Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 36 (1926)
Heft: 4

Artikel: L'unité de la pédagogie contemporaine
Autor: Bovet, Pierre
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789127

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: 13.07.2025

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

L'Unité de la pédagogie contemporaine.

Nous sommes assaillis par une telle quantité de méthodes, de systèmes, de plans de réorganisation provenant de toutes les parties du monde, qu'il me paraît utile de chercher un principe qui permette d'une part de comprendre la raison de ce besoin, partout manifesté, de réformes scolaires, d'autre part de se faire une idée sur l'intérêt et l'importance relative de chacune de ces propositions. J'entends bien que c'est l'expérience seule qui, en définitive, fera ce départ de l'ivraie et du bon grain. „Eprouvez toutes choses, retenez ce qui est bon" a dit sagement l'apôtre. Il faut essayer tous les chemins pour voir où ils conduisent. Malheureusement le temps nous manque pour suivre jusqu'au bout toutes les voies qui s'ouvrent devant nous, pour éprouver *toutes* choses.

Dieu nous garde cependant d'alléguer ce manque de temps pour piétiner sur place ou pour nous obstiner dans les ornières que creuse trop facilement la routine. Réfléchir aux chemins déjà parcourus doit précisément servir, quand on se trouve dans un fourré d'opinions contradictoires, à indiquer la direction dans laquelle on peut prévoir qu'il y aura profit à s'engager, à mettre en garde contre des sentes qui, pour faciles qu'elles apparaissent à première vue, risquent fort de ne conduire qu'à des impasses.

Encore que les pages qui suivent ne prétendent pas faire connaître de pays nouveaux, elles ne seront peut-être pas inutiles à ceux qui désirent se faire une opinion sur le travail des pionniers de l'éducation.

On est à peu près unanime sans doute à admettre aujourd'hui que la pédagogie a tout à gagner à mieux connaître l'enfant. Le mot de Rousseau à la première page de l'*Emile:* „Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car assurément vous ne les connaissez point" mérite encore d'être médité. On peut dire que c'est dans la mesure où l'éducation qu'ils donnent témoigne de leur connaissance de l'enfant que les maîtres sont à la hauteur de leur tâche.

Le XIXme siècle, dans toute sa première partie, me paraît avoir surtout fondé ses procédés d'enseignement sur une notion de l'enfant qui, pour incomplète qu'elle fût sans doute, était très juste: l'enfant est un être éminemment réceptif; sa mémoire apprend et retient avec une extraordinaire facilité; il reçoit du dehors non seulement des sensations de toutes sortes, mais des exemples qui façonnent sa conduite en lui donnant des habitudes qui lui deviennent une seconde nature. Son esprit est une tablette de cire, son caractère une argile makléable; le stylet du maître y écrit ce qu'il lui plaît, les doigts de ses éducateurs le modèlent à leur guise.

La psychologie de Locke et de Condillac s'est continuée dans celle des associationnistes anglais. Elle est la substructure des théories

pédagogiques du XIXme siècle. Elle explique notamment l'importance donnée alors à l'éducation des sens. L'art d'enseigner et d'élever lui doit des conseils de toute première importance; échos de la sagesse de tous les temps: des mises en garde („Veillez à vos paroles: l'enfant retient tout. Ne lui laissez pas prendre de mauvais plis: il les garderait") et des suggestions („Profitez de cette réceptivité des jeunes années; donnez aux petits des habitudes d'ordre, etc.").

Quand se fit valoir la préoccupation d'utiliser les données positives d'une psychologie expérimentale naissante, l'attention des éducateurs se porta sur les lois mentales dont on pouvait tirer parti pour rendre plus indélébiles les empreintes de la mémoire, plus fermes les associations d'idées et d'images. Vue de cet angle, la didactique de Herbart ne résiste pas mal à l'épreuve de la pratique. Toute sa théorie de l'intérêt, les règles qu'il donne pour la „préparation" et la „présentation", réalisent très efficacement ce programme pittoresquement résumé par William James (Talks to Teachers, p. 10):

„Amener votre élève à s'intéresser si bien à ce que vous allez lui enseigner que tout autre objet d'attention soit exclu de son esprit; le lui révéler alors de façon si impressive qu'il s'en souvienne jusqu'à son dernier jour; enfin le remplir d'une ardente curiosité pour ce qui viendra après."

S'il s'agit d'impressions à recevoir par l'enfant, les „étapes formelles" se montrent très efficaces. L'intuition du concret, la comparaison, l'application, peuvent être envisagées comme une très heureuse utilisation des grandes lois de la mémoire (sensorielle, intellectuelle, motrice) et de l'association des idées. Quiconque vise à communiquer à autrui des connaissances trouvera toujours profit à en tenir compte.

Mais la grande affirmation de la psychologie depuis un demi-siècle, c'est que les vues d'un Locke et d'un Condillac sont tout à fait incomplètes. L'enfant est extraordinairement réceptif, mais il n'est pas que cela.

D'abord parce qu'il est homme, disons mieux: parce qu'il est un animal, un être vivant. La tablette de cire reçoit les impressions du dehors; l'être vivant y réagit. L'activité est inséparable de la vie.

Ensuite parce qu'il est enfant, c'est-à-dire un être qui se développe en agissant; parce que l'activité spontanée (notamment sous la forme du jeu) est la condition indispensable de sa croissance physique et mentale.

Tirez de cette nouvelle vision de l'enfant comme d'un être *actif* toutes les conséquences qu'elle comporte: à un enseignement de l'enfant où l'enfant reçoit et retient, se substituera nécessairement un enseignement où l'enfant cherche et construit. A l'éducation qui visait surtout à donner à l'enfant de bonnes habitudes, une éducation qui ambitionne d'exercer sa faculté active de discerner le bien et de le choisir.

Certes cette idée nouvelle de l'activité de l'enfant, qui caractérise l'école de demain par opposition à l'école d'hier, est vieille comme

toutes les grandes idées, en ce sens que des hommes de génie l'ont entrevue dans tous les temps.[1])

Il est bien frappant néanmoins de constater — et c'est là surtout que nous voulions en venir — comment elle est le principe commun de multiples réformes en matière d'instruction et d'éducation surgies en ce premier quart du XXme siècle et qui semblent d'abord n'avoir aucun lien entre elles, mais dont l'ensemble pourrait bien constituer plus qu'un remaniement, une véritable transformation, de notre pratique scolaire.

Nous permettra-t-on de les passer très rapidement en revue en allant de l'accessoire à l'essentiel?

1. Qu'est-ce aujourd'hui qu'une école? Un bâtiment de classes. Qu'est-ce qu'une classe? Une salle meublée de bancs, d'un pupitre légèrement surélevé pour le maître, d'un tableau noir, de cartes de géographie, de tableaux intuitifs. Tout est aménagé, très soigneusement, pour que les enfants puissent tranquillement écouter, regarder et écrire. Notre bâtiment scolaire est une collection d'*auditoires*. Des salles de dessin, de couture, de gymnastique ont trouvé place dans les constructions les plus récentes. Dans les Ecoles Nouvelles et ... en Amérique — il y a heureusement quelques Amériques en Europe — on a introduit dans l'école des ateliers de travaux manuels, des laboratoires d'histoire naturelle, une cuisine pour l'enseignement ménager; on a dans le préau fait une place au jardin, au clapier, à la basse-cour. Qu'est-ce à dire? Dans l'aménagement des locaux, le progrès va de la salle aménagée pour recevoir et écouter à celle où tout vous incite à agir, de l'auditoire au *laboratoire*.

2. Après l'école dans l'espace, l'école dans le temps. Qu'est-ce que l'école? Une succession d'heures de classe. Et l'on discutait hier encore si la classe pour être profitable devait être d'une ou de deux heures, de 60, de 50, ou de 40 minutes. „Au bout de combien de temps l'enfant cesse-t-il d'*écouter* avec profit?" se demandait-on. Mettez l'enfant dans un milieu qui le stimule à l'activité intellectuelle ou manuelle, le problème des horaires en est transformé. „Comment faire pour ne pas interrompre l'enfant arbitrairement au milieu d'un travail intéressant?" De là les demi-journées entières consacrées à un même effort (Faria de Vasconcellos), les cours canalisant pendant un mois entier sur une ou deux branches l'élan de curiosité et de réalisation de l'enfant (Tobler, Geheeb), la répartition du programme non plus par heures mais par semaines (Henchoz), la faculté laissée à l'enfant de découper lui-même ses périodes de travail (système de Dalton).

3. Le programme. L'école d'hier, très logiquement, y mettait sinon tout, au moins de tout autant que l'enfant pouvait en retenir, et toutes les choses „qu'il n'est pas permis d'ignorer". L'école de demain, pour qui les connaissances n'existent que comme les instruments du travail

---

[1]) Le Baron Jullien dans son fameux Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi (Milan 1812) écrivait déjà: „La méthode se fonde sur cette vérité... que la nature humaine qui lui sert de base est essentiellement... créatrice ou douée de la faculté de produire... et non pas seulement bornée à la capacité de recevoir des impressions".

de l'esprit, n'a que faire de programmes encyclopédiques. Suivant une formule déjà ancienne, mais, avouons-le, encore très insuffisamment appliquée, il s'agira moins d'apprendre que d',,apprendre à apprendre", d'apprendre à travailler; et l'on ne se fera par conséquent aucun souci si les connaissances historiques, géographiques, scientifiques, acquises par l'enfant à l'occasion de ses recherches sont fragmentaires. Il n'étudiera peut-être pas tous les livres d'un auteur, pas tous les pays d'un continent et ainsi de suite. Qu'importe? — Et, pour finir (voyez le beau livre de Collings), il saura sans doute tout autant de choses, même quantitativement, que celui dont on se sera appliqué à remplir la mémoire.

4. Les livres scolaires. Hier et aujourd'hui: les manuels, qui contiennent la quintessence du savoir à absorber. Et l'on a fait des merveilles pour que rien qu'à les feuilleter, grâce à des subdivisions claires, à ses jolies images, à des résumés, à des passages en lettres grasses, à des tableaux synoptiques, la science entre toute seule dans la tête de l'élève. — Dans l'école de demain, le livre d'école a une tout autre fonction. Il ne s'agit pas d'en apprendre le contenu, mais de s'en servir. C'est un instrument non de mémorisation, mais de travail. Dans le laboratoire qu'est la classe nouvelle, la bibliothèque d'ouvrages consultatifs, toujours à la portée des élèves, tient une grande place (Saunderson, la méthode de Dalton, etc.). Livres de documents, de sources, de références, dictionnaires, encyclopédies. En Suisse l'*Almanach Pestalozzi*, en France le *Larousse des écoles*, en Italie le *Nuovissimo Melzi*, peuvent donner une idée de ce que je veux dire. Dans l'Autriche nouvelle, des recueils de problèmes tout faits sont remplacés par une espèce de petits annuaires statistiques stimulant l'enfant à se poser à lui-même toutes sortes de problèmes.

5. Du moment que le travail tout entier est transformé, le contrôle du travail ne peut pas demeurer ce qu'il était. Tant qu'il s'agissait d'apprendre et de retenir, les examens consistaient en récitations, en interrogations. Du jour où l'on ambitionne d'enseigner à l'enfant à travailler, contrôler son travail, c'est le faire travailler dans des conditions déterminées, voir non pas ce qu'il sait mais comment il cherche ce qu'il ne sait pas. Depuis longtemps d'ailleurs des examens de ce type se sont introduits dans les écoles à tous les degrés. Problèmes à résoudre, versions et thèmes, analyses en chimie, diagnostics en médecine vérifient déjà, fort heureusement, ce que nos étudiants savent *faire*. (Voir l'article *Examens* dans la *Grande Encyclopédie*.) — Dans certains systèmes scolaires nouveaux, on a poussé jusqu'au bout cette méthode du contrôle de l'enseignement par un ensemble de tests scolaires, dont le barème est établi d'avance. Tantôt ces tests sont étrangers au programme d'une école particulière et combinés de façon à être applicables partout (Ayres, Curtis, Thorndike), tantôt ils jalonnent la marche même de l'enseignement (Washburne à Winnetha); les élèves eux-mêmes savent quelle habileté ils doivent acquérir dans une technique déterminée (lecture, écriture, calcul, etc.) avant de pouvoir aller plus loin.

6. Le changement de point de vue dont nous nous occupons a pour la composition de la classe des effets inattendus, qui ne sont pas encore partout aperçus. Quand le XIXme siècle a commencé à appliquer en toute conséquence ses découvertes sur la variété des types mentaux, tant qu'il s'agissait de communiquer des connaissances, il a paru hautement désirable et presque indispensable, que tous ceux qui devaient les recevoir fussent autant que possible pareils les uns aux autres. De là le mouvement en faveur des classes différenciées, non par âge et par sexe seulement, mais suivant l'intelligence des élèves, suivant leur milieu social, leur caractère, etc. On voyait bien qu'on n'aurait jamais assez de classes différentes pour toute la variété des types, mais on croyait indispensable de tendre dans cette direction.

Pour l'école où l'enfant doit apprendre à agir, la différenciation est beaucoup moins urgente. Le même travail n'étant pas imposé à chacun, les exposés collectifs faits par le maître cédant la place aux recherches individuelles de chacun, le voisinage d'un élève faible n'arrête pas le progrès d'un élève fort. Les cas d'arriération mentale et d'anormalité qui exigent l'attention entière et constante du maître mis à part, il peut y avoir même un réel profit moral, et intellectuel aussi, à faire collaborer dans une activité commune des enfants très divers. La vie plus tard, procurera à nos élèves des contacts de toute sorte. Est-ce aller contre l'„école sur mesure" (Claparède)? — Non pas; car les classes différenciées ne sont qu'un moyen d'adapter l'enseignement à l'enfant. Le meilleur de tous les moyens sera toujours de l'adapter à ses besoins: le plus habile des coupeurs, avec toutes ses mesures, ne vêtira pas un humain comme est vêtue la chenille qui, pour tendre au développement que lui commande la nature, s'est fait à elle-même sa chrysalide.

7. Nous venons de toucher au problème de l'éducation morale, en faisant allusion aux bons effets de l'entr'aide. Dans un système scolaire qui ne tiendrait compte que de la réceptivité de l'enfant, elle se ramènerait toute entière à un dressage. Faire prendre des plis, marquer des empreintes, lier l'individu à des habitudes, et prendre ses mesures pour que rien ne risque de les interrompre ou de les affaiblir, — c'est à peu près le tableau, peut-être chargé, que l'on nous fait couramment des procédés de l'éducation jésuite et de ses succès.

Pour une éducation digne de ce nom, ces vues sont insuffissantes. On ne peut éduquer vraiment que des facultés actives; et les aptitudes morales comme les autres ne se développent vraiment que par l'exercice. Faire surgir pour l'enfant des occasions de jugement et de choix moral, le stimuler à faire usage de sa volonté, à prendre par conséquent des initiatives (Ecole-cité; autonomie des écoliers: Foerster, Ferrière, Baden-Powell surtout). L'enseignement de l'obéissance complété par l'éducation de la responsabilité. Que voilà un programme bien différent du précédent! Car il ne s'agit pas seulement d'un programme idéal et lointain. C'est dans tous les détails de la menue discipline de la classe que ce changement de direction va se traduire. Qui dit responsabilité dit autonomie. Il importera donc à l'éducation morale, comme tout à

l'heure à l'éducation intellectuelle, de laisser à l'enfant une aussi grande liberté que possible. L'immobilité était indispensable dans l'auditoire, elle est impossible dans le laboratoire. Ce n'est pas rien que dans les classes Montessori que les élèves vont et viennent à leur gré, ou plutôt suivant les exigences de leur action réfléchie. Dans chacune des méthodes que j'ai eu l'occasion de nommer, l'ordre ancien de gens alignés comme des choses a fait place à un ordre vivant et animé qui ne lui ressemble en rien.

8. Mais cela implique évidemment une tout autre conception de la leçon. La leçon ne consiste plus à présenter un objet ou une idée d'une façon impressive. La leçon a pour but de permettre à l'enfant de satisfaire par une activité appropriée un désir, plus ou moins spontané, plus ou moins provoqué, mais toujours réel. Toute leçon doit être une réponse à une question et pour commencer, elle doit amener l'enfant à se poser à lui-même un problème. (Dewey). Les démarches de l'intelligence sont strictement comparables à celles de la technique: tâtonnement, hypothèse, contrôle (Claparède). Il faudra tout mettre en œuvre pour les favoriser, aider à l'enfant à formuler le but qu'il veut atteindre, à penser les étapes par lesquelles il devra passer (Projet Method, Kilpatrick).

9. Et enfin, — c'est un point culminant et capital — de tout cela résulte la nécessité de concevoir et de réaliser tout autrement que jusqu'ici la préparation des maîtres. Si l'on poussait les choses à l'extrême, un programme qui ne ferait appel qu'à la réceptivité de l'élève pourrait à la rigueur se contenter d'un maître représenté par un phonographe ou un appareil de T. S. F. (Le développement du sansfilisme vient juste à point pour nous donner un très salutaire avertissement.) Un effort vraiment éducatif de l'intelligence suppose au contraire pour dégager les tendances vivantes de l'enfant, une âme vivante. L'effort de l'école normale de demain sera donc double. Elle devra d'abord faire connaître au maître la vie spontanée de l'enfant; la psychologie expérimentale ou, si l'on veut, la psychologie tout court avec tous ses procédés d'observation et d'induction dont elle dispose, est à cet égard d'un grand prix (Piaget). La psychanalyse éducative avec les révélations qu'elle nous apporte sur la puissance cachée des instincts et sur leur faculté de transformation et de sublimation, pourra rendre aussi des services très grands.

L'école normale devra ensuite — et c'est peut-être ici que la tâche apparaît, pour l'heure surhumaine aux gens livresques que nous sommes — stimuler le maître lui-même à l'activité spontanée des mains et de l'esprit, le maintenir vivant et alerte, capable d'étonnement et de curiosité au milieu des problèmes à résoudre au lieu de l'ankyloser dans les sciences déjà faites. Pas de meilleurs modèles en ce moment pour les professeurs d'école normale que de bons instructeurs d'Eclaireurs ayant bien compris leur Baden-Powell.

Tout se tient ainsi dans les grands efforts du présent.

On pourrait faire voir de même que les plus grandes réformes didactiques, dans le passé, ont dû leur succès à ce même appel à l'ac-

tivité. J'en prendrai deux qui ont créé les enseignements que nous avons encore sous les yeux.

Au commencement du XIIme siècle. Abélard révolutionne l'enseignement de l'école cathédrale de Paris en inaugurant un système qui n'apporte plus aux étudiants des solutions toutes faites mais des *dicta pro et contra* „quae teneros lectores ad maximum inquirendae veritatis exercitium provocent et auctiores ex inquisitione reddant". Ce programme de la recherche en théologie pourrait mot pour mot servir à définir plusieurs méthodes actuelles, celle par exemple que Saunderson pratiquait à Oundle pour faire étudier l'histoire à ses collégiens. Historiquement il fournit pendant quatre cents ans la forme de l'enseignement des universités: la *disputatio*.

Aux XVme et XVIme siècles vient la *lectio*, qui reste la caractéristique des collèges de l'enseignement secondaire né des collèges humanistes et réformés, — non pas la *leçon* faite par le maître, mais la *lecture* d'un auteur. (Peut-être en notre jargon pédagogique moderne faudrait-il rendre cela par le terme technique de „lecture expliquée" pour faire saillir que cette forme nouvelle d'enseignement était elle aussi, un appel à l'activité intellectuelle de l'élève.)

Notre siècle où fleurit la technique a inauguré et développera, semble-t-il, une forme typique d'enseignement qui succédera à la „disputatio" des universités et à la „lectio" des collèges. Ce sera, sous une forme ou sous une autre, dans l'école primaire, la *fabricatio* ou plus simplement une *instructio* au sens plein du mot, une construction, dont l'enfant sera le maçon, le maître — oserai-je l'écrire? — le porte-mortier, et la Nature même le grand Architecte.

Genève, Institut J. J. Rousseau. *Pierre Bovet.*

Die Ausbildung der Mittelschullehrer durch die Universität.

von Dr. Max Zollinger, Priv. doz. a. d. Universität Zürich.

Vor Jahresfrist hat die philosophische Fakultät der Universität Berlin eine Denkschrift über die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität veröffentlicht[1]). Dieses Gutachten, als dessen Redaktor man wohl Eduard Spranger vermuten darf, bedeutet nicht so sehr durch seinen Inhalt als durch sein blosses Dasein ein eigentliches Er-

[1]) Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. (Leipzig 1925, Quelle & Meyer). 33 S. — Über das preussische Lehrerbildungssystem und seine prinzipiellen Grundlagen unterrichtet ausgezeichnet Karl Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der prakt. Ausbildung f. d. höh. Lehramt in Preussen (2. Aufl. Berlin 1919); Derselbe, Zur Neuordnung der Prüfung usw. (Monatsschrift f. höh. Schulen XVII, 4ff. 1918). Fruchtbare neue Anregungen bringt A. Volpers, Grundsätzliches z. Frage d. Lehrerbildung (Monatsschrift f. höh. Schulen XXIV, 82ff. 1925). Unentbehrlich für das Studium der ganzen Frage auch bei wesentlich anderem Standpunkt ist immer noch Wilhelm Fries, Die wissenschaftl. u. prakt. Vorbildung f. d. höh. Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1. 2. Aufl. München 1910).