

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique  
**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation  
**Band:** 39 (1910)  
**Heft:** 15

**Artikel:** Pour la psychologie pratique  
**Autor:** Crausaz, Joseph  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1041240>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 24.01.2025

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

## Pour la psychologie pratique.

---

Le 27 décembre 1909, à la Sorbonne, se réunissaient quelques psychologues et quelques pédagogues de divers pays dans le but de former un comité international de psychologie pédagogique. Ce comité, ainsi que les sections qui seraient éventuellement fondées dans chaque nation, aurait pour but « d'introduire avec efficacité et prudence dans l'éducation les conclusions certaines et utiles des recherches de psychologie pédagogique, en se préoccupant des questions d'opportunité que ces applications présentent ». L'initiative de cette assemblée a été prise par M. Alfred Binet qui, depuis 30 ans, s'occupe avec une ardeur inlassable de la psychologie normale et anormale des écoliers et qui vient de résumer ses travaux en un livre suggestif : *Les idées modernes sur les enfants* (Flammarion, Paris, 3 fr. 50). M. Claparède, professeur à l'Université de Genève, auteur de la *Psychologie de l'Enfant*, parue dernièrement, représente la Suisse au Comité international.

Du rapport que M. van Biervliet, professeur à l'Université de Gand, lut à cette occasion, nous extrayons le passage suivant. Les défauts de notre pédagogie moderne et les avantages qu'on attend de la psychologie pédagogique s'y trouvent clairement exposés :

Depuis quelques années, les méthodes d'enseignement à tous les degrés ont subi des modifications heureuses autant que profondes. Dans l'enseignement supérieur on a mis, à côté des résumés théoriques, les exercices pratiques, les laboratoires de démonstration et de recherche, les séminaires où l'on apprend à contrôler, à faire soi-même la science. L'enseignement moyen me paraît moins avancé. Quant à l'enseignement primaire, tout ce que les administrations consciencieuses et dévouées, s'éclairant des conseils des moralistes, des hygiénistes, des sociologues, ont pu faire a été réalisé. Malgré cela, l'enseignement primaire actuel ne parvient pas à donner les connaissances voulues à tous les écoliers. Il a fallu organiser un enseignement spécial pour les élèves arriérés. Vous savez quelle importance cet enseignement des anormaux a pris depuis quelques années dans tous les pays civilisés.

Si la pédagogie classique paraît insuffisante quand il s'agit de meubler l'esprit des enfants les moins doués, elle l'est davantage, malgré qu'il y paraisse, quand il s'agit d'apprendre à tous les enfants à se servir de leurs moyens d'investigation naturels, lorsqu'il s'agit de former leurs facultés intellectuelles.

On a fait beaucoup pour rendre l'enseignement plus intuitif; on a multiplié les leçons de choses, les cartes murales, et, malgré tout,

L'information scientifique élémentaire se fait encore presque exclusivement sous la forme verbale, par les textes écrits ou parlés. Nous subissons dès l'enfance cette intoxication verbale dont les effets déprimants se font sentir toute la vie, en ceci notamment que, dans toute difficulté, notre premier mouvement est de chercher un texte ou un conseil au lieu de conclure directement sur les données que nous avons. En effet, dans les écoles on apprend peu à regarder, à reconnaître les objets par leurs formes, par leurs nuances, moins encore à écouter, à distinguer les intensités, les timbres des sons, pas du tout à palper les surfaces, à soupeser les poids. Et comment s'y prend-on pour former les facultés intellectuelles ?

On apprend à mémoriser. Il y a dans toutes les écoles des leçons de mémoire. Elles consistent en ceci : après avoir expliqué le morceau imposé, le professeur prononce : demain, vous le saurez par cœur ou vous serez punis. C'est la leçon de mémoire : elle indique les résultats à obtenir, mais n'enseigne pas comment on les obtient.

On forme l'imagination à l'école : on impose un sujet résumé en quelques idées sur lesquelles on invite les élèves à broder. Sans doute le travail de concentration de l'esprit, fait dans le but de grouper plus ou moins heureusement des souvenirs ou fragments de souvenirs, est utile ; mais pour développer l'imagination, pour la mettre à même de produire des données abondantes, précises, originales, il faut avant tout enrichir le fond mémorial sur lequel on travaille, il faut l'enrichir d'images nombreuses, précises, c'est-à-dire conçues exactement et complètement ; originales, c'est-à-dire regardées sous un angle spécial.

Il faudrait former l'attention à l'école ; on le fait en forçant l'enfant à résoudre des problèmes, à accorder des participes, etc., mais c'est une attention spéciale tournée uniquement vers le dedans, une distraction savante qui ne le prépare en rien à observer le milieu dans lequel il devra évoluer. Enfin on devrait former l'intelligence, et on le fait encore jusqu'à un certain point en faisant admirer la manière de raisonner des grands esprits, en forçant à raisonner, sur des données théoriques, mais pas assez sur des faits concrets.

Cette double insuffisance qui caractérise l'enseignement primaire classique résulte de la défectuosité des deux bases naturelles de cette pédagogie, et qui sont la psychologie classique d'une part, l'expérience des pédagogues, d'autre part. La psychologie enseignée encore actuellement dans presque toutes les écoles normales est l'étude philosophique des phénomènes conscients. Sa méthode est l'introspection ; et, de fait, les conclusions de cette psychologie, conclusions que l'on prétend faire servir de base à la science de l'éducation, sont les impressions que douze à quinze psychologues illustres ont eues sur la nature et les lois de leur activité mentale. C'est donc, à tout mettre au mieux, la psychologie d'adultes et d'adultes de génie, combien nécessairement différente de la psychologie des enfants et des différentes espèces d'enfants ! Plus sérieuse incontestablement est l'autre base de la pédagogie classique, l'expérience des pédagogues. On a coutume de dire : « Tant vaut le maître, tant vaut la méthode » et d'une manière très générale on a raison. Quand le professeur de pédagogie peut

baser ses leçons sur l'expérience des pédagogues passés et sur sa propre expérience, il est à peu près certain d'être dans la vérité ; mais combien lui-même serait heureux de pouvoir établir la preuve et surtout la preuve expérimentale de la supériorité de tel procédé éducateur sur tels autres.

A côté des maîtres d'école, à côté des instituteurs d'anormaux, des savants se sont occupés de refaire ces deux bases de toute pédagogie sérieuse : la psychologie des enfants, la vérification expérimentale des méthodes d'enseignement.

On connaît les sociétés, les congrès, les revues qui se sont occupés ou s'occupent de pédagogie ; mais dans les remous résultant de cette poussée, il importe d'observer l'allure différente de tous ceux qu'intéresse le problème capital de l'éducation de l'enfance.

Il y a d'une part tous ceux que le mouvement a surpris dans leur quiétude officielle. Ceux-là ne remuent que la langue et ne bougent pas ou peu. Ils font la planche. Par contraste, une foule de personnalités plutôt bruyantes évoluent avec une légèreté remarquée, se portent rapidement partout, proposant des réformes et clamant des promesses. Pour tirer du mouvement actuel un résultat durable, il importe avant tout de marcher lentement et prudemment, chacun remplissant raisonnablement la tâche qui lui incombe.

Les psychologues expérimentateurs ne doivent présenter aux pédagogues que des conclusions absolument certaines, des données expérimentalement établies. Les pédagogues doivent mettre au point ces conclusions, se basant sur leur connaissance des dispositions administratives et sur leur expérience, et décider sous quelle forme et jusqu'à quel point ces conclusions certaines sont applicables. Ils doivent enfin s'efforcer de les faire réussir dans la pratique.

Comme les réformes ne peuvent se faire que par l'intervention des autorités légales et des pouvoirs publics, il est nécessaire que les psychologues expérimentateurs, et les pédagogues, et les autorités administratives se rencontrent afin que les premiers puissent exposer leurs conclusions, les seconds leur donner une forme acceptable dans la pratique, les derniers, user de leur autorité pour les introduire dans le cadre de l'enseignement.

Joseph CRAUSAZ.



## BIBLIOGRAPHIES

### I

**Aux Recrues suisses.** — Guide pratique pour la préparation aux examens des recrues, par PERRIARD et GOLAZ, experts pédagogiques. 17<sup>me</sup> édition revue et augmentée. (118 pages in-8° avec une illustration.) Zurich, 1910. Art. Institut Orell Füssli, éditeurs. — Prix : 0 fr. 80. Edition avec une carte coloriée de la Suisse : 1 fr. 20.