

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 52/1961 (1961)

Artikel: Pour préparer le cinquantième anniversaire de la fondation de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Institut J. J. Rousseau) : Dominantes

Autor: Roller, Samuel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114912>

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: 01.05.2026

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

tes. Le bon usage de ce très grand livre, c'est de se pénétrer de son esprit et d'en appliquer les principes comme Julie, en tenant compte des circonstances ; notamment de son propre tempérament et de celui de chacun de ses enfants ou de ses élèves. Et c'est pourquoi je souhaiterais que la lettre III du cinquième livre de *La nouvelle Héloïse* soit jointe aux éditions futures de *l'Emile*, comme un exemple de la manière dont on peut mettre en pratique les paradoxes éducatifs de J. J. Rousseau.

L'Emile, donc, source d'inspiration pédagogique, pour qui sait ne pas s'attacher à sa lettre mais en saisir l'esprit ! Et puisse cet esprit pénétrer, au cours du troisième siècle d'existence de ce texte fondamental de toute pratique pédagogique, l'éducation domestique et l'éducation publique, si bien qu'enfants et adolescents en soient proprement « élevés » !

LOUIS MEYLAN

*Professeur honoraire de l'Université
de Lausanne.*

*Pour préparer le cinquantième anniversaire de la fondation
de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève
(Institut J. J. Rousseau)*

Dominantes ¹

DEUX SOURCES

L'École genevoise de psychologie et de pédagogie a une double source : une tradition scientifique et une tradition morale. Toutes deux d'ailleurs ont une commune origine : la foi chrétienne de la Cité de Calvin. L'homme, en effet, réintroduit dans le juste chemin de la vie par le Christ venu demeurer en lui, se sent désormais autorisé à donner libre jeu à l'exercice de ses pouvoirs. Scrutant le monde, l'analysant, le travaillant, il le domine et en tire les éléments de sa puissance. Objet d'amour cependant — et sa libération en est la preuve manifeste —, il ne peut déployer sa force qu'en se soumettant à la loi de l'amour : ne rien faire qui ne soit pour le bien de l'homme, de tous les hommes.

¹ Ce texte, rédigé par M. Samuel Roller, codirecteur de l'Institut des Sciences de l'Éducation, est la conclusion d'un rapport qui sera publié ultérieurement.

Edouard Claparède porte en lui cette double tradition. Héritier d'une noble et belle lignée de savants, il est homme de science ; « citoyen de Genève », il est homme moral pour qui rien de ce qui touche à la cité ne saurait être étranger.

Le savant est fonctionnaliste comme l'était son cousin Théodore Flournoy, ce dernier appartenant lui-même à l'école pragmatiste de W. James. Dans son laboratoire de la faculté des sciences, Flournoy étudiait la perception en psycho-physiologiste aussi bien que la psychologie religieuse, les phénomènes inconscients ou paranormaux car, selon lui, *toutes* les manifestations de l'esprit ont leur raison d'être.

Claparède réfléchit sur le sens de sa discipline. Si la psychologie est la science de la conduite, elle *doit* servir à ajuster la conduite de l'homme et, d'abord, celle de l'enfant. Il est dans la nature même de la psychologie de s'intéresser à l'éducation. D'où cette conséquence : ouvrir, au laboratoire de psychologie, un séminaire de psycho-pédagogie pour initier les maîtres aux problèmes du développement de l'enfant et aux méthodes d'observation et de mesure. Ce dessein aurait pu provoquer une collaboration avec le titulaire, à la faculté des lettres, de la chaire de pédagogie comme avec le département. Les initiatives du jeune psychologue furent cependant fraîchement reçues. Fidèle aux impératifs que lui dictait sa discipline, Claparède décida alors de créer une école privée où puisse se faire la symbiose psycho-pédagogique qu'il souhaitait.

PSYCHOLOGIE ET PÉDAGOGIE

La psychologie orientée vers les problèmes éducatifs définit son objet : l'enfant. Il en résulte la révolution copernicienne annoncée par Rousseau.

C'est Rousseau, chacun le sait, écrit Claparède, qui a accompli dans notre conception de l'éducation cette révolution que l'on a justement comparée à celle de Copernic, et qui consiste à regarder l'enfant comme le centre autour duquel doivent graviter les procédés et les programmes éducatifs, tandis que l'on considère habituellement ces procédés ou ces programmes comme un Absolu autour duquel l'enfant tournera tant bien que mal, mais au sujet duquel il n'a absolument rien à dire.

Ce « puéro-centrisme », affirmé par la devise de l'Institut « *Discat a puero magister* » fut mal compris. Il s'agit là non point d'une attitude philosophique qui porterait sur l'enfance en tant que valeur, mais d'une simple attitude scientifique.

Le psychologue étudiera cet enfant sans parti pris, objectivement, s'appliquant à voir, et à bien voir, le plus de choses possible. Il est en cela docile aux instructions de Francis Bacon : on ne peut agir sur la nature qu'en lui obéissant.

La méthode d'approche du phénomène enfant est celle de la science, bien sûr, mais plus particulièrement des sciences de la vie, de la biologie. Décrire les organismes est une chose — l'anatomie, la physiologie s'y emploient — en connaître la raison d'être en est une autre dont l'étude revient au fonctionnaliste. L'enfance a un sens et dans l'enfance les divers stades d'évolution qu'on y distingue en ont un, eux aussi.

Deux voies s'ouvrent désormais aux chercheurs psychologues.

La première, celle de Claparède plus particulièrement, consiste à dévoiler l'aspect fonctionnel de la conduite et met en lumière les lois du besoin et de l'intérêt. Nulle conduite qui n'ait à son origine un besoin — un désir, disait le philosophe Charles Werner — ; nul besoin qui ne déclenche l'apparition d'un but dont l'atteinte provoquera l'assouvissement du besoin. Le but est objet et la valeur qu'il prend aux yeux de qui le poursuit, de même que le lien qui l'unit au sujet, constitue l'intérêt. D'où cette règle élémentaire : pour que les êtres agissent, il faut qu'apparaissent en eux des besoins, il faut qu'un intérêt les propulse vers l'objet qui les satisfera. Or les besoins évoluent au cours de l'enfance. L'éducateur doit connaître cette évolution pour pouvoir jouer de ces besoins comme l'organiste le fait des registres de son instrument. L'intérêt lui-même a ses stades de progression. De nature immédiate chez le très jeune enfant — la distance sujet-objet est quasi nulle —, l'intérêt grandit en médiateté jusqu'à pouvoir sous-tendre des actions de très longue durée. D'où cette autre loi pédagogique : faire en sorte que l'enfant soit relié à l'objet qu'il poursuit par un intérêt puissant. Toute la pédagogie de l'intérêt sort de là et, issue d'elle, la pédagogie, plus moderne, de la motivation.

On a adressé à Claparède ce reproche : « vos élèves font tout ce qu'ils veulent » et l'on voulait dire par là : « vos élèves s'abandonnent aux caprices de leurs besoins — qui ne sont pas toujours bons — et risquent de ne jamais acquérir l'équipement que veut la vie à laquelle ils auront à faire face un jour ». A quoi Claparède répond : « Pour pouvoir, devenus adultes, agir d'une manière efficace — c'est-à-dire pour pouvoir résoudre les problèmes qui seront les leurs et que nous ne connaissons pas encore —, les enfants ne peuvent recevoir de moi qu'une chose : apprendre, conformément à la loi du besoin, qui, elle, ne changera jamais, à faire en sorte que leur conduite ne soit jamais laissée au hasard des circonstances mais qu'elle soit toujours motivée et même automotivée. Ce que je désire, c'est que mes élèves veuillent tout ce qu'ils font ». La pédagogie de l'intérêt coïncide désormais avec l'éducation de la volonté.

La seconde voie est une autre conséquence du « Discat » : elle consiste à étudier du point de vue structural et génétique l'évolution de la vie psychique de l'enfant. C'est la voie suivie par Piaget. La pensée se développe par équilibrations successives. Sensori-motrice d'abord,

elle se fait concrète pour aboutir à son aspect logico-formel définitif. Si Claparède a mis l'accent sur la dynamique de la vie mentale et révélé les moyens de l'activer, Piaget, s'installant dans l'évolution de cette même vie, en décrit les avatars successifs qui sont, pour l'éducateur, autant d'indications susceptibles de lui permettre d'ajuster son action sur l'enfant.

Mais cette description des stades qui jalonnent la construction de l'appareil mental a, chez Piaget aussi, un aspect dynamique qui est peut-être l'élément le plus caractéristique de sa psychologie : la pensée, à tous les niveaux de son évolution, est essentiellement *acte*. Acte physique d'abord s'exerçant sur des objets matériels, acte progressivement intériorisé et se faisant opération : acte se faisant pensée ; pensée possédant toutes les caractéristiques de l'acte. Le lien est étroit entre cette conception de la vie mentale et le fonctionnalisme biologique de Claparède. La pensée plonge ses racines dans le vital. Cela donne au « Cogito » une épaisseur nouvelle. Si la pensée, pour Descartes, fonde l'être, c'est que, antérieurement à cette pensée et l'accompagnant, il y a l'acte lui-même, donnée première de la vie — vie biologique d'abord, psychologique ensuite. Cette vue « opératoire » de la vie mentale autorise à situer Piaget dans la lignée des philosophes qui, depuis Maine de Biran, ont insisté sur le rôle d'une force hyperorganique qui, s'imposant aux données des sens, les transforme en éléments de vie intellectuelle. Le philosophe de Bergerac s'opposant au sensualisme de Condillac, c'est un peu, aujourd'hui, le psychologue de Genève s'opposant au gestaltisme.

Pour le pédagogue, cette valorisation de l'acte donne à l'école *active* une importance nouvelle. Déjà le fonctionnalisme avait montré que, de tous les besoins qui travaillent l'enfant, celui d'agir était le plus impérieux. Piaget y revient, montrant que l'acte seul, l'acte complet, l'acte qui aboutit, l'acte-création, assure et la construction harmonieuse de l'appareil mental, et la justesse de son fonctionnement.

De tout cela, le pédagogue tirera une autre conséquence : laisser agir les enfants, c'est admettre qu'on leur accorde une certaine liberté. Il s'agira d'abord de la liberté autonomie qui consiste à placer l'enfant dans une zone d'indépendance où ses pouvoirs puissent jouer sans entraves. De petit diamètre au début, cette zone grandit peu à peu. Son extension correspond d'ailleurs à la médiateté grandissante de l'intérêt comme, dans le domaine de l'intelligence, à l'allongement de la distance sujet-objet.

Cette notion de liberté a souvent été mal comprise. On n'a pas vu que cette autonomie avait un caractère vital ; qu'elle était commandée par la biologie elle-même et qu'elle était à l'organisme mental ce que l'oxygène est à la vie physique. On n'a pas vu non plus que si la liberté culmine dans un acte d'engagement, l'individu ne peut découvrir ce qui sera la valeur de sa vie — l'objet de sa vocation — que dans

la mesure où, par le jeu libre de ses pouvoirs, il aura pu prendre conscience et de lui-même et, au sein du système des valeurs que lui propose le monde, de la valeur digne de son élection.

FONCTIONNALISME ET FINALISME

Quand on essaie de caractériser l'Ecole de Genève, le terme de biologie revient souvent et c'est peut-être lui qui a le plus heurté certains éducateurs. « L'Ecole de Genève, disent ceux-ci, fait confiance à la vie. N'avoue-t-elle pas ainsi son accord avec la philosophie de Rousseau : l'homme naturel est bon ? Or chacun sait que l'homme n'est pas bon. Fonder une pédagogie sur une psychologie qui refuserait cette évidence, c'est se condamner à l'erreur. La vie, en elle-même, n'est pas rectrice. C'est une force — une force naturelle — comme l'eau du torrent. Encore faut-il pour qu'elle ne fasse pas de dégâts, la canaliser, l'orienter. L'Ecole de Genève ne saurait pas où elle va... »

Reprocher aux maîtres de Genève un défaut de finalisme, c'est aller cependant un peu vite en besogne.

Reconnaissons d'abord que le fonctionnalisme lui-même est gros de finalité. Se posant sans cesse la question *pour quoi ?* il ne peut qu'aboutir, pour peu qu'on en prolonge les vecteurs, à la question *vers quoi ?* Le fonctionnalisme ne répudie pas la finalité. Il ne fait que mettre l'accent sur un aspect de celle-ci, les causes efficientes. Certes, le fonctionnalisme de Claparède a quelque chose d'optimiste qu'il ne faut pas nier et cet optimisme a lui-même ses causes. On pourrait les découvrir dans l'atmosphère spirituelle du 19^e siècle finissant (l'Institut, fondé en 1912, appartient encore au 19^e siècle), atmosphère irradiée, entre autres, par un certain optimisme bergsonien. L'élan vital de *L'évolution créatrice* prend, à certaines pages, les accents du triomphe.

Certains ont aussi voulu trouver les causes de cet optimisme dans l'homme Claparède lui-même qui, sans doute, fut comblé de biens, ceux de l'esprit, ceux aussi de la fortune — du moins pendant quelques années. Claparède cependant eut à souffrir profondément dans son cœur d'homme, de citoyen et de père. Songeons, en particulier, à la mort prématurée de son fils Jean-Louis, un des brillants collaborateurs du B.I.E.

Et pourtant, Claparède, avec une foi qui n'a plus rien de purement biologique, a toujours voulu faire confiance à la vie. Il l'a fait comme tous les pionniers qui, dès la fin de la première guerre, donnèrent à l'école active le vigoureux élan que l'on sait.

Si la seconde guerre mondiale a pu ébranler cette confiance, elle n'a jamais pu porter atteinte à la valeur « vie » elle-même. Elle n'a fait que contraindre les éducateurs à porter leur regard un peu plus haut peut-être qu'ils ne l'avaient fait précédemment et à essayer de

reconsidérer la source même de la vie, sa nature morale et spirituelle.

Cet effort, Claparède l'a fait dans son testament spirituel *Morale et politique ou les vacances de la probité*. D'autres, à l'Institut, l'ont fait avec lui. L'École de Genève n'a jamais refusé de considérer l'homme — l'homme le meilleur — qu'il convenait de former dans les établissements d'instruction publique. L'homme de la démocratie, l'homme libre et engagé, l'homme qui se met au service d'autrui, l'homme dépeint par Pestalozzi et par Alexandre Vinet, cet homme apparaît, en filigrane, dans toute l'œuvre du fondateur de l'Institut ; il est présent chez Bovet ; il l'est aussi chez Piaget (son *Jugement moral* par exemple), comme chez André Rey ; il l'est chez Robert Dottrens, chez Pedro Rossello et il semble que Samuel Roller — pour ne pas citer les autres membres du corps professoral de l'Institut — ait une certaine propension à vouloir broser en termes non équivoques le portrait de l'homme que nous avons à former.

L'École de Genève sait où elle va. Elle sait aussi que le but ultime n'est pas dévoilé une fois pour toutes et que l'homme à instituer ne sera pas demain tel que nous essayons de le contempler aujourd'hui. Elle sait que cet homme est mû par des forces telluriques et ces forces, elle les a reconnues. Elle sait aussi comment opèrent ces forces. Dès lors, installée sur l'axe qui, des causes efficientes se dresse vers les causes finales — et pourquoi pas *la* cause finale — l'École de Genève apparaît comme un instrument, perfectible sans doute, mais efficace déjà, susceptible d'aider les éducateurs à bâtir une école de raison qui soit, selon le mot de Vinet, une fabrique d'hommes.

SAMUEL ROLLER

*Codirecteur de l'Institut des Sciences
de l'Éducation.*
