de l'action. Or l'intérêt que cette action avait pour but de satisfaire exige que l'action se continue. C'est l'œuvre de l'intelligence que de trouver le moyen de la continuer.

*La question.* — Cette première phase, presque entièrement négligée des psychologues, est d'une importance capitale. C'est la prise de conscience du problème ou de la difficulté à résoudre, c'est-à-dire de la direction dans laquelle il faudra chercher. Pour chercher d'une façon efficace, il faut savoir ce que l'on cherche, il faut s'être posé une question. La nature même de cette question déterminera toute l'orientation des processus de recherche. La fonction de la question est donc claire : elle est un appel de l'activité mentale *dans une certaine* direction en vue du réajustement; elle n'est donc qu'un cas particulier de la loi de l'intérêt momentané. Elle dirige l'activité mentale dans le sens exigé par le besoin du moment <sup>1</sup>.

Ce besoin peut d'ailleurs être d'espèce diverse; et nous rencontrons plusieurs sortes de problèmes, relatives chacune à une sorte particulière de manque d'adaptation. Chacune de ces espèces de problèmes est caractérisée par une certaine catégorie de question : En face

<sup>1</sup> La *technique* de la question est beaucoup plus obscure : on est loin de savoir par quel mécanisme cet état de conscience spécial détermine la recherche et l'oriente,



d'une situation qui nous laisse interloqué, nous pouvons nous demander : Qu'est cela ? Quelle en est la cause ? A quoi cela sert-il ? Comment cela agit-il ? Où ? Quand ? Combien ? Etc.

Les logiciens ont cherché à cataloguer ces sortes de questions, ou plutôt les sortes de jugements qui en constituent les réponses appropriées, et ils ont donné le nom de *catégories* aux diverses classes observées. Ce dénombrement des sortes de questions n'a pas grand intérêt pour les psychologues, les questions que l'on peut se poser sont infinies, elles sont aussi nombreuses que les façons diverses d'être désadapté; et la question de savoir si elles peuvent être groupées sous certaines rubriques n'a qu'un intérêt secondaire.

Il est plus intéressant de se demander quelle est l'origine biologique de ces diverses catégories de questions. Comment l'individu en est-il arrivé à questionner sur la cause, sur le but, sur le lieu, etc. ? Ce problème d'origine se ramène à celui de savoir comment l'individu en est arrivé peu à peu à s'intéresser à la cause, au but, au lieu, etc. Et l'on est en droit de penser que l'intérêt ne s'est porté sur ces « catégories », que lorsque l'action s'est trouvée désadaptée à l'égard de l'une d'elles. *C'est le besoin qui crée la conscience*; et la conscience de la cause (ou du but, ou du lieu, etc.) n'a jailli dans l'esprit que lorsque le besoin d'être adapté sous le rapport de la cause (ou du but, etc.) a été ressenti.

Lorsque l'adaptation est purement instinctive, l'esprit ne prend pas conscience des catégories, même si cet instinct agit comme s'il les prenait en considération,



Ainsi, lorsque notre pupille se resserre aux rayons du soleil, elle se comporte comme si elle avait la notion d'un but à atteindre. Mais cette conscience du but ne parvient pas à notre esprit, parce que l'acte étant automatique, son exécution ne pose à notre esprit aucun problème : pas de désadaptation, donc pas de besoin, et conséquemment pas de conscience de ce besoin ni de la direction dans laquelle le satisfaire <sup>1</sup>.

La conscience du problème est donc la conscience d'un manque particulier, de ce qui manque au sujet pour qu'il ajuste son action au but désiré. Notons en passant combien cette conception des « catégories » diffère de celle des philosophes. Pour la psychologie des facultés, les catégories seraient le résultat d'une sorte d'intuition primitive de l'esprit; mais l'observation nous montre que ce n'est qu'à propos d'un défaut d'adaptation que ces catégories surgissent. Pour l'associationisme, les catégories résulteraient d'associations répétées et devenues inséparables; mais l'observation montre justement que, lorsque l'association est à son maximum d'automatisme (instinct, habitude) l'individu n'a pas conscience des catégories, parce que, n'étant pas désadapté, il n'a pas besoin de se poser de question.

*Formation de l'hypothèse.* — L'individu s'est posé une question. Il cherche une réponse. Quelles sont les démarches de son esprit au cours de cette recherche ?

<sup>1</sup> C'est ainsi qu'un enfant est cause bien avant d'avoir la notion de cause; il utilise l'espace bien avant d'avoir conscience de la notion de lieu; il distingue les objets, et les traite semblablement ou différemment, bien avant d'avoir conscience de leurs différences ou de leurs ressemblances, etc.



Deux cas très différents s'offrent à l'observation. Ou bien la réponse à la question est *immédiate*, ou bien il y a réellement *recherche*. — J'aperçois une tache noire sur la table, et aussitôt je constate que l'encrier est renversé à côté de cette tache; à peine avais-je prononcé la question : « Qu'est-ce donc ? » que la réponse : « C'est de l'encre » s'est imposée à mon esprit avec la certitude de l'évidence. Voilà un cas de réponse immédiate; pas de tâtonnement; et il n'y a pas de raison d'admettre que le jugement « c'est de l'encre » a constitué une hypothèse avant de s'imposer comme conclusion. Faut-il donc reviser notre affirmation de tout à l'heure, et admettre que l'hypothèse n'est pas toujours présente dans l'acte d'intelligence ? Aucunement. Nous dirons au contraire que cet acte dans lequel n'est intervenu ni recherche ni hypothèse n'est pas un acte d'intelligence authentique. Puisque la réponse est survenue automatiquement, c'est donc qu'il s'agissait de la solution d'un problème ne présentant rien de nouveau à l'individu à ce moment-là. Nous sommes donc en dehors du cas de l'intelligence, qui, par définition, n'intervient que dans les situations *nouvelles*. Il est vrai que c'est peut-être par un acte d'intelligence réelle que l'individu est parvenu précédemment à résoudre un problème de ce genre; mais aujourd'hui, où la réponse est automatique, l'acte n'est plus intelligent. Ce peut être de l'intelligence mécanisée, comme celle que l'on trouve dans une machine; ce n'est pas de l'intelligence actuelle, réelle.

Nous n'avons donc à considérer ici que le cas où la question suscite une recherche. Cette recherche a pour



objet la découverte des moyens de résoudre le problème, et ces moyens se présentent d'abord à l'esprit comme des hypothèses. Comment surgissent ces hypothèses ? L'invention de l'hypothèse, on le sait, n'est l'œuvre ni de la volonté, ni du raisonnement; elle est celle de l'imagination. Une question étant posée, un plus ou moins grand nombre d'hypothèses se présentent spontanément à l'esprit, et celui-ci les rejette, les trie, jusqu'à ce qu'il en ait trouvé une qui satisfasse aux exigences de la situation.

Il y a une grande part de hasard dans l'évocation de ces hypothèses. Cependant le hasard règne ici moins en maître que ce n'était le cas dans les tâtonnements des animaux, tâtonnements qui sont, notons-le, l'équivalent fonctionnel des hypothèses (dans le procédé des « essais et des erreurs », chaque « essai » peut être considéré comme une hypothèse implicite). L'évocation des hypothèses est régie dans une certaine mesure par la nature de la question : si l'on se demande par exemple quelle est la cause de la chute de cet arbre qui est renversé au travers de la route, on pensera à un ouragan, à un bûcheron, etc., c'est-à-dire à des choses qui sont *causes* par rapport à la chute de cet arbre. La nature de la question a orienté l'évocation des hypothèses; mais il ne s'agit que d'une orientation générale. La découverte de l'hypothèse juste n'est pas garantie; et il peut arriver que l'on cherche indéfiniment une hypothèse satisfaisante sans la trouver.

La découverte de l'hypothèse est fonction non seulement de la nature de la question, mais encore du nombre



des associations existantes, du savoir de l'individu.

Quelle que soit la forme générale des problèmes d'intelligence (problèmes de compréhension, ou problèmes d'invention, problèmes de reconstruction ou de critique), la solution de ceux-ci exige toujours la formation d'hypothèses. Mais il est impossible d'entrer ici dans plus de détails sur le mécanisme psychologique de ce processus.

*Le contrôle de l'hypothèse.* — De même que, dans le procédé du tâtonnement des animaux, les réactions inutiles sont peu à peu éliminées, de même dans la pensée intelligente, les hypothèses mauvaises sont rejetées au fur et à mesure qu'elles se présentent. Au contraire, les hypothèses plausibles sont conservées. Comment s'opère ce processus de rejet et d'acceptation ?

Consultez les ouvrages de psychologie; vous n'y apprendrez pas grand'chose à ce sujet. Les uns vous exposeront la logique de la déduction et du raisonnement, les autres vous déclareront que « toute conclusion d'un raisonnement se ramène à une simple association d'idées ». Mais, d'exposé fondé sur l'observation et l'expérience, point. C'est une question neuve, qui demande des travailleurs.

Il est vrai que l'on peut exprimer toute acceptation ou rejet d'une hypothèse sous la forme d'un syllogisme; mais, de fait, il est rare que ce syllogisme se déroule réellement dans la conscience. Celle-ci a plutôt le sentiment que si telle hypothèse est juste, alors elle entraîne certaines conséquences qui peuvent être constatées,



On pourrait noter provisoirement ce sentiment sous le nom de sentiment de *si.... alors*. Si cet arbre a été renversé par un ouragan, alors on devra constater d'autres traces de cet ouragan dans le voisinage.

De fait, l'observation montre que le choix de l'hypothèse revêt deux modes différents : Tantôt la sélection de l'hypothèse est *immédiate*; on a un sentiment immédiat de convenance (ou de non-convenance) avec une sorte de certitude intime que cette hypothèse est juste (ou fausse). Si je vous propose par exemple de déchiffrer le proverbe suivant, dont les voyelles sont remplacées par des points :

T..t c. q.. br.ll. n'.st p.s .r

il est probable que lorsque la phrase complète se présentera à votre esprit elle sera affectée d'une sorte de coefficient de certitude immédiate, de convenance évidente, qui n'aura pas besoin d'être formulé sous forme logique.

Ou bien l'hypothèse se présente comme problématique, et alors il faudra recourir à une *vérification* qui empruntera plus ou moins la forme du raisonnement, la forme *si.... alors*. L'hypothèse soumise à l'épreuve est définitivement acceptée lorsque le sujet a le sentiment qu'elle répond à la question posée, tout en s'harmonisant avec la situation totale dans laquelle il se trouve, avec les constatations du milieu ambiant, et avec les concepts ou les lois acquis au cours de son expérience passée, et que par conséquent elle est capable de réajuster l'action.



Comment tout ceci se passe-t-il dans le détail ? Nous sommes loin de le savoir.

Il convient de mentionner ici la théorie du raisonnement brillamment défendue dans cette revue, en 1913, par M. Rignano<sup>1</sup>. Pour cet auteur, le raisonnement « n'est pas autre chose qu'une suite d'opérations ou d'expériences pensées ». Si, par *raisonnement*, M. Rignano entend l'acte intellectuel tout entier, y compris la recherche de l'hypothèse, on ne peut que souscrire à sa manière de voir. Tout acte d'intelligence est assurément l'équivalent d'une expérience, c'est-à-dire l'équivalent d'un tâtonnement effectif. Mais, ce qui caractérise ce tâtonnement pensé, c'est qu'il est systématique, c'est qu'il est contrôlé par le raisonnement, au sens étroit du mot (*si.... alors*). Il me semble que M. Rignano, tout en donnant une excellente description psychologique de ce qui se passe dans son esprit lorsqu'il cherche à résoudre un problème, néglige cependant le fait principal, à savoir que ces expériences imaginées se déroulent *dans un certain ordre*, et que c'est justement cet ordre qui fait la valeur de cette suite d'expériences pensées. D'autre part, si nous avons le sentiment que telle hypothèse est satisfaisante, cela ne dépend pas uniquement, comme semble le croire M. Rignano, de nos souvenirs personnels, qui viennent guider les expériences pensées, mais des postulats que nous avons

<sup>1</sup> Eug. RIGNANO, *Qu'est-ce que le raisonnement ?* « Scientia », XIII 1913; *L'évolution du raisonnement*; idem, XIV, XVII et XX (1913-16). Ces études figurent aujourd'hui dans son livre *Psychologie du raisonnement*, Paris, 1920.



admis. Je n'aurais pas plus de peine à résoudre la devinette du loup, de la chèvre et du chou, en admettant que c'est la chèvre qui risque de manger le loup, et le chou qui risque de manger la chèvre, qu'en admettant que les choses se passent selon ce que mon expérience personnelle m'a appris. Les traces mnémoniques auxquelles notre savant auteur semble donner le rôle capital dans le processus du raisonnement ne suffisent donc pas à rendre compte ni des « essais » que tente notre imagination, ni des « erreurs » que constate notre vision intérieure. En un mot, M. Rignano néglige précisément de rendre compte du processus spécifique qui fait que ces séries d'images qui se succèdent dans sa conscience sont des « raisonnements », et non des rêveries quelconques.

La question psychologique du mécanisme par lequel s'effectue la vérification des hypothèses ne peut donc pas être considérée comme résolue par les considérations, d'ailleurs si suggestives, de M. Rignano <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> M. Rignano, ayant eu connaissance des épreuves de cet article, a bien voulu m'écrire ce qui suit :

« Vous trouvez une certaine difficulté à comprendre comment le raisonnement, tout en n'étant qu'une suite d'expériences pensées, peut se dérouler dans un certain ordre (si... alors) : Si l'arbre que je vois par terre a été renversé par un ouragan, alors on devra vérifier d'autres conséquences de cet ouragan. Or je ne vois, dans cette déduction « ordonnée », que la simple conséquence immédiate de l'expérience, que je fais par l'imagination, d'un ouragan qui éclate : l'expérience du passé m'enseigne, en effet, que lorsqu'un ouragan éclate, on a pour résultat des arbres renversés et, en plus, telles et telles autres conséquences. Cette expérience, ainsi simplement pensée, de l'ouragan qui éclate me porte donc à anticiper, à constater par les « yeux » de l'esprit, certains résultats en plus de l'arbre renversé. Si, par ma constatation directe actuelle je vérifie, c'est-à-dire si je vois avec mes yeux réels ces résultats, cette vision renforce le dernier terme du raisonnement avec lequel elle coïncide et renforce alors aussi toute la chaîne du raisonnement et par conséquent aussi l'hypothèse qui en



### Autres problèmes

On ne saurait ici passer en revue toutes les questions soulevées par le problème de l'intelligence. J'ai voulu seulement essayer de présenter ce problème sous un

est le premier terme. Si, au contraire, cette constatation directe conduit à la production de sensations contraires aux résultats attendus, ces sensations « antagonistes » *inhibent* ces résultats attendus provoqués par le raisonnement, et, avec eux, toute la chaîne du raisonnement et partant aussi l'hypothèse qui en est le point de départ.

• Tout raisonnement peut donc prendre la forme *si... alors*; et cela précisément parce que l'expérience du passé, que maintenant je renouvelle seulement par l'imagination, m'enseigne qu'étant donné certains faits (si....) d'autres s'ensuivent comme conséquences (alors).

• Mais comment se fait-il, dites-vous, que le raisonnement ne devient pas une rêverie quelconque ? C'est parce que, pendant le raisonnement, *l'attention* est en éveil; et *l'affectivité secondaire de contrôle* d'un tel état d'attention n'est justement rien d'autre que *la crainte d'attribuer à une expérience simplement pensée un résultat divers de celui que nous constaté par notre expérience du passé*. Dans une rêverie, dans un rêve, je puis penser que la chèvre mange le loup; mais dans un raisonnement fait *avec attention* cela est impossible parce que la crainte susdite de me tromper ne réussira pas à évoquer un seul cas du passé où une chèvre ait mangé un loup et évoquera au contraire une infinité de cas où un loup a mangé une chèvre. Et cette évocation « antagoniste » *inhibera* immédiatement, dès sa toute première naissance, l'évocation fantastique de la chèvre mangeant le loup ».

Je remercie vivement M. Rignano pour ses remarques qui montrent qu'il admet, lui aussi, que certains agents (attention, affectivité, crainte....) interviennent pour organiser les images pensées de façon à en faire une véritable expérience de contrôle. Ce qui constitue une expérience de contrôle, en effet, ce sont des observations provoquées dans un ordre tel qu'elles soient propres à trancher la question en suspens : ou, en d'autres termes, une expérience, c'est une observation guidée par le raisonnement. Le raisonnement ne consiste pas à *voir le résultat* d'une telle expérience, mais à *combinaison des manœuvres qui constituent celle-ci eu égard à l'hypothèse à vérifier* (manœuvres effectives, ou seulement imaginées, peu importe ici).

S'il s'agit des manœuvres compliquées d'une expérience de contrôle de physique ou de biologie, la chose est évidente. Mais il en est de même s'il s'agit d'une expérience n'impliquant pas d'autre manœuvre que de *jeter les yeux* sur les environs d'un arbre renversé *pour voir si l'on y trouve des traces d'ouragan*. C'est la corrélation intime entre l'hypothèse et les manœuvres destinées à l'éprouver qui constitue le raisonnement. La manière d'observer, la chose cherchée et le résultat



aspect qui me paraît propre à suggérer des recherches nouvelles, et rompre avec la double tradition qui l'envisage soit du point de vue logique ou épistémologique, soit du point de vue associationiste et « mnémonique ». Il resterait encore à étudier tous les facteurs qui concourent à mener à bonne fin l'opération intellectuelle : sa *technique interne* (formation et utilisation des concepts, rôle des images, du langage, etc.), et sa *technique externe* (direction de la pensée, cohérence, puissance et rapidité, sens du réel, etc.)<sup>1</sup>. Puis il faudrait examiner

trouvé *dépendent de la question posée*, et non pas seulement des souvenirs ou expériences antérieurs. (Chacun ne sait-il pas que la logique permet de raisonner juste sur des données fausses ? Quoi qu'en dise M. Rignano, on peut résoudre d'une façon juste au point de vue logique le problème de la chèvre, en supposant que c'est elle qui risque d'avaler le loup).

Le raisonnement ne peut donc pas consister dans la seule vision mentale d'une expérience de contrôle, *puisque cette expérience de contrôle implique déjà le raisonnement*; à moins d'admettre que le raisonnement consiste à voir mentalement une série de manœuvres guidées par le raisonnement, ce qui nous fait tomber dans un cercle !

Mais, pour discuter avec fruit la théorie de M. Rignano, il faudrait reprendre en détail quelques-uns des beaux exemples dont il a illustré ses travaux. Nous ne saurions songer à entreprendre ici cet examen, avec toute l'ampleur qu'il mérite.

<sup>1</sup> Il convient de mentionner encore une aptitude importante sans laquelle les actes les plus parfaits d'intelligence risquent de n'avoir pas de lendemain. C'est ce que j'avais appelé la *prévision des contingences* (voir mon article *Des diverses catégories de tests mentaux*, Schw. Archiv. f. Neurologie und Psychiatrie, Bd III, 1918, p. 117). Mais il vaudrait mieux dire *prévision des conséquences* (certaines, probables ou seulement possibles) *et des contingences*. Exemple :

L'homme qui scie la branche sur laquelle il est assis n'a pas prévu la conséquence certaine de son acte, lui-même correctement exécuté.

La personne qui, devant prendre le train pour un voyage important, part au dernier moment, risque de manquer son train par suite d'un embarras de voiture, ou d'une panne de taxi ou de tramway : elle n'a pas prévu les contingences.

Si la politique internationale nous a conduits aux temps difficiles dans lesquels nous vivons, c'est que les hommes d'état manquent en général de cette aptitude à la prévision des conséquences... à moins que, les prévoyant tort bien, ils ne se disent : « Après moi le déluge ! » [Note de 1930].



la diversité des *aptitudes* intellectuelles, et en quoi consiste au juste la modification que subit l'intelligence en s'appliquant à des problèmes d'ordre divers (problèmes concrets, problèmes abstraits, etc.), et selon les *types individuels*. Les *tests d'intelligence* devraient être révisés à la lumière de ces études nouvelles. Et enfin, on tirerait de celles-ci de nombreuses suggestions pour l'*éducation* de l'intelligence.

Pour aujourd'hui, le but de ces lignes aura été atteint, si elles ont conduit le lecteur à considérer l'acte d'intelligence comme un processus spécifique, entièrement distinct, dans son origine comme dans sa technique, de celui de la mémoire, comme un processus dont la fonction consiste à réajuster l'action momentanément désadaptée, et dont la technique ne pourra être saisie que par l'observation et par l'expérience. Dorés et déjà les faits semblent indiquer que, dans son principe, l'intelligence n'est pas une faculté innée qui appréhende la vérité, et pas davantage une routine résultant de l'accumulation des associations acquises, mais qu'elle est une technique consistant à risquer des réactions plus ou moins probables, dont l'expérience seule montre le succès ou au contraire l'inanité.

P. S. (1930) — La conception développée ici, selon laquelle l'intelligence dérive du tâtonnement, et intervient lorsqu'il s'agit de triompher de circonstances nouvelles, avait été déjà exposée dans l'article *Tierpsychologie* que j'avais rédigé pour le grand *Handwörterbuch der Naturwissenschaften*, Bd IX, paru à Jena en 1913.

Dans cette dernière décade, d'autres auteurs sont parvenus de leur côté à une manière de voir analogue ; à savoir :



- PATON, S. — *Biological problems of adaptation*, Journal of nervous and mental diseases, vol. 51, 1920.
- PILLSBURY, W. B. — *L'épreuve et l'erreur, loi des opérations mentales*, Rev. philos., vol. 48, 1923.
- WHEELER, R. H. — *Psychological description of intelligence*, Ps. Rev., 1924.
- LOVELL H. Tasman — *The function of intellect*, The Australasian Journal of Psychol. and Philos. Mars 1930.
-



## LA FONCTION DE LA VOLONTÉ <sup>1</sup>

Le chapitre de la volonté est singulièrement anémié dans les traités modernes de psychologie, et ce que l'on décrit sous ce terme n'a le plus souvent pas le moindre rapport avec ce qu'on appelle « volonté » dans la vie concrète et réelle, — par exemple, avec ce dont il est question quand on emploie ce mot en éducation, en médecine, ou dans la pratique de l'orientation professionnelle. Cela provient de ce que, trop longtemps, la psychologie s'est faite « de chic », comme disait Binet, dans le silence de la chambre de travail. Aujourd'hui, les nécessités de la psychologie appliquée obligent la psychologie à réviser ses notions, en les confrontant avec les exigences de la pratique.

Je voudrais d'abord vous montrer, en deux mots, que les critères que la psychologie courante donne de la volonté ne sont nullement caractéristiques de ce phénomène, mais qu'ils s'appliquent à un autre phénomène, qu'on n'a pas jusqu'ici nettement séparé de la volonté,

<sup>1</sup> Communication faite sous le nom de « La définition de la volonté » au V<sup>me</sup> Congrès international de Philosophie à Naples, mai 1924 (*Atti del Congresso*, Naples, 1925, p. 661). — Voir aussi *Does the will express the entire personality?* dans *Problems of personality, Studies in honour of Dr Morton Prince*, Londres 1925.



bien qu'il en soit tout à fait différent : l'acte intentionnel.

Quels sont, en effet, pour la psychologie courante, les caractères de la volonté ?

Pour les uns, un acte est volontaire quand il est *représenté d'avance*. Mais cette vision anticipée du but à atteindre, si elle se rencontre, il est vrai, dans les actes volontaires, ne suffit nullement à les définir. Car elle se rencontre aussi dans l'acte intentionnel, qui n'est pas un acte volontaire. Quand, désirant rentrer chez moi, je regarde au loin pour voir si mon tramway arrive, j'ai une représentation du but de mon action présente, j'ai peut-être conscience de mon désir. Mais, en cherchant le tram du regard, en montant en voiture quand il est là, je ne fais aucunement acte de volonté. C'est là un acte *intentionnel*, univoque, l'accomplissement d'un simple désir, qui s'aide de la conscience afin d'assurer l'exactitude de son exécution<sup>1</sup>.

Le *choix* ne saurait davantage caractériser l'acte volontaire. Si l'on m'offre à choisir entre un verre de bière et un verre de vin, je ne fais aucunement acte de volonté en choisissant la bière si je la préfère au vin.

L'*effort*, — autre prétendu critère de la volonté, — peut, lui aussi, se rencontrer dans des actions qui n'ont rien de volontaire : si je fais un effort pour grimper sur un arbre afin d'y cueillir un fruit que je désire, il y a là un acte intentionnel avec effort, mais pas nécessairement un acte de volonté authentique.

<sup>1</sup> Cette distinction a déjà été faite par O. LIPMANN (Z. f. angewandte Psychol. Bd. 5, 1911) qui distinguait l'*Erfolghandlung* de la *Eigentliche Willenshandlung*.



La *réaction différée*, le *délai*, dont certains auteurs ont pensé faire la marque de la volonté, peut s'observer tout aussi bien dans le simple acte intentionnel : si, ne pouvant atteindre les fruits que je désire, je vais chercher une échelle pour monter sur mon arbre, j'aurai accompli un acte intentionnel différé, non pas un acte de volonté.

On a, enfin, prétendu que sont volontaires tous les actes dont *le moi* se sent cause; mais le moi se sent cause dans les actes intentionnels, et parfois même dans les actes instinctifs ou automatiques.

Une autre définition, qui semble avoir réuni l'unanimité des suffrages, consiste à dire que la volonté est une impulsion commandée par *l'ensemble de la personnalité*. En voici quelques exemples pris au hasard :

Fouillée, dans ses *Idées-Forces*, en 1893, écrit : « C'est moi tout entier qui conditionne mon acte.... Toute raison d'agir, dans les circonstances graves, intéresse la personnalité entière, qui tout entière détermine l'action. »

Bergson (*Données immédiates de la conscience*, 1889) professe que « nous sommes libres quand nos actes émanent de notre personnalité entière ».

Höfding (*Psychologie*, trad. fr., 1900) : « Ce n'est que si la décision est déterminée par le moi réel de l'individu (et ce que Höfding appelle le « moi réel » c'est la personnalité), c'est alors qu'on peut dire que l'individu *a voulu* son acte. »

Parmelee note dans sa *Science of human behavior* (1913) : « The will or volition is usually regarded as an expression of the self. »

Warren (*Human Psychology*, 1919) : « Our volitional acts are the expression of *our selves*. »



Lindworsky (*Der Wille*, 1919) regarde la volonté comme une activité dont le moi se sent le point de départ.

Pierre Janet (*Brit. Journ. of Psychol.*, med. Sect. 1921) dit aussi que la volonté « dépend de l'ensemble des tendances ».

Müller-Freienfels (*Willensleben*, 1924) : Dans la volonté, « le moi comme tout se sent la cause de l'action ».

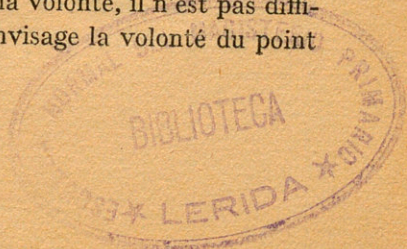
Même Paulhan, qui a bien vu la division des tendances dans la volonté, déclare (*La volonté*, 1903) que « c'est plutôt à l'action qui engage plus complètement l'ensemble de la personnalité, que nous réservons le nom de volonté ».

Nous verrons tout à l'heure que, loin d'exprimer l'ensemble de la personnalité, la volonté, au contraire, témoigne bien plutôt d'une scission du moi.

Quel est donc le critère de l'acte de volonté ?

Dans tous les cas que je viens d'énumérer, et qui se rapportent à l'acte intentionnel, la fin désirée est poursuivie d'une façon plus ou moins immédiate, mais sans que vienne jamais s'interposer entre le désir et son accomplissement une autre fin, entrant avec lui en conflit, et s'opposant à sa réalisation. C'est la présence de ce conflit entre des fins qui caractérise, à mon avis, la volonté. Tout acte de volonté est un *drame*, petit ou grand, qui consiste dans le sacrifice d'un désir sur l'autel d'un autre désir. On peut dire de la volonté ce que W. James affirmait de l'action morale : c'est une action qui va dans le sens de la plus grande résistance.

Ce caractère spécifique de la volonté, il n'est pas difficile de l'apercevoir, si l'on envisage la volonté du point





de vue *fonctionnel*, c'est-à-dire du point de vue du rôle que joue la volonté dans la conduite humaine. Demandons-nous donc à quoi sert la volonté, ou, en termes plus précis, dans quelle occasion on est amené à faire acte de volonté.

On fait acte de volonté lorsqu'on est désadapté, c'est-à-dire lorsque ni l'instinct, ni l'habitude ne permettent de faire face à une situation embarrassante devant laquelle on se trouve. Notre réaction est suspendue. Il s'agit alors de la réajuster. — Mais notre action peut être suspendue dans deux cas bien différents. Tantôt elle est suspendue parce que nous sommes embarrassés quant aux *moyens* de parvenir au but que nous nous sommes fixé. C'est alors que nous faisons appel à notre *intelligence*. L'intelligence a pour fonction de résoudre un problème de moyens.

Tantôt l'action est suspendue parce que nous sommes embarrassés quant à *la fin* à poursuivre. Deux tendances, cherchant chacune à se réaliser, sont en conflit. C'est alors qu'intervient la volonté. Celle-ci a pour fonction de résoudre un problème de fins.

L'intelligence est contrôlée par *la réalité*. Elle se demande : tel moyen est-il bon ? Son objectif, c'est *le vrai*. La volonté est contrôlée par *l'idéal*. Elle se demande : cette fin est-elle bonne ? Son objectif est de réaliser *le bien* (ou ce qui est jugé tel par l'individu voulant).

Mais ici, une difficulté se présente. Nous avons deux tendances en conflit. Or il ne suffit pas que l'une des deux ait la victoire pour que l'on parle de « volonté ».



Un ivrogne passe devant un cabaret. Sachant qu'il ferait mieux de porter à sa femme l'argent qu'il vient de gagner, plutôt que de le dépenser à boire, il essaie de résister à sa tentation habituelle. Il lutte un moment. Mais la tendance à la boisson l'emporte une fois de plus; il entre dans le cabaret. Nous ne dirons pas que cet homme a fait acte de volonté, bien qu'il y ait eu lutte de tendances, et finalement réajustement de l'action par la prédominance de l'une d'elles.

La définition de la volonté suppose donc quelque chose de plus. Nous n'employons le terme de volonté que si c'est la tendance *supérieure* qui a triomphé de l'autre. Dans le cas contraire, nous disons que l'individu a manqué de volonté, et lui-même racontera ce qui s'est passé en déclarant qu'il a été entraîné *contre* sa volonté.

Nous voyons maintenant combien était défectueuse la définition selon laquelle la volonté était regardée comme l'expression de l'*ensemble* de la personnalité. Du point de vue fonctionnel, nous apercevons fort bien que c'est précisément lorsque la personnalité s'est divisée en deux groupes de tendances, de force égale, que la volonté intervient. Et si celle-ci a pour rôle de rendre possible l'action en faisant cesser cette scission du moi, cela ne signifie pas que le groupe de tendances supérieures qui l'a emporté représente l'ensemble de la personnalité.

Souvent, il est vrai, le moi s'identifie avec ces tendances supérieures. Mais il arrive aussi qu'il s'identifie avec les autres, et regarde la volonté, qui a triomphé de ses penchants bas ou grossiers, comme une inter-



vention étrangère, divine, en lui. — Écoutons par exemple l'illustre penseur protestant Alexandre Vinet, de Lausanne, qui, dans ses *Essais de philosophie morale*, écrivait en 1837 : « L'homme sentait bien que sa volonté, loin de pouvoir lui servir de règle, avait besoin elle-même d'être réglée, rectifiée.... Dans un sens absolu, il ne nous appartient pas de vouloir. Notre volonté n'est là que pour en accomplir une autre; ... c'est dans l'intérêt de cette dernière que nous devons vouloir; en d'autres termes c'est Dieu qui doit vouloir en nous. »

Une autre question, assez délicate, est celle de savoir comment définir ces tendances supérieures, idéales, en restant dans le plan de la science positive, et sans faire appel à des jugements de valeur morale ou religieuse.

Je ne puis entrer ici dans le détail de cet examen; mais je pense que l'on peut caractériser ces tendances supérieures, par rapport aux inférieures, en disant que ce sont celles qui résultent de l'éducation, de la vie sociale, que ce sont les tendances les plus récentes en date, — les tendances inférieures se rapportant au contraire à la satisfaction des besoins physiques ou aux réactions immédiates de défense.

En résumé, il me paraît que, captivés par la distinction à faire entre l'activité instinctive ou automatique et celle qui ne l'est pas, les psychologues ont généralisé à cette dernière le terme de « volontaire », sans remarquer qu'elle comportait à son tour une distinction de toute importance : celle qui existe entre l'acte intentionnel, sans conflit de fins, — et l'acte volontaire authentique, avec conflit de fins.



Nous concluons donc : *La volonté est le processus qui a pour fonction de réajuster l'action, suspendue momentanément par le conflit de deux groupes de tendances, en donnant la suprématie aux tendances supérieures.*

Ou plus brièvement encore : *La volonté est le processus qui résout un problème de fin par la victoire des tendances supérieures.*

### Intelligence et Volonté <sup>1</sup>

Le point de vue fonctionnel auquel nous nous sommes placé nous permet, on l'a vu, de distinguer nettement l'intelligence et la volonté. Il convient de revenir en quelques mots sur cette distinction, trop souvent méconnue. Les ouvrages de psychologie confondent souvent ces deux phénomènes, en les opposant à l'instinct. Mais, s'il est vrai qu'ils s'opposent tous deux à l'instinct, ils ne s'y opposent pas de la même façon.

Si l'on procède par la méthode d'analyse, il est fort difficile de distinguer intelligence et volonté. La méthode analytique réduit ces phénomènes à une poussière de sensations, de représentations, de sentiments, et l'on comprend que les psychologues qui emploient uniquement cette méthode en soient arrivés à nier aussi bien l'intelligence que la volonté. Mais, de ce qu'un phénomène se dissout à l'analyse, cela ne signifie pas qu'il n'existe pas. Si vous analysez, par exemple, une jambe ou une main, vous n'y trouverez que des tissus épidermiques, musculaires, adipeux, osseux, qui, en

<sup>1</sup> Voir ma communication au Congrès international de Psychologie de Groningue (sept. 1926) et l'article : *L'intelligence et la volonté*, dans le *Recueil jubilaire offert à W. Bechterew*, Leningrad 1926.



eux-mêmes, n'ont rien de spécifiquement « jambe » ou « main ». Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas avantage, en anatomie, de distinguer un organe qui s'appelle une jambe et un autre qui s'appelle une main.

A côté du point de vue analytique, il y a donc le point de vue synthétique qui est indispensable, tout au moins en biologie. A côté de l'examen à un fort grossissement, il y a l'examen à un plus faible grossissement, qui a l'avantage de nous donner des vues d'ensemble.

En psychologie, le point de vue synthétique consiste à considérer l'activité mentale non pas selon une tranche transversale, pour ainsi dire, à un moment instantané du temps, mais dans son développement chronologique, en coupe longitudinale. C'est à ce point de vue qu'il faut se placer pour apercevoir et l'intelligence et la volonté.

L'intelligence et la volonté — qui ont ceci de commun d'être l'une et l'autre des agents de réajustement de l'action momentanément suspendue — se distinguent, du point de vue fonctionnel, nous l'avons vu, et par l'objet du problème de conduite que chacune a à résoudre, et par la nature du contrôle qui intervient pour assurer les démarches de l'une et de l'autre.

1. *Objet du problème.* — Vous désirez prendre un fruit sur un arbre de votre jardin; mais le fruit est trop haut placé. Vous vous demandez : Comment vais-je l'atteindre ? C'est un problème de moyens. Vous cherchez en imagination, ou par des essais effectifs, le moyen propre à atteindre le fruit (perche, corde, échelle, etc.).



Vous voyez un fruit sur l'arbre de votre voisin. Ce fruit vous fait envie. Mais devez-vous le prendre, ou au contraire y renoncer ? Ici, ce n'est pas un problème de moyen qui est en jeu ; car ce fruit est à la portée de votre main, de l'autre côté de la haie. C'est un problème de fin : Ferai-je cela, ou ne le ferai-je pas ? — Si, malgré votre désir de manger ce fruit, vous y renoncez cependant, on dira que votre volonté est intervenue.

Dans le premier cas, la question de la fin n'était pas en jeu. Dans le second cas, c'est la question du moyen qui ne se posait pas.

L'intelligence, on le voit, se demande : *Comment m'y prendre pour... ?*, ou *Comment parvenir à... ?*

*Que dois-je ?* se demande la volonté.

Ces deux questions sont bien différentes ; l'une est une question de savoir et de pouvoir ; l'autre une question de devoir. Aussi ne comprend-on pas qu'on ne les ait pas mieux distinguées.

2. *Nature du contrôle.* — Ainsi que nous l'avons dit, l'intelligence est contrôlée par la réalité, par l'expérience, par le *vrai*. La volonté l'est par le *bien*, par ce que j'ai appelé « les tendances supérieures ». Mais qu'est-ce qu'une tendance « supérieure » ? Il est difficile d'en donner une définition objective et générale. Je me borne à remarquer que ce terme de « supérieur » est tout relatif. J'appelle « supérieure » la tendance qui l'emporte dans l'acte de volonté.

Cette définition semble nous enfermer dans un cercle vicieux : la volonté est définie par la victoire des tendances supérieures ; les tendances supérieures sont défi-



nies comme celles qui triomphent dans l'acte de volonté. — Mais, en réalité, il n'y a pas de cercle vicieux car la volonté se définit par l'expérience elle-même. Un individu sait toujours très bien s'il a agi par volonté ou s'il a été entraîné contre sa volonté. Dans chaque acte de volonté, nous pouvons donc regarder comme tendances supérieures celles qui sont intervenues pour résoudre le conflit.

Dans chaque cas, la tendance supérieure se présente comme étant celle qui s'oppose à un désir immédiat, condamné ou par notre morale, ou par notre idéal, ou par notre raison. Si je renonce à fumer pour raison de santé, il se pourra que, dans les premiers temps de ce renoncement, je doive accomplir de véritables actes de volonté. Le désir de me bien porter sera considéré comme une tendance supérieure par opposition au désir de fumer. — Au contraire, ce même désir de me bien porter serait une tendance inférieure s'il me retenait d'aller porter secours à un malade atteint d'affection contagieuse.

L'acte d'intelligence est une sorte d'acte intentionnel. C'est l'acte intentionnel dans lequel l'individu hésite sur les moyens à choisir pour atteindre son but. Nous en avons donné un exemple à propos du fruit à cueillir sur un arbre. Dans le cas du tramway que l'on prend pour rentrer chez soi, on n'hésite ni sur le but ni sur le moyen ; c'est l'*acte intentionnel simple*. Celui-ci se distingue de l'habitude dans la mesure où il réclame une certaine conscience, une certaine dose d'attention, pour être accompli correctement.



Il y a encore une autre espèce d'acte intentionnel, avec hésitation sur les moyens, et qui ne se confond pas avec l'activité intelligente. C'est l'activité *artistique*.

Qu'est-ce qui distingue l'activité artistique de l'activité intelligente ?

Nous avons dit que l'acte d'intelligence est contrôlé par *le vrai*, le vrai objectif, les lois de la nature, et le vrai rationnel, les lois de la raison. L'activité de l'artiste, elle, est soumise à d'autres normes; elle est contrôlée par *le beau*. Ici, c'est une norme en grande partie subjective qui réglera les démarches de l'activité. Un problème s'est posé: créer une œuvre de beauté. La création artistique se distingue du jeu de l'intelligence dans la mesure où le beau se distingue du vrai.

Dira-t-on que l'activité artistique, étant guidée par un idéal, tombe sous la juridiction de la volonté ? N'avions-nous pas défini la volonté comme étant contrôlée par un idéal ? Par conséquent, l'activité de l'artiste n'est-elle pas un cas spécial de l'activité volontaire ?

Cette manière de voir serait tout à fait inexacte, car, dans l'acte artistique, le but à atteindre — le beau — n'est pas mis en question. L'artiste n'hésite pas quant au but. Il n'hésite que quant aux moyens de l'atteindre. *Comment m'y prendre* pour réaliser cette œuvre de beauté que je sens palpiter en moi ? Telle est la question qui se pose à lui. Mais le choix de ces moyens lui est dicté par son sentiment du beau, sentiment qui est étranger à la correcte démarche de l'acte d'intelligence.



Pour fixer les idées, exposons sous forme de tableau les diverses espèces d'actes :

(Desir univoque) Pas d'hésitation quant au but.	{ But inconscient - <i>Instinct - Habitude</i>  But conscient - <i>Acte intentionnel</i>	{ Pas d'hésitation quant aux moyens <i>Acte intentionnel          simple</i>  Hésitation quant aux moyens
(Desir multivoque) Hésitation quant au but.	{ Victoire tendances inférieures — <i>Impulsion</i> ( <i>faiblesse de volonté</i> ).  Victoire tendances supérieures — <i>Volonté</i> .	

Il va sans dire que la volonté peut intervenir au cours de l'acte d'intelligence ou pendant le travail de l'artiste; par exemple, pour en assurer la continuité, triompher des réflexes de la fatigue et de l'inattention. Réciproquement, l'intelligence interviendra au cours du processus volontaire; le plus souvent, d'ailleurs, pour le dévolontariser, en montrant au sujet, par exemple, que telle action qu'il regardait comme pénible, ennuyeuse, sans utilité pour lui, a au contraire des côtés agréables ou avantageux qu'il n'avait pas aperçus d'abord.

Il n'en reste pas moins que, aussi bien au point de vue de leur fonction qu'au point de vue de leur mécanisme psychologique et de leur déroulement, l'acte d'intelligence et l'acte de volonté se distinguent nettement. Non seulement la psychologie théorique, mais encore et



surtout peut-être la psychologie appliquée, ont intérêt à prendre conscience de cette distinction.

Dans la plupart des expériences qui ont porté sur la volonté (celles de Ach, ou de Michotte, par exemple), on n'a pas distingué l'acte intentionnel de l'acte volontaire vrai. Aussi les résultats obtenus sont-ils surtout intéressants pour la psychologie de l'acte intentionnel. Dans ces expériences, on donnait par exemple au sujet à choisir entre deux opérations à faire, une addition et une multiplication. Or, le sujet choisissait habituellement l'opération lui paraissant la plus facile<sup>1</sup>. Mais, ce n'est pas là l'œuvre de la volonté. Dans la volonté, le sujet a, au contraire, le sentiment d'aller dans la ligne de la plus grande résistance.

J'ai institué quelques expériences, où il s'agissait aussi de choisir entre deux actes (à réaliser ou non en réalité). Par exemple : Fermer les yeux, ou Dire un vilain mot. — Mettre son doigt sur son front, ou Se coucher par terre. — Dire : « Je suis bête », ou : « Je suis intelligent ». — Lever le bras, ou Se dévêtir. — Etc.

Les consignes étaient de quatre sortes :

1. Choisir librement, et dire après coup si ce qu'on a choisi exigeait plus ou moins de volonté que ce qu'on n'a pas choisi.
2. Choisir l'opération la plus agréable. Dire ensuite si elle a exigé de la volonté.
3. Choisir l'opération la plus désagréable. Idem.
4. Faire ce qui demande le plus de volonté.

<sup>1</sup> Voir par exemple MICHOTTE et PRÜM, *Etude expérimentale sur le choix volontaire*, Arch. de Psychol., X, 1911, p. 160, 164, etc.



Or, presque sans aucune exception, les sujets ont déclaré que c'est l'acte le plus désagréable qui exigeait de la volonté pour être exécuté; que l'acte agréable ou facile était « naturel », et ne demandait pas de volonté.

Il y aurait donc lieu de reprendre l'analyse de l'acte volontaire en partant de cette conception plus étroite de la volonté, et d'étudier spécialement quelle est la nature de ces tendances supérieures dont la prépondérance donne à l'acte le cachet volontaire, et comment ces tendances parviennent à la prépondérance.

D'ailleurs, l'expérimentation appliquée à la volonté comporte souvent une grave cause d'erreur. Pour qu'il y ait volonté authentique, il faut qu'il y ait spontanéité. Si la consigne est de choisir l'acte le plus difficile, ou le plus pénible, on ne peut dire que ce choix soit volontaire. Il convient alors de laisser au sujet, une fois l'acte choisi, la liberté de l'exécuter ou non.

Le travail à l'ergographe permet de saisir sur le vif l'entrée en ligne de la volonté, dès que l'effort devient pénible ou douloureux.

### L'Éducation de la volonté<sup>1</sup>.

La conception fonctionnelle de la volonté nous est-elle un auxiliaire utile dans la question si difficile de l'éducation de la volonté ?

<sup>1</sup> Ces lignes sont inédites, mais les idées qu'elles expriment ont fait l'objet de leçons et conférences diverses au cours de ces quinze dernières années. Voir notamment : *La psychothérapie et la volonté*, comm. à la Réunion des Neurologistes suisses à Genève, avril 1925 (Arch. suisses de Neurol. et de Psychiatrie, vol. XVI, 1925, p. 363).



Je ne puis ici aborder sous toutes ces faces ce gros problème. Nous connaissons encore très mal la façon dont se comporte la volonté chez l'enfant, à quel moment elle apparaît, sous quels aspects elle se manifeste. De même le phénomène si fréquent de l'*aboulie* chez les psychasthéniques ou chez d'autres psychopathes, est encore des plus obscurs. Si la fonction de la volonté nous paraît évidente, son mécanisme reste encore un véritable casse-tête<sup>1</sup>.

Les études des médecins sur l'*aboulie* n'offrent pas au psychologue, hélas, les éclaircissements désirables. Ils ne semblent pas eux-mêmes bien au clair sur ce qu'il faut appeler « volonté », et l'on rencontre chez eux les opinions les plus divergentes. Deux exemples seulement :

Le Dr Alb. Deschamps, qui a souffert lui-même de psychasthénie, et qui parle d'*aboulie* en connaissance de cause, déclare que « Le vouloir n'est pas le pouvoir... Le « je veux » est lui-même dénué de toute efficacité

<sup>1</sup> Casse-tête en effet. Car ce qui semble caractériser l'acte de volonté, c'est qu'il réalise la victoire de David sur Goliath : la force la plus faible y triomphe de la force la plus grande. S'il n'en était pas ainsi, nous ne parlerions pas d'acte volontaire, mais seulement d'acte impulsif, ou intentionnel. La volonté, c'est le pouvoir de se retenir de faire ce qu'on a une tendance à faire, ou de faire ce qu'on a une tendance à ne pas faire. C'est aller contre son désir. C'est, en somme, faire ce qui vous embête. Eh bien, comment imaginer le mécanisme d'une telle conduite, qui implique une contradiction, que j'ai coutume d'appeler, dans mes cours, « le paradoxe de la volonté » ? — Les choses se passent comme si une tendance *plus faible*, mais de *qualité supérieure*, triomphait d'une tendance plus forte, mais de *qualité inférieure*. Peut-on se représenter, sous forme mécanique, physico-chimique, ce phénomène étrange, ce triomphe de la qualité sur la quantité ? La physiologie des sécrétions internes, par exemple, nous a appris que certaines substances (chalone) avaient une action empêchante sur le développement, ou l'activation de certaines tendances. Nous pourrions imaginer que l'éveil de la tendance supérieure, si faible soit celle-ci comme intensité, a cependant le pouvoir de déclencher l'apparition d'une « chalone » venant brusquement inhiber la tendance inférieure plus intense.



pour faire agir ». Si les neurasthéniques n'agissent pas, ce n'est pas parce qu'ils sont incapables de vouloir, mais parce qu'ils sont incapables de pouvoir<sup>1</sup>. Ce qui leur manque, c'est le *pouvoir de vouloir*. « Ils ont tous la volonté très ardente de vouloir... Il ne faut pas dire que les asthéniques n'ont pas de volonté. Ils en ont, et beaucoup, et plutôt trop. Ce sont des héros de la volonté<sup>2</sup> ».

Mais voici chez le Dr Vittoz une tout autre opinion : « La volonté, c'est là que gît la force qui permettra au névropathe d'utiliser à nouveau les facultés qu'il avait perdues ». Chez les névropathes, ce qui manque, ce n'est pas tant la volonté-force, que la faculté de l'utiliser. Il définit la volonté « comme une force, une énergie spéciale, indépendante de toute idée »<sup>3</sup>.

Nous voyons que ce que Vittoz nomme *volonté*, c'est ce que Deschamps appelle *énergie*; et ce que Deschamps appelle *volonté*, c'est ce que Vittoz nomme *idée*. Et tandis que Vittoz pense que l'aboulie provient de ce qu'on ne sait pas utiliser cette force mentale, Deschamps estime qu'elle provient de ce qu'on ne peut pas. — Cette divergence théorique entraîne naturellement une divergence pratique : la thérapeutique de Deschamps est avant tout physique, celle de Vittoz, avant tout mentale.

Je crois cependant que la conception fonctionnelle nous conduit à une conclusion assez inattendue : c'est que l'idéal d'une éducation de la volonté serait de rendre la volonté superflue en supprimant les causes de conflit qui rendent nécessaire son intervention.

<sup>1</sup> A. DESCHAMPS, *Les maladies de l'énergie*, Paris, 1909, p. 2-3.

<sup>2</sup> A. DESCHAMPS, *Les maladies de l'esprit et les asthénies*, Paris, 1919, p. 619.

<sup>3</sup> R. VITTOZ, *Traitement des psychonévroses par la rééducation du contrôle cérébral*, Paris, 1911.



Pour paradoxale que soit cette conclusion, elle s'accorde avec notre façon quotidienne de juger les choses.

Nous jugeons l'écolier qui fait une composition, ou résout un problème d'algèbre, comme en se jouant, parce que ça l'intéresse, parce que ça le passionne, supérieur à celui qui n'exécute ces travaux qui l'assomment, que parce qu'il le faut, en tendant au maximum sa volonté. Et si nous pensions que c'est simplement parce qu'ils ont suivi des régimes éducatifs différents que ces deux enfants (primitivement du même type psychologique) ont été conduits l'un au travail spontané et joyeux, l'autre au travail ennuyeux mais volontaire, nous n'hésiterions pas à donner la prime au régime éducatif qui a su rendre la volonté superflue en lui substituant le plaisir.

Or, ce qui est vrai pour la composition et pour l'algèbre, l'est aussi pour tout le reste, y compris l'activité sociale et morale. — Celui qui fait le bien joyeusement, toujours disposé à rendre service, à s'oublier soi-même, dans un naturel élan d'altruisme et de solidarité, sans y penser, ne sera-t-il pas considéré comme un meilleur exemplaire humain, comme une meilleure réussite éducative, que l'homme qui, lui aussi, fait le bien, mais par continuel souci du devoir, devant à chaque heure se vaincre lui-même ? — Au point de vue de l'éthique pure, ce dernier est sans doute supérieur comme valeur morale, puisqu'il se sacrifie à tout instant, renonçant à la quiétude qui lui serait chère<sup>1</sup>. Mais au point de vue humain,

<sup>1</sup> Parlant de « la lutte de nos désirs avec nos devoirs », M<sup>me</sup> NECKER DE SAUSSURE ajoute : « Si le sentiment moral parlait hautement, il n'y



tout simplement, aucun doute que l'individu à la bonté souriante ne représente un type préférable, et, au point de vue biologique, ou anthropologique, un type plus évolué, puisqu'il est davantage émancipé des tendances égoïstes et inférieures.

L'éducation de la volonté, donc, — qui consiste évidemment à munir l'enfant ou l'adolescent d'un idéal qui soit assez vivant pour triompher des tendances inférieures, — aboutit nécessairement, si elle réussit pleinement, à *dévolontariser* la conduite de celui chez lequel elle a été couronnée de succès. Si la conduite sociale, morale, raisonnable, ne s'effectue qu'à coups d'actes de « volonté », c'est que quelque chose a empêché cette éducation de parvenir à son degré supérieur. — Agir par volonté c'est beaucoup mieux que de manquer de volonté — mais n'est-ce pas, au fond, un pis aller<sup>1</sup> ?

Et je me demande si, dans le programme de l'éducateur, le chapitre de l'éducation de la volonté ne devrait pas être remplacé par celui de l'éducation de la personnalité. Il y aurait à tirer des œuvres des psychanalystes des indications précieuses à cet effet. Dériver les

aurait jamais de lutte » (*Education progressive*, Paris, 1841, II, p. 247). Mais il semble que la kantienne qu'elle était ait été effrayée à cette pensée que la vertu puisse rendre superflu l'impératif du devoir ; et elle ajoute quelques lignes plus bas : « Nos vertus seraient aussi trop faciles si nous étions toujours emportés sur les ailes de l'émotion ».

<sup>1</sup> Ces lignes étaient composées lorsque le hasard me fait tomber sur le passage suivant d'un philosophe français qui fut professeur à l'Université de Berne, mon regretté collègue et ami Albert LECLÈRE : « Un sujet n'a vraiment de la volonté que quand il est arrivé en quelque sorte à *vouloir involontairement le bien* ». (*L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté*, Educ. moderne, 1912, p. 448). — Mais cela ne revient-il pas à dire que, lorsqu'un individu est parvenu à ce niveau, sa volonté est superflue ?



tendances mauvaises, les sublimer, adapter l'enfant au milieu social, afin d'*éviter* les conflits entre le moi et l'entourage, — au lieu d'apprendre à l'individu à les *surmonter*.

Je me borne à ces quelques remarques, qu'on voudra bien considérer comme de simples suggestions, qui voudraient être une petite lumière dans un domaine encore plongé dans les ténèbres.

---



## DISCAT A PUERO MAGISTER <sup>1</sup>

Je voudrais, Mesdames et Messieurs, puisqu'on m'y a si aimablement invité, vous dire pourquoi, à mon sens, la psychologie, et tout spécialement la psychologie de l'enfant, sont d'une très grande importance pour la pratique de l'éducation. Mais c'est là un thème bien vaste, et je ne puis en traiter ici qu'une toute petite partie....

C'est un lieu commun, que l'éducateur, l'instituteur, doit commencer par susciter l'attention et l'intérêt de son élève. Mais comment y parvenir ? C'est évidemment la question capitale. Si l'on parcourt les traités de pédagogie, on voit qu'ils donnent sans doute de bons conseils sur la façon de rendre intéressantes les matières que l'on présente à l'enfant, mais ils me paraissent ne pas aller assez profond, ne pas chercher quelle est la véritable source de toute activité mentale, source qu'il faut commencer par faire jaillir si l'on veut exploiter son pouvoir dynamique. La pédagogie usuelle est, en effet, tout imprégnée encore de la psychologie ancienne à laquelle on donne souvent le nom de « psychologie des

<sup>1</sup> Extrait d'une causerie faite à Bourg, le 12 juillet 1913, à un Congrès des instituteurs du Département de l'Ain, et publiée dans le « Bull. trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain », oct. 1913.



facultés », parce qu'elle considérait l'activité mentale comme le résultat du jeu d'une série de facultés autonomes, agissant chacune pour son compte : la mémoire, l'imagination, la raison, la volonté, etc. Chacune de ces facultés était censée gouverner un petit domaine spécial dans les frontières duquel elle était souveraine absolue. Cette manière de voir avait le grave inconvénient, en érigeant ces facultés en entités absolues, de détourner le psychologue de la recherche de leurs conditions d'action.

Il suffisait, pensait-on, pour qu'une personne se souvienne, ou imagine, ou raisonne bien, qu'elle adresse un appel à sa faculté de mémoire, ou à sa faculté d'imagination ou de raison, et tout était dit. Cette psychologie était commode; elle ne pouvait pas ne pas plaire aux pédagogues : pour faire n'importe quoi, il n'y avait qu'à commander à la faculté adéquate, et, si un individu accomplissait mal sa tâche, la faute en était à lui, qui n'avait probablement pas fait à ses facultés un appel suffisamment énergique !

C'était très joli, et, je le répète, très commode. C'était aussi, si l'on veut, au point de vue philosophique et moral, assez beau : l'individu était rendu responsable de tous ses actes. S'il ne faisait pas quelque chose, on ne supposait pas que c'est parce qu'il ne *pouvait* pas, puisqu'on lui attribuait des facultés, c'est-à-dire des pouvoirs tout-puissants; on en concluait que c'est parce qu'il ne le *voulait* pas.

Malheureusement, la grandeur morale d'une théorie scientifique n'est pas un gage suffisant de sa validité,



De fait, nous ne pouvons pas tout ce que nous voulons. Nous sommes soumis à certaines contingences, contingences physiques, corporelles, ou psychologiques, qui entravent l'action de notre meilleure volonté, ou qui l'empêchent de s'exercer. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, un enfant de six ans aura beau appliquer son esprit à saisir la démonstration du théorème de Pythagore, à moins d'être Pascal, il ne le saisira pas, parce que cette compréhension dépend d'une foule de circonstances psychologiques, cérébrales, qui ne se trouvent pas réalisées à cet âge-là.

Ce qui montre le mieux, du reste, l'insuffisance de cette théorie des facultés, c'est la pédagogie elle-même. Les praticiens sont les premiers à se plaindre de la difficulté de leurs élèves à comprendre, à faire attention, quelles que soient les punitions dont on les menace. De tous côtés l'on voit les instituteurs réclamer une préparation plus psychologique, qui leur permette mieux de faire face aux difficultés qui se présentent chaque jour à eux. Hier encore, je recevais une lettre d'un de vos collègues de la Haute-Savoie, M. Voiron, m'annonçant la création d'une Section pédagogique au sein de l'Amicale des instituteurs de ce département. « Croyez bien, me dit-il, qu'une grande partie des instituteurs actuels, et surtout ceux de la jeune école syndicaliste, en ont assez de la routine traditionnelle, et veulent baser leur enseignement sur une étude approfondie de la psychologie individuelle de chaque enfant. »

La psychologie a substitué aux « facultés » une conception beaucoup plus féconde. On pourrait l'appeler



la conception fonctionnelle : pour elle, la mémoire, la raison, l'imagination, etc., ne sont plus des entités, ce sont des instruments d'action qui ont pour rôle de répondre aux nécessités du moment. Il suffit, pour les susciter, de susciter le besoin qui les fait naître et qui en est la raison d'être. Pour qu'un enfant fasse attention, c'est donc une erreur de croire qu'on a fait le nécessaire en lui disant : « Fais attention ! » Pour qu'un enfant fasse attention, il faut créer chez lui le *besoin* de faire attention ; il faut faire naître dans son esprit un problème qu'il aura envie de résoudre. Alors son attention s'éveillera toute seule, et se maintiendra aussi longtemps que le besoin persistera. Alors, ne seront plus nécessaires ni les menaces ou les promesses, ni les punitions ou les récompenses ; vous aurez remplacé ces mobiles extérieurs par des mobiles intérieurs infiniment plus puissants, et, au point de vue éducatif, plus sains, plus conformes à un développement rationnel et moral de la personnalité.

Avez-vous jamais songé à la puissance dynamique du besoin momentané ? Le même acte, qui nous paraîtrait une corvée épouvantable si cet intérêt n'existait pas, nous l'accomplissons sans y penser quand cet intérêt est présent. Prenons un exemple banal. Vous êtes tranquillement dans votre chambre à lire, un soir d'hiver. La rafale souffle au dehors. Quelqu'un entre et vous prie d'aller, chez l'épicier d'en face, lui acheter une boîte d'allumettes. Il faut se déranger, mettre un par-dessus, descendre les étages.... Vraiment, c'est bien pénible ; vous cherchez tous les prétextes pour vous dérober à



cette peu plaisante invitation. Mais supposez maintenant que ce soit vous-même qui ayez *besoin* de cette boîte d'allumettes, pour rallumer votre pipe; vous ferez le trajet de votre chambre à l'épicier, et retour, presque sans vous en douter. Observez vos actes, vos mouvements, vos démarches, au cours d'une journée, et vous constaterez par votre expérience immédiate, qui vaut mieux que tous les discours, combien des actes, même pénibles en soi, deviennent aisés, faciles, et souvent même agréables lorsqu'ils sont les moyens de satisfaire à un besoin.

Eh bien, l'activité d'un écolier ne devrait jamais être autre chose qu'un moyen employé par lui pour satisfaire à un besoin qu'on aurait su créer en lui. Sans doute, ce besoin suscité ne lui fournira pas *eo ipso* les moyens d'exécuter le travail à faire, la *technique* à employer. La question de la perfection de l'exécution est un autre problème. Mais le besoin suscité lui donnera *envie* d'exécuter ce travail; il lui en donnera le *désir*. Et c'est déjà énorme. Une fois que vous aurez allumé le désir véritable de résoudre un problème, l'enfant s'intéressera tout naturellement à la technique à employer pour y parvenir.

Notons en passant que, si vous voulez faire faire une chose à quelqu'un qui n'en ressent pas le besoin, cette chose le dégoûtera. *Le dégoût!* Pourquoi les pédagogues ont-ils tant négligé un phénomène aussi essentiel! Un aliment vous dégoûte quand on vous l'offre à un moment où vous n'avez pas faim. Il est même curieux de voir à quel point la présence ou non de l'appétit peut trans-



former tout notre état mental du moment : Vous avez parcouru toute la matinée une ville étrangère, et vous vous sentez, comme on dit, l'estomac dans les talons. Enfin, l'heure d'aviser un restaurant est arrivée. Vous entrez, et traversez les salles déjà pleines de consommateurs. Parmi ceux-ci, vous en voyez qui ont déjà fini, qui demandent leur addition, qui se lèvent et partent. Les pauvres gens ! pensez-vous, en humant avec délices les odeurs de cuisine. Et vous vous félicitez d'avoir encore tout ce plaisir en perspective. Maintenant, c'est à votre tour d'avoir terminé, de vous lever, de partir. Et en retraversant la salle, vous croisez des convives qui, eux, ne font que commencer, qui en sont aux hors-d'œuvres, au poisson. Pouah ! pensez-vous, bien repu que vous êtes maintenant, comment peut-on manger du poisson à cette heure ! Les pauvres gens !

La présence ou l'absence de l'appétit a opéré, en quarante-cinq minutes, une révolution complète dans le monde de vos intérêts et de vos désirs. Et cette odeur de cuisine que vous humiez tout à l'heure avec délices vous répugne profondément maintenant. Ce vers quoi vos bras se tendaient il y a un instant vous fait fuir à présent !

Eh bien, l'écolier auquel on veut faire avaler une leçon sans lui en avoir donné le besoin est semblable à celui qui n'a pas d'appétit. Cette leçon lui répugne. Il n'y peut rien, c'est une loi de sa nature. Sans doute, en s'y efforçant, il pourra un moment faire attention. Mais il devra lutter en quelque sorte contre lui-même, exactement comme le dîneur de tout à l'heure si on lui avait fait



remanger des sardines après le fromage. Cette contrainte ne peut aller bien loin. Elle n'est pas plus profitable à l'esprit qu'elle ne l'est à l'estomac. Si l'on veut qu'un enseignement profite, il faut qu'il intéresse assez pour que l'élève s'y plonge tout entier, et n'y touche pas seulement du bout du cerveau (si vous me passez cette expression), comme on touche du bout des doigts aux choses répugnantes.

Mais maintenant, comment créer chez l'écolier un besoin pour les mille choses qu'on exige de lui ? Question difficile à résoudre, certainement. D'abord on pourrait, et sans dommage pour personne, réduire beaucoup ces mille choses, et supprimer toutes celles qui ne peuvent pas correspondre, chez un enfant, à des intérêts naturels. Le temps me manque pour entrer dans les détails. Mais le principe le voici : chercher à rattacher ce qu'on veut apprendre à l'enfant, ou ce qu'on veut lui faire exécuter, à ses mobiles naturels d'attention ou d'action. L'enfant est un être plein de curiosité, possédant une quantité d'impulsions qui le dirigent vers la conquête du nouveau. Mais comme nous savons mal profiter de toutes ces sources naturelles d'énergie que l'enfant recèle dans le tréfonds de son être et qu'il faudrait capter ! Imitons la nature qui sait si bien les faire jaillir. Arrangeons-nous pour que les activités que nous réclamons de l'enfant rentrent davantage dans le cercle de ses préoccupations naturelles. L'enfant est avant tout un être fait pour jouer. Le jeu, voilà l'artifice que la nature a trouvé pour pousser l'enfant à déployer une activité considérable, activité utile à son développement physique et mental,



Usons un peu plus de cet artifice. Mettons davantage notre enseignement au niveau de l'enfant, en nous faisant de ses instincts naturels des alliés, non des ennemis.

Que les choses que nous voulons lui faire apprendre ou exercer soient présentées de façon telle qu'elles préparent ou facilitent une de ces actions vers lesquelles le pousse son instinct naturel. Et pour cela, ne séparons pas l'instruction de l'*action*. N'oublions pas que l'intelligence, l'attention ne sont que des instruments destinés à préparer l'action; c'est là leur fonction propre. Vouloir les exercer en dehors de l'action, c'est les exercer à blanc, pour ainsi dire; c'est les exercer en dehors des conditions normales de leur développement. C'est, encore, rompre cette continuité qui fait l'unité de la personne. Un homme digne de ce nom est un être dont les actions sont motivées, dont les efforts sont commandés par des mobiles intérieurs qui ont pour lui un sens et une valeur. En habituant l'enfant à travailler seulement sur commande, et sans qu'on lui ait fait saisir la signification de son travail, sans qu'on ait acquis son consentement intérieur pour l'effort qu'on réclame de lui, sans qu'on ait établi dans son esprit un lien rationnel ou affectif entre cet effort et un certain but qu'il ait le désir d'atteindre, on dissocie des rouages dont l'union est cependant indispensable au bon fonctionnement de la machine humaine, on fait de l'enfant un automate qui sait peut-être obéir, mais qui ne sait plus vouloir. Ah! Jean-Jacques l'avait bien compris, quand il disait : « Il faut occuper l'enfant de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il



s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait. *A quoi cela est-il bon ?* Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi. »

Pour savoir quels sont ces intérêts naturels de l'enfant, capables d'être exploités par l'éducateur, et comment ils varient avec l'âge, il faut beaucoup observer l'enfant. La psychologie de l'enfant mériterait d'être cultivée davantage par les instituteurs, qui sont précisément les personnes les mieux placées pour collaborer avec le psychologue à l'édification de cette science de l'enfant qui est reconnue comme indispensable....

Laissez-moi terminer, Mesdames et Messieurs, en vous citant notre devise de l'Institut J.-J. Rousseau: *Discat a puero magister. Le maître a encore beaucoup à apprendre de l'enfant !*

---



## LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉCOLE ACTIVE<sup>1</sup>

[Si je reproduis ici cet article, relatif à une controverse avec mon excellent ami Ad. Ferrière, c'est qu'on a parfois cherché à exploiter contre la psychologie, et son emploi en pédagogie, les divergences d'opinion auxquelles il fait allusion. — Tout récemment, M. A. Borel, Chef de l'Instruction publique du Canton de Neuchâtel, auteur de réformes très judicieuses dans les programmes des écoles qui sont sous sa juridiction, et qui se montre tout à fait bien disposé à l'égard de la psychologie, — « Je suis, dit-il, partisan des pédagogues de race qui, dans tous les temps, ont fondé l'éducation sur la psychologie et sur la physiologie de l'enfant » — semble avoir été ébranlé par ces divergences<sup>2</sup>. Il s'en exagère l'importance, et je me permets de le renvoyer à ce qui a été dit plus haut, p. 41. Dans une science qui se bâtit (et toutes les sciences se bâtissent) l'importance de tel ou tel facteur peut ne pas apparaître à chacun sous le même angle; aussi, rien d'étonnant, lorsqu'il s'agit d'appliquer cette science, que des divergences d'opinion puissent se manifester. C'est précisément à chercher à les élucider que servent les discussions, dans les congrès ou les périodiques.

Faut-il déclarer que la médecine est incapable de servir à l'art de guérir, parce que, pour une même maladie, les praticiens proposent les traitements les plus divers :

<sup>1</sup> Reproduit de l'*Intermédiaire des Educateurs*, N° 97, 15 déc. 1923.

<sup>2</sup> A. BOREL, *Adaptation d'un programme d'enseignement public aux principes nouveaux de la pédagogie*, Ann. Instr. publ. en Suisse, 1930.



qui la montagne et qui la mer; qui l'hydrothérapie et qui l'électrothérapie; qui l'exercice et qui le repos... Que cela signifie-t-il sinon qu'il faut redoubler les observations et les expériences ?

Et je ne comprends pas du tout ce que M. Borel entend quand il écrit : « Le vrai pédagogue se garde des théories changeantes; elles peuvent le séduire un jour; bien vite elles se révèlent insuffisantes ». — Et le « vrai » médecin (ou le « vrai » ingénieur, ou le « vrai » agriculteur...) doivent-ils, eux aussi, se garder des théories toujours changeantes ? Alors, ces « vrais » praticiens toujours risquent-ils d'en être encore aux procédés du moyen-âge. Car la science, ayant passablement changé dans ces derniers siècles, et même dans ces dernières décades, doit leur paraître bigrement suspecte. Pensez, cette sacrée science, qui change toujours !

Mais, le propre de la science est de toujours changer... Il n'y a que l'ignorance et la routine qui restent bêtement immobiles.

Et si, dans les lignes qui suivent j'ai cogné, sans y mettre peut-être la douceur désirable, sur quelques opinions d'Adolphe Ferrière, c'est que je savais très bien que notre amitié était assez solide pour n'avoir pas besoin de tant de précautions : elle ne risquait rien ! Cependant, puisque l'occasion s'en présente, que je dise ici la grande admiration que j'ai pour l'auteur de *l'Autonomie des écoliers* et de *l'Ecole active*. L'un des tout premiers, il y a plus de trente ans, il a compris les promesses de cette éducation nouvelle qu'il a contribué, plus que personne, à propager, et qui commence un peu partout de porter de splendides fruits. Il a eu la foi, la foi qui finira bien par transporter — même les éducateurs.]

La psychologie de l'école active se réduit, en ce qu'elle a d'essentiel, à quelques vérités élémentaires.



Aussi est-il assez surprenant qu'elle soit encore aussi fréquemment méconnue, non seulement des praticiens, mais même des théoriciens de l'éducation nouvelle. M. Ad. Ferrière lui-même ne va-t-il pas jusqu'à déclarer « qu'il n'est point aisé de faire saisir d'un coup d'œil les fondements psychologiques de l'école active <sup>1</sup> » !

Or je prétends, au contraire, que rien n'est plus facile. Mais à la condition, bien entendu, de rester sur le terrain de la psychologie, de la science, des faits, et de ne pas s'envoler dans les nuages de la métaphysique pour y chercher ces « fondements ».

Ce déplacement sur le terrain philosophique, d'un problème de nature exclusivement psychologique a des conséquences extrêmement regrettables. D'abord, sa solution semble dépendre du bien fondé de telle ou telle opinion sur le fond des choses. Ensuite, on complique et embrouille inutilement une question très simple. Sur-tout on donne aux praticiens cette impression que les théoriciens de l'école active n'ont pas des idées claires, et que, s'il faut recourir aux fantômes de l'Inconnaissable, imaginés par Schopenhauer ou Bergson, pour justifier une méthode éducative, c'est que, sans doute, la science serait incapable de le faire. Le résultat de tout cela, c'est que les éducateurs, les instituteurs, n'accordent pas leur confiance à ce qui ne leur paraît être qu'un amas nuageux et obscur d'affirmations en l'air.

Non, restons, je vous en prie, dans le domaine du Connaissable. Il y a là encore bien suffisamment à récolter ! Ne faisons pas comme la chèvre, qui bien

<sup>1</sup> Ad. FERRIÈRE, *L'École active*, Neuchâtel et Genève 1922, p. 247.



qu'attachée au milieu d'un gras pâturage, veut toujours brouter plus loin que sa corde ne le lui permet.

### Malentendus.

Ce défaut d'une claire psychologie de l'école active apparaît constamment. « Il est peu de sujets d'ordre pédagogique qui aient donné lieu à autant de malentendus que celui-là, et il vaut la peine d'essayer d'en dissiper quelques-uns », déclarait récemment M. Albert Chessex<sup>1</sup>. Et, à l'aide d'une série d'exemples, il a fort bien montré ce que n'était pas l'école active. Mais a-t-il vraiment montré ce qu'elle était ? Je crains que ce praticien distingué, qui sent si bien par intuition les desiderata d'une saine éducation, n'ait pas mis le doigt sur ce qui fait l'essence, sur ce qui est le pivot de l'école active. Il nous dit bien qu'il faut que l'élève soit « actif dans l'acception la plus haute du terme », mais il ne nous explique pas ce qui caractérise cette « acception la plus haute ».

Tout dépend de là, cependant. L'activité des élèves ne suffit pas pour rendre une école « active », tant que l'on n'aura pas donné à ce mot d'« activité » son sens plein. Le mot « actif » est un mot vague. Pour beaucoup, « actif » veut dire qui bouge, qui remue, qui exécute un travail, qui écrit, qui dessine, qui fait quelque chose au lieu d'écouter seulement. Si les élèves d'une classe font un compte-rendu *oral* d'une leçon, on ne peut pas parler d'école active. Mais si le compte-rendu

<sup>1</sup> Alb. CHESSEX, *A propos d'école active*, *L'Éducateur*, 11 août 1923, p. 241.



est écrit, « nous nous rapprocherions davantage de l'école active ».

Et cependant, un compte-rendu oral peut être, dans certains cas, tout à fait actif, « dans l'acception la plus haute du terme », et un compte-rendu écrit peut ne l'être à aucun degré. Ainsi que j'é l'ai dit ailleurs, une leçon doit être une *réponse*. Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter.

On a eu raison de renoncer au terme équivoque d'*Arbeitsschule*, école du travail, qui suggérait toujours l'idée fautive d'un travail manuel, d'un apprentissage. Mais je me demande (pardon à mon ami Bovet qui l'a formulé le premier) si le terme d'« école active » n'est pas tout aussi ambigu. On se figure qu'actif signifie « qui agit extérieurement »; que l'activité déployée est proportionnelle au nombre d'actes visibles exécutés. Or, je dis qu'un individu qui pense, sans bouger au fond de son fauteuil, peut être bien plus actif qu'un écolier qui fait une traduction latine.

Et c'est pour éviter l'équivoque du terme « actif » que j'ai toujours parlé de conception « fonctionnelle » de l'éducation.

L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui est fondée sur le besoin : besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un *acte* véritable.

Avant de rappeler la valeur et les conséquences de ce principe fonctionnel pour l'école active, deux mots



encore pour montrer combien il a été méconnu des protagonistes du mouvement nouveau.

En 1911, W. A. Lay, de Karlsruhe, a publié un ouvrage intitulé *Die Tatschule* (l'école active). Lay montre très bien les inconvénients de l'ancien terme d'*Arbeitschule*. Mais il est singulier qu'il ne donne aucune justification satisfaisante du principe de l'action. Dans son chapitre intitulé *Das Grundprinzip der Tat vom biologischen Standpunkt*, je m'attendais à trouver l'énoncé du principe fonctionnel, de ce fait que l'action a toujours pour cause la présence d'un besoin, et pour fonction la satisfaction de ce besoin. Mais non ! L'auteur a confondu biologie et physiologie, et le voilà qui se perd en considérations sur le mouvement réflexe, la cellule, les centres moteurs et les centres d'association, puis sur l'évolution ! Il semble avoir mal distingué lui-même entre travail et action, car, citant Rousseau parmi les précurseurs de la *Tatschule*, il ne rapporte que les passages relatifs au travail manuel.

M. Ad. Ferrière, citant aussi Rousseau dans sa galerie des précurseurs, a commis une erreur analogue. Au lieu de choisir avec soin les passages de Jean-Jacques exprimant le principe fonctionnel dans toute sa pureté, il donne de larges extraits relatifs au travail dans l'atelier, aux arts mécaniques, etc., alors que justement il s'agissait, étant donné les nombreuses confusions qui régnent à ce sujet dans le monde de l'enseignement, de souligner ce fait que l'école active n'implique pas nécessairement du découpage, du collage, du modelage ou la confection de machines. Au surplus, plusieurs de



ces citations n'ont rien à faire ici. Quand Rousseau, par exemple, déclare : « Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre », nous sommes tous d'accord, sans doute. Mais quel rapport cela a-t-il, je vous le demande, avec l'école active ?

Du reste, dans son chapitre sur les « fondements psychologiques de l'école active », M. Ferrière, au lieu de concentrer l'attention du lecteur sur la loi de l'intérêt, qu'il touche à peine, et qui est cependant le pivot *unique* autour duquel doit tourner tout le système, aborde des questions qui sont complètement étrangères au principe fondamental de l'école active : la loi du progrès, la loi biogénétique et les types psychologiques. Or, ces diverses questions ont sans doute à être prises en considération lorsqu'il s'agit d'*appliquer* le principe d'activité, de le monnayer en recettes scolaires, suivant l'âge, suivant les caractères des enfants (pour susciter l'intérêt, il faudra tenir compte de l'évolution des intérêts; il faudra aussi tenir compte du type mental, l'intérêt de chaque enfant n'étant pas éveillé de la même manière), mais elles ne constituent nullement un « fondement » du principe d'activité.

Que l'on veuille bien se persuader que je ne cherche pas des chicanes de pédant. Ces défauts de composition ont des conséquences pratiques très graves : si le principe de l'école active est noyé dans des considérations qui lui sont étrangères, le lecteur le perd de vue, ou l'interprète à faux. On voudra donc m'excuser de remettre ici les choses au point.



### La Loi du besoin ou Principe fonctionnel.

Le principe de l'école active dérive tout naturellement de la loi fondamentale de l'activité des organismes, qui est la *loi du besoin*, ou de *l'intérêt* : **L'activité est toujours suscitée par un besoin.** Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin, est une chose contre nature. C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'escrime à obtenir de ses malheureux élèves : leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent, pour eux, à aucun besoin. Ces actes, ces efforts, qu'on réclame d'eux, n'étant pas régis par la loi du besoin, on est obligé, pour les susciter, de recourir à une foule de moyens, punitions, mauvais points, récompenses, examens, menaces, etc., qui ont l'efficacité que l'on sait !

Un acte normal doit toujours être fonctionnel, c'est-à-dire qu'il doit toujours avoir pour caractère de réaliser les fins capables d'apaiser le besoin qui l'a fait naître. Si l'on supprime le besoin préalable, on supprime la cause de l'acte.

L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin ; donc des actes sans cause. L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Pour le développement de ces idées, voir ma *Psychologie de l'enfant*, ainsi que DEWEY, *L'école et l'enfant*. Voir aussi P. BOVET, *La*



Il n'y a pas d'autre fondement psychologique à l'école active que celui-là. Ce principe fonctionnel, remarquons-le bien, n'est pas une vue de l'esprit, une hypothèse métaphysique. Non pas : il est l'expression d'un fait d'observation de tous les jours et de tous les instants. C'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout et toujours, — sauf dans les écoles, il est vrai, parce qu'elles sont en dehors de la vie.

### Mais comment susciter le besoin à l'école ?

« Tout cela est fort beau, objectera-t-on. Mais, comme vous le dites si bien, l'école est en dehors de la vie. Et c'est pour cela qu'on ne pourra jamais la fonder sur la loi du besoin, qui ne joue que dans la vie. Entre l'école et la vie, il y a un mur que jamais la vie ne traversera. Comment voulez-vous trouver, dans la salle d'école, des mobiles d'activité naissant d'un besoin des enfants ? »

Cette objection, que sans doute les adversaires de l'école active se servent tacitement, et qui a été formulée il y a quelques années dans une revue de la Suisse allemande <sup>1</sup>, paraît absolument insurmontable. Comment donner aux

*tâche nouvelle de l'école. Interméd. des Educ.*, octobre 1919, ainsi que l'excellent rapport de M. Marcel CHANTRENS dans *l'Etude prélim. en vue de la révision de la loi sur l'instr. publ.*, Lausanne 1920, rapport qui met justement l'accent sur le « besoin ».

<sup>1</sup> Aug. SCHMID, *Schule und Arbeitsproblem*, Zeitsch. f. Jugenderziehung, Zurich, nov. 1912. — Cf. mon article « L'école et la psychologie expérimentale », *Annuaire de l'instr. publ. en Suisse*, Lausanne 1916.



écoliers des mobiles d'action ? Comment arriver à ce que, de toutes leurs forces, ils désirent apprendre l'arithmétique, l'histoire, l'orthographe ?... La solution de ce problème apparaît comme désespérée.

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

Le jeu est donc, pour la réalisation pratique de l'école active, d'une importance capitale. C'est lui qui va nous permettre de réaliser dans les classes le principe fonctionnel. Il est le pont qui va relier l'école à la vie ; le pont-levis grâce auquel la vie pourra pénétrer dans la forteresse scolaire, dont les murailles et les donjons semblaient devoir la séparer pour toujours.

Ce rôle *primordial* du jeu comme fondement psycholo-



gique de l'école active a malheureusement échappé à M. Ferrière. Ce n'est qu'à la page 333 de son livre qu'il s'est souvenu que les enfants jouaient, et qu'il a signalé le phénomène du jeu.... en passant. Tandis que ce phénomène du jeu constitue l'une des assises principales de l'école active, ou, si l'on préfère, sa clef de voûte, Ferrière le traite comme un petit motif décoratif, qu'on ajoute après coup à l'édifice, mais que rien ne relie réellement à lui.

Cependant, je le répète, le jeu est, pour l'éducateur qui désire réaliser l'école active, un outil indispensable. C'est sur lui qu'il devra faire fonds.

Je n'ai pas à montrer ici comment, à l'aide du jeu, l'instituteur pourra rendre la vie à ses leçons, et transfigurer son enseignement en satisfaisant au principe fonctionnel. J'en ai dit quelques mots ailleurs<sup>1</sup>. J'ai même été jusqu'à penser que l'on pourrait résoudre la question des punitions scolaires, leur enlever d'une part ce qu'elles ont de décourageant et de déprimant pour certains élèves, tout en rehaussant leur efficacité psychologique, en les transposant sur le mode du jeu<sup>2</sup>. M. Bovet a montré qu'on pourrait résoudre de même la question de l'émulation en donnant à la compétition un caractère ludique<sup>3</sup>. Et j'ai discuté ailleurs aussi l'objection stupide qui consiste à dire que l'école est faite pour travailler et non pas pour jouer, alors que précisé-

<sup>1</sup> Ed. CLAPARÈDE, *Bull. Soc. psychol. de l'enfant*, nov. 1911, p. 49; — *L'École et la psychologie expérimentale*, *Annuaire de l'Instr. publ.*, 1916, p. 75; — *Jeu d'orthographe*, *Interméd. des Educ.*, avril 1918.

<sup>2</sup> *Interméd. des Educ.*, avril 1918, p. 80-81.

<sup>3</sup> BOVET, *Interméd. des Educ.*, avril 1920, p. 65.



ment l'introduction du jeu à l'école a pour but de faire donner à l'enfant tout son effort<sup>1</sup>.

On voit donc que le jeu, bien loin d'éloigner de la vie, est au contraire le principal moyen de réconcilier l'école et la vie. Mais le jeu, c'est la fiction. La fiction devra donc être largement mise à contribution par une conception fonctionnelle de l'éducation. Aussi est-on étonné d'entendre M. Chessex déclarer que nous nous rapprochons plus de la vie si nous prions les élèves d'écrire une lettre à une personne réelle qu'à une personne fictive. Mais non, ce n'est pas la réalité du destinataire qui conférera à la rédaction de la lettre son caractère « actif »; c'est le fait que cette lettre réponde à une envie d'écrire, à un besoin de communiquer sa pensée sous forme épistolaire. Croit-on que Montesquieu n'était pas très « actif » quand il écrivait ses *Lettres persanes*, quoique Rica et Ibben fussent des personnages imaginaires ? Un écolier pourra de même composer, en s'y mettant tout entier, une lettre destinée à être envoyée par Guignol à Polichinelle, pour lui dire que ses deux bosses ne l'effraient point et qu'il se moque parfaitement de lui.

### Le savoir au service de l'action.

Le principe fonctionnel, qui nous rappelle que l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin (organique ou intellectuel), nous révèle du même coup quelle est la signification biologique du savoir, des connaissances que nous acquérons. Ce savoir n'a de valeur

<sup>1</sup> *Psychol. de l'Enfant*, p. 487-498. — *Les nouvelles conceptions éducatives*, Scientia, févr. 1919.



que pour autant qu'il sert à ajuster notre action, et à lui permettre d'atteindre le mieux possible son but, la satisfaction du désir qui l'a fait naître.

Que le savoir n'a qu'une valeur fonctionnelle et n'est pas une fin en soi, voilà aussi ce que l'école active ne doit pas perdre de vue. C'est à la lumière de cette vérité qu'elle établira ses programmes. Le savoir au service de l'action. Schématisons de la façon suivante, pour fixer les idées, les étapes du processus éducatif dans l'école active :

1. Eveil d'un besoin (d'un intérêt, d'un désir) en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir.
2. Déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire.
3. Acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé.

Comme nous sommes loin de la manière traditionnelle, qui, faussant la relation de ces deux derniers termes, met l'action au service du savoir, et qui ne place le désir nulle part !

Là encore, je dois regretter que les propagateurs de l'école active n'aient pas mis mieux en lumière ces vérités psychologiques fondamentales. Et je me vois, à regret, obligé de m'en prendre encore une fois (ce sera la dernière) à mon bon ami Ferrière. Au lieu de souligner ce fait que l'enfant, dès son plus bas âge, est un être tendu vers l'action, et que les données du monde extérieur n'interviennent que secondairement pour en



régler le mouvement, il pose à la page 250 de son *Ecole active* cette affirmation (qu'il est vraiment étrange de trouver parmi les « fondements psychologiques » de l'école active) : « Tout le monde sait que, de la naissance jusqu'à 6 ans, l'activité dominante de l'enfant est l'éducation spontanée des sens. Le petit enfant est un sensoriel. » Et, je ne sais pourquoi, il place cette déclaration sous mon patronage, en renvoyant à cet endroit, à la page 521 de ma *Psychologie de l'enfant*. Si le lecteur veut bien s'y reporter, il verra que je n'ai jamais avancé chose pareille. Je dis au contraire que le bébé ne s'intéresse aux objets extérieurs qu'en tant qu'ils sont un but d'exercice pour les adaptations motrices. Ce sont les besoins de la réaction qui découpent, dans le flux des excitations qui assaillent nos sens, ce que nous appelons les « perceptions ». Ce terme d'« éducation des sens », fort vague, et sous lequel on peut mettre des choses fort différentes, je ne l'ai pas employé dans les pages auxquelles renvoie M. Ferrière. Et il vaut mieux ne pas mettre cette formule trop en vedette dans les ouvrages destinés à préconiser l'école active. Car cette idée d'une éducation sensorielle nous reporte naturellement à cette psychologie grossièrement associationiste, pour laquelle l'intelligence n'est qu'une somme de sensations agrégées sous la pression du monde extérieur, et qui ne regarde l'éducation de l'esprit que comme le résultat de l'accumulation des expériences acquises. Conception essentiellement *passive*, puisque l'esprit n'aurait rien d'autre à faire que de *recevoir* ces impressions en aussi grand nombre que possible.



### Les deux sens du mot « activité ».

Ainsi que je l'ai dit plus haut, le terme d'« activité » est ambigu. Il a au moins deux acceptions principales, toutes deux légitimes. Mais une seule de ces acceptions seulement est impliquée dans la notion d'école active. Ces deux acceptions sont cependant assez voisines. Et l'on conçoit que les propagateurs de l'école active aient glissé de l'une à l'autre sans s'en apercevoir, d'autant plus que la psychologie courante ne les a jamais nettement distinguées. Il importe donc de le faire ici brièvement.

Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel; c'est celui que nous avons considéré précédemment. Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant. Dans ce sens n° 1, activité s'oppose à contrainte, à obéissance, à répugnance ou indifférence.

Dans sa seconde acception, « activité » signifie exécution, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ici, activité s'oppose à réception, à idéation, à sensation, à impression, à immobilité. Pour bien faire comprendre ce que j'entends, voici des exemples. Je désire apprendre une poésie : je la lis plusieurs fois, puis, détournant mes yeux du livre, j'essaie de la réciter par cœur. La *lecture* de cette poésie était passive, et ce n'est qu'au moment où j'ai tenté de la *réciter* par cœur que j'ai passé à l'attitude active, que j'ai passé à l'acte. Ou bien encore, je lis à quelqu'un



des couples de mots, comme *cheval-voiture, ciel-nuage*, etc., en le priant de les retenir. Ensuite, je me borne à lui donner une série de mots, en le priant de *trouver lui-même* une association à chacun de ces mots. Dans le premier cas mon sujet était dans l'attitude passive; dans le second cas, dans l'attitude active.

Récapitulons sous forme de tableau ces deux sortes d'activité, avec les caractères propres à chacune d'elles, et à leurs opposés :

### 1. *Sens fonctionnel.*

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Besoin, intérêt	Dégoût
Désir	Indifférence
Discipline intérieure	Discipline extérieure
Mobiles intérieurs	Mobiles extrinsèques
Consentement du sujet	Résistance
Spontanéité, liberté	Contrainte, obéissance
Attention spontanée	Inattention, attention volontaire (avec effort).

### 2. *Sens d'effectuation.*

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Expression	Impression
Production (ou reprod.)	Réception
Extériorisation	Idéation
Réaction	Sensation
Processus centrifuge	Processus centripète
Invention	Compréhension
Mouvement	Immobilité
Travail (école-atelier)	Lecture (école livresque)



J'ai groupé sous chacun de ces chefs d'activité 1 et 2 les divers phénomènes dont la parenté consiste précisément à revêtir l'un ou l'autre de ces types d'activité. Ne pouvant entrer ici dans beaucoup de détails, j'espère avoir ainsi fait saisir ce qui les distingue.

Notons que l'activité au sens n° 2 peut être associée aussi bien à l'activité qu'à la passivité du sens n° 1. Notons de même que l'activité du sens n° 1 peut aussi bien s'allier à la passivité qu'à l'activité du sens n° 2. De là quatre cas différents : Si j'écris une lettre parce que je le désire, je suis actif à la fois au sens 1 et au sens 2. Si j'écris une lettre parce qu'on m'y oblige, je ne suis actif qu'au sens 2, je suis passif au sens 1. Si j'écoute la réponse à une question que j'ai posée, je suis actif au sens 1, mais passif au sens 2. Enfin, si l'on me traîne entendre une conférence sans intérêt pour moi, je serai passif au sens 1 et au sens 2.

Un effort, un effort ennuyeux qui coûte, sera actif au sens 2, mais passif au sens 1.

Ainsi qu'on le voit, l'activité d'effectuation n'est ni un caractère nécessaire, ni un caractère suffisant de ce qu'il convient d'entendre par école active, si l'esprit de celle-ci consiste à être fondée sur la vie. Mais il faut reconnaître que l'activité d'effectuation présente certains avantages que l'école devra exploiter. D'abord ce qui est acquis par des procédés actifs (au sens 2) est beaucoup mieux retenu<sup>1</sup>. Ensuite, l'activité au sens 2

<sup>1</sup> Voir D. KATZAROFF, *Exp. sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation*, Arch. de Psychol., VII, 1908. — Ed. CLAPARÈDE, *Exp. sur la mémoire des associations spontanées*, Arch. de Psychol., XV, 1915. Ces expériences avaient montré que les associations spon-



produit des effets tangibles, visibles, qui facilement deviennent le point de départ d'un processus fonctionnel. L'activité au sens 2 est donc un auxiliaire fort précieux de l'école active.

On conçoit dès lors quelle est la source des confusions que j'ai signalées. Le terme d'*Arbeitsschule* contenait un mélange des deux idées d'activité. Le terme d'école active le contient aussi. Et, dans ses articles si suggestifs M. Chessex songeait, je crois, beaucoup plus au sens 2 qu'au sens 1.

Nous dirons, pour terminer ces réflexions un peu hâtives, qui ont surtout pour objet d'en susciter de plus approfondies, que l'activité, dans *la plus haute* acception du terme, c'est l'activité au sens fonctionnel, au sens n° 1. Mais si l'on combine le besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acception *la plus complète* du terme.

tanées, formées par le sujet lui-même se retenant deux fois mieux que celles qui avaient été données toutes faites au sujet.

[Voir aussi les expériences de N. MAZO (*La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées*, Arch. de Psychol., XXI, 1929) qui constituent une intéressante contribution à la théorie de l'école active. - Note de 1930.]



## UNE MÉTHODE FONCTIONNELLE D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE <sup>1</sup>

L'objet de ces lignes n'est pas de résumer les belles et spirituelles leçons sur l'enseignement du français par lesquelles M. Ferdinand Brunot a inauguré, l'automne dernier (1912), l'activité de notre Institut. On en trouvera la substance dans les divers ouvrages du maître de la Sorbonne <sup>2</sup>. Je voudrais seulement ici dégager le caractère fondamental de cette méthode, et montrer combien il répond d'une façon adéquate aux desiderata d'une pédagogie fondée sur la psychologie.

Ce caractère essentiel de la méthode Brunot, c'est d'être *fonctionnelle*.

J'appelle cette méthode « fonctionnelle », parce qu'elle présente le langage comme une fonction, c'est-à-dire comme un instrument utile à la conduite humaine et sociale, utile à la vie. Elle ne veut pas que le langage soit étudié en dehors du rôle qu'il est appelé à jouer dans la vie, dans la réalité des choses. Or précisément, les méthodes usuelles fondées sur l'étude de la gram-

<sup>1</sup> Reproduit de l'*Intermédiaire des Educateurs*, N° 10, juillet 1913.

<sup>2</sup> Voir entre autres F. BRUNOT, *l'Enseignement de la langue française*, Paris, Colin, 1911; et *Huit Conférences sur l'enseignement du français*, publiées par la Soc. pédag. de la Chaux-de-Fonds, 1911.



maire, ne se placent pas à ce point de vue pragmatique. Elles envisagent le langage pour soi; par suite d'une sorte d'aberration monstrueuse (due en partie au fait que le culte de l'orthographe s'est substitué à la culture de la langue, et a dérivé au détriment de celle-ci le temps et l'attention des maîtres et des élèves, due aussi au peu de cas que la pédagogie traditionnelle a fait des réalités psychologiques et vitales), par suite, donc, de cette aberration, elles ont artificiellement détaché le langage de sa fonction utile, pour se perdre dans des considérations, des classifications et des définitions purement verbales, purement scolastiques. Comme le dit justement M. Brunot, « savoir que la négation est un adverbe, ce n'est rien savoir d'utile » et il n'importe en rien qu'un élève sache si une proposition est principale ou non (car bien des propositions qui sont « principales » pour les grammairiens, ne le sont pas pour l'entendement). Ce qu'il faut avant tout, ce n'est pas de savoir ce que sont les mots et les formes verbales, mais à quoi ils servent, et surtout à quels besoins d'expression ils peuvent servir.

*A quels besoins!* Présenter l'enseignement de la langue sous cet angle subjectif du besoin, c'est certainement le moyen de le rendre le plus intéressant possible, car c'est précisément le besoin qui suscite l'intérêt. L'homme parle quand il a besoin de dire quelque chose; c'est alors qu'il s'intéresse au choix de ses mots et à la façon de les arranger, et il en précise le sens, en module la forme suivant les besoins spéciaux de la situation. Psychologiquement, les choses se passent



donc ainsi chez un individu qui parle (ou qui écrit) : d'abord, un besoin d'exprimer ou de communiquer une pensée, une idée; puis, la recherche (plus ou moins rapide) des moyens de satisfaire à ce besoin d'expression.

Il y a donc tout avantage à ce que les moyens d'expression soient groupés dans l'esprit suivant les besoins d'expression, et non en catégories purement formelles et sans valeur pratique aucune.

Le rôle du maître de langue est de dire à l'élève : « Vous avez besoin d'exprimer un passé, un futur ? Eh bien, voilà tous les moyens permettant de formuler ces idées. Vous voulez exprimer le doute, le nombre, la manière d'être..? voilà encore les moyens multiples d'exprimer sans équivoque ces diverses pensées ».

Dans les grammaires, au contraire, on range les mots par catégories qui ne répondent pas, ou qui ne répondent qu'incomplètement à leur fonction possible. Ainsi, en étiquetant *présent* ou *passé* les formes : « je viens », « j'ai fini », on ne tient pas compte du fait que ces mêmes formes peuvent servir à exprimer l'avenir (« je viens bientôt », « j'ai bientôt fini »); en mettant les adjectifs *mon*, *ton*, *son*, sous la rubrique « possessif », et en les distinguant de la classe des « déterminatifs » (les élèves qui les placent dans ce dernier groupe sont sévèrement punis !) la grammaire ignore que *mon* peut aussi avoir pour fonction de déterminer (exemple : « Lequel de ces enfants a cassé cette vitre ? C'est *mon* fils »). Cette méthode est incorrecte, ennuyeuse, et stérile. Le fait qu'après l'avoir employée tant et plus pendant deux ou trois siècles, les maîtres d'école continuent à gémir



sur la façon dont leurs élèves massacrent la langue maternelle, le montre surabondamment.

Ce principe fonctionnel que je viens d'exposer brièvement en des termes qui ne sont pas tout à fait ceux dont s'est servi M. Brunot lui-même, mais qui, je crois, résumant sa pensée, ce principe fonctionnel a servi de base à l'édification d'un Manuel<sup>1</sup> destiné aux classes de l'enseignement primaire et secondaire. A vrai dire, on aurait pu y pousser plus loin l'application du principe fonctionnel; M. Brunot, à mon avis, a encore trop sacrifié à la routine, et on voit réapparaître ci et là parmi les plus excellentes leçons, l'ivraie de la grammaire traditionnelle. Mais je n'en ferai pas grief à M. Brunot : il fallait ces petites concessions à la coutume scolaire pour que ses livres trouvent des acheteurs. Je suis bien certain qu'à la première occasion, il nous donnera un manuel plus révolutionnaire encore.

Notons, en terminant, que ce ne sont pas des préoccupations psychologiques, ni même pédagogiques, qui ont amené M. Brunot à apercevoir l'ineptie de la méthode grammaticale usuelle; ce sont des préoccupations historiques : en suivant l'évolution des formes du langage il a constaté que beaucoup de formes et de règles qu'on cherchait à justifier à grand'peine par la logique sont tout naturellement éclaircies par l'histoire de la langue; qu'il faut donc substituer aux explications

<sup>1</sup> BRUNOT ET BONY, *Méthode de langue française*, Paris, 1910. Un excellent principe de notre auteur, qui découle du reste du principe général de sa méthode, c'est de toujours montrer les mots ou les formes verbales en fonctions, c'est-à-dire dans un texte, éclairés par le contexte.



dogmatiques des explications scientifiques. Pour comprendre la langue, il faut la considérer non pas en elle-même, mais en fonction des besoins physiologiques, spirituels et sociaux qu'elle a dû constamment satisfaire. Se placer à un tel point de vue, c'est introduire dans la grammaire le sens de la vie. Et c'est ce qu'a fait M. Brunot. Nous ne nous étonnerons donc pas qu'il se trouve en harmonie complète avec les psychologues.

P.-S. — Il convient d'ajouter que les idées défendues à Paris par M. Brunot l'ont été à Genève, depuis quelque trente ans, par le prof. Ch. BALLY qui, dans divers ouvrages, a fait ressortir l'importance qu'il y aurait à étudier le langage en tant qu' « instrument d'action ». (*Précis de stylistique*, Genève 1909; *Traité de stylistique*, Heidelberg et Paris, 1905; *Le langage et la vie*, Genève, 1913, nouv. éd. augm., Paris, 1926; *La crise du français*, Neuchâtel, 1930.)

Il y a une quinzaine d'années, un concours pour un projet de *Cours de langue maternelle* avait été institué dans la Suisse romande. J'y avais pris part, avec la collaboration de M. E. Duvillard, alors instituteur primaire, par l'envoi d'un mémoire qui développait les principes de l'enseignement fonctionnel appliqués à l'étude du français. Notre projet n'eut aucun succès. On en trouvera un résumé dans l'ouvrage de E. DUVILLARD, *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire*, Neuchâtel, 1920, p. 87 à 95.





## L'ÉDUCATION ET LA DÉMOCRATIE <sup>1</sup>

Je ne veux pas, Mesdames et Messieurs, m'étendre ici sur ce sujet si grave de la démocratie. Mais vous serez sans doute d'accord avec moi pour estimer que dans nos sociétés dites démocratiques subsistent encore trop souvent les traces d'un esprit qui n'a rien de démocratique du tout; l'intérêt général est obscurci, sinon même parfois tout à fait éclipsé par certains intérêts particuliers; et des avantages de coterie ou de parti viennent aussi masquer l'intérêt de la nation elle-même. On cherche à faire accroire qu'égalité signifie médiocrité, oubliant que, comme l'a dit quelque part notre collègue M. Millioud, la démocratie, plus que tout autre régime, a besoin d'une élite; et l'on risque ainsi d'abaisser le niveau d'un peuple au détriment de son bonheur.

Mais une démocratie vraiment digne de ce nom ne peut pas être seulement réalisée par l'évitement, par la masse, de certaines erreurs, de certains préjugés, par la mise en garde contre les suggestions des démagogues. Son avènement nécessite des vertus positives chez les citoyens qui la composent. Elle est une œuvre sociale

<sup>1</sup> Extraits d'un discours prononcé lors du Cinquantenaire de la *Société pédagogique genevoise*, le 20 octobre 1917 (*Bull. Soc. pédag. genevoise*, oct. 1917; réimprimé dans *L'Éducateur*, 1917),



dont la réussite implique des bonnes volontés, des sacrifices individuels librement acceptés, un effort constant de compréhension mutuelle et de tolérance. La démocratie, ce n'est pas un état stable, une forme inerte acquise une fois pour toutes, quelque chose de *statique*. C'est au contraire la résultante de processus essentiellement *dynamiques* : de la part du citoyen, un déploiement ininterrompu d'énergies tendues vers un but supérieur, une victoire continue de l'individu sur lui-même dans l'intérêt de la communauté; de la part de la communauté, le souci constant d'assurer le libre déploiement de ces énergies individuelles, de ces valeurs personnelles dont résultera finalement le bonheur commun.

Notre système éducatif est-il propre à assurer l'état de choses que nous souhaitons ? Je crois que les principes sur lesquels est fondé ce système éducatif sont encore notablement en retard sur les principes démocratiques, ou même — à mon avis tout au moins — qu'ils leur sont plus ou moins contraires. Et cela est si vrai que l'on a ressenti de divers côtés le besoin de parer à ce défaut par l'introduction d'un « enseignement civique » spécial surajouté aux autres enseignements. Mais, quelle que puisse être l'utilité d'un enseignement de ce genre, nous pouvons nous demander s'il suffira à lui seul à corriger, à contrebalancer les inconvénients tenant à la conception foncièrement antidémocratique qui imprègne le régime éducatif régnant aujourd'hui un peu partout, dans l'éducation familiale aussi bien que dans l'éducation publique.



Ce jugement paraît d'une extrême sévérité, et je regrette de ne pouvoir ici le justifier comme il conviendrait. Quelques remarques seulement :

Notre conception éducative est tout imprégnée encore du *principe d'autorité* qui fausse, non seulement l'éducation morale, mais aussi l'éducation intellectuelle. Une classe d'école n'est en rien l'image d'une république en miniature; c'est au contraire, en petit, une monarchie absolue : d'un côté, un maître, un régent à pouvoirs absolus, de l'autre, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont restreints au minimum. (Je sais bien que ce régime est, dans la réalité, heureusement tempéré et adouci par l'affection que les maîtres portent à leurs élèves, et par l'intelligence ou le doigté avec lesquels ils l'appliquent : il n'en est pas moins vrai qu'il est d'essence autocratique, un legs des régimes sociaux ou politiques du passé. Ce sont des adultes qui ont introduit la démocratie : ils ont bien démocratisé la société des adultes; mais ils ont oublié de démocratiser celle des enfants !) — Eh bien, comment voulons-nous former les qualités que nous constatons tout à l'heure être indispensables à l'avènement d'une saine démocratie, en élevant la jeune génération dans des cadres d'inspiration nettement autoritaire ? Nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens, obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant, vingt années durant, à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure.

La démocratie exige avant tout, chez le citoyen, le développement harmonique de deux qualités que l'on



a cru opposées : l'*individualité* et le *sens social*. Ces deux qualités sont toutes deux indispensables à la vie et au progrès d'une société. — Notre régime scolaire traditionnel est-il organisé de façon à les développer ? Nullement. Une classe est une collectivité où doivent nécessairement être réprimées les tendances trop nettement individuelles, où se trouve automatiquement refoulé tout ce qui s'écarte de la moyenne. Ce régime tend naturellement à une uniformisation contraire au progrès. Or les sociétés, comme les organismes, progressent par différenciation, par le processus de la division du travail, non par réduction de tous les éléments vitaux à un type unique.

Ce régime a-t-il au moins l'avantage de développer le sens collectif, disons plutôt le sens social, que demande chez ses membres un Etat démocratique ? Pas davantage. Car le développement du sens social ne résulte pas de la simple juxtaposition, dans une même salle, d'un certain nombre d'individus. Il est le fruit d'une série d'actions et de réactions entre ces individus ; il implique communication, entr'aide, coopération, collaboration, intérêt mutuel. Or, dans nos classes, si nos élèves sont sur le même banc, combien ils sont isolés, mentalement et socialement, les uns des autres !

Sans doute, le sens social exige l'effacement des égoïsmes particuliers devant l'intérêt commun. Mais, précisément, nos classes ne sont pas agencées de façon à créer cet intérêt commun, et, par suite, nos enfants n'ont jamais le sentiment d'être en conflit avec la communauté, représentée par leurs condisciples, mais seu-



lement celui d'entrer en collision avec une autorité située *en dehors* de cette communauté, autorité magistrale et toute-puissante qui n'a, à leurs yeux, pas la moindre signification sociale.

En un mot, l'école est trop éloignée de la vie, elle est un milieu qui ne reproduit pas suffisamment les conditions sociales dans lesquelles est appelé à vivre le citoyen.

Pour l'enseignement, il en est de même. L'école sépare trop le savoir du pouvoir, et paraît ignorer que l'expérience humaine est d'ordre pratique avant d'être d'ordre purement cognitif. Et cela a aussi son importance au point de vue de nos démocraties, dont les divers éléments sont beaucoup trop séparés, selon qu'ils appartiennent aux professions dites libérales, ou aux professions manuelles. Nous devons faire tomber ce grave préjugé qui établit une sorte de hiérarchie entre ces deux catégories de travailleurs. Le travail de la pensée et celui des muscles ne sont que deux aspects divers de l'activité humaine, aussi indispensables l'un que l'autre à la vie de la société. L'école pourrait faire beaucoup pour supprimer cet antagonisme, en reliant davantage l'étude à l'activité pratique.

Cette notion de classes sociales distinctes, qui obscurcit encore le ciel de nos démocraties, est peut-être entretenue aussi par la séparation beaucoup trop grande existant, dans tous nos pays européens, entre les quatre degrés de l'enseignement : enfantin, primaire, secondaire et universitaire. Il y a de constantes solutions de continuité entre les méthodes employées dans chacun d'eux. Cela provient sans doute en partie de ce que les



corps enseignants de ces divers degrés mènent chacun une vie entièrement indépendante des autres. Mais, tous ces corps enseignants ne devraient pas être des « corps » différents, mais des organes d'un même corps ou organisme total. Car le problème capital qui se pose du bas jusqu'en haut de l'échelle scolaire est toujours le même : développer l'esprit et l'adapter à la vie sociale conçue sur le type démocratique, mettre en valeur les aptitudes individuelles, et les faire converger vers le bonheur commun.

Et savez-vous quelles sont les deux parties de cette échelle qui se ressemblent le plus ? Ce sont les échelons de tout en bas et ceux de tout en haut. Ainsi que le constatait judicieusement, il y a quelques années, mon savant collègue M. Ph. Guye, l'enseignement dans les débuts de l'école enfantine est, comme celui des dernières années d'Université, un enseignement de type exclusivement individuel et libre <sup>1</sup>. Et c'est aussi à ces deux périodes de la scolarité que les progrès de l'individu et la formation de la personne sont relativement les plus rapides. La Société pédagogique est heureuse de compter dans son sein des représentants des quatre degrés de l'enseignement.

Si je me suis permis, Mesdames et Messieurs, d'exposer devant vous toutes ces choses que vous savez, et auxquelles il eût fallu en ajouter bien d'autres, que vous savez aussi, c'est pour rappeler ici que, comme en 1867, la Société pédagogique a devant elle une belle

<sup>1</sup> Ph. A. GUYE, *Energétique et éducation*, Interméd. des Éducateurs, mai 1913.



tâche à accomplir. Mais les conditions dans lesquelles nous nous trouvons sont bien différentes de celles d'alors. Le dernier demi-siècle nous a rendu plus clair le but à atteindre. Ce demi-siècle nous a appris en outre qu'il ne suffit pas de placer devant les yeux des éducateurs un but, si noble soit-il, pour qu'il soit atteint. Les mots, les formules sont impuissants, sans les connaissances des *moyens* de réaliser les souhaits qu'ils expriment.

Par contre, ce demi-siècle a enrichi notre pensée d'une idée directrice et d'une méthode qui étaient, l'une et l'autre, encore fort peu familières à nos devanciers. Cette idée directrice, c'est celle de l'*évolution*, et plus spécialement de l'évolution par sélection, qui commençait à peine à se répandre dans le monde vers 1867 (*l'Origine des espèces* date de 1859). Nous concevons mieux aujourd'hui que les sociétés se transforment continuellement et que la forme la meilleure que pourront revêtir nos institutions politiques et sociales ne saurait être arrêtée d'avance, au nom de quelque *a priori* dogmatique. La notion d'évolution nous invite ainsi à nous garder du conservatisme aussi bien que du jacobinisme. Nous savons aussi, maintenant, que le progrès se fait par sélection : dans une saine démocratie, il convient donc de laisser le plus possible libre jeu aux initiatives individuelles, celles de ces initiatives qui, à l'essai, se montrent utiles à la communauté devant seules survivre. Toute entrave à la libre activité individuelle diminue les chances de découverte féconde. Ici encore, les idées apportées au monde par Darwin montrent la dépendance mutuelle de l'individu et de la



société, la valeur de celui-là étant directement profitable au bien-être de celle-ci.

Il est superflu de rappeler de quelles lumières nouvelles la théorie évolutionniste a éclairé notre compréhension de l'enfant et du processus éducatif. En introduisant dans notre conception de la vie l'idée de continuité, cette théorie nous invite à supprimer toutes ces barrières illégitimes que nous avons élevées entre des choses ou entre des domaines qui demanderaient à être étroitement coordonnés entre eux : le savoir et le pouvoir, la mémoire et l'action, le passé et le présent, le jeu et le travail, les occupations intellectuelles et les occupations manuelles, l'école et la vie, sans compter les cloisons étanches que nos horaires établissent entre les diverses branches d'étude qui devraient se soutenir et se féconder mutuellement. Cette manie du cloisonnement, des distinctions rigides et pédantes, est sans doute un reste du temps de la scolastique du moyen âge, qui n'apercevait le monde qu'à travers le grossier appareil de la logique et des concepts, substituant ainsi une mosaïque d'éléments discrets (comme disent les mathématiciens) à la continuité naturelle de la réalité concrète.

Et la méthode à laquelle je faisais allusion tout à l'heure, cette méthode encore peu familière à nos devanciers de 1867, c'est la *méthode expérimentale* appliquée aux phénomènes biologiques. Songez que la fameuse *Introduction* de Cl. Bernard ne date que de 1865. Depuis, la psychologie expérimentale est née, ouvrant des horizons nouveaux, et apportant des procédés insoupçonnés, qui allaient commencer de transfigurer la



pédagogie, jusqu'alors consistant en un assemblage d'opinions — opinions souvent géniales, certainement, mais restant toujours individuelles, parce qu'elles ne pouvaient recevoir la sanction de l'expérience, seule capable de les transformer en lois, c'est-à-dire en un système de vérités....

Nous devons de plus en plus substituer, dans notre activité, l'étude suivie, la recherche, à la simple discussion d'opinions. Mais, assurément, c'est beaucoup plus long, plus délicat, plus difficile.

Nous n'oublions pas d'ailleurs que la réussite de l'œuvre éducative nécessite encore un facteur, le plus important de tous, le *facteur personnel*, la valeur du maître, du professeur, l'amour dont il entoure ses élèves. Cette valeur dépend en grande partie des aptitudes propres à chaque individu. Mais elle dépend aussi des conditions de liberté dans lesquelles ces aptitudes peuvent naître et s'épanouir. Lorsque le grand public aura mieux compris le rôle que peut et doit jouer l'éducateur dans la poursuite de l'idéal commun, il sera le premier à réclamer pour le corps enseignant une situation telle que les soucis matériels ne viennent pas faner sur leur tige toutes ces qualités du cœur et de l'esprit indispensables à l'exercice de son apostolat.

Si notre *Société pédagogique* peut travailler à élargir les bases de notre éducation démocratique, elle aura bien mérité de la patrie, et dans la mesure où nos institutions pourront servir d'exemple aux autres nations, elle aura aussi collaboré, si modestement soit-il, au bien de l'humanité....



## POURQUOI BAILLE-T-ON<sup>1</sup> ?

Quel est le maître, le conférencier assez heureux pour n'avoir jamais vu bâiller un de ses auditeurs ?

Celui qui pérore en veut, généralement, aux bâilleurs, et il est porté à les réprimander (c'est ainsi que, souvent, en éducation, les punitions dirigées contre autrui sont en réalité des réactions s'adressant à celui qui les inflige; mais nous n'aimons pas à nous avouer nos fautes, et il est plus aisé de tourner contre celui qui en pâtit le mouvement d'humeur qu'elles provoquent chez nous-mêmes). L'élève qui bâille est donc, généralement, regardé comme un être frivole qui ne sait pas mettre à ce qu'il fait le sérieux nécessaire. Peut-être bien ce jugement doit-il être révisé, et désormais celui dont les disciples esquissent des bâillements, pourra-t-il, sinon s'enorgueillir, du moins ne pas trop s'en attrister....

Voyons, en effet, ce que représente le bâillement, quelle est sa signification biologique.

Les ouvrages de physiologie, quand ils n'omettent pas complètement ce phénomène, sont très sobres à son égard. Ils le définissent comme un acte respiratoire, déclenché d'une façon réflexe, et accompagné de la con-

<sup>1</sup> *Intermédiaire des Educateurs*, N° 102, oct. 1924.



traction de divers muscles de la face, qui aurait pour fonction d'augmenter l'oxygénation du sang. Mais cela ne nous apprend pas grand'chose; pourquoi le bâillement est-il un acte spasmodique, et non une simple inspiration profonde, pourquoi se produit-il dans la fatigue, dans l'ennui, et aussi lorsqu'on a faim ? pourquoi provoque-t-il souvent l'émission des larmes ? pourquoi est-il si contagieux ? et quelle est la raison de ses rapports avec divers états pathologiques (Hippocrate avait noté que le bâillement précède l'invasion de la fièvre intermittente; il survient parfois au début de la crise d'épilepsie; on a noté que le bâillement apparaissant au cours d'une maladie grave, notamment chez les enfants, est d'un bon pronostic)<sup>1</sup> ? Enfin pourquoi, parmi les animaux, seuls l'homme, le singe et les carnivores bâillent-ils ? Une théorie satisfaisante du bâillement devrait répondre à toutes ces questions.

En attendant que nous possédions sur le bâillement une théorie définitive, je voudrais signaler ici une hypothèse suggérée récemment par un physiologiste allemand, M. Valentin Dumpert<sup>2</sup>, parce qu'elle a l'avantage de coordonner un certain nombre de faits, et qu'elle aboutit à des conclusions qui ont quelque intérêt pour l'éducateur.

Pour Dumpert, le bâillement n'est incompréhensible

<sup>1</sup> GEIGEL, *Das Gähnen*, Münchner med. Woch., 1908 (I), p. 223. — Au contraire, RÖDERER, en 1759, dans une thèse (*De oscitatione in enixu*) regardait le bâillement qui se produisait au cours du travail de l'enfantement, comme un symptôme funeste. Mais cette observation n'a pas été confirmée.

<sup>2</sup> V. DUMPERT, *Zur Kenntnis des Wesens und der phystologischen Bedeutung des Gähnens*, Journal f. Psychologie und Neurologie, Bd 27, 1921, p. 82.



que lorsqu'on le considère isolément. Tout s'éclaire au contraire si on le regarde comme n'étant qu'une portion d'un réflexe plus général, le réflexe d'étirement<sup>1</sup>.

Nous savons tous, en effet, que le bâillement ne va guère sans un étirement général du corps; le fait est frappant chez certains animaux, comme le chien ou le chat. Il est manifeste aussi chez les petits bébés, et bien souvent chez l'adulte lui-même. Dumpert a constaté chez lui que le fait de s'étirer volontairement déclenche involontairement le bâillement. (Cette observation est facile à répéter.) Il a noté aussi que, chez les hémiplé-giques, le bâillement suscite des mouvements associés: chez eux, les membres paralysés présentent des mouvements d'extension qui persistent pendant toute la durée du bâillement. Il n'y a pas de doute, pense-t-il, que ces mouvements associés n'appartiennent au réflexe total d'étirement. (Nous verrons dans un instant pourquoi cet étirement ne se manifeste que dans les membres paralysés, et quelle déduction on en peut tirer.)

Le fait central, et l'un des plus énigmatiques du bâillement, c'est l'attitude particulière de la bouche et du pharynx, contractés d'une façon spasmodique. Cette attitude se comprend si on la regarde comme un des actes élémentaires de l'étirement, l'ouverture elle-même de la bouche s'expliquant par le besoin de largement inspirer.

<sup>1</sup> Cette conception, d'après laquelle c'est l'étirement qui fait le fond du bâillement, avait été déjà soutenue par HAUPTMANN (*Wie, wann und wozu gähnen wir?* Neurol. Blatt, 1920, p. 781) et par MAYER (*Zeitsch. f. Biologie*, Bd 73, 1921). — Voir aussi R. DE SAUSSURE, *Arch. suisses de Neurol.*, XII, 1923, p. 108.



Cependant, on observe fréquemment des bâillements sans étirement, et aussi de l'étirement sans bâillement. Mais cela résulte, dit notre auteur, d'une dissociation acquise. L'individu apprend peu à peu, pour une raison ou pour une autre, à réprimer son étirement, et à bâiller sans s'étirer. En effet, chez le nourrisson, jusqu'à l'âge de six mois, il est rare de ne pas constater les deux actes couplés dans le réflexe complet. La dissociation est d'autant plus fréquente que l'enfant est plus âgé. On peut donc admettre que le réflexe, qui était d'abord sous-cortical (purement automatique), a peu à peu passé sous la juridiction de l'écorce cérébrale, c'est-à-dire est devenu dans une certaine mesure contrôlable par la volonté. Cela nous est prouvé par le cas des hémiplegiques dont nous parlions tout à l'heure : si, chez eux, les mouvements d'étirement réapparaissent dans les membres *paralysés*, c'est justement parce que ces membres, par le fait de la destruction de l'écorce cérébrale, ont cessé d'être sous la juridiction de celle-ci. En d'autres termes, l'écorce cérébrale (ainsi que l'ont montré une foule de faits physiologiques et cliniques) a une action inhibitrice; une de ses plus importantes fonctions est d'inhiber, d'arrêter des mouvements réflexes : lorsqu'elle est détruite, on voit donc réapparaître ces mouvements que, normalement, elle réfrénait.

Il me semble que ces considérations plaident assez fortement en faveur de la première thèse de Dumpert, à savoir que le bâillement n'est qu'une portion d'un réflexe plus général d'étirement. Il nous reste à voir quelle peut être la fonction de ce réflexe total.



Les physiologistes admettent, quand ils s'occupent de ce phénomène, que le bâillement est commandé par un besoin d'oxygène. Mais cela n'explique pas le type particulier de ce réflexe : le simple besoin d'oxygène provoque d'ordinaire une augmentation de la vitesse et de l'amplitude des mouvements respiratoires, ou de profondes inspirations, qui sont bien différentes du bâillement.

Pour Dumpert — je n'entre pas ici dans les détails qu'on pourra lire dans son travail — le réflexe d'étirement a pour fonction de faciliter la circulation sanguine, dans le corps et spécialement dans le cerveau, soit en provoquant des contractions qui compriment les veines périphériques et poussent le sang vers le cœur, soit en suscitant une inspiration intense qui a aussi une action d'appel sur la circulation veineuse. L'attitude particulière de la bouche et du pharynx aurait pour effet de faciliter l'entrée de l'air dans les poumons, et de satisfaire ainsi aux besoins d'hématose de la quantité de sang veineux que la profonde inspiration y a fait entrer. L'acte du bâillement n'a lieu que chez les animaux dont la respiration nasale est assez peu développée pour que le concours de la respiration buccale soit nécessaire. Le besoin d'hématose du sang n'est d'ailleurs, pour Dumpert, comme pour Hauptmann, que secondaire dans le bâillement.

L'hypothèse de Dumpert — activation de la circulation cérébrale — explique pourquoi nous bâillons avant, et surtout après, le sommeil : nous nous comportons ainsi pour rétablir la circulation sanguine cérébrale,



le sommeil étant accompagné d'une hyperémie passive du cerveau.

En effet, c'est souvent après avoir bâillé et nous être étiré que nous nous sentons parfaitement éveillé. C'est qu'alors, grâce au réflexe en question, nous avons réintroduit dans notre cerveau du sang neuf. (On a noté que, souvent, le nouveau-né bâille immédiatement après sa naissance; n'est-ce pas aussi pour « s'éveiller » à la vie, pour mettre en branle sa circulation cérébrale assoupie ?)

Mais pourquoi bâillons-nous *avant* le sommeil, quand nous « avons sommeil » ? Ainsi que le remarque très justement Dumpert, nous ne bâillons, dans ce cas, que si nous sommes empêchés de satisfaire immédiatement au besoin de sommeil. Dès l'instant où nous pouvons nous abandonner au sommeil, nous ne bâillons plus. Au contraire, nous bâillons lorsque nous luttons contre le sommeil. Le bâillement représente ici une réaction de défense contre l'inattention qui guette l'esprit fatigué.

Et nous touchons ici au point important de la théorie, important au point de vue pratique et pédagogique.

Si les considérations qui précèdent sont justes — et elles ont bien des arguments pour elles — *le bâillement ne serait pas un signe d'inattention, mais au contraire une marque d'attention*. Le bâillement exprime une lutte contre l'insuffisance d'irrigation sanguine du cerveau, — *une lutte contre l'inattention*.

On voit combien cette question mérite d'intéresser l'éducateur.



En premier lieu, celui-ci ne doit pas oublier que le bâillement est un acte réflexe, presque complètement involontaire, surtout chez les enfants, et qu'il ne saurait par conséquent être réprimé par la simple menace d'une punition (qu'on songe au bâillement du nouveau-né !). Il importe du reste de « corticaliser » autant que possible ce phénomène de façon que l'enfant en devienne maître. On évitera cependant de trop insister sur ce phénomène, vu la propriété qu'il présente de se déclencher tout seul dès qu'on pense à lui<sup>1</sup>.

En second lieu, un enfant qui bâille n'est pas nécessairement un enfant inattentif. Ce peut être tout au contraire un enfant qui lutte tant bien que mal contre l'inattention qui l'assiège !

Dumpert déclare que des instituteurs lui ont assuré que ce sont les élèves les plus intelligents qui bâillent le plus pendant les leçons.

Que penser de ces dernières conclusions ? Lorsqu'un de nos auditeurs bâille, pouvons-nous vraiment croire non pas qu'il désire ne plus nous entendre, mais au contraire qu'il s'efforce de nous écouter ? Quant à l'affirmation que le bâillement dénote l'intelligence, elle sonne d'une façon bien étrange. Un ancien physiogno-

<sup>1</sup> On sait combien le bâillement est contagieux. La chose n'est pas expliquée. Dumpert pense que la vue du bâillement suscite chez autrui le sentiment de lassitude, et que ce sentiment suggéré évoque à son tour le bâillement. Mais cela ne nous dit pas pourquoi ces phénomènes se suggèrent avec cette intensité si grande. Il est vrai que d'autres réflexes ou besoins se communiquent aussi par contagion : la toux, l'acte de boire, de manger, d'uriner, de dormir. Mais pourquoi, dans ces cas, la suggestion est-elle bien moins impérieuse ? C'est ce que la théorie ne dit pas. Et pourquoi un autre acte impulsif, l'éternuement, n'est-il à aucun degré contagieux ?



moniste déclarait au contraire : « Lorsque le bâillement est habituel chez une personne, on peut présumer chez elle une intelligence bornée, sans initiative, un esprit lent, paresseux, inactif, un caractère mou, faible, indolent, craintif, indifférent, mélancolique, ennuyeux, incapable d'une résolution énergique, d'une entreprise longue, difficile ou périlleuse <sup>1</sup>. »

En somme, les questions qui se posent, au point de vue psycho-pédagogique, sont avant tout les suivantes :

1. Le bâillement est-il un signe de fatigue réelle, ou de lassitude ?

2. Le bâillement à l'école exprime-t-il la paresse, ou au contraire la bonne volonté ?

3. Le bâillement pendant le travail, ou pendant une leçon, marque-t-il la bêtise, ou au contraire l'intelligence ?

4. Le bâillement est-il fonction de l'*individu*, ou de l'*espèce de travail* qu'on lui fait accomplir ? (C'est-à-dire, sont-ce toujours les mêmes élèves qui bâillent, quelle que soit la nature de la leçon, — ou au contraire sont-ce toujours les mêmes leçons qui font bâiller tous les élèves ?)

Pour résoudre ces questions, il importerait que des instituteurs, et tous ceux qui ont l'occasion de suivre des enfants, veuillent bien consigner tous les cas de bâillement qui se présenteront à eux, en notant entre autres les points suivants :

1. Bâillement avec ou sans étirement ?
2. Etirement sans bâillement.

<sup>1</sup> LE PELLETIER, *Traité de physiognomonie* (cité dans le *Dictionnaire encycl. des sc. méd.*, de Dechambre, 1871, art. Bâillement),



3. Age du bâilleur. (Noter chez les nouveau-nés le moment et la forme du premier bâillement.)

4. Heure de la journée à laquelle se produit le bâillement.

5. Jour de la semaine, et mois. Temps chaud, froid, etc.

6. Nature de la leçon, — noter s'il s'agit d'une leçon orale ou d'un travail actif. (Les enfants bâillent-ils encore dans l'« école active »?)

7. Enfant intelligent ou non. (Bâillement chez les enfants arriérés.)

8. Enfant paresseux ou zélé.

9. Conditions sociales du bâilleur (chétif, mal nourri, sommeil troublé).

10. La crise de bâillement a-t-elle cessé spontanément, et comment (à la suite par exemple d'un renouveau dans la leçon) ? — ou bien a-t-elle cessé à la suite d'une réprimande ?

11. Bâillement au cours des maladies.

12. Bâillement des animaux. Chez les chiens, par exemple, le bâillement est-il contagieux ? — Avez-vous vu bâiller des oiseaux, des chevaux, des vaches, etc. ?

13. (Pour les médecins d'asiles.) Bâillement chez les aliénés.

J'espère que les pages qui précèdent n'auront pas trop fait bâiller mes lecteurs, — mais je leur souhaite, afin que cette enquête donne des résultats féconds, beaucoup d'élèves qui bâillent... !

---



## LA CONCEPTION FONCTIONNELLE DE L'ÉDUCATION <sup>1</sup>

1. Dans les pays « civilisés », l'école, tant publique que privée (quelques heureuses exceptions mises à part), consacre une foule d'hérésies physiologiques, psychologiques et biologiques, contre lesquelles les Ligues d'hygiène mentale doivent lutter sans trêve ni repos. Hérésies morales, aussi, car, combien souvent l'école n'a-t-elle pas tué chez l'enfant le goût du travail, et n'a-t-elle pas projeté une ombre que le souvenir n'efface pas, sur les années de l'enfance ?

2. L'école, pour remplir sa mission de la façon la plus adéquate, doit s'inspirer d'une conception fonctionnelle de l'éducation et de l'enseignement. Cette conception consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires, et à considérer l'éducation elle-même comme une adaptation progressive des processus mentaux à certaines actions déterminées par certains désirs.

3. Le ressort de l'éducation doit être non pas la

<sup>1</sup> Conclusions d'un Rapport au Congrès d'hygiène mentale de Paris, Juin 1922, publiées dans *L'Informateur des Aliénistes et Neurologistes*, (déc. 1922), ainsi que dans *L'Éducateur*, (juin 1922), et dans *L'Éducation*, (fév. 1925),



crainte du châtement, ni même le désir d'une récompense, mais l'*intérêt*, l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter. L'enfant ne doit pas travailler, se bien conduire, pour obéir à autrui, mais parce que cette manière de faire est sentie par lui comme désirable. En un mot, la *discipline intérieure* doit remplacer la *discipline extérieure*.

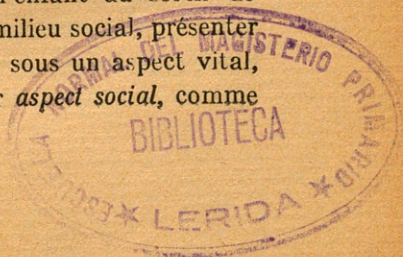
4. L'école doit préserver la période d'enfance. Souvent elle la raccourcit en brûlant des étapes qui devraient être respectées.

5. L'éducation doit viser à développer les fonctions intellectuelle et morales, plus qu'à bourrer le crâne d'une masse de connaissances qui (lorsqu'elles ne sont pas aussitôt oubliées) restent le plus souvent des connaissances mortes, séjournant dans la mémoire comme des corps étrangers, sans rapport avec la vie.

6. L'école doit être *active*, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant. Elle doit être un laboratoire plus qu'un auditoire. Dans ce but, elle pourra tirer un utile parti du *jeu*, qui stimule au maximum l'activité de l'enfant.

7. L'école doit faire aimer le travail. Trop souvent elle apprend à le détester, en créant autour des devoirs qu'elle impose des associations affectives fâcheuses. Il est donc indispensable que l'école soit pour l'enfant un milieu joyeux, dans lequel il travaille avec enthousiasme.

8. Comme la vie qui attend l'enfant au sortir de l'école, est une vie au sein d'un milieu social, présenter le travail et les branches d'étude sous un aspect vital, c'est aussi les présenter sous leur *aspect social*, comme





des instruments d'action sociale (ce qu'ils sont en réalité). L'école a trop négligé cet aspect social, et, sortant le travail de son contexte naturel, elle en a fait quelque chose de vide et d'artificiel.

9. Dans cette nouvelle conception de l'éducation, la fonction du maître est complètement transformée. Celui-ci ne doit plus être un omniscient chargé de pétrir l'intelligence et de remplir l'esprit de connaissances. Il doit être un *stimulateur* d'intérêts, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves bien plus un collaborateur qu'un enseignant *ex cathedra*. Au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède lui-même, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et par des recherches personnelles. L'enthousiasme, non l'érudition, sera chez lui la vertu capitale.

10. Cette nouvelle conception de l'école et de l'éducateur implique une transformation complète dans la *formation des maîtres* de l'enseignement à tous les degrés. Cette préparation doit être avant tout psychologique.

11. L'observation montre qu'un individu ne rend que dans la mesure où l'on fait appel à ses capacités naturelles, et que c'est perdre son temps que de s'acharner à développer chez lui des capacités qu'il n'a pas. Il est donc nécessaire que l'école tienne compte davantage des *aptitudes individuelles*, et se rapproche de l'idéal de « l'école sur mesure ». On pourrait y parvenir en laissant, dans les programmes, à côté d'un programme minimum commun et obligatoire pour tous, et portant sur



les disciplines indispensables, un certain nombre de branches à choix, que les intéressés pourraient approfondir à leur gré, mus par leur intérêt et non par l'obligation de passer sur elles un examen.

12. Une démocratie, plus que tout autre régime, a besoin d'une élite, élite intellectuelle et morale. Il est donc dans l'intérêt de la société, aussi bien que des individus, de *sélectionner les enfants bien doués* et de les placer dans les conditions les plus propres au développement de leurs aptitudes spéciales.

13. Les réformes ci-dessus préconisées ne seront possibles que si le *système des examens* est profondément transformé. La nécessité de l'examen pousse les maîtres, malgré eux, à faire du gavage de mémoire plus que du développement de l'intelligence. Sauf peut-être pour le minimum de connaissances indispensables, les examens devraient être supprimés et remplacés par une appréciation, portant sur des travaux individuels faits au cours de l'année, — ou par des tests appropriés.

14. La psychologie expérimentale est en mesure de fournir à la pédagogie pratique des méthodes propres au contrôle de la valeur des procédés didactiques et du rendement scolaire. Elle fournit aussi des méthodes de diagnostic mental (tests mentaux).

15. L'inertie et la routine des administrations étant tacitement soutenues par l'indifférence du grand public, ou son incompréhension pour la réforme à accomplir, les Ligues d'hygiène mentale doivent entreprendre, dans tous les pays, une propagande intense en faveur des idées nouvelles,



## CONCLUSION

### L'ÉDUCATION, UNE VIE, OU UNE PRÉPARATION A LA VIE ?

« L'éducation est une vie, non une préparation à la vie. » Cette affirmation piquante, et d'allure paradoxale, que j'ai rencontrée récemment chez des auteurs américains<sup>1</sup>, servira de texte — comme disent les prédicateurs — à la conclusion de ce volume. Car elle exprime en une formule à la fois audacieuse et profonde, bien propre à stimuler la réflexion — en bousculant les idées reçues, elle nous oblige à voir quelques vérités qu'elles cachaient — le principe même de l'éducation fonctionnelle. Encore la faut-il placer dans son vrai jour et ne pas lui faire dire ce qu'en réalité elle ne dit pas.

Ce qu'elle affirme n'est d'ailleurs pas nouveau. Dès

<sup>1</sup> M. SMITH. *Education and the integration of behavior*, Teacher's College, Contr. to Educ., New-York, 1927, p. 75 : « *Education is life, and not preparation for life.* » — F. BOBBITT, *Twenty-sixth Yearbook of the Nat. Soc. for the Study of Educ.*, 1926, p. 43 : « *Education is not primarily to prepare for life at some future time. Quite the reverse; it purposes to hold high the current living....* »

Dewey avait jadis déclaré déjà que l'éducation devait être regardée comme étant « pour la vie, et non simplement comme une préparation pour la vie adulte ». (Cité dans le volume du Yearbook ci-dessus mentionné, p. 2.)



longtemps Dewey avait écrit : « Apprendre ? Certainement. Mais vivre premièrement, et apprendre par la vie. » Et Decroly n'a-t-il pas donné pour nom à son école fondée en 1907 : « Ecole pour la vie par la vie » ? Déjà Jean-Jacques s'était écrié : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. »

Mais la nouvelle formule américaine a quelque chose de plus incisif. Elle dit en tout autant de mots que l'éducation n'est pas une préparation à la vie. Que devons-nous en penser ?

Voyons d'abord comment cette question brûlante est venue, ou revenue, sur le tapis.

Les pédagogues américains vouent une très grande attention à ce qu'ils appellent le *curriculum-making*, c'est-à-dire l'élaboration des programmes d'étude. Ils estiment, non sans raison, qu'on ne pourra aboutir à l'édification d'un programme rationnel que lorsqu'on aura tiré au clair un certain nombre de principes fondamentaux relatifs aux objectifs mêmes de l'éducation. Aussi, la *National Society for the Study of Education*, pour tâcher de mettre fin aux divergences régnant à ce sujet, a-t-elle jugé utile, en 1926, de les soumettre à une discussion, dans l'espoir que celle-ci, à la lumière des nombreuses expériences faites dans le domaine éducatif au cours de ces dernières décades, et en tenant compte des conditions actuelles de la vie américaine, offrirait « une nouvelle vision de la direction dans laquelle la machine éducative doit être orientée ».

Pour faciliter cet échange de vues, la *National Society*



avait préparé une liste des « questions fondamentales » pour l'élaboration d'un programme<sup>1</sup>. Voici les premières d'entre elles, qui se rapportent au problème qui nous occupe :

1. Quelle est la période de la vie que l'école doit avant tout regarder comme son objectif propre? (*What period of life does schooling primarily contemplate as its end?*)

2. Comment le programme peut-il préparer à une participation effective à la vie adulte ?

3. L'école doit-elle être regardée comme devant travailler délibérément au progrès social (*as a conscious agency for social improvement*)? — L'école doit-elle être envisagée de façon à rendre les enfants capables de « vivre dans » l'ordre social courant, ou bien d'élever ce niveau social ? Les enfants doivent-ils être simplement « ajustés » aux institutions de la société actuelle, ou doivent-ils être éduqués de façon à être poussés à la modifier ? Doit-on leur apprendre à accepter l'état social actuel, ou au contraire à le mettre en question (*to accept it or to question it*) ?

Parmi les dix éminents éducateurs américains qui ont répondu à ce questionnaire, les avis varient considérablement, depuis M. Bagley, qui défend plutôt la façon de voir traditionnelle, jusqu'à M. Kilpatrick qui voudrait, lui, supprimer tout programme !

Mais remarquons que les questions ci-dessus prêtaient à équivoque. Cette équivoque a entraîné, me semble-t-il, quelque confusion dans le débat — d'ailleurs d'un très grand intérêt — et les différents spécialistes qui y ont pris part ne se sont évidemment pas

<sup>1</sup> *Twenty-sixth Yearbook* déjà cité, p. 9.



tous placés sur le même plan. S'agissait-il, en effet, de fixer les fins dernières de l'éducation, ou bien de déterminer l'objectif de la technique éducative ? On a traité les deux problèmes de front, sans les nettement distinguer.

S'il s'agit des fins de l'éducation, on ne saurait contester qu'éduquer implique la poursuite d'un état autre que celui dans lequel se trouve l'individu à éduquer, état auquel il importe de le conduire. On peut douter de la plus ou moins grande efficacité de l'éducation. Mais qui dit « éducation » dit au moins espérance d'un progrès ; non pas seulement secours donné à l'enfant pour lui permettre de subvenir à son existence dans le moment présent, mais secours en vue de l'« élever » au-dessus de sa condition présente.

Quel doit être le but ultime de l'éducation ? C'est là une question qui sort de notre cadre, qui déborde la psychologie. Notons cependant que déclarer que l'éducation consiste dans la préparation à la vie adulte laisse place à une multitude de possibilités, auxquelles fait allusion l'enquête américaine : l'éducation doit-elle préparer à la vie adulte *telle qu'elle existe actuellement*, ou bien l'école doit-elle être un « *agent de progrès social* » ? Si la société d'aujourd'hui repose sur l'« égoïsme sacré » des nationalismes, doit-on préparer les enfants à devenir des patriotes chatouilleux et belliqueux, ou au contraire des pacifistes, des internationalistes ? Si la société d'aujourd'hui est capitaliste, doit-on préparer les enfants à la modifier dans le sens communiste, ou au contraire à défendre son régime actuel... ?



Les éducateurs américains qui ont pris part à l'enquête diffèrent plus ou moins d'avis à ce sujet, mais plusieurs d'entre eux, M. Bonser, notamment, plaident pour l'école « agent de progrès social ». Encore une fois, cette discussion sort de notre cadre. Mais il importait de constater que la formule « préparation à la vie adulte » n'est pas d'une aussi décisive clarté qu'il le semble. Faire de l'enfant un adulte; oui, mais quel adulte ? Un adulte plié à l'obéissance passive, ou bien un homme entraîné à la résistance et au sens critique (à supposer que l'éducateur puisse ainsi former à coup sûr le type d'homme qu'il se propose, ce qui n'est probablement qu'exceptionnel, car l'intention éducative est contrariée par les dispositions innées du néophyte) ?

Mais revenons au terrain qui est le nôtre : celui de la technique éducative. Ici, la question « vie, ou préparation à la vie » se ramène en somme à celle de savoir si l'enfant est un être « imparfait », ou s'il est un être fonctionnellement autonome. Question délicate, qu'on a embrouillée comme à plaisir, précisément en mélangeant les deux points de vue des fins de l'éducation et du processus éducatif, et en confondant aussi, lorsqu'on parle de la vie mentale de l'enfant, les points de vue de la structure et de la fonction.

Nous avons vu que c'était Rousseau qui avait le premier découvert que l'enfant n'est pas tant quantitativement que *qualitativement* différent de l'adulte, qu'il a « une sorte de maturité qui lui est propre ». C'est ce fait, d'une importance capitale, que j'ai mis en vedette



(p. 120) sous le nom de *loi d'autonomie fonctionnelle*.

La thèse de Rousseau a été implicitement admise par tous ceux qui, vers la fin du siècle dernier, se sont attachés à faire de l'étude de l'enfant une discipline spéciale, qu'on a appelée la *pédologie*<sup>1</sup>. Eug. Blum, professeur au Lycée de Lyon, qui a propagé ce terme en France, reprend explicitement la thèse de Rousseau lorsqu'il donne pour objet à la pédologie « l'enfant, qui est un être spécial, et non un petit homme<sup>2</sup> ». « L'enfant est un être sui generis », précise Blum dans sa communication au Congrès de Philosophie de Genève, en 1904, et il ajoute très justement<sup>3</sup> :

« L'enfant n'est donc point un homme en raccourci et la correction de cette erreur traditionnelle exercera sur la pédagogie future assez d'influence pour que les éducateurs comprennent enfin que s'il est utile d'élever l'enfant *pour ce qu'il sera* dans l'avenir, il est d'abord nécessaire et légitime de l'élever *pour lui, en enfant qu'il est*, avec sa nature et ses droits d'enfant. On comprendra que l'enfance a aussi sa fin en elle-même et l'on fera dans l'éducation une place plus grande à la bonne humeur, à la libre expansion, au travail adapté, aux procédés mis à la portée de l'enfance, et ce sera encore le meilleur moyen de préparer l'homme futur parce qu'on aura suivi la nature et respecté vraiment l'enfant. »

On ne saurait mieux dire, et il est bon de citer ces textes déjà anciens, non seulement pour faire hommage à ceux qui ont compris parmi les premiers cette impor-

<sup>1</sup> Terme créé par l'Américain O. CHRISMAN. *Paidologie, Entwurf einer Wissenschaft des Kindes*. Jena, 1896.

<sup>2</sup> *Année psychol.*, X, 1904, p. 314.

<sup>3</sup> *Rapports du Congrès de Genève, 1904*, p. 516.



tance de l'autonomie de l'enfant, mais aussi pour montrer qu'affirmer celle-ci n'est pas une fantaisie, la « mode » du dernier bateau....

Peu après, le D<sup>r</sup> Jean Philippe écrivait à son tour :

« L'écolier, l'enfant, n'est pas encore un homme, ni par le corps, ni par l'esprit : ce n'est même pas une réduction ou une miniature, un petit homme. La théorie de l'*homuncule* (que rien ne justifiait, en fait) a répandu bien des erreurs en médecine, en physiologie et en pédagogie : n'eût-on fait que les réformer, c'eût été déjà beaucoup pour la saine éducation de l'enfant. Trop souvent on a voulu le nourrir et médicamenter comme un homme, quoique à moindre ration; trop souvent on a voulu lui faire faire de l'exercice physique comme à un homme, quoique à moindre dose; et par une conséquence toute naturelle, trop souvent aussi on a voulu le faire travailler de l'esprit comme un homme, quoique à moindre tension.

Ces erreurs funestes aux éducateurs d'hier, l'éducateur actuel doit s'en libérer<sup>1</sup>. »

<sup>1</sup> J. PHILIPPE. *La psychologie des écoliers*. Paris, 1906, p. 5-7. (Extrait de *L'Éducateur moderne*, juin-juillet 1906.)

D'autres auteurs ont professé la même opinion. Citons notamment G. PERSIGOUT, instituteur dans la Gironde, l'un des vaillants pionniers de la pédologie (*Essais de pédologie générale*, Paris, 1909, p. 44, 55). — Et tout récemment, le D<sup>r</sup> NOBÉCOURT (*Réflexions d'un médecin sur le surmenage scolaire*, L'Hygiène mentale, nov. 1930, p. 212) jugeait devoir encore rappeler que « l'enfant est très différent de l'adulte du point de vue physique, physiologique, intellectuel et moral. L'enfant n'est pas une réduction d'homme ou de femme; ce n'est pas un homme ou une femme en miniature, c'est un être différent. »

Un auteur roumain, C. MURESANU, qui a professé quinze ans dans une école secondaire, se plaint aussi, dans un ouvrage récent, qu'on cherche à interpréter la vie de l'adolescent à la lumière de celle de l'adulte : « Si l'on a pris l'enfant pour un *homunculus*, quoi d'étonnant que l'on confonde l'adolescent avec l'adulte ? A comparer la stature d'un jeune homme de 16 ans avec celle de son père qui en a 38, les ressemblances extérieures poussent à identifier leur esprit. Cependant,



Et Philippe montre l'importance pédagogique de cette constatation :

« C'est qu'il nous faut garder d'interpréter la petite mentalité de l'enfant à travers le prisme de la nôtre : de transposer dans sa conscience ce que nous voyons dans la nôtre.... L'enfant vit dans la même société que ses parents; l'écolier respire dans la même classe que son professeur, mais il pense dans un tout autre monde, où ni les idées ni les choses ne sont vues sous le même angle et n'offrent les mêmes rapports. »

Mais cette conception de l'enfant autonome ayant sa vie propre, sonnait étrangement, et désagréablement, aux oreilles de l'école traditionnelle. En 1909, M. Blum, ayant répété dans *l'Éducateur moderne* que l'enfant « n'est pas un raccourci d'adulte », qu'il est « un microcosme original, un type *sui generis* à étudier en lui-même et pour lui-même », la rédaction de ce périodique<sup>1</sup>, jugeant cette affirmation subversive, l'a fait suivre de la note suivante : « *L'Éducateur moderne* fait toutes réserves sur cette théorie qui tend à considérer l'enfant comme un être à part, un type *sui generis*. » Je vous laisse à penser ce qu'en disaient les éducateurs.... non modernes !

quel abîme entre leurs individualités ! » (*L'éducation de l'adolescent par la composition libre*, Neuchâtel, 1930, p. 93.)

<sup>1</sup> Certainement G. Compayré. Cependant celui-ci avait écrit en 1893 (*L'évolution intell. et morale de l'enfant*, p. 314) : « On ne trouve tant de défauts aux enfants que parce qu'on veut les soumettre à une commune mesure avec les hommes, parce que, pour les juger, on applique, sans s'en douter, les mêmes règles que pour apprécier les mérites des adultes.... parce qu'on ne songe pas assez à tout ce que le défaut de réflexion et l'inévitable légèreté du premier âge imposent de caractères particuliers à un petit être, qui n'est pas, comme on l'a dit à tort, un diminutif de l'homme.... »



Tout récemment, le distingué directeur de l'École normale de Lausanne, M. G. Chevallaz, a rompu une lance contre cette même conception :

« Plus l'être s'élève sur l'échelle de la vie et plus la civilisation se complique, plus aussi la préparation à l'âge adulte devient longue et délicate. *L'enfance n'existe pas pour elle-même, mais en vue de la maturité*, c'est un truisme de l'affirmer. Elle est une période de la vie dans laquelle l'être humain, *imparfait par rapport à l'âge qui suivra*, présente en outre certaines différences avec ce qu'il sera plus tard. Il faut donc tenir compte de ce qu'il est, et, pour cela, le connaître.

L'adulte qui sait à quoi s'en tenir sur les exigences de la vie ne peut ignorer qu'il doit, sans jamais traiter l'enfant en adulte, développer en lui les qualités nécessaires dans l'âge mûr; l'éducateur doit donc se montrer sans faiblesse devant l'enfant, et ne pas se laisser attendrir par sa fraîcheur, sa naïveté, sa spontanéité même<sup>1</sup>. »

Assurément, si l'on se place sur un terrain extra-psychologique, extra-biologique, sur le terrain du savoir, tel qu'il apparaît à l'adulte, il va bien sans dire qu'un enfant en sait moins qu'un adulte, qu'il est moins fort, et raisonne moins bien (ou plus mal !).

Mais est-ce à dire que « l'enfance n'existe pas pour elle-même » ? J'avoue ne pas bien saisir ce que cela signifie. Voyons. On peut dire, si l'on veut, que l'on donne du lait à un nourrisson « en vue de la maturité », c'est-à-dire en vue de le préparer à l'alimentation qui

<sup>1</sup> G. CHEVALLAZ. *La préparation des instituteurs*, extr. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, 1929, p. 18. (Les passages soulignés ne le sont pas dans l'original.)



convient à l'âge adulte. Cela implique-t-il vraiment que son estomac « n'existe pas pour lui-même », que cet estomac est imparfait parce qu'il ne digère ni les choux ni le bifteck ? Mais ce régime lacté est évidemment le seul qui soit conforme aux besoins et aux capacités du bébé. Et c'est justement parce qu'ils comparent celui-ci à ses aînés que des adultes irréfléchis, quoique bien intentionnés — et qui veulent se montrer « sans faiblesse devant l'enfant » — lui donnent trop tôt de la soupe, de la viande et du vin. Résultat : rachitisme. Or, ce qui est vrai de l'estomac, l'est aussi de cet autre organe assimilateur, le cerveau. Que l'éducateur ne produise pas chez l'enfant, en le comparant inopportunément à ce qu'il sera plus tard, le rachitisme de l'âme et de la pensée !

Faut-il d'autres exemples ? Le têtard, déjà cité précédemment, n'existe-t-il pas pour lui-même parce qu'il est candidat à l'état de grenouille ? Et le sortirons-nous de l'eau, sous prétexte de lui apprendre à respirer dans l'air, comme il devra le faire un jour ? Eh bien, prenons garde de sortir les enfants de leur vie, pour leur apprendre à vivre !

Et un individu ne sachant qu'une langue n'existe-t-il pas en soi, bien qu'il soit incomplet comparé à ses concitoyens qui en connaissent deux ou plus ? Peut-on même dire qu'il soit un « insuffisant » ? Il le serait, oui, si, ayant besoin d'en savoir plusieurs, il ne parlait que sa langue maternelle. Il serait insuffisant comme portier d'hôtel, comme diplomate. Mais il n'est pas insuffisant s'il vit dans un milieu qui n'en réclame qu'une. Ses



moyens d'expression, en effet, suffisent alors parfaitement à ses besoins.

Etre insuffisant, au point de vue psychologique et biologique, ce n'est pas avoir moins de qualités ou d'aptitudes qu'un autre, car, à ce compte-là, l'humanité tout entière ne se composerait que d'insuffisants, et ce mot ne signifierait plus rien; nous serions insuffisants par rapport aux oiseaux, quand il s'agit de voler, aux poissons s'il s'agit de nager.... Etre insuffisant, c'est être désadapté par rapport à son milieu naturel. L'enfant n'est pas un insuffisant s'il vit dans son milieu naturel, la famille, qui, non seulement subvient à ses besoins immédiats, mais encore lui offre l'occasion de satisfaire à ses besoins de croissance. En le taxant d'« insuffisant », l'école traditionnelle reconnaît ingénument que le milieu qu'elle a créé autour de l'enfant n'est pas le milieu biologique qui convient à son développement naturel.

Nous n'avons pas à montrer ici que l'enfant est qualitativement autre que l'adulte, que non seulement il est un organisme en croissance, tandis que l'adulte est plus ou moins stabilisé, mais aussi qu'il présente certaines structures mentales bien différentes de celles de l'adulte; les beaux travaux de J. Piaget l'ont abondamment montré. Mais s'il diffère de l'adulte qualitativement, il n'en diffère pas fonctionnellement. Ce n'est que sous le rapport de la structure que l'enfant présente un type *sui generis*. Sous le rapport fonctionnel, il y a identité entre l'adulte et lui, c'est-à-dire que l'enfant, autant que l'adulte, est un être autonome, soumis à la loi du besoin,



à la loi de l'intérêt. Ses besoins ne sont pas les mêmes, parce que sa structure est autre. Mais, pour lui comme pour l'adulte, c'est le besoin qui est le ressort de l'action.

Or il semble que la pédagogie traditionnelle ait souvent renversé les termes de cette double relation : elle regardait volontiers l'enfant comme ayant *une même structure* psychologique et mentale que l'adulte, comme étant capable, par exemple, de saisir tout ce qui est logiquement évident, ou de comprendre la profondeur de certaines règles morales. Mais en même temps elle le considérait comme *fonctionnellement différent* de l'adulte, en ce sens que, tandis que l'adulte a besoin d'une raison, d'un mobile pour agir, l'enfant, lui, serait capable d'œuvrer sans motif, d'acquiescer sur commande des connaissances multiples et disparates, de faire n'importe quel travail, simplement parce que c'est exigé par l'école, mais sans que ce travail réponde à aucun besoin émanant de lui-même, enfant, de sa vie d'enfant.

*Différence de structure, identité fonctionnelle; différence de moyens, mais communauté de fins* (la respiration a la même fin chez le têtard et la grenouille, mais les moyens de respirer, ici poumons, là branchies, sont différents) — telle est la formule par laquelle j'ai coutume d'exprimer le résultat de la comparaison entre l'adulte et l'enfant <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. ma *Psychol. de l'enfant*, 1909, p. 133 (édit. de 1915, p. 406-411); voir aussi plus haut, p. 126, 198.

Citons encore cette remarque profonde de M<sup>me</sup> NECKER DE SAUSURE : « Homme dans ses jeux, l'élève est enfant dans ses leçons. Qu'est-ce qu'agir en homme véritablement ? C'est se proposer un but et choisir les moyens de l'atteindre. » (*L'éducation progressive*, 1841, II, p. 240.)





Rousseau, nous l'avons vu (p. 126) avait fort bien aperçu la chose.

Revenons maintenant à notre fameuse question : vie ou préparation à la vie ? — et envisageons-la à la lumière de la conclusion ci-dessus. La *différence de structure* nous autorise à déclarer que l'éducation ne saurait avoir pour objet immédiat la préparation au métier d'adulte, si j'ose ainsi parler, car ce métier d'adulte présuppose des structures que l'enfant ne possède pas encore (ou ne possède pas sous la même forme), et aussi des besoins et des intérêts qui lui sont encore étrangers <sup>1</sup>.

Par contre, *l'identité fonctionnelle* nous enjoint de regarder l'éducation comme devant être *une vie*, je veux dire comme un processus qui, à l'enfant, apparaît comme un morceau de sa vie. Une vie, c'est-à-dire un processus d'interdépendance réciproque entre l'individu et le milieu physique et social, ayant pour fonction d'ajuster le mieux possible l'individu à ce milieu, grâce à un enrichissement progressif de son expérience. Son expérience, c'est-à-dire une série de démarches qui lui apprendront que, pour atteindre ce que l'on désire, il s'agit de se soumettre à certaines exigences, d'acquérir

<sup>1</sup> Que l'école présuppose cette identité de structure, c'est ce que l'on a cent fois déploré. Je cite au hasard deux auteurs, à trente ans de distance : « L'erreur unanime chez les pédagogues du passé, à peu près générale encore aujourd'hui, c'est de concevoir pour l'enfant une instruction dans le genre de la nôtre, homme fait. » (P. LACOMBE, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie*, Paris, 1929, p. 21.) — « L'enfant apprend si facilement les mots qu'il en possède tout un stock...; mais nous n'avons rien de plus pressé que de lui en servir d'autres qui ne sont pas de son âge, et qui ne s'associent pas à ceux qu'il connaît déjà.... La vraie langue de l'enfant est la langue parlée, la langue qu'il parle, non la nôtre. » (Ch. BALLY, *La crise du français*, Neuchâtel, 1930, p. 39, 36.)



certaines connaissances, de tenir compte des circonstances, de s'y prendre de telle ou telle façon, de travailler avec persévérance, de tendre son effort dans la direction voulue.

Exactement comme chez l'adulte.

Car c'est la vie qui éduque l'adulte. (On a dit avec raison qu'il n'y a que la mort qui arrête l'éducation.) Chaque jour nous apprenons quelque chose, ne serait-ce qu'en lisant notre journal. Chaque jour nous faisons quelque expérience, bonne ou mauvaise. Chaque jour nous nous instruisons de quelque manière. Mais avons-nous le sentiment, à chaque instant, d'une « leçon » qui viendrait s'imposer à nous ? Nullement. Toutes ces acquisitions nouvelles, ce ne sont pas des « connaissances » qui viennent se plaquer sur nous comme un vêtement. Elles consistent en un progrès intime de notre être, de notre personnalité, de notre conduite, de nos possibilités de réaction, de notre ajustement aux circonstances, de notre pouvoir sur le monde ambiant. C'est ce processus naturel et actif d'acquisition que j'appelle « l'expérience », par opposition à l'acquisition passive, par transfert externe, qui n'est qu'un emmagasinage restant superficiel, et le plus souvent inefficace.

Or pourquoi, lorsqu'il s'agit de l'enfant, agir autrement ? Quelle que soit la chose qu'on désire apprendre à un enfant, il faut préalablement l'intégrer dans sa vie. Ainsi que le dit justement M. Fr. Bobbitt, dans sa réponse au questionnaire de la *National Society* :

« La vie est vécue dans le présent, dans le moment qui passe (*moving present*). Elle doit être guidée dans



le présent. Elle doit être intensifiée dans le présent. C'est la vie couramment vécue qu'il s'agit de former. Mais comme elle n'existe que dans le présent, elle ne peut être formée que dans le présent. L'éducation a pour objet direct le moment présent.

A aucun moment et à aucun degré le présent ne doit être sacrifié au futur. Nous ne devons pas regarder l'avenir dans le but de le préparer, mais seulement parce que cette vision nous aide à maintenir haute (à épanouir, *in holding high*) la vie d'aujourd'hui.

L'éducation n'a pas pour objectif immédiat de préparer à la vie de quelque époque future. C'est tout le contraire : elle a pour objectif d'épanouir la vie présente, de la rendre plus pleine, plus intense, plus riche, plus féconde.... »

C'est en exaltant, en « élevant » ainsi la vie, ajoute-t-il, en l'élevant jour après jour, et année après année, que, tout naturellement, et sans qu'on ait eu besoin d'y penser, l'avenir se trouvera préparé, automatiquement. C'est cette exaltation journalière de la vie qui *est* la préparation à la vie. On ne peut pas « préparer à la vie ; on peut seulement la vivre ». « La préparation à la vie n'est qu'une conséquence indirecte (*a by-product*) de la vie elle-même <sup>1</sup>. »

Même ceux des autres auteurs américains qui n'ont pas aussi nettement séparé le point de vue du but de l'éducation et celui de ses moyens, donnent le même son de cloche, qui, certes, n'est pas nouveau. Seule leur façon de parler est souvent originale et suggestive.

<sup>1</sup> FR. BOBBITT. *The orientation of the curriculum-maker*, 26th Year-book.... 1926, p. 42 et suiv.



M. Counts, par exemple, tout en déclarant que l'éducation n'a pour fin « ni la vie présente de l'écolier, ni la vie de l'adulte », et que si « l'objet de l'éducation n'est pas de produire l'adulte (ce qui est matériellement impossible puisque seul le temps peut accomplir cette tâche), cet objet n'est pas non plus de maintenir l'enfant dans l'état d'enfance », estime cependant que ce qu'il faut, c'est « de donner à l'enfant la maîtrise sur son monde ».

Même M. Horn, même M. Rugg, — qui déclarent, le premier qu'« il est mauvais et faux de dire que l'éducation est une vie et non une préparation à la vie, car elle est les deux », le second, « que l'on ne peut séparer ces deux facteurs, la vie adulte et la croissance de l'enfant », — s'appliquent à montrer que l'éducation est une vie. « La vie sociale adulte sera d'autant plus riche, écrit M. Rugg, qu'auront été davantage développées les capacités créatrices de *self-expression* dans chaque individu. »

Le programme, pense M. Bonser, « c'est le plan d'une succession d'expériences grâce auxquelles on peut apprendre les chemins de la vie (*the ways of life*) ».

L'éducation a pour objet, expose M. Courtis, l'« intégration de la personnalité », c'est-à-dire « le processus qui met à même un individu de se tirer d'affaires tout seul ». Et pour y parvenir, l'école devra présenter ses tâches en termes de valeur vitale (*in terms of life value*), en donnant à l'écolier le maximum de responsabilité, d'occasions de choix, de *self-direction*.... Le programme doit être rédigé « en termes relatifs aux effets à produire sur l'enfant, non en termes de matières à apprendre ».

Quelle que soit donc l'attitude qu'on adopte à l'égard de cette affirmation équivoque que l'éducation est une préparation à la vie, affirmation qui, suivant le sens dans lequel on la prend, est une absurdité psycholo-



gique, ou un délicat problème de philosophie morale et sociale, ou tout simplement un truisme, — nous pouvons admettre que l'éducation doit être une vie, ne peut être qu'une vie, pour qu'elle soit véritablement efficace.

Mais, l'éducation qui est une vie, c'est notre éducation fonctionnelle; c'est l'éducation qui relie les devoirs aux nécessités du milieu présent, qui rattache le travail aux besoins de l'action, et encourage l'effort par la récompense qu'il obtient lorsqu'il porte au bon endroit; qui, en un mot, prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant.

On sait les objections que cette conception soulève chez ceux qui, tout en prônant l'effort, n'ont jamais cependant fait celui de la comprendre: Si vous prenez pour guide de votre action éducative, non pas la vie adulte et ses devoirs, mais l'enfant et ses intérêts, l'éducation n'est plus qu'un vain mot; l'enfant fera ce qu'il voudra, c'est-à-dire rien du tout.

Mais, en parlant ainsi, on caricature l'école active, l'éducation par la vie. Celle-ci ne demande pas tant que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent (ce qui peut d'ailleurs, à un moment donné, être sans aucun inconvénient si ce qu'ils veulent est bien et favorable à leur développement); elle réclame surtout *qu'ils veuillent tout ce qu'ils font*, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis<sup>1</sup>.

La conception fonctionnelle n'implique nullement qu'il faille abandonner l'enfant à ses intérêts spontanés

<sup>1</sup> Cf. Ed. CLAPARÈDE. *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*, Scientia, févr. 1919.



(encore qu'il faille être très prudent avant d'affirmer que l'enfant qui flâne ou qui bricole ne se développe pas, n'observe pas, ne réfléchit pas, ne progresse pas par quelque travail intime qui nous échappe). Ce qu'il faut, c'est exploiter ses intérêts, c'est rattacher à ses intérêts, c'est-à-dire à sa vie, ce qu'on désire lui apprendre. « La didactique, ai-je dit <sup>1</sup>, doit *transformer les buts futurs* que visent les programmes scolaires, *en intérêts présents* pour l'enfant. »

Ce faisant, l'éducateur se met-il à la merci de l'enfant ? — Mais non, en agissant ainsi, comme l'a dit jadis, avec tant d'à-propos, M. P. Lacombe, « je ne me

<sup>1</sup> Cf. mon article : « L'école et la psychologie expérimentale », *Annuaire de l'Instr. publique*, Lausanne, 1916, p. 127.

Dans sa réponse au questionnaire américain, M. Counts déclare que « tant que nous n'avons pas trouvé les intérêts de l'enfant, nous ne l'avons pas trouvé lui-même ». Mais il estime qu'il y a une différence à faire entre les intérêts superficiels, sans rapport avec un besoin profond, et l'intérêt *instrumental*, qui s'attache aux choses nous permettant d'atteindre un but. (C'est à peu près la différence que j'avais établie plus haut, p. 9, entre le processus *attrayant* et le processus *fonctionnel*.) Et, de crainte que l'éducateur ne se laisse entraîner par ce qui est simplement attrayant pour l'enfant, il conclut ainsi : « Rien ne doit être introduit dans le programme simplement parce que cela a un intérêt pour les enfants ; mais quoi que l'on introduise dans le programme doit être mis en relation, de la façon la plus étroite possible, avec leurs intérêts. »

M<sup>me</sup> NECKER DE SAUSSURE avait déjà dit : « L'idée de tirer parti du goût des enfants pour agir, en faisant commencer plus tôt pour eux la vie réelle, animée de ses divers intérêts, cette idée, dis-je, deviendra vraisemblablement un jour le pivot principal de l'éducation. » (*Educ. progressive*, I, p. 255.)

Quant à savoir quels sont les intérêts qui, à chaque âge, pourraient être le plus efficacement exploités, c'est une question à étudier. Ainsi que l'a montré avec beaucoup de justesse M<sup>me</sup> H. Antipoff en comparant les intérêts accusés par les écoliers brésiliens aux intérêts des petits Européens, ces intérêts dépendent en partie du milieu, et il est très difficile de savoir quels sont ceux qui sont vraiment « naturels », c'est-à-dire qui correspondent à un besoin de croissance psychologique à un âge donné. « Il y a interaction constante entre la nature de l'enfant et le milieu où il vit. » (H. ANTIPOFF, *Les intérêts et les idéals des enfants brésiliens*, Archives de Psychologie, XXII, 1930, p. 184.)



mets pas aux ordres de l'enfant, mais, ce qui n'est pas la même chose, je me mets aux ordres de l'enfance<sup>1</sup> ! »

On dit encore : L'éducation fonctionnelle supprime la contrainte, ce qui est déplorable, car l'homme est constamment obligé de faire des choses qu'il n'aime pas. — Mais, si nous cherchions plutôt à l'incliner à *aimer ce qu'il est obligé de faire* ? Ah ! si l'école pouvait apprendre aux enfants à *aimer le travail* ! Et c'est justement ce que vise l'éducation fonctionnelle : faire aimer le travail à l'enfant, en en faisant un rouage même de sa vie, en l'associant au plaisir de vaincre, qui est inné chez lui. Et, si quelque contrainte est parfois nécessaire, que celle-ci soit intérieure, et non pas extérieure, comme l'est la menace d'un examen ou d'une punition. L'éducation fonctionnelle souhaite de faire éclore chez les écoliers des appétits spirituels : or ces appétits ne sauraient naître de la contrainte, mais seulement de la vie, des conditions de vie qu'on aura créées autour des petits travailleurs. « On les a indigérés en leur donnant une nourriture d'adultes », disait naguère M. Malche<sup>2</sup>.

La grosse question du « surmenage scolaire », qui préoccupe périodiquement le public, — et qui est moins encore peut-être une question de *surmenage* que de *malmenage*, — est née précisément de ce que l'enseignement traditionnel n'a pas tant pour objectif le déve-

<sup>1</sup> M. A. BOREL, dans son article déjà cité de l'Annuaire de l'Instr. publique en Suisse (1930, p. 57) exprime la même idée d'une façon non moins charmante : « En subordonnant la pédagogie à la psychologie, nous nous mettons par là même, non pas aux ordres de l'enfant, mais à son service ».

<sup>2</sup> Alb. MALCHE. *Le collègue et la vie*. Genève, 1918, p. 6.



loppement de la vie de l'enfant que l'acquisition d'un ensemble de connaissances pouvant être utiles à l'adulte <sup>1</sup>.

Non pas mettre aux mains de l'enfant tout le savoir dont il pourrait avoir un jour besoin, mais lui faire *sentir*, lui faire *éprouver*, par une expérience personnelle, la valeur du travail et du savoir; ne pas dégrader à ses yeux l'activité humaine en l'appliquant à des tâches sans rapport avec sa vie, tel est l'objectif de l'éducation fonctionnelle.

D'ailleurs, la méthode de la contrainte aboutit-elle à de si rians résultats ? On se plaint de la « crise du français ». Le français, cependant, n'est-il pas enseigné, depuis des siècles, dans nos écoles, par cette méthode traditionnelle qui aurait la vertu d'inculquer le sens de la règle et de la discipline ?

L'étude du français, voilà un bel exemple d'un enseignement dans lequel, hypnotisé par le désir de « préparer à la vie adulte », on a négligé la vie ! Nous voulons, avec raison, que nos enfants apprennent à bien parler leur langue. Mais quelle erreur de croire que c'est en leur imposant des règles de grammaire ou un voca-

<sup>1</sup> Un pédagogue allemand, Th. ZIEGLER (*Allg. Pädagogik, Sechs Vorträge*, Leipzig, 1909) avait déjà soulevé la question posée par le questionnaire américain : « *Liegt der Zweck (der Erziehung) im Heranwachsenden oder im Herangewachsenen ? in der Gegenwart oder in der Zukunft ?* » — « La question n'est pas oiseuse, ajoute-t-il, comme il peut le paraître au premier abord. Pendant des siècles, l'éducation n'a songé qu'au futur, et a voulu faire de l'enfant un homme ou une femme accomplis; on a ainsi sacrifié le présent de l'enfant à son avenir.... L'enfant a aussi une vie présente, et a droit à la vivre. La conséquence de la méconnaissance de cette vérité, c'est l'intrusion dans l'éducation d'éléments adultes, la surcharge du travail qu'on met sur les épaules encore faibles de l'enfant, l'éternelle répression des manifestations naturelles à l'enfance.... »



bulaire complètement étranger à leur vie d'enfant qu'on y parviendra. Comme l'avait bien vu jadis Berthold Otto<sup>1</sup>, comme vient de le redire avec force M. Ch. Bally<sup>2</sup>, il faut commencer par respecter le langage enfantin, qui correspond aux besoins d'expression de l'individu à cet âge-là. En lui imposant de force un autre langage, on comprime ses velléités d'épanouissement, on tue chez lui le désir de parler, on crée, à l'endroit de la parole, une gêne irrémédiable. Au contraire, le langage s'affinera, deviendra clair et correct si le mobile de son perfectionnement est, non plus une contrainte étrangère, mais un besoin intérieur : besoin de s'exprimer, de communiquer. Faire apparaître le langage, non comme une sorte de chinoiserie à règles compliquées, occasion de nombreuses mauvaises notes, mais comme un merveilleux instrument d'affirmation de soi et d'action sur autrui, voilà la méthode fonctionnelle. « Si l'enfant ressentait ce besoin d'un parler correct, il s'arrangerait tout seul à bien parler, ne serait-ce que pour ne pas se blesser l'oreille<sup>3</sup>. » C'est ce qui a lieu du reste dans les premières années de la vie; l'enfant corrige lui-même

<sup>1</sup> B. OTTO. *Kindesmundart*, Berlin, 1908.

<sup>2</sup> C. BALLY, *op. cit.* : « De fil en aiguille on en arrive à chercher l'unique salut dans les « bons auteurs » qui parlent hébreu aux enfants.... pénétrant prématurément dans la leçon de français, ils apportent avec eux une langue d'emprunt qui restera plaquée sur la langue spontanée, sans jamais se fondre avec elle. Le résultat le plus clair de cette anticipation, c'est que, à l'âge où ces œuvres précieuses enrichiraient l'esprit en le charmant, on en est déjà dégoûté. » (P. 39.) — « Comprenant mieux l'enfant, nous saurons mieux aussi comment il assimile sa langue maternelle. » (P. 34.) — « L'enseignement de la langue maternelle... suit à rebours l'ordre naturel et remplace l'essentiel par l'accessoire. » (P. 36.)

<sup>3</sup> Ed. CLAPARÈDE. *N'attribue-t-on pas trop d'importance à l'étude de la grammaire à l'école primaire ?* Bull. Soc. pédag. genevoise, 1910.



son parler pour se mettre, dans la mesure de ses moyens, à l'unisson de son entourage. Que dirait-on d'un musicien qui ne jouerait juste que par devoir, pour ne pas être puni, et non parce que jouer faux blesse son oreille musicale ? Eh bien, créons chez les écoliers une « oreille verbale », une « oreille littéraire »<sup>1</sup>; cela ne vaut-il pas mieux que s'ils ne parlent bien que par contrainte ?

Lorsqu'il s'agit du développement des sentiments sociaux et moraux, la nécessité de faire de l'éducation une vie est plus grande encore que lorsqu'il s'agit de la culture des fonctions intellectuelles. Car c'est ici surtout que la règle ne doit pas apparaître comme étrangère à la vie de l'enfant, comme une ennemie qui vient s'opposer à ses désirs égoïstes, et qui risque de faire de lui un éternel révolté. Pour éviter ce danger, il faut socialiser la vie scolaire, de façon que s'éveille le besoin de coopération et de solidarité. La règle, la discipline seront alors acceptées par l'écolier comme un moyen de réaliser cette harmonie collective dont l'expérience lui aura révélé l'opportunité et le bienfait. Son amour-propre sera engagé dans le succès de cette vie collective, parce que celle-ci fera alors partie intégrante de sa vie personnelle.

Mais cela aussi est difficilement compris. Preuve en soit cette note de l'article déjà cité de M. Chevallaz, où celui-ci, — cherchant, semble-t-il, à mettre ceux qui déclarent que l'enfant n'est pas un adulte en miniature en contradiction avec eux-mêmes — écrit : « C'est parce

<sup>1</sup> M. Bally (*op. cit.*, p. 42, 59) souhaite la création chez l'écolier d'un « sens grammatical », d'un « sens littéraire ».



qu'on l'a considéré comme un adulte qu'on a parlé de l'autonomie des écoliers, de la société que forme une classe jugée semblable à la société humaine.... »

Mais pas du tout ! Préconiser le *self-government*, ou réclamer la socialisation de l'enseignement, n'est nullement traiter l'enfant en adulte, car il n'est pas question de faire jouer un rôle à l'enfant dans la société adulte, dont la structure est différente de la société infantine. C'est comme si vous disiez qu'on traite le nourrisson en adulte, parce qu'on lui donne à manger, comme à un adulte. Ce qui importe, ce n'est pas de refuser la nourriture au nourrisson, c'est de lui donner les aliments appropriés à ses besoins nutritifs. De même, alimenter le besoin social de l'enfant, ne pas le laisser s'atrophier faute de fonctionnement, ce n'est pas *ipso facto* traiter l'enfant en adulte. Il s'agit seulement de l'alimenter, sous ce rapport, autrement que l'adulte, c'est-à-dire le placer, non pas dans une société d'adultes, mais dans une société d'enfants où prendront naissance les réactions sociales appropriées à son âge. Et l'expérience nous montre qu'en effet, les procédés qu'imaginent les enfants pour assurer la discipline qu'on a remis entre leurs mains sont « des procédés parfois très naïfs, mais le plus souvent efficaces <sup>1</sup> ».

<sup>1</sup> M. AUDEMARS et L. LAFENDEL. *La Maison des Petits*, Neuchâtel, 1923, p. 20. — « Si aujourd'hui plus que jamais, disent ces deux éminentes éducatrices, nous osons affirmer que c'est là où il y a le maximum de liberté qu'on obtient le maximum d'éducation, nous devons proclamer que ce n'est que là où il y a le maximum d'éducation qu'il peut y avoir le maximum de liberté. »

Les notes publiées à diverses reprises dans l'*Intermédiaire des Educateurs* par M<sup>lles</sup> Audemars et Lafendel montrent bien comment la liberté des enfants peut être alliée à leur « direction ».



Et voici ce qu'écrivit un homme qui a longtemps pratiqué, et avec succès, le self-government :

« Les enfants auront à organiser un jour leur propre vie. Qu'ils commencent dès leur enfance. Si vous faites en sorte qu'ils ne connaissent jamais la rude discipline répressive des écoles, il ne leur arrivera pas, par réaction, d'éclater en un désordre anarchique lorsque la liberté leur sera rendue....<sup>1</sup> »

Ce qu'il faut, n'est-il pas vrai, c'est former des citoyens qui ne volent ni ne tuent, non pas par peur du gendarme, mais par amour du bien. Or l'amour du bien, comme l'amour du travail, ce sont des appétits spirituels, qui sont donc la conséquence de certains besoins. Mais ces besoins comment les faire jaillir chez l'enfant ? Par l'obligation pour eux, sous peine de punition, de réaliser les modèles de la vie adulte ? Evidemment pas, mais en créant autour d'eux un milieu qui les suscite, en les faisant jaillir de leur vie même. C'est le seul moyen pour que travail et devoir ne risquent pas de rester, jusque dans leur vie adulte, entourés d'une ombre maussade et revêche, d'un halo lugubre, qui trop souvent les porte à les haïr.

<sup>1</sup> O' NEILL. *Une école éducative en Angleterre*, Bruxelles, 1924.

P. Lacombe avait dit aussi (*op. cit.*, p. 11) : « Beaucoup de personnes croient que la contrainte extérieure créée, dans le sujet sur qui elle s'exerce, l'habitude de se contraindre lui-même. *A priori*, on ne voit pas comment cela serait. L'expérience, à laquelle il faut toujours recourir, semble bien décider en sens contraire. Les esclaves, devenus libres, ne tranchaient pas par une volonté plus ferme sur les hommes qui n'avaient jamais cessé d'être libres; bien loin de là. » — De cette vérité on pourrait, sans recourir aux esclaves, trouver beaucoup d'illustrations plus près de nous !

Cf. aussi cette remarque de M<sup>me</sup> NECKER DE SAUSSURE : « Il y a une telle absence de développement durant la contrainte, que cela seul nuirait au but de l'éducation ». (*L'éducation progressive*, II, p. 242)



Si ce n'était assez triste, ce serait en somme assez comique de constater que c'est à force de vouloir « préparer à la vie » qu'on n'a, en réalité, préparé que.... pour l'école. *Non vitae, sed scholae....*

Nous concluons donc ainsi :

*C'est justement pour préparer à la vie que l'éducation doit être une vie. Et si l'éducation se propose d'être une préparation à la vie, sans être elle-même une vie.... elle ne prépare pas à la vie!*

CHAMPEL, GENÈVE, 12 décembre 1930.

---



## INDEX DES NOMS

- Ach, 175.  
 Adler, 93.  
 Agassiz, 29.  
 Antipoff, 253.  
 Audemars, 258.  
 Avenarius, 33.  
  
 Bagley, 238.  
 Bain, 24.  
 Baldwin, 89, 91.  
 Bally, 213, 248, 256 s.  
 Bell, 23.  
 Bergson, 164, 193.  
 Bernard, 57, 221.  
 Bernfeld, 71.  
 Bessel, 23.  
 Binet, 26, 140, 162.  
 Biran, de, 24.  
 Blum, 241, 243.  
 Bobbitt, 236, 249 s.  
 Bohn, 145.  
 Bonnet, 23.  
 Bonser, 240, 251.  
 Borel, 191 s., 254.  
 Bouguer, 23.  
 Boutan, 146.  
 Bovet, 7, 195, 198, 201.  
 Brentano, 32.  
 Broca, 24.  
 Brown, 62.  
 Brunot, 105, 209 s.  
  
 Cabanis, 24.  
 Calvin, 29.  
 Camper, 23.  
 Candolle, de, 24.  
 Cannon, 57, 86.  
 Chantrens, 199.  
 Charcot, 39.  
  
 Chessex, 194, 202, 208.  
 Chevallaz, 20, 41, 244, 257.  
 Chrisman, 241.  
 Claparède, 65, 144, 201, 207, 256.  
 Coghill, 31.  
 Coménius, 8, 12.  
 Compayré, 21, 243.  
 Counts, 251, 253.  
 Courtis, 251.  
 Cousinet, 9.  
  
 Darwin, 23, 220.  
 Decroly, 237.  
 De La Chambre, 23.  
 Deschamps, 177 s.  
 Dewey, 8, 30 s., 103, 121, 198,  
 236 s.  
 Dilthey, 33.  
 Dugard, 105.  
 Dumpert, 224 s.  
 Duvillard, 213.  
  
 Ebbinghaus, 25 s.  
  
 Fechner, 18, 24.  
 Fénelon, 8, 120, 129 s.  
 Ferrière, 191 s.  
 Fiske, 98, 102.  
 Fleury, de, 105.  
 Flourens, 24.  
 Flournoy, 29, 40, 93.  
 Fouillée, 164.  
 Francia, 105, 120.  
 Freud, 38, 93.  
 Frey, von, 25.  
 Fritsch, 24.  
  
 Gall, 23.  
 Galton, 24.

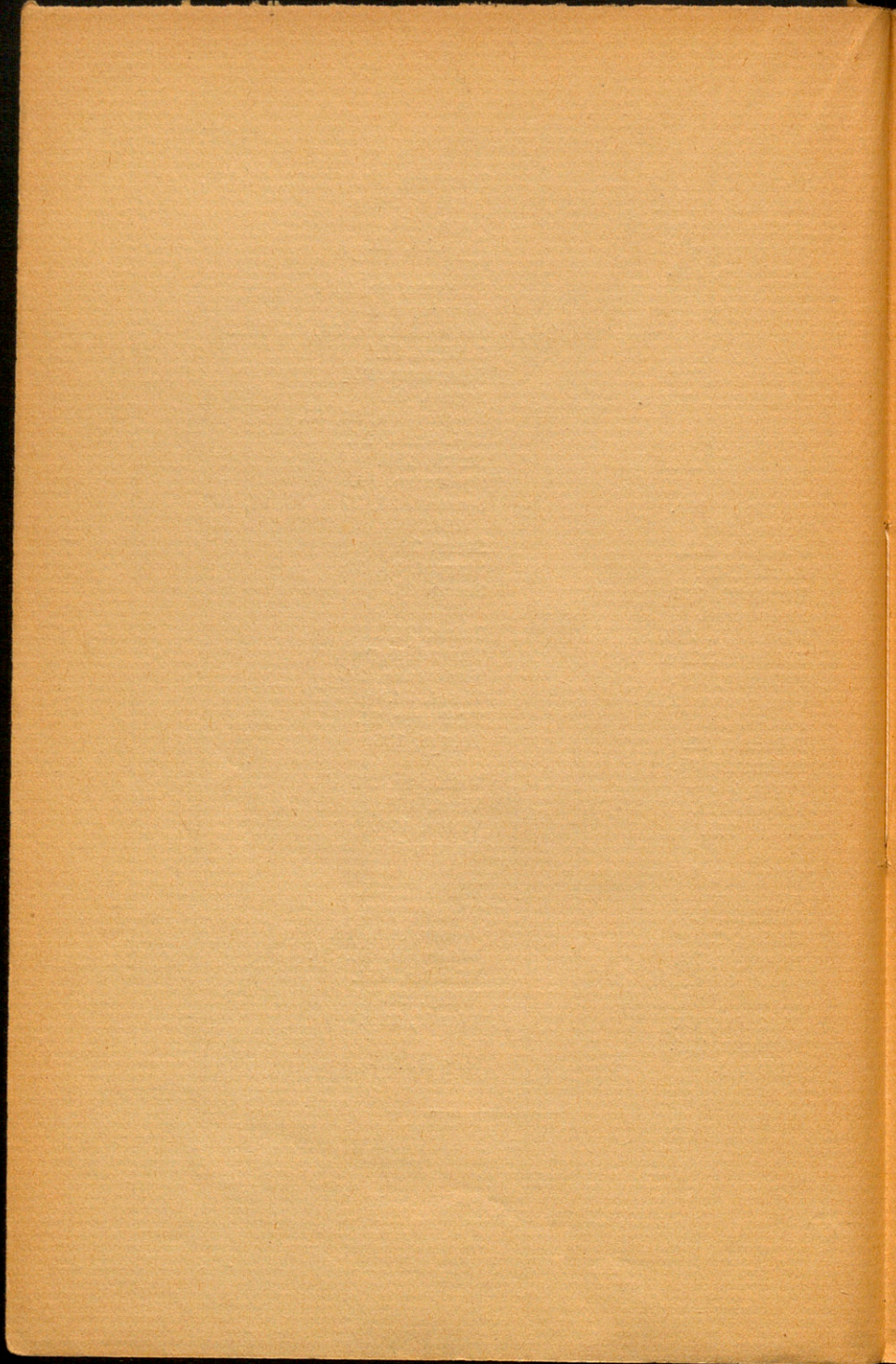


- Geigel, 224.  
 Goldscheider, 25.  
 Groos, 36 s., 99, 102, 112, 115.  
 Guex, 20.  
 Guye, 219.
- Hall, 29, 102, 114 s.  
 Hauptmann, 225 s.  
 Head, 54.  
 Helmholtz, 24, 42.  
 Herbart, 11, 16 s., 32, 49.  
 Hering, 25.  
 Hippocrate, 224.  
 Hirsch, 23.  
 Hitzig, 24.  
 Höfding, 164.  
 Horn, 251.  
 Huber, 23.  
 Humphrey, 57.
- Itard, 24.
- James, 19, 25, 27 s., 40, 86,  
 103, 165.  
 Janet, 39, 165.  
 Jennings, 92, 143 s.  
 Jerusalem, 36.
- Kant, 12.  
 Katzaroff, 207.  
 Kerschensteiner, 105.  
 Kilpatrick, 238.  
 King, 103, 121.  
 Koffka, 92.  
 Kollarits, 85, 90.  
 Kraepelin, 25 s.  
 Krauss, 40.  
 Külpe, 18, 25, 140.  
 Küppers, 32.  
 Kussmaul, 24.
- Lacombe, 105, 248, 253, 259.  
 Ladame, 85.  
 Ladd, 29.  
 Lafendel, 258.
- Laisant, 105.  
 Lalande, 76.  
 Lamarck, 135.  
 Lapicque, 55.  
 Larguier, 91.  
 Lavater, 23.  
 Lay, 196.  
 Le Bon, 73, 105.  
 Le Châtelier, 57.  
 Leclère, 180.  
 Lehman, 94.  
 Le Lay, 140.  
 Lemaître, 129.  
 Le Pelletier, 230.  
 Leroy, 23.  
 Lewin, 62, 91.  
 Lietz, 105.  
 Lindworsky, 165.  
 Lipmann, 163.  
 Löbisch, 24.  
 Locke, 11 s., 22, 82, 120, 127,  
 129, 131, 135.  
 Lombroso, 24, 93.  
 Lotze, 24.  
 Lovel, 161.  
 Ludwig, 33.
- Mach, 33.  
 Magendie, 24.  
 Malche, 254.  
 McDougall, 86.  
 Marbe, 25 s.  
 Maskelyne, 23.  
 Maso, 208.  
 Masson, 23.  
 Mayer, 225.  
 Mesmer, 23.  
 Meyerson, 75.  
 Michotte, 175.  
 Mill, 24.  
 Milliod, 214.  
 Montaigne, 8, 120, 129.  
 Montesquieu, 202.  
 Montessori, 105.  
 Morel, 24.



- Müller, G. E., 25.  
Müller, Joh., 24.  
Müller-Freienfels, 165.  
Münsterberg, 25.  
Muresanu, 242.
- Nägeli, 58.  
Necker de Saussure, 179, 247,  
253, 259.  
Nobécourt, 242.  
Nourrisson, 128 s.
- O'Neill, 259.  
Otto, 105, 256.
- Parmelee, 164.  
Paton, 161.  
Paulhan, 165.  
Pawloff, 63.  
Persigout, 242.  
Pflüger, 58.  
Piaget, 71, 246.  
Philippe, 242 s.  
Pillsbury, 161.  
Plantamour, 23.  
Platon, 75.  
Poincaré, 75.  
Polimanti, 85.  
Porta, 23.  
Preyer, 121.  
Prüm, 175.
- Quénioux, 105.
- Rabelais, 8.  
Ratich, 8.  
Réaumur, 23.  
Ribot, 39 s., 54, 93.  
Rignano, 156 s.  
Robinson, 94.  
Røederer, 224.  
Rollin, 8.
- Rousseau, 11, 16, 22, 97-136,  
196 s., 240 s.  
Rugg, 251.  
Ruyssen, 89.
- Saussure, de, 225.  
Schmid, 199.  
Schopenhauer, 39, 85, 193.  
Schultz, 35.  
Schumann, 25.  
Seguin, 24.  
Sherrington, 54, 86.  
Sigismund, 24.  
Smith, 236.  
Spearman, 86.  
Spencer, 24, 27 s., 39, 98, 102,  
114.  
Stern, 26.  
Stumpf, 25, 32.  
Szecsi, 93.
- Taine, 24, 39.  
Thorndike, 144.  
Tiedemann, 24.  
Tissot, 34.  
Titchener, 24.  
Tolstoi, 136.
- Vaihinger, 34.  
Vinet, 168.  
Vittoz, 178.  
Voiron, 184.
- Wagner, 105.  
Warren, 164.  
Weber, Alf., 18.  
Weber, E. H., 24.  
Wheeler, 161.  
Witty, 94.  
Wundt, 23 s.
- Ziegler, 255.







## TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION. Psychologie, biologie, éducation	7
<p style="margin-left: 2em;">L'éducation fondée sur la psychologie; J. Locke, p. 11. — Herbart, p. 16. — La psychologie moderne, p. 23. — Origines de la psychologie fonctionnelle, p. 27. — Le point de vue fonctionnel, p. 41. — Légitimité du point de vue fonctionnel, p. 45. — Les grandes lois de la conduite, p. 56. — 1. <i>Loi du Besoin</i>, p. 57. — 2. <i>Loi de l'Extension de la vie mentale</i>, p. 68. — 3. <i>Loi de Prise de conscience</i>, p. 70. — 4. <i>Loi d'Anticipation</i>, p. 73. — 5. <i>Loi de l'Intérêt</i>, p. 77. — 6. <i>Loi de l'Intérêt momentané</i>, p. 81. — 7. <i>Loi de Reproduction du semblable</i>, p. 87. — 8. <i>Loi du Tâtonnement</i>, p. 92. — 9. <i>Loi de Compensation</i>, p. 92. — 10. <i>Loi d'Autonomie fonctionnelle</i>, p. 94.</p>	
J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance ... ..	97
La psychologie de l'intelligence ... ..	137
<p style="margin-left: 2em;">Méthode, p. 138. — Définitions, p. 141. — Fonction et signification de l'intelligence, p. 141. — Naissance de l'intelligence, p. 143. — Les trois opérations capitales de l'intelligence, p. 148. — Autres problèmes, p. 158.</p>	
La fonction de la volonté ... ..	162
<p style="margin-left: 2em;">Intelligence et volonté, p. 169. — L'éducation de la volonté, p. 176.</p>	
Discat a puero magister ... ..	182



La psychologie de l'école active ... ..	191
Malentendus, p. 194. — La Loi du besoin ou Principe fonctionnel, p. 198. — Mais comment susciter le besoin à l'école ?, p. 199. — Le savoir au service de l'action, p. 202. — Les deux sens du mot « activité », p. 205.	
Une méthode fonctionnelle d'enseignement de la langue ... ..	209
L'éducation et la démocratie... ..	214
Pourquoi bâille-t-on ? ... ..	223
Conception fonctionnelle de l'éducation ... ..	232
CONCLUSION. L'éducation, une vie ou une préparation à la vie ? ... ..	236
<i>Index des noms</i> ... ..	261

---



# INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION (INSTITUT J. J. ROUSSEAU)

RATTACHÉ A L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

---

L'Institut a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Il vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la didactique.

Depuis sa fondation en 1912, il a préparé des *directeurs et directrices d'écoles* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des Petits, Kindergarten, etc.), des *éducateurs d'anormaux*, des *agents* pour la *protection de l'enfance*, des *conseillers d'orientation professionnelle*.

Une *Maison des Petits* pour enfants de 4 à 7 ans, est annexée à l'Institut. Les élèves qui se destinent spécialement à l'éducation des petits y font un stage pratique.

*Enseignements principaux*: Psychologie expérimentale. Psychologie de l'enfant. Anthropométrie. Maladies des enfants. Pathologie et clinique des anormaux. Psychologie et pédagogie des anormaux. Education morale. Education physique. Histoire et philosophie des éducateurs. Hygiène scolaire. Protection de l'enfance. Didactique expérimentale. Dessin et travaux manuels au service de l'enseignement. Education des petits. Orientation professionnelle.

L'Ecole reçoit des élèves des deux sexes, âgés d'au moins dix-huit ans. La durée normale des études conduisant au diplôme est de deux ans. Sous certaines conditions, les diplômés peuvent se présenter à l'Université de Genève aux examens du *doctorat en philosophie* (mention pédagogie).

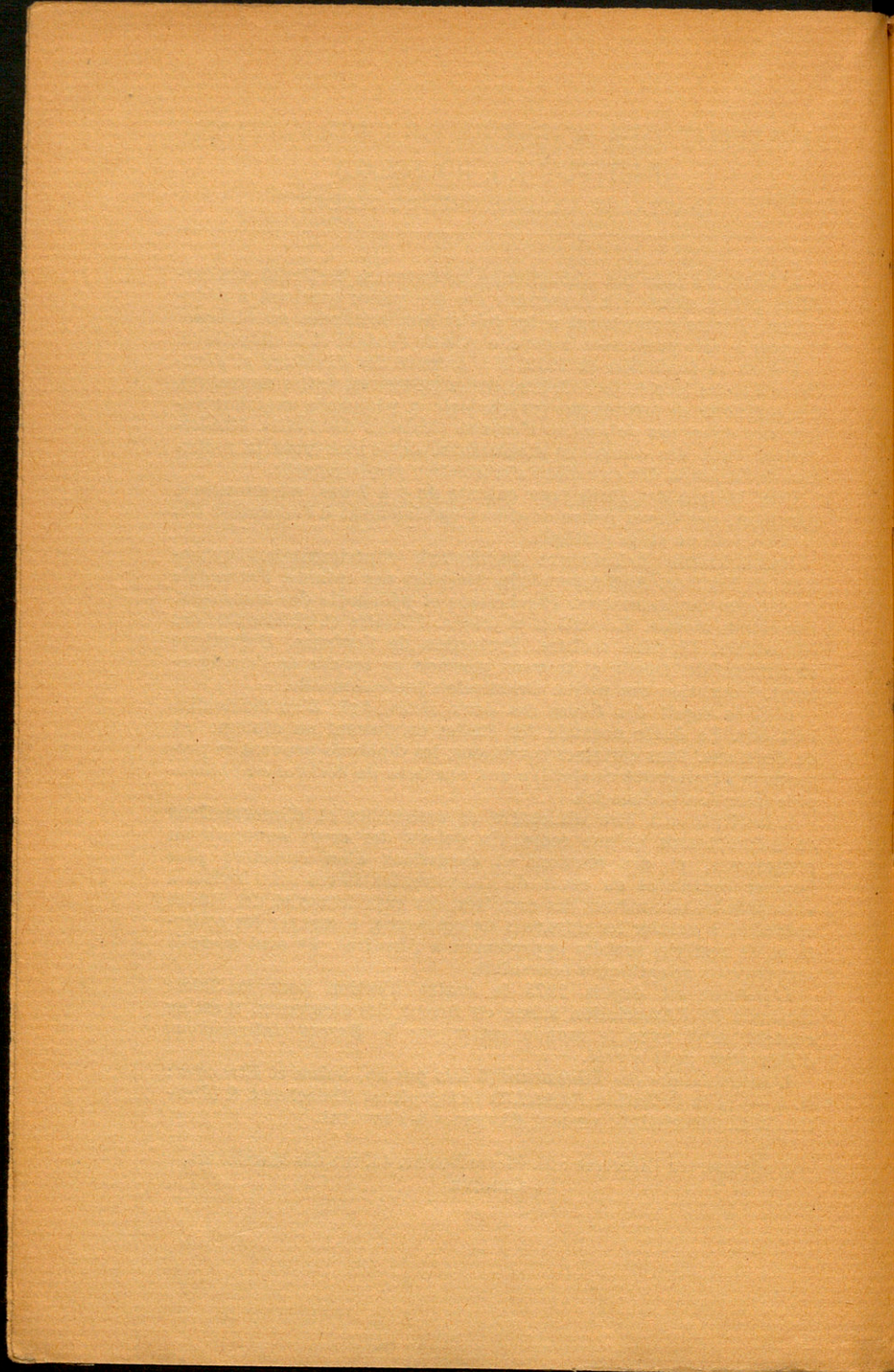
L'Institut veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours annoncés au programme, et des réunions et excursions d'un caractère plus familial organisées au cours du semestre, les élèves sont invités à entreprendre eux-mêmes des enquêtes, des expériences et des études spéciales, à manier les appareils de recherche, à essayer les collections de matériel scolaire appartenant à l'Institut. Ils sont associés aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut est depuis 1925 le centre d'action pour la Suisse romande de l'Association suisse en faveur des anormaux. Il est en contact suivi avec le monde entier par le *Bureau International d'Education* qu'il a créé.

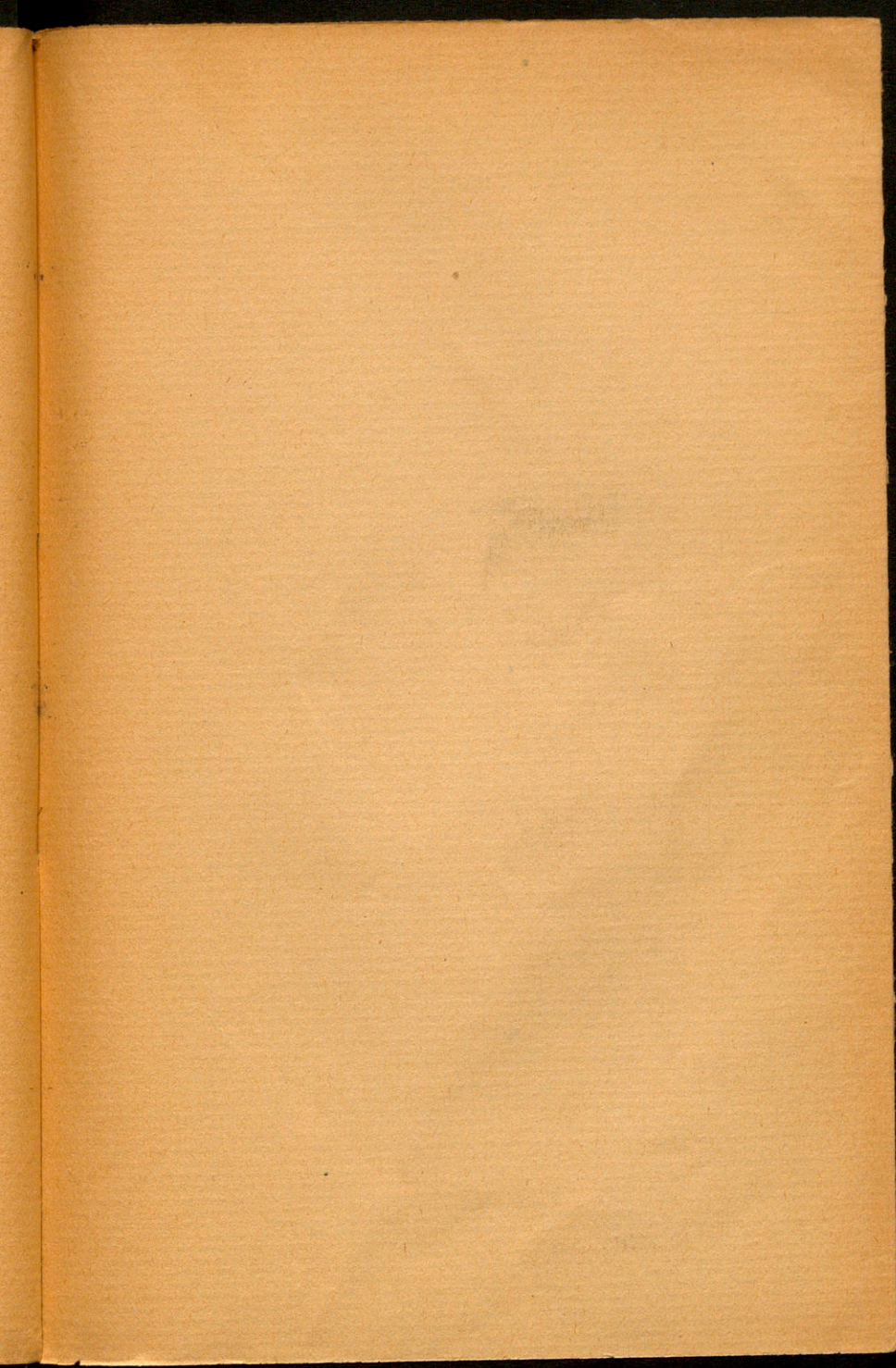
L'*Intermédiaire des Educateurs* (6 fois par an. Suisse et Etranger : fr. 4.—) et la *Collection d'actualités pédagogiques* (Delachaux & Niestlé, édit., Neuchâtel), servent d'organes à l'Institut.

S'adresser au Directeur : M. Pierre BOVET, 44, rue des Maraîchers,  
GENÈVE











51





18°



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BARCELONA  
BIBLIOTECA

REG. 1538 .....

SIG. ....



DELACHAUX & NIESTLÉ S. A., ÉDITEURS  
NEUCHÂTEL ET PARIS

LA COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES  
fondée en 1906, comprend des volumes in-8 et des volumes in-16 :

- Anderson, G. L. La lecture silencieuse. 24.—
- Anderson, H. H. Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux États-Unis et l'œuvre du Dr Healy. 30.—
- Artus-Perrelet, M<sup>me</sup> L. Le dessin au service de l'éducation. 18.—
- Audemars et Lafendel. La maison des petits de l'Institut J. J. Rousseau. 9.—
- Baden-Powell. Éclaireurs. 18.—  
— Le livre des Louveteaux. 16.—  
— Le livre des Éclaireuses. 18.—
- Bally, Ch. La crise du français. 15.—
- Balmer, F. A. Les classes dites faibles. 12.—
- Baudouin, C. Psychologie de la suggestion et autosuggestion. 40.—  
— Tolstoï éducateur. 15.—  
— La psychanalyse et l'âme enfantine. 25.—
- Björkstén, Elli. Gymnastique féminine, psychologie et physiologie. 25.—
- Boven, W. La science et le caractère. 40.—
- Bovet, P. Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. 15.—
- Claparède, Ed. L'éducation fonctionnelle. 22.50
- Decroly, Dr O. L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. 15.—
- Descoendres, A. L'éducation des enfants anormaux. 30.—  
— Le développement de l'enfant de deux à sept ans. 30.—
- Dewey, John. L'école et l'enfant. Introduction par Ed. Claparède. 12.—
- Dottrens, Robert. L'éducation nouvelle en Autriche. Préface de M. Pierre Bovet. 15.—  
— L'enseignement de l'écriture, nouvelles méthodes. 25.—
- Dottrens, R. et Margairaz, E. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale. 15.—
- L'Éducation et la solidarité. Études présentées au 3<sup>me</sup> Congrès d'éducation morale. Avant-propos de Ad. Ferrière. 18.—
- L'Esprit international et l'enseignement de l'histoire. Études présentées au 3<sup>me</sup> Congrès d'éducation morale. Préface de Henri Reverdin. 18.—
- Faria de Vasconcellos. Une école nouvelle en Belgique. 15.—
- Ferrière, Ad. L'autonomie des écoliers. 22.—
- Førster, F.-W. L'école et le caractère (6<sup>me</sup> édition). 25.—
- Fontègne, J. L'orientation professionnelle. 36.—
- Godin, Dr Paul. La croissance pendant l'âge scolaire. 18.—  
— Manuel d'anthropologie pédagogique. 7.—
- Gunning, J.W. L. Jan Ligthart. 32.—
- Hamaïde, A. La méthode Decroly. 30.—
- Huguenin, Elisabeth. La coéducation des sexes. 17.50
- Jentzer, K. Jeux de plein air et d'intérieur. 15.—
- Les leçons de français dans l'enseignement secondaire. 12.—
- Lombardo-Radice. Les petits Fabre de Portomaggiore, avec une notice sur la méthode de Mompiano, par M<sup>lle</sup> M. A. Carroi. 23.—
- Muresanu, C. L'éducation de l'adolescent par la composition libre. 22.50
- Petre-Lazar, C. L'anthropométrie et les exercices scolaires. 22.50—
- Piaget, Jean. Le langage et la pensée chez l'enfant. 25.—  
— Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. 25.—
- Pieczynska, E. Tagore éducateur. 15.—
- Regard, N. Dans une petite école. 15.—
- Walther, Léon. La technopsychologie du travail industriel 36.—

Ces prix sont en francs français.

Prix : fr. 22.50