

LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉCOLE ACTIVE¹

[Si je reproduis ici cet article, relatif à une controverse avec mon excellent ami Ad. Ferrière, c'est qu'on a parfois cherché à exploiter contre la psychologie, et son emploi en pédagogie, les divergences d'opinion auxquelles il fait allusion. — Tout récemment, M. A. Borcl, Chef de l'Instruction publique du Canton de Neuchâtel, auteur de réformes très judicieuses dans les programmes des écoles qui sont sous sa juridiction, et qui se montre tout à fait bien disposé à l'égard de la psychologie, — « Je suis, dit-il, partisan des pédagogues de race qui, dans tous les temps, ont fondé l'éducation sur la psychologie et sur la physiologie de l'enfant » — semble avoir été ébranlé par ces divergences². Il s'en exagère l'importance, et je me permets de le renvoyer à ce qui a été dit plus haut, p. 41. Dans une science qui se bâtit (et toutes les sciences se bâtissent) l'importance de tel ou tel facteur peut ne pas apparaître à chacun sous le même angle; aussi, rien d'étonnant, lorsqu'il s'agit d'appliquer cette science, que des divergences d'opinion puissent se manifester. C'est précisément à chercher à les élucider que servent les discussions, dans les congrès ou les périodiques.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Ad. FERRIÈRE, *L'Ecole active*, Neuchâtel et Genève 1922, p. 247.

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

Malentendus.

Ce défaut d'une claire psychologie de l'école active apparaît constamment. « Il est peu de sujets d'ordre pédagogique qui aient donné lieu à autant de malentendus que celui-là, et il vaut la peine d'essayer d'en dissiper quelques-uns », déclarait récemment M. Albert Chessex¹. Et, à l'aide d'une série d'exemples, il a fort bien montré ce que n'était pas l'école active. Mais a-t-il vraiment montré ce qu'elle était ? Je crains que ce praticien distingué, qui sent si bien par intuition les desiderata d'une saine éducation, n'ait pas mis le doigt sur ce qui fait l'essence, sur ce qui est le pivot de l'école active. Il nous dit bien qu'il faut que l'élève soit « actif dans l'acception la plus haute du terme », mais il ne nous explique pas ce qui caractérise cette « acception la plus haute ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Loi du besoin ou Principe fonctionnel.

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

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

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

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

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

Mais comment susciter le besoin à l'école ?

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

Cette objection, que sans doute les adversaires de l'école active se servent tacitement, et qui a été formulée il y a quelques années dans une revue de la Suisse allemande¹, paraît absolument insurmontable. Comment donner aux

tâche nouvelle de l'école. Interméd. des Educ., octobre 1919, ainsi que l'excellent rapport de M. Marcel CHANTRENS dans l'*Etude prélim. en vue de la révision de la loi sur l'instr. publ.*, Lausanne 1920, rapport qui met justement l'accent sur le « besoin ».

¹ Aug. SCHMID, *Schule und Arbeitsproblem*, Zeltsch. f. Jugenderziehung, Zurich, nov. 1912. — Cf. mon article « L'école et la psychologie expérimentale », *Annuaire de l'instr. publ. en Suisse*, Lausanne 1916.

écoliers des mobiles d'action ? Comment arriver à ce que, de toutes leurs forces, ils désirent apprendre l'arithmétique, l'histoire, l'orthographe ?... La solution de ce problème apparaît comme désespérée.

Elle ne l'est pas, cependant, pour celui qui tient compte des enseignements de la psychologie de l'enfant. Celui-ci saura que l'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est *le jeu*. C'est même parce qu'il a ce besoin qu'il est un enfant; on peut donc regarder la tendance au jeu comme étant essentielle à sa nature. Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie, de fournir à l'écolier ces mobiles d'action que l'on prétendait impossibles à trouver dans la salle d'école. Quelle que soit la tâche que vous voulez faire accomplir à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui présenter de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu, elle sera susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie. La même page d'histoire, suivant qu'elle devra être apprise par cœur pour une « récitation écrite », ou bien qu'elle devra servir de thème à l'organisation d'un tableau vivant, suscitera des réactions diamétralement opposées !

Le jeu est donc, pour la réalisation pratique de l'école active, d'une importance capitale. C'est lui qui va nous permettre de réaliser dans les classes le principe fonctionnel. Il est le pont qui va relier l'école à la vie; le pont-levis grâce auquel la vie pourra pénétrer dans la forteresse scolaire, dont les murailles et les donjons semblaient devoir la séparer pour toujours.

Ce rôle *primordial* du jeu comme fondement psycholo-

gique de l'école active a malheureusement échappé à M. Ferrière. Ce n'est qu'à la page 333 de son livre qu'il s'est souvenu que les enfants jouaient, et qu'il a signalé le phénomène du jeu.... en passant. Tandis que ce phénomène du jeu constitue l'une des assises principales de l'école active, ou, si l'on préfère, sa clef de voûte, Ferrière le traite comme un petit motif décoratif, qu'on ajoute après coup à l'édifice, mais que rien ne relie réellement à lui.

Cependant, je le répète, le jeu est, pour l'éducateur qui désire réaliser l'école active, un outil indispensable. C'est sur lui qu'il devra faire fonds.

Je n'ai pas à montrer ici comment, à l'aide du jeu, l'instituteur pourra rendre la vie à ses leçons, et transfigurer son enseignement en satisfaisant au principe fonctionnel. J'en ai dit quelques mots ailleurs¹. J'ai même été jusqu'à penser que l'on pourrait résoudre la question des punitions scolaires, leur enlever d'une part ce qu'elles ont de décourageant et de déprimant pour certains élèves, tout en rehaussant leur efficacité psychologique, en les transposant sur le mode du jeu². M. Bovet a montré qu'on pourrait résoudre de même la question de l'émulation en donnant à la compétition un caractère ludique³. Et j'ai discuté ailleurs aussi l'objection stupide qui consiste à dire que l'école est faite pour travailler et non pas pour jouer, alors que précisé-

¹ Ed. CLAPARÈDE, *Bull. Soc. psychol. de l'enfant*, nov. 1911, p. 49; — *L'École et la psychologie expérimentale, Annuaire de l'Instr. publ.*, 1916, p. 75; — *Jeu d'orthographe, Interméd. des Educ.*, avril 1918.

² *Interméd. des Educ.*, avril 1918, p. 80-81.

³ BOVET, *Interméd. des Educ.*, avril 1920, p. 65.

ment l'introduction du jeu à l'école a pour but de faire donner à l'enfant tout son effort ¹.

On voit donc que le jeu, bien loin d'éloigner de la vie, est au contraire le principal moyen de réconcilier l'école et la vie. Mais le jeu, c'est la fiction. La fiction devra donc être largement mise à contribution par une conception fonctionnelle de l'éducation. Aussi est-on étonné d'entendre M. Chessex déclarer que nous nous rapprochons plus de la vie si nous prions les élèves d'écrire une lettre à une personne réelle qu'à une personne fictive. Mais non, ce n'est pas la réalité du destinataire qui conférera à la rédaction de la lettre son caractère « actif » ; c'est le fait que cette lettre réponde à une envie d'écrire, à un besoin de communiquer sa pensée sous forme épistolaire. Croit-on que Montesquieu n'était pas très « actif » quand il écrivait ses *Lettres persanes*, quoique Rica et Ibben fussent des personnages imaginaires ? Un écolier pourra de même composer, en s'y mettant tout entier, une lettre destinée à être envoyée par Guignol à Polichinelle, pour lui dire que ses deux bosses ne l'effraient point et qu'il se moque parfaitement de lui.

Le savoir au service de l'action.

Le principe fonctionnel, qui nous rappelle que l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin (organique ou intellectuel), nous révèle du même coup quelle est la signification biologique du savoir, des connaissances que nous acquérons. Ce savoir n'a de valeur

¹ *Psychol. de l'Enfant*, p. 487-498. — *Les nouvelles conceptions éducatives*, Scientia, févr. 1919.

que pour autant qu'il sert à ajuster notre action, et à lui permettre d'atteindre le mieux possible son but, la satisfaction du désir qui l'a fait naître.

Que le savoir n'a qu'une valeur fonctionnelle et n'est pas une fin en soi, voilà aussi ce que l'école active ne doit pas perdre de vue. C'est à la lumière de cette vérité qu'elle établira ses programmes. Le savoir au service de l'action. Schématisons de la façon suivante, pour fixer les idées, les étapes du processus éducatif dans l'école active :

1. Eveil d'un besoin (d'un intérêt, d'un désir) en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir.

2. Déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire.

3. Acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé.

Comme nous sommes loin de la manière traditionnelle, qui, faussant la relation de ces deux derniers termes, met l'action au service du savoir, et qui ne place le désir nulle part !

Là encore, je dois regretter que les propagateurs de l'école active n'aient pas mis mieux en lumière ces vérités psychologiques fondamentales. Et je me vois, à regret, obligé de m'en prendre encore une fois (ce sera la dernière) à mon bon ami Ferrière. Au lieu de souligner ce fait que l'enfant, dès son plus bas âge, est un être tendu vers l'action, et que les données du monde extérieur n'interviennent que secondairement pour en

régler le mouvement, il pose à la page 250 de son *Ecole active* cette affirmation (qu'il est vraiment étrange de trouver parmi les « fondements psychologiques » de l'école active) : « Tout le monde sait que, de la naissance jusqu'à 6 ans, l'activité dominante de l'enfant est l'éducation spontanée des sens. Le petit enfant est un sensoriel. » Et, je ne sais pourquoi, il place cette déclaration sous mon patronage, en renvoyant à cet endroit, à la page 521 de ma *Psychologie de l'enfant*. Si le lecteur veut bien s'y reporter, il verra que je n'ai jamais avancé chose pareille. Je dis au contraire que le bébé ne s'intéresse aux objets extérieurs qu'en tant qu'ils sont un but d'exercice pour les adaptations motrices. Ce sont les besoins de la réaction qui découpent, dans le flux des excitations qui assaillent nos sens, ce que nous appelons les « perceptions ». Ce terme d'« éducation des sens », fort vague, et sous lequel on peut mettre des choses fort différentes, je ne l'ai pas employé dans les pages auxquelles renvoie M. Ferrière. Et il vaut mieux ne pas mettre cette formule trop en vedette dans les ouvrages destinés à préconiser l'école active. Car cette idée d'une éducation sensorielle nous reporte naturellement à cette psychologie grossièrement associationiste, pour laquelle l'intelligence n'est qu'une somme de sensations agrégées sous la pression du monde extérieur, et qui ne regarde l'éducation de l'esprit que comme le résultat de l'accumulation des expériences acquises. Conception essentiellement *passive*, puisque l'esprit n'aurait rien d'autre à faire que de *recevoir* ces impressions en aussi grand nombre que possible.

Les deux sens du mot « activité ».

Ainsi que je l'ai dit plus haut, le terme d'« activité » est ambigu. Il a au moins deux acceptions principales, toutes deux légitimes. Mais une seule de ces acceptions seulement est impliquée dans la notion d'école active. Ces deux acceptions sont cependant assez voisines. Et l'on conçoit que les propagateurs de l'école active aient glissé de l'une à l'autre sans s'en apercevoir, d'autant plus que la psychologie courante ne les a jamais nettement distinguées. Il importe donc de le faire ici brièvement.

Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel; c'est celui que nous avons considéré précédemment. Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant. Dans ce sens n° 1, activité s'oppose à contrainte, à obéissance, à répugnance ou indifférence.

Dans sa seconde acception, « activité » signifie effectuation, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ici, activité s'oppose à réception, à idéation, à sensation, à impression, à immobilité. Pour bien faire comprendre ce que j'entends, voici des exemples. Je désire apprendre une poésie : je la lis plusieurs fois, puis, détournant mes yeux du livre, j'essaie de la réciter par cœur. La *lecture* de cette poésie était passive, et ce n'est qu'au moment où j'ai tenté de la *réciter* par cœur que j'ai passé à l'attitude active, que j'ai passé à l'acte. Ou bien encore, je lis à quelqu'un

des couples de mots, comme *cheval-voiture*, *ciel-nuage*, etc., en le priant de les retenir. Ensuite, je me borne à lui donner une série de mots, en le priant de *trouver lui-même* une association à chacun de ces mots. Dans le premier cas mon sujet était dans l'attitude passive; dans le second cas, dans l'attitude active.

Récapitulons sous forme de tableau ces deux sortes d'activité, avec les caractères propres à chacune d'elles, et à leurs opposés :

1. *Sens fonctionnel.*

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Besoin, intérêt	Dégoût
Désir	Indifférence
Discipline intérieure	Discipline extérieure
Mobiles intérieurs	Mobiles extrinsèques
Consentement du sujet	Résistance
Spontanéité, liberté	Contrainte, obéissance
Attention spontanée	Inattention, attention volontaire (avec effort).

2. *Sens d'effectuation.*

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Expression	Impression
Production (ou reprod.)	Réception
Extériorisation	Idéation
Réaction	Sensation
Processus centrifuge	Processus centripète
Invention	Compréhension
Mouvement	Immobilité
Travail (école-atelier)	Lecture (école livresque)

J'ai groupé sous chacun de ces chefs d'activité 1 et 2 les divers phénomènes dont la parenté consiste précisément à revêtir l'un ou l'autre de ces types d'activité. Ne pouvant entrer ici dans beaucoup de détails, j'espère avoir ainsi fait saisir ce qui les distingue.

Notons que l'activité au sens n° 2 peut être associée aussi bien à l'activité qu'à la passivité du sens n° 1. Notons de même que l'activité du sens n° 1 peut aussi bien s'allier à la passivité qu'à l'activité du sens n° 2. De là quatre cas différents : Si j'écris une lettre parce que je le désire, je suis actif à la fois au sens 1 et au sens 2. Si j'écris une lettre parce qu'on m'y oblige, je ne suis actif qu'au sens 2, je suis passif au sens 1. Si j'écoute la réponse à une question que j'ai posée, je suis actif au sens 1, mais passif au sens 2. Enfin, si l'on me traîne entendre une conférence sans intérêt pour moi, je serai passif au sens 1 et au sens 2.

Un effort, un effort ennuyeux qui coûte, sera actif au sens 2, mais passif au sens 1.

Ainsi qu'on le voit, l'activité d'effectuation n'est ni un caractère nécessaire, ni un caractère suffisant de ce qu'il convient d'entendre par école active, si l'esprit de celle-ci consiste à être fondée sur la vie. Mais il faut reconnaître que l'activité d'effectuation présente certains avantages que l'école devra exploiter. D'abord ce qui est acquis par des procédés actifs (au sens 2) est beaucoup mieux retenu¹. Ensuite, l'activité au sens 2

¹ Voir D. KATZAROFF, *Exp. sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation*, Arch. de Psychol., VII, 1908. — Ed. CLAPARÈDE, *Exp. sur la mémoire des associations spontanées*, Arch. de Psychol., XV, 1915. Ces expériences avaient montré que les associations spon-

produit des effets tangibles, visibles, qui facilement deviennent le point de départ d'un processus fonctionnel. L'activité au sens 2 est donc un auxiliaire fort précieux de l'école active.

On conçoit dès lors quelle est la source des confusions que j'ai signalées. Le terme d'*Arbeitsschule* contenait un mélange des deux idées d'activité. Le terme d'école active le contient aussi. Et, dans ses articles si suggestifs M. Chessex songeait, je crois, beaucoup plus au sens 2 qu'au sens 1.

Nous dirons, pour terminer ces réflexions un peu hâtives, qui ont surtout pour objet d'en susciter de plus approfondies, que l'activité, dans *la plus haute* acception du terme, c'est l'activité au sens fonctionnel, au sens n° 1. Mais si l'on combine le besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acception *la plus complète* du terme.

tanées, formées par le sujet lui-même se retenant deux fois mieux que celles qui avaient été données toutes faites au sujet.

[Voir aussi les expériences de N. MAZO (*La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées*, Arch. de Psychol., XXI, 1929) qui constituent une intéressante contribution à la théorie de l'école active. - Note de 1930.]
