

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 50/1959 (1959)

Artikel: Regards sur un demi-siècle de pédagogie en Suisse romande
Autor: Dupraz, Laure
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114725>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

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

Regards sur un demi-siècle de pédagogie en Suisse romande

Un demi-siècle de pédagogie en Suisse romande... Les historiens qui chercheront à faire revivre cette période — ce qui, certes, ne saurait être notre propos dans les quelques pages qui vont suivre — souligneront à bon droit l'entrée de la psychologie de l'enfant dans la pédagogie et le bouleversement qui s'ensuivit. Et, pourtant, tout avait commencé si simplement ¹. En 1900, Claparède reçut la visite d'une institutrice, M^{lle} Lack, qui, avec d'autres collègues, avait été chargée des classes spéciales récemment créées à Genève ; elle lui confia leur désarroi à toutes — ces dames n'avaient presque pas reçu de préparation à ce nouvel enseignement. Ni le psychologue, ni la maîtresse d'école ne se doutaient à ce moment-là que cette simple démarche serait le point de départ d'une véritable révolution en pédagogie scolaire. Et, cependant, ce fut pour rendre service à ces institutrices que Claparède s'en alla voir leurs classes, fit un voyage à Bruxelles afin d'y rencontrer Decroly et Demoor qui s'intéressaient aussi au problème des enfants arriérés. Ce fut pour les renseigner qu'il organisa en 1904 quelques leçons de psychophysiologie. L'intérêt qu'il leur manifesta, ainsi qu'à leurs écoliers, le fit charger par la direction de l'Instruction publique du canton de Genève d'un rapport sur l'enseignement aux enfants anormaux et sur les progrès à réaliser. Toutes ces circonstances, s'additionnant, stimulèrent l'intérêt qu'il éprouvait pour la psychopédagogie et l'amènèrent à constater, du point de vue médical, les défauts du système en vigueur.

La critique du médecin rejoignait d'ailleurs celle de l'élève de jadis. La brochure *Quelques mots sur le Collège de Genève* que Claparède écrivit lorsqu'il quitta « enfin »... « ce maudit collège », son *Autobiographie* sont explicites à ce sujet. Il gardait un souvenir pénible de programmes surchargés qui l'avaient empêché de cultiver ses goûts de naturaliste ; il se remémorait avec amertume certaines méthodes

(1) CLAPARÈDE Ed. ; *Autobiographie*, in : « Archives de psychologie » ; T. XXVIII juin 1941, pp. 145 - 181. — BOVET, P. ; *Vingt ans de vie, l'Institut Rousseau de 1912 à 1932*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1932. (Toutes les indications relatives aux débuts de la carrière de Claparède, psychologue de l'école, et à la fondation de l'Institut des Sciences de l'Éducation sont tirées de ces deux ouvrages. Nous en donnons les citations sans références spéciales).

désuètes : l'enseignement de l'histoire naturelle confié à un professeur de latin qui faisait lire et réciter « un lugubre manuel », sans aucun travail pratique. Les années de collège lui avaient laissé une impression de temps gaspillé, si bien que, ayant eu un fils en 1901, il ne songeait pas sans angoisse que « lui aussi allait passer par cette filière scolaire meurtrisseuse des belles années de l'enfance ». — L'âpreté de ces critiques amène le lecteur à se demander si le « cas Claparède » n'a peut-être pas été celui de l'élève surdoué que l'enseignement courant ne peut satisfaire et qui souffre de toutes les faiblesses du régime scolaire auquel il est soumis.

L'enfant avait éprouvé ce que le psychologue constatait : l'enseignement n'était pas adapté aux élèves, alors qu'il devrait être sur mesure ¹. Conséquence logique : pour qu'il le fût, il devait être fondé sur la connaissance de l'écopier. C'est dire l'importance de premier plan que Claparède allait attacher à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. De là, l'organisation en 1906, en marge du Laboratoire de psychologie qu'il dirigeait, d'un Séminaire de psychologie pédagogique destiné à initier les futurs enseignants aux méthodes de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant. Mais les temps n'étaient pas encore mûrs pour un tel enseignement. Le professeur de pédagogie de l'Université estima que cette innovation était un empiétement sur ses compétences et, professeur à la Faculté des Lettres, il n'acceptait guère une concurrence qui lui venait de la Faculté des Sciences. Le Directeur de l'Instruction publique d'alors refusa d'envoyer les candidats à l'enseignement, ses futurs fonctionnaires, à l'Université, si bien, dit Claparède, que « le Séminaire mourut de sa belle mort ».

Mais le psychologue genevois n'était pas homme à abandonner la lutte qu'il estimait devoir mener pour le bien des enfants. Puisque les pouvoirs publics et universitaires refusaient de s'intéresser à la psychologie appliquée à l'école, il créerait un Institut en dehors d'eux. Ce fut en 1912, l'ouverture d'une Ecole des Sciences de l'Éducation à laquelle il donna le nom d'Institut Rousseau — institut que l'État de Genève rattacha à l'Université en 1929 — à la tête duquel il appela M. P. Bovet, alors professeur à l'Université de Neuchâtel. C'est de cet Institut que se répandit dans l'univers pédagogique la conception fonctionnelle de l'éducation, terme lancé en 1911 dans une communication à la Société pédagogique genevoise, de cette éducation

qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui ²

¹ CLAPARÈDE Ed. ; « On n'a pas pour l'esprit de nos enfants, les égards qu'on a même pour leurs pieds ! On leur fait des souliers sur mesure ; à quand l'école sur mesure ? », dans une causerie à la Société médicale de Genève, 1901, cit. in : « Autobiographie », p. 157, Cf. *L'école sur mesure*, Lausanne, 1920.

² — ; *L'éducation fonctionnelle*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931, p. 7. Le lieu, la date de l'édition, le nom de l'édition ne paraissent que la première fois où l'ouvrage est mentionné.

et qui

est fondée sur le *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. ¹

C'est de l'Institut Rousseau encore que l'attention des pédagogues fut attirée sur la forme propre de l'activité infantile : le jeu. C'est là aussi que M. Bovet souligna le rôle que joue chez l'enfant la représentation qu'il se fait de son père dans la construction de sa représentation de Dieu. C'est là encore que M^{lle} Descoedres s'occupa des arriérés et que M. Piaget fit les travaux qui devaient renouveler la connaissance de la mentalité infantile.

1900-1924, c'est aussi au cours de ces années-là encore que M. Ad. Ferrière luttait pour la diffusion d'une école renouvelée dans son esprit, de « l'école active », comme l'avait fait connaître M. P. Bovet dans un article : *La tâche nouvelle de l'Ecole*, paru dans *l'Intermédiaire des éducateurs*, en octobre et décembre 1919 ². C'est alors que M. Ferrière menait diverses expériences directes d'école active, chez Lietz en Allemagne, à Glarisegg, à l'Ecole-Foyer des Pléiades, à Bex ³. Lui aussi porte de durs jugements sur l'école de l'époque. Ils sont connus ; nous ne nous y attarderons pas. Rappelons seulement qu'il faut réagir

contre tout ce qui persiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant ⁴

qu'il faut réagir contre le

non-sens des méthodes actuelles. ⁵

Cette réaction, M. Ferrière la voyait naître d'une connaissance meilleure de l'élève. Pour lui aussi, le remède était à chercher dans la psychologie de l'enfant.

Et les novateurs de s'en prendre à « l'école traditionnelle », ce pelé, ce galeux d'où venait tout le mal, à cette école qui aurait méconnu l'enfant. Mais le grand malheur, c'est que cette école-là est une fiction dont on a toujours l'impression qu'elle est créée pour les besoins de la cause. Nous ne nous arrêterions pas à cette question, si, aujourd'hui encore, cette expression et d'autres analogues ne revenaient sous la

¹ — ; *Id.*, p. 195.

² FERRIÈRE Ad. ; *L'Ecole active*, Neuchâtel et Genève, Ed. Forum, 1922, T.I, note p. 5.

³ — ; *La pratique de l'école active*, Neuchâtel et Genève, 1924, p. 38.

⁴ — ; *L'Ecole active*, p.6.

⁵ — ; *Id.*, p. 11.

plume des partisans du mouvement moderne¹. Il faut noter ici une chose étrange. Dans les milieux de l'école active, on ne cesse de répéter — avec raison d'ailleurs — que « l'enfant » n'existe pas, que ce n'est pas « l'enfant » qu'on élève, que « l'enfant » est une abstraction dangereuse, mais que ce sont les enfants qui existent, chacun ayant sa physionomie mentale propre. Le même pouvoir d'abstraction que l'on récuse ici, à juste titre, n'est-il pas à l'origine de la construction de la notion « d'école traditionnelle » ? Il y a eu, c'est vrai, il y a encore, il y aura malheureusement toujours des écoles où la contrainte sévira, où faire apprendre, faire mémoriser est à l'ordre du jour, si bien que la mémoire verbale est développée au détriment des autres pouvoirs de l'élève. Mais ce fait tient à une raison bien simple : la faiblesse humaine est une réalité avec laquelle il faut compter en pédagogie aussi — par faiblesse humaine, j'entends ici tout aussi bien le ne-pas-pouvoir que le ne-pas-vouloir. C'est, en effet, la solution aisée, la solution de facilité, que de ne pas s'occuper de la réalité vivante, ondoyante, diverse, des élèves que l'on a devant soi, de les considérer comme une masse anonyme, sans visage, à laquelle on s'impose, en définitive, par un abus d'autorité. C'est encore semblable solution que de ne pas chercher à provoquer la réaction vitale des élèves à ce qu'on leur enseigne, de se contenter de s'entendre répéter en manière d'écho ce qu'on leur a appris, d'appliquer schémas, recettes, formules, de jouer le petit jeu des demandes et des réponses. Mais, du fait de la faiblesse humaine de quelques-uns, peut-être même de plusieurs, est-on en droit de conclure à une école « traditionnelle » ? On ne peut s'empêcher, ici, de songer parfois à l'anecdote bien connue, l'histoire de cet Anglais qui, débarquant à Calais, rencontre une femme à la chevelure ardente, et qui note dans son calepin : « La Française a les cheveux rouges... ».

Reconnaissons d'ailleurs que, trop souvent, la solution de facilité est imposée à plus d'une bonne volonté par les circonstances elles-mêmes : certains effectifs de classes établis par les calculs savants de l'administration, assistée par les fonctionnaires des commissions d'économie publique, ne permettent guère d'user d'un autre procédé ! Apparemment, appliquer la solution facile, c'est gagner du temps —

¹ FREINET C. ; *Les dits de Mathieu*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, p. 125 : « Faire des leçons du haut de la chaire, donner des devoirs, corriger, interroger, surveiller, interroger — sans qu'on souffle — noter, punir et récompenser d'un bon point ou d'une image, telle est la fonction qu'on a dévolue depuis toujours au maître d'école, et dont la tradition nous a marqués d'une tare inhumaine, dangereusement inscrite dans les réflexes presque naturels de quiconque prétend régenter les enfants ». — COUSINET R. ; *Nos séances d'initiation à l'Education nouvelle*, in : « Revue de l'Ecole nouvelle française », N° 70, mai 1959, p. 15 : « Il n'en (du courage) faut pas tellement. Il en faut un peu, assez pour s'apercevoir le plus souvent que ce que tel ou tel appelle respectueusement le traditionnel, c'est sa propre routine qui lui est commode, puisqu'elle consiste à s'asseoir dans le même fauteuil magistral, et à y répéter, d'année en année, même en y croyant, les mêmes paroles. »

alors même que, en réalité, le temps ainsi employé est du temps perdu. Encore une fois, disons-le nettement, c'est la solution facile que de refuser les nuances, la diversité, la multiplicité de la vie et de s'adresser à des ombres, sans forme, ni couleur. Mais, est-il juste d'appeler une école où cette solution est en vigueur « traditionnelle » ? et de l'opposer à une autre école où tout serait pour le mieux, à la façon dont le brave chanoine Schmid, dans ses contes édifiants, opposait le bon Fridolin et le méchant Thierry ? C'est tomber dans la confusion aisée entre la tradition et la routine : or la routine n'a jamais été reconnue comme un principe pédagogique ! La tradition, elle, est ce qui passe de père en fils, de maître à élève, pour assurer la continuité nécessaire à l'existence ; elle est porteuse de vie, elle a une puissance de renouvellement qui la ranime sans cesse à chaque génération qui la reçoit et lui infuse une vitalité rajeunie, alors que la routine est chose morte qui fonctionne à la manière d'un mécanisme vide. La routine, en pédagogie comme ailleurs, est toujours menaçante. A chaque époque, on entendra des mises en garde, des appels contre la stagnation et l'immobilisme pédagogiques qui bloquent chez l'élève le dynamisme propre à l'être humain et tendent à le maintenir dans des cadres tout faits. Il suffit de rappeler l'apostrophe du P. Girard en 1815 :

Adieu donc, vieilles écoles de nos pères, adieu... Vos moyens pouvaient être fort bons dans les temps où vous fûtes établies, mais les temps ont changé et vous n'êtes plus *en mesure* avec eux. Nous avons fait des progrès que vous n'avez pas suivis. Nous avons des erreurs et des vices nouveaux et vous n'avez pu les prévoir. L'Etat social a reçu de profondes blessures et comme vous n'avez pas su les prévenir, vous ne sauriez y porter remède. Puisque vous n'existez désormais ni pour notre bien, ni pour votre honneur, vous n'avez plus de raisons de vivre. Emportez notre reconnaissance pour vos anciens services et perdez-vous dans les temps qui vous ont vues naître... Et vous, écoles nouvelles, que nous ne voyons encore que dans la pensée, hâtez-vous de paraître, de vous étendre et de prospérer. Nos plus belles espérances s'attachent à la génération que vous élèverez.¹

Le chanoine Horner, le futur professeur à l'Université de Fribourg, le premier occupant de la chaire de pédagogie fera, en 1881, dans un article du *Bulletin pédagogique* qu'il ne signera pas mais dont le style le trahit, un parallèle entre

l'ancienne école, routine, mécanisme, formalisme
et

la nouvelle école, méthode naturelle, rationnelle, expérimentale.²

¹ GIRARD Gr. ; *Rapport de la classe de morale et d'éducation fait à la Société économique le 5 février 1815 sur la nécessité d'améliorer les écoles populaires du canton*, in : « Projets d'éducation publique », Fribourg, Editions du centenaire, vol. IV, 1950, p. 81.

² sans nom ; *A propos de nos examens de recrues. Une réforme nécessaire*, par un ancien magister, in : « Bulletin pédagogique », 1881, N° 6, p. 97.

Le P. Girard achevait en déclarant :

Pardonnez, Messieurs, nous nous surprenons un langage qui n'est plus celui d'une froide et calme discussion.¹

Cent ans plus tard, a-t-on toujours parlé le langage « de la froide et calme discussion » ? L'excuse est peut-être la même que celle qu'invoquait le pédagogue fribourgeois :

Mais aussi peut-on commander à son cœur quand on traite un sujet si grave et si important ?²

Aujourd'hui, la controverse a perdu de la violence qu'elle tenait bien un peu, force est de le reconnaître, du caractère des attaques dirigées contre l'école traditionnelle. Tout y passait : ses programmes, ses méthodes, ses procédés. La personne des enseignants elle-même n'était pas toujours épargnée. Les critiques s'exprimaient parfois dans une forme dont l'humour, souvent, n'était pas absent, ce qui mettait les rieurs du côté des novateurs. Les instituteurs se voyaient caricaturés sous les traits du magister pédant à la dévotion du diable travaillant à tuer l'âme des enfants, à tordre le cou de leur spontanéité, à accabler leur mémoire, à fausser leur saine raison, à leur ingurgiter la science livresque.³

Ils lisaient l'apostrophe :

Lecteur, si vous rencontrez encore des « boîtes » selon le vieux modèle, allez donc secouer le magister sur sa chaise, réveillez-le, dites-lui que les temps nouveaux sont venus, qu'il perpétue un anachronisme, qu'il ait à déguerpir ou à se convertir.⁴

Il est compréhensible qu'ils se soient émus. On pouvait bien leur dire qu'il ne s'agissait pas d'eux, mais du régime ; ils se sentaient quand même visés par ce nouveau : « Levez-vous, grand orage... » et ils auraient volontiers répondu : « Mais, le régime, c'est nous ! »

On peut maintenant examiner avec plus de sérénité les termes du débat. Que voulaient-ils, ces novateurs, incontestablement mus par une grande générosité et un amour très réel de l'enfance auxquels on doit, en toute justice, rendre hommage :

Favoriser la croissance naturelle de l'esprit des jeunes, nourrir leur appétit de savoir, diriger vers les sources aux eaux plus stimulantes leur soif de s'instruire et de vivre.⁵

¹ GIRARD Gr. ; *op. cit.*, p. 81.

² — ; *Id.*, p. 81.

³ FERRIÈRE Ad. ; *Transformons l'Ecole*, Paris, J. Oliven, 2^e éd. revue et complétée, p. 9.

⁴ — ; *Id.*, p. 11.

⁵ — ; *Id.*, p. 12.

Mais cela ne pouvait être que si l'on s'adressait à l'intérêt de l'enfant.

Or, les enseignants d'il y a quelque 40 ans, lorsqu'ils entendaient cette consigne, bondissaient ! Ne savaient-ils pas, eux aussi, depuis longtemps, que l'intérêt est « la pierre d'angle » d'une école qui se veut efficiente ? N'avaient-ils pas appris à distinguer entre « un intérêt médiat » et « un intérêt immédiat » ? Ne connaissaient-ils pas les moyens de provoquer l'intérêt, d'opérer la mise en « état de grâce » de l'écolier ? N'étaient-ils pas convaincus — et parmi eux, les maîtres dignes de ce nom n'étaient pas l'exception — que si l'intérêt fait défaut, c'est en vain que travaillent ceux qui s'efforcent d'enseigner l'enfant ? Oui, tout cela, ils le savaient ; mais, reconnaissons-le, ils le savaient au nom d'une psychologie fondamentale qui décrivait de façon générale les pouvoirs de l'être humain : ses puissances de connaître, d'aimer, d'agir, leurs modes, les conditions de leur exercice. L'expérience leur avait donné par les faits une confirmation de ce qu'ils avaient appris : davantage encore, elle avait amené plus d'un des maîtres de jadis à découvrir que l'activité de l'enfant, à certains moments précis de son développement, est polarisée par certains objets de préférence à d'autres. Mais il n'y avait pas encore de psychologie suffisamment différenciée pour leur enseigner systématiquement en quoi le « petit d'homme » diffère de l'homme. On ne pouvait leur faire grief de ne pas le savoir...

Ce fut un mérite de l'école nouvelle, de l'école active, d'attirer l'attention des enseignants sur les observations, les recherches que les psychologues de l'époque contemporaine s'efforçaient de mettre au point : l'apparition progressive des différents intérêts chez l'enfant et la succession de ces différents intérêts : intérêts perceptifs (pendant la 1^{re} année), intérêts glossiques (pendant la 2^e et la 3^e année), intérêts généraux (3-7 ans), intérêts spéciaux et objectifs (7-12 ans), intérêts éthiques et sociaux, intérêts spécialisés, intérêts tenant au sexe (12-18 ans) selon Claparède,¹ ou, selon M. Ferrière :² intérêts sensoriels (1-2-3 ans), intérêts disséminés (4-5-6 ans), intérêts immédiats (7-8-9 ans), intérêts concrets spécialisés (10-11-12 ans), intérêts abstraits simples (13-14-15 ans), intérêts abstraits complexes (16-17-18 ans). Ces enseignements spécifiaient, à l'usage de l'instituteur, les modalités de l'intérêt auxquelles il pouvait faire appel le plus utilement pour créer un vrai contact avec l'enfant et connaître le succès dans son travail. C'est certainement si l'on tient compte de cette donnée que le fameux adage qui a soulevé tant de poussière *Magister discat a puero* trouve un sens parfaitement acceptable. Il ne signifie pas nécessairement que le maître doit simplement se mettre à la remorque de

¹ CLAPARÈDE Ed. ; *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 10^e éd., 1924, p. 519.

² FERRIÈRE Ad. ; *Transformons l'Ecole*, p. 48 ss., *L'Ecole active*, p. 235 ss.

l'élève, comme certains ont voulu l'entendre. On peut fort bien l'interpréter en ce sens que le maître doit chercher dans ce qu'il a pour mission d'enseigner ce que l'âge de l'écolier lui permet d'accepter.

La révolution opérée par l'introduction de la psychologie génétique dans la théorie de l'enseignement n'est peut-être pas tout-à-fait aussi copernicienne qu'on a parfois voulu le laisser entendre.¹ Le programme n'a pas à graviter autour de l'enfant, pas plus que l'enfant n'a à graviter autour du programme. Ce dernier n'est pas commandé par la seule psychologie ; la logique a aussi son mot à dire, elle est là dans le choix, l'ordonnance, la division de la matière — nous ne dirons pas à « enseigner », afin d'éviter tout reproche de traditionalisme malheureux — nous dirons : à présenter à l'élève. C'est le maître qui l'incarne, mais, et ceci est la donnée que l'école active, dès ses débuts, proclame avec raison : la logique se doit de consulter une psychologie que les recherches de la science ont rendue plus différenciée. Claparède, lui-même, l'a reconnu :

Accorder les buts objectifs de l'enseignement avec les nécessités du développement de l'enfant, telle est la question à envisager.²

Nous savons mieux aujourd'hui que pour répondre à la fameuse question posée par un journal américain : « Que faut-il connaître pour enseigner le latin à John ? », il ne suffit pas de répondre, comme la plupart des abonnés : « Il faut connaître le latin », ni, comme le voulait la rédaction : « Il faut connaître John » ; c'est-à-dire qu'il ne suffit pas de s'en tenir au côté plus logique de l'enseignement, ni au côté plus proprement psychologique, mais que la vraie réponse est : « Il faut à la fois connaître le latin et connaître John ». C'est encore un des mérites de l'école active que d'avoir insisté, dès l'origine, sur l'importance du facteur « temps » dans l'instruction en montrant que n'importe quel intérêt ne peut pas être provoqué n'importe quand, mais que la maturation, la maturité sont des faits dont il faut tenir compte ; c'en est un autre que d'avoir rendu pleinement tangible la nécessité pour le pédagogue de savoir laisser le temps au temps.

Si les novateurs ont très bien vu cet aspect du problème, il semble, par contre, que dans la théorie, tout au moins, un autre aspect leur

¹ CLAPARÈDE Ed. ; « L'enfance a une signification biologique ; par conséquent l'éducateur loin de chercher à transformer le plus vite possible l'enfant en adulte en lui imposant du dehors des manières de penser et de se comporter propres à l'adulte, doit au contraire laisser jouer et s'épanouir les activités propres à l'enfant. Il faut donc étudier ces manifestations naturelles de l'enfant et y conformer l'action éducative. Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution « copernicienne » à laquelle la psychologie convie l'éducateur. En un mot, au lieu d'être éduqué, l'enfant sera placé dans des conditions telles qu'il s'éduque le plus possible lui-même. » in : Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience », Bologne, *Scientia* fév. 1919, tirage à part, p. 4, cit. in : FERRIÈRE Ad., *L'Ecole active*, T. II, p. 334.

² CLAPARÈDE Ed. ; *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, p. 183.

ait plus ou moins échappé. Il y a, c'est un fait, des intérêts qui s'éveillent spontanément chez l'enfant, intérêts qui l'amènent à rechercher ce qui peut mettre fin à son inadaptation au monde concret qui l'entoure : la nature, le monde social concret. Mais il en est d'autres, les intérêts liés à la culture, qui resteront en sommeil sans l'intervention de quelqu'un qui possède les biens destinés à les éveiller. L'intérêt pour la grammaire, les langues anciennes, l'algèbre, p. ex., ne saurait naître spontanément chez un enfant sans l'appel de quelqu'un qui les connaît. Or, l'être humain n'est pas qu'un être de nature, il est encore un être de culture. Si, pour persévérer dans l'être, il a besoin de se nourrir, de se vêtir, de se protéger contre les dangers, de vivre en société, de s'exprimer et s'il s'intéresse à tout ce qui répond à ces besoins, il n'éprouve pas un besoin du même ordre de savoir lire, écrire, calculer. Si certains de ses intérêts sont la voix de l'instinct, du vouloir-vivre, et se manifestent avec un caractère de spontanéité, il en est d'autres qui doivent être créés en quelque sorte, qui doivent en tout cas être provoqués. Dans la première catégorie d'intérêts, la part du sujet est la principale, c'est le sujet qui est à l'affût de l'objet ; dans la seconde, au contraire, c'est l'objet qui est cette part principale, c'est l'objet qui appelle le sujet. Une comparaison, massive, je le veux bien, peut aider à saisir ce que j'entends : ce qui pousse l'enfant à rechercher la nourriture, la faim, est de lui, de sa nature, alors que telle création de l'art culinaire qui le met en appétit est de la culture. Si le sujet doit savoir lire, écrire, compter, ce n'est pas pour sauvegarder son existence ; il doit posséder ces techniques pour être capable de s'intégrer dans la civilisation de son temps. L'enfant doit être introduit dans ce monde.

Ce serait lui causer un tort grave que de laisser en sommeil des virtualités dont l'activité peut être spécifiée par la mise en contact — appropriée à son âge, c'est entendu — avec toutes ces réalités qui, si elles ne répondent pas à ses intérêts spontanés, n'en constituent pas moins des degrés supérieurs dans la hiérarchie des valeurs. On doit songer ici très spécialement aux enseignements qui ont trait au sens de la vie et à la fin de l'existence. La vie est trop courte, l'enjeu trop grave, pour qu'on puisse se contenter d'attendre la venue d'une question spontanée pour les donner à l'enfant. Ceci révèle la nécessité de la présence immédiate de celui qui sait à côté de celui qui ne sait pas, l'indispensabilité d'un enseignement direct qui fait du maître plus et mieux qu'un simple créateur de milieu — création dans laquelle, d'ailleurs, il intervient bel et bien par le choix des éléments qu'il introduit dans ce milieu et par l'ordonnance qu'il leur donne !

Toutes ces dernières considérations peuvent se résumer dans une citation de Maritain qui rend fort bien leur sens.

La pédagogie moderne a fait des progrès inestimables en insistant sur la nécessité d'analyser soigneusement et de ne jamais perdre de

vue le sujet humain. L'erreur se produit quand *l'objet à enseigner* et la *primauté de l'objet* sont oubliés et quand le culte des moyens, — non pour la fin, mais sans la fin, — débouche dans une espèce d'adoration psychologique du sujet.¹

Mais, cette observation étant faite, il ne serait pas équitable de ne pas rappeler tout l'enrichissement que les maîtres ont, au cours de ce demi-siècle, tiré des enseignements de Claparède et de M. Piaget. Il leur serait difficile de travailler aujourd'hui sans les notions d'égo-centrisme, de syncrétisme sous toutes ses formes, de juxtaposition, de réalisme enfantin sous ses divers modes, de décalage horizontal, de décalage vertical, d'irréversibilité et de réversibilité, dans l'activité mentale de l'enfant et combien d'autres encore. Connaître le long cheminement de la pensée enfantine à partir de la « pensée préconçue » par la « pensée intuitive », cette pensée qui reste si bien engluée dans la réalité concrète, médusée qu'elle est par un seul de ses aspects, qu'elle en demeure incapable d'en coordonner plusieurs, au stade des « opérations concrètes », et des « opérations formelles » a éclairé le travail de combien d'enseignants ! Ce sont là autant de notions dont les applications didactiques sont d'ailleurs encore bien loin d'être toutes formulées.

Il y a un instant, nous remarquons que, dans la théorie, les novateurs semblaient s'être attachés avant tout aux intérêts qui sont l'expression de la nature spontanée de l'enfant. Mais, il faut être juste, souvent, dans la pratique, ils se sont — heureusement — montrés infidèles à eux-mêmes. On doit reconnaître que leurs méthodes, leurs procédés, la façon dont ils créent le milieu, situent pleinement l'enfant dans le monde de la culture. Un exemple² : le point « Transports » dans la nomenclature des sujets étudiés par l'Ecole de Bex, dirigée par M. Ferrière en 1920-1921, indique : Histoire : les transports dans la France d'autrefois, le canal de Panama, le canal de Suez, histoire de la navigation (Colbert), explorateurs, moyens de transport au XVIII^e siècle — Géographie : vers le pôle nord, vers le pôle sud, poésie. On apprend encore que M. Ferrière a lu entièrement à ses petits élèves *Les derniers jours de Pompéi* de Bulwer-Lytton, que *L'histoire du travail* de A. Thomas a été abondamment utilisée comme source de documentation. On pourrait additionner les exemples. Encore un : nous lisons dans le même programme :³

Besoins de l'esprit. — Beauté. — Artistes, peintres, sculpteurs, compositeurs, poètes, littérateurs, musiciens, exécutants, acteurs. — Fabriques d'instruments d'art et de musique.

Bien. — Pasteurs, philanthropes, réformateurs religieux.

Vérité. — Savants, maîtres, professeurs.

¹ MARITAIN J. ; *L'Education à la croisée des chemins*, Paris, LUF, 1947, p. 33.

² FERRIÈRE Ad. ; *La pratique de l'Ecole active*, p. 78 ss.

³ — ; *Id.*, p. 72.

Ceci montre bien le souci que l'école active a de faire connaître à l'élève le travail que l'homme a fait sur la nature, les productions du travail de son esprit, de son cœur, à telle enseigne que, sans crainte de se tromper, on peut affirmer qu'elle est, dans les faits, et hautement, une école de culture.

Il a été parfois souligné ce que semblable manière de procéder exige du maître aussi bien en ce qui regarde la quantité que la qualité des renseignements qu'il doit posséder. Ceci permet de poser une première question : toutes les écoles normales se sont-elles vraiment adaptées ? Et, immédiatement, une seconde : l'éloignement de toute bibliothèque, de tout musée, pour celui qui enseigne dans un endroit très retiré, à la montagne, p. ex., lui permet-il de donner à sa classe ce caractère prononcé d'école de culture, ne crée-t-il pas un obstacle majeur à cette réalisation ? Mais, quoi qu'il en soit, l'entrée d'un intérêt généralisé pour les arts dans nos classes a coïncidé avec l'avènement de l'école active.

Mais une autre raison encore a motivé cette innovation : c'est l'importance que l'école active a reconnue à la vie affective et à ses divers moyens d'expression. On chante davantage dans les écoles que par le passé — et il ne faudrait pas oublier que le premier quart de ce siècle a été celui des rondes enfantines, de toutes les chansons d'enfants, créées par l'immortel Jaques-Dalcroze, on y mime les chansons, les récitations, on dramatise les récits ; on s'y livre aux travaux manuels, on y dessine, on y peint, on y fait du modelage. Il y a là certainement une conquête du demi-siècle. On a donné à l'enfant d'autres moyens d'expression que la seule parole, souvent si pauvre chez lui. Toutes les branches dont il vient d'être fait mention ne sont plus traitées en humbles parents très pauvres que l'on relègue à l'écart ; on leur reconnaît maintenant une valeur de premier plan pour aider l'enfant à se développer. La discipline s'est aujourd'hui quelque peu « dégelée », le travail en groupes a conduit à ce résultat. L'appel à l'activité de l'enfant se traduit aussi par la part qu'on lui remet dans l'établissement de l'ordre en classe au moyen de toutes les formes plus ou moins nuancées, plus ou moins complètes, du self-government. Les maîtres sont aujourd'hui, grâce à l'école active, en possession de toute une série de procédés qui leur permettent de faire travailler — et souvent de faire travailler individuellement — une partie de leurs élèves, alors qu'ils se consacrent à l'autre : fiches de toutes sortes, jeux de lecture, de grammaire, de calcul, toutes les formes de lecture silencieuse, etc.

Une remarque, toutefois, doit être faite ici. L'emploi des fiches, p. ex., ne signifie pas nécessairement que la classe où on les utilise est une classe « école active ». Il y a une distinction à établir : l'emploi de ces fiches diffère-t-il vraiment toujours de l'emploi de la *Syntaxe Larousse*, du *Cours de style Larousse*, des *Exercices de verbes Gérard*

employés « du temps que j'étais écolier » — et qui m'ont d'ailleurs laissé un excellent souvenir — ? Les élèves n'ont-ils pas souvent en mains « sur fiches » des exercices analogues à ceux que nous avons, reliés, dans un manuel ? On dira, je le sais, que les exercices sur fiches sont adaptés à la classe. Oui-dà, un maître est-il toujours en mesure de recomposer ses jeux de fiches chaque année, pour chaque série d'élèves et pour chaque élève de la série ? Il y a des cas où ces procédés sont surtout au service du maître qui les utilise comme moyen de contrôle des connaissances qu'il a enseignées. Mais, alors, elles ne sont pas au service d'une « école active » au sens vrai du terme, ce qui est le cas lorsque ces procédés sont au service de l'élève qui les utilise comme moyen de contrôle des connaissances qu'il a découvertes, dont il a la possession parce que c'est son acquisition à lui et non le don d'un autre. Dans le premier cas, l'élève possède les connaissances parce qu'on les lui a enseignées, dans le deuxième, parce qu'il a appris à les trouver. Dans un cas et dans l'autre, il y a maître et élève, mais, dans le premier, c'est le maître qui a l'initiative et la conduite des opérations en mains, alors que dans le deuxième, les élèves travaillent comme le dit Cousinet :

non sous la direction d'un maître, mais avec l'aide d'un maître qui apporte cette aide quand il le faut, c'est-à-dire dans le sens et la mesure où elle lui est demandée.¹

Mentionner l'activité des élèves c'est rappeler une autre controverse qui a fait couler beaucoup d'encre : la place du jeu à l'école. On se souvient des remarques de Claparède :

Nous voyons que la nature a créé chez l'enfant des besoins, des désirs, correspondant aux nécessités du développement, et que tout ce qui est capable de satisfaire ces besoins, de réaliser ces désirs présente un intérêt particulier. L'accomplissement même de ces activités éducatrices est le jeu ; même lorsque l'imitation intervient, c'est toujours sous forme de jeu ou à propos d'un jeu... Une éducation respectueuse des lois de développement naturel de l'enfant — la seule efficace — doit donc être attrayante : la matière à enseigner doit intéresser l'élève ; et l'activité qu'il déploiera pour l'acquérir, le travail qu'il accomplira pour l'assimiler et s'en rendre maître revêtira alors tout naturellement la forme du jeu.²

Et les citations de ce genre pourraient se multiplier... On sait le retentissement qu'eurent pareilles affirmations ; le souvenir en est encore trop présent dans les mémoires pour qu'il soit nécessaire d'y insister. Les reproches faits à une école « qui voulait instruire en amusant » sont encore dans nos esprits.

¹ COUSINET R. ; *Le rôle du maître*. n : « Revue de l'Ecole nouvelle française », N° 37, octobre 1955, p. 21.

² CLAPARÈDE Ed. ; *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, p. 488.

Mais ne faudrait-il pas aller voir d'un peu près ? que voulait Claparède ? Il souhaitait que l'attention de l'élève au travail ne soit pas sans cesse tentée de s'échapper et de refuser ses services parce que la besogne proposée ne l'intéresse pas. Il constatait que l'enfant qui joue est *présent* à son occupation et c'était cette présence, attitude psychologique, qu'il voulait obtenir. Il le dira un jour :

Quand je dis que le jeu doit animer l'esprit des travaux scolaires, je n'entends nullement transformer le travail en une vulgaire rigolade. Tout au contraire, je pense lui donner un *sérieux* qu'il ne saurait avoir autrement, parce que ce n'est que dans l'attitude du jeu que l'enfant (et souvent aussi l'adulte) se donne tout entier et persévère dans son effort.¹

Que n'a-t-il toujours été aussi clair !

Mais, malgré tout, un doute subsiste, car il y a jeu et jeu ; le jeu de l'enfant, disons en gros jusqu'à sa 7^e année, n'est pas une activité à côté de beaucoup d'autres ; c'est la forme par laquelle se traduit son élan vital, sa spontanéité. Il n'y a pas chez lui la vie et le jeu en marge de la vie. L'enfant joue comme il vit, sans retour sur lui-même, sans réflexion, ni calcul ; le jeu est l'expansion de lui-même, au dehors le plus souvent. Mais, comme le constate le P. Rimaud :

Au même moment (à l'âge où l'enfant devient capable d'une activité expressément volontaire, libre), car la liberté proprement dite apparaît avec le sentiment de la moralité, l'enfant distingue confusément, puis avec une précision croissante, l'activité du jeu d'autres activités dont le plaisir qu'il y prend n'est pas la raison déterminante. Il rencontre le travail et, quand bien même ce travail est plaisant, il le saisit comme un devoir.²

Le jeu n'a donc plus le même caractère que précédemment ; il n'est plus simplement l'expression d'une spontanéité. L'enfant a cessé de vivre « naturellement » ; il devient autre chose que l'éclosion, l'épanouissement d'un élan vital ; il commence à vivre pleinement humainement, c'est-à-dire comme un être capable d'assumer toujours davantage la responsabilité de ses actes. C'est pourquoi, si on voulait maintenir l'enfant dans le jeu spontané, on s'opposerait à la croissance morale de l'enfant, croissance dont l'heure a sonné à l'horloge de la nature, on pécherait, en définitive, contre la psychologie génétique. Ce n'est pas à dire toutefois que la forme de certains exercices ne puisse être ludique ; au contraire, certains exercices qui ont pour but de faire acquérir des automatismes seront mieux faits s'ils se présentent sous ce mode. Il n'y a pas de raison de présenter le couteau par la lame, lorsqu'on peut le présenter par le manche. Il n'y a pas de raison

¹ CLAPARÈDE ED. ; *La pensée et le savoir*, in : « Annuaire de l'Instruction publique en Suisse », 1925, p. 47.

² RIMAUD J. ; *L'Education, direction de la croissance*, Paris Aubier, 1946, p. 77.

de laisser l'ennui s'établir, lorsqu'on peut faire autrement. Il y a toujours un intérêt qui peut être greffé sur ce qui risque de devenir monotone, lui communiquer quelque vie et provoquer l'attitude par laquelle l'enfant se donne tout entier à son travail. A l'intérêt que l'occupation ne présente pas, on peut substituer l'intérêt pour le but de l'occupation.

* * *

En relation avec les précisions apportées par les recherches de la psychologie sur le développement de l'enfant, avec la nécessité reconnue et acceptée de donner à l'écolier un enseignement qui lui soit adapté, se développèrent en Suisse romande les études dont l'ensemble constitue le domaine de la pédagogie expérimentale et dont l'initiateur est M. Dottrens. Cette discipline, relativement récente parmi les sciences de l'éducation, fournit sans contredit des renseignements précieux à l'enseignant. Ne lui est-il pas indispensable de savoir quelles sont les notions dont l'enseignement est prématuré à tel degré du développement infantin ? Son travail, ses efforts, n'ont-ils pas une meilleure garantie de succès lorsqu'il n'ignore pas ce que l'écolier de tel âge, ou mieux de tel niveau mental, est capable de comprendre, de retenir ? Mais, nous avons déjà eu l'occasion de dire pourquoi ce terme de « pédagogie expérimentale » nous heurte.¹ L'usage s'installe de plus en plus de désigner par le mot « éducation » tout ce qui a trait à l'école. Le Département de l'Education au Secrétariat général de l'Unesco n'a-t-il pas pour tâche de s'occuper de l'amélioration des programmes scolaires, de la diffusion de l'enseignement primaire obligatoire, de l'éducation de base — qui, en fait, n'est pas autre chose qu'une instruction primaire adaptée et donnée à ceux qui n'ont pu en bénéficier, — de l'instruction aux femmes, de l'éducation des adultes, des ouvriers, autres formes de l'enseignement ? Tous ces problèmes sont des problèmes d'instruction. Ne dirait-on pas que l'on emploie pour les désigner un vieux vocable français qui, après un séjour dans les pays anglo-saxons, nous revient dépouillé d'une partie de son contenu ? Toutes les questions mentionnées ci-dessus sont, d'une part, en relation avec des connaissances dont, par une méthode ou par une autre, le sujet doit prendre possession et, d'autre part, en relation directement avec l'aspect cognitif du sujet, les autres étant relégués au second plan. Or, à notre sens, l'éducation est du sujet tout entier. Maritain l'a dit : son but est de

guider le dynamisme par lequel l'homme se forme lui-même à être un homme.²

¹ DUPRAZ L. ; *A propos du cinquantenaire de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg (1907-1957)* in : « Etudes pédagogiques », 1957, p. 34 ss.

² MARITAIN J. ; *L'Education à la croisée des chemins*, p. 16.

L'instruction ne saurait donc être qu'un des moyens qui servent à cette fin, — moyen privilégié, certes, mais moyen tout de même. Or, cette réduction de l'éducation à l'instruction entraîne par voie de conséquence, une réduction de la pédagogie à la théorie de l'enseignement. En faut-il une preuve ? Si nous ouvrons le *Lexikon der Pädagogik* à l'article *Experimentelle Pädagogik*,¹ nous apprenons que les recherches de cette discipline s'orientent actuellement vers une organisation rationnelle du travail (et les exemples donnés montrent bien qu'il s'agit du travail scolaire), vers le contrôle des résultats de l'enseignement et vers l'expérimentation pédagogique. On a fait beaucoup, certes, lorsqu'on a élucidé les questions relatives à l'école. Mais l'enfant n'est pas qu'un écolier, il est aussi l'enfant de sa famille, et cela crée encore une situation pédagogique, il est souvent le gamin de la rue, autre situation pédagogique ; il est tout-petit et plus tard, avant l'âge dit de raison, après cet âge, et à l'adolescence, l'enfant de ses parents et cela différencie la situation pédagogique mentionnée il y a un instant. Ce n'est pas qu'à l'école que l'on doit éduquer la sincérité, la loyauté, le courage, la prudence, la véracité, la charité, l'humilité, que sais-je encore ! Il faut bien que la théorie de l'éducation s'occupe de ces problèmes-là. Dès lors, n'y a-t-il pas une sorte d'abus des termes à confisquer pour l'étude de la réalité scolaire, le terme de « pédagogie », même si on le fait suivre de l'épithète « expérimentale » ? Il eût été souhaitable que l'on trouvât pour cette nouvelle discipline un nom qui ne prêtât pas à l'équivoque.

Qu'il soit permis de signaler ici un risque entraîné par la diffusion de la pédagogie expérimentale, risque dont ses représentants ne portent pas la responsabilité, disons-le tout de suite. Saisir la véritable portée de la pédagogie expérimentale, comprendre la signification des problèmes qu'elle examine, réaliser ce que veut dire l'introduction du nombre dans les questions qu'elle étudie, suppose un esprit mûr. Il faut avoir un sens affiné du réel pour ne pas rester pris dans les nombres, mais pour être capable de s'élever au-dessus d'eux, pour interpréter ce qu'ils veulent dire et il faut avoir appris à faire cette interprétation. Nous sommes ici sur un terrain où la caricature de la vraie science est malheureusement facile. Rassembler des centaines de travaux écrits, établir ensuite des pour-cents, c'est affaire de patience, d'endurance, plus que de génie, ou simplement d'intelligence. Le nombre de ceux qui sont capables de cette patience est plus grand que celui de ceux qui savent ce qu'ils veulent chercher, qui sont capables de concevoir les chemins à suivre pour le découvrir et finalement, d'interpréter les résultats de leur expérience. On a tôt fait de se croire pédagogue expérimental, la sagesse enseigne qu'on ne le devient pas aussi rapidement. Il est peut-être aisé de

¹ Art. *Experimentelle Pädagogik* in : « *Lexikon der Pädagogik* », 1. Bd. Bern, Francke, 1950, p. 394.

copier des méthodes de l'extérieur — et d'aboutir à une sorte d'art pour l'art — il est plus difficile de les comprendre par l'intérieur. Ces prétendus pédagogues expérimentaux ont vite fait de perdre contact avec la réalité, disons avec la vie pédagogique. Et, tôt ou tard, sans même qu'ils en prennent conscience, leurs élèves leur deviendront des distributeurs de travaux sur lesquels s'exercera leur manie de tout réduire en pour-cents, ils aboutiront à une école qui sera plus dévitalisée encore que la prétendue « école traditionnelle ». Manier des chiffres relatifs à la réalité humaine, sans avoir la culture qui permet de le faire avec intelligence, est éminemment dangereux ; or, le sort veut malheureusement que moins on a de culture, moins on s'aperçoit qu'elle vous fait défaut... La pédagogie expérimentale partage le sort de toutes les sciences, il y a toujours un danger à les vulgariser. Mais pas plus que les autres, elle ne peut décréter : *Odi profanum vulgus et arceo* !

Parallèlement à la pédagogie qui se renouvelait au contact de la psychologie, se développait, en Suisse romande encore, une pédagogie qui, sous l'influence de Mgr Dévaud, se voulait « topographique ». Si, d'un côté, on insistait sur l'importance de la psychologie de l'enfant, de l'autre, tout en réclamant une assimilation vitale des connaissances par l'écolier, on insistait sur le milieu dans lequel vit celui-ci. Si, d'un côté, on reprochait à l'école d'avoir ignoré l'enfant, de l'autre, on lui reprochait d'avoir ignoré le cadre dans lequel il existe. Mgr Dévaud déclarait :

Le citoyen de la planète Mars entre les mains duquel tomberait un livre français de pédagogie s'imaginerait que le Terrien est quelque peu semblable au sanglier solitaire dans sa bauge forestière, sans contact avec ses semblables, sans organisation sociale ; encore le sanglier vit-il en un lieu et doit-il tenir compte de conditions de vie déterminées. Le Terrien pédagogique n'est d'aucun lieu, sinon d'aucun temps.¹

Autant dire que, d'un côté comme de l'autre, on reprochait à la pédagogie de s'être écartée de la vie vécue, on dirait aujourd'hui : de s'être écartée de l'ordre existentiel. A Genève, on enseignait :

L'enfance a une signification biologique ; par conséquent l'éducateur loin de chercher à transformer le plus vite possible l'enfant en lui imposant des manières de penser et de se comporter propres à l'adulte doit au contraire laisser jouer et s'épanouir les activités propres à l'enfant. Il faut donc étudier ces manifestations naturelles de l'enfant et y conformer l'action éducative.²

¹ DÉVAUD E. ; *L'école et la préparation de la jeunesse à la vie*, (tiré à part réunissant *L'activité de l'écolier à l'école*, art. paru in : « La Semaine catholique de la Suisse romande », 1936 N° 35, *Programme d'une école campagnarde*, in : *Id.*, 1936, N° 36, *L'adaptation de l'enseignement villageois*, in : *Id.*, 1936, N° 37, *L'adaptation de l'enseignement au travail paysan*, in : *Id.*, 1936, N° 38, p. 4.

² CLAPARÈDE Ed. ; supra note 19.

A Fribourg, on déclarait :

Un homme ne vit ni dans la lune, ni dans les espaces superlunaires où l'imagination populaire loge les esprits purs ; il vit sur la terre, en un lieu déterminé, et c'est à cette vie, en ce lieu, que l'éducateur a la mission de le préparer.¹

On n'a pas à rappeler ici comment cette conviction est, en quelque sorte, la clef de voûte de la pédagogie de Mgr Dévaud, conviction qu'il déduit des nécessités de la psychologie — l'enfant doit commencer à connaître ce qu'il a sous les yeux, sa maison paternelle, son école, son église, son jardin, son village, leurs proches environs, avant de passer à un horizon de plus en plus large —, et de sa conception du monde et de la vie. Pour lui, le milieu est à considérer comme une sorte de message providentiel, précisant pour chacun les circonstances de la vocation à laquelle Dieu l'appelle. Mgr Dévaud est ici tout près de Pascal :

Si Dieu nous donnait des maîtres de sa main, oh ! qu'il leur faudrait obéir de bon cœur ! La nécessité et les événements en sont infailliblement.²

Et voilà pourquoi l'étude du village est l'étude du « point providentiel », du lieu où l'enfant doit passer son existence, l'observation des personnes qui y vivent, de leurs occupations, de leurs relations, l'observation du « prochain providentiel », l'apprentissage du travail manuel, l'apprentissage du « moyen providentiel » de salut, pour ceux que leur état de vie a appelés à vivre dans un milieu agricole, tel l'écolier fribourgeois.

* * *

Regards sur un demi-siècle de pédagogie en Suisse romande... Même à ne s'en tenir qu'aux grandes lignes, on constate que, partout, les efforts ont tendu à la création d'une pédagogie incarnée, dépouillée de tout schématisme, de tout verbalisme, accrochant à ce réel bien concret qu'est chaque enfant, qui, partant de l'existence débouche dans l'existence. Mais si l'unité régnait dans l'intention, elle n'existait plus dans la réalisation. Pour Genève, pour les tenants de l'école active, la donnée essentielle de cette pédagogie, c'est le devenir de l'enfant, devenir sur lequel elle se moule, l'assistant, l'accompagnant, cherchant les moyens de le favoriser, quelquefois, au risque de se perdre dans la multiplication de ces moyens ; nous avons ici affaire à une pédagogie de l'immanence. A Fribourg, l'optique est différente : la donnée essentielle de la pédagogie à bâtir, c'est la fin de l'être humain, telle que la montrent la philosophie, la théologie, vers laquelle

¹ DÉVAUD E. ; op. cit. p. 11.

² PASCAL Bl. ; *Pensées*, Paris, Hachette, s. d. p. 576.

l'enfant doit être guidé aussi longtemps qu'il ne peut être remis à sa propre responsabilité. Il s'agit ici d'une pédagogie « téléologique » mais qui, loin de perdre le contact avec la réalité concrète, y baigne de toutes parts. Elle tient compte du dynamisme psychologique de l'enfant — orienter n'est ni contraindre, ni faire violence — elle tient compte du milieu — on ne peut orienter sans avoir un système de références. — Elle se fait une obligation rigoureuse de posséder ces données, ces indications qui précisent la forme concrète, personnelle, par laquelle doit s'effectuer le terrestre voyage de celui qui, pour elle, tout en étant un sujet qui relève de la psychologie, est encore bien davantage le pèlerin de l'Absolu.

Au moment de mettre le point final à ce travail, nous voyons surgir tout ce que notre regard n'a pas effleuré. Il aurait fallu mentionner tous les efforts tentés hier et aujourd'hui pour la formation, le perfectionnement des enseignants, l'amélioration des méthodes, des moyens mis à leur disposition, sans oublier le cinéma et la radio ; il aurait fallu rappeler ce qui a été tenté pour les enfants difficiles, les enfants arriérés, pour les enfants et les jeunes délinquants, parler de la création des Ecoles de parents, énumérer les recherches dont l'orientation professionnelle, l'hygiène scolaire ont été l'objet. Il aurait fallu relever les relations avec la vie internationale, la fondation du Bureau international d'éducation, de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, les conférences annuelles du B.I.E., convoquées aujourd'hui conjointement avec l'Unesco. Qu'on nous pardonne de ne pas avoir tout dit, ce n'était pas notre propos, nous l'avons affirmé dès le début de notre étude. Mais ce que nous voulons mentionner encore, c'est que le présent fascicule des *Etudes pédagogiques* est le cinquantième de la collection. Il aurait fallu montrer l'apport que, depuis 1910, date où le premier numéro parut sous le titre *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, elles ont fourni à la vie pédagogique en Suisse romande. Elles en ont été le fidèle reflet, sans pour autant négliger le mouvement pédagogique en Suisse alémanique. Le pédagogue qui, un jour, entreprendra d'écrire une histoire de la pédagogie de ce siècle trouvera en elles, sans contredit, une de ses sources de documentation les plus précieuses. Il aurait fallu souhaiter aux *Etudes pédagogiques* de continuer à être aux écoutes d'une façon toujours aussi perspicace, aussi avisée, pour l'instruction et l'enrichissement du lecteur. Nous le faisons maintenant, très chaudement, très sincèrement.

Laure DUPRAZ

professeur à l'Université de Fribourg
