

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 48/1957 (1957)

**Artikel:** A propos du cinquantième de l'institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg (1907-1957)

**Autor:** Dupraz, Laure

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-114534>

### **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:** 22.04.2025

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

## A propos du cinquantenaire de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg (1907-1957).

---

Au mois de novembre 1889, l'Université de Fribourg ouvrait ses portes et recevait ses premiers étudiants. Une innovation dans l'organisation de ses cours provoquait un grand étonnement dans le monde professoral et dans le grand public : l'érection à la Faculté des Lettres d'une chaire indépendante de pédagogie. On savait, en effet, que jusqu'alors l'enseignement de cette branche ne figurait d'aucune façon dans les programmes des Hautes Ecoles de Belgique, de France, d'Italie, d'Espagne ; était-il mentionné dans celui de quelques Universités d'Allemagne ou de Suisse alémanique, on le voyait confié aux professeurs de philosophie et les exercices pratiques, dirigés par des chargés de cours<sup>1</sup>. Le chanoine Horner, ancien maître de pédagogie à l'Ecole normale de Hauterive, ancien recteur du Collège Saint-Michel où il avait enseigné, qui avait été désigné comme premier titulaire de la nouvelle chaire, répondit dans sa leçon inaugurale aux questions que les esprits se posaient : *Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg ?* Il y montrait la nécessité de la formation professionnelle des enseignants du second degré afin que ceux-ci, pleinement préparés à leurs futures fonctions, puissent s'y adonner immédiatement avec fruit, sans perdre leur temps ni faire perdre le temps de leurs élèves par des tâtonnements longs et maladroits. Mais, il n'en restait pas à ces considérations immédiatement pratiques. La pédagogie, pour lui, si elle était aussi théorie de l'enseignement, était avant tout science de l'éducation. Ceci signifiait, en d'autres termes, que la pédagogie devait avoir une idée juste de la nature de l'être humain, de son but dernier, pour être capable d'établir la relation de moyen à fin qui doit exister entre les recettes, les méthodes, les procédés qu'elle utilise et le véritable épanouissement de cet être, sa finalité. Le chanoine Horner posait d'emblée à l'enseignement de la pédagogie des exigences de synthèse.

---

<sup>1</sup> cf. HORNER R. : *Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg ?* Fribourg, Imprimerie catholique suisse 1889.

Pendant les 15 ans de son activité professorale, le titulaire de la nouvelle chaire s'efforça de tenir les promesses qu'il avait faites le premier jour où il y était monté. Les programmes de ses cours annoncent, le premier semestre, trois heures de leçons, les semestres suivants, deux heures dont la matière s'étendait à l'ensemble de la pédagogie, psychologie appliquée à l'éducation, pédagogie générale, didactique, histoire de la pédagogie, méthodologie spéciale des branches principales de l'enseignement secondaire : catéchisme, langue maternelle, latin et grec, langues vivantes, histoire et géographie, mathématiques et sciences. Les études de méthodologie devinrent six volumineuses brochures qui furent remarquées dans le monde pédagogique de langue française. Malgré ses efforts, le chanoine Horner ne parvint pas à mettre sur pied les exercices pratiques. Le recteur du Collège d'alors, Mgr Jaccoud, homme d'intelligence et de poigne, n'accueillit cependant pas favorablement les ouvertures du chanoine ; il redoutait que ces leçons pratiques ne soient un dérangement pour le bon ordre de la maison et il partageait sans doute la méfiance des milieux scolaires français de ce temps-là pour les innovations pédagogiques. Le chanoine Horner mourut presque subitement en mars 1904. Ce ne fut qu'en février 1910 que l'abbé Dévaud fut désigné pour sa succession. Dans l'intérim, le R.P. de Munnynck, professeur de philosophie, donna des leçons de psychologie appliquée à l'éducation, Mgr Beck adjoignit à ses leçons de théologie pastorale des cours réguliers en langue allemande de pédagogie générale, d'histoire de la pédagogie et de didactique des branches gymnasiales qu'il continua jusqu'en 1934.

Cependant, Georges Python, l'homme d'Etat perspicace, aux intuitions géniales, qui avait été l'un des amis les meilleurs du chanoine Horner, n'avait pas oublié les exigences que formulait le discours inaugural de 1889. Il voyait loin dans l'avenir ; il se rendait compte que les vœux du chanoine Horner ne pouvaient être satisfaits par un seul professeur. Peu à peu, la nécessité d'un Institut de pédagogie où seraient enseignées les branches auxiliaires de cette science, où leurs conclusions seraient mises à son service, se faisait jour dans son esprit. Aussi, sous son impulsion, le Conseil d'Etat décidait-il, par un arrêté du 16 février 1907, l'érection d'un tel Institut. Il est permis de penser que les instances de l'abbé Dévaud, le disciple du chanoine Horner, l'héritier présomptif de la chaire, qui, à ce moment, parcourait l'Europe pédagogique, ne furent pas étrangères à ce décret. Quelques jours plus tard, le 22 février, le Conseil d'Etat adjoignait à la chaire de pédagogie une chaire de psychologie expérimentale, désignant pour titulaire le professeur belge van Cauwelaerts qui resta à Fribourg jusqu'en 1910, année où il fut rappelé dans son pays en qualité de bourgmestre d'Anvers. Il n'eut pas de successeur immédiat.

Dès son entrée en charge, l'abbé Dévaud s'efforça de travailler au développement de l'Institut. En 1910 déjà, il proposa d'affecter une école primaire aux exercices pratiques de ses étudiants. Il n'eut pas l'agrément de M. Python qui voulait qu'ils eussent lieu dans une école secondaire. Diverses circonstances, sa nomination de professeur, puis de directeur à l'École normale de Hauterive, une mission dont il avait été chargé par le Conseil fédéral auprès des prisonniers de guerre en Allemagne, l'empêchèrent pendant quelques années de travailler à la réalisation de ses projets. Il fallut attendre jusqu'en 1931, 1932, années où il put établir un projet précis d'organisation de l'Institut. Cela entraîna diverses créations: en 1932, celle d'une chaire de pédagogie curative et de pédagogie et de didactique en langue allemande, confiée à M. Spieler qui la garda jusqu'en 1945 avec un Séminaire de pédagogie curative lequel, en 1948, devint Institut; en 1932 encore, celle d'une charge de cours pour la didactique des branches littéraires au gymnase, remise à Mgr Emmenegger jusqu'en 1940, date à laquelle elle passa au titulaire actuel, le professeur Vonlanthen, celle d'un enseignement de la didactique des sciences mathématiques et des sciences naturelles au gymnase, que donnent actuellement M<sup>lle</sup> Dupraz et le professeur Güntert. Dès 1932, il y eut des exercices pratiques au Collège Saint-Michel, grâce à la bienveillance de Mgr Savoy, le successeur de Mgr Jaccoud.

Mais ce ne fut qu'en 1949 — 60 ans après la leçon inaugurale du chanoine Horner, 40 ans après son érection: il faut savoir laisser le temps au temps! — que l'Institut fut définitivement constitué sous le nom d'*Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée* par un arrêté du 13 juillet. Dès ce moment, il comprit trois sections: la première, celle de pédagogie générale, est chargée par la Faculté des Lettres de la formation professionnelle, théorique et pratique, des futurs enseignants dans les écoles secondaires et dans les collèges, gymnases, etc.; depuis la revision de ses règlements d'examens en 1957, la Faculté des Sciences lui demande le même service. Elle s'intéresse aussi à la formation d'éducateurs pour les enfants normaux. La deuxième section, la section d'orthopédagogie, avec l'Institut d'orthopédagogie, s'occupait primitivement uniquement de la formation des éducateurs spécialisés; sous l'impulsion dynamique du professeur Montalta (1946), elle a vu son champ s'étendre à la formation d'éducateurs et d'instituteurs spécialisés pour la correction des défauts du langage (1949), à celle des instituteurs pour les enfants mentalement déficients (1955), à celle des maîtres pour les sourds-muets (1956). Cette section travaille en étroite union avec la polyclinique médico-pédagogique érigée en 1947. Ces deux premières sections sont encore chargées de la préparation des candidats soit à la licence ou au doctorat en pédagogie générale, soit à la licence ou au doctorat en orthopédagogie. La troisième section, celle de psycho-

logie appliquée, prépare les futurs psychologues scolaires, psychologues du travail, de l'industrie, les orienteurs professionnels. Elle relève du professeur d'orthopédagogie et de pédagogie en langue allemande dont la charge fut étendue à la psychologie expérimentale en 1949. Cette section est promise à un rapide développement.

Il est impossible d'entrer ici dans le détail de la multiplication des cours que la réjouissante extension de l'Institut a entraînée. A l'heure actuelle, son corps enseignant compte, outre les deux professeurs ordinaires de l'Université, trois chargés de cours, 20 professeurs de branches diverses qui, à tour de rôle, selon les enseignements prévus par les programmes semestriels, donnent des leçons à l'Institut — plusieurs d'entre eux sont des praticiens qualifiés par une riche expérience dont ils font bénéficier les étudiants. — Le programme prévoit encore des cours spéciaux de la Faculté de Théologie, des Lettres, de Droit, des Sciences naturelles.

Le souhait du chanoine Horner, relatif à une préparation meilleure des enseignants du second degré, a vu une réalisation nouvelle : la formation professionnelle pratique des maîtres des écoles secondaires, ce dernier terme étant pris dans le sens que la Suisse, plus exactement la Suisse alémanique, lui donne. La préparation de ces maîtres ne peut être la même que celle des futurs enseignants au gymnase, au collège : leur tâche est trop différente. Aussi, depuis 1949, les étudiants de la Faculté des Lettres eurent-ils la possibilité de faire des exercices pratiques à l'Ecole secondaire des garçons de la Ville de Fribourg, les étudiants de langue allemande sous la direction de M. Roggo, inspecteur scolaire, ceux de langue française, sous la direction de M. Repond, directeur de l'Ecole. Depuis Pâques 1954, les jeunes filles eurent leurs exercices à elles, sous la direction de M<sup>lle</sup> Dupraz, dans les classes de langue allemande et dans celles de langue française de l'Ecole secondaire des jeunes filles de Fribourg. Ces mêmes exercices, pour les étudiants de la Faculté des Sciences, verront leur organisation se compléter dans un avenir prochain en raison de la revision des règlements d'examens, à laquelle il a été fait allusion plus haut.

Tous ces exercices faits dans une Ecole en pleine activité, en pleine vie pédagogique, n'ont rien d'artificiel ; ils ont l'avantage de mettre les candidats en face de la réalité quotidienne, de leur apprendre à connaître les élèves, de les initier à l'instauration d'une saine discipline, au maniement des divers registres scolaires. Ces mêmes avantages sont assurés aux futurs maîtres de collège, grâce à la bienveillance avec laquelle le recteur actuel de St-Michel, M. l'abbé Cantin, considère ces exercices.

Depuis le semestre d'hiver 1948-49, l'Institut édite ses publications scientifiques dans une collection de langue allemande *Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik* qui compte 16 volumes, et une collection parallèle en langue française. Depuis janvier 1957,

il a ouvert une collection pour des travaux plus courts, *Paidagogika*, inaugurée par la traduction en français d'un article du professeur Busemann sur le rôle de la petite enfance dans l'édification de la personnalité. Il faut encore ajouter la série *Formen und Führen*, destinée à la vulgarisation des connaissances pédagogiques dans le grand public. Les *Heilpädagogische Werkblätter*, éditées par l'Institut de pédagogie curative de Lucerne, qui se proposent la diffusion des renseignements de l'orthopédagogie dans le monde catholique suisse, accueillent volontiers les articles publiés par l'Institut, de même que le *Bulletin pédagogique* de Fribourg.

Les recherches scientifiques de l'Institut de Fribourg lui sont facilitées par la collaboration étroite qu'il entretient avec l'Institut de pédagogie curative de Lucerne et les stations d'observation qui relèvent de ce dernier : Wangen, près d'Olten, Oberziel (Saint-Gall), St. Georg Bad Knutwil, Sonnenblick à Kastanienbaum, sans compter toutes les consultations pour difficultés dans l'éducation (plus de 12) et les « dispensaires », une dizaine, pour traitements logopédiques ambulants, qui dépendent soit de Fribourg, soit de Lucerne. Ajoutons que l'Institut s'est intéressé de façon très active à la fondation du mouvement pour la formation des parents à leur tâche éducative, à Lucerne, en décembre 1956.

Au début du semestre d'hiver 1946-47, l'Institut comptait 60 étudiants ; ils sont aujourd'hui plus de 250. Depuis la revision par la Faculté des Lettres des règlements des examens pour le diplôme de capacité pour l'enseignement dans les collèges, en 1949, jusqu'à ce jour, 140 maîtres secondaires, 15 maîtres de gymnase ont subi leurs examens de pédagogie, 9 maîtres ont obtenu le diplôme de capacité pour l'enseignement dans les classes spéciales. L'Institut a délivré 72 diplômes d'orthopédagogie ou de logopédie, 2 diplômes de pédagogie générale, 6 diplômes de psychologie appliquée ; 15 thèses de doctorat ont été élaborées à l'Institut. Celui-ci a encore organisé, à diverses reprises, des cours de vacances d'une semaine : à Lucerne, en 1949, puis à Fribourg en 1951, 1953, 1955, 1957. Ces cours ont réuni un vaste public venu de Suisse, mais aussi des pays limitrophes, de Belgique, de Hollande. Il faudrait mentionner encore les divers cours de perfectionnement dont l'Institut a pris l'initiative.

Tous ces chiffres montrent en toute évidence que le premier voeu du chanoine Horner : la formation plus poussée du corps enseignant du second degré connaît une réalisation toujours meilleure et que, dans ce domaine, l'Institut n'a pas failli à sa tâche.

Qu'en est-il de son second souhait : établir la relation de moyen à fin qui doit exister entre les recettes, les méthodes, les procédés de la pédagogie et le véritable épanouissement de l'être humain, sa finalité ?

Poser cette question, c'est soulever le problème de l'orientation générale des activités de l'Institut. Il est clair, tout d'abord, que celui-ci se refuse à cette vision restrictive de la pédagogie qui, plus ou moins consciemment, prenant la partie pour le tout, tend à la réduire à son seul aspect didactique et à faire de la relation enseignant-enseigné l'unique relation qui intéresse l'éducation. Les écoles normales, d'ailleurs sans l'avoir voulu le moins du monde, portent certainement une part de responsabilité dans la création de cette perspective étriquée. Leur enseignement de la pédagogie, en effet, s'étale abondamment sur tout ce qui a trait à l'instruction, à la façon de la donner, à l'établissement des programmes, des horaires, à l'étude des méthodes en général et en particulier, etc. etc. On ne saurait leur en faire grief : n'ont-elles pas à préparer leurs étudiants à faire la classe ? Mais, peu à peu, sans qu'on le remarque trop, les autres données de la pédagogie deviennent si ténues que, bientôt, elles s'estompent, s'évanouissent. En veut-on un exemple grossier : interrogez un normalien sur la manière de s'y prendre pour donner des ordres, sa réponse commencera quasi fatalement par les mots : « Le maître..., l'instituteur..., le professeur... », tout comme si les seuls éducateurs appelés à commander étaient les enseignants... et les parents ? mais ces candidats n'y pensent plus ! C'est ainsi que la pédagogie devient une science à l'usage des seuls maîtres d'école et des maîtres d'école primaire. Voyez le froncement de nez dédaigneux de certains humanistes distingués lorsqu'ils prononcent le mot « pédagogie » en ajoutant immédiatement que « ou bien on est doué pour l'enseignement » — eux, ils le sont tous ! — « dès lors nul besoin de pédagogie, ou bien on ne l'est pas, et, à nouveau, ses renseignements sont superflus, ne représentent qu'un ballast inutile ».

Un autre motif a contribué à l'établissement de la vue unilatérale dont nous parlons : l'écolier est le gibier de choix des psychologues, des techniciens de la didactique qui essaient sur lui leurs tests, leurs méthodes nouvelles. Il est, en effet, relativement facile de faire une expérience sur le terrain scolaire, de réaliser, de contrôler ses conditions, d'établir des barèmes construits sur les résultats des élèves, résultats obtenus par des épreuves s'adressant à la vie de connaissance, celle à laquelle l'école s'intéresse avant tout. Tout ceci finit par donner à l'enseignement une place si capitale que ce qui y touche devient toute la pédagogie. Faut-il une preuve : rappelons la vogue dont jouit aujourd'hui la *pédagogie expérimentale* ? Loin de nous l'idée de vouloir diminuer la valeur très réelle des résultats intéressants et utiles auxquels elle est parvenue. Elle rend un service signalé aux enseignants et encore plus à leurs élèves en précisant les notions qu'un enfant d'un âge donné, d'un développement déterminé est capable d'absorber avec fruit, en établissant les méthodes les plus aisées, les plus rapides, les plus fécondes. Mais, ayant payé, et très

volontiers, ce légitime tribut de reconnaissance, n'est-on pas en droit de déclarer que le nom même de cette discipline, précieuse, je le répète, est fallacieux ? Si j'en reviens aux éléments de logique que mes professeurs s'ingénierent à m'inculquer, le terme « pédagogie » désigne le genre de la chose, et le terme « expérimental », la différence spécifique. Or, que spécifie le mot « expérimental » sinon les données se rapportant à l'enseignement et qu'on baptise ici « pédagogie » ? Mais l'étude des moyens à prendre pour développer la sincérité, la sociabilité, l'endurance, le caractère, sont-ils du domaine de l'enseignement ? Et pourtant les éducateurs — non seulement les maîtres, mais les parents aussi — ont besoin d'être renseignés à ce sujet. Le mouvement en faveur des écoles de parents qui se dessine un peu partout est peut-être aussi une réaction contre une conception trop uniquement scolaire de la pédagogie.

Notons finalement — c'est un truisme — que, dans le monde d'aujourd'hui, tout ce qui touche à l'instruction revêt une importance capitale. Songeons aux efforts déployés par les parents pour que leurs enfants fassent des études, aux exigences des patrons d'apprentissage vis-à-vis des jeunes qu'ils engagent, aux mesures prises par nombre d'Etats pour rendre l'enseignement du second degré accessible à tous : autant de choses qui peuvent être excellentes, c'est entendu, mais qui, par voie de conséquence plus ou moins directe, accordant un éclairage en gros plan à la chose scolaire, finissent par faire de celle-ci la matière essentielle de la pédagogie. Il y a là une tendance assez générale ; il faut mettre en garde contre ses exagérations. L'instruction, l'enseignement doivent avoir en pédagogie leur place, toute leur place, c'est entendu, mais ils ne doivent avoir que leur place.

Et, pour la déterminer, il ne suffit pas de s'en tenir à des considérations quotidiennes, utilitaires qui, elles aussi, ont leur valeur, mais qui, à elles seules, ne suffisent pas. Il faut aller plus loin, plus profond. Il faut poser la question du sens de la vie, question philosophique, c'est clair. Mais l'Institut de pédagogie de Fribourg ne recule pas devant cette question. Les données des sciences descriptives ne lui suffisent plus lorsqu'il s'agit d'orienter la vie, le problème est trop grave. La pédagogie est pour lui, comme pour le chanoine Horner, la science de l'éducation. Et, pour reprendre le mot de Maritain, « la tâche principale de l'éducation est... de guider le développement dynamique par lequel l'homme se forme lui-même à être un homme »<sup>1</sup> ; mais guider ce développement dynamique humain — qui n'est pas la spontanéité de la nature animale qui avance tout droit selon les voies de l'instinct — suppose qu'on en connaît le sens ; guider ne signifie pas : suivre seulement. L'éducateur doit déblayer la voie devant l'élan vital, veiller sur les déformations, les déviations pos-

<sup>1</sup> MARITAIN J. : *L'éducation à la croisée des chemins*, Paris, 1947, p. 16.



sibles, stimuler, aider la croissance. Tout ceci suppose qu'il est en possession d'un système de références : il doit, en d'autres termes, connaître le sens de la vie. Le sens de la vie, sa fin, ce sont là questions inéluctables pour tout éducateur digne de ce nom.

Or, selon la conception du monde et de la vie qui est celle de l'Institut de pédagogie de Fribourg, l'homme individuel ne s'étant pas donné la vie, mais la possédant comme un don gratuit, n'existant pas *par* lui-même, n'étant pas sa propre cause, n'existe pas *pour* lui-même. Seule la cause qui tend par elle-même à son effet le produit pour elle-même. Nos parents ne peuvent être la cause totale de notre vie ; ils ne peuvent en être que la cause subordonnée : notre intelligence révèle ses affinités avec l'immuable, l'éternel, l'infini ; notre volonté libre, consécutive à notre intelligence spirituelle, s'élève au-dessus de tous les biens particuliers et ne reconnaît, en définitive, que la domination du Bien infini. C'est dire que nous ne trouvons la cause adéquate de notre être qu'en Dieu. Dieu est la cause de notre vie : il en est donc le but. Or, exister, vivre pour Dieu, c'est évidemment s'associer à ses intentions. Mais, Dieu, l'Être par essence, la plénitude de l'Être, en qui se fondent le Vrai absolu, le Beau sans mélange, le Bien infini, ne peut tendre qu'à l'être, au règne définitif du vrai, du beau, du bien. Nous avons donc à devenir les collaborateurs libres et conscients de Dieu, nous avons à assurer le règne des valeurs, de toutes les valeurs en ce monde. Nous devons encore par la connaissance et par l'amour assurer le retour du monde, et du monde matériel aussi, à Dieu. Mais chacun de nous ne peut pas tout faire. Notre activité doit se spécialiser, nous avons à faire *notre* travail, celui qui nous est assigné par la Providence, par les circonstances et par nos capacités personnelles. Ceci nous amène à comprendre la nécessité de l'organisation sociale. L'œuvre de Dieu ne s'accomplit dans le monde que par la collaboration de tous.

Il s'agit donc pour l'éducateur d'aider l'enfant à devenir toujours davantage ce qu'il est par nature : raisonnable et libre afin qu'il ne soit pas lui-même un obstacle à lui-même, en étant le jouet de ses instincts. Car c'est alors que sa vie deviendra pleinement féconde, non pas simplement d'un point de vue humain, mais en tant que réalisation de la volonté divine. L'éducateur ne pourra fournir cette aide que s'il connaît bien l'enfant — l'enfant normal ou l'enfant déficient — dans son être, son agir, ses modes d'action et de réaction, conditionnés par son âge, son tempérament, son caractère, son milieu, son histoire. C'est dire que la connaissance de la psychologie sous toutes ses formes, ses modalités, lui est nécessaire. C'est pourquoi l'Institut de Fribourg se livre aux recherches de la psychologie en toute objectivité, avec les méthodes qui sont propres à cette science. Dans ce travail, il est aussi libre de préjugés, de présupposés que celui qui n'adopte pas sa position philosophique : cette objectivité

dépouillée est pour lui un devoir grave : il faut regarder les choses telles qu'elles sont, — telles que Dieu les a faites. De plus, parce que l'Institut voit en l'enfant la créature de Dieu, l'incarnation d'une pensée de Dieu, il éprouve envers lui, envers l'intimité de sa conscience, un respect profond qui est plus et mieux qu'une attitude sentimentale, mais une lourde obligation. L'Institut estime qu'il faut posséder les procédés les meilleurs pour être au clair sur les capacités de l'enfant, car c'est alors qu'il deviendra possible, compte tenu des circonstances extérieures — elles aussi, indications du plan divin — de l'orienter vers telle ou telle forme de réalisation du vrai, du beau, du bien — vers telle forme de coopération avec Dieu, car, au fond, un métier, une profession, ne sont-ils pas cela ? Lorsque l'Institut se livre aux recherches de la sociométrie, il le fait dans la sérénité complète de l'attitude scientifique, mais il y apporte un soin tout particulier car il sait, nous l'avons dit, que l'œuvre de Dieu s'accomplit dans le monde par la collaboration de tous et qu'il est dès lors indispensable que l'on soit au clair sur les conditions psychologiques d'une société saine.

L'Institut s'intéresse vivement à tout ce qui peut améliorer le rendement scolaire parce qu'il voit dans l'instruction un moyen privilégié de développer l'enfant, de lui donner la possibilité d'agir sur son milieu, sur son entourage, d'y faire sa place, de participer à la culture de son époque et de travailler à intensifier cette culture, en bref, un moyen éminent de faire de lui un producteur de valeurs, le mettant ainsi à même de répondre au sens de la vie, tel que nous l'avons défini. Mais l'Institut ne voit pas l'enseignement comme le seul moyen d'éducation. Il étudie le rôle, l'influence d'autres moyens qui contribuent directement à un équilibre meilleur de la vie affective, à la formation du caractère. Il s'agit, en effet, de s'intéresser à toutes les puissances de l'enfant, — toutes ont leur raison d'être dans le plan divin. Quand l'Institut parle d'enseignement, il sait que le maître n'amène pas le disciple à la science en le façonnant comme un sculpteur façonne la pierre ou la glaise, mais en se mettant au service du principe actif et vital qui lui est intérieur et qui est l'agent principal dans l'acquisition du savoir. Il respecte l'ordre des choses ; il sait que du dehors on ne peut que créer les conditions qui préparent l'acquisition du savoir, qui permettent au sujet de s'approprier l'objet de la connaissance, de ce quelque chose qui mesure la connaissance et qui possède l'être indépendamment d'elle. L'Institut est convaincu que ce serait causer un grave dommage à l'enfant que de laisser en lui en sommeil des virtualités dont l'activité pourrait être provoquée, spécifiée par la mise en contact, proportionnée à ses possibilités actuelles, cela va de soi, avec toutes ces réalités qui, si elles ne répondent peut-être pas immédiatement aux intérêts spontanés de l'enfant, n'en constituent pas moins les

degrés supérieurs de la hiérarchie dans l'ordre d'être. Encore une fois, il s'agit d'éveiller toutes les virtualités de l'enfant. Parce qu'il faut préparer l'acquisition du savoir, de ce savoir qui enrichira celui-ci, lui permettra de mieux remplir ce service que doit être sa vie, l'Institut attache une grande importance à l'amélioration des techniques, des procédés, des moyens, des méthodes de l'enseignement.

Et il serait facile de développer davantage comment les activités de l'Institut sont informées par la conception du monde et de la vie, par la conception de la fin de l'existence — voire par les conceptions d'ordre théologique — de ceux qui travaillent à l'Institut, sans que ces activités en soient gauchies le moins du monde. Il serait facile de montrer comment, au contraire, leurs activités, en répondant totalement aux exigences impérieuses de ces conceptions, satisfont pleinement aux impératifs catégoriques d'une science dépouillée, objective. De ce point de vue encore, l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg répond entièrement aux vœux que formulait le premier titulaire de la chaire de pédagogie, le chanoine Horner, souhaits que celui-ci lui a, en quelque sorte, légués à titre de consignes.

Laure DUPRAZ.

*professeur*

*à l'Université de Fribourg*

---