

IX. ÉVOLUTION DES INTÉRÊTS

L'intérêt est le symptôme d'un besoin; chez l'enfant, il est symptôme d'un besoin de croissance de l'esprit ou du corps. En effet, les objets ou les actes qui suscitent l'intérêt de l'enfant varient au fur et à mesure de son développement. Comment se comporte cette variation progressive de l'intérêt — ou, en d'autres termes, quelle est l'évolution des intérêts ? Telle est évidemment la question que doit se poser l'éducateur qui désire travailler d'accord avec la nature, et adapter la marche de son enseignement à la marche naturelle de l'évolution psychologique.

Ce problème comporte deux sortes de solutions : on peut chercher à déterminer *la date* d'apparition de chaque catégorie d'intérêts; ou bien l'on peut déterminer quel est *l'ordre* d'apparition des intérêts. Cette seconde question est la plus importante. En raison des diversités individuelles, cela n'a pas grande utilité d'établir l'âge exact de l'avènement de tels ou tels intérêts, tandis que l'ordre dans lequel ceux-ci se succèdent présente au contraire une constance remarquable : il correspond aux étapes successives que parcourt le développement de l'être, dans sa marche inflexible.

Comment va-t-on découvrir cet ordre d'évolution des intérêts ?

Deux voies s'offrent à nous : la première, la MÉTHODE EXTROSPECTIVE, consistera à observer la *conduite* de l'enfant, ses activités, ses jeux, et à noter les variations qu'ils subissent avec l'âge. De la nature de ces activités on conclura aux intérêts qui les ont suscitées, et de ces intérêts on inférera les besoins de chaque stade du développement, puisque ce n'est que dans la mesure où il répond à quelque besoin qu'un objet intéressera l'enfant¹. On peut aussi considérer ses

¹ Je ne parle ici, bien entendu, que des intérêts ayant quelque permanence, dont l'existence embrasse une certaine durée, et non des intérêts rigoureusement momentanés, qui répondent aux besoins passagers, comme manger lorsqu'on a faim, ou se reposer lorsqu'on est fatigué.

œuvres : dessins, historiettes, etc. Le dessin est un des moyens les plus propres à nous révéler ce qui préoccupe l'âme enfantine¹ : l'un affectionne les bonshommes, l'autre les locomotives ou les automobiles, etc. Celui-ci préfère copier ce qu'il a sous les yeux, celui-là crayonner d'imagination. En dehors de ces préférences individuelles, l'observation des dessins d'un grand nombre d'enfants de tous âges nous apprend que ce sont les personnages humains qui sont d'abord figurés, puis les animaux, plus tard seulement les plantes et les objets inanimés. Le dessin nous montre encore ce qui, dans un objet donné, frappe ou ne frappe pas l'esprit d'un enfant, et il nous permet de suivre la façon dont tel détail du monde extérieur s'impose davantage à son attention au fur et à mesure que l'individu grandit. Un seul exemple : le cou est ordinairement oublié dans les bonshommes tracés par les plus petits ; au-dessous de 8 ans, l'enfant ne figure cette partie du corps que fort rarement (à 6 ans, dans 20 % des cas seulement)² ; et cela se conçoit : quel intérêt pourrait bien avoir pour un enfant cette région neutre et immobile, éclipsée par les parties avoisinantes qui concentrent sur elles l'attention : la tête, les bras, et le buste avec sa rangée de boutons...

Le langage, reflet de la vie intérieure, fournit de son côté des renseignements sur l'évolution d'une certaine catégorie d'intérêts ; chaque progrès dans le langage provient de ce qu'un nouveau groupe de qualités, de sentiments, ou de notions a suscité l'intérêt de l'enfant : intérêt pour les objets (substantifs), pour les qualités (adjectifs), pour les temps des verbes, pour les mots abstraits, pour les façons de s'exprimer³.

L'autre voie qui nous rend accessible la connaissance des intérêts de l'enfant — et qui n'est pas praticable chez les plus jeunes — est la MÉTHODE INTROSPECTIVE : on interroge les enfants sur ce qui les intéresse, sur leurs préférences, sur leurs désirs, sur leurs idéals. Ce procédé ne donne guère de résultats tangibles que s'il s'adresse à une collectivité. On demandera par exemple aux élèves d'une classe de répondre par écrit à la question suivante : *A quelle personne que vous connaissez par vos études ou autrement voudriez-vous ressembler ?* C'est la formule qu'avait adoptée Miss Darrah, le premier auteur qui ait entrepris une expérience de ce genre

¹ Cf. KATZAROFF, *Qu'est-ce que les enfants dessinent ?* Arch. de psychol., IX, 1910, p. 125.

² PARTRIDGE, *Children's drawings*, Studies in education II, p. 167.

³ WILLIAMS, CONRADI, *Children's interests in words*, Ped. Sem., IX et X ; — STERN, *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907 ; — etc.

(en 1898) ¹. On peut aussi libeller la question : *Qui voudriez-vous être ? et pourquoi ?* comme l'a fait Friedrich en 1901. Ou encore : *Quelle est la leçon ou la branche d'études que vous préférez ? Quel est votre livre favori ? votre jeu de prédilection ?* etc. — Il ne faut pas oublier de demander aux enfants de justifier leur choix ou leur préférence; c'est là un point important.

Ce genre d'enquête, très simple à instituer, fournit à l'éducateur quantité de renseignements intéressants, souvent inattendus, et peut lui suggérer des idées fécondes pour la pratique de son enseignement.

Nous ne pouvons pas ici exposer les résultats détaillés auxquels a abouti l'emploi de ces procédés. Quelques mots seulement sur les grandes étapes de l'évolution des intérêts.

Tous ceux qui se sont occupés de l'enfance ont été amenés à subdiviser cette époque de l'existence en un certain nombre de périodes. Il semble au premier abord qu'il soit chimérique, tout au moins fort arbitraire, de vouloir fragmenter en périodes distinctes un mouvement aussi continu et insensiblement progressif que celui d'une vie qui se déroule. Mais n'oublions pas que le développement procède par bonds, ainsi que nous l'avons vu. Les grandes étapes que les auteurs établissent dans l'évolution psychologique correspondent en somme aux diverses étapes de la croissance physique, telles que les illustre la figure de la p. 102.

Voici par exemple la subdivision de Stumpf ² :

- 1^{re} période, de la naissance à l'apparition du langage;
- 2^{me} période, du début du langage à l'entrée à l'école;
- 3^{me} période, de l'entrée à l'école jusqu'à l'adolescence;
- 4^{me} période, l'adolescence elle-même.

Si légitime que soit en fait la délimitation de ces périodes, qui présentent chacune, comme le dit Stumpf, « ses problèmes particuliers et ses difficultés spéciales », il reste encore à déterminer ce qui les caractérise au point de vue psychologique, c'est-à-dire quel est le grand intérêt qui

¹ DARRAH, *A study of children's ideals*, Popular Science monthly, 1898.

² STUMPF, Z. päd. Ps., II, p. 2.

culmine au cours de chacune d'elles, et qui est le mobile fondamental des activités correspondantes.

Le physiologiste Sigismund a caractérisé les premiers stades du développement mental par les activités principales qui s'y manifestent, et il leur a donné des noms charmants : stades du *Säugling* (suceur), du *Sehling* (regardeur), du *Greifling* (attrapeur), du *Läufing* (trotteur), enfin du *Sprechling* (parloteur). Sucer, regarder, prendre, accrocher et tâter, marcher, puis s'essayer à parler, ce sont bien là, en effet, les grands chefs d'intérêt qui commandent successivement l'activité du bébé pendant ses deux ou trois premières années d'existence. — Mais après ?

Après, les intérêts se diversifient et se multiplient. Des fonctions diverses se développent parallèlement, et je crois que ce serait forcer les choses que de vouloir ranger bout à bout dans le temps les périodes durant lesquelles chacune de ces fonctions monopolise l'activité de l'enfant. Toutefois, malgré ce parallélisme de développement, le règne de chaque intérêt présente une phase de culmination pendant laquelle il lui arrive souvent de dominer, sinon d'éclipser, tous les autres intérêts qui lui sont contemporains.

Voici, *grosso modo*, l'ordre de succession des grandes classes d'intérêt, en ne tenant compte que de leurs périodes de culmination ¹ :

I. *Stade d'acquisition, d'expérimentation.*

1. Période des intérêts perceptifs, pendant la première année.
2. Période de l'intérêt glossique, pendant la 2^me et la 3^me année.
3. Période des intérêts généraux; éveil intellectuel (âge questionneur), de 3 à 7 ans.
4. Période des intérêts spéciaux et objectifs, de 7 à 12 ans.

¹ Les âges indiqués dans ce tableau sont évidemment très approximatifs en raison des grandes diversités individuelles; ils ne sont là que pour fixer les idées.

Voici quelles sont, selon un auteur hongrois, L. Nagy, les diverses étapes de l'évolution des intérêts (*Die Entwicklung des Interesses*, Z. exp. Päd., V, 1907); 1. Intérêt *sensoriel*, de 0 à 2 ans. — 2. Intérêt *subjectif*, de 2 à 7 ans. — 3. Intérêt *objectif*, de 7 à 10 ans. — 4. Intérêt *spécialisé* (permanent, « *beständig* »), de 10 à 15 ans. — Intérêt *logique*, après 15 ans.

II. *Stade d'organisation, d'évaluation.*

5. Période sentimentale; intérêts éthiques et sociaux; intérêts spécialisés; intérêts tenant au sexe : de 12 à 18 ans et plus.

III. *Stade de la production.*

6. Période du travail. Les divers intérêts sont eux-mêmes subordonnés à un intérêt supérieur, soit un idéal, soit simplement l'intérêt de conservation personnelle, et ils ne jouent par rapport à celui-ci que le rôle de moyen à fin. — Age adulte.

Si nous cherchons à dégager la loi générale qui régit la succession des intérêts, les lignes directrices de leur évolution, nous constaterons que cette progression se fait :

du simple au complexe;

du concret à l'abstrait;

de la réceptivité passive à la spontanéité;

de l'indétermination à la spécialisation (c'est-à-dire qu'au début les divers objets n'intéressent qu'en tant qu'ils mettent en jeu des fonctions générales — sentir, adapter un mouvement, chercher la cause ou le pourquoi — tandis que plus tard l'intérêt se spécialise à certains objets, à certaines occupations, à certains problèmes);

de la subjectivité à l'objectivité (en entendant par ces mots que les objets n'intéressent tout d'abord qu'en tant qu'ils sont un prétexte au jeu des fonctions, et qu'ensuite seulement ils sont considérés pour eux-mêmes; progression du jeu au travail, pourrait-on dire; ou aussi, en employant le vocabulaire freudien, passage du *principe de jouissance* au *principe de réalité*¹);

de l'immédiateté à la médiateur dans l'espace et dans le temps (au début, seul intéresse ce qui est dans l'entourage immédiat, et ce qui est présent; plus tard, le lointain, le passé et surtout l'avenir s'imposent à leur tour à l'intérêt);

de l'éparpillement à l'unité. En effet, ainsi que l'a constaté

¹ FREUD, *Über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens (Lustprinzip et Realitätsprinzip)*, Jb. f. psychan. Forsch., III, 1911.

Binet qui en a tiré parti pour la détermination de ses niveaux d'âge, un enfant placé devant une gravure commence par énumérer les éléments qui y figurent; ensuite seulement (à 7 ans) il commence à grouper certains de ces éléments en vue d'une *description*; et ce n'est que vers 14 ou 15 ans qu'il est capable d'*interpréter* la scène que représente la gravure, c'est-à-dire d'en réunir tous les éléments en une unité.

Loi de prise de conscience

En signalant les grandes lois de l'évolution des intérêts, il faut mentionner une loi plus générale sur laquelle mon attention ne s'est portée plus particulièrement que dans ces dernières années. C'est la loi qui régit la naissance de la conscience.

Cette question de l'origine de la conscience a une double face : face philosophique, face empirique. Le problème *philosophique* de l'origine de la conscience est le plus ardu qui soit, personne ne peut se flatter de l'avoir résolu, et il me semble que les tentatives de l'élucider ne font guère que reculer ou que transposer les difficultés. Nous n'avons pas du reste, dans un ouvrage comme celui-ci, à nous en préoccuper. Ce n'est que le problème *empirique* de l'origine de la conscience qui est du ressort du psychologue. Il consiste à se demander non pas pourquoi il y a de la conscience dans le monde, et d'où sort cette conscience, ou encore (comme l'admet Strong)¹ si tous les phénomènes de l'univers, y compris les phénomènes physiques, ne sont pas, dans leur réalité ultime, d'essence psychique, — mais seulement à noter dans quelles circonstances certaines réactions sont accompagnées de conscience, tandis que d'autres fois elles se déroulent inconsciemment.

¹ C. A. STRONG, *The origin of consciousness*, London 1918, dont les idées principales se trouvent déjà exposées dans son article *sur le panpsychisme* (Arch. de psychol., IV, 1905), en réponse à celui de Th. Flournoy, *ibid.*

Or, aussi bien la considération du développement mental des animaux que l'observation de l'enfant et de l'homme amènent à cette conclusion que la conscience ne survient que lorsque l'adaptation de l'individu ne se fait pas automatiquement¹, lorsque quelque difficulté se présente qui l'oblige à tenir compte de circonstances subjectives ou objectives par un processus spécial, qui est précisément le processus caractérisé par un jaillissement de conscience. Nous n'avons d'ailleurs pas à débattre la question de savoir si ce processus spécial est psycho-physique (physiologique, avec accompagnement de conscience), comme invite à l'admettre le postulat du parallélisme psycho-physique, ou si ce processus spécial est *uniquement psychique*, sans corrélatif physiologique, comme l'admettent les interactionnistes.

Des expériences sur la conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant (auxquelles je renvoie pour les détails)² m'ont amené à formuler ainsi cette loi de prise de conscience, en tant qu'elle concerne plus spécialement la conscience des relations :

L'enfant prend conscience d'une relation d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique, inconscient, de cette relation.

Je me borne ici à un exemple : l'enfant traite d'une façon semblable des objets semblables, bien longtemps avant d'être capable d'apercevoir (consciemment) la ressemblance entre ces objets. Sa conduite implique donc l'usage automatique de cette relation de ressemblance et ce n'est que lorsqu'il en vient à traiter différemment des objets qu'il devrait traiter semblablement qu'il se produit un heurt,

¹ CLAPARÈDE, *La psychologie de l'intelligence*, Scientia, nov. 1917. — Dans un ouvrage récent (*Die menschliche Persönlichkeit*, Leipzig, 1918) W. Stern a défendu longuement une idée analogue « la conscience est toujours la marque d'un conflit ». — Voir aussi WIEMAN, *The nature of mentality*, Ps. Rev., 1919, qui regarde le conflit comme « le stimulus de la mentalité ». En 1908, Dewey avait déjà dit : « Là où il n'y a que des objets ne posant aucun problème (unquestioned objects), il n'y a pas de conscience » (*J. of Phil.*, V, p. 375).

² *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*, Arch. de Psychol., XVII, n° 65, 1918.

une inadaptation, qui suscite la conscience de la ressemblance.

Cette loi est très importante pour le pédagogue. Elle nous apprend que la conscience des relations, cet outil fondamental de l'intelligence, ne naît pas tout uniment de l'*accumulation* des expériences impliquant ces relations, comme l'admettait l'école associationniste des Spencer et des Bain, mais que c'est au contraire *le défaut* d'une expérience de relation, amenant l'échec de la réaction appropriée, qui engendre la conscience de cette relation. En d'autres termes, toute conscience de relation est suscitée par un problème et répond à un besoin; et, si l'on veut faire saisir les relations à un enfant, il faut avant tout l'inquiéter par des problèmes de pensée ou d'action dont la solution appelle l'intervention de cette relation.

Cette loi de prise de conscience apparaît comme étant un corollaire de notre *loi de l'intérêt momentané* (p. 36). La prise de conscience est en effet proportionnelle à l'attention. Lorsqu'il importe que nous portions notre attention sur quelque objet, c'est que la conscience de cet objet est à ce moment nécessaire à notre adaptation; c'est donc que cette adaptation ne pouvait s'effectuer automatiquement, et qu'elle posait un problème à notre action ou à notre pensée.

Les stades du développement

On est tout naturellement tenté, lorsque l'on considère la vie de l'enfant, de la subdiviser en un certain nombre de périodes. Beaucoup d'auteurs s'y sont essayé; nous avons indiqué (p. 106, 202) quelques-unes de ces tentatives. Ces subdivisions varieront nécessairement suivant le point de vue duquel elles sont faites. Elles sont toujours approximatives, en raison des grandes variations individuelles. Malgré ce qu'elles ont toujours d'un peu schématique, et souvent d'un peu forcé, je crois cependant qu'il est bon de chercher à se représenter ce qui caractérise psychologique-

ment chacune de ces périodes, et à le résumer en un mot. Cela est bon, car cela attire l'attention de l'éducateur sur ces grandes transformations mentales, qu'il ne peut ignorer puisqu'une éducation normale, qui doit se faire du dedans, doit se conformer au rythme et aux sollicitations de l'évolution naturelle.

Je reproduis ici un essai de subdivision proposé par Luckey, et qui pourra donner matière à réflexion, ou servir de point de départ à des observations¹. Luckey décrit deux cycles, dans chacun desquels se retrouvent trois mêmes étapes, correspondant au développement des trois grandes fonctions de la trinité psychologique, le sentiment, la volonté et l'intelligence :

1^{er} Cycle : ENFANCE

1. De la naissance à 2-3 ans : stade *affectif* (prédominance dans la croissance du tissu épithélial, sensoriel, muqueuses, etc.).
2. De 3 à 7-8 ans : stade *volitif* (croissance des muscles; l'exercice qu'ils exigent fait de l'enfant un être dramatique, un animal actif).
3. De 8 à 12-13 ans : stade *intellectuel* (le contrôle commence à prédominer et à régir les mouvements; l'enfant observe les différences; l'habileté remplace la gaucherie des années précédentes).

2^{me} Cycle : ADOLESCENCE

1. De 13-14 ans à 16 ans : stade *affectif* : nouvelle naissance; nouvelle croissance physique entraînant de nouveaux désirs, sexuels, altruistes; de nouvelles expériences sont enregistrées.
2. De 16 à 18 ans : stade *volitif* : rapide croissance du système musculaire entraînant de nouveau le désir d'agir. Le garçon désire essayer sa force, lutter, rivaliser.
3. De 18 à 25 ans : stade *intellectuel* : développement des muscles accessoires; spécialisation du travail.

Entrer dans les détails que comporterait l'examen des

¹ LUCKEY, *The mental development of children*, Ped. Sem., Dec. 1918.

diverses périodes évolutives dépasserait de beaucoup le cadre de ce paragraphe. Quelques mots seulement sur chacune d'elles :

1. Période des intérêts perceptifs

Dans les premiers temps nous voyons l'enfant s'intéresser à tout ce qui frappe ses sens : il contemple attentivement le rideau de son berceau, une ombre qui tremblote au plafond, etc. Il s'intéresse aussi à ses propres mouvements en tant que ceux-ci lui permettent d'atteindre les choses qui l'environnent. Ce qui, en un mot, caractérise cette première période, c'est l'intérêt pour le donné, pour l'environnement immédiat, dont font partie le corps et les membres de l'enfant, que celui-ci traite comme des objets étrangers qu'il faut apprendre à manier.

L'intérêt du nourrisson ne porte pas sur les objets considérés en eux-mêmes, quant à leurs caractères intrinsèques, mais sur les objets en tant qu'ils sont un but d'exercice pour les adaptations motrices. L'objet est uniquement pour lui un « suçable », un « voyable », un « suivable des yeux », un « prenable », un « touchable », un « palpable », un « déchirable », — non un corps composé de parties diversement assemblées. Ces parties, ce n'est que beaucoup plus tard qu'elles seront distinguées. Au début, l'objet n'est perçu qu'*in toto*. — La perception, en effet, comme toute notre activité mentale, est commandée par notre intérêt; nous percevons les choses de la façon dont il nous importe le plus que nous les percevions à ce moment-là. Si nous contemplons un arbre, nous le verrons bien différemment si nous le regardons en promeneur ou au contraire en botaniste; dans un cas notre vision sera globale, dans l'autre elle sera analytique. La perception n'est analytique que si nous avons intérêt à analyser. — Or l'enfant n'a évidemment, au début, de l'intérêt que pour l'objet en bloc, considéré comme une masse colorée plus ou moins étendue,

plus ou moins biscornue, qui réclame, pour être saisie ou considérée, tels ou tels mouvements des bras ou de la tête. Les détails ne peuvent que le laisser indifférent, comme nous laissons indifférents les détails d'une locomotive dont nous avons à nous garer pour ne pas être écrasés.

Ce fait de la « vision de l'ensemble », de la perception de la physionomie générale des choses, est si marqué chez les enfants qu'il mérite un nom spécial. J'ai proposé¹ de lui appliquer celui de *syncrétisme* sous lequel Renan désigne cette « première vue, générale, compréhensive, mais obscure, inexacte », où « tout est entassé sans distinction », qui est celle de l'homme primitif². Notons en passant que cette perception syncrétique et *confuse* du tout n'a rien de commun avec la perception du *complexe*. Nous avons dit que l'esprit procède du simple au complexe; le fait que l'enfant perçoit le tout avant de percevoir les parties ne détruit pas cette affirmation. Pour lui, en effet, le tout n'étant pas un assemblage de parties mais au contraire un bloc, une unité, aller du simple au complexe c'est remonter du tout à la partie. Cette remarque est importante au point de vue éducatif: ce qui est simple pour nous n'est pas *ipso facto* simple pour l'enfant; prenons garde de juger la perception de l'enfant à notre propre mesure d'adulte, et de ne pas le faire aller du complexe au simple en traitant les matières dans un ordre qui *pour nous* (qui avons effectué le travail d'analyse) procède du simple au complexe³.

C'est ce contresens que l'on commet dans l'enseignement de la lecture: assurément, pour une personne qui a saisi le mécanisme du langage écrit, la lettre est plus simple que la syllabe, la syllabe plus simple que le mot. Mais ce n'est pas du tout le cas pour l'enfant qui voit pour la première fois un texte écrit. Pour celui-ci le mot, ou même la phrase, forment un dessin dont la physionomie générale le captive

¹ Dans ma note *Exemple de perception syncrétique chez un enfant*, Arch. de psychol., VII, p. 195. — V. aussi les observations de perception globale, publiées par Jonckheere, *ibid.* II, p. 296 et VII, p. 84; COUSINET, *Représentations du monde ext. chez les enfants*, R. phil. août 1907; LUQUET, *Dessins d'un enfant*, p. 238.

² RENAN, *L'avenir de la science*, p. 301.

³ L'éducateur n'oubliera pas que ce qui est plus simple *logiquement* (pour l'esprit de l'adulte) n'est pas plus simple *psychologiquement* et *généti- quement*. L'histoire de l'humanité nous montre que le compliqué (c'est-à-dire ce qui nous parait plus compliqué à nous) a constamment précédé le simple. — Cf. aussi BURK, *The genetic versus the logical order in drawing*, Ped. Sem., 1902.

bien davantage que le dessin des lettres isolées qu'il ne distingue pas dans l'ensemble; aussi y a-t-il souvent avantage à apprendre à lire aux enfants en commençant par les mots au lieu de commencer par les lettres isolées ¹.

C'est surtout pendant la première année de la vie que domine cet intérêt pour les caractères perceptifs de l'objet, pour sa configuration extérieure. Sans doute, longtemps encore l'enfant ouvrira des yeux étonnés sur les choses qui l'entourent, mais cet appétit perceptif va bientôt s'allier à d'autres intérêts: intérêt glossique, comme savoir le nom des choses, ou intérêt intellectuel, comme en savoir le pourquoi.

2. *Intérêts glossiques*

Dès la seconde année surgit en effet un nouvel intérêt qui va accaparer l'esprit de l'enfant pendant une longue période: c'est l'intérêt pour le langage, pour les mots. Longtemps avant cette époque, le bébé a fait entendre un charmant gazouillis de syllabes, mais ce n'est guère qu'à partir du 10^e ou du 12^e mois qu'il commence à attacher un sens à quelques-unes d'entre elles.

Nous n'avons pas à parler ici des débuts² du langage et des problèmes psychogénétiques qu'ils soulèvent. Remarquons seulement avec quel intérêt, avec quel plaisir l'enfant va mener à bonne fin la tâche colossale qui se dresse devant ses petites forces: apprendre à parler. Rien ne montre mieux de quel effort persévérant est

¹ C'est le procédé bien connu du D^r Decroly. Cf. Arch. de psychol., VI, 1907. — Chez les enfants intelligents l'apprentissage de la lecture par la méthode courante est tellement aisé qu'il ne me semble pas qu'il y ait avantage à introduire le système Decroly dans l'enseignement habituel, surtout si l'on ne commence pas la lecture trop tôt. Mais pour les enfants retardés ou de mentalité débile, ce système donne des résultats surprenants, et permet de faire facilement *mordre* à la lecture des élèves qui sont rebelles. J'ai eu l'occasion de constater moi-même avec quelle facilité un enfant anormal arrive à écrire correctement sous dictée des mots entiers comme « nid », « sapin », etc., dont il ne connaît cependant aucune des lettres isolées. — J'ai aussi expérimenté ce procédé sur ma fillette, alors âgée de 2 ans $\frac{1}{2}$; en quelques jours, elle apprit à lire plus de cent mots, alors qu'elle ignorait complètement l'alphabet.

capable un être qui accomplit un travail où son intérêt est engagé.

Notre cerveau est ainsi fait qu'à un moment donné de son développement, il a besoin de fabriquer ou d'assimiler des mots comme il a besoin d'assimiler du phosphore et de fabriquer des neurones. Aussi voyons-nous l'enfant s'acharner à emmagasiner des mots, des locutions, des tournures de phrases, même sans les comprendre. Le mot lui tient lieu d'explication et de justification. Si voyant sur la table un outil inconnu il demande ce que c'est, et qu'on lui réponde : « une tenaille », il est satisfait. Sa curiosité ne va pas au delà de la désignation des choses.

Il a l'amour du mot pour le mot. Avoir appris un terme nouveau l'enchanté. Pendant une certaine période c'est même une véritable fureur : il chasse aux mots ; il en fait collection ; quand il en a découvert un d'inédit, il le rapporte en triomphe. Il remplit « sa bouche »¹ de mots comme plus tard il remplira sa poche de tout ce qu'il a ramassé sur sa route. C'est sur les mots que porte tout d'abord son instinct collectionneur.

Maître Bébé fait de temps en temps la revue de ce que contient son « magasin de mots ». On l'entend le matin, dans son lit, qui opère son déballage. Il répète les mots, les met bout à bout, occasionnant ainsi les plus délicieux coq-à-l'âne, les tourne, les retourne, joue avec, et semble prendre plaisir au simple fait de les posséder et de les faire sonner, comme l'avare qui, enfermé dans sa chambre, jouit du tintement des écus dansant entre ses doigts.

Le but de cette sorte de passion glossique² se conçoit

¹ A l'âge de 4 ans mon petit garçon, auquel on avait un jour reproché de ne pas se servir du mot propre pour désigner un objet, répondit tout penaud : « Je l'avais pourtant si bien choisi dans le magasin de ma bouche ! »

² Le vocable *glossique* me paraît préférable à celui de « linguistique » pour désigner ce qui a trait aux processus psychologiques du langage. « Linguistique » signifie en effet « qui se rapporte à la science de la langue » et non à son acquisition. Il est donc impropre de parler de « babillages pré-linguistiques », comme c'est le cas dans les *Etudes sur l'enfance*, de Sully ; un chapitre de ce même ouvrage est intitulé « le petit linguiste ». Mais linguiste est un nom qui s'applique à celui qui étudie le langage et non à celui qui apprend à parler.

Citons ici le cas curieux du fils de Stumpf, qui se créa un langage complète-

sans peine. Que l'on songe à la grande quantité de mots et de tournures de phrases que doit apprendre l'enfant à un âge où son attention volontaire est relativement faible, si tant est qu'elle existe, et où aucun système de classification logique ne peut encore l'aider dans sa tâche énorme. Seul le plaisir que lui procure l'audition des mots peut l'exciter à retenir ceux qu'il entend prononcer, et à prononcer ceux qu'il a retenus, jusqu'à ce qu'ils soient définitivement gravés dans sa mémoire.

L'évolution du langage comprend elle-même toute une série d'intérêts successifs : au début, l'enfant n'emploie que des substantifs désignant des objets concrets : ensuite, les verbes font apparition dans son vocabulaire, puis les conjonctions, puis les adjectifs, enfin les nombres, puis les pronoms. Cet ordre d'apparition, dans le détail duquel je n'ai pas à entrer, est très constant ; c'est cette constance que nous désirons noter ici, parce qu'elle est d'une grande importance théorique ; elle est une preuve des plus patentes de l'enchaînement rigoureux des diverses phases du développement de l'esprit.

Cet ordre de succession est d'ailleurs indépendant de l'âge auquel le langage lui-même apparaît et du mode d'acquisition de ce langage. Ainsi, chez Helen Keller, la célèbre et vaillante aveugle-sourde-muette américaine, le développement du langage s'est fait dans un ordre identique à celui d'un enfant normal, bien qu'elle n'ait appris à parler qu'à l'âge de sept ans, et par le moyen du toucher¹.

La pédagogie devrait profiter plus qu'elle ne le fait de cette aptitude naturelle à l'acquisition du langage que présente l'enfant. C'est surtout dans les premières années de l'école que devraient être enseignées les langues étran-

ment original, qu'il employa jusqu'à l'âge de trois ans, où brusquement il adopta le langage courant. (*Eigenartige sprachl. Entwickl. eines Kindes*, Z. päd. Ps., III, 1901).

¹ Mais elle est allée plus rapidement : elle n'a mis que sept mois pour parcourir les diverses étapes, tandis que le bébé normal met deux ans. — Voir, sur ce parallélisme évolutif, STERN, *Helen Keller*, Berlin, 1905.

gères (je ne parle que des langues vivantes). Mais elles devraient être enseignées de la même façon que la langue maternelle : par la conversation.

3. *Intérêts intellectuels généraux*

Bien avant que se soit évanouie cette période dans laquelle l'enfant cultive le mot pour le mot, une foule d'intérêts nouveaux font irruption dans sa vie. Ces intérêts se rapportent à tout ce qui met en branle l'idéation, la fantaisie imaginative. (Nous avons parlé plus haut de l'imagination dans les jeux, et n'y revenons pas.)

Puis apparaissent à leur tour les intérêts proprement intellectuels, qui bientôt dominent la scène. L'enfant est préoccupé de la relation des choses, de leur origine, de leur constitution. C'est « l'âge questionneur » de Sully, qui commence avec la troisième ou la quatrième année. Chacun sait combien sont innombrables et baroques les « pourquoi » des enfants, auxquels les mamans — et souvent les papas — ont beaucoup de peine à répondre : « Pourquoi la lune est-elle ronde ? Pourquoi le chat a-t-il des poils sur le nez ? », etc.

Il est vrai que, si ce besoin de savoir est impérieux, il est bien facile à satisfaire. Un enfant ayant demandé à sa bonne : « Pourquoi est-ce que les trottoirs sont durs ? », et celle-ci lui ayant répondu : « Parce que tous les trottoirs sont durs », il a considéré la chose comme expliquée. (Expliquer, c'est, pour l'enfant comme pour nous-mêmes, faire rentrer un cas particulier dans une règle générale, dans une loi.)

Les grandes personnes ont coutume de considérer ces questions incessantes comme un signe de sottise, de curiosité indiscreète, et y répondent fréquemment par un sec : « Tais-toi ! », ou encore par un ironique : « Parce que ». Bien à tort ; ce désir de connaître, loin de le réprimer, il faut l'encourager, car c'est précisément sur lui que doit être

appuyé le levier de l'instruction. Et s'il n'existe pas, aucun enrichissement de l'esprit n'est possible; voyez donc les idiots.

La curiosité enfantine doit disparaître de la liste des vices, pour être inscrite au tableau des vertus ¹.

Dans les écoles, les diverses matières d'enseignement sont souvent abordées sans que l'on ait préalablement intéressé l'élève à leur acquisition, sans qu'on lui ait montré à quels pourquoi et à quels comment elles permettaient de répondre. C'est un grave défaut, auquel il serait bien facile de remédier. *Une leçon ne doit pas être autre chose qu'une réponse*, réponse que l'enfant accueillera avec d'autant plus d'avidité qu'il aura été amené à formuler lui-même les questions auxquelles elle s'adresse.

Parmi les questions posées par le bambin, celles qui ont trait à l'utilité des choses, à leur usage, tiennent une place prépondérante. On se rend compte de cette disposition utilitaire de l'esprit en priant un enfant de définir un objet. On recueillera en quantité des réponses de ce genre : « Un couteau « c'est pour couper »; un cheval, « c'est pour tirer les voitures »; etc. Un élève d'une classe primaire me disait un jour : Une maman « c'est pour préparer le dîner et laver les assiettes ». Et une petite fille interrogée par Binet : Un escargot, c'est... « pour écraser » ² !

L'instituteur ou les parents pourraient souvent exploiter en vue de l'éducation ces penchants utilitaires. En montrant à l'enfant quelle est la raison pratique de tel ordre qu'on lui donne, de telle défense qu'on lui signifie, de telle leçon qu'on lui fait apprendre, on vaincrait sans peine la résistance instinctive qu'il oppose à l'accomplissement de ce qui, à ses yeux, ne répond à aucun besoin.

¹ RIBOT (*Psychol. des sentiments*, 1896, p. 360) décrit trois stades dans le développement de la curiosité : 1. la surprise, qui est un choc, et que l'on constate dès le 5^e mois; 2. l'étonnement, état plus stable que la surprise; 3. enfin, l'interrogation. — S. Hall et Smith ont fait une enquête sur les premières manifestations de la curiosité chez l'enfant. Sur 465 questions posées par des enfants, 75% avaient trait à la cause des choses (*Curiosity and Interest* Ped. Sem., X, 1903).

² BINET, *Perceptions d'enfants*, Rev. philos., 1890, II.

4. Intérêts spéciaux

Une fois développées les fonctions psychiques générales, comme percevoir, adapter ses mouvements, exprimer ses désirs par le langage, mesurer l'espace, chercher la cause ou le pourquoi, l'intérêt se spécialise, se concentre sur certains objets, sur certaines occupations, sur certains problèmes plus définis. Ce sont les instincts spéciaux qui deviennent, les uns après les autres, la source des jeux de l'enfant.

Quel est l'ordre d'apparition de ces divers intérêts ?

Plusieurs psychologues admettent que cet ordre est le même que celui dans lequel ils ont apparu au cours du développement de l'humanité. Selon cette manière de voir, la vie de chaque enfant ne serait que la récapitulation accélérée et abrégée des diverses phases par lesquelles ont passé les ancêtres de l'humanité.

Cette idée d'un parallélisme entre le développement psychologique de l'individu et celui de la race n'est pas nouvelle; on la rencontre déjà, plus ou moins explicitement formulée, au XVIII^e et au commencement du XIX^e siècle, chez des écrivains comme Lessing et Herder, des poètes comme Goethe, des philosophes comme Rousseau, Hegel, Aug. Comte. — Spencer, puis le pédagogue Ziller, ont montré l'importance que ce parallélisme avait pour l'éducation: « L'éducation doit reproduire en petit l'histoire de la civilisation », disait Spencer, et Ziller s'exprimait de la même façon. On a donné à cette conception le nom de « Théorie des époques de civilisation » (*kulturgeschichtliche Stufentheorie; Cultur-epoch theory*). En même temps, dans le domaine de la morphologie et de l'embryologie, se développait une hypothèse analogue: les naturalistes découvraient, eux aussi, des ressemblances frappantes entre les formes successives par lesquelles passe l'embryon humain et les formes qui composent la série animale; cette « récapitulation » du développement de la race par l'individu, entrevue déjà par le physiologiste Harvey en 1628, puis redécouverte tour à tour par G. St-Hilaire, Meckel, von Baer, Agassiz, Serres, fut appuyée de solides arguments par Fritz Müller, en 1864, et élevée par Haeckel à la dignité d'une loi, la LOI BIOGÉNÉTIQUE FONDAMENTALE, qu'il fixa dans cette formule célèbre :

ontogénèse (développement de l'individu) = *phylogénèse* (évolution de la race).

Nous ne pouvons ici examiner en détail le fort et le faible de cette conception, qui a été attaquée, dans ces temps derniers, par les embryologistes eux-mêmes; il est de fait que cette loi biogénétique souffre un très grand nombre d'exceptions, et que le parallélisme qu'elle énonce n'est qu'approximatif. Ainsi, pour prendre un exemple, on commet une exagération en affirmant que le mammifère passe, très jeune, par une phase de poisson, car, s'il possède momentanément des fentes branchiales et une corde dorsale, comme les poissons, il n'a, à aucun moment de sa vie, le cœur ni l'œil du poisson, et d'autre part on rencontre chez lui, à cette même époque, quantité d'organes absolument inconnus chez ces animaux. De même à aucun âge l'enfant n'est, psychiquement, un « homme primitif », ou un « sauvage ». Les traits de caractère (cruauté, culte de la nature, etc.) que nous ont légués ces ancêtres peuvent être plus à nu, plus à découvert chez l'enfant que chez nous-mêmes, mais la mentalité de l'enfant ne cesse jamais d'être une mentalité *enfantine*, tandis que, si l'on prenait à la lettre la loi biogénétique, l'enfant devrait être successivement un *homme* de l'âge de la pierre, puis un *homme* de l'âge du bronze, etc., ce qui n'est évidemment pas le cas, puisqu'il n'a pas les caractères adultes que possédaient l'homme primitif, comme l'instinct sexuel, le courage, etc. ¹.

Cependant, il est bien des phénomènes qui parlent en faveur de l'hypothèse récapitulative, et qui ne sauraient guère s'expliquer sans elle. Ainsi, « pourquoi les embryons de certains poissons ont-ils des dents, quand l'animal achevé n'en a pas ? Pourquoi une queue formée de vertèbres se forme-t-elle chez le cheval pour régresser ensuite et ne présenter chez l'adulte qu'une touffe de poils ? Enfin que signifient ces arcs branchiaux qui se dessinent si nettement chez l'embryon humain ? » Et, dans le domaine psychologique, « comment expliquer autrement que par un

¹ De même, si le psychisme du jeune enfant rappelle à certains égards celui d'un animal, le parallèle ne peut guère être poussé loin; très vite divergent les lignes d'intérêt que suivent l'enfant d'une part et les animaux de l'autre, ainsi que l'ont montré, d'une façon frappante, les expériences de Katz et Révész sur la mémoire des poules comparée à celle du bébé (*Z. f. Ps.*, Bd. 50, 1908, p. 107; — cf. aussi SKINN, *Notes on the development of a child*, p. 229).

instinct inné ce goût si général chez les enfants pour les jeux d'Indiens, pour les poursuites, les ruses et les coups de mains ? D'où pourrait leur venir cette passion de vivre au grand air, de grimper aux arbres, d'y construire des maisons, de creuser des cavernes pour s'y installer en colons improvisés, de « gadrouiller » dans les ruisseaux, de se fabriquer des armes primitives et de parader sur des chevaux de bois faits d'un simple bâton ? Et n'est-elle pas frappante, l'unité de ces manifestations de la vie enfantine sous tous les climats et toutes les latitudes ? Il y a là plus que de l'imitation : celle-ci ne saurait procurer à l'enfant cette joie qui est le symptôme irrécusable de la satisfaction d'un instinct vital. ¹ » Ces faits, et bien d'autres, montrent qu'il existe un parallélisme incontestable entre l'évolution de la race et celle de l'individu.

Mais, quelle est la raison profonde de ce parallélisme ?

Deux conceptions sont ici en présence : pour les uns, cette similitude proviendrait d'une véritable *répétition*, par les générations nouvelles, des phases qu'ont traversées les générations passées ; cette répétition serait elle-même un effet de l'hérédité ; pour les autres, cette similitude ne serait qu'une simple *conformité* : si le développement de l'individu rappelle le développement de la race, c'est que, les êtres vivants se formant d'après des lois régulières, la nature emploie des moyens identiques pour réaliser l'évolution de l'individu et celle de la race ².

Cette seconde conception est plus économique, et elle cadre mieux avec les faits. Ne voir dans la répétition onto-phylogénique que le simple écho de formes passées,

¹ FERRIÈRE, *La loi biogénétique et l'éducation*, Arch. de psychol., IX, p. 168, 173. — Dans un travail intitulé *Spontaneous constructions and primitive activities of children analogous to those of primitive man* (Am. J. Ps., jan. 1910), Acher décrit les constructions que les enfants aiment faire en employant du sable, de la terre, de la neige, des blocs de bois ou de pierre et autres activités, en soulignant leurs analogies avec celles des peuples primitifs. L'auteur montre que l'imitation ne suffit pas à expliquer la plupart de ces activités.

² En pédologie, la première de ces conceptions est représentée par l'école de Stanley Hall (v. plus haut p. 117), la seconde, par l'école de Dewey. — Il a été déjà fait allusion à ces deux façons différentes d'interpréter les activités de l'enfant à propos du jeu (v. p. 122).

que des rudiments ataviques, ne jouant plus aucun rôle dans le développement *actuel* de l'individu, et n'y réapparaissant, pour ainsi parler, que par la force de l'habitude, me paraît insoutenable : il est bien évident que tous ces organes transitoires, qui existent un certain temps chez l'embryon des vertébrés pour être remplacés par les organes définitifs, jouent un rôle dans l'apparition de ces derniers, qu'ils engendrent ou qu'ils concourent à former. Leur présence momentanée est, de fait, aussi nécessaire à l'édification de l'organisme, que des échafaudages provisoires le sont à la construction d'un bâtiment.

De même, dans le domaine psychologique, nous devons envisager ces stades de passage sous le rapport de leur utilité génético-fonctionnelle. Et si l'enfant passe par certaines étapes qui rappellent l'animal, le sauvage ou le barbare, nous devons considérer ces étapes comme nécessaires à son évolution ultérieure. Comme le dit Tyler, la période barbare de l'enfance est un stimulus pour le développement des capacités de l'adulte, exactement comme la corde dorsale de l'embryon est un stimulus pour la formation ultérieure de la colonne vertébrale¹. — Conclusion : il est légitime de s'aider de l'histoire des âges primitifs de l'humanité pour comprendre les progrès successifs de la mentalité enfantine, et pour y adapter les divers échelons de l'enseignement².

Certains auteurs³ estiment cependant que l'éducation n'a rien à tirer de l'analogie entre l'enfant et ses ancêtres primitifs, car l'enfant, se trouvant dans de tout autres circonstances que le sauvage ou le barbare, doit être immédiatement adapté à ces circonstances actuelles, sans qu'il lui soit nécessaire de repasser par les détours et les erreurs de l'évolution de l'humanité. Cela est juste dans une

¹ TYLER, *Growth and education*, Boston, 1907, p. 55.

² C'est pour l'enseignement mathématique surtout que l'on s'est préoccupé de retrouver la voie qu'avait suivie la race; cf. notamment BRANFORD, *A study of mathematical education*, Oxford, 1908, chap. V.

³ Comme LANGE, *Über Apperzeption*, 10. Aufl., Leipzig, 1909, p. 145.

certaine mesure; il est évident que c'est *cum grano salis* qu'il faut appliquer la théorie biogénétique à la pratique de l'éducation. (En disant qu'il faut permettre à certaines impulsions « sauvages » ou « barbares » de l'enfant de s'exprimer librement, parce que cette expression est utile à son développement, personne n'entend qu'il faille lui apprendre à manier le boomerang, à chasser à l'ours, ou à

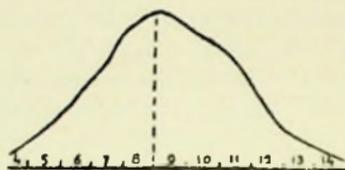


FIG. 6. — Courbe de la fréquence, suivant l'âge, du jeu de poupée.
(D'après Ellis et Hall).

adorer des idoles.) Attention cependant ! Il se pourrait fort bien que, ce qui nous semble à nous, à notre logique pédante, des « détours et des erreurs », soit en réalité le plus court chemin pour parvenir au but, parce que c'est le chemin dont la nature a tracé le plan — et qu'il soit même le seul praticable. C'est peut-être un détour pour la grenouille que de passer par l'état de têtard; ne serait-il pas bien plus simple qu'elle naquît tout de suite avec des pattes, et sans cette queue, surtout, qui n'est qu'« un détour et une erreur » ! Mais ce détour est sans doute nécessaire; vous ne pensez pas que l'on hâterait beaucoup la formation des grenouilles adultes en coupant la queue des têtards... ce que l'on ferait probablement si les grenouilles avaient des écoles !

Mais revenons à l'évolution des intérêts spéciaux : W. Hutchinson décrit dans l'évolution de l'enfant quatre périodes distinctes, qui rappellent les phases de l'évolution de la civilisation et qui sont marquées chacune par des intérêts caractéristiques : 1° intérêts de chasse, de capture, de guerre; 2° intérêts pastoraux, par suite desquels l'enfant

tente d'apprivoiser et de dresser les animaux, et s'amuse à creuser des trous, à construire des huttes; 3^o intérêt agricole, qui se manifeste par le jeu du jardinage; 4^o enfin, intérêt commercial, qui produit le troc, la vente d'objets de valeur minime, pour réaliser un bénéfice ¹.

A la vérité, nous manquons encore de données pour établir d'une façon quelque peu certaine l'échelle des intérêts spéciaux. Comme nous l'avons dit, chacun d'eux règne pendant une période assez longue, mais ne culmine que pendant un laps de temps relativement limité. Pour connaître cette période de culmination, la méthode comparative ne donne rien, et il faut recourir à la méthode psychostatistique : on cherche chez combien pour cent d'enfants de chaque âge on rencontre un intérêt donné. On peut ainsi décrire la courbe de cet intérêt : le point de culmination de cette courbe correspondra à l'âge auquel on l'a rencontré le plus souvent.

Prenons par exemple l'intérêt de collectionnement, dont il a été question plus haut à propos des jeux (p. 183). Un

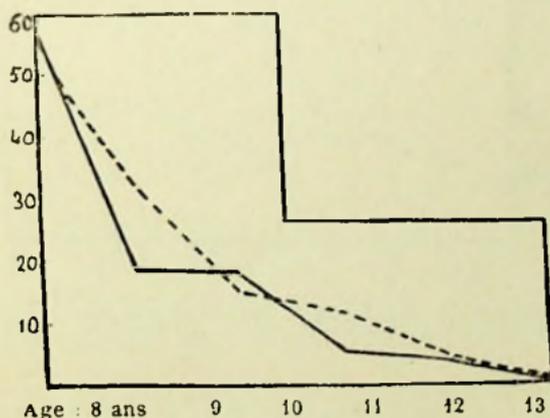


FIG. 7. — Diagramme représentant les variations dans le choix de père et mère. — Garçons; - - - Filles. (D'après Varendonck, op. cit.)

auteur, Burk, a constaté que cet intérêt croît jusqu'à l'âge de dix ans, pour décroître ensuite peu à peu ¹. Ou bien le jeu de poupée : la fameuse enquête de Stanley Hall a fourni entre autres, ce qui n'est pas dépourvu d'intérêt, la courbe d'évolution du jeu de poupée (chez les filles); c'est de 7 à 10 ans que la poupée passionne le plus les petites Américaines, et l'apogée de cette passion se rencontre à 8 ½ ans. La fig. 6 reproduit ce diagramme ².

Chaque intérêt, avons-nous dit, progresse pour son compte suivant certaines directions définies. Le collectionnement, par exemple, qui porte d'abord sur des objets indéterminés, se spécialise peu à peu; la direction de l'in-

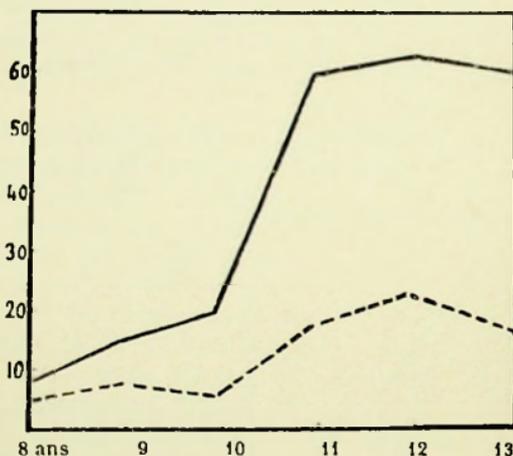


FIG. 8. — Diagramme représentant les variations dans le choix des personnages historiques ou contemporains, et des écrivains (— Garçons; --- Filles).

¹ BURK, *The collecting instinct*, Ped. Sem., VII; HALL, *Am. J. of Ps.*, 1890; — BARNES, *Stud. in Ed.*, I, 144.

² Ce diagramme n'est fondé malheureusement que sur 98 observations. Pour se procurer les renseignements nécessaires, les auteurs avaient demandé à des élèves féminines d'une école normale de leur indiquer de mémoire à quel âge leur passion pour la poupée avait été la plus forte (ELLIS and HALL, *A Study of dolls*, Ped. Sem., IV, 1896, p. 156).

térêt qu'il suscite change aussi : au début, l'enfant collectionne pour le plaisir immédiat d'amasser, de posséder ; plus tard, c'est par suite d'un intérêt plus objectif, d'un but plus éloigné : il attache aux choses elles-mêmes une certaine valeur.

Si l'on observe le jeu en général, on y constate aussi cette spécialisation progressive, et cette marche constante du concret à l'abstrait, de l'immédiat au médiat. Primitivement, tout ce qui tombe sous la main de l'enfant lui sert d'amusement ; ensuite les jeux se spécialisent, puis les amusements concrets, impliquant un joujou, font place aux amusements de nature abstraite.

Cette progression centrifuge de l'esprit se retrouve encore de façon très nette, dans les réponses que les enfants font aux questionnaires sur l'*idéal*. Tout d'abord, c'est l'entourage immédiat, les parents, les grands frères ou grandes sœurs qui sont choisis comme « idéals » par les enfants auxquels on a demandé « à quelle personne ils voudraient ressembler ». Mais les parents perdent bientôt du terrain, ainsi qu'on le voit sur l'un de ces diagrammes, empruntés à Varendonck (fig. 7), et l'idéal est cherché dans une sphère moins proche : contemporains célèbres, héros de l'histoire ou des livres (fig. 8).

Si l'on examine quelles sont les *raisons du choix* de tel idéal, on constate que les plus jeunes sont préoccupés surtout par les possessions matérielles ou le plaisir ; exemple :

Je voudrais ressembler à M. Paul qui est vétérinaire pour les chiens ; parce que j'aime ça (garçon de 8 ans).

Je voudrais ressembler à Martha V., parce qu'elle a de belles boucles d'oreilles (fillette de 9 ans).

Je voudrais ressembler à M. Rothschild, parce qu'il est millionnaire (garçon 11 ans)¹.

¹ Ces exemples sont tirés du travail de Varendonck, déjà cité. Ajoutons-leur celui-ci, plus intéressant, à la vérité, au point de vue économique et social qu'au point de vue purement psychologique : « Je voudrais ressembler à Marie V., écrit une fillette de dix ans, parce qu'elle a deux jupes en laine et moi je n'en ai qu'une. Elle travaille auprès d'une couturière et moi je suis sans travail depuis cinq semaines. » « N'est-ce pas là une preuve — remarque justement Varendonck — que nul idéal élevé ne peut être atteint quand on n'est pas à l'abri des besoins primordiaux ? »

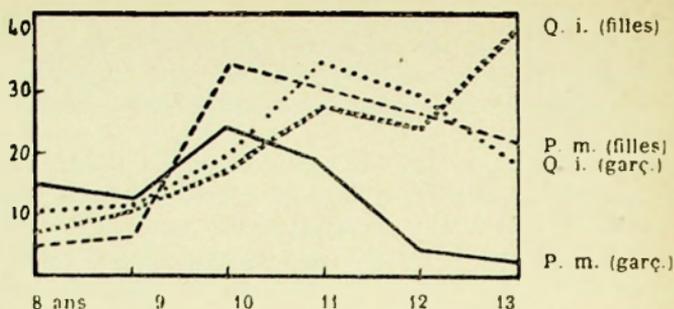


FIG. 9. — Diagramme établissant les variations dans les raisons du choix des enfants. Q. i. signifie *qualités intellectuelles*; P. m. *possessions matérielles*.

Mais bientôt les préoccupations matérielles influencent moins le choix des idéals, surtout chez les garçons (les filles, d'après Varendonck, y restent plus attachées), et ce sont alors les qualités intellectuelles, esthétiques ou morales, qui dictent les choix (fig. 9); et l'on obtient des déclarations du genre de celles-ci :

— Ce que je voudrais être, c'est de savoir bien rédiger comme ces grands écrivains... (Garçon, 12 ans.)

— Je connais une fille qui me plaît beaucoup. Elle a un cœur d'or et aide les pauvres gens qui sont dans le besoin... Elle est si douce envers tout le monde. Si elle voit quelqu'un qui maltraite une bête elle pleure amèrement de la brutalité de cet homme... (Fille, 12 ans.)

— Moi, je voudrais ressembler à une de ces bonnes âmes charitables secourant les malheureux, les sortant de la misère... (Garçon, 15 ans.)

La façon dont évolue l'intérêt pour les branches d'étude a une très grande importance pédagogique. Une cause d'erreur à éviter dans ce genre d'enquête est le fait que des élèves peuvent détester une certaine branche en dépit de son intérêt intrinsèque, simplement parce que son enseignement est mal donné, ou parce que le maître qui en est chargé est personnellement antipathique. Il

faut donc opérer sur des grands nombres d'écoliers, appartenant à des écoles ou même à des villes différentes, afin d'être sûr que l'intérêt ou le défaut d'intérêt pour telle ou telle branche ne provient pas de circonstances accidentelles.

Les recherches de ce genre — que chaque directeur d'école devrait répéter pour son compte — montrent que les branches préférées ou méprisées varient d'un âge à l'autre. Il est évident que si une branche, généralement préférée à l'âge de 8 ans, tombe au rang des généralement méprisées chez les élèves de 12 ans, cela prouve, soit que l'esprit de l'enfant est plus apte à assimiler cette branche à 8 ans, soit que la méthode employée plus tard est mauvaise, ou bien que l'on n'a pas suivi, dans l'enseignement de cette branche, un ordre conforme au développement naturel de l'esprit.

Et *vice versa*; si une branche, préférée plus tard, est détestée par les élèves les plus jeunes, cela indique que son enseignement est commencé trop tôt, ou qu'il est mal présenté. Un seul exemple, tiré du travail de Stern : la leçon de religion (qui ne figure d'ailleurs jamais parmi les branches préférées !) est cependant moins détestée par les plus âgés que par les plus jeunes. Une telle constatation fait supposer que la façon dont était exposée cette discipline, dans les petites classes d'Allemagne, ne convenait pas au degré de développement qu'ont alors atteint les élèves.

C'est pendant cette période, à partir de sept ans, que l'intérêt commence à s'objectiver. L'enfant n'agit plus seulement pour le plaisir d'agir, mais on le voit s'intéresser au but concret de son action, au succès de son effort; c'est dire qu'il prend conscience de la relation qui unit le moyen employé à la fin à atteindre. On saisit aisément tout le parti que la pédagogie peut tirer de cette inclination de l'esprit.

Les intérêts varient, enfin, suivant *le sexe*: communs chez les tout petits, ils se différencient de plus en plus avec l'âge. Les jeux courants, les exercices physiques,

qui chez les garçons persistent jusqu'à la fin de l'adolescence, déclinent rapidement chez les filles à partir de 8 ou 9 ans. Celles-ci, par contre, préfèrent de plus en plus les occupations manuelles¹.

Les recherches psychostatistiques du genre de celles indiquées plus haut (enquêtes sur l'idéal, sur les lectures favorites, etc.) mettent vivement en lumière la différence des intérêts des garçons et des filles, différences qui s'accroissent à mesure qu'ils avancent en âge. Ainsi, tandis que les garçons lisent de préférence les récits d'aventure, d'inventions, d'histoire, de science, la bibliothèque des jeunes filles se compose avant tout de récits de pure imagination (mythes, légendes, nouvelles), et surtout de récits se rapportant à des enfants². Voici un exemple, à simple titre d'illustration, pour montrer les fortes différences constatées entre les sexes : Dans son enquête sur les lectures préférées, Vostrovsky a trouvé que 76 % des garçons et 24 % seulement des filles accusaient du goût pour les récits d'aventure; au contraire, les livres dont les enfants sont les héros ne sont goûtés que par 12 % des garçons, tandis qu'ils le sont par 52 % des filles. — En un mot, comme le dit Brittain, les intérêts des garçons ont un caractère surtout *dynamique*, ceux des filles un caractère plutôt *statique*.

Le dessin de choix libre est un test qui révèle aussi des différences assez marquées entre chaque sexe. En dépouillant les dessins de plus de 2500 enfants — dessins provenant de l'expérience collective mentionnée précédemment, p. 201 — Katzaroff a trouvé que les garçons comparés aux filles dessinaient de préférence des animaux, des scènes de la vie, des bateaux, chemins de fer, cavaliers et bicyclettes; les filles, des fleurs, des dessins géométriques, des objets divers (meubles, ustensiles, etc.³).

¹ Sauf toutefois le dessin, qui est préféré par les garçons (cf. IVANOFF, *Le dessin des écoliers de la Suisse romande*, Arch. de psychol., VIII, p. 21).

² VOSTROVSKY, art. cité, Ped. Sem., 1899.

³ KATZAROFF, art. cité, Arch. de psychol., IX.

Les filles sont d'une sentimentalité plus vive et plus précoce que les garçons; elles manifestent leurs sentiments d'amitié, d'affection, en des effusions souvent exagérées. Boubier, ayant collectionné un certain nombre de « billets » que des élèves d'une école primaire se sont écrits pendant les leçons, a noté combien s'y révèle la profonde différence psychologique des deux sexes¹ : « Au rebours de la fillette, le jeune garçon n'aime pas beaucoup à écrire. Le plus souvent, il se borne à souligner d'une phrase un dessin satirique, pour que le sens en soit mieux compris par le destinataire. Ses billets proprement dits ne portent guère qu'une injure plus ou moins triviale, une méchanceté plus ou moins noire, ou une simple plaisanterie plus ou moins spirituelle. » Par exemple :

Pinson, pinson, sa va bien la santé, dit et ce que tu dors toujours dans ton lit ou dans la lune ou dans les étoiles ou dans le soleil.

[Autre échantillon, relatif à un gros garçon du nom de Grombal :] « Le mammifère marin le Grombal donne 150 kilogs de sindou et 220 d'huile de foie de morue. Un grombale pèse 370 kilogs. Cet animal a été trouvé en 1901 par Dupen le célèbre phisitien. » [Dupen est un autre camarade.]

« Quant à la fillette, au contraire — constate Boubier — le billet est sa grande préoccupation, son idée fixe, dans laquelle elle se complait, parce qu'elle y peut mettre tout son esprit, toute son âme. En général, point n'est besoin de dessins pour agrémenter ce qu'elle écrit, les mots sont tout... Elle est plus préoccupée des petits potins, des can-cans, tandis que la guerre ou la politique passionnent déjà à un haut degré le garçon. » Ses épîtres sont souvent pleines de mots tendres, comme ceux-ci :

Je t'aime, je t'aime je t'aime plus que mois même plus que mois même je t'aime plus que moi même. — Ou bien : Adieu

¹ BOUBIER, *Les jeux de l'enfant pendant la classe*, Arch. de psychol., I, p. 56 et suiv.

élene [Hélène] je viens apporter des œufs et je viens te dire bonjour adieu ma bien aimée.

On pourrait noter bien d'autres différences dans les intérêts suivant l'âge et le sexe, mais ces exemples suffiront pour montrer de quelle manière on peut les mettre en lumière, et pour suggérer aux instituteurs le désir d'enrichir nos connaissances à ce sujet.

5. *Intérêts sociaux ou éthiques*

L'âge de 12 ans est une date importante dans l'histoire du développement de l'enfant; il marque un tournant, un changement de direction, d'orientation. Des régions insoupçonnées se découvrent subitement à ses yeux : la conscience sociale s'éveille, et l'axe des intérêts se déplace.

A cet âge, l'enfant qui jusqu'alors ne s'occupait guère du rôle qu'il pouvait jouer dans la société, prend conscience de son caractère de membre d'une collectivité. Il cherche à gagner l'estime de certaines personnes, devient plus sensible à leur influence. Comme, à ce moment, sa susceptibilité à l'influence d'autrui n'est pas encore tempérée ou gouvernée par l'esprit critique ou quelque idéal éthique déterminé, le garçon de 12 ans est particulièrement sensible aux mauvaises suggestions. C'est donc à ce moment qu'il faudra commencer à surveiller les connaissances qu'il fait, les camarades qu'il fréquente.

L'enfant, en même temps qu'il prend conscience d'autrui, prend aussi conscience de sa propre personnalité. Prise de conscience de soi et prise de conscience des autres ne sont en effet que les deux aspects d'un même acte de différenciation, de classement. L'individu ne se définit que par rapport à la collectivité. L'essence du moi est constituée par le sentiment de la responsabilité, du devoir, du rôle que nous sommes appelés à jouer, sentiments qui sont évidemment d'origine et de signification sociales.

La période de l'adolescence est encore caractérisée par la concentration de l'intérêt sur un petit nombre d'objets. Souvent on constate un seul intérêt dominant qui est comme le centre autour duquel gravitent toutes les occupations, toutes les pensées du jeune homme ou de la jeune fille : la peinture, la musique, telle œuvre de bienfaisance, telle collection, telle société. La valeur (morale, esthétique) de ces occupations commence aussi à l'emporter sur leur intérêt purement intellectuel.

Puis survient la crise pubère, crise à la fois physiologique et psychologique. L'importance de cette phase est si grande qu'il lui faudrait consacrer tout un volume¹. L'intérêt qui y culmine est l'intérêt, plus ou moins conscient, plus ou moins avoué, pour tout ce qui touche à l'autre sexe, pour tout ce qui peut le séduire : coquetterie, parures, beauté corporelle, lecture des romans prohibés...

C'est la période du fruit défendu. Une vie nouvelle bouillonne dans les profondeurs de l'âme; et l'on est cloîtré entre les quatre murs d'un collège, d'un atelier ou d'un pensionnat !

Mais les instincts naissants, pas plus que la sève du printemps, ne peuvent rester longtemps comprimés : si un obstacle s'oppose à leur ascension normale, ils font irruption par quelque voie latérale.

On a souvent remarqué combien la puberté prédisposait à l'exaltation religieuse. Dans sa statistique sur l'âge de la conversion, Starbuck a constaté que ce phénomène avait son maximum de fréquence à 16 ans chez les garçons, et à 13 ans chez les filles². Il semble indéniable que l'émotion religieuse et l'instinct sexuel aient des racines psychologiques communes. La religion, comme l'amour, procède d'une impression d'imperfection, d'insuffisance

¹ Voir notamment HALL, *Adolescence*, MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent*, Paris, 1909 (avec bibliogr.), et l'étude expérimentale de M^{lle} EVARD, *L'adolescente*, Neuchâtel, 1914. On trouvera dans ce dernier ouvrage une quantité de documents de première main, qui montrent d'une façon frappante la transformation profonde que la puberté imprime à l'orientation de l'esprit et des sentiments.

² STARBUCK, *The psychology of religion*, London, 1899.

personnelle, d'isolement ou de détresse, de manque; comme l'amour, elle permet à l'individu ce don de soi, cette fusion avec d'autres êtres, qui sont ressentis comme des besoins par l'adolescent, parce qu'ils sont dans l'intérêt de la race. En réprimant brutalement, au nom de quelque dogme « positiviste », ces penchants religieux, on peut produire chez le jeune homme, et surtout chez la jeune fille, des troubles graves, notamment chez les sujets qui sont de tempérament nerveux, ou prédisposés à l'hystérie. A supposer même que la religion ne corresponde à aucune « vérité » objective, elle peut être momentanément d'une grande utilité en servant de support et de moyen d'expression à des sentiments qui, eux, sont bien réels, et dont l'expansion permet sans doute à la personnalité de franchir un pas difficile de son développement ¹. Cela n'a d'ailleurs pas de sens, pour le pédologue, de se demander si tel objet d'intérêt est « vérité » ou « erreur »; la seule chose qu'il ait à prendre en considération c'est l'utilité biologique. Lorsque le bambin voit un navire dans un fêtu de paille qui glisse au fil de l'eau, on peut se demander si cette croyance lui est utile ou nuisible, mais cela ne rime à rien de poser à son sujet la question du vrai ou du faux.

Empêcher un adolescent qui en ressent le besoin naturel d'accomplir normalement son évolution religieuse, sous prétexte que la religion n'est pas « vraie », c'est se conduire en dogmatiste qui *décète* ce qui est vrai et ce qui est faux, ce qui doit être cru — non en psychologue impartial qui *constate* ce qui répond *en fait* à un besoin de croyance, ni en pédagogue, qui doit favoriser l'évolution naturelle

¹ En détruisant brusquement les croyances religieuses d'un adolescent, on risque de produire un trou dans son système mental. Etant donnée l'instabilité qui caractérise cette période, il peut s'ensuivre une désorganisation complète. Si cet accident arrive au moment où précisément le jeune homme avait pris ces croyances religieuses comme support de toutes ses idées, comme point d'appui de sa conduite, cette brusque démolition va entraîner une catastrophe : crise de mélancolie, pessimisme ou suicide (Proal a noté, dans *L'éducation et le suicide des enfants*, 1907, p. 127, l'appoint fourni au suicide des adolescents par le scepticisme précocé). Le suicide est la terminaison naturelle et logique d'un être chez lequel a été détruit l'intérêt qui était le mobile de vie.

de l'esprit, en la guidant s'il le faut, mais sans la contrecarrer. Autant vaudrait empêcher un bébé de marcher à quatre pattes, lorsqu'il ne sait pas encore se tenir sur ses pieds, sous prétexte que la marche à quatre pattes est une « erreur ».

Refoulé par les circonstances, l'instinct sexuel peut s'exprimer, en dehors de l'inclination religieuse, sous des formes diverses, succédanés de l'amour : amitié débordante pour des camarades du même sexe ¹, passion pour des animaux, culte de l'art, de la philosophie, etc.

Mais il faut nous arrêter...

La question de l'évolution des intérêts demande de nouvelles et consciencieuses recherches. D'ores et déjà cependant on peut affirmer que cette évolution suit une marche définie et constante. Les indications qui découlent de ce fait sont claires : 1^o l'éducation ne doit pas contrecarrer cette évolution naturelle; 2^o elle doit autant que possible la favoriser. Varendonck le dit justement dans son étude : « Si l'éducation précipite ou retarde ces stades de développement, il peut en résulter un vide dans le caractère, peut-être une désorganisation sérieuse. » Comme nous l'avons déjà fait remarquer à propos du développement physique, les divers stades de la croissance sont solidaires. Brûler une étape, c'est faire du tort, non seulement aux processus dont le développement correspond à cette étape, mais aussi à tous ceux des étapes suivantes qu'ils conditionnaient. Vouloir aborder un enseignement avant de s'être assuré que le développement a atteint le degré où

¹ MARRO (*La puberté*, p. 64) publie de curieux échantillons de lettres de jeunes filles de pensionnat s'écrivant entre elles : « Pourquoi, mademoiselle, avez-vous honte de m'écrire ? Vous ne savez donc pas qu'un mot de vous me rend heureuse... Si vous saviez quel vide je sens dans mon cœur, certes, vous accourriez pour le remplir... J'ai tant désiré la fin de vos vacances pour aller à votre rencontre, pour vous revoir, pour vous répéter de vive voix, que je vous aime ! Vous rappelez-vous le jour de votre arrivée ? Si nous avions été seules, je ne sais ce que je vous aurais fait ; sans exagération, je vous aurais étouffé de baisers... » etc. Une autre termine ainsi sa missive : « ...si vous voulez me voir un peu réconfortée, mademoiselle, continuez à tourner de temps en temps vers moi un doux et amoureux regard. » — Cf. aussi SMITH, *Types of adolescent affection*, Ped. Sem, 1904, p. 178, EVARD, *op. cit.*, p. 140.

il pouvait en supporter le poids, c'est bâtir en l'air, comme ce serait bâtir en l'air que de vouloir commencer la construction d'un étage avant qu'ait été édifié l'étage inférieur sur lequel il doit reposer.

En faisant correspondre les intérêts de chaque degré de l'enseignement aux intérêts naturels qui caractérisent les divers stades de l'évolution infantile, les instituteurs feraient cesser cette « inintelligibilité radicale » que M. Cousinet, dans l'article auquel il a été fait allusion précédemment, montre exister entre les élèves d'une classe et leur maître.

« Il n'y a point, dit M. Cousinet, de commune mesure entre les enfants et les grandes personnes. Les enfants vivent dans un monde construit au moyen d'une expérience insuffisante et d'une imagination confuse, un monde irréel pour nous, très réel pour eux. Ce qui nous intéresse leur est inintelligible, ce qui les intéresse les passionne, leurs jeux et tous les détails de ce monde qui est pour eux le monde nous paraît insignifiant et puéril... Cette divergence d'intérêts est une des causes principales du peu de confiance que les enfants montrent aux grandes personnes... Non seulement le maître considère comme méprisables les occupations ordinaires des élèves, non seulement sa pensée demeure inintelligible aux élèves, mais encore il s'oppose à la satisfaction des désirs enfantins, il détruit comme un château de cartes ce monde romanesque où se complaît l'enfant, il s'efforce de lui imposer des motifs d'intérêt qu'il juge supérieurs... »

Que cette inintelligibilité existe, c'est certain, et M. Cousinet montre très justement à quoi elle tient; qu'elle doive nécessairement exister, c'est au contraire fort douteux, et je ne puis partager le pessimisme de notre auteur :

« Et quels que soient les progrès faits par la pédagogie et la psychologie de l'enfant, affirme-t-il en effet, quelque effort que fasse l'une pour s'ajuster sur l'autre, même avec l'école *sur mesure*, selon le vœu (d'ailleurs irréalisable à mon avis) de M. Claparède, il restera entre l'enfant, et surtout entre le groupe d'enfants, et le maître une inintelligibilité radicale. »

Mais pourquoi donc l'instituteur ne pourrait-il pas épouser les intérêts de l'enfant — comme le médecin épouse, par exemple, les intérêts de ses malades ? Sans doute, pour le faire, il faudra qu'il les connaisse, ces intérêts. Et c'est justement le but de la psychologie de l'enfant que d'attirer sur eux l'attention de l'éducateur, de l'inviter à les déterminer. Maintenant, si un maître est incapable d'incliner son esprit et son cœur jusqu'au niveau du cœur et de l'esprit de l'enfant, c'est qu'il a choisi une profession pour laquelle il n'a malheureusement pas de vocation.

Concluons ce trop long chapitre :

L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. Chaque étape correspond au développement d'une certaine fonction ou aptitude dont le jeu procure de la jouissance à l'enfant. Tous les objets susceptibles de faire jouer cette fonction ou aptitude naissante intéressent naturellement l'enfant, le captivent, l'attirent, tandis que ceux qui ne correspondent au jeu d'aucune aptitude existante le laissent indifférent ou lui répugnent instinctivement.

Le secret de la pédagogie consiste à se servir de ces aptitudes naturelles de l'enfant, au lieu de le réprimander à l'occasion de celles qui lui font défaut — qu'il n'en soit pas doué, ou qu'il ne les possède pas encore.

LA THÉORIE ÉVOLUTIVE DE FREUD. — Avant de terminer, il convient de dire deux mots de la théorie du développement mental de Freud. Selon cet auteur, la période d'enfance a une importance décisive dans la détermination des aptitudes, des penchants, des qualités et des défauts que manifesterà l'individu au cours de sa vie ultérieure. Suivant que l'évolution des intérêts de l'enfant sera normale ou anormale, celui-ci deviendra un individu normal, ou au contraire un pervers, ou encore un névrosé.

Pour Freud, l'évolution des intérêts se ramène en somme à l'évolution d'un instinct primordial, qui apparaît le premier, et qui est la source de toute activité psychique, *l'instinct sexuel*. Cette prépondérance que Freud attribue à la sexualité dans le développement mental a fait donner à sa théorie le nom de *pansexualisme*. En voici, brièvement, le principe : la sexualité n'apparaît pas à la puberté, comme on l'admet généralement. Au contraire, dès sa naissance, le bébé manifesterait des tendances érotiques : les sensations agréables suscitées par la bouche, les lèvres et d'autres organes (téter, sucer son pouce, etc.), procureraient une véritable volupté (la *libido*). Chez lui, le domaine des impressions érotiques ne serait pas encore différencié. Ce ne serait qu'au moment de la puberté que l'instinct sexuel se spécialiserait, en se limitant à ce qui touche à la fonction de reproduction. Quant aux tendances érotiques primitives qui ne sauraient concourir à la formation d'un instinct sexuel normal, elles devraient être sublimées, c'est-à-dire transformées en tendances adaptées et de valeur sociale.

Sans entrer ici dans le fond du débat, notons que rien n'autorise à considérer comme sexuels des processus ne participant aucunement à la fonction sexuelle. Dire que le plaisir de téter est un plaisir sexuel n'a à mon avis aucun sens — sans compter que cette hypothèse est en contradiction formelle avec la phylogénèse (l'instinct sexuel est apparu bien plus tard que l'instinct de la nutrition, qui, lui, a évidemment existé dès le début de l'évolution). Ce qui est plus vraisemblable, c'est que l'enfant, justement parce qu'il ne possède *pas* encore de tendances sexuelles, concentre sur son instinct de nutrition toutes les ardeurs dont il est capable : l'instinct de nutrition, n'ayant pas encore en l'instinct sexuel le plus redoutable des concurrents, attire à lui et monopolise pour sa satisfaction toutes les énergies du corps et de l'âme. Pourquoi donc la volupté de manger serait-elle une volupté sexuelle ?

D'ailleurs, la véritable pensée de Freud n'a-t-elle pas été trahie par son langage ? Il donne la plupart du temps une extension si grande au mot *libido* qu'il en fait exactement l'équivalent de ce que j'ai appelé *l'intérêt* (v. plus haut, p. 194) : un instinct ou un besoin qui tend à se satisfaire¹. L'évolution de la libido se ramène ainsi à l'évolution de l'intérêt, dont l'objet change au fur et à mesure des nécessités du moment et des besoins de l'organisme. Et la transfor-

¹ Cf. JUNG, *Versuch einer Darstellung des psychanal. Theorie*, Jb. f. psychan. Forsch., V, 1913, p. 337.

mation de l'auto-érotisme en hétéro-érotisme, qui, selon Freud, serait une des caractéristiques de la puberté, n'est plus qu'un cas spécial de cette loi générale du développement selon laquelle les fonctions diverses progressent de la subjectivité à l'objectivité, du mode du jeu au mode du réel (p. 204).

Il est d'ailleurs tout à fait vrai que certaines manifestations sexuelles apparaissent avant la puberté. Il est possible aussi que ce soient les premiers rayons de la sexualité naissante qui déterminent certaines attitudes de l'enfant vis-à-vis de ses proches (attraction des garçons pour leur mère et antipathie pour le père, complexes d'Oedipe ou d'Electre, etc.); et il est probable que ces dispositions du jeune âge, ou ces « imagos » familiales, continuent, durant toute la vie, à influencer plus ou moins la manière de sentir ou de se comporter. Mais ces hypothèses, dont on ne saurait nier la fécondité, ne me paraissent nullement impliquer la doctrine du pansexualisme.

Il en est de même de celle de la *sublimation*, qui joue un rôle capital dans la théorie génétique de Freud, puisque c'est grâce à ce processus que le jeune homme échapperait à la névrose ou à la perversion sexuelle. La sublimation est une conception très féconde pour l'éducateur. Il en a été question plus haut (p. 133). Mais son sort n'est pas lié à celui du pansexualisme; il n'y a pas que des tendances sexuelles qui puissent se sublimer.

Freud n'a jamais été très explicite sur le processus même de cette sublimation. Comment une tendance mauvaise peut-elle se transmuier en une tendance bonne, tout en restant l'expression d'un même désir? La distinction que j'ai constamment faite entre la *fonction* et la *technique* me paraît en rendre parfaitement compte. Le processus de la sublimation consiste en un changement de technique, la fonction (ou, si l'on veut, le besoin) demeurant la même. Ainsi, on peut satisfaire sa soif en buvant ou de l'eau, ou de la bière, ou de l'alcool. La fonction de ces diverses boissons reste la même; mais elles constituent chacune une technique différente pour se désaltérer. Et l'on dira, par exemple, que l'ivrogne qui apprend à satisfaire sa soif avec des liqueurs inoffensives, sublime sa tendance à boire. De même l'enfant, suivant son âge et suivant les circonstances, assouvir son besoin de développement par des moyens divers, qui, s'ils sont égotistes ou immoraux, pourront être sublimés en activités altruistes ou en intérêts supérieurs.

En somme, et si on la dépouille de ses conceptions les plus sujettes à caution, qui ne sont d'ailleurs pas les plus fécondes,

la théorie évolutive de Freud me paraît cadrer, dans ses grandes lignes, avec l'esquisse du développement mental qui a été présentée ci-devant ¹.

¹ [Claparède a développé ses idées sur ce sujet dans un article de la *Revue de Genève*, décembre 1920, qui forme l'introduction à la traduction française de FREUD, *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris, 1923.]
