

Edouard Claparède et les progrès de l'éducation publique

Autor(en): **Dottrens, Robert**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **L'instruction publique en Suisse : annuaire**

Band (Jahr): **32/1941 (1941)**

PDF erstellt am: **16.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-112857>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PREMIÈRE PARTIE

Edouard Claparède et les progrès de l'éducation publique

Le 29 septembre 1940 est décédé, à Genève, Edouard Claparède.¹

¹ Il était né le 24 mars 1873 à Genève, où son père était pasteur. Originaire d'une famille du Languedoc, émigrée à la Révocation de l'Edit de Nantes, il était le neveu du célèbre naturaliste portant le même prénom que lui. Docteur en médecine en 1897, directeur du laboratoire de psychologie de l'Université en 1904, professeur extraordinaire puis ordinaire de psychologie, il succéda dans cette chaire à son cousin et ami Théodore Flournoy, dont les travaux décidèrent de sa vocation scientifique.

Tous les honneurs auxquels un savant peut prétendre lui ont été conférés : docteur honoris causa de plusieurs universités, membre honoraire de sociétés savantes en Europe et en Amérique, correspondant de l'Institut de France, etc.

Qui aurait cru, en voyant cet homme dont la qualité dominante fut la modestie et dont l'accueil était tout de bonté et de simplicité, qu'il avait devant lui l'un des plus grands esprits de ce temps !

Citons parmi ses très nombreuses publications, dont les principales atteignirent plus de dix éditions et furent traduites en une quinzaine de langues : *L'association des idées* (1903), *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil* (1905), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), *Un institut des sciences de l'éducation* (1912), *Psychologie de l'intelligence* (1917), *L'école sur mesure* (1921), *L'orientation professionnelle, ses problèmes, ses méthodes* (1922), *Rapport général présenté au Ministère de l'Instruction publique d'Egypte sur la réforme du régime scolaire* (1929), *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant* (1930), *L'éducation fonctionnelle* (1931), *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1933), *La genèse de l'hypothèse* (1934), *Morale et politique*, ouvrage posthume paru au début de la présente année. N'oublions pas les Archives de psychologie qu'il dirigea dès la mort de Flournoy, en 1921, et dans lesquelles parurent la plupart de ses recherches psychologiques.

La psychologie de l'enfant et l'éducation nouvelle perdent en lui un maître de réputation mondiale dont l'œuvre originale commence seulement à déployer ses effets dans l'enseignement public et dans nos institutions péri-scolaires.

Ed. Claparède est sans contredit le plus grand psychologue contemporain des pays de langue française : son œuvre demeurera et sa valeur ira en s'affirmant. Sa *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* est devenue un ouvrage classique de son vivant : nul prétendant à l'éducation de la jeunesse ne peut plus ignorer les problèmes qu'elle pose.

De ce monument de la psychologie ne peut être séparée une autre œuvre de caractère bien différent : la création, en 1912, de l'Institut J.-J. Rousseau, aujourd'hui rattaché à l'Université de Genève. Méconnu et incompris souvent comme le fut son fondateur, l'Institut Rousseau a été le laboratoire dans lequel Claparède a poursuivi avec les centaines de collaborateurs que furent ses élèves, le travail d'observation et d'expérimentation auquel il attachait tant de prix, trouvant en eux le relais nécessaire pour que sa pensée de savant et de théoricien se transposât en techniques et en procédés didactiques d'utilisation journalière dans les classes.

A juger superficiellement des choses, on pourrait dire d'Ed. Claparède ce que lui-même écrivait à la mort d'Alfred Binet, en 1911 :

« C'est une triste ironie que son pays dans lequel il a jeté à pleines mains la bonne graine de son génie fécond soit encore un des plus réfractaires aux progrès de la psychologie expérimentale. Aussi, autour de lui, son œuvre n'a-t-elle pas toujours été comprise et n'a-t-il pas reçu les encouragements qu'il méritait. Son nom n'en restera pas moins parmi les plus grands de la science psychologique et le recul que donne le temps ne fera que le grandir encore. »

Et pourtant non ! Mieux que son ami Ovide Decroly, Claparède a eu cette joie de voir enfin la justesse de ses vues reconnue par les éducateurs et les autorités scolaires de son pays. Ce dont il a souffert, par contre, c'est de voir se réaliser en dehors de lui bon nombre de ses idées, soit qu'elles l'aient été dans un cadre administratif dont il ne sentait pas la nécessité, soit qu'elles aient été reprises par d'autres, sans que mention fût faite de sa conception propre et de son nom.

Si les républiques étaient moins ingrates, si l'on était mieux informé et, disons-le aussi, si trop souvent on ne taisait pas leur vraie origine, que de projets à l'étude, de réformes en cours, d'institutions en plein travail dont la paternité lui serait justement attribuée : autant de dons que Claparède a faits à son pays et à l'enfance. L'équité voudrait qu'on le reconnût et le respect que l'on doit à l'œuvre du savant qu'on ne l'oubliât pas !

Quel chemin parcouru depuis les modestes débuts de 1912, dans l'indifférence générale si ce n'est l'opposition des autorités et la situation d'aujourd'hui : son Institut rattaché à l'Université de Genève, les futurs instituteurs genevois y recevant leur formation scientifique, la création de deux écoles expérimentales officielles, les consultations médico-pédagogiques et les instituts d'orientation professionnelle en pleine floraison dans nos cantons, le nombre élevé de ses élèves occupant en plusieurs pays, des postes de commande dans l'Instruction publique, etc.

Il ne saurait être question, ici, de présenter un exposé complet du labeur gigantesque d'Ed. Claparède lequel s'est traduit en plusieurs centaines d'articles, de brochures, d'ouvrages, en plusieurs centaines de communications à des congrès et de conférences ; ni même d'énumérer tout ce dont il s'est occupé. Savant, il avait l'aptitude propre du savant : celle de s'étonner de tout, de chercher le pourquoi de tout, non par un pur besoin intellectuel d'analyse des faits ou des choses, mais afin de trouver les moyens d'améliorer l'état de ce qu'il constatait, qu'il s'agît d'un objet quelconque, d'une disposition établie, d'un procédé d'enseignement ou d'une conception rationnelle. Du chargeur à balles dont il montra un jour les dangers pour proposer un modèle meilleur, au règlement d'application de la loi sur la représentation proportionnelle qu'il trouvait injuste, jusqu'à ses réflexions géniales où sa pensée a rejoint celle des plus grands sur la fonction de l'intelligence, sur la valeur biologique du sommeil ou le mécanisme mental de l'enfant, tout au long de sa vie, son esprit a disséqué les choses de l'esprit.

Nous ne parlerons, ici, et bien trop brièvement à notre gré que d'Ed. Claparède psychologue et théoricien de l'éducation fonctionnelle. Sa vraie vocation, en effet, fut d'être un ami de l'enfance, un réformateur de l'école pour qu'elle soit mieux

adaptée aux enfants. En 1892 déjà (il avait 19 ans), il publie *Quelques mots sur le Collège*, brochure dans laquelle il déclare « que les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons » et dans laquelle il demande ce que réclament aujourd'hui encore les pédagogues clairvoyants et les parents insatisfaits : la liberté complète du dimanche pour le collégien, l'allègement de l'horaire et du programme, l'augmentation de la part faite au travail personnel, une collaboration organisée et positive entre les différents professeurs ¹.

Quelques années plus tard — 1905, — paraît la première édition de sa *Psychologie de l'enfant*. Toutes ses œuvres ultérieures seront en quelque sorte les modulations successives de ce leitmotiv qu'il énonce dès la première page et qu'exprime si bien la célèbre parole de Rousseau :

« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre... Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant d'être homme. Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément, vous ne les connaissez point... »

Elle répondait si pleinement à sa propre conception qu'il donna le nom de son auteur à l'Ecole des sciences de l'éducation dans laquelle il allait chercher les moyens d'en dégager les applications. Cet hommage de reconnaissance à l'égard du Citoyen de Genève allait jeter sur l'Institut qu'il créait des suspensions dont il serait vain de dire qu'elles ont toutes disparu.

En toute occasion, avec une patience, une ténacité, une force de conviction qui ont déchaîné contre lui l'ire des gens en place dont il attaquait de front le conservatisme pédagogique en dénonçant l'erreur des théories intellectualistes auxquelles ils restaient fidèles, il a montré la nécessité de cette révolution qui a fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie :

« Le système éducatif gravitant autour de l'enfant non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système éducatif ».

¹ Cf. la récente brochure de M. Louis MEYLAN : *L'Ecole secondaire vaudoise au service du pays*. Pro Juventute. Lausanne, 1941.

Dès la première édition de sa *Psychologie de l'enfant*, il l'affirme avec vigueur, plaide la cause de l'étude scientifique de l'enfant et d'un examen objectif des divers facteurs du problème éducatif.

Son ouvrage débute comme suit :

« Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant entièrement méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires. Il suffira pour le montrer, de rappeler que dans la section pédagogique du Collège de Genève il n'est donné aucun cours de psychologie de l'enfant. »

Il ajoutera plus tard :

« La psychologie a exactement la même importance pour le pédagogue que la botanique pour l'horticulteur ou la physiologie pour le médecin. Pour cultiver des intelligences et des caractères, il est aussi indispensable de connaître les lois et les phénomènes de la vie mentale qu'il l'est de connaître celles de la biologie végétale pour cultiver les plantes ou celle de la biologie animale pour traiter les maladies de l'organisme. »

« Le Séminaire de psychologie pédagogique¹ aspire donc à jouer un rôle analogue à celui que remplit un cours pratique de botanique dans une école d'horticulture, ou un laboratoire de physiologie dans une école de médecine. Sans doute, la connaissance de la psychologie ne suffira pas à elle seule à faire un bon instituteur, pas plus que la connaissance de la botanique ou de la physiologie ne suffit à faire un bon jardinier ou un bon médecin ; mais elle fournira une préparation indispensable à la carrière pédagogique. »

Psychologie de l'enfant et éducation fonctionnelle.

Expérimentation en pédagogie et formation des éducateurs.

Tels sont les deux aspects du problème central auquel savant, homme, citoyen, il a voué jusqu'à la fin son intelligence et son cœur.

1. Psychologie de l'enfant et éducation fonctionnelle.

Comme son ami, le Dr Decroly, comme son élève devenu son successeur, Jean Piaget, Ed. Claparède a lumineusement

¹ Qu'il ouvrit à l'Université de Genève, en 1906, et dont la durée fut éphémère, vu les obstacles suscités, dès sa fondation, par le Chef du Département de l'instruction publique d'alors.

démontré avec faits à l'appui, cette vérité admise aujourd'hui que l'enfant est un enfant et non pas un petit homme. Si, en apparence, la plupart des fonctions physiologiques peuvent faire douter de cette vérité, tout dans l'activité mentale et dans la vie affective la démontre :

« L'enfance n'est pas un accident, c'est la forme que revêt le développement de l'être... »

« Eduquer, c'est faire de l'enfant un adulte en tenant compte des lois de sa croissance physique et mentale et de ses besoins. »

« L'enseignement devrait tenir compte davantage de la différence entre la technique de pensée de l'enfant et celle de l'adulte... »

De là ses appels pour faire admettre la valeur d'une éducation intellectuelle fondée sur l'activité de l'élève, de là son combat pour que soit reconnue, en pédagogie, la valeur du jeu. On le lui a tant reproché ! On l'a tant accusé de vouloir substituer l'amusement à l'effort ! Malgré tout ce qu'il a pu dire et écrire pour démontrer — et non pas seulement montrer, — que l'activité ludique chez l'enfant est celle qui déclenche en lui le véritable effort, que l'activité fondée sur l'intérêt suscite une énergie au travail que les méthodes traditionnelles ont de tout temps été incapables de provoquer sans coercition, son nom n'évoque-t-il pas encore dans trop d'esprits celui du monsieur qui a demandé qu'on laissât faire aux enfants tout ce qu'ils veulent dans les classes ? Non ! disait-il : « ils ne font pas tout ce qu'ils veulent mais ils veulent tout ce qu'ils font ». Il enseignait : Le jeu, activité fondée sur un intérêt, génératrice d'un effort soutenu (à la manière, par exemple, de l'adulte qui se domine, bande ses énergies, fait taire sa fatigue physique ou sa peur pour conquérir la cime qu'il convoite). Combien de fois ses contradicteurs ou ceux qui ne l'avaient pas lu n'ont-ils pas traduit : le jeu, amusement, introduisant le règne du bon plaisir et de la facilité dans la classe ! Et pourtant, il a écrit :

« 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. »

Psychologie de l'enfant ! Quelle part n'a-t-elle pas aujourd'hui dans la formation théorique de nos maîtres. Nous commençons seulement à tirer les conclusions de ses enseignements les plus indiscutés. Et quelles réformes profondes nos institutions scolaires n'ont-elles pas à envisager pour adapter leurs programmes et leurs méthodes à l'âge mental, aux aptitudes individuelles et au comportement affectif des écoliers ?

Le psychologue ne s'est pas contenté d'exposer sous son aspect théorique les vérités que la science découvrait à son esprit, il les a transposées à l'usage des pédagogues sur le terrain de l'éducation en essayant de les convaincre que le premier problème de la pédagogie ce n'est ni la méthode ni le programme, mais l'enfant. De là sa lutte contre la routine, contre le bon sens justifiant celle-ci et impuissant à résoudre bon nombre des problèmes de l'éducation ou de la didactique, de là son appel constant à l'observation, à l'expérimentation, à la mesure et au contrôle.

« Ce que la psychologie enseigne à l'éducateur s'il veut que ses efforts soient couronnés de succès, c'est qu'il doit conformer cette éducation à la nature propre de l'enfant car rien ne sert de vouloir aller contre les lois de la nature. La pédagogie doit donc partir de l'enfant, les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant et non plus l'enfant gravitant autour des méthodes ou des programmes. »

L'Éducation fonctionnelle est un terme devenu classique pour caractériser les formes diverses d'une éducation de caractère biologique respectueuse des lois de la psychologie de l'enfant.

« Une pédagogie fonctionnelle c'est une pédagogie qui se propose de développer les processus mentaux en tenant compte de leur signification biologique, de leur rôle vital, de l'unité pour l'action présente et future ; qui regarde en un mot les processus et les activités psychiques comme des instruments destinés à pourvoir au maintien de la vie, comme des fonctions et non comme des processus ayant leur raison d'être en eux-mêmes... »

« ... Notre didactique devrait adopter le point de vue psychologique et génétique au lieu du point de vue logique qui est celui auquel elle se place presque exclusivement. Le point de vue logique, en effet, c'est le point de vue des connaissances déjà acquises et rangées après coup en un ordre satisfaisant aux exigences de la pensée adulte la plus rigoureuse ; le point de vue psychologique, c'est celui de l'acquisition même de ces connais-

sances, c'est le point de vue de l'esprit qui tend vers un but, qui cherche, qui choisit, qui imagine et contrôle en un mot, qui progresse allant d'un état d'inadaptation et d'impuissance à un état d'adaptation et de maîtrise de la situation. »

En développant ces idées, Ed. Claparède s'est attaqué à cette forteresse qu'est la pédagogie herbartienne. Rendant hommage au grand pédagogue allemand qui, le premier, voulut fonder l'éducation sur la psychologie, il a dénoncé l'erreur de ses successeurs et de ses adeptes de vouloir s'en tenir à la psychologie intellectualiste de leur maître : Herbart professait que le développement de l'intelligence résulte de l'emmagasinement du savoir et considérait l'enseignement comme éducatif en soi. L'erreur fondamentale de la pédagogie herbartienne est d'avoir fait de l'intérêt la conséquence et non le mobile de l'étude ; de là, la nécessité de réformer les buts de l'enseignement ; de ne plus asservir la pensée au savoir. Bien au contraire, le savoir doit être subordonné à la pensée. Celle-ci est un mouvement de l'esprit, celui-là un capital de connaissances acquises. Le savoir représente l'expérience passée que la pensée exploite pour construire l'avenir. Or, la pédagogie traditionnelle porte son attention au savoir seul. L'école se comporte comme si les connaissances étaient utiles en elles-mêmes alors que beaucoup d'entre elles ne serviront jamais à ceux à qui on les aura inculquées. C'est une faute envers la culture de l'intelligence car c'est l'intelligence qui nous permet de comprendre ou de créer. Elle ne saurait donc se satisfaire d'un savoir tout fait. L'esprit de l'enfant reste passif s'il n'a qu'à accepter la pâture qu'on lui offre. Si l'on veut exercer son intelligence, il faut demander constamment à celle-ci une démarche active. Seule l'éducation fonctionnelle peut rendre au savoir sa fonction propre et faire de lui un instrument de la pensée.

Claparède a résumé sa conception fonctionnelle de l'éducation dans plusieurs de ses publications. En voici l'essentiel :

1. La conception fonctionnelle de l'éducation et de l'enseignement consiste à prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires et à considérer l'éducation elle-même comme une adaptation progressive des processus mentaux à certaines actions déterminées par certains désirs.

2. Le ressort de l'éducation doit être non pas la crainte du châtiement, ni même le désir d'une récompense, mais l'intérêt,

l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter. L'enfant ne doit pas travailler, se bien conduire, pour obéir à autrui, mais parce que cette manière de faire est sentie par lui comme désirable. En un mot, la discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure.

3. L'école doit préserver la période d'enfance. Souvent elle la raccourcit en brûlant des étapes qui devraient être respectées.

4. L'école doit être active, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant. Elle doit être un laboratoire plus qu'un auditoire. Dans ce but, elle pourra tirer un utile parti du jeu, qui stimule au maximum l'activité de l'enfant.

5. L'école doit faire aimer le travail. Trop souvent elle apprend à le détester, en créant autour des devoirs qu'elle impose des associations affectives fâcheuses. Il est donc indispensable que l'école soit pour l'enfant un milieu joyeux, dans lequel il travaille avec enthousiasme.

6. Comme la vie qui attend l'enfant au sortir de l'école, est une vie au sein d'un milieu social, présenter le travail et les branches d'études sous un aspect vital, c'est aussi les présenter sous leur aspect social, comme des instruments d'action sociale (ce qu'ils sont en réalité). L'école a trop négligé cet aspect social, et, sortant le travail de son contexte naturel, elle en a fait quelque chose de vide et d'artificiel.

» 7. Dans cette nouvelle conception de l'éducation, la fonction du maître est complètement transformée. Celui-ci ne doit plus être un omniscient chargé de pétrir l'intelligence et de remplir l'esprit de connaissances. Il doit être un stimulateur d'intérêts, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves bien plus un collaborateur qu'un enseigneur *ex cathedra*. Au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède lui-même, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et par des recherches personnelles. L'enthousiasme, non l'érudition, sera chez lui la vertu capitale. »

2. L'expérimentation en pédagogie et la formation des éducateurs.

Ce n'est pas sans de bonnes raisons que Claparède a intitulé son œuvre maîtresse *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. L'une, pour lui, n'allait pas sans l'autre. Avec cet ouvrage capital, le psychologue a donné aux éducateurs la raison scientifique et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les réformes qu'eux-mêmes ont si souvent appelées de leurs vœux ¹.

¹ Cf. les thèses sur l'école active votées par les congrès de la S. P. R. dès 1920 ; l'Étude préliminaire présentée par la S. P. V. en vue de la loi sur l'instruction primaire, etc.

« La pédagogie pratique doit s'habituer à cette idée que ce ne sont pas des discussions autour d'un tapis vert qui permettront d'introduire dans nos écoles des améliorations vraiment satisfaisantes, mais l'étude approfondie des faits psychologiques en rapport avec les améliorations désirées et surtout des expériences, des essais... »

De quelle sollicitude n'a-t-il pas entouré les éducateurs, quelle peine n'a-t-il pas prise pour les comprendre, pour les convaincre que les efforts qu'il proposait rendraient leur enseignement plus intéressant et plus productif, pour demander à ses concitoyens et aux autorités de leur assurer de meilleures conditions d'existence. En 1919, il intervenait dans la campagne en faveur de l'amélioration de leurs salaires :

« Il faut améliorer la situation des instituteurs, parce qu'il est dans l'intérêt de l'Etat d'avoir un personnel enseignant à la hauteur de sa tâche. Depuis fort longtemps, on soupire après une réforme éducative qui ne se réalise jamais. Or, il faut bien se le persuader, cette réforme est subordonnée à celle de la situation sociale de l'instituteur. »

Il y a plus de trente ans, il était entré comme membre actif dans la Société pédagogique genevoise, heureux d'avoir un contact direct avec le personnel enseignant des divers degrés. Il devint le président de cette association qui connut, sous sa direction dévouée, une des phases les plus heureuses de son existence.

« Les instituteurs ne sont pas responsables du régime actuel, écrivait-il, en 1912. Ils n'ont pas reçu une formation adéquate, mais la plupart d'entre eux rachètent par l'affection qu'ils portent à leurs élèves, par leur dévouement et leur patience, les défauts de l'organisation pédagogique qui pèse sur eux. »

C'est pourquoi aussi il voulait qu'ils fussent mieux préparés à leur tâche :

« L'art d'éduquer résulte avant tout de dons innés et de l'expérience acquise ; mais il sera considérablement influencé aussi par la connaissance qu'aura l'éducateur, non seulement de la psychologie de l'enfant, mais surtout de l'enfant lui-même, connaissance qu'il n'aura pu mieux acquérir qu'au cours d'expériences per-

sonnelles faites avec les enfants. Car ce sont ces expériences qui le feront le plus profondément pénétrer dans l'intimité de l'âme infantine. »

Il fut le premier à demander la formation des instituteurs à l'Université. Cette utopie est devenue chez nous et ailleurs une réalité :

« Pourquoi n'obligerait-on pas les futurs régents à suivre pendant une année l'enseignement psychologique et philosophique de l'Université ? Ces deux semestres au cours desquels ils se familiariseraient avec la méthode et l'esprit scientifiques ne leur seraient pas de trop pour digérer la quantité énorme de leçons qu'ils ont dû hâtivement absorber pendant leur collège. D'autre part, si tous les régents avaient passé par l'Université, celle-ci ne serait plus pour eux une étrangère et il en résulterait plus de cohésion entre les membres du corps enseignant de notre canton. On ne voit pas d'ailleurs pourquoi ceux qui ont la mission délicate et difficile d'instruire l'enfance, c'est-à-dire qui tiennent dans leurs mains l'avenir du pays, ne sont pas appelés à bénéficier des hautes études en faveur desquelles ce pays a fait tant de sacrifices. » (1905 !).

Pour réaliser à son idée cette formation scientifique des éducateurs, il créa l'Institut J.-J. Rousseau à la direction duquel il appela Pierre Bovet, à l'époque professeur de philosophie à l'Université de Neuchâtel. L'histoire dira ce que l'éducation en Suisse et dans le monde doit à la rencontre de ces deux hommes lors d'une assemblée de philosophes tenue à Rolle quelques mois auparavant ; à leur collaboration de trente années, à leur objectivité scientifique, à leur désintéressement. Ils se partageront l'honneur devant la postérité d'avoir présidé aux destinées de cette institution unique qui a porté et porte encore à travers le monde le renom pédagogique de Genève et de la Suisse.

On ne saurait mieux montrer la belle unité de la carrière scientifique de Claparède qu'en relisant la brochure par laquelle il annonçait la création de son institut¹. Il lui avait assigné en premier lieu, le rôle d'une école supérieure de pédagogie dans laquelle les éducateurs viendraient se documenter et surtout s'initier aux méthodes de l'observation psychologique et de la pédagogie expérimentale ; mais, quelle prudence !

¹ Cf. *Un Institut des Sciences de l'Éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève, 1912.

« L'institut ne devra pas fabriquer des expérimentateurs en aussi grand nombre que possible, il devra, bien au contraire, apprendre à chacun à ne pas expérimenter s'il n'est pas certain de dominer la méthode et de s'être mis en mesure d'éviter ou de pouvoir corriger les causes d'erreurs. »

Cette initiation à la pédagogie expérimentale doit apprendre à l'éducateur à contrôler par l'observation et par l'expérience la valeur de ses moyens d'investigation et d'éducation afin qu'il devienne capable de juger des résultats de son action en usant de mesures objectives. Mais cette formation n'a aucun caractère dogmatique. Ce qu'il voulait surtout, lui qui critiquait le régime scolaire établi, c'était un travail personnel, une collaboration effective entre les maîtres et les élèves, un contact direct avec les enfants ; les étudiants s'initiant à une science au développement de laquelle ils contribuaient eux-mêmes, tous s'efforçant de mieux poser les problèmes afin de les mieux résoudre.

Il est revenu souvent sur cette condition première de toute réforme pédagogique : mieux préparer les éducateurs.

« Pour accomplir la réforme qui s'impose, deux choses avant tout sont nécessaires :

» 1. une intensification des recherches scientifiques relatives à l'enfant et au développement mental ;

» 2. une préparation spéciale des futurs éducateurs et cela à un double point de vue : d'abord les mettre au courant des résultats des recherches psychologiques et des normes nouvelles qu'on en peut tirer pour l'éducation et l'instruction et, en second lieu, pour leur donner à eux-mêmes, autant que possible, l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'aptitude à s'étonner devant les faits de leur vie professionnelle de tous les jours et le désir de questionner ces faits et d'essayer d'en obtenir une réponse en leur appliquant l'observation méthodique et l'expérimentation. »

Nous ne saurions passer en revue ici la somme des travaux, des expériences, des recherches que Claparède inspira ou dirigea avec M. Pierre Bovet. Qu'il nous suffise de citer les voies principales dans lesquelles Claparède et son Institut ont fait œuvre de pionniers ¹.

¹ Sur l'activité et les travaux de l'Institut J.-J. Rousseau, on consultera le bel ouvrage de M. P. BOVET : *Vingt ans de vie : L'Institut Rousseau de 1912 à 1932*. Delachaux et Niestlé, éd., 1932.

Mais nous voudrions, tout d'abord, repousser ce reproche immérité qui lui fut fait souvent de ne pas donner une application didactique détaillée des principes qu'il énonçait. Combien se sont élevés contre les vues de ce théoricien qu'on disait incapable de formuler des propositions pratiques ! Comme si le rôle de l'ingénieur qui calcule la résistance d'un pont était de préparer le béton lui-même ? Comme si le radiologue établissant un diagnostic était tenu d'opérer ! Quelle avance nos écoles n'auraient-elles pas acquise, quels bienfaits notre instruction publique n'aurait-elle pas répandus si les réactions à l'égard des questions et des critiques d'Ed. Claparède avaient été positives ! Si, au lieu de penser ou de dire : de quoi se mêle-t-il ? les pédagogues avaient réfléchi et observé à leur tour, ils auraient certainement agi de façon à sortir de la situation fautive dans laquelle ils se trouvent encore :

« D'une manière générale, la pédagogie ancienne et actuelle tend à annihiler la volonté de l'enfant ; elle consiste dans tous les domaines, physique, intellectuel et moral, à soumettre les élèves au régime de la contrainte, d'une contrainte qui tue l'activité naturelle. Nos classes sont des groupes d'élèves où tous sont soumis aux mêmes principes, aux mêmes méthodes, on y sent l'absence de liberté, on obtient tout ce que l'on veut en apparence, mais par le moyen d'une discipline forcée, d'une tenue rigide, d'un travail imposé. Le maître fait presque tout, l'élève se laisse faire, il ne contribue presque en rien à son développement personnel. Il y a pour l'observateur matière à réflexions lorsqu'il voit nos écoles. Instituteurs et institutrices sont consciencieusement occupés à imposer coûte que coûte la science et la discipline. On ne rencontre que rarement de la vie, de l'entrain dans le travail en classe ; l'enseignement manque de caractère ou plutôt de cachet. La spontanéité, le stimulant, l'amour-propre font défaut. On semble dire à l'élève : voilà ce que vous ferez, voilà ce que vous apprendrez, et il y a en cela une obligation à laquelle ils ne peuvent se soustraire. Nous ne pouvons développer ici toute la théorie nouvelle, vers laquelle il est nécessaire d'incliner aujourd'hui, théorie en vertu de laquelle l'élève participe avant tout autre à son éducation, avec l'aide intelligente de l'éducateur. Le principe de l'auto-éducation, qui consiste à mettre à profit les impulsions naturelles de l'enfant en secondant simplement la nature, est appelé à transformer d'une façon absolue les systèmes actuels, quoique, aux yeux du grand nombre, cette conception paraisse idéale, utopique. »

C'est M. Quartier-la-Tente, conseiller d'Etat, qui écrivait ces lignes au Grand Conseil neuchâtelois, en 1900, et après lui, tous les congrès pédagogiques en Suisse romande ont réclamé ce que demandait Claparède : l'école active, l'école sur mesure, la réforme de l'école... sans que, du reste, les instituteurs l'aient compris et soutenu, alors qu'il s'imaginait être le simple écho de leurs revendications ¹.

C'est à la suite de Binet et pour répondre à l'appel d'institutrices qui venaient d'être appelées à la direction des classes spéciales pour enfants arriérés nouvellement créées à Genève, qu'il ouvrit, en 1906, au laboratoire de psychologie, le Séminaire de psychologie pédagogique dont nous avons déjà parlé. Il suffit de rappeler ici le nom et l'œuvre de M^{lle} Descœudres, qui fut l'une de ses premières élèves et qui devint l'une de ses collaboratrices les plus remarquables, pour rappeler tout ce que l'éducation de l'enfance débile doit à Claparède.

Ses recherches sur les aptitudes sont à l'origine de tout l'effort en faveur de la sélection des élèves et de l'orientation professionnelle.

Si l'on discute encore, au point de vue pédagogique, de la valeur des classes sélectionnées, il y a, en tout cas, un fait incontestablement acquis, c'est que cette préoccupation des différences d'aptitudes ne peut plus être ignorée chaque fois que se pose un problème d'organisation scolaire ou de programme. Quant à l'orientation professionnelle dont il est le créateur chez nous, quels services n'a-t-elle pas rendus à l'adolescence et au pays ! Si Claparède avait eu un sens commercial développé et s'il n'avait pas été toute sa vie d'une générosité dont peu de gens peuvent se rendre compte, son Institut serait à l'heure actuelle une des maisons les plus achalandées de notre pays. C'est en 1918 que s'ouvrit à l'Institut J.-J. Rousseau le premier cabinet d'orientation professionnelle. Les travaux sur la sélection des élèves et celle des travailleurs opérés sous sa direction dans des écoles d'horlogerie, dans des usines, à l'armée, suffirent à prouver quel sens de la réalité possédait Claparède et à quel point ce théoricien savait s'occuper de questions pratiques.

Dès 1912, il avait ouvert une consultation médico-pédagogique dans laquelle, en collaboration avec un médecin, le Dr F. Naville,

¹ Cf. *Réflexions d'un psychologue*. Payot et C^{ie}, 1926.

il étudia les cas d'enfants présentant des troubles du comportement. Chacun connaît, aujourd'hui, les remarquables résultats que nous devons à l'hygiène mentale et les services que rendent à nos écoles, aux familles et aux enfants les consultations médico-pédagogiques. Celle de Claparède servit de modèle aux institutions de ce genre qui se sont multipliées dans notre pays. La plupart des spécialistes qui y travaillent sont venus se former à Genève pour apprendre ce que peut donner la collaboration féconde du psychologue, du médecin, de l'éducateur et de l'assistance sociale.

Claparède a critiqué le système de la note et du classement ; il a fait le procès des examens et des modes de correction des examens. Les récents travaux de Laugier et de Mlle Weinberg n'ont fait que confirmer ses premières constatations. Il s'agit là, une fois de plus, de problèmes théoriques à incidence immédiatement pratique : la vraie question, en effet, n'est pas de savoir quel est le rang occupé par un enfant dans une classe de formation quelconque, mais de savoir si tel élève est en avance ou en retard sur son âge afin de pouvoir estimer le degré de sa précocité ou celui de son arriération. Son ouvrage *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* ouvre la voie à de nouvelles recherches auxquelles il serait facile aux instituteurs d'apporter une collaboration effective.

Depuis bien des années, les épreuves de sélection auxquelles sont soumis les élèves des écoles de Genève, au moment de leur passage dans l'enseignement secondaire, sont établies, corrigées et étalonnées d'après les principes que défendait Claparède. Elles fournissent chaque année aux maîtres et aux parents des indications de valeur autrement plus sûres que celles que donnaient autrefois les examens.

Le souci du travail objectif et de l'expérimentation ne pouvait pas ne pas conduire Ed. Claparède à désirer son propre champ d'expérience. La Maison des Petits, puis la Maison des Grands lui offrirent le terrain dont il rêvait. Si, faute de moyens et par suite de la dureté des temps, la Maison des Grands dut suspendre son activité après quelques années de travail, la Maison des Petits est encore bien vivante et nous lui devons une bonne partie des conceptions et des moyens éducatifs qui se sont répandus dans les écoles enfantines. Ses directrices, M^{lles} Audemars et Lafendel, ont été les plus proches collaboratrices

d'Ed. Claparède; il a trouvé dans le rayonnement de l'école qu'elles dirigent ses plus belles satisfactions.

On ne saurait nier que la part faite actuellement à la libre activité du petit enfant dans sa première phase scolaire comme l'importance que revêtent l'éducation sensorielle et l'emploi des jeux éducatifs n'émanent directement de la Maison des Petits. Et c'est bien aussi aux idées d'Ed. Claparède que nous devons cette décision prise en 1928, par M. Albert Malche, Conseiller d'Etat, de créer dans le cadre même de l'enseignement officiel une école expérimentale. Nous avons dit ailleurs le travail que celle-ci a pu accomplir. C'est une joie pour nous de penser que les principes dont parlait Claparède, en 1912 : nécessité de conduire méthodiquement des essais, de contrôler des résultats, se sont révélés si faciles d'application et si féconds dans un certain nombre de domaines. Qu'on nous permette de citer ici, à titre d'exemples, la mise au point de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture, la transformation de l'enseignement de l'écriture dans les écoles de Genève, les procédés de travail individualisé.

Nous voudrions enfin, sur un point spécial de méthode, montrer la fécondité et l'exactitude des vues d'Ed. Claparède.

En 1910, la Société pédagogique genevoise entendait un rapport d'une institutrice sur l'enseignement de la composition. Ce rapport demandait de repousser le plus tard possible cet enseignement et, en tout cas, de ne pas le donner avant que les enfants aient acquis une formation grammaticale complète. Forte de son expérience, cette institutrice résumait ainsi ses idées :

« Il ne sera demandé à l'enfant de formuler sa pensée écrite que lorsqu'on lui aura fourni par des notions de grammaire et de syntaxe à sa portée le moyen de le faire le plus correctement possible. Jusqu'à la 4^e année, il ne sera demandé du débutant aucune manifestation de personnalité ou d'originalité qui ne serait que verbiage et perroquettisme. »

Claparède combattit les idées de l'institutrice : si l'enfant peut acquérir le langage sans connaître les règles de celui-ci, il n'y a aucune espèce de raison qu'il n'en soit pas de même pour l'expression écrite sauf les difficultés résultant de l'orthographe ; il faut d'abord avoir la préoccupation de l'expression sincère, ensuite celle de son habillement.

« La méthode fonctionnelle, précisa-t-il plus tard, présente le langage comme une fonction, c'est-à-dire comme un instrument utile à la conduite humaine et sociale, utile à la vie. Elle ne veut pas que le langage soit étudié en dehors du rôle qu'il est appelé à jouer dans la vie, dans la réalité des choses. Or, précisément, les méthodes usuelles fondées sur l'étude de la grammaire... envisagent le langage pour soi... le culte de l'orthographe s'est substitué à la culture de la langue... elles ont artificiellement détaché le langage de sa fonction utile pour se perdre dans des définitions purement verbales...

» Ce qu'il faut avant tout, c'est savoir à quels besoins d'expression les mots et les formes verbales peuvent servir. Il y a donc tout avantage à ce que les moyens d'expression soient groupés dans l'esprit suivant les besoins d'expression et non en catégories purement formelles et sans valeur pratique aucune. »

Cette idée, vivement combattue à l'époque, défendue par les linguistes au premier rang desquels il faut placer Fd. Brunot et Ch. Bally, est aujourd'hui admise par les pédagogues. Le principe fonctionnel mis à la base du premier enseignement de la langue est en train de transformer complètement celui-ci : La langue est un instrument d'action et son enseignement ne doit pas être fondé sur ses caractères logiques, mais sur les besoins de l'expression !

Que l'on pense à ce que la méthode globale apporte de vie, d'intérêt et de possibilités de tout genre dans les classes des petits par rapport aux méthodes traditionnelles de lecture qui asservissent à leurs exigences abstraites l'institutrice, les enfants et la langue elle-même ! Que l'on pense à ce que donne, à tous les degrés de l'école primaire, la culture des moyens d'expression par la composition libre et l'étude de cette discipline nouvelle que M. Ch. Bally a appelée la stylistique ! Que l'on pense enfin, à ce qu'apporte d'enrichissement un enseignement grammatical conçu d'après ces vues et non plus d'après celles des logiciens¹ et l'on reconnaîtra que Claparède a fourni aux éducateurs les moyens les plus sûrs pour mettre au point une méthode capable de vaincre cette maladie chronique qui s'appelle la crise du français² !

¹ Cf. les deux ouvrages de M. Alb. ATZENWILER : *J'apprends la grammaire*, GENÈVE. 1933.

² F. BRUNOT inaugura par ses leçons sur l'enseignement du français, l'activité de l'Institut Rousseau en 1912 et CLAPARÈDE souligna par un article de *l'Intermédiaire des Educateurs*, le caractère fonctionnel des réformes proposées par le savant français.

* * *

Quelle a été l'influence de Claparède sur l'évolution des méthodes, des programmes, de l'école en général ?

« Je ne nie pas, disait-il en 1926, que l'école ait fait du progrès, je ne nie pas davantage que de nombreux maîtres aient fait leur profit des connaissances psychologiques ou pédagogiques répandues dans ces dernières années... mais l'esprit n'a pas changé et c'est cet esprit qu'il s'agirait de changer si l'on voulait réaliser une pédagogie conforme aux exigences de la psychologie de l'enfant et conforme aussi aux exigences essentielles de nos démocraties. »

En 1941, nous pouvons dire que l'esprit a changé dans nos écoles et c'est là l'héritage le plus précieux que nous laisse Ed. Claparède. Il a forcé les éducateurs à réfléchir et à repenser les problèmes de l'enfance et de l'éducation. Même ceux qui se déclaraient ou se déclarent encore ses adversaires ont dû suivre sa voie et l'approuver à distance malgré leurs réserves. Signalons à titre d'exemples : 1° ces publications récentes qui ont nom *La pédagogie expérimentale et chrétienne*, de L. Barbey, faisant suite à *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, d'Eugène Devaud. Ce sont là deux ouvrages par lesquels la pédagogie catholique en Suisse romande a adapté aux conceptions dogmatiques qui lui sont propres le point de vue fonctionnel et actif si bien soutenu par Claparède sans que, du reste — nous le disons avec quelque regret, — on ait rendu au psychologue genevois une justice suffisante. 2° la conférence de M. Alb. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire à Genève, sur la mission de l'école, dans laquelle il a dénoncé l'intellectualisme de l'enseignement et l'encyclopédisme des programmes¹. 3° la récente brochure de M. Meylan, fruit de la collaboration d'un groupement d'éducateurs et de parents ! Sans aucune réserve, les principes de Claparède sont requis pour la refonte de l'enseignement secondaire vaudois. Qu'on nous permette de citer :

« Cette conception générale de l'éducation qui vaut pour tous les degrés de l'enseignement, du primaire au supérieur, la conception fonctionnelle qu'a vulgarisée chez nous le professeur Claparède... »

« On demande une école qui fasse aimer le travail : c'est demander que l'école soit fonctionnelle. »

¹ Parue en brochure. Genève, 1940.

Et comment ne pas voir jusqu'à quel point cette inspiration de Claparède s'est fait sentir dans sa propre ville puisque, depuis une dizaine d'années, la formation du personnel enseignant repose entièrement sur les postulats qu'il a été le premier à formuler : culture universitaire, formation psychologique, expérimentation pédagogique, s'opposant au dogmatisme d'autrefois. La conception d'un séminaire dont les deux pièces maîtresses sont la technique psychologique, l'observation des enfants et le travail pratique dans des écoles d'application de nature expérimentale, le prouve surabondamment.

Oui, l'esprit a changé et c'est tant mieux pour nos enfants et pour nos écoles. Il est permis d'entrevoir — non sans mélancolie maintenant que Claparède n'est plus, — une nouvelle étude de son œuvre qui sera faite sans passion et de laquelle sortiront un élan nouveau en vue de la réforme de l'école, un enrichissement pour le pays. Ce pays qu'il a tant aimé et qu'il a si bien servi ! N'est-ce pas pour qu'il « grandisse du côté du ciel » qu'il a œuvré pour une meilleure conception de l'éducation dans la démocratie ?

En 1917, il écrivait :

« Comment voulons-nous former les qualités indispensables à l'avènement d'une saine démocratie en élevant la jeune génération dans des cadres d'inspiration nettement autoritaire ? Nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens, obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant, vingt années durant, à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure. La démocratie exige avant tout, chez le citoyen, le développement harmonique de deux qualités que l'on a cru opposées : l'individualité et le sens social. Ces deux qualités sont toutes deux indispensables à la vie et au progrès d'une société. Notre régime scolaire traditionnel est-il organisé de façon à les développer ?... »

« ... L'école est trop éloignée de la vie, elle est un milieu qui ne reproduit pas suffisamment les conditions sociales dans lesquelles est appelé à vivre le citoyen. »

Il demandait un effort nouveau, un nouvel esprit dans l'enseignement :

« L'éducation nationale, c'est l'éducation tout court à condition que cette éducation soit ce que doit être toute éducation démocra-

tique : libérale, en contact avec la vie, stimulatrice des énergies et des aptitudes individuelles, faisant appel au sens social et à la discipline intérieure. »

Libérale ! Il définissait ainsi son libéralisme :

« Un régime garantissant au maximum la liberté indispensable à l'établissement de la vérité et à l'exercice de la justice. »

Au principe d'autorité, il demanda que soit substituée une éducation de la solidarité :

« Dans cette éducation nouvelle, la collaboration, la coopération seront au premier plan. On apprendra à l'enfant à être maître de lui-même afin que, selon la magnifique formule de Vinet, il soit mieux le serviteur de tous. Il se convaincra ainsi que la vraie grandeur réside moins dans l'affirmation brutale de soi que dans le sacrifice librement consenti. »

Et dans cette admirable profession de foi patriotique et civique que constitue sa dernière œuvre : *Morale et politique, ou les vacances de la probité*, il adresse aux éducateurs de la jeunesse, cet ultime appel en vue de la défense spirituelle du pays :

« Fait-on tout ce qu'il faudrait, dans nos écoles, dans nos collèges, dans nos familles pour apprendre à bien penser ?

» Apprendre à bien penser, c'est se former à la probité. Bien penser c'est recourir à l'observation, à l'expérience, à l'examen impartial des faits, c'est distinguer les jugements subjectifs de valeur des jugements objectifs d'existence ; c'est tenir compte, pour la surmonter, de cette « diversité des univers » qui rend les hommes incompréhensibles les uns aux autres, c'est encore penser courageusement, ne pas craindre de regarder la vérité en face, de remonter le courant. Le meilleur moyen d'entraîner les jeunes à cette pensée loyale, cohérente, fidèle à elle-même qui les retiendra de mettre la probité en vacances, c'est l'exemple. »

* * *

Ed. Claparède n'est plus !

Ses anciens élèves, ses collaborateurs, ses disciples, dans la tristesse profonde que leur cause la séparation, n'oublient pas le devoir qui les attend : poursuivre seuls la tâche commencée

en commun. Ils ne sauraient mieux, en effet, honorer le maître et l'ami disparu qu'en gardant son enseignement, qu'en poursuivant le sillon lumineux qu'il a tracé devant eux, en apportant à la tâche quotidienne la même conscience et la même ardeur. En œuvrant pour l'enfance et pour le pays avec la même loyauté scientifique, avec le même esprit de service, avec le même désintéressement.

ROBERT DOTRENS.

Jeu et travail scolaire

Il en est du jeu et du travail comme du temps, dont Pascal dit que tout le monde entend bien de quoi il s'agit lorsqu'on en parle, mais que tout le monde s'embrouille à le définir. Jeu et travail sont des réalités familières, mais assez rebelles à l'analyse. Allons-nous hasarder quelque définition théorique ? ou faut-il crier avec d'autres : « Soyons pratiques ! » Nous sommes persuadé qu'en terrain pédagogique — la pédagogie diffère en cela de la psychologie — toute théorie engendre un effet pratique. Et il n'y a pas de progrès dans la pratique, qui ne relève d'une théorie plus approfondie ou d'une intuition plus perspicace.

En particulier quand des pédagogues vous fondent une révolution scolaire sur une sorte d'osmose des conditions du jeu et du travail, il est impossible d'estimer la valeur pratique de leur entreprise, sans avoir mis au point la notion théorique de ce qu'on appelle jeu et de ce qu'on appelle travail. De ce fait, une double tâche nous incombe ici :

- I. Préciser les conditions psychologiques du jeu et du travail.
- II. Apprécier les emprunts faits au jeu par la pédagogie moderne pour en vivifier le travail scolaire.