

précocité a pour rançon une limitation prononcée des possibilités de développement mental; ainsi les cobayes, qui sont bien plus précoces que les rats blancs, manifestent une intelligence bien plus bornée, comme l'ont montré les expériences des psychologues américains. (Le cobaye pèse, à sa naissance, le $\frac{1}{30}$ du poids de l'adulte, tous ses sens sont parfaits, et à l'âge de deux à trois jours déjà il se comporte comme un adulte; au contraire, le rat blanc naît aveugle et chétif, ne pesant que $\frac{1}{40}$ du poids de l'adulte, son enfance dure 4 semaines.)

Beaucoup de *petits prodiges* de foire ou de théâtre, chez lesquels certaines fonctions mentales se sont développées d'une façon anormalement rapide, ne manifestent pas dans la suite un développement supérieur. Au congrès de Paris de 1900, Ch. Richet nous avait présenté un petit Espagnol, âgé de 3 ans $\frac{1}{2}$, montrant une extraordinaire précocité musicale, et improvisant au piano avec une fougue étonnante. Mais une vingtaine d'années après, on n'en entendait plus parler. De même l'enfant extraordinaire, étudié jadis par Stumpf, qui savait lire avant d'avoir 2 ans, ne présentait pas dans la suite une intelligence en rapport avec celle qu'il présentait alors ¹.

Il est vrai que certains *hommes de génie* ont montré une précocité extraordinaire (Pascal, Mozart, Goethe); ces cas exceptionnels ne prouvent pas que l'enfance est inutile, mais seulement que certains individus heureusement doués profitent beaucoup plus rapidement que les autres des expériences qu'ils font. Dans certains cas de génie ou talent la précocité peut être considérée comme résultant plus ou moins, non seulement de la structure innée, mais aussi d'une meilleure utilisation de l'enfance. D'ailleurs, loin que le génie implique une diminution de la période d'enfance, je crois bien plutôt qu'il faut le considérer *comme une prolongation de l'enfance*; les savants, notamment, sont de grands enfants; ne présentent-ils pas des caractères intellectuels typiques de la mentalité infantile: *curiosité* pour la cause des phénomènes, amour du *jeu* (expériences, etc.), *fantaisie* (qui intervient dans la construction des hypothèses), enfin, *vision naïve*, absence de routine?

Arriération mentale. Le fait que les individus moins intelligents se développent généralement plus lentement, ne peut évidemment être invoqué contre notre théorie de l'enfance. Dans ces cas, un facteur pathologique ou autre intervient

¹ STUMPF, *Un enfant extraordinaire*, Rev. scient., 1897, p. 336; — BERKHAN, *Otto Pöhler, das frühlesende Kind*, Z. f. Kf., XV. 1910.

qui ralentit le pouvoir d'assimilation de l'esprit. Ce n'est pas parce qu'ils ont une longue enfance que ces individus sont mentalement inférieurs, mais c'est parce qu'ils sont des tarés qu'ils ont besoin d'une enfance encore plus longue que les autres pour acquérir leurs expériences.

VI. L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE (OU « ATTRAYANTE ») ¹

J'ai affirmé que la façon de résoudre cette question de la signification de l'enfance avait une importance pratique considérable. Le moment est venu de le montrer.

Si l'enfance n'était qu'un pis aller, un accident, une conséquence secondaire du développement, tous les phénomènes sans utilité immédiate qu'engendre l'enfance (les jeux) devraient être réprimés, endigués, balayés comme des déchets encombrants — comme on balaye les cendres provenant de la combustion — en aucun cas il n'y aurait avantage à les stimuler et à faire fond sur eux au point de vue éducatif. La pédagogie devrait alors être en grande partie répressive, disciplinaire et rigide.

Une telle conception de l'éducation a longtemps régné et, hélas, règne encore. Cela n'a pas toujours été le cas; les anciens, qui avaient, sous bien des rapports, une plus juste conception que nous de la vie normale, donnaient aux jeux, dans l'éducation, la place d'honneur qui leur revient et que des esprits tels que Platon ou Aristote leur reconnaissaient. Mais plus tard, au moyen âge, sous l'empire de croyances religieuses faussées, commença une croisade contre tout ce qui pouvait procurer quelque joie

¹ Dans les premières éditions de ce livre, ce paragraphe portait le titre de « Education attrayante ». Je dis aujourd'hui *fonctionnelle*, et non « attrayante » pour éviter les interprétations erronées que ce mot a souvent soulevées, et pour bien marquer que, dans l'éducation, l'accent doit être mis *sur le besoin*, sur le désir, et non *sur le plaisir* qui résulte de la satisfaction du jeu des fonctions. Cf. ma causerie sur *La conception fonctionnelle de l'éducation*, Bul. Soc. Enf., nov. 1911, p. 45; [et mon livre *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, 1946.]

Edmond CLAPARÈDE
Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.
I. Le Développement mental. 1^{ère} édition 1909.

à l'existence : on proscrivit les arts, la musique, la bonne chère, et jusqu'aux bains et aux promenades. Le jeu des enfants fut compris, lui aussi, dans ce pernicieux ostracisme, car on croyait que le mérite était lié nécessairement à la souffrance, et que, pour être utile, un devoir devait forcément être ennuyeux. Cette conception néfaste pèse encore sur la pédagogie moderne; école, collège, lycée, sont toujours synonymes de prisons de l'enfance. Ce qui domine tout le système scolaire actuel c'est l'autoritarisme, l'intimidation, la coercition, la compression des penchants naturels, et, conséquemment, l'ennui.

Or cela serait plus ou moins justifié si l'enfance n'était qu'un état accidentel, que le revers du processus de croissance, sans plus de signification en soi que l'envers d'une tapisserie. Mais tout ce qui précède a abondamment montré — du moins je l'espère — que l'enfance n'est pas un accident, un envers, mais est la *forme même* que revêt le développement de l'être. Les moindres manifestations qui caractérisent cet état d'enfance doivent donc être suivies avec le plus grand soin par l'éducateur qui, loin de contrecarrer la nature, ne pourra mieux faire que de la suivre, sous peine d'aboutir à un échec. La nature fait bien ce qu'elle fait; elle est meilleure biologiste que tous les pédagogues du monde, et la façon dont elle s'y prend pour faire d'un enfant un adulte doit être leur unique guide.

Or qu'est-ce que nous voyons ? Nous voyons que la nature a créé chez l'enfant des besoins, des désirs, correspondant aux nécessités du développement, et que tout ce qui est capable de satisfaire ces besoins, de réaliser ces désirs, présente un attrait particulier. L'accomplissement même de ces activités éducatrices est le jeu; même lorsque l'imitation intervient, c'est toujours sous forme de jeu ou à propos d'un jeu.

Nous avons là les éléments fondamentaux d'une pédagogie qui est, je crois, la vraie. Elle consiste à n'exercer une activité chez l'enfant qu'autant que celui-ci en ressent le besoin naturel, ou qu'après avoir habilement *créé ce*

besoin s'il n'est pas instinctif, de telle sorte que l'objet de cette activité captive l'enfant, suscite chez celui-ci le désir de l'acquérir, et que cette activité elle-même possède le caractère de jeu. Une éducation respectueuse des lois du développement naturel de l'enfant — la seule efficace — doit donc être attrayante : la matière à enseigner doit intéresser l'élève; et l'activité qu'il déploiera pour l'acquérir, le travail qu'il accomplira pour l'assimiler et s'en rendre maître revêtira alors tout naturellement la forme du jeu.

Oh ! je sais bien qu'en disant cela (qui n'est pas nouveau du reste) je mets un bâton dans un guépier. Moralistes dogmatiseurs et pédants de tout poil, qui proscrivent du fond de leur fauteuil ce que l'enfant doit être sans jamais s'être demandé ce qu'il est, vont se ruer, sinon sur moi, qui ne mérite pas cet honneur, du moins sur la psychologie, coupable à leurs yeux de bouleverser tous les vieux et sacro-saints principes. Pensez donc ! Rendre l'école attrayante ! Que la jeunesse prenne plaisir à ce qu'on lui enseigne ! Mais tout l'enseignement ne serait plus qu'un amusement ! On ne prendrait plus rien au sérieux ! Il est nécessaire que l'enfant s'entraîne à l'effort !

Il est nécessaire que l'enfant s'entraîne à l'effort ! C'est, de toutes ces protestations, la seule qui vaille la peine d'être relevée. Oui, sans doute, l'enfant doit être mis à même de faire un effort. Mais encore ne faut-il pas, sous prétexte de l'y entraîner, l'en dégoûter ou l'en rendre incapable pour toujours.

Une distinction est ici nécessaire : ne confondons pas l'enseignement *de* l'effort avec l'enseignement *par* l'effort. Il n'est pas du tout évident que celui-ci réalisera celui-là. Ce n'est pas en faisant accomplir à un enfant des efforts intempestifs qu'on développera sa faculté de faire effort plus tard dans la vie, pas plus que ce n'est en faisant manger du bifteck à un nourrisson qu'on l'entraînera à avoir solide appétit et robuste estomac quand il sera grand. L'aptitude à l'effort n'est pas une faculté autonome qui puisse se développer par l'exercice, comme on

développe un biceps. Croyez-vous sérieusement que *parce que vous aurez fait pâlir un collégien sur des thèmes latins, ce même collégien, devenu homme, résistera davantage aux tentations de la vie, aura une meilleure conduite, montrera plus de courage civique... ?* Que non; les inepties scolaires n'ont pas de ces vertus. Regardons autour de nous, et c'est tout le contraire que nous constaterons : nous verrons des gens brisés et tombant dans la neurasthénie pour avoir trop fait effort; et nous en verrons d'autres capables à un moment donné de surmonter des difficultés énormes, parce qu'il le faut, et bien que rien dans leur genre de vie ne les ait habitués à un tel déploiement d'énergie ¹.

Si l'apprentissage de l'effort ne résulte pas tout uniment des efforts imposés par l'école, il est certain

¹ Ce n'est pas ici le lieu de s'étendre sur ce que doit être l'enseignement de l'effort. Remarquons seulement que si le gain moral était proportionnel à l'effort pénible effectué au cours des études, on devrait constater une moralité beaucoup plus développée chez les intelligents que chez les intelligents, puisque les intelligents ont eu beaucoup plus de peine que les autres à suivre les programmes scolaires. Et l'on en arriverait à cette conclusion bizarre qu'il y a un avantage, pour l'éducation du caractère et de la volonté, à être un nigaud !

On m'a reproché cependant de n'avoir pas « étayé par des faits » cette affirmation que l'aptitude à l'effort ne se développe pas comme un biceps, par l'exercice. C'est là, je le reconnais, un point d'importance capitale, qui mériterait d'être traité à fond, ce qui ne rentre pas dans le cadre de cet ouvrage; j'espère y revenir ailleurs. Je voudrais toutefois attirer l'attention de mes contradicteurs sur les questions suivantes : Si l'exercice de l'effort suffit à *lui seul* (en tant qu'exercice) à développer l'aptitude à l'effort, comment expliquez-vous que nombre de jeunes gens soumis pendant toute leur enfance à une discipline paternelle stricte et sévère, à laquelle ils se sont d'ailleurs pliés sans regretter, jettent leur gourme, dès qu'a sonné l'heure de la majorité, et montrent soudain une incapacité absolue de s'astreindre à un travail suivi ? — Autre question : Pourquoi, si la méthode de la corvée donne de si précieux résultats, crie-t-on de tous côtés à la faillite de l'école, qui certainement n'a pas manqué d'user copieusement de cette méthode ? Troisième question : N'y a-t-il pas une sorte de contradiction entre l'idée d'exercice et celle d'effort ? Lorsque vous vous exercez à faire une chose qui vous coûte d'abord de la peine, cette chose devient de plus en plus facile, grâce à l'habitude; par l'exercice, c'est l'habitude, non l'effort, qu'on développe. Même si l'exercice porte sur des travaux différents, il peut se développer certaines habitudes générales (s'asseoir à sa table, rester enfermé, prendre ses outils, etc.), qui diminuent l'effort. L'illusion qui consiste à attribuer au développement de l'aptitude à l'effort ce qui provient simplement d'une diminution de la résistance à vaincre ne serait-elle pas la source de la croyance au développement de l'effort par l'exercice ? — Quatrième question : Si le fait du développement par exercice de l'aptitude à l'effort peut être démontré, ne serait-ce pas à ceux qui s'arrogent le droit d'appliquer à l'enfant, de propos délibéré, la méthode de la corvée et de l'ennui, qu'incombe le devoir de fournir cette démonstration ?

cependant que, chez la plupart des écoliers, l'étude exige un certain effort : l'enseignement doit souvent se faire *par* l'effort. La notion même de travail implique en effet l'idée d'une résistance à vaincre. Mais il ne découle nullement de cette circonstance que le jeu ne doive être le principe même de l'éducation et de l'instruction. Au contraire, ce n'est que si l'effort est sollicité sous le couvert du jeu qu'il pourra être exécuté d'une manière efficace, et qu'il donnera à son auteur la satisfaction qu'il est en droit d'en attendre. Il s'ensuit que loin d'en être amoindri, l'effort que réclamera un travail difficile sera d'autant plus vigoureux et victorieux que ce travail revêtira psychologiquement le caractère du jeu ¹. C'est bien facile à comprendre.

Demandons-nous dans quel cas nous faisons effort.

Nous faisons effort lorsqu'un travail est difficile ou pénible et qu'il faut tenir constamment sur lui notre attention qui cherche à s'échapper. C'est précisément dans ce maintien de l'attention qui veut se libérer que consiste l'effort. Pourquoi l'attention veut-elle s'évader ? L'attention n'est-elle pas capable de rester fixée sur le même objet ? Certainement; quand nous assistons à un spectacle, au cirque, par exemple, nous pouvons considérer longtemps de suite un écuyer ou un gymnaste. Si, dans le travail difficile, l'attention refuse ses services, c'est qu'elle y est engagée par les besoins généraux de l'organisme, qui est fait de telle sorte qu'il se défend contre la fatigue. Notre organisme est une bonne grosse bête qui n'a jamais pu comprendre que notre esprit s'épuise à la solution de problèmes de haute spéculation ou à d'autres tâches dont elle ne ressent pas le besoin immédiat. Son seul souci est de se conserver en parfaite santé. Aussi dès que l'Esprit commence à faire des siennes, c'est-à-dire à exécuter quelque

¹ Que l'on songe par exemple au travail considérable et à l'effort persévérant accomplis par le petit enfant pour apprendre à parler; le fait que ce travail et cet effort revêtent constamment un caractère ludique ne nuit en rien au succès du résultat. V. plus loin p. 211.

travail sans utilité apparente, la Bête fait tout ce qu'elle peut pour y mettre le holà, car ce travail intellectuel prolongé va user ses cellules cérébrales; son moyen d'y mettre le holà, c'est de faire jouer les réflexes de défense dont elle tient tous les fils. Ces réflexes sont d'abord l'inhibition momentanée ou le détournement de l'attention, l'ennui, le dégoût, puis la fatigue, puis enfin le sommeil. C'est contre ces réflexes que doit se battre l'esprit qui travaille. Et le sentiment de ce conflit entre les intérêts de l'esprit et ceux de la bête est précisément le sentiment de l'effort.

Que faut-il pour que l'esprit soit victorieux, pour que l'effort soit efficace ? Il faut ce qu'il faut pour toute victoire : être plus fort que son adversaire. L'intérêt supérieur de l'esprit doit être plus fort que l'intérêt borné de l'organisme. Si mon intérêt est assez puissant pour prendre mon attention au collet et lui mettre le nez sur mon travail, pour mépriser la fatigue et même le sommeil, alors je parviendrai au bout de ma tâche, et je serai récompensé de mon effort.

Revenons à l'enfant. Vous désirez qu'il fasse un effort. Pour cela trois conditions, nous venons de le voir, sont nécessaires : un travail difficile, des réflexes de défense qui le détourneront de ce travail, et un intérêt supérieur qui le rendra capable de triompher en définitive de ceux-ci. Comment réaliser ces conditions, ou du moins la troisième, car, le travail pénible, vous vous chargerez bien tout seuls de le lui donner, et, des réflexes de défense, il en est armé jusqu'aux dents. Mais comment faire pour permettre à l'esprit de n'être pas immédiatement terrassé ou mis en fuite par ces armes défensives, de pouvoir soutenir un instant la lutte (de faire effort) et, si possible, de gagner la bataille ? On y réussira en éveillant dans l'âme de l'enfant un intérêt assez puissant pour tenir en échec les réflexes antagonistes dont nous venons de parler.

L'intérêt ! C'est toujours là qu'on en revient, quelle que soit la façon dont on retourne le problème de l'éducation. Mais quelle sorte d'intérêt pourra-t-on susciter dans l'âme

de l'enfant ? Une seule : l'intérêt de jeu, puisque, par définition pourrait-on dire, un enfant est un être qui ne s'intéresse qu'au jeu, qui n'est captivé que par ce qui le développe d'une façon conforme à son évolution naturelle. Ce n'est qu'en engageant dans le travail à exécuter la joie et l'attrait que procure le jeu que nous arriverons à retenir l'attention de l'enfant et à lui donner la force psychologique nécessaire à l'accomplissement de sa tâche.

Mais ici les adversaires de l'éducation attrayante reviendront à l'assaut, s'écriant qu'ils stimulent, eux aussi, l'intérêt des écoliers, puisqu'ils les punissent s'ils ne font pas leurs devoirs. L'intérêt de ne pas être molesté n'est-il pas un des plus puissants auxquels on puisse recourir ?

Cette objection est spécieuse. L'observation montre en effet que la valeur et la fécondité du travail sont en rapport direct avec son intérêt intrinsèque. En substituant à cet intérêt intrinsèque un intérêt extrinsèque (comme celui d'éviter une punition) on se prive du concours spontané de l'esprit, car n'ayant créé dans l'esprit aucun besoin de connaissance que l'accomplissement même du travail puisse satisfaire, on n'a sollicité aucun des processus mentaux propres à assurer cet accomplissement. Cette forme inférieure du travail est ce qu'on appelle une *corvée*. La corvée, ne répondant à aucun besoin de notre être, nous répugne comme répugne un repas quand nous n'avons pas faim; aussi provoque-t-elle le déclenchement d'une foule de réflexes de défense (dégoût, inattention, etc.), qu'il faut commencer par tenir en échec, et c'est autant d'énergie dont la dépense ne correspond à aucun travail effectif. La corvée est donc tout particulièrement épuisante et décourageante puisque, pour un travail moindre, elle exige une beaucoup plus grande dépense d'énergie.

Plus un travail difficile est intéressant par lui-même, moins il provoque de réflexes de défense qu'il faille tenir en respect. Si l'intérêt est complet, il n'en suscite plus du tout : la seule résistance à vaincre est la résistance purement passive, inhérente à tout « travail », résistance de la

substance nerveuse à la modification que tend à lui faire subir la poursuite même du but visé. C'est que, lorsque l'intérêt est complet, la poursuite de l'objet intéressant répond à un besoin immédiat. Et la Bête dont nous parlions tout à l'heure, dont le mobile d'action est précisément le besoin immédiat, cesse de se gendарmer et devient une alliée de l'Esprit en lui cédant l'énergie dont il a besoin.

Or c'est précisément le jeu qui réalise cette forme supérieure du travail, dans laquelle l'intérêt porte tout autant sur les moyens d'exécution que sur la fin poursuivie¹.

Supposons cependant que, par un artifice disciplinaire suffisamment imposant, on soit parvenu à ingurgiter à l'élève une leçon dépourvue pour lui de tout intérêt. L'on ne sera pas encore à bout de compte, car l'étude ennuyeuse ne se distingue pas seulement de l'étude attrayante par la difficulté d'absorption, mais encore par l'impossibilité d'assimilation, l'esprit se refusant, tout comme le corps, à assimiler et à s'intégrer ce qui lui répugne.

On ne peut se faire une meilleure idée de ce qu'est la corvée par rapport au travail normal qu'en comparant ce qu'est un repas qu'on se force à avaler pour faire plaisir à un hôte — un repas-corvée — au repas mangé avec appétit. Si vous n'aimez pas les huîtres et que vous vous trouviez dans l'obligation d'en manger, vous constaterez la peine que vous aurez à faire franchir à cet amas visqueux l'isthme du gosier. Tous les réflexes de défense sont tendus, et s'efforcent de faire prendre au mets répugnant le chemin contraire à celui qu'un intérêt indirect voudrait lui faire continuer. Enfin vous voilà vainqueurs de cette première lutte... en apparence seulement, car le mollusque, ne stimulant pas l'« intérêt » du sac stomacal, c'est-à-dire les contractions ou les processus de sécrétion gastrique

¹ Qu'il soit bien entendu que le mot de « jeu » est pris constamment ici dans son sens le plus large, et qu'il n'est pas synonyme d'« amusement ». Les dictionnaires ne font, il est vrai, pas grande différence entre jeu et amusement qu'ils définissent l'un par l'autre, ou qu'ils font tous les deux synonymes de divertissement; il y a lieu cependant de distinguer ces deux notions : « amusement » implique une idée de facilité, de passivité, tandis que le jeu est un processus essentiellement actif.

adaptés à sa digestion, va vous « rester sur l'estomac » et bientôt reparaitra intact à la lumière du jour.

Ce repas-corvée, quel que soit l'effort vertueux qu'il ait suscité, n'a profité à rien.

Les repas intellectuels que prépare l'école à ses jeunes convives sont soumis aux mêmes lois que les autres. Ils doivent être absorbés avec appétit si l'on veut qu'ils profitent à ceux qui les consomment.

Une fois admis que le jeu et l'attrait (le besoin) *doivent* être le pivot de toute l'éducation, il resterait à examiner jusqu'à quel point la réalisation de ce desideratum est possible. — Il faut convenir qu'il est souvent fort difficile de donner une forme attrayante à certains enseignements. La difficulté provient de ce que, dans le genre humain, l'évolution sociale a marché beaucoup plus vite que l'évolution de l'individu, à tel point que celui-ci ne possède encore aucun besoin instinctif de savoir et de faire une foule de choses que les nécessités sociales du monde dit « civilisé » l'obligent à connaître ou à exécuter. Si le petit chat est démangé du besoin de sauter sur tout ce qui ressemble à une souris, le petit garçon, par contre, ne ressent pas la moindre envie de connaître les affluents du Yang-tsé-Kiang ou les ports du Chili. Peut-être, il est vrai, la dose de ces choses qui ne correspondent à aucun intérêt naturel pourrait-elle être fortement diminuée. Mais je ne veux pas entrer ici dans une discussion de cette nature. Il est de fait que beaucoup de choses doivent être apprises quoique dénuées d'intérêt immédiat, parce qu'on aura besoin plus tard de les savoir (par exemple la table de multiplication, l'orthographe ou la lecture¹). L'étude de ces choses peut-elle être un jeu ? Pas directement peut-être, mais indirectement. On peut rattacher ces différentes études à des intérêts

¹ L'abbé Klein, dans son charmant livre *Mon filleul au jardin d'enfants* (Paris, 1912, p. 141), me reproche de faire encore « trop de concessions » à l'instruction ennuyeuse. « Je connais des enfants, dit-il, qui ont appris la table de multiplication peu à peu, sans rien soupçonner de l'ennui que jadis elle nous imposa. » Moi aussi. Mais n'est-ce pas parce qu'alors on a su rattacher cette étude au courant des intérêts naturels ?

naturels de l'enfant, et leur transférer ainsi un attrait qu'elles ne possèdent pas. Dans certains cas ce sera peut-être difficile; c'est précisément là où se révélera l'art de l'éducateur. Je ne puis aborder ici cette question de pure application.

Cette nécessité de rendre attrayante l'éducation et l'instruction a été soulignée par tous les pédagogues dignes de ce nom¹; mais elle est encore parfaitement méconnue dans la pratique journalière des écoles. Le système scolaire actuel doit, à cet égard, être révolutionné de fond en comble, ainsi d'ailleurs que les idées de beaucoup de parents, qui le soutiennent tacitement par leurs exigences

¹ Il suffit de rappeler les noms de Fénelon, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Spencer. « Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires, disait Fénelon, on met tout le plaisir d'un côté, et tout l'ennui de l'autre; tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements... l'achons donc de changer cet ordre: rendons l'école agréable; cachons-la sous l'apparence de la liberté et du plaisir. » (*De l'éducation des filles.*) — Rollin, dans son *Traité des études* (1728), intitulé un paragraphe: « Rendre l'étude aimable. » « Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur... Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct », s'écriait notre Jean-Jacques (*Emile*, liv. II). Herbart a fait de l'intérêt le centre de sa pédagogie. — Plus récemment, W. James (*Causeries pédagogiques*) a rappelé combien l'éducateur avait avantage à s'allier l'intérêt de l'enfant; et un mathématicien, Laisant, dans son petit ouvrage *L'initiation mathématique* (Genève et Paris, 1906) a donné d'excellents exemples de la façon dont on peut intéresser l'élève à des problèmes de calcul, simplement en les formulant d'une façon pittoresque: « Par-dessus tout, dit cet auteur, attachez-vous à intéresser, à amuser l'enfant, ne lui faites rien apprendre par cœur... Que les séances de jeu — il ne faut pas les appeler des leçons — ne se prolongent jamais au-delà de la limite où l'attention faiblit, où la curiosité s'éteint... Nous nous servirons de questions amusantes comme moyen pédagogique, pour attirer la curiosité de l'enfant et arriver ainsi à faire pénétrer, sans efforts imposés, les premières notions mathématiques les plus essentielles. » « Nos écoles — ajoute un autre mathématicien — pourraient être un lieu de plaisir. Qu'on se dise bien ceci: Lorsque l'école cesse d'être attrayante pour l'enfant, c'est toujours elle qui a tort. » (CAMESCASSE, *L'initiateur mathématique*, Paris, 1910.)

Il est intéressant d'opposer à ces déclarations souriantes cette recommandation chagrine que faisait Brunetière à un proviseur de collège: « Vous ne proposerez pas à vos écoliers d'aménager de telle sorte leurs heures d'étude et de repos que le travail leur paraisse un amusement. On n'instruit pas en divertissant! » (Lettre publiée par les *Débats* du 20 juillet 1903.) Villeneuve, auquel j'emprunte cette citation, la commente ainsi: « Si l'effort qu'exige le développement du cerveau affecte assez rarement le rythme de l'hilarité, il peut devenir une joie lorsqu'il est sagement conduit... C'est en riant aux éclats que le bébé apprend de sa mère à nommer les objets familiers et, malgré les sermons de M. Brunetière, nous ne voyons aucun péril à mêler quelques lettres en chocolat aux premiers alphabets du bambin. » (*L'ennui scolaire*, Hyg. scol. de janv. 1904.)

irréfléchies relatives à ce qu'il convient » que sachent leurs enfants, dussent ces prétendues « connaissances » être acquises dans des conditions d'assimilation absolument nulles¹.

L'erreur capitale que l'on commet en voulant que l'enfant fasse effort par simple amour du devoir, par simple respect de la discipline abstraite, c'est d'oublier que l'enfant n'est pas un homme, et qu'aux valeurs qui ont cours chez l'adulte correspondent pour lui d'autres valeurs. Ces multiples valeurs qui se rapportent aux nécessités de la vie sociale et de la vie de travail, côté moral ou esthétique de l'activité, idéal de vérité ou de science, obligation morale, sociale ou économique, ces valeurs n'existent pas pour lui, ne doivent pas exister pour lui. Une fonction simple et unique les remplace toutes: le jeu. Chez l'enfant le jeu est le travail, est le bien, est le devoir, est l'idéal de vie. C'est la seule atmosphère dans laquelle son être psychologique puisse respirer et, conséquemment, puisse agir.

Il est vrai que l'on peut, par la coercition, obtenir de certains écoliers trop dociles quelques succès scolaires. Mais voyez plus tard ce qu'il en est advenu! Lassés, dégoûtés, sans initiative, incapables d'un acte d'énergie, ces malheureux ne parviennent jamais à être des hommes parce qu'ils n'ont jamais été des enfants.

En réclamant de l'enfant un effort de travail fondé sur autre chose que sur le jeu, on agit comme cet insensé qui, dès le printemps, secouerait un pommier pour lui faire donner des pommes: bien loin d'en récolter, il se priverait au contraire, en faisant tomber ses fleurs, des fruits que l'automne promettait.

¹ Si nos écoles atteignaient leur but — écrivait un pédagogue genevois mort prématurément, A. Tschumi — les élèves les quitteraient avec le désir d'apprendre. Leur mémoire serait moins chargée de choses inutiles, leur savoir moins émietté, et ils n'emporteraient pas dans la vie ce sentiment de satiété et de dégoût que la plupart des écoles leur laissent... La pédagogie doit devenir tout à fait expérimentale et reposer sur de nombreuses observations. » (*Revue de Genève*, déc. 1886.)