

Num. 19 (gener-juny, 2012), pag. 71-96

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

TEMA MONOGRÀFIC

Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)

Rousseau, the Copernicus of education? A legacy claimed and controversial even within the Rousseau Institute (1912-2012)

Rita Hofstetter
Rita.Hofstetter@unige.ch
Universitat de Ginebra (Suïssa)

Data de recepció de l'original: gener de 2012

Data d'acceptació: març de 2012

RESUM

El metge i psicòleg Claparède va fundar l'any 1912, a Ginebra, una Escola de Ciències de l'Educació a la qual va donar el nom de Jean-Jacques Rousseau. Els conceptes «pedologia, pedagogia, ciència/es de l'educació, psicologia infantil, nova pedagogia, educació funcional» s'anaven dibuixant sota la ploma dels qui dissenyaven l'edificació necessària d'aquell «premier temple tout entier dédié à l'enfance» (carta de Claparède a Bovet, 23 de novembre de 1911). Aquest «temple», dedicat a Rousseau, s'ubicarà enmig del paisatge pedagògic i psicològic del segle xx. La pregunta pertinent és si aquestes denominacions són totes equivalents i poden cohabitar, de manera indistinta, sota el mateix apadrinament de Rousseau. No hi ha res menys segur si fem cas de les tergiversacions terminològiques i les controvèrsies teòriques dels primers constructors de les ciències de l'educació. Ens ho confirmen les nostres recerques en

els arxius i les anàlisis dels documents sobre aquestes primeres dècades del segle xx. Malgrat tot, més enllà d'aquesta constatació o per la mateixa raó d'aquestes confusions, sembla com si aquests elements contraris puguin seguir cohabitant sota la divisa de l'inquiet filòsof. En el moment de commemorar el 300 aniversari del naixement de Rousseau i el 250 aniversari de la publicació de l'*Emile* i del *Contrat social*, les confusions i contradiccions persisteixen amb tenacitat, més enllà de la terminologia, i Rousseau segueix interrogat, enmig de les disputes escolars. Claparède, seguit dels seus primers companys de ruta, ha contribuït profundament a mantenir aquest debat reivindicant aquesta filiació, finament argumentada i, malgrat tot, de manera paradoxal, segons diversos punts de vista. Tot això és el que ens proposem demostrar en aquest article, sobre la base dels voluminosos arxius que reten comptes de les primeres dècades de vida i activitat intel·lectual de l'Institut Rousseau i de les reflexions terminològiques, epistemològiques i conceptuals dels protagonistes –Claparède, Ferrière i Piaget–, que hem volgut reinterpretar a partir de les seves referències a Rousseau.

PARAULES CLAU: Institut Rousseau, Escola de Ciències de l'Educació, educació funcional, Claparède, Ferrière, Piaget, Jean-Jacques Rousseau.

ABSTRACT

The doctor and psychologist Claparède founded a School of Educational Sciences in 1912 in Geneva, which he named after Jean-Jacques Rousseau. The concepts of «paedology, education, science(s) of education, child psychology, new pedagogy, functional education» were being drawn under the pen of those who designed the building needed for that, premier temple tout entier dédié à l'enfance (Letter from Claparède to Bovet, 23 November 1911). This «temple» dedicated to Rousseau, was to be located in the middle of the pedagogical and psychological landscape of the twentieth century. The relevant question is whether these terms are all equal and can coexist, interchangeably, under the sponsorship of Rousseau. Nothing is less certain if we take a look at the distortions of terminology and theoretical controversies of the early builders of the sciences of education. Our research in the archives and analyses of documents in the first decades of the twentieth century confirm this. In spite of that, beyond this observation and for the same reason as this confusion, it seems as if these opposed elements can continue cohabiting under the insignia of the restless philosopher. At the time of commemorating the 300th anniversary of Rousseau and the 250th anniversary of the publication of *Émile* and the *Social Contract*, the confusion and contradictions tenaciously persist, beyond terminology, and Rousseau is still

questioned amid the school disputes. Claparède, followed by his first fellow travellers, has contributed deeply to maintaining this plebiscite claiming this finely argued affiliation, and, in spite of everything, paradoxically, according to several viewpoints. This is what we intend to demonstrate in this article, based on the voluminous archives that give accounts of the first decades of life and intellectual activity of the Rousseau Institute and terminological, epistemological and conceptual reflections of the protagonists: Claparède Ferrière and Piaget, which we wanted to reinterpret based on their references to Rousseau.

KEY WORDS: Rousseau Institute, College of Education Sciences, functional education, Claparède, Ferrière, Piaget, Jean-Jacques Rousseau.

RESUMEN

El médico y psicólogo Claparède fundó en el año 1912 en Ginebra una Escuela de Ciencias de la Educación que bautizó con el nombre de Jean-Jacques Rousseau. Los conceptos «paidología, pedagogía, ciencia (as) de la educación, psicología infantil, nueva pedagogía, educación funcional» se iban dibujando bajo la pluma de los que diseñaban la necesaria edificación del «premier temple tout entier dédié à l'enfance» (Carta de Claparède a Bovet, 23 de noviembre de 1911). Este templo, dedicado a Rousseau, se ubicó en pleno paisaje pedagógico y psicológico del siglo xx. La pregunta que cabe formularse incide acerca de la equivalencia de todos estos conceptos y sobre la posibilidad que todos ellos, de manera indistinta, puedan realmente cohabitar bajo el mismo patrocinio de Rousseau. Nada es menos cierto si atendemos a las tergiversaciones terminológicas y las controversias teóricas entre los primeros constructores de las ciencias de la educación. Nuestras investigaciones en los archivos y análisis documentales sobre estas primeras décadas del siglo xx confirman esta percepción. Sin embargo, más allá de esta constatación o por la misma razón de las confusiones mencionadas, parece cómo si estos elementos de signo contrario pudiesen seguir cohabitando bajo la divisa del inquieto filósofo. En el momento de conmemorar el 300 aniversario del nacimiento de Rousseau y el 250 aniversario de la publicación del *Emile* y del *Contrat social*, las confusiones y contradicciones persisten de manera tenaz, más allá de la terminología, y el pensamiento de Rousseau sigue interrogado en pleno auge de las disputas escolares. Claparède, al lado de sus primeros compañeros de ruta, contribuyó profundamente a mantener este plebiscito reivindicando esta filiación, con una precisa argumentación que, a pesar de todo, es valorada de manera paradójica desde distintos puntos de vista. A lo largo del artículo nos proponemos

demonstrar estas afirmaciones partiendo del contenido de los voluminosos archivos que muestran las primeras décadas de vida y actividad intelectual del Instituto Rousseau y de las reflexiones terminológicas, epistemológicas y conceptuales de los protagonistas –Claparède, Ferrière y Piaget–, a los cuáles hemos intentado reinterpretar a partir de sus referencias a Rousseau.

PALABRAS CLAVE: Instituto Rousseau, Escuela de Ciencias de la Educación, educación funcional, Claparède, Ferrière, Piaget, Jean-Jacques Rousseau.

I. L'ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNE RÉPONSE À «L'APPEL DE ROUSSEAU»

Lorsque Claparède décide de fonder l'Institut Rousseau, il ambitionne d'en faire un Institut de pédologie¹ et une Ecole des sciences de l'éducation, conjuguant recherche, formation, documentation et propagande en faveur de ce que ce biologiste dans l'âme appelle alors l'éducation fonctionnelle. L'opération est brillante, comme en témoignent la longévité et le rayonnement de l'Institut Rousseau.²

Avant même d'en avoir défini le concept et le programme, Claparède a, de fait, en son for intérieur, arrêté le nom de son Institut. En été 1911, dans ses premières lettres adressées à Pierre Bovet³ – sollicité pour en assumer la direction – il le surnomme déjà Institut Jean-Jacques Rousseau. Tandis que le bicentenaire de la naissance du citoyen de Genève (1712-1912) sert de prétexte, les écrits philosophiques et pédagogiques de Jean-Jacques fournissent la justification intellectuelle.

¹ De *pais, paidos*, enfant, et *logos*, science; première dénomination retenue par Claparède durant l'été 1911, à l'heure où se tient le premier et dernier congrès de pédologie à Bruxelles, réunissant 563 congressistes convaincus pouvoir fonder ce qu'ils considèrent comme la «reine des sciences». SCHUYTEN, Médard C. «Sur l'importance des sciences pédologiques», IOTAYKO, Iosepha (Ed). *Premier congrès international de pédologie, Compte-rendus des séances et communication*. Bruxelles: Misch & Thron, 1912, p. 19.

² Voir à ce propos nos précédentes analyses, dont nous nous inspirons, tout en déroulant ici un fil autre argumentaire: HOFSTETTER, Rita. *Genève, creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz, 2010; «La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle). Les «eurékas» des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un «naturalisme» de l'enfance», *Paedagogica Historica*, sous presse; HOFSTETTER, Rita, RATCLIFF, Marc, SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève: Georg, 2012.

³ Les copies des lettres de Claparède à Bovet ici citées sont déposées aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR), Fonds Général 25.

Le choix de Claparède ne laisse personne indifférent, suscitant tantôt enthousiasme, tantôt réprobation, le nom de Jean-Jacques, synonyme d'impunité et d'égalitarisme, faisant encore frémir nombre de bien-pensants, bien au-delà de la petite Genève, où, comme à Paris, l'*Emile* en même temps que le Contrat social furent promptement dénoncés, condamnés, brûlés; pour se voir aussitôt réclamés, réédités,⁴ canonisés. Claparède s'inscrit dans la lignée des enthousiastes, mais, au-delà de l'admiration évidente à l'égard de son concitoyen, il a aussi pleinement conscience de l'impact publicitaire d'un tel parrainage. Durant l'année précédant l'ouverture de l'Institut, il s'attachera à tout le moins sans relâche, par la plume et la voix, à tenter de convaincre ses interlocuteurs du bien-fondé de son choix:

Bouvier [ancien recteur de l'Université de Genève] applaudit le titre de Jean-Jacques Rousseau. A propos, j'ai pensé que c'est l'an prochain son centenaire, ça sera une bonne occasion pour lancer la chose. Quant à Cellérier [pédagogue rentier, confident lui aussi de la première heure], il est moins enthousiaste, mais ne dit pas non. Mais il a en horreur Jean-Jacques. (Lettre du 25 juillet 1911).

Le nom de Rousseau a d'abord produit un choc à Millioud [professeur de philosophie puis aussi de sociologie à l'Université de Lausanne]; mais au bout d'une minute, il l'a trouvé épatant. [...] Bouvier voudrait que l'on ne prononçât pas le nom de Rousseau avant que l'argent fût recueilli. Les conservateurs genevois ont, paraît-il, conservé contre Rousseau une dent terrible. (Lettre du 20 septembre 1911).

Si la première annonce officialisant la création de l'Institut du 25 novembre ne divulgue pas le patronyme de Rousseau, Claparède propose comme devise «Aimez l'enfant» affirmant que «ça introduit le nom de Rousseau sans en avoir l'air» (Lettre du 28 novembre 1911). Tout en se montrant sensible aux réserves, Claparède poursuit, en parfait diplomate, son prosélytisme durant tout l'hiver, comme en témoignent ses multiples lettres:

⁴ Il est particulièrement intéressant de noter que l'*Emile*, plus encore que le *Contrat social*, fera l'objet de moult rééditions avant même la Révolution française, 22 fois pour le premier, 13 pour le second. L'*Emile* constitue un des ouvrages les plus célèbres et les plus lus de son siècle, précise Baczko, auquel nous nous référons pour l'analyse de la réception de cette oeuvre. BACZKO, Bronislav, «Rousseau, marginal et "grand homme"», *Job, mon ami, Promesses du bonheur et fatalité du mal*. Paris: Gallimard, 1997, pp. 175-254.

Quant à Rousseau, je croyais que vous l'aviez accepté de bon cœur. Maintenant c'est Bouvier qui flanche: un sien ami de Paris a bondi quand il lui a dit ce nom. Duproix [titulaire de la chaire de pédagogie de l'Université de Genève], par contre, trouve ce nom tout indiqué. – J'y tiens encore. On pourrait commencer par le mettre en sous-titre, comme le voulait Naville [professeur de philosophie de l'Université de Genève]. (Lettre du 21 décembre 1911).

Revisitant l'œuvre du philosophe pour convaincre les plus réticents, Claparède se retrouve lui-même galvanisé: en janvier 1912, il ne masque plus son exaltation, Rousseau y devient le précurseur de la science moderne, qui aurait exprimé avec une «perspicacité étonnante» toutes «les principales affirmations auxquelles a conduit la science de l'enfant sous sa forme la plus récente». Le premier, Rousseau aurait exhorté les «amis de l'enfance» à fonder «l'art de l'éducation» «sur une conception scientifique de l'enfant». «Mais tous ces appels», se désole Claparède, «sont restés lettre morte, ou à peu près». Et Claparède de se poser en justicier, réhabilitant à Genève celui que sa patrie même aurait si longtemps indûment persécuté: l'Ecole des sciences de l'éducation aura pour première mission de répondre à l'«appel de Rousseau», inaugurant la «Renaissance de la pédagogie». L'Institut se pose donc d'emblée comme l'incarnation institutionnelle –la traduction pédagogique et scientifique?– des «géniales intuitions» de Rousseau.⁵

Aussi, à l'heure de lui conférer une assise juridique, c'est sous la double dénomination d'«Ecole des sciences de l'éducation. Institut Jean-Jacques Rousseau» que l'établissement verra le jour, le 14 février 1912. Et l'article programmatique de l'Institut édité en février 1912 revendique le nom symbolique, remplaçant la citation relative à l'amour par un exergue sur la connaissance de l'enfant: «Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. J.-J. Rousseau». La devise de l'Institut est arrêtée; des milliers de feuillets, lettres et articles l'arboreront plusieurs décennies durant. C'est dans cette confusion paradigmatique avec Rousseau que les sciences de l'éducation trouvent leur assise institutionnelle à Genève. Une

⁵ A propos des références de Claparède à Rousseau, au cœur de notre réflexion ici, voir CLAPARÈDE, Edouard. *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance*. Genève: Kündig, 1912a; *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève: Kündig, 1912b; «Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance», *Revue de Métaphysique et de Morale*, xx, 3, (1912c), pp. 391-416.

confusion exemplaire, et cela dans le double sens du terme: l'Institut constitue un exemple parmi bien d'autres, dans le même temps il où l'incarne avec une acuité –une exemplarité– particulière.⁶

2. LA CONCEPTION FONCTIONNELLE DE L'ENFANCE, RAPPORTÉE À ROUSSEAU

Alors qu'il s'affaire nuits et jours pour créer son Institut, Claparède poursuit envers et contre tout ses lectures et ses écritures. L'étude croisée de sa correspondance et de ses articles permet d'avancer l'hypothèse que la relecture approfondie de Rousseau, de l'*Emile* en particulier, conduit Claparède à affiner ses propres conceptions psychopédagogiques. A nos yeux, c'est bien cette plongée dans Rousseau qui conduit Claparède à insister sur le remplacement de l'éducation *attrayante* par l'éducation *fonctionnelle* (1912b, c).⁷ Il apparaît évident surtout que ce soit à cette occasion qu'il revisite sa propre théorie fonctionnaliste. Il publie à cette époque coup sur coup trois textes⁸ qui deviendront durablement les «livres de chevet» des nuées d'amis de l'Institut Rousseau. Rédigés durant l'hiver 1911-1912, ses articles *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance* (1912a) et *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond* (1912b) s'attachent à promouvoir une nouvelle conception de l'enfance fondée sur une approche résolument scientifique des phénomènes éducatifs, qu'il rapporte alors à Rousseau et qui fondent le programme de son Ecole des sciences de l'éducation; sa conférence de juin sous l'intitulé *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance* (1912c) en transmet la substance au grand public.

⁶ Ce que *Emile* serait aussi, à en croire Martin Rueff dans ses lectures suivies de l'*Emile*, précisant que Rousseau voit en *Emile* l'exemple d'un homme parmi d'autres, certes exemplaire dans la mesure où son exceptionnalité fonde la norme; Rueff en conclut qu'exemple et exception est la même chose, prise dans les deux bords. Conférence d'octobre 2011, Université de Genève.

⁷ Il s'en explique d'ailleurs lui-même, plus tardivement (1931/1958, pp. 8-9), considérant que l'attrait n'est pas suffisant et n'a pas nécessairement valeur éducative. Il faut surtout, précise-t-il, que l'annonce soit de nature à éveiller un désir, un intérêt, un besoin, pour faire appel à l'intelligence, qui ne vient qu'en second lieu. Si ici Claparède ne se rapporte pas à Rousseau, on sait que l'*Emile* plaide pour une éducation fondée non seulement sur l'intérêt et la curiosité mais aussi sur la nécessité, l'utilité, la contrainte –découlant de l'ordre des choses et de la nature, et non de l'arbitraire de l'adulte. Le texte de sa Conférence de mai 1911 sur *La conception fonctionnelle de l'Education (Education attrayante)* à la Société lyonnaise pour l'étude psychologique de l'enfant –synthétisée par le Secrétaire de cette dernière P. Folliet, qui paraît dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* en novembre (N° 75)– ne mentionne pas le nom de Rousseau.

⁸ C'est dans la réédition de 1916, et non de 1911, de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* que Claparède remplace *attrayant* par *fonctionnel*, sans pour autant certes modifier la substance même de son propos. Certes, dans sa conférence de mai 1911, il préconisait déjà l'emploi de *fonctionnel*.

Autrement dit, avoue Claparède, il réserve ce qui lui reste de loisir à ce qu'il surnomme dans sa correspondance personnelle « mon dada, quoi! », à savoir « Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance » (27 décembre 1911). Et de préciser:

Cette conception fonctionnelle peut se résumer ainsi: l'éducation de l'enfant doit se faire du dedans, non du dehors; elle doit consister non dans une action extérieure exercée par le maître sur l'élève, mais dans un acte même de l'enfant, acte consécutif à l'éclosion de mobiles intérieurs. Connaître ces mobiles propres à déclencher l'action et l'effort, et, une fois qu'ils sont connus, les mettre en jeu en plaçant l'enfant dans les conditions convenables, tel doit être le but de l'éducateur. (Claparède, 1912a, p. 37).

Plongeons-nous dans cette double relecture de Claparède, affinant sa théorie fonctionnelle l'*Emile* à la main.

«Sans l'état d'enfance, la race eût péri». Cette simple remarque d'apparence bien pacifique, remarque Claparède (1912a, p. 80), est grosse pourtant de toute la révolution déchaînée dans le monde de la pédagogie par l'*Emile*: le «trait de génie» de Rousseau serait d'avoir montré par là que l'enfance comme telle a une valeur, une «signification biologique, dirions-nous dans notre langage moderne» (1912c, p. 67), précise Claparède. Hanté par la question de savoir à quoi sert l'enfance, le fonctionnaliste Claparède prétend que Rousseau est certainement le premier qui lui ait «donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvelles de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il avait tracée d'une main si sûre» (1912a, p. 80). Et Claparède de démontrer combien cette manière de voir concorde avec la conception de l'enfance qui s'imposera, certes un siècle plus tard, aux biologistes et psychologues, conquis aux théories évolutionnistes, et à ceux qu'il appelle les pragmatiques (W. James, J. Dewey), acquis eux à la psychologie fonctionnelle et dynamique qui relie toute activité psychique aux conditions de milieu qui l'ont fait éclore. Qu'ils rapportent l'enfance à la race (surnommés ici les génétistes), qu'ils envisagent l'enfance en elle-même (les pragmatistes), ou qu'ils s'efforcent de la préserver des supplices scolaires, au premier chef du stérile gavage encyclopédiste (les «néo-éducateurs»), tous auraient conclu de façon analogue à l'importance fonctionnelle et à l'autonomie de la vie infantine; autrement dit, à en croire Claparède, les uns et les autres «ont pour avant-coureur notre Jean-Jacques» (p. 84).

C'est donc dans l'*Emile* que Claparède prétend trouver les prémisses de la conception fonctionnelle de l'enfance, celle que lui-même s'évertuera à théoriser voire à concrétiser dans son Institut. Les organes ne se développent que stimulés; c'est la nature qui le veut ainsi. Or, la période réservée pour ce développement est précisément l'enfance. En elle réside donc tout le potentiel développemental de l'homme. L'éducation fonctionnelle c'est celle, argue-t-il, qui se propose de développer les processus mentaux en tenant compte de leur signification biologique; elle prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui (1912c, p. 47). Fort de ces postulats, Claparède précise les cinq lois du fonctionnement naturel de l'enfance. Sa première théorisation de ces lois est entièrement rapportée au traité de Rousseau. En témoigne l'article rédigé en janvier 1912 dont nous synthétisons l'argumentaire ici en suivant la démonstration de Claparède, muni, comme lui, de l'*Emile* dans l'autre main.

2.1 *Loi de succession génétique*

L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes; celles-ci sont les mêmes que celles qu'a parcourues l'esprit de l'humanité: quand bien même Claparède se targue de remplacer les doctrines spéculatives par une approche résolument expérimentale des phénomènes éducatifs, il passe alors sans hésitation –à l'instar de Rousseau– d'un constat à une norme, d'une description à une prescription: l'éducation *doit* donc se conformer à la marche de l'évolution mentale, à l'ordre de la nature. Il s'agit d'un ordre immuable, consistant dans le développement interne de nos facultés et de nos organes, contre lequel «nous ne pouvons rien». Et Claparède d'évoquer cette «vérité si profonde», bien que paradoxale, de l'éducation négative, considérant lui aussi que «Rien n'est plus nuisible que des interventions intempestives». L'éducateur ne peut et ne doit que seconder la nature. (1912a, p. 86).⁹

A en croire Claparède, Rousseau a donc tracé un tableau de la route qu'il convient de parcourir, anticipant les démarches des pédologues modernes pour déterminer les stades de l'évolution des intérêts. Pour ce faire, il convient

⁹ Précisons que cet impératif de la nature est déjà présent dans d'autres écrits antérieurs de Claparède, dont témoignent notamment ses premiers textes sur la signification de l'enfance, le développement mental et l'éducation attrayante: «La nature fait bien ce qu'elle fait; elle est meilleure biologiste que tous les pédagogues du monde, et la façon dont elle s'y prend pour faire d'un enfant un adulte doit être leur unique guide» (1911, p. 207). Dans ces écrits, Rousseau est bien évoqué, mais au même titre que Fénelon, Pestalozzi, Herbart et Spencer.

de connaître ces stades, ce à quoi s'attache précisément la science en ce début du 20^e siècle, précise le fondateur de l'École des sciences de l'éducation, dont c'est d'ailleurs le programme.

Claparède concède qu'il n'a pas trouvé chez Rousseau l'intuition d'une analogie, d'un parallélisme, entre le développement de l'individu et celui de la race, qui fonderont, au 19^e siècle, les théories récapitulacionnistes, affirmant que dans l'enfant se trouve ainsi la mémoire de l'humanité, le bilan de son histoire, permettant aussi de postuler un parallélisme entre la mentalité infantile et la mentalité primitive. Mais Claparède de souligner que Rousseau lui aussi investit le «sauvage», prétendant que l'état de sauvagerie «est la véritable jeunesse du monde»; Rousseau aurait voulu que son Emile soit un sauvage, qui expérimente à tout propos, apprend seul à se tirer d'affaire» (p. 89). A Rousseau reviendrait donc d'avoir pronostiqué «avec une sûreté extraordinaire de vue les avantages que la méthode génétique devait apporter à la psychologie». (p. 89).

2.2 *Loi d'exercice génético-fonctionnel*

L'exercice d'une fonction est la condition de son développement (loi fonctionnelle) et de l'éclosion de certaines autres fonctions ultérieures (loi génétique). Précurseur sur ce registre aussi, Rousseau – estime Claparède – aurait postulé que le rôle de l'éducateur est de mettre l'enfant à même d'exercer les fonctions au moment où la nature l'exige, l'éducation de certaines fonctions (par ex. les sens) conditionnant le développement de fonctions supérieures (par ex. le jugement). «Son traité de l'éducation est d'un bout à l'autre d'une inspiration entièrement fonctionnaliste» puisque le «rôle de l'éducateur doit être de mettre l'enfant à même d'exercer les fonctions au moment où l'heure de leur apparition a sonné à l'horloge de la nature». (p. 90).

Et Claparède de renchérir encore en clamant que Rousseau aurait même été plus perspicace que Spencer, qui, malgré sa doctrine évolutionniste, n'aurait vu dans cette activité (mouvement, jeu) que l'expression inutile d'un superflu d'énergie (p. 91).

On ne peut que s'étonner de voir ainsi celui qui se fera le chantre de l'activité spontanée de l'élève, en conformité avec le développement mental naturel – un Spencer que l'on taxera pour cette raison d'un rousseauiste qui ne s'est certes pas reconnu comme tel –, réduit à un tel manque de clairvoyance, affublé d'un tel aveuglement. Tout à son éloge de Rousseau, Claparède écarte ici sans ambages les apports des thèses organicistes, proposant une vision

résolument ouverte du développement, où l'évolution de l'individu n'est pas seulement répétition du passé, mais créatrice de nouveauté, de changement, de progrès. Or c'est bien Herbert Spencer qui s'impose comme référence de cette théorie évolutionniste, établissant progressivement une correspondance entre développement physique et mental et rapprochant la différenciation des fonctions de la différenciation de l'espèce. A en croire Ottavi (2001),¹⁰ à cette étape déjà, une contradiction est patente: la vision rousseauiste du développement est fixiste, considérant que la totalité d'un être individuel existe au départ, alors que l'épigenèse sur laquelle pédologues, biologistes et psychologues s'arrimeront dès le 19^e, défendent une vision transformiste du développement. Visiblement, à l'heure de rédiger ces lignes, l'attention de Claparède n'est pas retenue par cette question; reste à savoir s'il est alors trop préoccupé par sa démonstration, où s'il se reconnaît, sur ce registre aussi, davantage dans la vision de Rousseau que dans les théories de Spencer.¹¹

Le sort que Claparède réserve ici à Stanley Hall n'est guère plus enviable. Certes, il en connaît bien les travaux et les cite abondamment et élogieusement dans nombre de ses écrits. Mais il ne peut s'empêcher, dans son envolée rousseauiste, d'égratigner ici le psychologue récapitulationniste. Ce dernier aurait déjà une interprétation un peu particulière de la loi génétique, affirme Claparède, en prenant à la lettre l'idée d'une récapitulation de la race par l'individu; l'enfance aurait à ses yeux comme première fonction de purger, en quelque sorte, l'individu de ses résidus ancestraux incompatibles avec notre civilisation actuelle. Hall aurait ici attribué à Rousseau la prémonition de la vision cathartique des jeux, ce que dénie Claparède, qui argue inversement que Rousseau plaide pour une éducation libre, en pleine nature, car ces conditions de liberté sont plus propres à susciter l'exercice de facultés propres à l'enfance. Et de conclure cette leçon d'herméneutique par une nouvelle filiation, rapprochant Rousseau non plus de Hall mais de Groos, dont on connaît l'importance pour Claparède.

¹⁰ OTTAVI, Dominique. *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris: CNRS, 2001. Outre sa réflexion stimulante sur *La notion de développement* (pp. 25-64), voir à ce propos sa démonstration dans le chapitre intitulé *Herbert Spencer, mauvais élève de la République*, pp. 219-246.

¹¹ Comme en témoignent nombre d'autres de ses écrits, Claparède se rallie en réalité pleinement aux thèses organicistes et voit en Spencer un précurseur en la matière. La lecture de ses centaines de recensions montre combien Claparède sait reconnaître ses emprunts et mener une discussion critique respectueuse d'autrui. D'où notre étonnement à la lecture de cet article; certes, le procédé usuel de fabrication d'une figure prophétique implique la «panthéonisation» des uns et l'élimination des autres.

2.3 *Loi d'adaptation fonctionnelle*

L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin du moment. Cette maxime, au cœur de tout l'*Emile*, constitue la plus importante du point de vue pédagogique, estime Claparède, puisqu'elle prescrit comme s'y prendre pour stimuler le jeu des fonctions mentales. Elle exige un enseignement qui fasse une large place à l'activité spontanée de l'élève. Claparède s'en saisit pour dérouler ce qui appelle alors la «méthode active» (p. 94), qu'il tient ici pour synonyme de méthode fonctionnelle. Pour faire agir un individu, il convient de le placer dans les conditions telles que l'action se déclenche. Autrement dit, faire jouer la fonction dans son contexte vital pour favoriser l'activité spontanée de l'élève, lui permettre ainsi de prendre conscience que ses facultés sont des instruments qui ont pour fonction de servir, d'être utiles, comme l'école pragmatiste l'a mise en lumière ultérieurement. A l'heure d'en définir les modalités concrètes, c'est par la négative, une fois encore, que Claparède procède, diabolisant la méthode scolastique, dogmatique, encyclopédiste et sclérosante de l'école traditionnelle. Celle-ci prescrit du dehors ce que l'enfant doit apprendre, sans se préoccuper de savoir si le programme est conforme à ses aptitudes et au degré de son développement. Pour remédier à cet état de choses, un renversement des rôles entre l'adulte et l'enfant s'impose, le premier apprenant en observant le second. D'où la devise de l'Institut, directement extraite de la préface de l'*Emile* «Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point». Et celle-ci s'applique indifféremment au savant, tenu d'adopter une posture expérimentale, qu'à l'éducateur, qui se doit de «donner le change à la Nature» en optant pour la nouvelle pédagogie et ses méthodes, self-government, travail libre, activité spontanée, etc. (p. 96).

Or c'est l'école, la classe plus précisément, qui pour Claparède (1905, pp. 27-28) constitue le laboratoire vivant et le milieu habituel, naturel, de cette observation, rompant à ce titre avec Rousseau, qui prône une pédagogie strictement individualiste, Emile étant élevé dans la seule dépendance des choses et préservé de toute inscription sociale et institutionnelle.

2.4 *Loi d'autonomie fonctionnelle*

L'enfant n'est pas en soi un être imparfait; il est adapté aux circonstances qui lui sont propres. Son activité mentale est appropriée à ses besoins, aurait affirmé Rousseau, précise son porte-parole Claparède. A chaque âge, l'enfant

est un être parfait, biologiquement parlant, constituant un être *sui generis*. Ce qui diffère, ce n'est pas le principe même de l'activité –régi chez l'enfant comme l'adulte par le besoin et l'intérêt– mais les mécanismes et la nature des intérêts. Là réside le principe d'autonomie fonctionnelle, rappelle Claparède (p. 100), en se faisant ici aussi l'écho de Rousseau: «Chaque âge a ses ressorts qui le font mouvoir, mais l'homme est toujours le même».

C'est à Preyer que Claparède s'en prend cette fois-ci, un Preyer à qui l'on doit les premières études systématiques sur les toutes premières années de vie infantiles pour élucider les lois du développement psychologique. Or malgré ses bonnes intentions, Preyer comme ses émules se sont attachés à noter le moment d'apparition des facultés comme si elles surgissaient du néant pour combler un vide resté béant jusque-là. Manière de voir inexacte ou à tout le monde inféconde, juge Claparède, au sens où elle n'envisage l'enfance que comme être extrabiologique, dont la mentalité, lacunaire, n'est lue qu'à l'aune de celle de l'adulte.

Et Claparède d'en revenir à l'école pragmatico-biologique qui, loin de comparer les processus intellectuels des enfants et adultes, les observe pour eux-mêmes, comme des instruments d'adaptation à l'environnement. Et Claparède de s'enthousiasmer à nouveau à coup de citations: Jean-Jacques a bien saisi cette harmonie fonctionnelle qui gouverne la psychogenèse de l'enfant; chaque fonction nouvelle n'apparaît que lorsqu'elle est devenue nécessaire aux besoins: «C'est ainsi que la Nature, qui fait tout pour le mieux, l'a d'abord institué. [...] Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre». (pp. 98-99).

2.5 Loi d'individualité

Tout individu diffère plus ou moins, sous le rapport des caractères physiques et psychologique, des autres individus. C'est ce qu'avait pressenti Rousseau, estime Claparède, quand bien même il n'a dans sa fiction suivi le développement que d'un seul enfant. Rousseau avait en effet concédé que ses exemples pour être bons pour un sujet, pourraient être mauvais pour mille autres, vu les différences d'esprits, d'humeurs, d'âges, de sexes, d'états et d'opinions (p. 101). La psychologie du 20^e siècle s'inscrit dans cette même filiation, précise une fois encore ce tenant de l'«école sur mesure» qu'est Claparède; mais, pour la première fois, il concède que Rousseau, là, n'était pas novateur, puisque le «sage Locke» avait réclamé lui aussi une observation attentive de l'enfant pour ajuster son éducation à son tempérament. Dans les pages qui

concluent sa démonstration, Claparède rend hommage aux travaux de certains précurseurs, Montaigne, Fénelon, Locke, mais pour aussitôt les démonter et démontrer la puissance de Rousseau, qui, lui a élevé dans l'*Emile* la question de l'éducation à une hauteur où elle n'avait jamais été portée (p. 105). Certes, précisons que Claparède ne prend pas en compte ici le fait que son Emile est présenté comme un «homme abstrait», Rousseau ayant pour première ambition d'étudier la condition humaine dans une visée avant tout anthropologique.¹² Et cet homme, de fait, n'incarne pas le genre humain, mais un jeune homme, de préférence un habitant de la France, précise même Jean-Jacques.¹³ La différence naturelle des sexes doit être respectée assurant pour Rousseau le fonctionnement social. Aussi, cette différence voulue par la nature doit-elle être prise en compte dans la geste éducative: tandis qu'Emile est éduqué pour lui-même, Sophie le sera pour les autres du fait de son identité sociale au service d'autrui.¹⁴ Dans cet article, Claparède ne s'attarde pas sur cette différence des sexes; ailleurs (1911a, 1916), lui-même cautionne cette différence sexuelle, assignée à la nature, en évoquant les recherches ayant démontré les différences d'intérêts entre filles et garçons.

Alors que Kant voyait en Rousseau le Newton de la morale,¹⁵ Claparède voit en lui le Copernic de la pédagogie. Son sens de la formule fera date;

¹² Rousseau est fort explicite à cet égard, précisant que son étude a pour objet la condition humaine (p. 42); pour ce faire, il se donne un «élève imaginaire», à partir duquel il puisse poser les principes (p. 54), la partie systématique, qui selon lui «n'est que la marche de la nature» (p. 32). ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion 1966. Le psychologue fonctionnaliste Claparède est certes mù lui aussi, souligne Hameline, par l'ambition de poser les fondements théoriques d'une «anthropologie biologique appliquée à l'éducation». HAMELINE, Daniel. «Edouard Claparède (1873-1940)», *Perspectives*, 22, 161-173.

¹³ Le pays n'étant «pas indifférent à la culture des hommes, ils ne sont tout ce qu'ils peuvent être que dans les climats tempérés» (p. 56). Il en découle, précise Rousseau, que son élève modèle doit être pris «dans une zone tempérée, en France, par exemple, plutôt qu'ailleurs» (p. 56).

¹⁴ Nous nous référons ici à FABRE, Michel. *Jean-Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*. Paris: Hachette, 1999, pp. 58-62. Voir aussi les analyses bien plus anciennes mais tout aussi éclairantes de Wallon: WALLON, Henri. «Introduction à l'Emile», *Ecrits et souvenir, Enfance*, 1-2, 1968, en particulier pp. 85-90.

¹⁵ «Rousseau fut le premier à découvrir sous la diversité des constellations humaines connues, la nature profondément cachée de l'homme et la loi secrète qui, grâce à ses observations, justifie la Providence». S'agissant de l'œuvre elle-même de Rousseau, nous nous référons aux analyses pénétrantes de CASSIRER, Ernst. *Le problème Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Hachette, 1932/1987, p. 52 et *La philosophie des Lumières*. Paris: Fayard, 1932/1966, p. 169, citant Kant (*Werke*, Hartensein, T. VIII, p. 630). S'agissant plus particulièrement de l'Emile, voir aussi les diverses publications de SOËTARD, Michel: «Profils d'éducateurs: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)», *Perspectives*, vol XXI, 1, 77 (1991), pp. 141-150. «Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) », HOUSSAYE, Jean. *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Bordas, 2002, pp. 23-36. Cf. aussi PY, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*. Oxford: Voltaire Foundation, 1997.

l'Emile inaugurerait ce faisant la révolution pédagogique plaçant l'enfant, et non plus le maître et le programme, au centre de la pédagogie:

C'est là le pas de géant qu'a fait le Citoyen de Genève: il a compris que l'éducation, comme les autres disciplines appliquées, devait être fondée sur une connaissance, que ses préceptes devaient pouvoir être déduits des lois auxquelles conduit l'observation de l'enfant. Avant d'éduquer l'enfant, observons-le. Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système, voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie. (Claparède, 1912b, pp. 103-104).

Claparède d'en profiter pour affirmer sans ambages que les chercheurs de laboratoire ne font en quelque sorte que répondre eux aussi à l'appel de Rousseau, cet «étonnant prophète» qui avait des décennies plus tôt plaidé pour que le vrai génie et le vrai goût d'un enfant soient mis au jour grâce à des observations plus fines, fondées sur «un traité de l'art d'observer les enfants». Et Claparède d'asséner encore:

Hélas, cet art, nous ne le possédons pas encore. Mais la « psychologie individuelle » travaille à en élaborer les fondements; les chercheurs de laboratoire qui imaginent des tests, recueillent des psychogrammes et établissent des corrélations, se doutent-ils [...] qu'ils répondent à un souhait de Jean-Jacques? (1912a, pp. 101-102).

Pour Claparède, l'éducation négative constitue de facto l'éducation la plus vraiment active qu'il se puisse imaginer, puisqu'elle met constamment en jeu l'initiative de l'enfant, ses ressorts, ses impulsions spontanées, sa volonté. Dans le même temps où Claparède relie Rousseau à la conception fonctionnelle de l'enfance, autrement dit à sa propre théorie de l'éducation, il se revendique comme l'héritier légitime du Citoyen de Genève, son compatriote. Il dénie pour cela toute autre filiation, en réduisant –et c'est rare sous la plume de cet impressionnant bibliomane qu'est Claparède– les apports de ses autres congénères ou précurseurs, qui pourtant ont indéniablement façonné sa pensée, à l'exemple de Spencer, Hall, Preyer, dont il reconnaît certes ailleurs l'ampleur des apports.

La mission que Claparède confère à l'Institut Rousseau ne saurait donc se comprendre sans prendre en compte cet article sur l'éducation fonctionnelle

tout entier imprégné de Rousseau, et c'est à sa suite qu'il rédige *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, présenté comme l'article programmatique des sciences de l'éducation.

3. LES ÉCOLES EXPÉRIMENTALES, LES LABORATOIRES VIVANTS DE L'INSTITUT ROUSSEAU

Tout en revendiquant le patronyme de Rousseau, les fondateurs de l'École des sciences de l'éducation considèrent les institutions éducatives, l'école au premier chef, comme les laboratoires vivants du renouveau éducatif, constituant le milieu désormais réservé à l'enfance, où ils pourront conduire leurs observations, éprouver leurs théories et habituer leurs étudiants à «manier la pâte vivante». Aussitôt créé, l'Institut est doté de services connexes, à l'exemple de la Maison des petits, d'une consultation médico-pédagogique, d'un office de psychotechnique, auxquels s'ajoute le Laboratoire de psychologie alors établi à la Faculté des sciences de l'Université de Genève. Crèches, écoles nouvelles, écoles spéciales, classes gardiennes, colonies de vacances, œuvres sociales de tous genres sont investies comme terrains d'expérimentation. Après ceux de Claparède,¹⁶ les étudiants de Bovet, Audemars et Lafendel, Descœudres, puis ceux de Piaget et Dottrens, sont exhortés à prendre exemple sur les botanistes, ornithologues et zoologistes et se positionner en naturalistes de l'enfance, observée *de visu* dans son milieu naturel, les classes expérimentales:

Si l'enfant se développe en agissant et s'il est indispensable au maître de connaître la façon d'agir et de réagir de l'enfant, cela implique que les réactions de l'enfant doivent pouvoir être observées dans un maximum de liberté. Les classes expérimentales sont à la psychologie aussi nécessaires (et bien davantage) que les «parcs nationaux» ou les «réserves» à l'ornithologiste.¹⁷

Comme bien d'autres auxquels ils se réfèrent ou qui s'inscrivent dans leur mouvance – à l'exemple de Hall, Baldwin, Stern – les Claparède, Descœudres, Ferrière se réfèrent à une théorie biologique, fonctionnaliste, du développe-

¹⁶ Voir à ce propos CLAPARÈDE, Edouard, *Rapport sur le Laboratoire de Psychologie*. Genève : Kündig, 1907, puis ses écrits sur l'Institut Rousseau.

¹⁷ BOVET, Pierre. *Pour l'Ere Nouvelle*, 1927, 31, p. 176.

ment.¹⁸ Et tous leurs efforts consistent à décrire ce développement naturel pour en élucider les lois, apportant ce faisant une contribution essentielle à la science de l'enfant. Mais leurs descriptions sont autant le fruit de projections spontanées ou d'idéalités préétablies que d'observations systématiques, imprégnées ici encore d'une réification de la Nature (présents dans les théories évolutionnistes, biogénétiques et pédologiques). Par répercussion, leurs conceptions de l'enfance et de son développement, et surtout leurs prescriptions relatives aux conditions de son épanouissement intellectuel et physique, sont imprégnées de cette forme de naturalisme. Les métaphores horticoles dont les travaux de Claparède regorgent en témoignent: le développement relève essentiellement d'une germination, visant la croissance de germes innés, croissance qui se produit si les conditions extérieures le permettent et surtout ne l'empêchent pas. Aussi, l'œuvre de Claparède se distingue-t-elle par le fait qu'il postule que la tâche de l'éducateur consiste à «organiser le milieu» –un postulat réinventé aujourd'hui à frais nouveaux– favorisant ce développement.

Si Claparède lui aussi diabolise les méfaits de l'école dite traditionnelle –taxée de prison de l'enfance–, il se caractérise toutefois, comme Meumann, Lay, Adams, par le fait qu'il n'en conteste pas le rôle fondamental. En ce sens, la filiation proclamée avec Rousseau, ce pourfendeur à la fois des sciences et de l'institution scolaire,¹⁹ est doublement paradoxale,²⁰ puisque Claparède considère l'école comme le laboratoire vivant du renouveau à la fois scientifique et éducatif: l'école constitue l'espace de vie désormais quotidien de l'enfant, où peuvent s'éprouver méthodes et investigations à même de découvrir et prescrire une pédagogie respectueuse de la nature propre de l'enfant; il y est placé dans des situations qui mobilisent ses intérêts et suscitent son activité, favorisant son développement. La Maison des petits incarne cette ambition. Ses

¹⁸ Voir en particulier de FERRIÈRE, Adolphe. *La loi biogénétique et l'éducation*. Genève: Kündig, 1910; *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*. Paris: Giard et Brière, 1915; CLAPARÈDE, Edouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. op. cit.; CLAPARÈDE, Edouard. *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Fabert, 1931/2003.

¹⁹ Dont l'«éducation négative» constitue le postulat princeps, fort de l'idée qu'il convient de ne pas dénaturer l'enfance, dont l'innocence est essentialisée, une innocence qui s'apparente de fait à une forme d'ignorance.

²⁰ Soëtard (sous presse) montre aussi subtilement combien les pionniers des sciences de l'éducation genevoises que sont Claparède et ses premiers compagnons de route ont eu de la difficulté à conférer un statut épistémologique à la «rêverie» qui constitue la «partie systématique de l'ouvrage». Soëtard problématise ce faisant l'impasse de la science psychologique à rendre compte de la pédagogie, à penser la fin de l'éducation, ce que Soëtard appelle cette «tâche aveugle», plaidant pour une réhabilitation de la dimension métaphysique de l'éducation.

premières directrices, Mina Audemars et Louise Lafendel, s'évertueront plus de 30 ans durant à y expérimenter les principes de l'éducation fonctionnelle pour en prouver la fécondité :

Une observation intensive de l'enfant met l'éducateur en mesure de découvrir toutes les possibilités de croissance qui sont en lui. C'est cette observation qui impose rigoureusement les lois auxquelles il doit se conformer. C'est elle qui dicte les conditions du milieu qui doit être en harmonie avec ces lois (1923, p. 8).

Non que les enfants y fassent tout ce qu'ils veulent –réplique Claparède aux réfractaires d'une telle conception–, mais pour qu'ils «veuillent vraiment tout ce qu'ils font». ²¹ Les pédagogues accourent du monde entier pour voir comment cette conception fonctionnelle de l'enfance –surnommée aussi méthode rousseauiste, indûment précise toutefois Bover– s'expérimente à l'Institut et dans sa Maison des petits. Si c'est bien sous l'égide de Rousseau qu'elle s'exportera dans le monde entier, ce n'est pas sous la bannière de l'éducation fonctionnelle mais sous celle de l'Ecole active et dans les réseaux d'Education nouvelle.

4. L'INSTITUT ROUSSEAU, CAPITALE DE L'ÉCOLE ACTIVE ET DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

L'Institut Rousseau s'inscrit dans le sillage des réseaux réformistes qui se densifient dans le temps même où s'imposent les systèmes nationaux d'enseignement dont ces réformateurs contestent le traditionalisme, le dogmatisme, l'encyclopédisme. Dans l'après-guerre, l'institution se profilera même sur la scène internationale comme carrefour de l'Education nouvelle. C'est avant tout sous l'égide de l'Ecole active, dont Ferrière se fait le «globe-trotter», que se propagera cette nouvelle conception de l'enfant et de l'éducation, qui de fait s'inspire amplement de l'éducation fonctionnelle. Et qui elle aussi revendique la filiation avec Rousseau. Apprendre c'est faire –*learning by doing* comme l'a proclamé Dewey, son porte-parole aux Etats-Unis. Aussi l'école nouvelle sera-t-elle active et non plus assise et passive. L'enseignement du maître s'estompe pour faire place à l'apprentissage de l'élève. Promouvant l'activité de l'enfant, l'école

²¹ BOVER, Pierre. *Vingt ans de vie. L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932, p. 53.

dite active valorise sa spontanéité, la curiosité naturelle étant perçue comme le plus fécond moteur des apprentissages. Tirant parti de son énergie vitale, postulant le primat du vécu et des sens, elle plaide pour une école ouverte sur le monde, conçue comme milieu de vie, délestée de tout artifice (programme préétabli, contenu prémâché) au profit des centres d'intérêts (Decroly, Freinet).

Les innombrables écrits de Ferrière contribueront à la fortune exceptionnelle du slogan «Ecole active».²² Faisant écho à l'*Arbeitschule* de Kerchensteiner, Ferrière postule que «le vrai travail est une activité spontanée et intelligente qui s'exerce du dedans au dehors»,²³ impliquant la mobilisation adroite de l'énergie (activité, effort) de tout organisme vivant. L'Ecole active rendrait justice à l'enfance en ajustant l'éducation aux lois de son développement naturel, prenant en compte son appétit spontané de connaître et d'agir. Ferrière se réclame à la fois d'une philosophie spiritualiste et vitaliste (Bergson) et d'une psychologie génétique (bien avant que Piaget ne la reconfigure), postulant la nécessité de se conformer aux stades du développement de l'intelligence infantine. Dix ans après Claparède, Ferrière se réclame lui aussi abondamment de Rousseau, annonciateur de l'Ecole active.²⁴ Sa démonstration s'opère elle aussi l'*Emile* à la main, sans jamais pourtant, à l'heure d'installer Rousseau en prophète des nouvelles conceptions éducatives dont l'Institut se veut le fer de lance, se référer à Claparède et à son éducation fonctionnelle.²⁵ La démonstration de Ferrière se satisfait d'une litanie de citations choisies, ponctuées de commentaires élogieux. Longue est la liste des héritiers de Jean-Jacques, hissés du même coup en précurseurs de l'Ecole active: Pestalozzi au premier chef, mais Kant, Fichte, Froebel, Fellenberg, Basedow puis tous les fondateurs des écoles nouvelles, et, *in fine*, Tolstoï. A l'exception de ce dernier, tous²⁶ sont évalués à l'aune des théories rousseauistes, dont ils ne proposent que de pâles reflets.

²² HAMELINE, Daniel; JORNOD, Arielle; BELKAÏD, Malika. *L'Ecole active: textes fondateurs*. Paris: PUF, 1995.

²³ FERRIÈRE Adolphe. *L'Ecole active*. Neuchâtel & Genève: Forum, 1922, p. 6.

²⁴ Sans nier le rôle fondateur de Socrate et Platon, ce sont les Luther, Rabelais, Montaigne, puis surtout Rousseau et Pestalozzi, qui auraient posé les fondements de l'Ecole active –qui est celle de la nature même–, ramenant l'école à la vie.

²⁵ Il est d'ailleurs aisé de démontrer qu'on retrouve dans l'œuvre de Claparède – mais de bien d'autres aussi– les principes de l'école active, tels qu'ils seront ensuite formulés par Ferrière et même par Piaget.

²⁶ Je m'en tiens ici aux théoriciens cités par FERRIÈRE Adolphe. *L'Ecole active. op. cit.*, pp. 13-56. Son analyse des précurseurs pratiques de l'Ecole active (pp. 57-65) les présentant en acte et non en référence à Rousseau.

[Toutefois, ces] disciples, comme autant de sources [...] ont jailli, de-ci, de-là, et leur exemple est venu grossir le ruisseau de l'expérience humaine, en attendant que ce ruisseau, devenu le fleuve de la science d'aujourd'hui vienne se déverser demain dans l'École active que nous attendons tous (p. 43).

Le succès foudroyant des publications de Ferrière relatives à l'École active²⁷ va indéniablement porter ombrage au concept d'éducation fonctionnelle, non sans participer aux controverses, déjà vives, relatives aux méthodes pédagogiques et théories prônées par l'Institut Rousseau. Au sein même de l'établissement, des voix dissonantes se font entendre et des règlements de compte s'opèrent. En 1923, déjà Claparède,²⁸ par exemple, reprochera âprement à Ferrière de confondre vérités psychologiques et convictions philosophiques, dans cet écrit et tant d'autres mêlant indistinctement romantisme et scientisme, au détriment de la nouvelle science de l'enfant et son éducation fonctionnelle que Claparède ambitionnait d'asseoir en fondant l'École des sciences de l'éducation.

5. ROUSSEAU, DÉTRÔNÉ DE SON PIÉDESTAL PAR PIAGET

Avec la venue de Piaget s'opère progressivement un véritable tournant paradigmatique. Convié par Claparède à intégrer l'Institut en 1921, Piaget s'immerge comme un poisson dans l'eau dans cet espace tout entier dédié à l'étude de l'enfance. Il observe, analyse, éprouve, récupère, reconfigure, développe les techniques et les analyses déjà réalisées à l'Institut et dans ses services, dont la fameuse Maison des petits. Il trouve ici un terrain privilégié et de la main-d'œuvre – avant tout féminine – qu'il saura pleinement exploiter pour ses centaines d'études et ses milliers d'observations: des conditions optimales pour que s'épanouisse le scientifique dont l'œuvre aura enrichi et marqué, comme nulle autre au 20^e siècle, la psychologie de l'enfant et du développement.

Tout en s'inscrivant dans l'héritage de l'Institut, Piaget va construire une toute nouvelle théorie du développement, qu'il arrime aux lois théorisées par

²⁷ Entre 1921 et 1959, Ferrière ne publie pas moins de sept ouvrages et quarante-trois articles sous cet intitulé; voir en particulier FERRIÈRE Adolphe. *L'École active*. Neuchâtel & Genève: Forum, 1922, traduit en moins de dix ans, dans une dizaine de langues. Mais aussi, *La pratique de l'école active*; puis *La liberté de l'enfant à l'école active*, 1928, *L'Amérique latine adopte l'École active*, 1931, et *L'École active à travers l'Europe*, 1948. Voir à ce propos HAMELINE, Daniel; JORNOD, Arielle; BELKAÏD, Malika, *op. cit.*, pp. 37-45.

²⁸ CLAPARÈDE, Edouard. «La psychologie de l'école active», *Intermédiaire des Educateurs*, 97, 369-379.

Claparède sous le concept d'éducation fonctionnelle, déniait en revanche toute légitimité aux réflexions de Ferrière. Sollicité en 1935 pour expliciter les bases psychologiques des méthodes nouvelles,²⁹ Piaget, au rebours de ses deux prédécesseurs, récuse explicitement le fait que Rousseau en soit proclamé le précurseur –estimant même ce patronyme compromettant–, au vu de la métaphysique rousseauiste³⁰ et du préformisme qui s'y déploie. Ce qui a manqué au rousseauisme pour parvenir à constituer une pédagogie scientifique, affirme Piaget en contredisant explicitement Claparède, c'est une psychologie du développement mental (p. 192). Et c'est sa croyance en la constance des lois de l'évolution psychique qui aurait conduit Rousseau à sa fameuse formule de l'éducation négative, ou de l'inutile intervention du maître, poursuit Piaget (p. 192). Or,

à part ses remarques pénétrantes sur l'utilité de l'exercice et de la recherche tâtonnante et sur la nécessité biologique de l'enfance, les différences qu'il établit entre celle-ci et l'âge adulte sont d'ordre essentiellement négative; l'enfant ignore la raison, le sentiment du devoir. [...] Donc rien d'une embryologie réelle de l'intelligence et de la conscience, montrant comment les fonctions se transforment qualitativement » (p. 193).

Dès lors, pas plus Rousseau que ses disciples Fröbel et Pestalozzi, ou, à un autre titre Spencer et Herbart, ne peuvent être considérés comme les fondateurs des méthodes nouvelles, puisque celles-ci ne se constituent «réellement

²⁹ PIAGET, Jean. «Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques», *Encyclopédie française* «Education et instruction», IV, 26, pp. 4-16. Je me réfère ici à la réédition de 1969: PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Folio, 1969.

³⁰ Lechevalier avance la thèse que Piaget, dans son procès de Rousseau, de fait, réhabilite son œuvre en reconnaissant qu'elle relève d'une philosophie avant tout (p. 368). LECHEVALIER, Bertrand. «Jean-Jacques Rousseau comme précurseur de l'Education nouvelle», *Jean-Jacques Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*. Paris: Beauchesne, 1980, pp. 349-380. Il affirme dans ce même texte sur Rousseau que le mouvement d'Education nouvelle «aurait déformé sa pensée authentique», pour justifier que le soi-disant échec de l'Education nouvelle ne porte en rien atteinte aux thèses de leur inspirateur présumé. Si l'on ne peut que souscrire à la nécessité de reconnaître la dimension métaphysique de l'œuvre rousseauiste, comme s'y emploie Soënard, le procès que Lechevalier lui-même intente à Claparède, puis à Wallon et à l'Education nouvelle nous apparaît en revanche dépourvu de toute légitimité; l'article, déjà cité, que ce représentant illustre de l'Education nouvelle qu'est Wallon dédie à l'*Emile*, au contraire, met avec perspicacité en lumière l'esprit dialectique à l'œuvre dans l'*Emile*, d'emblée inscrit dans son contexte et discuté sur un ton pondéré qui contraste singulièrement avec celui, impétueux et tranché, d'un Lechevalier autant que celle, bien plus tôt, de Claparède, Ferrière et même de Piaget.

qu'avec l'élaboration d'une psychologie ou psycho-sociologie systématique de l'enfance» (p. 195). Et d'en conclure que Rousseau aurait mérité le titre de «Copernic de la pédagogie s'il avait précisé en quoi consiste ce caractère actif de l'enfance. Fournir une interprétation positive du développement mental et de l'activité psychique, tel était le rôle réservé à la psychologie de ce siècle, affirme Piaget en 1935, et à la pédagogie qui en a découlé» (p. 197). Quand bien même Piaget se défend d'être pédagogue, il détrône Rousseau de son piédestal pour de fait s'arroger sa place, en tant que fondateur de la psychologie génétique moderne, laquelle seule peut être considérée comme la source des méthodes nouvelles (p. 198).

Piaget instaure indéniablement une révolution dans la conception de l'enfance, dans le sens où, pour lui, le développement ne résulte pas de lois programmées génétiquement, comme pour Claparède, Ferrière et leurs émules, mais comme résultat de l'action de l'enfant sur le monde. Il s'attache dans ce même article à en faire la démonstration. A travers l'assimilation des structures du monde et l'accommodation de ses schèmes de compréhension à ce monde, l'enfant construit ses propres structures cognitives, dans un processus complexe d'adaptation et d'équilibration. Le développement ne constitue donc pas une donnée biologique, mais est le résultat d'une action sur le réel. En revanche, ce qui est déterminé biologiquement, ce sont les fonctions qui conditionnent le développement: adaptation à travers accommodation et assimilation.

Cette révolution théorique constitue la base pour comprendre la construction par l'enfant de ses structures et de ses procédures cognitives fondamentales. Dans la conception piagétienne, le développement demeure cependant naturel: un processus pour l'essentiel indépendant de toute influence éducationnelle, le résultat d'une interaction entre un sujet, l'enfant, avec le monde environnant, naturel et social. En un certain sens, les thèses piagésiennes portent à leur apogée la conception de l'enfant comme organisme auto-construit. D'ailleurs, ses recherches sont conçues de manière à évacuer dans la mesure du possible tout effet de l'action éducative, fort de cette conception: il faut «faire une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant ou de l'adolescent en exigeant que toute vérité à acquérir soit réinventée par l'élève».³¹ Radicalisant cette approche, tout en s'inscrivant parfaitement dans certaines tendances de l'Education nouvelle, Piaget va jusqu'à affirmer: «Toutes les fois qu'on apprend quelque chose

³¹ PIAGET, Jean. *Où va l'éducation ?* Unesco: Denoël/Gonthier, 1948/1972/1988, p. 21.

à un enfant, on l'empêche [...] de le découvrir, inventer ou réinventer».³² De ce point de vue, Piaget constitue une figure particulièrement emblématique d'une conception naturalisante du développement de l'enfant,³³ ce dernier étant conçu comme le constructeur autonome de ses capacités –une thèse qui traverse aussi l'*Emile*. Séparant les apprentissages du développement, l'impact de l'éducation et de l'enseignement est ramené à des facteurs secondaires, aptes sans doute à modifier la vitesse du développement, mais pas son fonctionnement et ses structures, issues de l'action du sujet. En ce sens, Piaget ne se différencie pas fondamentalement de Rousseau, quoi qu'il le prétende: l'impact de l'éducation et l'enseignement sur l'apprentissage s'apparente à un «point aveugle» de ses théorisations, même lorsqu'il aborde de front la pédagogie; la réalité sociale de l'écolier apprenant est éludée au profit d'une approche imprégnée d'une forme de «naturalisme» de l'enfance, postulant et prescrivant dans leurs théories du développement l'intangibilité et la prééminence de la nature et de ses lois.³⁴

6. OUVERTURE

Sous l'empire Piaget, la «fameuse» «Ecole de Genève» change de nature. Après avoir évoqué le mouvement psychopédagogique impulsé par l'Institut des sciences de l'éducation, sous le patronyme de Rousseau et sous la bannière de l'éducation fonctionnelle, puis sous celles de l'Ecole active ou l'Education nouvelle³⁵, ce que l'on appelle l'«Ecole de Genève» renverra surtout au courant de psychologie de l'enfant puis d'épistémologie génétique, issu des travaux de Piaget et de ses collaborateurs. Mais il n'est pas anodin de rappeler c'est bien au

³² Jean Piaget. *Cheminement dans l'œuvre scientifique* (Genève: Université de Genève, 1996 [interview; sans référence plus précise]). Concernant Piaget et l'éducation, voir, outre notre ouvrage sur l'Institut Rousseau, d'où nous tirons les conclusions ici avancées: PIAGET, Jean. *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob, 1998; XYPAS, Constantin. *Piaget et l'éducation*. Paris: PUF, 1997.

³³ Piaget rapproche d'ailleurs lui aussi la mentalité enfantine, égocentrique, de la mentalité primitive, notamment dans *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé, 1924.

³⁴ Nous avons montré ailleurs que «cette vision idéalisante biologise et essentialise l'enfance, et contient le triple écueil d'une vision normalisante, qui substantialise notamment le retard scolaire et le handicap, d'une vision ethnocentrique, qui tient "l'enfant de Piaget" pour l'enfant universel, et d'une vision sexiste, qui naturalise les différences entre genres, assignant les femmes à leurs fonctions génitricées». HOFSTETTER, Rita. «La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle). Les "eurékas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance», *Paedagogica Historica*, sous presse.

³⁵ Pour reprendre les désignations dont ils s'attribuent la paternité ou dont ils se conçoivent comme les représentants officiels, dépositaires de leurs définitions légitimes.

sein de l'Institut des sciences de l'éducation, se revendiquant du patronyme de Rousseau, que l'œuvre piagétienne pourra se déployer, avec le «génie» que l'on sait. Ceux qui gravitent autour de l'Institut, en un sens, auront à se confronter à ce double héritage, tout aussi lourd et controversé l'un que l'autre.³⁶

Et c'est bien autant à Rousseau qu'à Piaget –et non à Claparède³⁷– que se référeront, durablement, les pédagogues –tenants de l'Education nouvelle au premier chef–, à Genève comme en bien d'autres contrées dans le monde, non sans réinterpréter librement, comme c'est l'usage, son œuvre pour les besoins de la cause.

En est-il de même des chercheurs en sciences de l'éducation? Assurément, si l'on en croit la fortune des références faites à ces deux géants de la pédagogie, qui tous d'eux, et c'est une autre de leur parenté, se défendaient d'être pédagogues. Assurément, si l'on s'inscrit dans la filiation de ceux qui postulent la prééminence de la psychologie pour penser les phénomènes éducatifs. Soulignons toutefois qu'à l'heure où l'Institut Rousseau devient la 7^e Faculté de l'Université de Genève, les sciences de l'éducation vont puissamment changer de configuration. Scellant une différenciation entamée antérieurement, la psychologie et les sciences de l'éducation y acquièrent toutes deux leurs lettres de noblesse académiques, délivrant leurs propres titres et définissant leurs propres champs d'investigations. Au sein de la nouvelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, de nouvelles manières de concevoir l'enfant et son développement se font jour, prenant désormais en compte et théorisant les effets de l'éducation et de la formation. Des études interculturelles assouplissent l'image d'une vision universaliste des stades; une visée différentielle du développement des enfants permet de préciser et nuancer l'image du sujet épistémologique unique prévalant dans l'approche piagétienne classique; des concepts provenant du puissant mouvement cognitiviste imprègnent le cœur même des

³⁶ Voir à ce propos: HOFSTETTER, Rita. *Genève, creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz, 2010; HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève: Georg, 2012.

³⁷ Dans une notice biographique de 1993, qui n'a pas pris une ride, Hameline s'interroge sur cet oubli, postulant que «la gloire paradoxale de Claparède réside dans le fait même d'avoir été oublié, tant les positions pour lesquelles il a combattu figurent par les lieux communs de la culture pédagogique, au point qu'il n'est désormais plus nécessaire de les rapporter à un auteur particulier» (p. 161). Certes, de poursuivre en précisant aussitôt «que les idées éducatives de Claparède, plus que l'élaboration d'une pensée originale, constituaient le reflet d'une époque dont les équivoques se prolongent en la nôtre». HAMELINE, Daniel. «Edouard Claparède (1873-1940)», *Perspectives*, 22, pp. 161-173.

approches piagétienne où des notions telles que les procédures, les stratégies, les représentations, la microgenèse font leur apparition. Plus profondément, et par un retour en quelque sorte aux origines de la théorie piagétienne, qu'elle précise par là même, la description somme toute solipsiste de la construction de structures cognitives fait place à une vision où le conflit cognitif entre enfants devient un moteur essentiel : le constructivisme devient socioconstructivisme. En continuité avec un vieux débat entamé à plusieurs années de distance entre deux figures phares de la psychologie de l'enfant et du développement, l'approche historico-culturelle élaborée par Lev S. Vygotsky est mise en valeur, insistant sur le fait que l'enfant se développe en faisant siens les outils que lui mettent à disposition la famille, l'école, les pairs : à savoir le langage, les moyens pour compter et calculer, pour se rappeler.

L'idée d'un développement supposé naturel est aussi puissamment questionnée par les sciences de l'éducation, qui se substituent progressivement à la pédagogie dans l'après-guerre. De nouvelles conceptions de l'enfant se construisent, sur la base de recherches empiriques et expérimentales recourant à une multiplicité d'approches et de méthodes. Les conceptions que l'on se fait de l'enfant et de son développement sont désormais elles-mêmes regardées comme des constructions socio-culturelles. Les rapports que les enfants et les élèves entretiennent avec les savoirs apparaissent comme des produits des contextes dans lesquels ceux-ci se construisent. Sociologie, anthropologie, politique, histoire de l'éducation, parmi d'autres, construisent ainsi une image complexe et diversifiée de l'enfant, prenant en compte son statut d'élève ainsi que les dimensions sociales, culturelles, politico-économiques des phénomènes éducatifs.

Cette pluralité de points de vue disciplinaires, d'approches théoriques et méthodologiques, exclut toute conception unitaire de l'éducation et fait de la psychologie une discipline de référence parmi d'autres, lui déniait désormais son rôle matriciel si longtemps revendiqué ou concédé. Puisant dans diverses traditions, dont celles de l'éducation fonctionnelle et de l'école active toujours vivaces, les chercheurs développent aujourd'hui des approches basées sur des conceptions cognitives et métacognitives, sur la tradition séculaire de la didactique intéressée à l'apprentissage du savoir dans une progression systématique ou encore sur la nécessité du *drill*—chère au *behaviorisme*— pour créer des automatismes.

Et les questions nodales posées par l'œuvre toujours vivante de Rousseau constituent désormais un bien commun de l'ensemble des disciplines qui se

déploient à l'Université de Genève. En témoignent les manifestations organisées à l'occasion du tricentenaire du Citoyen de Genève, auxquelles s'ajoutent celles célébrant le centenaire de l'Institut Rousseau fondé par Claparède en 1912. *L'Emile*, par exemple, qu'on ne saurait de fait dissocier du *Contrat social*, y fait l'objet de lectures croisées des historiens, pédagogues, philosophes, anthropologues, théologiens, linguistes, politologues et juristes. Les sciences de l'éducation participent du concert. Et si l'on souscrit à la thèse qu'une œuvre comprend toutes les réinterprétations et relectures qui en sont faites, elles aussi productives de sens,³⁸ l'œuvre de Rousseau, aujourd'hui encore, est bien vivante et féconde, pour les sciences de l'éducation au même titre que pour d'autres disciplines.

³⁸ Cette richesse est particulièrement manifeste pour une œuvre aussi disputée que celle de Rousseau, et met à mal ceux qui s'en arrogeraient l'interprétation légitime.