

Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 36/1950 (1950)

Artikel: Les tendances modernes de l'école primaire dans le Canton de Genève
Autor: Picot, Albert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-47316>

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: 15.09.2025

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

Les Tendances modernes de l'Ecole primaire dans le Canton de Genève

par M. Albert Picot, Conseiller d'Etat de Genève¹

Chapitre I: Qu'est-ce que les tendances modernes?

Tout d'abord, la révolution pédagogique née dans les pays civilisés du fait des idéaux proclamés par *Jean-Jacques Rousseau* et par *Pestalozzi* dans l'éducation. Ces deux éminents esprits nous ont appris que l'enfant n'est pas un adulte en miniature (affecté d'un simple coefficient d'infériorité ou d'impuissance), un raccourci d'homme, un esprit qui serait doué de capacités d'abstraction, de compréhension, d'attention identiques à celles de l'adulte. L'enfant a ses manières d'être, de penser, d'agir qui lui sont propres, et il y a tout intérêt à respecter ce comportement enfantin. L'enfant a sa raison d'être, il vit une période de vie qu'aucune autre période n'offrira. Ce principe, qui a profondément modifié la conception de l'école, l'a poussée à agir plus par intuition que par abstraction dans les débuts, est un principe juste qui n'est plus contesté par personne. Il a amené une forte réaction contre l'école scolastique et traditionnelle, où l'on s'efforçait constamment de faire faire à l'enfant des travaux d'homme, le punissant sévèrement parce qu'il n'aboutissait pas. C'est contre cette école que notre concitoyen, le célèbre *Tæpffer*, a écrit les lignes suivantes:

«C'est à qui, parmi tous ces zélés enseignants, entassera le plus d'ingrats labeurs et de tristes servitudes sur les courtes années de joie et de liberté; c'est à qui, parmi toutes ces doctes écoles, s'emparera le plus complètement non pas des cœurs, non pas des âmes de nos enfants, pour les former et les embellir, mais de leur mémoire, de leur tête, de leur mécanique intellectuelle, pour la faire jouer du matin au soir sur tous les airs et dans toutes les ritournelles... Ah! le sot, l'absurde, le barbare système!»

C'est contre cette école que s'élevait *Montaigne* lorsqu'il s'est indigné contre l'administration policière des collèges, les traitant de «vraye geaule de jeunesse captive». C'est le cri célèbre de *Jean-Jacques*:

¹ Dieser von Erziehungsdirektor A. Picot vor dem großen Rate abgelegte Rechenschaftsbericht über die Genfer Primarschule ist die Antwort des Staatsrates auf die am 18. Juni 1949 erfolgte Interpellation des Ratsmitgliedes Emile Dupont. Sie enthält in der gekürzten Fassung alle grundsätzlichen Gedanken.

«Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres et où l'âme est toujours en paix? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe?... Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleur ces premiers ans si rapides qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour nous?»

Ensuite, les tendances nouvelles de la pédagogie sont venues de la place que l'on a faite à la science – à la science expérimentale dans cette matière. L'appel à la science a été fait à Genève d'une façon particulièrement insistante peu avant la guerre mondiale, en 1912, par *Edouard Claparède* et *Pierre Bovet*, lorsqu'ils ont fondé l'Institut des sciences de l'éducation et l'ont appelé «*Institut Jean-Jacques Rousseau*». A ce moment-là, après le grand succès des sciences physiques et naturelles au XIX^e siècle, la tendance était d'introduire les méthodes scientifiques des sciences exactes dans les sciences morales. C'est l'époque de la science historique rigoureuse des grands savants allemands; c'est l'époque de l'introduction des sciences exactes dans l'économie politique. Claparède demande que les sciences exactes entrent aussi dans la pédagogie, et que les réactions de l'enfant vis-à-vis de l'enseignement soient étudiées comme on étudie ailleurs les réactions des plantes ou des animaux. Avant tout, avec la science, on veut savoir si les élèves, à un âge donné, sont capables ou incapables d'absorber une certaine nourriture intellectuelle.

La principale arme de ces *méthodes scientifiques est la psychologie*. On cherche à faire partir l'enseignement du livre, mais aussi du réel, de l'expérience, à faire passer l'enfant du concret à l'abstrait, au lieu de partir de l'abstrait. On cherche aussi à étendre l'éducation à des domaines qui restaient jusqu'ici en marge de ce qu'on considérait comme la véritable culture purement intellectuelle, abstraite, verbale, et qui ne convenait de ce fait qu'à un tout petit nombre d'individus. On cherche à lutter contre un enseignement magistral où le maître seul parle ex cathedra, et à amener l'enfant à n'être pas seulement un être réceptif, mais à avoir de l'initiative. C'est ce qu'on appelle l'introduction des méthodes actives. Il est certain que cette tendance scientifique n'a rien de fâcheux en elle-même, et que l'on ne saurait trop engager tous ceux qui s'occupent de l'enfance à l'étudier et à éviter des enseignements qui ne correspondent ni à sa psychologie, ni à son âge.

Nous sommes donc en présence de deux principes justes: la constatation que l'enfant est différent de l'adulte – la constatation qu'on peut mieux observer l'enfant qu'autrefois pour lui donner mieux la nourriture convenable.

Nous ne croyons pas cependant qu'on ait tout dit en donnant aux principes fondamentaux des tendances modernes cette double appréciation. Il est certain que pour raison garder, il faut savoir envisager le problème dans son ensemble.

a. Tout d'abord, en face des méthodes nouvelles, il faut éviter tout malentendu sur terrain philosophique et religieux. Le fait que l'auteur de la *Profession de foi du vicaire savoyard*, Jean-Jacques Rousseau, est le père de la révolution pédagogique du XVIII^e siècle, ne doit pas conduire à adopter comme philosophie de base vis-à-vis de l'enfance l'optimisme psychologique du citoyen de Genève. Il ne faut emprunter à Rousseau que ses constatations pédagogiques, mais ne pas se croire obligé, parce qu'on adopte les tendances modernes de l'école, de les mêler d'une vague philosophie rousseauiste, souvent d'un optimisme dangereux en matière d'éducation. Nous devons constater que les grands pédagogues catholiques romains de ces dernières années se sont bien gardés de faire cette confusion. Beaucoup se sont rangés aux méthodes nouvelles sans adopter pour cela l'idéologie rousseauiste. On peut être partisan des tendances modernes tout en étant bon protestant ou bon catholique. Dans la grande revue jésuite *Pédagogie, Education et Culture*, l'abbé Toutlemonde donne son approbation à l'emploi des méthodes expérimentales en pédagogie et en appelle à des personnes qui ont su faire des expériences convenables. Il va sans dire que l'honorable abbé reste avec tout cela fidèle à sa foi. M. Raymond Buyse, le célèbre professeur de pédagogie expérimentale à l'Université de Louvain, est aussi un chaud partisan du contrôle du rendement scolaire, de la fixation de l'âge optimum auquel les diverses notions du programme primaire présentées dans les meilleures conditions aux enfants d'un âge donné. Les méthodes nouvelles sont compatibles avec une conception chrétienne du développement et de l'âme de l'enfant. Mais ce n'est pas tout.

b. Nous voyons, par notre expérience propre, un autre danger des tendances modernes préconisant avant tout l'expérience:

L'instruction et l'éducation ne sont pas seulement une science, mais avant tout un *art*. Les parents et les éducateurs ne doivent pas se contenter d'observer le comportement, les réactions psychologiques de l'enfant avec les lumières de la connaissance; ils doivent aussi avoir un idéal – M. Dupont y a fait allusion – et vouloir que l'enfant se développe au point du vue caractère et volonté dans une certaine direction. Pour parler le langage de la philosophie, les choses de la vie ne peuvent pas se traiter uniquement sous l'angle de la raison pure; elles doivent, lorsqu'il s'agit d'action, procéder de la raison pratique. Un corps d'éducateurs ne doit pas seulement bien connaître l'enfant, savoir quelles sont ses réactions psychologiques; il doit aussi l'entraîner vers les idéaux moraux qui sont nécessaires pour son adaptation à la vie, et pour qu'il devienne un homme et un citoyen utile. Ce problème de la formation du caractère est – vous le savez – particulièrement difficile. On peut dire qu'il se pose à chaque génération en des termes nouveaux: Dans quelle mesure faut-il développer son esprit de discipline et d'ordre? Il y a là des idéaux presque contradictoires qui doivent être conciliés dans l'âme de l'éducateur par l'esprit qui l'anime, par le sens de sa vocation, par son propre idéal moral, par sa propre vie intérieure. Il est possible qu'avec les tendances de l'école moderne, on ait par trop négligé cet élément essen-

tiel de la pédagogie, et qui est non plus de l'ordre scientifique, mais de l'ordre pragmatique et moral. La pensée de Vinet gravée sur le marbre à Lausanne indiquera peut-être ici plus clairement notre pensée: Nous voulons, en élevant l'enfant, en faire un «homme plus maître de lui-même pour qu'il soit mieux le serviteur de tous.»

Dans quelle mesure les tendances expérimentales et psychologiques de l'école moderne ont-elles peut-être affaibli la volonté pédagogique de la formation du caractère? C'est une question que nous posons, et que le département aura à examiner pour voir de plus près dans quelle mesure le corps enseignant doit savoir, tout en respectant l'individualité de l'enfant, lui inspirer un idéal moral, lui donner le sens de ses véritables obligations et de ses devoirs.

Ni notre département, ni le corps enseignant n'oublent ces vérités. Il ne suffit pas de faire l'expérience de l'enfant. Il faut diriger, créer en lui la volonté du bien, brider ses mauvais instincts, le mener à la lutte pour la vie en en faisant un homme. C'est là sans doute que l'école moderne peut demander encore des leçons à l'école traditionnelle, à l'école de toujours.



Chapitre II: Qu'avons-nous introduit des tendances modernes?

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les tendances de l'école moderne en indiquant leurs avantages et leurs inconvénients. Nous avons maintenant à nous demander ce que nous avons recueilli de ces tendances.

Notre réponse sera nette:

L'école genevoise a reçu, par les tendances modernes, tout un capital qu'elle apprécie et qu'elle ne veut pas négliger. C'est à la suite des tendances modernes que nous avons mieux étudié l'enfance et créé les classes spéciales pour enfants anormaux, retardés et difficiles. Et nous pouvons citer aussi les classes de type ABC si utiles à la fin de l'enseignement primaire. Nous avons fait faire un grand progrès à l'école en enlevant des classes des enfants autrefois considérés comme sots et indisciplinés, que l'on ne cessait de punir et qui troublaient constamment la bonne marche du travail des élèves. Nous avons rendu grand service à ces enfants difficiles en les mettant dans des classes moins nombreuses, avec d'excellents maîtres, où peu à peu ils améliorent leur comportement et arrivent souvent à pouvoir après quelques mois rejoindre l'équipe principale.

Nous devons aussi aux tendances modernes d'avoir réformé les études pédagogiques autrefois confinées dans la section pédagogique du Collège. Nous avons remis nos jeunes instituteurs en contact avec la vie en les invitant à faire les maturités ordinaires et à ne se préoccuper de pédagogie qu'après la fin des études secondaires complètes.

Dans les écoles enfantines, qui n'étaient autrefois que de simples garderies d'enfants, nous avons acquis, à la suite des travaux de Mme Montessori, de Mlles Audemars et Lafendel, de Mlle Descoeudres, de M. Decroly,

tout un matériel qui nous permet de développer déjà les enfants dans les classes enfantines en leur donnant toutes sortes d'occupations dans le domaine de l'écriture, du dessin, de l'arithmétique, de l'expression du français. On peut dire que nos écoles enfantines ont été entièrement renouvelées par les tendances de l'école nouvelle et les méthodes qu'on appelle Montessori.

A l'école primaire, des travaux extrêmement intéressants ont été faits, qui ont beaucoup amélioré l'enseignement. Celui-ci est maintenant beaucoup plus concret, et plus jamais nous n'aurons des élèves qui, comme votre serviteur, on fait toutes leurs classes de botanique sans jamais voir une fleur, une graine ou un fruit! Un enseignement concret, parallèle à l'enseignement abstrait, a permis de développer beaucoup plus les dons d'observation et de raisonnement de l'enfant. Pour vous donner un exemple concret, je vous citerai le manuel d'arithmétique de M. Grosgrain. Ce livre n'a pas été rédigé avant qu'on ait fait l'expérience des âges auxquels les enfants peuvent en moyenne faire tel ou tel problème. Nous n'avons donc plus de ces tristes manuels d'arithmétique sur lesquels les familles passaient des soirées parce que ni le père, ni la mère, ni les frères aînés ne pouvaient résoudre les problèmes qui avaient été soumis aux enfants. Actuellement, le maître peut travailler avec confiance avec son manuel, sachant qu'au moins 9 enfants sur 10 dans la classe peuvent comprendre, à la page indiquée, les raisonnements exposés. Je vous signalerai encore les leçons d'histoire et de géographie, où l'on fait beaucoup plus directement appel aux intérêts, aux souvenirs et aux observations des élèves. Je vous citerai aussi l'éducation civique où, véritablement, le nouveau manuel de MM. Duchemin et Ruchon a réalisé, dans le sens des idées nouvelles, un progrès considérable. Toute la presse et notamment de nombreux journaux confédérés ont fait l'éloge de ce nouveau manuel.

Nous verrons tout à l'heure, à propos des chapitres spéciaux de l'interpellation Dupont, ce qu'il faut penser des méthodes nouvelles dans quelques domaines particuliers, notamment dans celui qui est le plus important, celui de l'enseignement du français et de l'orthographe.

A la fin du présent chapitre, nous déclarons de la façon la plus catégorique que le département n'a pas l'intention de revenir en arrière dans les domaines que nous avons indiqués. Il y a des conquêtes des méthodes nouvelles qui sont des conquêtes définitives.

★

Chapitre III: *Sommes-nous allés trop loin dans les innovations?*

Je crois que nous pouvons répondre à cette question d'une façon nettement négative. Mes prédécesseurs depuis 1927, MM. Albert Malche, Paul Lachenal et Adrien Lachenal, ainsi que moi-même, avons toujours tenu à rester fidèles à nos notions de sagesse et d'équilibre, qui doivent présider à l'élaboration des programmes et au choix des méthodes pédagogiques.

Quoique M. André Oltramare, président du Département de l'instruc-

tion publique de 1924 à 1927, ait été souvent dans ses discours un chaud partisan des méthodes les plus nouvelles, on ne saurait lui adresser de reproches dans ce sens, car, au contraire, il a fait au département une réaction assez vive en faveur de la méthode traditionnelle des dictées et des exercices écrits. M. Albert Malche a institué l'école du Mail comme école d'expérimentation. Nous pouvons dire qu'à aucun moment, dans cette maison, des expériences exagérées auraient été poussées. Dernièrement une grande revue française a publié tout une série d'articles sur l'école du Mail. J'aimerais MM. les députés, que vous puissiez les lire; vous vous rendriez compte qu'il n'y a rien de révolutionnaire ou d'extraordinaire dans les efforts qui ont été faits à l'école du Mail, par exemple pour trouver de meilleures méthodes de calcul mental ou des méthodes plus complètes pour la présentation des problèmes des fractions.

Nous avons gardé raison, et nous ne sommes pas de ces gens qui adoptent toujours des suggestions parce qu'elles proposent des nouveautés.

Etude du français et de l'orthographe

Nous sommes là en présence du problème le plus difficile, celui de l'enseignement du français et de l'orthographe à l'école primaire. Avec la langue française, plus encore par exemple qu'avec l'italien, le problème est difficile. La grammaire consiste dans une série de règles dont les unes sont logiques, les autres contraires à toute logique, qu'il faut observer. Autrefois l'école a consacré un temps considérable à faire apprendre par les enfants les règles de grammaire et les nombreuses exceptions qu'elle comportait. On peut dire qu'à un certain moment, les enfants ont appris les règles avant d'apprendre la langue. Depuis trente ou quarante ans, sous l'influence d'un grand professeur de la Sorbonne, Ferdinand Brunot, suivi par nos Ferdinand de Saussure et nos Charles Bally, on a conçu que si l'on voulait apprendre la grammaire aux enfants, il fallait considérer la langue comme vivante et développer d'abord l'enfant par des exercices oraux. Ce n'est que lorsque l'enfant possède suffisamment de mots, une certaine clarté d'élocution, une certaine facilité dans l'exercice de la langue, qu'on peut essayer de lui apprendre la grammaire et les exceptions.

Comme la France elle-même, comme la Belgique, nous avons suivi cette inspiration fondée sur les lois de la psychologie. Il est certain que de trop jeunes enfants n'arrivent pas bien à comprendre les règles de grammaire lorsqu'ils babolent encore la langue maternelle. Exercice d'abord, législation ensuite, est la ligne dans laquelle les nouvelles grammaires ont été élaborées.

Personnellement, lorsque j'ai abordé la lecture de la grammaire Atzenwiler en sachant qu'elle était fondée sur ces méthodes, j'ai été surpris de voir que, finalement, ce nouveau livre inspiré des idées de Brunot ne différait pas trop des grammaires anciennes. On y trouve d'excellents exercices sur le pluriel des mots, sur les conjugaisons, des tables des conjugaisons, tout

ce qu'on peut souhaiter pour donner de bonnes leçons de grammaire. Je crois que tout bon maître donne de bonnes leçons avec la grammaire Atzenwiler, et que ce serait une grave erreur d'en revenir aux modèles anciens. Il n'en reste pas moins que les suggestions de M. Dupont doivent être accueillies dans une certaine mesure.

Nous avons à examiner si nous sommes allés trop loin dans les exercices purement verbaux et si nous ne devrions pas revenir à plus d'exercices écrits, dictés, à plus d'exercices comportant l'analyse logique. C'est ce que nous allons encore étudier, et il y a 2 ans nous avons décidé de faire établir comme complément à la grammaire Atzenwiler un manuel d'orthographe. C'est là que les observations que j'ai présentées au début de mon exposé sont peut-être à leur place. Il ne suffit pas de tenir compte de la psychologie d'enfant, en sachant jusqu'à quel point il peut apprendre telle ou telle matière; il faut encore lui donner un élan pour le discipliner dans l'exercice de la langue et respecter certains des principes de Vaugelas.

Nous sommes au travail dans cette matière, mais nous demandons au Grand Conseil de tenir compte aussi de nos difficultés. Depuis 1926, date où la population est descendue à 166 000 habitants, Genève a acquis une grande population des cantons confédérés alémaniques. Dans maintes familles, beaucoup d'enfants parlent allemand à la maison. D'autre part, avec les institutions internationales, nous avons beaucoup de familles où l'on parle anglais, italien, urdu (la langue du Pakistan), hindoustani, ou même chinois. Dans une classe de 6^{me} année de l'Ecole supérieure, une maîtresse m'a expliqué que la moitié de ses élèves parlaient une langue étrangère à la maison. Il n'est pas étonnant que nous ayons de la peine pour le français. Encore moins étonnant si nous pensons que beaucoup d'entre vous se préoccupent fort peu du bon français et parlent à leurs enfants une langue qui n'est pas tout à fait correcte. Si vous vous étiez trouvés à la Conférence de l'instruction publique, vous auriez entendu M. Lecoultre, inspecteur primaire, expliquer ce qu'il fait dans les classes à lui confiées, notamment pour l'orthographe et vous auriez constaté quel soin et quelle conscience nos inspecteurs primaires vouent à ces problèmes.

Conclusion

J'en arrive après ce long exposé à ma conclusion.

Notre école primaire, confiée à un personnel de premier ordre, très bien préparé, animé d'une grande volonté, est très saine. Les parents peuvent lui faire confiance.

Les critiques de M. Dupont sont intéressantes et de nature à provoquer de nouveaux examens et de nouvelles études. Nous le remercions de son travail.

Sur deux points, M. Dupont nous paraît mal renseigné et s'être fait l'écho de critiques sans fondement réel. C'est ainsi, lorsqu'il se plaint qu'on

ne mémorise plus. C'est ainsi lorsqu'il reproche l'emploi de la lecture globale alors que précisément le département ne l'a pas encouragé.

Sur deux autres points nous retenons les critiques de M. Dupont. Avec lui nous reconnaissons que le problème de l'écriture – à cause de sa difficulté – n'a pas reçu encore une solution entièrement satisfaisante. Il y a lieu, vers la fin de l'enseignement primaire général, vers 11 ou 12 ans, d'apprendre aux enfants une écriture plus rapide.

Avec M. Dupont nous sommes prêts à reprendre à nouveau le problème du français et de la grammaire, de façon à aboutir à plus de précision et de rigueur.

Pour cela nous n'avons pas besoin de changer de grammaire. Nous devons par contre demander au corps enseignant d'en faire un usage un peu plus strict et formel.