

Zeitschrift: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege
= Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege

Band: 15/1914 (1915)

Artikel: Les innovations les plus importants du domaine de la pédagogie depuis
le début du siècle

Autor: Claparède, Ed.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-91234>

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: 11.06.2025

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

5. Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle.

Par M. le Dr **Ed. Claparède**

Professeur à l'Université de Genève.

Dans son livre célèbre, Ellen Key a donné au XX^e siècle le nom de „siècle de l'enfant“. Ce nom paraît mérité. Depuis que la pédagogie existe, jamais encore elle n'avait vu surgir dans son domaine autant de produits nouveaux que cela n'a été le cas dans ces quinze dernières années. Il peut être intéressant de jeter sur ces nouveautés un coup d'œil d'ensemble. Cette vue est réconfortante. Elle nous montre qu'après avoir piétiné sur place pendant des siècles, la science de l'éducation prend enfin son essor.

Il convient cependant de reconnaître que la plupart de ces progrès que je me propose d'énumérer ici ne sont que des points de départ, des portes ouvertes qui mènent à de nouveaux champs de travail. Dorés et déjà, le problème pédagogique apparaît infiniment plus complexe que ne l'avaient cru ceux qui pensaient le résoudre par de simples discussions autour d'un tapis vert. Un nombre considérable d'observations, d'expériences seront nécessaires avant qu'on parvienne à édicter en connaissance de cause des prescriptions saines et rationnelles qui tiennent compte des multiples conditions dont dépend l'éducation d'un individu. Mais on commence à comprendre, — et c'est un pas immense fait dans la voie du progrès — qu'il est indispensable, si l'on veut arriver à des résultats positifs, qui ne soient pas remis perpétuellement en question, qu'il est indispensable, dis-je, d'appliquer à la solution de ces problèmes la *méthode expérimentale*. C'est la méthode expérimentale, la méthode inductive, *qui part des faits*, c'est cette méthode qui a toujours renouvelé et transfiguré toutes les disciplines qui l'ont appelée à leur aide. Ce n'est que dans la

mesure où la pédagogie recourra à elle qu'elle parviendra à des solutions décisives.

Les innovations que nous voulons rapidement examiner ici peuvent être rangées sous deux chefs principaux: les unes sont de nature scientifique, les autres relèvent de la pratique éducative. Je vais en donner la liste, en inscrivant entre parenthèses la date qu'on peut (plus ou moins approximativement) assigner à chacune de ces innovations, et le pays où elle a pris naissance.

I. Innovations scientifiques.

1. *Eugénique* (Angleterre [1883], 1904).
2. *Etude et calcul des corrélations* (Etats-Unis 1901, Angleterre 1904).
3. *Psychanalyse* (Autriche 1900).
4. *Tests Binet-Simon* (France 1905).
5. *Laboratoire-école, Versuchsklassen* (Belgique 1899, France 1905, Allemagne 1909?).
6. *Instituts pédologiques* (Suisse, Belgique 1912).
7. *Taylorisme* (Etats-Unis 1911).

II. Innovations pratiques.

8. *Ecoles nouvelles* (Angleterre 1889).
9. *Classes spéciales pour arriérés* (Allemagne).
10. *Classes adaptées aux aptitudes, système de Mannheim* (Allemagne 1900).
11. *Self government* (Etats-Unis 1901).
12. *Arbeitsschule* (Etats-Unis 1896, Allemagne 1907).
13. *Système Montessori* (Italie 1909).
14. *Ecoles de plein air* (Allemagne 1904).
15. *Terrains de jeux* (Etats-Unis).
16. *Boy-Scouts, Eclaireurs* (Angleterre 1908).
17. *Coéducation des sexes* (Etats-Unis).
18. *Tribunaux d'enfants* (Etats-Unis 1899).
19. *Gymnastique rythmique* (Suisse 1904).
20. *Directions pour le choix d'une carrière* (Etats-Unis 1909).

On pourrait allonger encore cette liste — qui réunit, nécessairement, des choses un peu hétéroclites. Mais précisément son but est de montrer les tendances nouvelles qui ont apparu dans les directions les plus diverses.

Il est impossible ici d'entrer dans le détail des innovations signalées. Je me bornerai à quelques mots sur chacune d'elles, simplement pour rendre plus claire la liste ci-dessus à ceux de mes lecteurs auxquels ces diverses questions ne seraient pas déjà familières.

1. *Eugénique*. Ceci est le nom d'une science nouvelle, qui a pour objet l'amélioration de la race par l'amélioration des condi-

tions de naissance; c'est, selon une heureuse formule du Dr Pinard, une „puériculture avant la procréation“. Conçue par l'anthropologiste anglais Galton, dès 1883, ainsi que par le genevois Alph. de Candolle, cette science ne s'est définitivement constituée qu'en 1905, où un *Laboratoire d'Eugénique* fut fondé à Londres sous la direction de Karl Pearson. — Il est superflu de montrer combien l'eugénique doit intéresser le pédagogue; créer des êtres sains et sans tares est plus important encore que d'imaginer des moyens de corriger les enfants défectueux!

2. *Etude et calcul des corrélations.* L'étude des corrélations a pour but de déterminer la mesure dans laquelle deux fonctions physiques ou mentales sont associées entre elles. Par exemple, l'aptitude au dessin est-elle liée à l'aptitude aux mathématiques, ou ces deux aptitudes sont-elles complètement indépendantes? — Pour obtenir une réponse à une question de ce genre, il faut examiner si ces aptitudes varient plus ou moins parallèlement: les mathématiciens ont forgé des formules permettant d'apprécier par un chiffre le degré de cette correspondance. Le premier auteur qui ait étudié les corrélations psychologiques est Wissler en 1901; Spearman, à Londres, s'est spécialisé dans cette étude, qui a ouvert à la psychologie de nouveaux horizons.

3. *Psychanalyse.* Vers 1900 le prof. Freud, de Vienne, a proposé une méthode nouvelle pour découvrir l'origine psychologique des psychonévroses (hystérie, obsessions, etc.) en sondant le subconscient des malades. Ses travaux ont mis en relief l'importance pour l'avenir moral ou intellectuel de l'individu, des accidents ou incidents psychologiques de sa vie d'enfant. Deux savants zurichois, le Dr Jung et le pasteur Pfister, ont montré l'aide que cette méthode psychanalytique pouvait apporter au pédagogue pour découvrir l'origine de certains vices ou troubles mentaux des enfants, et pour les en délivrer.

4. *Tests Binet-Simon.* Depuis de longues années des psychiatres ou des psychologues ont proposé l'emploi de *tests*, c'est-à-dire d'épreuves spéciales, permettant de diagnostiquer rapidement si un enfant est arriéré ou non, et quel est le degré de son arriération. La plupart de ces tests, cependant, avaient le défaut d'être d'un emploi difficile, et surtout de n'être pas convenablement gradués. En 1905 Binet et Simon, à Paris, élaborèrent une liste graduée de tests, pour enfants de tous les âges de 3 ans

à 14 ans. Les vérifications qui en ont été faites ont montré que ces tests sont très précieux pour le diagnostic des enfants entrant dans une classe. Quelques perfectionnements y ont été apportés depuis lors.

5. *Laboratoire-école; Versuchsklassen.* C'est une vieille idée que celle de faire reposer la pédagogie sur l'expérimentation. Déjà Kant et Herbart demandaient que les méthodes pédagogiques fussent contrôlées expérimentalement avant d'être lancées dans la pratique. Il est bien évident en effet que, si l'on ne fonde pas ces méthodes sur des expérimentations précises, l'école risque de faire quantité d'expériences fâcheuses *aux dépens* des élèves. Et a-t-on le droit de soumettre pendant des années des générations d'élèves à des méthodes ou à des programmes d'études qui se montrent finalement défectueux? Assurément non. — Bien que la chose paraisse évidente, elle ne l'est pas. Je ne connais jusqu'ici aucun régime d'instruction publique ou même privé qui établisse un contrôle systématique des procédés qu'il emploie. Le psychologue et pédagogue J. Dewey avait fondé à Chicago, en 1894, une école expérimentale comme annexe à son enseignement universitaire. En 1899 la ville d'Anvers créait un Laboratoire communal de Pédologie, à la tête duquel fut placé Schuyten. En 1905, Binet organisait dans une école primaire de Paris un petit laboratoire-école. Depuis, quelques villes allemandes ont tenté de créer des „Versuchsklassen“. Ces diverses institutions ne sont pas identiques. L'„école d'essais“ est une école véritable, mais dans laquelle on procède systématiquement à des essais et à des comparaisons de méthodes, en apportant un soin spécial à l'enregistrement du *rendement* obtenu par chaque procédé. Le laboratoire-école, petit laboratoire créé dans un bâtiment scolaire, a plutôt pour but de poursuivre certaines recherches sur les écoliers: sur leur vision, leur respiration, sur leur développement mental, leurs aptitudes individuelles, etc. Le laboratoire-école et l'école d'essai sont cependant le complément l'un de l'autre; on ne saurait les séparer; car, pour connaître les résultats d'une méthode pédagogique, il est nécessaire de s'enquérir aussi de ses conséquences physiologiques ou psychiques sur les écoliers pris individuellement. Il faut espérer que des institutions de ce genre se multiplieront rapidement. Il est tout à fait inconcevable que les pouvoirs publics n'aient pas créé depuis longtemps ce moyen indispensable de contrôle. On dirait vraiment que l'on craint de

découvrir que la plupart des méthodes scolaires n'aboutissent qu'à des résultats nuls au point de vue du développement physique et psychique, et qu'on veut soigneusement cacher cette nullité!

6. *Instituts pédologiques.* A côté des laboratoires-écoles, citons, comme symptôme des temps nouveaux, les instituts autonomes ayant pour but à la fois de servir de *centre de recherches* pour la psychologie de l'enfant et les sciences de l'éducation, et *d'école* pour orienter les candidats à la carrière pédagogique. L'Allemagne, les Etats-Unis ont depuis longtemps organisé de tels instituts, annexés aux laboratoires de psychologie. Le type le plus complet de ce genre d'institut me paraît cependant être celui que nous avons fondé à Genève en 1912 sous le nom d'*Institut J. J. Rousseau*, et qui s'est montré répondre à un véritable besoin.¹⁾ M^{lle} Ioteyko a ouvert à la même époque à Bruxelles une *Faculté internationale de Pédologie*.

7. *Taylorisme.* Je signale ici, bien qu'il semble n'avoir rien à faire avec la pédagogie, le mouvement concernant l'organisation scientifique du travail industriel, auquel l'ingénieur américain F. W. Taylor a donné l'impulsion en 1911 (voir son livre *Principes d'organisation scientifique des usines*, trad. franç. Paris 1911). Il s'agit des méthodes à trouver pour obtenir des ouvriers le rendement maximum, avec la dépense d'effort la moins grande possible; en d'autres termes, c'est l'étude des mouvements inutiles, la découverte des moyens d'économiser le gaspillage des forces dans le travail. La plupart des suggestions fournies par Taylor et par ceux qui ont emboîté le pas derrière cet initiateur, peuvent être très profitables à la pédagogie du travail.

8. *Ecoles nouvelles.* Bien que la première d'entre elles fût fondée déjà en 1889 par Cecil Reddie, en Angleterre, je mentionne ici les écoles nouvelles, parce que c'est surtout à partir du début du siècle que ces institutions si remarquables (et susceptibles du reste de progrès), se sont répandues. Ce n'est qu'en 1898 que le principe de l'école nouvelle a passé sur le Continent (école de Lietz à Ilseburg en 1898); en 1899 Bertier fondait en France

¹⁾ Cf. Ed. Claparède, *Un institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond.* Broch., Genève, Libr. Kündig (extr. des Archives de Psychologie, 1912).

l'école des Roches. Toutes les autres écoles nouvelles du Continent sont postérieures à 1900. En Suisse, l'école de Glarisegg (Thurgovie) date de 1902.

9. *Classes spéciales pour arriérés.* Dès 1867 une classe pour enfants retardés s'ouvrait à Dresde. D'autres villes suivirent bientôt son exemple, bien avant 1900 (Zurich 1891). Je cite ici les classes pour arriérés, car ces créations anciennes étaient assez primitives et ce n'est guère que depuis une quinzaine d'années que la question des arriérés fait réellement l'objet des préoccupations des éducateurs, et que ceux-ci commencent à être armés des moyens scientifiques (par exemple les tests déjà cités de Binet-Simon) pour diagnostiquer le degré d'arriération, et des moyens techniques pour entraîner leur intelligence au travail.¹⁾ Il y aurait souvent avantage à substituer aux classes spéciales des instituts où les enfants retardés puissent être suivis et traités pendant un certain temps. Les Américains ont répondu depuis longtemps à ce desideratum par la création de „Cliniques psychologiques“, dont la première fut installée par L. Witmer à l'Université de Pensylvanie en 1896.

10. *Classes adaptées aux aptitudes.* L'idéal de toute école doit être de devenir une „école sur mesure“, c'est-à-dire une école dont l'enseignement puisse être adapté aux capacités de *chaque* enfant, et non seulement à la capacité de la moyenne. Un pas intéressant dans cette voie a été obtenu à Mannheim, vers 1900, grâce aux efforts du Dr Sickinger. Ce système est trop connu pour qu'il soit nécessaire de le décrire. En 1905 la ville de Charlottenburg institua des „classes d'élite“ dans ses écoles primaires. La même année se fondait aux Etats-Unis une *Association pour l'étude et l'éducation des enfants surnormaux*. Il est certain que la société a le plus grand intérêt à favoriser la production d'hommes de talent ou de génie, et d'empêcher que les individus possédant des capacités exceptionnelles soient découragés ou dégoûtés du travail par une éducation inopportune.

11. *Self government.* C'est en 1901 qu'un Américain, W. Gill (se fondant sur un essai tenté par W. George), proposa un sys-

¹⁾ Je voudrais citer ici notamment les *Jeux du Dr Decroly*, publiés par M^{lle} A. Descoedres, et édités par l'Institut J. J. Rousseau à Genève (2 séries de jeux éducatifs). Voir aussi le récent volume de Decroly et Monchamp, *L'initiation à l'activité par les jeux éducatifs*, Neuchâtel, 1914 (Coll. d'Actual. pédagog. de l'Institut J. J. Rousseau).

tème scolaire dans lequel la discipline serait organisée par les élèves eux-mêmes; diverses „écoles-cités“ comme la *George Junior Republic*, à Freeville (New York), ou la *Lagrange-city* à Toledo (Ohio), ont été fondées sur cette base. A Genève, une école privée, l'Ecole Privat, a depuis de longues années institué partiellement cette méthode de discipline exercée par les élèves eux-mêmes, qui nomment au scrutin ceux qui sont chargés de les commander. Il est certain que les enfants s'imprègnent d'autant mieux d'une idée ou d'un principe qu'ils ont à le mettre eux-mêmes en pratique; ils peuvent mieux se rendre compte de sa nécessité. Le système du self government mériterait d'être expérimenté plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici.

12. *L'Arbeitsschule*. Nous désignons par ce mot consacré les tentatives faites de substituer dans une large mesure le développement *par l'activité*, à l'étude *par la lecture et la mémorisation de livres*. En 1885 un pédagogue zurichois, M. Robert Seidel, développait dans un petit ouvrage intitulé *Der Arbeitsunterricht* ce principe de l'éducation par le travail mettant en jeu les activités et les énergies de l'enfant. Mais cet ouvrage venait avant son heure; il passa inaperçu. Dès 1895 J. Dewey à Chicago montrait que l'école devait être une préparation à la vie sociale, et qu'il fallait réformer dans ce sens les programmes d'études (voir notamment *School and society*, 1899); pour lui, l'école doit être une communauté en petit. Kerschensteiner, l'éminent directeur des écoles de Munich, a développé des idées analogues, et a pu les réaliser en partie. L'Arbeitsschule est présentement l'objet de nombreuses études et de vives et intéressantes discussions, qui ne pourront que profiter à la réforme de l'éducation.

13. *Système Montessori; Maisons des Petits*. Une doctoresse italienne, M^{me} Montessori, a introduit dans l'éducation des enfants de 3 à 7 ans le principe de la liberté, en ce sens qu'elle laisse autant que possible les petits circuler dans la salle, choisir les occupations qui les intéressent, et développer leur initiative. Elle veut remplacer les écoles enfantines par des „Maisons des Petits“ (*Casa dei bambini*), telles qu'elle en a fondé à Rome dès l'année 1907. Je ne puis ici entrer dans le détail d'un système fort discuté, mais qu'il est nécessaire d'expérimenter avant de juger. Nous avons organisé à l'Institut J. J. Rousseau une Maison des Petits où le système Montessori est pratiqué dans une certaine

mesure, et avec succès. Ce système réintroduit dans l'éducation des petits cette spontanéité, cette initiative, cette individualité, qui était dans les idées de Froebel, mais que ses successeurs me paraissent avoir trop réduite, en coulant leurs procédés dans un moule uniforme et rigide. L'avenir nous éclairera à ce sujet.

14. *Ecoles de plein air.* Rien, semble-t-il, ne paraît plus simple que l'idée de faire des classes en plein air. Ce n'est cependant qu'en 1904 que cette idée a été réalisée. C'est Charlottenburg qui a le mérite d'avoir créé la première école en plein air, dans une forêt. Un grand nombre de villes ont suivi son exemple, et on ne peut que se féliciter des résultats obtenus. Le milieu naturel qui convient à l'enfant, c'est l'air, le soleil. Les longues stations qu'on lui fait subir, cloîtré dans une chambre plus ou moins sombre et dans un air de qualité douteuse, sont absolument nuisibles à son développement normal.

15. *Terrains de jeux.* C'est en Allemagne et aux Etats-Unis qu'on a tout d'abord reconnu la nécessité de réserver aux enfants, dans les villes, des emplacements où ils puissent jouer tout à leur aise. Pour les plus petits, certaines installations spéciales (bancs, tas de sable, etc.) ont été faites. Il n'est pas besoin de montrer l'utilité, éducative sous tous les rapports, de tels emplacements de jeux, surtout dans les grandes villes. Le jeu est le principal agent de développement de l'enfant; et c'est quand il ne peut pas jouer, parce qu'il ne sait pas où jouer, que l'enfant trompe son appétit de jeu en se conduisant mal.

16. *Boy-scouts, Eclaireurs.* Pendant la guerre sud-africaine, le général Baden-Powell, chargé de la défense de Mafeking, n'avait à sa disposition qu'une garnison improvisée. Il fit alors appel aux jeunes garçons de la ville, et fut surpris de la valeur des services qu'ils pouvaient rendre, de leur initiative et de leur fidélité. Le général tira de ces expériences tout un „programme d'éducation civique“ qu'il exposa en 1908 dans son manuel *Scouting for boys* (tr. fr. par P. Bovet, *Eclaireurs*, Neuchâtel, 1912). Ce programme, consistant à développer les facultés actives de l'enfant, son esprit d'observation, sa générosité native, etc., eut un immense succès. Des groupes de scouts se formèrent partout, et aujourd'hui leur effectif dépasse un demi-million. Ce qui charme surtout les enfants, c'est que le *Scouting* leur présente travaux et devoirs sous

forme d'un splendide jeu; et le jeu est ce qui est le plus propre à stimuler les énergies de l'enfant et de l'adolescent.

17. *Coéducation des sexes.* Réunir dans une même école, dans une même classe, des enfants ou des jeunes gens des deux sexes n'est pas chose nouvelle. Depuis longtemps aux Etats-Unis, en Suisse, la chose est pratiquée. Ce n'est cependant que depuis une douzaine d'années que cette pratique fait l'objet d'études attentives. Il y a aujourd'hui des éducateurs qui sont pour, d'autres qui sont contre la coéducation. Seule l'observation calme et impartiale des avantages et des inconvénients de ce régime et du régime opposé pourra résoudre cet intéressant problème, dont la difficulté réside surtout en ceci qu'il a deux faces: une face intellectuelle (différences mentales entre filles et garçons rendant peut-être difficile l'application d'un même programme aux deux sexes), et une face morale et sociale.

18. *Tribunaux d'enfants.* Cette utile institution a pris naissance en Amérique, et peut être considérée comme une conséquence de l'intérêt éveillé dans ce pays pour la psychologie de l'enfant. Le premier tribunal pour enfants s'est ouvert à Chicago en 1899. Le rôle de ces tribunaux est moins, on le sait, de *juger* que de *diagnostiquer*, de *punir* que de *prévenir* et d'*éduquer*. Il est donc indispensable que les magistrats appelés à en exercer les fonctions soient de véritables spécialistes de la pédologie. A Genève fonctionne un de ces tribunaux depuis 1914; on lui a malheureusement donné le nom de *Chambre „pénale“ de l'enfance*. Il est regrettable de voir conservé ce mot de „pénal“ dans le nom d'une institution qui n'a justement pas pour but de „punir“. Les juristes et les politiciens ont presque autant de peine que les pédagogues à envisager la question éducative du point de vue du développement de l'enfant, et non du point de vue de la coercition et des punitions!

19. *Gymnastique rythmique.* Cette gymnastique, sortie du cerveau de Jaques-Dalcroze, à Genève, en 1904, et, depuis, abondamment expérimentée, semble ne pas être seulement de valeur pour le développement du sens du rythme et de la musique, mais aussi comme un moyen pédagogique d'éducation des sentiments et de la volonté. Cette gymnastique implique en effet un assouplissement tel du système nerveux, que les mouvements parviennent à s'effectuer sans peine à la suite d'un simple commandement

de la volonté; elle donne à l'individu la maîtrise de son corps. C'est pourquoi il n'y a pas à hésiter à placer cette méthode nouvelle — dont le succès est immense, et dont les résultats esthétiques ont pu être appréciés à la Fête de Juin du Centenaire genevois — parmi les nouveautés fécondes de la pédagogie contemporaine.

20. *Directions pour le choix d'une carrière.* Le nombre des individus est grand, qui échouent dans la vie pour avoir été dirigés dans une carrière qui n'était pas faite pour leurs aptitudes. Ou bien ces individus persévèrent et alors se surmènent et tombent dans la neurasthénie; ou bien ils changent de profession, et alors c'est un nouvel apprentissage à recommencer, des forces et du temps gaspillés. On comprend donc qu'on se soit préoccupé des moyens de prévoir si tel individu est fait ou non pour une carrière donnée, avant de l'y lancer. Un tel *pronostic* est naturellement chose fort délicate. C'est à la psychologie à fournir les moyens de l'exécuter. Des travaux très intéressants ont été publiés dans ces dernières années par Münsterberg, à Harvard University, par le Dr Lahy, à Paris, sur le moyen de diagnostiquer les aptitudes probables à certaines professions, comme téléphoniste, watman, pilote de bateau, dactylographe, etc. — En 1909 s'est ouvert à Boston un *Vocation Bureau*, dont le but est de fournir aux jeunes gens des conseils sur le choix d'une carrière. (Voir les ouvrages de F. Parsons, *Choosing a vocation*, et de Bloomfield, *Vocational guidance of youth*.) Bien entendu, il ne s'agit là encore que d'un commencement. Mais l'initiative est d'un haut intérêt, et demande à être suivie.

* * *

Nous voici au bout de notre énumération. Je demande pardon au lecteur de la sécheresse de cet exposé. Mais, je le répète, il ne pouvait être question de traiter à fond chacun des points considérés. Mon but était seulement de montrer combien la phase nouvelle dans laquelle est entrée depuis un quart de siècle l'étude de l'enfant — à savoir la phase scientifique et expérimentale — se trouve féconde en points de vue nouveaux, combien d'horizons elle découvre. La pédagogie contemporaine mérite vraiment le nom qu'on lui donne quelquefois de pédagogie „nouvelle“!