



Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'Education Nouvelle et Jean-Jacques Rousseau : entre revendication
légitime et filiation fantasmée : l'exemple des travaux de Claparède (1905-
1930)

Battistolo, Emilie

How to cite

BATTISTOLO, Emilie. L'Education Nouvelle et Jean-Jacques Rousseau : entre revendication légitime et filiation fantasmée : l'exemple des travaux de Claparède (1905-1930). Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3796>

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION MENTION *ENSEIGNEMENT*

MEMOIRE DE LICENCE

**L'EDUCATION NOUVELLE ET JEAN-JACQUES ROUSSEAU :
ENTRE REVENDICATION LEGITIME ET FILIATION FANTASMEE**

L'exemple des travaux de Claparède (1905-1930)

Commission de Mémoire : Rita Hofstetter (directrice)

Béatrice Haenggeli-Jenni

Etiennette Vellas

GENEVE, Juin 2009

Emilie BATTISTOLO

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier chaleureusement les principales personnes qui m'ont encouragée tout au long de l'élaboration de mon mémoire.

A Rita Hofstetter : c'est par son entremise que j'ai pris le chemin de cette recherche ; ma reconnaissance à son égard est donc grande. La liberté qu'elle m'a laissée dans la conduite de ce travail, ainsi que ses critiques constructives m'ont été précieuses.

A Béatrice Haenggeli-Jenni et à Etiennette Vellas : c'est avec plaisir que je partage avec elles cette recherche, dans le cadre de ma soutenance.

A mes parents, Zabel Hamalian Battistolo et François Battistolo : leurs nombreux encouragements et l'intérêt qu'ils ont montré à l'égard de mon travail m'ont permis d'envisager ce dernier avec sérénité.

A Adrien Gracia enfin : sa patience et sa placidité bienvenues ont su entourer cette recherche d'un calme fort apprécié.

A chacun d'entre vous, donc, merci. La confiance que vous m'avez témoignée et l'enthousiasme stimulant dont vous avez fait preuve ont contribué au fait que ce mémoire s'élabore dans une atmosphère paisible et propice à la réflexion.

Table des matières

Introduction	5
1. Contextualisation et problématique	5
2. Choix du sujet	8
3. Repères méthodologiques	9
4. Vue d'ensemble du mémoire	13
Première partie : Jean-Jacques Rousseau et l'éducation	15
1. L'émergence de l' <i>Emile</i>	15
2. L' <i>Emile</i> : traité d'éducation, utopie ou ouvrage philosophique ?	17
3. Les idées éducatives de Rousseau	18
3.1. La société	19
3.2. La nature	22
3.3 La liberté	26
Deuxième partie : L'Education Nouvelle	31
1. Un rejet commun de l'éducation traditionnelle	32
2. L'Education Nouvelle : une pédagogie scientifique ?	33
3. Une Education Nouvelle pour une société nouvelle	34
4. Implications pédagogiques	35
4.1. « Une révolution copernicienne »	36
4.2. Une éducation fonctionnelle	37
4.3. Ecole et méthodes actives	40
Troisième partie : L'Education Nouvelle et Rousseau	43
1. Mise en regard	43
2. Rousseau : figure emblématique du mouvement	45
Quatrième partie : Claparède et Rousseau: filiation légitime ou fantasmée ?	51
1. Claparède : figure clef du mouvement d'Education Nouvelle	51

2. Représentation de l'enfance	54
3. Représentation du développement et de l'apprentissage	58
4. Rapport au savoir	64
5. Représentation du maître	67
6. Représentation de l'école	72
Conclusion	77
1. Le mouvement d'Education Nouvelle: un héritier	77
2. Le mouvement d'Education Nouvelle: un légataire	80
Bibliographie	82

Introduction

L'Education Nouvelle, vaste mouvement pédagogique qui émerge à la fin du 19^e siècle et se déploie dans les premières décennies du 20^e, se porte en faux contre une éducation qu'elle juge rétrograde et qu'elle qualifie de « traditionnelle ». C'est donc auprès de prédécesseurs revendiqués comme tels que les promoteurs se tournent, afin d'ancrer les origines de leur mouvement dans un terreau choisi. Rousseau se voit ainsi érigé en figure emblématique du mouvement, qui fait de lui un père fondateur, et son Emile est perçu comme le berceau du renouveau éducatif.

A travers ce mémoire, nous nous proposons d'étudier les idées éducatives défendues d'une part par Rousseau et, d'autre part, par les tenants de l'Education Nouvelle, afin de questionner l'héritage supposé. Ainsi, nous mettons en lumière les rapprochements possibles, mais également les contradictions qu'engendre cette quête généalogique. En plaçant la focale sur Claparède et sur ses écrits majeurs du début du 20^e siècle, nous décrivons davantage la manière dont la filiation à Rousseau se construit, et dans quelle mesure elle est légitime ou fantasmée.

1. Contextualisation et problématique

A la fin de 19^e siècle, l'Europe connaît une grande agitation. « L'évolution économique, sociale et politique, [...] l'aspiration démocratique, [...] la lutte pour faire passer dans les faits les idéaux de liberté, d'égalité, de fraternité universelle et de paix » (Gal, 1969, p. 23) sont en passe de changer le monde, et de produire des attentes et des besoins nouveaux, dans différents domaines. L'éducation n'est pas épargnée par ces bouleversements ; son but semble alors de former « la conscience individuelle et sociale de l'individu aux besoins croissants et complexes de la vie collective » (Ehm, 1937, p. 18). La pédagogie, et avec elle les praticiens et les théoriciens, soutiennent alors une approche novatrice, qui va laisser place à un mouvement, celui d'Education Nouvelle. Ainsi, il semble bien que « ce courant du renouveau pédagogique [apparaisse] dès la fin du 19^e siècle » (Helmchen, 1995, p. 1). C'est à ce moment, en effet, que les auteurs représentatifs du mouvement prennent la plume pour défendre une vision nouvelle de l'éducation. Et cette Education Nouvelle trouve alors les

conditions de son éclosion. Des expériences pratiques sont menées au sein des premières écoles dites nouvelles et l'on assiste à des tentatives de mise en réseau (séminaire de recherche de Hofstetter, 2006). Selon Médici (1995), l'Education Nouvelle semble bien avoir éclaté « comme un mouvement révolutionnaire » (p. 5) au début du 20^e siècle, mais ce dernier s'amplifie d'autant plus après la Première Guerre Mondiale. Et c'est cette position que défend Haenggeli-Jenni (2004) dans son mémoire. La Grande Guerre place la société face à ses échecs :

échec de sociétés qui n'ont pas été capables de se comprendre et de vivre ensemble,
échec de gouvernements qui n'ont pas su faire triompher l'esprit démocratique, et
surtout échec d'une école qui n'a pas su éduquer la jeunesse dans un esprit de
tolérance et de paix. (p. 6)

La société européenne ressent alors un besoin de changements, et c'est l'éducation qui semble être le lieu privilégié des transformations sociales. Ainsi, l'entre-deux guerres se veut l'âge d'or de l'Education Nouvelle : de grands espoirs se fondent autour du pouvoir supposé pacificateur et unificateur de l'éducation. Et ces espoirs sont servis par diverses expériences pratiques, d'importantes publications d'écrits et une activité militante et propagandiste croissante (séminaire de recherche de Hofstetter, 2006) qui connaissent, toutefois, une perte de vitesse certaine avec les années 30 et la montée des nationalismes.

Au vu de ce qui vient d'être dit, il semble donc possible de trouver les racines de l'Education Nouvelle au 19^e siècle. Et c'est la thèse que nous adoptons, à la suite de certains historiens, dont Mayeur. Selon Hameline (2002), cette historienne opte pour une lecture de l'histoire « qui donne priorité à la lente évolution des structures et des mentalités dans l'explication de ce qui se passe » (p. 19). Et l'aspect de continuité donné à ce mouvement par Mayeur est déjà présent chez Dubois: ce dernier estime, en effet, qu'une pédagogie contemporaine se met d'ores et déjà en place « au cours des années quatre-vingt du 19^e siècle » (Hameline, 2004, p. 153). Néanmoins, « certains novateurs, membres illustres de l'Institut Rousseau, se [veulent] sans prédécesseurs » (p. 145). En ne reconnaissant ni prémisses ni précurseurs à leur Education Nouvelle, ils souhaitent voir en ce mouvement une rupture nette avec des pratiques pédagogiques jugées moyenâgeuses. A leurs yeux, un changement radical en matière d'éducation ne semble possible qu'en faisant fi du passé. C'est en s'inventant un passé repoussoir qu'un tel mécanisme se met en place : l'éducation d'alors est condamnée, voire diabolisée par les propagandes réformistes qui font de cette dernière une

éducation dite « traditionnelle », fondée sur des croyances obsolètes, desquelles il convient de se détourner de manière absolue. Détachée de tout lien, c'est auprès d'une généalogie créée de toute pièce que se tourne l'Education Nouvelle. Une démarche identitaire est ainsi mise en place par certains, afin d'ancrer les origines du mouvement dans un terreau choisi. Mais un tel processus engendre moult questions ayant trait à la généalogie ; la construction généalogique génère, en effet, des liens filiaux et des revendications figurales qu'il convient d'interroger, en vue d'une compréhension et d'une mise en lumière des contradictions qu'elle fait naître. C'est donc autour de ces questions, constitutives des enjeux de notre mémoire, que nous souhaitons nous pencher, tout en nous attachant à traiter de la figure de Rousseau. En effet, comme le soulignent Ohayon, Ottavi et Savoye (2004), « l'exposition et l'histoire de l'Education Nouvelle ont souvent pris la forme de la défense d'une cause et de l'hagiographie de ses fondateurs, à commencer par Jean-Jacques Rousseau » (p. 1). Et force est de constater, à la lecture des écrits de certains promoteurs de l'Education Nouvelle, qu'ils établissent une filiation avec Rousseau, en faisant de lui un précurseur et en l'érigant en figure emblématique du mouvement. C'est la raison pour laquelle notre mémoire a pour objet de comprendre pourquoi et comment les tenants de l'Education Nouvelle se revendiquent d'une telle figure. C'est en plaçant la focale sur Claparède que nous souhaitons mettre en lumière la manière plus précise dont se fait cette revendication. Ce chef de file du mouvement a une façon bien personnelle de construire la filiation à Rousseau. En élaborant ses dires à l'aune des théories rousseauistes ou en les comparant à ceux de son prédécesseur, par le biais de fréquents parallélismes, il fonde un argumentaire, propre à faire de Rousseau un précurseur légitime. Ainsi, ses différents textes constituent autant d'illustrations susceptibles de soutenir notre propos.

C'est donc à travers une démarche historique que nous allons tenter de mettre au jour certains éléments pertinents, pour répondre aux questions qui nous intéressent : Pourquoi l'Education Nouvelle voit-elle en Rousseau, et non pas en un autre, ses origines ? Dans quelle mesure cette figure, portée aux nues, est-elle légitime ou fantasmée ? Comment cette revendication se traduit-elle dans les textes ?

Afin de répondre à ces questions, nous effectuerons « une lecture de l'histoire, dont la priorité est de constater et de comprendre » (Hameline, 1986, p. 15), qui se fera en deux temps. Un retour au 18^e siècle sera tout d'abord nécessaire pour comprendre quelles idées pédagogiques Rousseau défend. Puis, nous nous pencherons sur le mouvement d'Education Nouvelle, en vue de cerner ses enjeux, mais également sur Claparède, afin d'analyser l'argumentaire fondant la revendication à Rousseau.

2. Choix du sujet

Le choix d'un tel sujet de mémoire émane d'intérêts d'ordre personnel et scientifique. La démarche historique nous intéresse, en effet, au premier chef, c'est elle qui nous a amenée à opter pour certains cours universitaires, faisant la part belle à l'histoire de l'éducation et piquant notre curiosité pour ce champ que nous ne connaissions alors que très peu. Ainsi, il nous a été possible d'envisager l'émergence de l'institution scolaire, dans un cours intitulé *Approches historiques de l'éducation, la dynamique des structures et de la culture scolaire à l'âge de la démocratie*, dès le tronc commun. Mais c'est un séminaire, suivi en 2006-2007, qui a particulièrement éveillé notre intérêt pour l'histoire de l'éducation en tant que telle : *Emergence des sciences de l'éducation : réformer l'école et les formations enseignante (19e-20e siècles)*. Par ce biais, nous avons découvert le mouvement d'Education Nouvelle, ses promoteurs et ses principes fondateurs. A cette occasion, nous avons d'ailleurs pu éprouver la démarche historique, puisqu'il nous avait alors été possible de conduire une brève recherche sur un sujet bien proche de notre mémoire, recherche que nous avons appelée *Rousseau, figure précurseur discutée de l'Education Nouvelle*. Ce premier choix, qui a laissé place à une recherche d'une autre ampleur, constituant notre mémoire, nous est venu très simplement. La lecture des *Confessions*, menée avant notre entrée à l'Université, nous avait particulièrement séduite. Et la personnalité de Rousseau, complexe et somme toute assez fantasque, nous intriguait. Le retrouver alors sur des panneaux dévolus à l'Institut Rousseau, au sein même de l'Université, nous avait quelque peu interpellée. Et c'est la raison pour laquelle nous avons profité du séminaire que nous suivions, et dont nous parlions précédemment, pour comprendre quelle place tenait Rousseau, par rapport au courant d'Education Nouvelle. Nous avons également pu découvrir, à cette occasion, Claparède et quelques-uns de ses nombreux écrits, puisque ces derniers nous servaient de base, lors de la rédaction de notre première recherche.

Ainsi, nous avons trouvé certaines réponses, qui ont fait place à d'autres interrogations ; et au moment de choisir notre sujet de mémoire, ces questions laissées en suspens, mais nous taraudant pourtant, nous ont offert la possibilité d'approfondir notre première recherche sur le sujet. La volonté de cerner davantage le mouvement d'Education Nouvelle, mais également les idées pédagogiques de Rousseau, conjuguée au désir de comprendre mieux les raisons d'une telle revendication de la part des tenants de l'Education Nouvelle, malgré certaines contradictions -que nous mettrons en évidence dans notre mémoire- nous a ainsi fait opter pour ce sujet précis. Et pour circonscrire notre étude, nous

avons souhaité analyser, de manière plus approfondie, les textes de Claparède, citoyen genevois que nous ne connaissions que dans une moindre mesure. Il nous semblait pertinent d'étudier ce chef de file du mouvement et fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, qui sacrifie à l'autel de Rousseau de manière particulièrement marquante, et qui ne se lasse pas de lui rendre grâce, dans ses écrits, en faisant référence à *l'Emile*, afin de mettre en exergue les apports de l'ouvrage, apports qu'il considère indéniables, à la science de l'enfant. Ainsi, nous pouvions illustrer les propos de notre recherche d'une manière qui nous paraissait appropriée.

Toutefois, certains enjeux scientifiques sont venus soutenir notre projet. L'analyse historique que nous avons menée nous a permis, en effet, d'appréhender davantage cette science sociale. Le fait de mettre en place une revue de littérature et d'aller à la recherche d'arguments nécessaires à l'avancée de notre mémoire nous a donné l'occasion d'adopter une posture, si ce n'est de chercheur, du moins d'apprenti-chercheur, posture que nous avons prise avec enthousiasme. Il est vrai que bon nombre d'ouvrages ont été publiés, et sur l'Education Nouvelle, et sur Rousseau. Et les historiens qui se sont penchés sur ces questions ont parfois mis en évidence le lien filial qui pouvait exister entre eux, tantôt en le confirmant, tantôt en le remettant en question. Pourtant, nous avons à cœur de synthétiser les choses, à notre niveau, en conduisant un travail scientifique, certes modeste, permettant de questionner cette filiation sur la base de documents historiques, mais également de sources, tout en montrant les controverses et autres contradictions inhérentes aux entreprises de constructions généalogiques.

De plus, il nous semblait intéressant de nous tourner vers le passé afin d'envisager la manière dont les tenants de l'Education Nouvelle et, avant eux Rousseau, concevaient les questions d'ordre pédagogique. Les différents discours, que l'on rencontre alors et qui s'inscrivent dans un contexte dont il convient de tenir compte, permettent une mise en perspective intéressante des idées actuelles sur l'éducation, tout en apportant « un éclairage historique aux problèmes pédagogiques d'aujourd'hui » (Léon, 1980, p. 9). Ce voyage dans le temps nous a donc donné l'occasion de mieux appréhender les idées actuelles, que nous comprenons aujourd'hui comme le prolongement d'un passé bien prégnant.

3. Repères méthodologiques

Afin de répondre au questionnement que nous soulevions, à travers notre mémoire, nous avons mené une recherche en plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons souhaité nous pencher sur l'*Emile* de Rousseau, pour comprendre la portée qu'a pu avoir un tel ouvrage. Envisagé par certains comme un traité d'éducation à part entière, il nous semblait essentiel de débiter notre recherche par sa lecture, dans le dessein de comprendre sur quelle base se fondaient les tenants de l'Education Nouvelle et autres chercheurs, lorsqu'ils envisageaient les idées pédagogiques présentées par Rousseau. Emportée par son style, il nous a fallu, tout au long de notre lecture, garder une position critique, afin de ne pas tomber dans l'écueil de l'hagiographie, lors de la rédaction de la première partie de notre mémoire, consacrée à sa personne et à ses idées éducatives.

Dans un deuxième temps, nous avons choisi d'explorer la littérature et la documentation existantes sur Rousseau. C'est essentiellement les écrits d'hommes de lettres, mais également d'historiens, que nous avons retenus. Il convient de mentionner ici le fait que nous avons sélectionné principalement des écrits consacrés aux idées éducatives de Rousseau; la littérature publiée à son propos étant abondante, il s'agissait d'être la plus méthodique possible dans nos recherches, et le fait de nous concentrer essentiellement sur l'éducation nous permettait de faire une sélection plus fine d'ouvrages. Le but était alors de nous documenter sur Rousseau, en prenant connaissance de certains textes écrits à son propos, tout en aiguisant notre regard critique, quant aux idées défendues dans l'*Emile*. L'ampleur des ouvrages consacrés à cette figure controversée nous a contrainte à nous arrêter, lorsque nous pensions avoir suffisamment d'éléments pertinents pour notre étude, afin de ne pas nous perdre dans les méandres de l'abondante littérature dévolue à son sujet. Il aurait, pourtant, été possible de pousser plus loin les lectures ; mais l'enjeu de notre mémoire ne consistant pas en une énième recherche sur Rousseau, nos lectures nous semblaient suffire, puisqu'elles faisaient place à des écrivains charmés par Rousseau, et bien élogieux à son égard, et à d'autres plus critiques.

Suite à cette phase de lectures, nous avons choisi de nous atteler à l'écriture de la première partie de notre mémoire. Riche des divers textes que nous venions alors de lire, la rédaction nous semblait à propos. Consciente qu'un remaniement serait sans doute nécessaire, dans un second temps, nous préférons toutefois coucher nos idées sur le papier, afin de poursuivre notre recherche de manière plus sereine.

Après avoir effectué ce premier travail d'écriture, nous sommes retournée à la bibliothèque, afin de consulter des ouvrages traitant de l'Education Nouvelle. Recherches et tâtonnements ont donc repris leur cours, pour nous amener à consulter maints ouvrages, parfois inadéquats, mais le plus souvent utiles à notre propos. La consultation de diverses bibliographies, contenues dans les premiers ouvrages consultés, nous a permis de mettre au

jour les écrits incontournables. Ainsi, c'est auprès de chercheurs, et d'historiens essentiellement, que nous nous sommes tournée, afin de découvrir davantage ce mouvement, de prendre connaissance de l'état de la recherche et des études conduites sur ce sujet. Si notre première phase de recherche bibliographique nous avait amenée à nous documenter auprès d'une majorité d'écrivains plus anciens, dirons-nous, nous étions alors en présence d'ouvrages plus récents. Et les propos tenus alors s'en ressentait. C'est également durant cette période que nous avons ouvert « la porte des archives » (Helmchen, 1995, p. 29). En effet, nous avons consulté différents textes d'époques, émanant des promoteurs mêmes de l'Education Nouvelle. Nous avons eu plaisir à confronter les propos d'alors au discours historien actuel, tenu sur ces mêmes propos. Cette mise en regard nous a permis d'envisager de manière plus approfondie le discours adopté par les chercheurs sur le sujet, tout en nous aidant à comprendre d'autant mieux le discours que nous-même devrions tenir, tout au long de notre mémoire.

Et, à nouveau, cette période de recherches et de lectures nous a conduite à reprendre la plume, et à nous remettre sans mesure à l'écriture, afin de rendre compte de ce que nous venions de lire.

Une troisième période de lectures s'en est suivie. C'est à cette occasion que nous nous sommes penchée sur certains textes de Claparède. Dans un premier temps, nous en avons retenu six, que nous estimions essentiels à notre propos : *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance*, *Un institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond*, *Discat a puero magister*, *La psychologie de l'école active* et *La conception fonctionnelle de l'éducation*. Ces textes nous étaient bien connus, puisqu'ils avaient soutenu notre première recherche, menée dans le cadre du séminaire dont nous avons parlé précédemment, et ils nous donnaient déjà l'occasion d'envisager quelque peu la filiation mise en place par Claparède, à l'égard de Rousseau. Ce nonobstant, ils ne nous permettaient guère d'avoir une vision suffisante des propos tenus par Claparède au sujet de certains thèmes. Ainsi, nous avons fait une seconde sélection d'écrits, afin d'élargir notre horizon et de nous pencher sur les textes clefs, indispensables dans le cadre de notre mémoire. En effet, nous étions en quête de textes abordant les thèmes que nous souhaitions traiter dans la quatrième partie de notre travail -représentation de l'enfance, représentation du développement et de l'apprentissage, rapport au savoir, représentation du maître et de l'école-, et le fait de les avoir à l'esprit nous permettait de procéder à un choix circonscrit.

Après avoir rendu compte des grandes étapes qui ont marqué notre recherche, va-et-vient entre « [...] investigation bibliographique, rétrospective et courante, [qui constitue] une étape indispensable de la démarche historique » (Léon, 1980, p. 58) et écriture, nous souhaitons brièvement expliquer la manière dont nous avons procédé, afin d'analyser les différents textes, tout en les mettant en perspective. Chaque lecture s'est accompagnée d'une prise de notes minutieuse, et c'est sans doute ce travail bien précis qui nous a semblé le plus fastidieux. En effet, cette prise de notes entravait notre lecture, et nous n'avancions que très lentement. Il s'agissait, pour nous, de relever les éléments pertinents de chaque ouvrage ; mais comme nous n'avions encore qu'une idée vague de ce que nous allions précisément écrire par la suite, nous éprouvions quelques difficultés à faire une sélection, ce qui nous a conduite à prendre en notes bien trop de détails. Pourtant, ce travail était nécessaire, selon nous, puisqu'il nous a permis d'avoir un support, une sorte de base de données, résumant toutes nos lectures et comme le dit Léon (1980) : « si l'on souhaite limiter les oublis ou les lacunes inévitables de toute recherche historique, il est nécessaire, non seulement de se fier à son *intuition*, mais aussi de s'appuyer sur une culture historique aussi large que possible » (p. 58). Les textes de Claparède, quant à eux, ont été étudiés quelque peu différemment. Comme nous savions sur quels thèmes nous voulions porter notre analyse, dans la quatrième partie de notre recherche, nous avons réparti les propos de Claparède selon ces entrées ; ainsi, nous avons conduit un travail plus efficace et mieux dirigé.

Lors de la rédaction de notre mémoire, les notes que nous avons prises tout au long de nos lectures nous ont été d'un grand soutien et d'une utilité certaine. En effet, leur relecture nous a permis de mettre en évidence certains éléments soutenant notre propos, tout en jetant des ponts entre les différents auteurs. Ainsi, le plan propre à chaque partie s'est dessiné bien vite, et nous avons pu entrer dans l'écriture avec sérénité.

Cependant, la rédaction de la quatrième partie nous a demandé un travail différent. La revue de littérature laissait alors place à un travail d'analyse plus personnel. Nous ne pouvions plus guère nous reposer sur les dires de chercheurs ayant travaillé, avant nous, sur Rousseau ou sur l'Education Nouvelle. Il nous fallait tenter de confronter les idées de Claparède à celle de Rousseau, afin d'envisager et de questionner la filiation supposée, tout en gardant une posture historique. En effet, il nous incombait alors de nous pencher sur la manière dont Claparède fondait son argumentaire pour soutenir cette revendication filiale, en mettant en lumière les éléments pertinents, susceptibles d'étayer nos propos. Et c'est ce travail-là qui nous a permis de faire un pas de plus dans la posture de chercheur.

4. Vue d'ensemble du mémoire

Notre recherche se compose de quatre parties distinctes que nous allons brièvement exposer, afin de donner une vue d'ensemble de notre mémoire.

La première partie de notre travail, qui se présente comme une revue de littérature, s'intéresse aux idées de Rousseau, au sujet de l'éducation. Les deux premiers chapitres, respectivement intitulés *L'émergence de l'Emile* et *L'Emile : traité d'éducation, utopie ou ouvrage philosophique ?* tentent de comprendre d'où viennent ses idées éducatives et quel statut il convient de donner à *l'Emile*, ouvrage propice aux polémiques. Puis, les propos de Rousseau sont analysés à l'aune des grands concepts constitutifs de son oeuvre: la société, la nature et la liberté. Ainsi, les dires qu'il avance à propos de l'éducation sont présentés et parfois questionnés, par le regard critique des auteurs retenus pour cette partie.

La deuxième partie se veut, elle aussi, une revue de littérature, donnant un aperçu des recherches ayant été conduites autour de l'Education Nouvelle. Il s'agit alors de présenter le mouvement, en le définissant, dans un premier temps. Puis, ses principes fondateurs sont analysés, pour comprendre l'essence même du mouvement. Ensuite, place est laissée aux implications pédagogiques qu'engendrent ces principes fondateurs, afin de saisir plus concrètement les enjeux pédagogiques qui en découlent.

Quant à la troisième partie, elle donne lieu à un premier rapprochement entre les idées nouvelles et celles défendues par Rousseau. Il s'agit alors de faire un premier bilan, susceptible d'amener certaines réponses aux revendications généalogiques, mises en place par les tenants de l'Education Nouvelle.

En tant que revue de littérature, ces trois parties font la part belle à « la référence infrapaginale » (Prost, 1996, p. 263) ; cette dernière se traduit le plus souvent par des citations, dans notre travail, qui constituent un support essentiel à l'argumentation que nous avons mise en place. Ainsi, les nombreuses références ou « les marques d'historicité [qui] remplissent [notre mémoire] [ont] une fonction spécifique : elles renvoient le lecteur hors du texte, vers les documents présents, visibles ici ou là, qui ont permis de reconstruire le passé. Elles constituent un programme de contrôle » (p. 263) qui confère à nos dires un caractère de véracité, en adéquation avec la réalité passée que nous souhaitons traiter.

La quatrième partie, plus personnelle dans l'analyse, se concentre sur Claparède. Différents thèmes, dont nous avons d'ores et déjà parlé, permettent de comprendre la manière dont ce promoteur de l'Education Nouvelle se réclame de Rousseau. Il s'agit alors de le suivre dans l'argumentaire qu'il établit pour se revendiquer de cette figure, en adoptant une méthode

identique à celle que lui-même utilise : la comparaison. Ainsi, une mise en regard de ses propos et de ceux de Rousseau permet de cerner davantage la manière dont Claparède construit cette filiation ou crée distorsion.

Première partie : Jean-Jacques Rousseau et l'éducation

A travers cette première partie, consacrée à Rousseau et à ses idées sur l'éducation, nous souhaitons nous pencher sur l'*Emile*, en nous fondant sur les dires de différents auteurs, afin de mettre en lumière et de comprendre les idées éducatives que contient l'ouvrage. Mais dans un premier temps, il convient de situer quelque peu l'*Emile* et son auteur, afin de rendre compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent et des influences qu'ils ont subies, tout en essayant de cerner le statut de ce livre.

1. L'émergence de l'*Emile*

A un 17^e siècle « chrétien, monarchique et classique », laissant une « impression générale de stabilité » (Lagarde & Michard, 1964, p. 7) succède un 18^e siècle mouvant, bouillonnant, foisonnant d'idées. Ce siècle des Lumières voit tous les genres littéraires traversés par des discussions d'idées, l'exposé de thèses, de systèmes qui ébranlent « l'édifice politique, moral, religieux du grand siècle » (p. 9). Et ce siècle se veut également celui des philosophes ; ces derniers font vaciller les opinions les plus courantes, les traditions les mieux ancrées et opèrent un bouleversement dans les esprits qui annonce bien des révolutions et dans les institutions, et dans les mœurs. C'est dans un tel contexte qu'émergent bon nombre d'ouvrages et d'articles traitant de l'éducation. Les questions éducatives et pédagogiques sont donc à l'ordre du jour. « Philosophes [...], utopistes [...], fantaisistes » (Mornet, 1950, p. 132) oeuvrent en faveur d'une éducation rompant avec la tradition. Et il serait aisé de se perdre dans « cette forêt ou cette broussaille de pédagogues avides de nouveauté », comme le dit à juste titre Mornet (1950, p. 135), en cherchant à exposer les idées de chacun.

Rousseau s'inscrit donc dans un vaste courant qui annonce certaines idées reprises, par la suite, dans l'*Emile* : combat de la rhétorique au profit de l'éducation expérimentale, plaisir de l'étude au détriment d'un enseignement rebutant. Mais les influences profondes de Rousseau sont à chercher aussi ailleurs, parmi quelques penseurs qu'il « connaît et qu'il reconnaît sur certains points comme ses maîtres » (Mornet, 1950, p. 135). Montaigne est sans conteste l'un d'eux. Avec lui, les sophistes et leurs collègues, « vraye geaule de jeunesse captive » (Montaigne, 1580/1962, p. 178), sont déjà sévèrement critiqués. L'éducation n'est

plus guère envisagée uniquement par les livres, mais est nourrie du spectacle de la vie et des voyages, ce qui pousse Château (1962, p. 72) à émettre l'hypothèse suivante : « l'influence de Montaigne joue sans doute dans le rejet des connaissances encyclopédiques et livresques ». Locke, et son *Traité de l'éducation des enfants*, sont également importants à considérer. Tout comme Montaigne, il critique rudement l'éducation traditionnelle et prône une éducation réaliste, « qui forme le jugement non par des livres, mais par des exemples » (Mornet, 1950 p. 137). Les positions qu'il adopte quant à l'éducation physique et aux soins matériels ont également un rôle important, puisque Rousseau s'en inspirera largement par la suite. La liste des auteurs ayant influencé Rousseau pourrait, bien entendu, s'allonger : « le savant Fleury », « le bon Fénelon », comme il se plaît à les nommer; ses amis Diderot et Condillac, tous deux préoccupés de questions éducatives, mais également les auteurs antiques, en premier lieu Platon, Plutarque et Lycurgue.

Pourtant, il serait inopportun de passer sous silence les influences plus personnelles de Rousseau. A la suite d'Oltramare (1879), nous pouvons dire que les racines de l'*Emile* « plongent aussi fort loin dans le passé même de l'auteur » (p. 71) et qu'il faut considérer

sa carrière aventureuse et ses antécédents littéraires ; ce qu'il y avait de bizarre et d'irrégulier dans son éducation ; puis l'esprit d'indépendance très développé dans sa famille, surtout chez son père qui le nourrissait de la moëlle de l'antiquité [...] ; enfin les influences diverses exercées par son séjour à la campagne [...], et par la vie républicaine de la cité genevoise au XVIIIe siècle, où le sérieux des mœurs protestantes s'alliait à l'esprit frondeur de l'époque. (p. 71-72)

Ces « sources vives » (p. 72) sont donc autant d'influences qui transparaîtront dans l'*Emile*. Mais revenons quelque peu sur la « carrière aventureuse » de Rousseau. Dès 1740, il entre au service de M. de Mably comme précepteur. C'est à cette époque qu'il rédige un projet d'éducation pour M. de Sainte-Marie -*Mémoire sur l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*- fils de M. de Mably, dans lequel il expose ses idées et « construit une pédagogie autour de trois principes : former le cœur, former le jugement, former l'esprit » (Howlett, 2004, p. 29). A cette occasion, « des pans entiers de l'*Emile* sont déjà ébauchés » (p. 29). Pourtant, à en croire Mornet (1950), « si la spéculation pédagogique l'intéresse, la pratique lui est pénible » (p. 20) ; Rousseau quitte donc son rôle de précepteur. Néanmoins, il ne renonce pas aux idées éducatives qui sont les siennes, et ses préoccupations pédagogiques transparaissent dans

certaines de ses écrits : le *Discours sur les sciences et les arts*, la préface de *Narcisse*, quelques passages de *De l'économie politique* et de *La Nouvelle Héloïse*.

S'il semble difficile d'établir la date à laquelle Rousseau se lance dans la rédaction de *l'Emile*, nous pouvons dire qu'il s'y attelle durant plusieurs années -vingt ans de réflexion et trois ans de travail, si l'on en croit ses dires dans les *Confessions*. Et c'est en mai 1762 qu'est publié l'ouvrage, considéré pour beaucoup comme un réquisitoire contre la société et l'éducation d'alors, avec le retentissement que l'on connaît ! C'est la *Profession de foi du vicaire savoyard* et ses prises de position sur la religion qui heurtent et choquent les autorités bien pensantes. *L'Emile* est donc condamné à être lacéré et brûlé, et Rousseau est décrété de prise de corps. Il fuit les tumultes parisiens et gagne la Suisse. *L'Emile* est ainsi le « point de départ de persécutions violentes qui condamn[ent] Rousseau à [une] existence errante (Mornet, 1950, p. 143).

2. *L'Emile* : traité d'éducation, utopie ou ouvrage philosophique?

C'est à travers un livre polémique que Rousseau expose donc ses idées concernant l'éducation. Mais quel statut donner à cet ouvrage? Doit-on y voir un traité d'éducation ? D'aucuns semblent le penser. Oltramare (1879) voit en Rousseau le créateur de la théorie scientifique de l'éducation. Pour lui, il ne fait aucun doute que *l'Emile* propose une « méthode à suivre [...] dans les moindres détails d'application » (p. 72). D'autres estiment, au contraire, que les idées de Rousseau « sont [...] à prendre comme de pures spéculations, des théories utopiques qui n'étaient pas destinées à être appliquées » (Minois, 2006, p. 213).

Mais c'est peut-être vers une troisième interprétation qu'il faut se diriger pour comprendre au mieux l'enjeu de cet ouvrage. Toute une frange d'auteurs pensent, en effet, qu'il convient de replacer *l'Emile* dans un système philosophique propre à Rousseau. Darcos et Tartayre (1986) insistent sur le fait qu'il « faut voir dans *l'Emile* l'une des œuvres majeures de Rousseau inscrite comme *Le Contrat social* [et *La Nouvelle Héloïse*] dans l'unité et la continuité d'un système philosophique qui n'a de disparate que l'apparence première » (p. 244). Lagarde et Michard (1964) s'accordent sur ce même principe : en voulant dénoncer la corruption de son siècle, Rousseau propose une conception de la famille en accord avec la nature, *La Nouvelle Héloïse*, et il présente également une société plus naturelle, *Le Contrat social*. Et il est « logiquement entraîné à exposer les principes d'une éducation conforme à la nature » (Lagarde & Michard, 1964, p. 295), dans *l'Emile*. Son œuvre entière peut donc « être

considérée comme une conséquence de la thèse paradoxale soutenue dans les deux premiers discours : à l'origine l'homme était bon, libre et heureux ; c'est la société qui l'a rendu méchant, esclave et misérable » (Duharcourt, 1938, p. 5). Le P. Ravier l'avait d'ailleurs bien compris ; Bovet (1942) nous expose sa position : le P. Ravier avait refusé « délibérément d'étudier l'*Emile* comme un traité d'éducation avec des préceptes et des *techniques*, pour n'y voir que l'expression la plus parfaite de la philosophie [...] de Rousseau » (p. 321). Et Château (1969) en fait de même. Il voit en Rousseau un philosophe, non un éducateur. D'après lui, il serait « complètement erroné de vouloir chercher dans son œuvre des techniques pédagogiques précises » (p. 184). Tout comme Duharcourt (1938), il estime que l'*Emile* est à considérer à la lumière de la thèse sur la bonté originelle de l'homme, chère à Rousseau. « Le problème posé par l'*Emile* dépasse donc la seule éducation des enfants. Ou plutôt les visées pédagogiques sont inséparables de visées philosophiques, politiques religieuses et morales » (Château, 1969, p. 185). Quant à Rousseau lui-même (1762/1969), il définit son livre « moins [comme] un traité d'éducation que [comme] les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation » (p. 78). Il apporte, en outre, quelques précisions propres à éclairer l'enjeu véritable de son ouvrage dans son *Dialogue troisième* (1772-1776/1959) :

L'*Emile* en particulier, ce livre tant lu, si peu entendu et si mal apprécié, n'est qu'un traité de la bonté originelle de l'homme destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors et l'altèrent insensiblement. (p. 934)

Ainsi, il semble bien que l'*Emile* doive être envisagé davantage comme un ouvrage philosophique, soutenant les diverses thèses de Rousseau, que comme un traité d'éducation à part entière. Toutefois, il est important de faire un pas en avant dans notre étude, afin de comprendre en quoi consistent ces idées éducatives, de manière plus concrète.

3. Les idées éducatives de Rousseau

Bon nombre d'auteurs, de penseurs, d'hommes de lettres se sont penchés sur les idées de Rousseau. Pourtant, il est intéressant de souligner que des interprétations multiples et variées courent au sujet de son œuvre en général, et de l'*Emile* en particulier. Selon Mützenberg (1997), « Rousseau fascine. Il touche. Il émeut. Il emporte le sentiment » (p. 35).

Ainsi, il éveille les passions en attirant l'admiration des uns, les foudres des autres. Et de ce fait, « on rencontre, si l'on essaie de suivre ceux qui l'ont commenté, les plus déconcertantes contradictions » (Mornet, 1950, p. 5). Comme l'explique fort bien Mornet (1950), tout se passe comme si chacun avait son Rousseau. Et il est donc ardu d'établir « des explications fines [...] qui aillent jusqu'au fond -si souvent insondable- des choses » (p. 7). Cela n'est d'ailleurs guère notre propos. A travers ce chapitre, nous allons tenter d'exposer certaines idées de Rousseau selon les trois axes suivants : la société, la nature et la liberté, axes importants pour rendre compte des idées éducatives de Rousseau, à la lumière de sa philosophie. En effet, la société et le rapport que Rousseau entretient à son égard constituent l'un des aspects fondamentaux, autour duquel il élabore sa réflexion philosophique, dans nombre de ses écrits: du *Discours sur les Sciences et les Arts* (1750) au *Contrat social* (1762), en passant par le *Discours sur l'Origine de l'Inégalité* (1755), les questions sociales le préoccupent au premier chef et reviennent comme un leitmotiv sous sa plume. La nature, quant à elle, est constitutive du bonheur chez Rousseau ; se démarquant des philosophes des Lumières, « qui voyaient dans les acquis récents d'une civilisation ouverte aux progrès scientifiques et au luxe le gage d'un bonheur durable » (Darcos & Tartayre, 1986, p. 236), c'est un retour à la nature qui est prôné par Rousseau et qui constitue l'antidote à la vie civilisée et sociale. L'exaltation de la nature traverse donc son œuvre et préfigure le Romantisme à venir. Le thème de la liberté, finalement, s'inscrit dans cette même lignée et est particulièrement prégnant dans l'*Emile* ; d'un bout à l'autre de l'ouvrage, cette notion se voit placée au premier plan des justificatifs théoriques mis en place par Rousseau. Ainsi, ces trois axes permettent d'envisager l'*Emile* à l'aune de la philosophie rousseauiste. Loin de nous donc l'idée de le résumer ; une telle démarche consisterait d'ailleurs à « l'affadir en même temps que le trahir » (Château, 1962, p. 8). Nous souhaitons rendre modestement compte de quelques idées qui nous semblent essentielles pour comprendre Rousseau, tout en gardant à l'esprit que « le champ qu'embrasse l'*Emile* est trop vaste, les questions qu'il soulève sont trop complexes et trop délicates pour qu'il soit possible de faire autre chose que d'effleurer un si grand sujet » (Oltromare, 1879, p. 76).

3.1. La société

« Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l'homme » (Rousseau, 1762/1969, p. 81) ; c'est sur cette maxime, bien connue, que s'ouvre l'*Emile*. Et c'est elle qui nous permet de nous pencher quelque peu sur un aspect

essentiel de la philosophie rousseauiste, tout en dégagant les implications pédagogiques qu'il engendre dans l'*Emile*. Rousseau croit en la bonté originelle; mais -et il insiste à de nombreuses reprises et dans différents écrits sur ce point- dans l'état actuel où il se trouve, l'homme est perverti du seul fait de la société. Pour lui, il ne fait aucun doute que cette dernière est responsable de la dépravation de l'être humain, rongé par les vices et la corruption en tout genre. Or, si la société occasionne un tel état de fait, l'homme est, au premier chef, responsable de son malheur. Comme l'explique Château (1962), c'est en voulant quitter l'état de nature, fait de simplicité, d'authenticité, que l'homme est entré dans un monde social corrompu. Et en voulant supplanter l'état dans lequel Dieu l'avait placé, il s'est éloigné du bonheur, et s'est perdu peu à peu dans les méandres de chemins sinueux, faits d'opinions néfastes et de passions contre-nature. L'état social est donc gâté de toutes parts. Et ce postulat philosophique important se retrouve en toile de fond tout au long de l'*Emile*.

Mais le pessimisme de Rousseau va plus loin encore. Dans la préface de *Narcisse* (1754/2008), il affirme qu'un peuple corrompu ne peut plus revenir à la vertu. Et « puisqu'un peuple vicieux ne revient jamais à la vertu, il ne s'agit pas de rendre bons ceux qui ne le sont plus, mais de conserver tels ceux qui ont le bonheur de l'être » (p. 41). Voilà donc un des buts poursuivis par l'*Emile*. L'éducation doit permettre à l'enfant de devenir un homme de la nature, préservé de toute perversion, avant de faire de lui un homme social.

Pour servir son dessein, Rousseau opte pour une éducation domestique, tenant son élève à l'écart, bien qu'il soit admiratif de l'éducation publique, de type communautaire, d'un Platon ou d'un Lycurgue, comme le rappelle Château (1962). Pour garder Emile des assauts néfastes de la société qui l'entoure, il convient de dresser autour de lui une « enceinte » susceptible d'éviter la corruption, la perversion venant du dehors. Si l'éducation traditionnelle met alors un point d'honneur à placer les élèves au contact des humanités et autres productions sociales, la position adoptée par Rousseau est donc bien différente. Pour lui, « les effets qu'une société peut espérer des apports de la civilisation et de la diffusion de toute culture se révèlent ambigus et, finalement, nocifs pour les hommes » (Darcos & Tartayre, 1986, p. 236). C'est la raison pour laquelle les livres, les arts et les sciences, produits d'une société corrompue, qui éloignent l'homme, mais également l'enfant, du bien, du vrai, en n'apportant « que des opinions sociales, les chaînes de l'opinion » (Château, 1962, p. 204) sont bannis ; nous y reviendrons par la suite. Ainsi, c'est dans un milieu limité et rural que sera élevé Emile. Loin des tumultes, des dangers de la société isolé du reste du monde, il pourra se développer en toute quiétude, sans tomber sous le joug « d'un commerce social excessif » (p. 151).

Pourtant, sous des airs de misanthrope, Rousseau n'en reste pas moins un homme avide d'échanges sociaux, de vie en société. Mützenberg (1997) affirme d'ailleurs que « la préoccupation civique est à la base de sa pédagogie » (p. 43). Et Château (1962) abonde dans ce sens en soulignant le paradoxe suivant : Rousseau loue la simplicité primitive qu'il élève souvent au rang d'exemple ; toutefois, l'éducation qu'il prône ne propose pas d'y revenir : la vocation de l'homme est avant tout sociale, et Rousseau (1762/1969) fera de son Emile non pas « un sauvage à reléguer dans les déserts, [mais] un sauvage fait pour habiter les villes » (p. 319-320). L'éducation telle que la conçoit Rousseau vise donc à former un bon citoyen. Et c'est un aspect très ambigu du système rousseauiste. Malgré l'aversion qu'il éprouve pour la société de son temps, il estime que « c'est [...] par la société que [l'homme] peut devenir homme au sens noble du terme » (Crahay, 1999, p. 29), en quittant son statut d'animal pour s'élever à celui d'être humain.

Si les trois premiers livres de l'*Emile* permettent au précepteur de préparer son élève à une insertion sociale ultérieure, en formant son corps, ses sens et, dans une moindre mesure, ses facultés intellectuelles, tout en l'enracinant dans la nature, ce sont les livres IV et V qui font converger l'ouvrage vers une réelle entrée d'Emile en société. La formation morale, religieuse et civile, ainsi que la formation intellectuelle à proprement parler, débutent tardivement et permettent à Emile de passer de l'état d'enfant à celui d'homme, en s'intégrant dans le groupe social. Ces deux derniers livres exposent donc aux lecteurs la manière dont Emile prend sa place dans la société, s'enracine socialement par le biais de son métier -qui détermine sa fonction sociale- et par celui de son mariage. Et ce sont ces deux derniers livres qui trouvent grâce aux yeux de Rousseau, si l'on en croit Château (1969), puisque c'est avec eux que commence la véritable éducation, permettant de faire un homme nouveau, capable d'engendrer une société nouvelle.

« L'art de l'éducation consist[e] donc à préserver le plus possible la part du naturel chez l'enfant, pour le rendre capable plus tard de résister à l'influence corruptrice de la société » (Minois, 2006, p. 214). Comme nous l'avons vu, il s'agit d'élever des barrières entre cet enfant et le monde qui l'entoure. Mais ce principe extrême en choque plus d'un. De plus, l'état d'isolement dans lequel est tenu Emile engendre un paradoxe: Emile est élevé dans le dessein d'intégrer la société; pourtant, il est maintenu éloigné de cette communauté humaine à laquelle il doit, à terme, prendre part. Et Château (1962 et 1969) relève ce biais, tout en étant plus acerbe. Selon lui, Rousseau fait du pêché social le réel pêché originel ; toute l'éducation est sous-tendue par la vie sociale à venir, dangereuse et risquée. Et il va même jusqu'à comparer Rousseau aux Jésuites, en montrant comment leurs éducations, quoique différentes,

les poussent à adopter des pratiques similaires en écartant les élèves du monde, soit par une enceinte immatérielle pour l'un, soit par les murs d'un internat pour les autres. Cette aversion craintive pour l'état social est également soulignée par Oltramare (1879), mais de façon différente. Ce dernier montre, en effet, que Rousseau sublime l'état antérieur et fait de chaque pas vers le progrès, vers l'avenir, un pas coûteux, l'éloignant de ce qu'il tient pour bien. Et cela pourrait avoir des implications sur le plan pédagogique, puisque l'élève, évoluant dans un tel milieu « court le risque de s'attarder dans le culte rétrospectif du passé et de devenir un être inutile aux autres [...] » (p. 128). Quant à Mützenberg (1997), il formule une critique d'autant plus radicale qu'elle est susceptible d'ébranler bon nombre de principes découlant de la philosophie rousseauiste, en soulevant la question suivante: « Comment un homme né bon pourrait-il [...] engendrer une société mauvaise ? » (p. 43) Force est de constater qu'il y a là matière à réflexion. Mais Rousseau ne relève pas cette contradiction évidente. Face à une société honnie, c'est un retour à la nature qu'il prône, et c'est ce thème que nous allons aborder à présent.

3.2. *La nature*

Puisque Rousseau considère la société et les hommes comme source de toute corruption, c'est vers la nature qu'il se tourne, et il lui voue un culte « rappelé presque à toutes les pages de l'*Emile* » (Château, 1969, p. 186). Suivre la nature, seule capable de développer chez l'enfant la vocation humaine, c'est accéder au bonheur et à la vertu. Emile sera ainsi élevé loin des villes, selon la nature, afin de conserver sa pureté originelle et de résister, plus tard, aux dangers de la société. Dès lors, l'éducateur n'aura qu'à s'en tenir à la nature, seul véritable maître. Voilà donc un principe fondateur de la philosophie de Rousseau, intrinsèquement lié à celui de la société, qui a, tout comme le précédent, des conséquences sur les idées qu'il défend.

Et ce principe amène Rousseau, dès la préface de l'*Emile*, à avoir une vision de l'enfance bien différente de celle qui a cours à l'époque. Si l'éducation tend alors à faire de l'enfant un adulte, en « cherch[ant] toujours l'homme dans l'enfant [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 78), il s'en offusque et propose une tout autre approche. L'état d'enfance est voulu par la nature, qui ne fait jamais rien de vain, et il s'agit de le respecter. L'enfance a donc une vocation, subordonnée à la vocation humaine, qui lui est propre et dont il faut tenir compte, dans toute éducation. En effet, cet état permet à l'enfant de développer ses sens, pour parvenir « à construire à la fois les conduites humaines, et la raison » (Château, 1969, p. 198),

sans courir de dangers, les forces lui faisant encore défaut. Comme le dit justement Château (1962), l'enfance permet « cette progressive conquête de l'homme par lui-même » (p. 163). Passer outre cette période serait alors inconscience, puisque « la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant » (Rousseau, 1762/1969, p. 83).

Il convient donc de respecter la nature, en adaptant l'éducation à l'enfance. Toutefois, Rousseau va plus loin dans ses propos, puisqu'il met en place une éducation propice à chaque âge de l'enfance. Le développement des fonctions, besoins ou intérêts, est fluctuant selon les âges, et l'éducation doit en tenir compte, afin d'être au plus près des besoins de l'enfant, voulus par la nature. « Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre » insiste Rousseau (1762/1969, p. 254). Et pour respecter les recommandations fixées par la nature, l'éducateur doit l'observer et suivre le chemin qu'elle lui indique, un chemin tout tracé. Mais il doit également être attentif à son élève, l'étudier en faisant de lui l'élément central de la relation pédagogique, d'où cette célèbre maxime : « commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très-assurément, vous ne les connaissez point » (p. 78). Cette nécessité de l'observation permet au précepteur de cerner les besoins requis non seulement par l'âge de l'élève, mais également par son caractère. C'est ainsi que cette « pédagogie fonctionnelle, parce qu'elle est pédagogie de la vocation, sera aussi pédagogie du bonheur » souligne Château (1969, p. 200). Et c'est elle que l'on retrouve dans l'*Emile*, puisque chaque livre est dévolu aux besoins particuliers de l'enfant, eu égard à son âge ; c'est donc une telle éducation que reçoit Emile.

Pourtant, si chaque âge doit être considéré comme un état complet, et non imparfait, bien que provisoire, le dessein de l'éducation est d'amener l'enfant à réaliser sa vocation humaine. « Chaque âge n'est qu'une étape dans cette montée progressive ; s'ils se distinguent en raison de facteurs à la fois organiques et intellectuels, c'est sans se séparer » (Château, 1962, p. 212). L'éducation de Rousseau n'est donc nullement morcelée ; chaque âge trouve sa continuité dans le suivant, jusqu'à l'aboutissement final : l'état d'homme.

Outre cette éducation fonctionnelle chère à Rousseau, il convient d'aborder un concept purement rousseauiste, celui de l'éducation négative. Désireux de respecter l'ordre voulu par la nature, Rousseau prend le contre-pied de l'éducation positive, « qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme » (Rousseau, *L. à l'Archevêque*, cité par Château, 1962, p. 171) et décide de préserver son Emile d'une société dépravée, nous l'avons vu précédemment, et d'un enseignement prématuré, durant la première éducation, en ne proposant aucune instruction directe à son élève. Vouloir instruire un enfant au sujet de la morale ou de la vertu est dangereux, puisque, n'ayant pas atteint l'âge

nécessaire pour comprendre puis assimiler de tels propos, il ne les entend pas ou pis, il les entend mal. Et, selon Rousseau, cette incompréhension est la porte ouverte à toutes les erreurs, à tous les vices. Comme ses prédécesseurs Montaigne et Pascal, Rousseau préfère donc l'état d'ignorance à celui de « demi-savant ». Et c'est d'ailleurs cette ignorance qui permet à Emile d'éviter la corruption de son être. « Souviens toi, souviens toi sans cesse que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste, et qu'on ne s'égare point par ce qu'on ne sait pas, mais par ce qu'on croit savoir » (Rousseau, 1762/1969, p. 264). Voilà pourquoi Rousseau bannit les produits culturels de l'éducation d'Emile. « Je hais les livres » (p. 290) martèle Rousseau dans le livre III de l'*Emile* ; ils ne sont bons qu'à transmettre les opinions d'une civilisation dépravée et à donner l'occasion aux hommes de parler de ce qu'ils ne connaissent guère. Ils constituent donc « des obstacles au développement d'une pensée autonome » (Crahay, 1999, p. 32). L'éducation négative est donc préférable ; si elle n'expose pas à l'enfant la vérité ou la vertu, elle a le mérite de « garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur » (Rousseau, 1762/1969, p. 159). Et Rousseau fait un pas en avant dans sa méthode. Outre le fait de ne pas mettre l'élève au contact de notions inadaptées, il propose à l'éducateur de laisser faire la nature, et de ne point agir. L'éducation négative devient ainsi inactive, ou expectante, comme la nomme Oltramare (1879, p. 80). L'éducateur doit donc se subordonner à la nature, pour qu'elle opère son œuvre, sans chercher à presser le temps. Rousseau (1762/1969) estime, à ce propos, qu'une des règles les plus importantes en matière d'éducation « ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (p. 159). Et c'est précisément cette règle qui, selon Château (1969), est au cœur de l'éducation négative. Perdre du temps, retarder le moment d'instruire Emile, voilà semble-t-il la meilleure manière d'éviter que les passions ou les vices n'entrent dans son cœur et de préserver son calme intérieur aussi longtemps que possible.

Toutefois, même si cette éducation est inactive, le maître et l'élève n'en sont pas moins actifs. En effet, l'enfant, guidé par « l'utile et l'intérêt » (Château, 1962, p. 207), fera ses propres expériences, susceptibles de lui apprendre ce qu'il désire, au contact de la nature. Et « faire appel à l'expérience, c'est amener l'élève à s'instruire par lui-même » (Lagarde & Michard, 1964, p. 295), si l'on se réfère aux principes de Rousseau. Lui-même autodidacte, il semble avoir le souci de voir son Emile s'instruire seul. Et cette instruction passe par l'éducation directe des choses. Les choses « parce qu'elles proviennent de la nature » (Francoeur, 1995, p. 69) sont seules capables de mettre l'élève en présence de la vérité. C'est la raison pour laquelle Rousseau privilégie l'éducation par les choses -que Oltramare (1879) compare à la physique expérimentale- au détriment de l'éducation par les mots. « Les choses !

les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots : avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards » (Rousseau, 1762/1969, p. 283). Voilà donc sa position clairement exposée ! Et même lorsque débutera l'éducation positive, les choses auront toujours sa préférence.

Ainsi éduqué, Emile « incarn[era] la liberté de penser et d'agir selon le bien » (Francoeur, 1995, p. 55), à en croire Rousseau. Le respect de son développement, l'éducation négative dans laquelle il aura été tenu, le temps qu'aura pris son précepteur pour laisser agir la nature feront de lui un homme de la nature. Pourtant, certaines critiques s'élèvent contre ces principes. Château (1969) doute des compétences d'un enfant laissé libre dans la recherche des bonnes conduites. Prévenir le vice est-il suffisant pour voir apparaître chez lui les comportements appropriés ? Il est vrai que nous pouvons en douter. Et Château critique même ouvertement le milieu éducatif d'Emile, censé être naturel, en montrant qu'il est frelaté, par l'action du précepteur. Et nous traiterons, dans la prochaine partie, de ce point précis, qui nous permettra de considérer la notion de liberté dans le système éducatif de Rousseau. Oltramare (1879) souligne, lui, « [le] vide dans l'éducation première » (p. 105). En effet, Rousseau ne fait que très peu cas de la petite enfance, période charnière qui requiert attention et soins particuliers. Il n'envisage guère les sentiments qui ébranlent alors l'individu et passe ainsi sur cette prime enfance sans s'attacher à la comprendre, ou à la décrire à la hauteur de son importance. Mais Oltramare critique également l'éducation par les choses, si importante pour Rousseau. Selon lui, vouloir laisser à l'enfant la charge de chercher et de trouver par lui-même les réponses à ses questions est inopportun ; l'adulte se doit d'apporter à « sa faiblesse intellectuelle [...] et sa faiblesse physique les secours dont [l'enfant] ne peut se passer ». (p. 106). Et aux yeux d'Oltramare, Rousseau « passe [également] la mesure en laissant s'écouler [...] [des] années bien précieuses, qui manqueront plus tard pour tout ce qu'il y a à faire et qu'Emile n'aura employées qu'à courir les champs » (p. 104). Le fait de prendre le temps est une bonne chose, mais comme toute bonne chose, il s'agit de ne point en abuser. Toutefois, malgré ces quelques critiques, Oltramare, lui aussi, reconnaît à Rousseau nombre de mérites. Et il n'hésite pas à affirmer que « la règle fondamentale posée dans l'*Emile*, de se conformer à la nature dans l'éducation, devra toujours être acceptée en principe par les vrais pédagogues » (p. 79). Pour lui, le respect de la nature est l'un des « deux axiomes pédagogiques » (p. 93) que l'on doit à Rousseau. Quant au second axiome, il s'agit de l'aspiration à la liberté, et cela nous permet d'annoncer notre troisième axe, puisqu'il traite justement de ce sujet.

3.3. La liberté

Dans son système philosophique, Rousseau prône également la liberté. Mais, là encore, il s'agit de considérer ce thème à la lumière des deux précédents. Pour éviter à l'enfant des « dépendances instables et dangereuses qui viennent de la société » (Château, 1962, p. 193), il convient de mettre en place une éducation selon la nature, nous l'avons vu; et cette éducation se fera par et pour la liberté, comme le souligne Oltramare (1879). Cette liberté constitue alors un bien inaliénable, un bien essentiel sur lequel Rousseau fonde ses dires. Il pose donc ce principe comme élément primordial et revendique la liberté pour son Emile. Toutefois, « il est erroné d'attribuer à Rousseau la paternité des idées libertaires » (Crahay, 1999, p. 30). En effet, il envisage cette liberté de façon particulière, et il convient de s'y attarder quelque peu, afin de mieux la comprendre.

Si d'aucuns voient dans les lois propres à la société dénoncée par Rousseau la garantie d'une liberté pour les hommes, lui s'en détourne pour mieux suivre sa conduite philosophique, en s'en remettant à la nature. Et à la suite d'Oltramare (1879), nous souhaitons le citer, afin d'illustrer au mieux son rapport à la liberté, et également à l'obéissance.

C'est en vain qu'on aspire à la liberté sous la sauve-garde des lois. Des lois ! où est-ce qu'il y en a ? et où est-ce qu'elles sont respectées ? Partout, tu n'as vu régner sous ce nom que l'intérêt particulier et les passions des hommes. Mais les lois éternelles de la nature et de l'ordre existent. Elles tiennent lieu de loi positive au sage ; elles sont écrites au fond de son cœur par la conscience et par la raison ; c'est à celles-là qu'il doit s'asservir pour être libre ; et il n'y a d'esclave que celui qui fait le mal, car il le fait toujours malgré lui. La liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l'homme libre, il la porte partout avec lui. L'homme vil porte partout la servitude. L'un sera esclave à Genève, et l'autre libre à Paris. (Rousseau, 1762/1969, p. 693-694)

Voilà donc les propos que Rousseau tient dans l'*Emile*, au sujet de la liberté. Pour lui, c'est la raison qui permet à l'homme d'être libre. En obéissant aux règles qu'elle prescrit à son cœur, « [il] ne veut que ce qu'il peut » et « il fait ce qui lui plaît » (Rousseau, 1762/1969, p. 145). Il respecte ainsi la place que lui a assignée la Providence, obéit à sa vocation et se libère de la dépendance envers autrui, tout en gagnant sa liberté, une liberté modérée. Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que Rousseau est assoiffé de social et que son

éducation tend à former un homme nouveau, en vue d'une société nouvelle. C'est ainsi que la société nouvelle et idéale dont il rêve lui fait envisager la liberté comme « l'obéissance totale à la loi de la Cité idéale » (Château, 1969, p. 220). Toutes ces idées, Rousseau les développe davantage dans le *Contrat social* que dans l'*Emile*. Voilà pourquoi nous ne faisons que les effleurer, même si le thème de la liberté mériterait d'être davantage approfondi ; et nous nous bornerons ici à envisager ses implications dans les idées éducatives de Rousseau.

Dès son plus jeune âge, Emile est laissé libre. Libre dans ses mouvements d'abord, puisque les contraintes physiques, infligées par le maillot, sont bannies. Mais surtout libre dans son développement et ses apprentissages. Et c'est précisément cet aspect qu'il est intéressant de considérer, si l'on veut cerner quelque peu l'état de liberté particulier dans lequel est placé Emile, et comprendre la façon paradoxale dont Rousseau envisage cette liberté.

Comme nous l'avons vu, l'enfant évolue dans une « enceinte » voulue par son précepteur ; en le coupant du monde qui l'entoure, cette dernière est censée garantir une certaine liberté à Emile, « la liberté de penser et d'agir selon le bien » (Francoeur, 1995, p. 55). L'éducation négative procède également de la sorte, du moins en partie. Soucieux de respecter la nature et le développement naturel de l'enfant, Rousseau refuse de mettre Emile au contact de produits culturels, tronquant sa faculté de penser de manière libre et autonome. Il est donc nullement asservi à la société, aux opinions ou aux jugements des hommes. C'est des choses dont il dépend, et c'est donc la nature qui doit, seule, lui indiquer ses limites. « Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation. L'expérience ou l'impuissance doivent seules lui tenir lieu de loi » (Rousseau, 1762/1969, p. 147). Lorsqu'Emile ne se sent pas dépendre des choses, il est donc totalement libre, puisque personne ne lui dicte sa conduite, pas même son précepteur. L'activité dont il peut profiter veut, en effet, qu'il soit laissé libre, afin qu'il use de son corps, de ses sens, pour faire les expériences utiles à son apprentissage. Mais comme le rappellent Lagarde et Michard (1964), « cette méthode *active* exige tout un art d'éveiller la curiosité sans en avoir l'air : c'est en recourant sans cesse à l'artifice que le guide mettra l'élève dans les conditions de la nature » (p. 295). L'élève, censé seul décider, est donc subtilement dirigé par le maître ; il faut « qu'il croi[e] toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez » (Rousseau, 1762/1969, p. 198). Le précepteur joue donc un rôle prépondérant dans l'éducation d'Emile. En mettant en place un milieu éducatif artificiel, bien pensé et bien préparé, il se veut marionnettiste, et fait faire à Emile des expériences choisies, en gardant un contrôle strict sur son éducation. Et Rousseau ne s'en cache pas : « sans doute

[l'enfant] ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas sans que vous l'ayez prévu [...] » (p. 199).

Dès lors, on saisit mieux la critique qu'émet Château (1962) à propos de ce milieu éducatif qu'il qualifie d'artificiel, alors que Rousseau le veut naturel, car la mainmise du précepteur sur le milieu dans lequel évolue Emile semble totale. Et le fait qu'il manipule les différents stades de développement en retardant l'éclosion des passions, puis en les déviant à sa guise, ou en repoussant la formation sociale de son élève jusqu'à un âge avancé, renforce l'idée d'une absolue dépendance d'Emile à son précepteur. Même adulte et doté de raison, Emile sera toujours assujéti à ce maître, qui choisira son épouse et le guidera dans la société. Ainsi, sous des airs de complète liberté, Emile aura été « bien surveillé jusqu'à sa maturité ; il le sera jusqu'à sa mort » (Château, 1969, p. 220) puisque la Cité, symbole du précepteur selon Château (1969), prendra le relais.

De ce qui précède, on comprend bien en quoi Rousseau a une façon bien à lui d'envisager la liberté. Pour certains, « ce qui fait l'intérêt du livre de Rousseau, c'est qu'il s'y pose en défenseur de la liberté de l'enfance[...] » (Duharcourt, 1938, p. 13). Et ils n'hésitent pas à faire de l'*Emile* la charte de libération de l'enfance. Mais, pour d'autres, cette notion de liberté est interrogée, en vue d'être critiquée. Le rôle ambigu du précepteur est alors remis en question et discuté à l'aune des principes de liberté défendus par Rousseau. C'est ce que fait Oltramare (1879), tout en insistant sur le danger potentiel qu'un élève, soumis à « l'action incessante exercée par la présence d'une seule et même personne » (p. 90) peut courir. Et cette manipulation opérée de façon constante par le précepteur fait dire à Minois (2006) que la liberté de Rousseau est tout bonnement une fausse liberté. Château (1962 et 1969), très critique à ce propos, amène des arguments qui vont dans le même sens. D'après lui, l'éducation présentée dans l'*Emile* « qui apparaît comme celle d'une liberté bien réglée » (1969, p. 223) est, en fait, celle d'une liberté trop réglée. Emile, comparé à un prisonnier par Mützenbergr (1997), n'a donc qu'une marge de manœuvre limitée, voire inexistante, dans cette nature frelatée, correspondant à un milieu éducatif voulu et choisi par le précepteur. C'est sans doute cela qui pousse Château (1962 et 1969) à voir en Rousseau « [un] prophète qui annonce moins la liberté que le pire totalitarisme » (1962, p. 243).

Ainsi, le postulat de Rousseau veut que la nature humaine soit bonne, mais que la vie en société la corrompe. Et c'est à partir de ce présupposé qu'il érige un système d'éducation fondé sur les trois axes que nous avons choisi d'étudier et qui traversent tout l'*Emile* : la société, la nature et la liberté. Minois (2006) résume bien les implications qui en découlent :

l'éducation consiste à conserver la part de naturel propre à l'enfance, afin de rendre l'homme capable de résister à l'influence corruptrice de la société, le moment venu. Comme le souligne Château (1962 et 1969) à diverses reprises, l'éducation présentée dans l'*Emile* a donc une visée sociale, et c'est cette visée qui est importante puisque « l'art le plus nécessaire à l'homme et au citoyen [...] est de savoir vivre avec ses semblables » (Rousseau, 1762/1969, p. 491). Oltramare (1879) peint également fort bien la portée de l'éducation, telle que la souhaite Rousseau, sur cet homme qu'il veut nouveau, mais social :

Si le point de départ était l'état de nature, le point d'arrivée, le but à atteindre, est l'épanouissement complet de l'être, l'état d'homme véritable, c'est-à-dire d'un être fortement constitué, sain de corps et d'esprit, connaissant ses limites naturelles et la place qui lui est assignée dans l'ordre universel, capable de s'y maintenir par une volonté entièrement libre, affranchie du joug des opinions humaines et du joug non moins tyrannique de ses propres passions ». (p. 81)

Les idées éducatives de Rousseau semblent présenter une certaine cohérence. Mais Château (1962) insiste sur le fait qu'elles ne forment guère une unité rationnelle ; elles se regroupent davantage autour de principes philosophiques propres à Rousseau, et nous espérons l'avoir suffisamment montré. D'ailleurs, ses principes l'amènent à proposer des idées éducatives souvent saugrenues, et nous voulons volontiers croire Minois (2006) lorsqu'il affirme qu'élevé de la sorte, « son pauvre Emile aurait toutes les chances d'être un névrosé complètement inadapté à la société ; [et que] lâché dans le monde réel, il aurait bien peu de chances d'y survivre » (p. 217). Ainsi, il ne s'agit pas de chercher dans l'*Emile* des réponses à des questions d'ordre pédagogique ; il convient plutôt de considérer ses idées comme autant de problèmes susceptibles de susciter des réflexions chez les pédagogues et autres éducateurs.

C'est ce qui semble faire le mérite de Rousseau, aux yeux de bon nombre d'auteurs. Pour Oltramare (1879) « en faisant table rase du passé, il a tout remis en question et donné par là une forte impulsion aux recherches pédagogiques » (p. 129) ; et Château (1962) va dans le même sens « [...] malgré son ambiguïté et en partie en raison d'elle, [il a] lancé dans le monde des idées essentielles et surtout posé des problèmes que l'on ne peut refuser d'envisager » (p. 244). Voilà sans doute pourquoi l'influence de l'*Emile* s'est fait sentir dès sa publication, puisque « des contemporains se mirent à élever leurs enfants d'après ses principes, ce qui donna lieu à des excès ridicules[...] » (Lagarde & Michard, 1964, p. 296).

Mais, plus sérieusement, cette influence devient très grande pendant et après la révolution, si l'on en croit Mornet (1950). Les théoriciens s'inspirent des principes de Rousseau, afin d'apporter un vent nouveau dans les pratiques éducatives : Kant ou Herbart chez les philosophes, Pestalozzi ou Froebel chez les pédagogues, pour n'en citer que quelques-uns. Pourtant, est-ce à dire que les principes de Rousseau ont été lus fidèlement ? La nature de ses propos a-t-elle toujours été comprise et respectée ? A la suite du P. Ravier, il est permis d'en douter : « [Rousseau] n'a-t-il pas été rectifié par les pédagogies postérieures ? » (P. Ravier, cité par Bovet, 1941-1942, p. 317) Dans la suite de ce travail, nous allons donc nous intéresser à un courant, l'Education Nouvelle, et plus particulièrement à Claparède, afin de considérer de plus près cette influence et sa manifestation concrète.

Deuxième partie : L'Education Nouvelle

Qu'elle se veuille fille du 19^e siècle ou irruption soudaine, l'Education Nouvelle n'en est pas moins un mouvement qui ébranle et marque l'histoire de l'éducation, puisque c'est elle qui fait émerger « ce désir intense de changer l'école [qui] envahi[t] [alors] une époque » (Vellas, 1986, p. 101). Après l'avoir brièvement située dans notre introduction, et quoique « en histoire [...] indiquer nettement l'exact point de départ d'un mouvement nouveau [soit] [...] toujours plus ou moins arbitraire, surtout s'il s'agit d'un mouvement d'opinion » (Dubois, cité par Hameline, 2004, p. 146), il convient de la définir un tant soit peu, pour tenter de la cerner davantage, avant d'envisager ses principes fondateurs et leurs implications pédagogiques.

Si l'on se tourne du côté des historiens, on se rend rapidement compte qu'il n'est guère aisé de lui donner une définition précise : pour Hameline (1995), il s'agit d'un « mouvement de pensée aux contours imprécis et à la définition souvent approximative » (p. 1). Quant à Ohayon, Ottavi et Savoye (2004), ils qualifient l'Education Nouvelle de « nébuleuse où voisinent théories philosophiques, pratiques novatrices, idéaux politiques, et où abondent les conflits » (p. 4). En effet, force est de constater que l'Education Nouvelle est pétrie de tensions et de débats, qui l'empêchent d'être homogène. Et ce « melting-pot des idées modernes sur l'éducation » (Hameline, 2000, p. 87) n'est pas étonnant ; comme l'explique Avanzini (1995), l'Education Nouvelle n'est pas l'œuvre d'un fondateur unique ; au contraire, c'est une série de personnalités bien différentes qui l'ont engendrée. Educateurs, pédagogues, enseignants, mais aussi philosophes, scientifiques et psychanalystes de toute origine se sont intéressés à l'Education Nouvelle et son côté protéiforme paraît donc aller de soi.

Ainsi, elle constitue un « mélange étrange de vues idéalistes et de pratiques concrètes » (Gal, 1969, p. 36), et il est bien difficile de la délimiter. Sans doute ne faut-il donc pas voir dans l'Education Nouvelle une méthode aux limites précises et stables. Tout comme le préconise Bloch (1968, p. 4), il convient de l'envisager comme un esprit, un état d'esprit, dirons-nous, à la suite d'Avanzini (1995), plutôt que comme une méthode. Et c'est également cette posture qu'adoptent bon nombre d'historiens modernes, lorsqu'ils étudient ce mouvement.

Dans la suite de ce travail, nous allons donc nous efforcer de rendre compte de cet état d'esprit, en développant certains principes fondateurs, autours desquels se sont regroupés les partisans de ce mouvement.

1. Un rejet commun de l'éducation traditionnelle

Tout comme Rousseau l'avait fait en son temps, les tenants de l'Education Nouvelle s'inscrivent en faux contre une vision traditionnelle de l'école. Et c'est sans doute un des rares points de convergence du mouvement ; comme l'explique Haenggli-Jenni (2004), en effet, « les griefs à l'égard de l'école traditionnelle reviennent comme un leitmotiv. Ils semblent constituer le *socle* sur lequel chacun s'appuie pour émettre de nouvelles idées, pour élaborer de nouvelles théories [...] » (p. 23). Et cette réaction face à une conception archaïque de l'éducation trouve alors des échos dans une société européenne en pleine évolution. Contrairement au 18e, le 20e siècle semble prêt à questionner des idées pédagogiques bien ancrées. François-Unger (1969) abonde dans ce sens. Selon elle, des conceptions nouvelles en matière d'éducation et de respect de la personne étaient connues, défendues depuis longtemps. Mais « si les défenseurs de l'enfant s'étaient habitués à penser *contre*, contre l'ordre existant et comme si leurs idées devaient demeurer sans effet et cet ordre durer toujours » (p. 123), l'espoir d'un renouveau pédagogique tend à se concrétiser. Au lendemain de la Grande Guerre, c'est la société dans son ensemble qui paraît prendre conscience de l'inadéquation de l'éducation avec le monde moderne qui se met en place ; l'école a failli à sa mission et une réforme s'impose. A ce propos, Ehm (1937) se laisse aller à un discours aux allures de prophétie :

Il faut que l'école ne soit pas faite pour les maîtres ou l'Etat, mais pour que ceux-ci mettent toute leur valeur au service des enfants. L'école aux écoliers ! Qu'on respecte l'individualité des élèves, qu'on développe en eux l'esprit d'initiative, le sens de la responsabilité sociale, en d'autres termes qu'on rapproche l'école de la vie et qu'on l'adapte aux exigences et aux conditions de la vie moderne ! (p. 23)

Voilà qui est clair : l'éducation traditionnelle, érigée par certains novateurs comme « la cause profonde du mal » (Bloch, 1968, p. 6), doit tout bonnement disparaître au profit d'une pédagogie nouvelle, en adéquation avec la société démocratique qui se met en place. A ce

propos, Hameline (2000) décrit la manière dont certains inventent « un passé repoussoir avec lequel l'éducation nouvelle est censée n'avoir plus rien de commun » (p. 19). Caricaturer l'école traditionnelle pour mieux s'en distancer, voilà la position adoptée par quelques novateurs, dont Ferrière ou Claparède, qui n'hésite pas à la comparer au lit de Procuste! Toutefois, si l'on envisage le contexte de l'époque en adoptant une position neutre, nous comprenons davantage l'enjeu profond qui se joue alors : « comme la nouvelle éducation est en accord avec l'état du progrès, comme l'ancienne correspondait à l'état antérieur, elles ne s'opposent pas comme l'erreur et la vérité, mais sont appelées à se succéder [...] » (Ottavi, 2001, p. 224). C'est parce que les tendances politiques et sociales se modifient en ce début de 20e siècle que l'éducation change, évolue pour répondre aux attentes nouvelles d'une nouvelle société.

2. L'Education Nouvelle : une pédagogie scientifique ?

Si l'éducation traditionnelle semble se fonder sur des conceptions philosophiques incertaines, selon les novateurs, l'Education Nouvelle, elle, se doit de reposer sur des assises stables et sur « une approche scientifique constitu[ant] la condition de tout progrès et action efficace (Hofstetter & Schneuwly, 2006, p. 22), afin de rompre clairement avec des pratiques antérieures jugées empiriques. Comme l'explique Hameline (2000), « la confiance dans la science est une des manifestations de la croyance en la supériorité de l'approche rationnelle des choses » (p. 48). Cette foi intense que partagent les novateurs au sujet d'une pédagogie scientifique constitue alors un point de ralliement essentiel. « L'appel à la science » (Vidal, 1997, p. 85) est donc lancé et est arboré en un étendard communément reconnu. C'est sans doute cela qui fait dire à Ehm (1937) que « le mouvement de l'Education Nouvelle est né [...] du souci de construire une pédagogie sur une connaissance scientifique de l'enfant [...] » (p.67). « L'Education Nouvelle « se donne [donc] des allures de science, [elle] se fait science » (Soëtard, 1995, p. 233). Et les méthodes qu'elle propose d'appliquer se veulent scientifiques : une connaissance objective de l'enfant doit se mettre en place, notamment grâce aux apports de la psychologie, « qui peut fournir à la pédagogie une base scientifique » (Vidal, 1997, p. 85), et les pionniers de l'Education Nouvelle « [mettent] toute leur confiance et tous leurs espoirs en un enfant nouveau, révélé théoriquement » par la science (Vellas, 1986, p. 101). Ainsi, ces méthodes scientifiques sont censées mettre au jour des vérités indéniables rendant l'acte éducatif objectif.

Pourtant, en abritant « le choix [de leur pédagogie] sous le manteau de la science » (Bloch, 1968, p. 161), bon nombre de novateurs tombent dans un écueil dangereux. En effet, considérer l'Education Nouvelle et l'éducation scientifique comme équivalentes les amène à faire preuve de scientisme, en cherchant des réponses purement scientifiques à des questions d'ordre philosophique. Et c'est cette pratique que condamne Bloch (1968), lui qui estime que l'Education Nouvelle tient davantage du ressort de la philosophie que de la science. Avanzini (1995) relève également le piège tendu par la science à certains penseurs : d'après lui, les novateurs ont parfois présenté leurs inventions pragmatiques comme de réelles découvertes scientifiques. Et d'affirmer : « si elle stimule l'élaboration d'une psychologie scientifique, la pratique de l'Education Nouvelle ne peut se déclarer elle-même scientifique, ni scientifiquement établie ». Et nous souscrivons pleinement à ces dires.

3. Une Education Nouvelle pour une société nouvelle

Forts d'une confiance solide, fondée sur une éducation découlant d'une étude scientifique de l'enfant, les novateurs font un pari sur cette éducation : par son biais, il est possible de transformer la société, de la faire évoluer vers un modernisme souhaitable et souhaité. Et ce modernisme semble moins « désigner une période [qu'une] orientation des esprits » (Hameline, 2004, p. 153). En effet, la société moderne industrielle, avec tous les besoins nouveaux qu'elle charrie, est déjà en marche ; « éduquer constitue donc l'urgence de l'époque parce que fondamentalement un homme nouveau est à faire » (Hameline, 2000, p. 30). Et c'est par l'éducation qu'on souhaite le réaliser. Comme l'explique Vidal (1997), cette dernière doit former l'homme nouveau et, « par là, des mœurs et une société nouvelle » (p. 82). Mais en adoptant cette position, l'école fait un pas en avant : « [elle] s'érige en modèle de la Cité à venir et celle-ci est pensée comme étant pédagogique en elle-même » (p. 82). Le pouvoir conféré à l'éducation est donc important. Et sans doute est-ce dû, en partie, au contexte de l'époque. La Grande Guerre est passée par là, en marquant la société en général, et l'Education Nouvelle, qui se veut alors « l'héritière d'un internationalisme pacifiste » (Helmchen, 1995, p. 19) en particulier. Se met alors en place « un immense rêve d'humanité que la pédagogie est désormais chargée de réaliser » (Soëtard, 1995, p. 232). Compréhension, collaboration et coopération internationales (Vidal, 1997, p. 88) : voilà les principes clefs que l'Education doit inculquer à la jeunesse, afin de « sortir le monde de la haine nationaliste », tout en cultivant dans l'enfant ce que l'on reconnaît alors comme « le noyau même de l'être

humain [...] : la solidarité, le bien-être, le progrès pour le monde » (Helmchen, 1995, p. 28). Mais l'école, en transmettant de telles valeurs, se veut la préfiguration de la société à venir, comme l'explique, à juste titre, Vidal (1997). Et, à sa suite, nous pouvons citer Dottrens (1933) :

Si l'on veut assurer les progrès de la démocratie, il faut introduire progressivement la démocratie à l'école. Si l'on veut que les hommes sachent user de la liberté, il faut qu'à l'école ils aient fait l'apprentissage de la liberté. (p. 13)

Ces brefs propos montrent bien l'importance donnée à l'école et le pouvoir transformateur qui lui est conféré. Mais cette croyance en l'amélioration de la société par l'éducation n'est pas nouvelle. Rousseau l'avait déjà espérée deux siècles auparavant. Rappelons-nous, en effet, des attentes qu'il place dans la formation de son Emile. Par l'éducation, il souhaite faire de lui un homme de la nature se métamorphosant, à terme, en homme social capable de changer « une société artificielle dont les institutions corrompaient la bonté naturelle de l'homme » (Haenggeli-Jenni, 2004, p. 28). C'est donc par le biais de l'éducation -une éducation certes particulière- que Rousseau désire faire advenir « une société rationnelle, qui respecte la nature » (Château, 1969, p. 187) et rompe avec les multiples vices qui sont alors légion. L'homme nouveau, symbolisé par Emile, doit engendrer une société nouvelle et c'est grâce à l'éducation qu'un tel bouleversement semble possible. L'Education Nouvelle s'inscrit dans cette même lignée, même si, avec elle, « il s'agit plutôt de transformer des attitudes, des schémas de pensée et surtout une manière de concevoir l'éducation, afin de transformer l'individu dans son être profond et de l'inciter à se comporter de façon solidaire et respectueuse d'autrui » (Haenggeli-Jenni, 2004, p. 28). Mais quelles que soient les nuances, Rousseau et les novateurs se rejoignent bien sur ce point : l'éducation se doit de former un homme nouveau en vue d'une société nouvelle et meilleure à leurs yeux.

4. Implications pédagogiques

Ces principes fondateurs vont engendrer certaines pratiques pédagogiques communément admises par les tenants de l'Education Nouvelle. Nous souhaitons donc aborder celles qui nous paraissent essentielles à notre travail, afin de faire un pas en avant dans la description, quoique délicate, de ce mouvement.

4.1. Une « révolution copernicienne »

Si l'éducation traditionnelle envisage l'enfant comme une cire molle, pétrissable à loisir, l'Education Nouvelle prend le contre-pied d'une telle conception pour proposer un puero-centrisme radical. « L'enfant a des dons, des besoins, des appétits intellectuels, des curiosités, une énergie créatrice et assimilatrice » (Bloch, 1968, p. 23) dont l'enseignant doit tenir compte, afin qu'un jaillissement s'opère du dedans au dehors. Le besoin de connaître l'être à éduquer est donc intense chez les novateurs, comme le rappelle Médici (1995), et c'est la raison pour laquelle ils concèdent une place centrale à l'enfant ; « on postule ainsi la possibilité et la nécessité de penser et de concevoir l'enseignement comme conditionné et défini essentiellement par *l'enfant* » (Hofstetter & Schneuwly, 2006, p. 25). Un renversement pédagogique qui met l'élève, et non plus le maître, au centre du processus éducatif est alors réalisé : « il convient dorénavant non plus tant de construire une science de l'enseignant (et de l'enseignement) [mais] une science de l'apprenant [...] (p. 25). Mais comment donc se traduit cette idée ? Claparède l'annonce en termes de révolution copernicienne. « Les méthodes et les programmes gravitent autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution *copernicienne* [...] » envisagée par Claparède et les tenants de l'Education Nouvelle (Claparède, cité par Bloch, 1968, p. 25). A un « Magister dixit » s'oppose donc un « Discat a puero magister » et ce changement de paradigme est intéressant à notre propos, puisqu'il est hérité de Rousseau, qui est présenté par certains comme le Copernic de la pédagogie; en effet, comme le souligne Ottavi (2001), « l'idée que l'enfant est l'objet d'étude privilégié pour l'éducateur est [...] replacée dans une généalogie protéiforme qui remonte à Rousseau » (p. 266). Et il est vrai que ce dernier met un point d'honneur à placer son Emile au cœur de la relation pédagogique, comme nous avons pu le voir dans la première partie de ce travail.

Dès lors, il convient de « partir de l'enfant, le prendre pour guide [...] » puisqu'il est « le point de départ, le centre, le but » (Dewey, cité par Bloch, 1968, p. 25) de l'action pédagogique. Et Ottavi (2001) décrit fort bien le rôle nouveau attribué à l'élève : « l'enfant, par ses questions, ses expériences, est le point de départ de la mise en ordre du savoir, dans lequel se construit sa progression au lieu de recevoir passivement la pensée d'autrui » (p. 234). C'est la raison pour laquelle le maître doit observer, étudier ses élèves, afin d'être attentif à leurs intérêts et à leurs besoins, tout en créant les conditions nécessaires à l'épanouissement de cette énergie intérieure, qui ne demande qu'à s'extérioriser. Les recherches scientifiques viennent d'ailleurs l'assister dans cette démarche. Les psychologues

mettent au jour la nature enfantine, qui se distingue de celle de l'adulte et amène les enseignants à envisager leurs élèves non pas comme des « homunculi », mais bien comme des êtres sui generis ; la psychologie expérimentale confirme ainsi les « intuitions généreuses » (Mialaret, 1969, p. 18) de penseurs comme Rousseau qui, dès la préface de *L'Emile*, avait déjà insisté sur l'importance de considérer son élève non pas comme un adulte en miniature, mais comme un enfant à part entière.

Ainsi, le « grand principe *copernicien* qui anime tout le mouvement d'Education Nouvelle [...] veut que le développement de l'enfance se fasse dans la ligne de ses tendances et de ses intérêts instinctifs » (Bloch, 1968, p. 62). Et cette orientation se retrouve parfois exacerbée, puisque l'état d'enfance est idolâtré par certains. On voit dans l'enfant un être « scolaire actif, autonome, solidaire et ingénieux dans la construction de son propre savoir » (Hameline, 2002, p. 52) ; tout ce qui émane de cet élève idéal est prétexte à un travail pédagogique. Vellas (1986) décrit ce processus, pervers à ses yeux, de la manière suivante : « la foi immense en l'enfant qui animait cette œuvre et n'engendrait qu'enthousiasme et réussites n'est plus que cette triste croyance en le tout ce qui sort de l'enfant » (p. 113). On érige alors « l'image de l'enfant comme agent de son éducation » (Vidal, 1997, p. 82), quitte à en abuser.

4.2. Une éducation fonctionnelle

Cette révolution copernicienne, qui fait de l'enfant le centre de la relation pédagogique, condamne donc « tout ce qui est apporté du dehors, sans répondre à un besoin, tout ce qui est apporté trop tôt, ou trop tard, ou hors du champ des intérêts de la jeune intelligence naissante [...] » (Ferrière, cité par Bloch, 1968, p. 27). Les études sont alors envisagées par les tenants de l'Education Nouvelle comme les simples servantes d'un développement inhérent à l'enfant, ainsi que le souligne Ehm (1937). Et les principes fonctionnels de la psychologie génétique, que les progrès de la psychologie enfantine ont contribué à mettre au jour, soutiennent la croyance selon laquelle il est possible de proposer une pédagogie « sachant faire appel aux *ressorts intérieurs* du sujet éduqué » (Médici, 1995, p. 7). L'éducation fonctionnelle répond donc à cette volonté et constitue ainsi l'un des fondements de l'Education Nouvelle.

A en croire Hameline (2004), c'est à Claparède que l'on doit la conceptualisation et l'importance donnée à cette idée. Selon ce dernier, l'éducation fonctionnelle est celle qui est fondée sur le besoin : « la vraie pédagogie consiste à n'exercer une activité chez l'enfant

qu'autant que celui-ci en ressent le besoin naturel » (Claparède, cité par Bloch, 1968, p. 27), besoin exprimé lui-même sous la forme de l'intérêt. L'enfant, mû par des besoins intrinsèques, éprouve donc des intérêts, que l'enseignant se doit alors « d'attiser, enflammer, entretenir et maîtriser sans cesse » (Vellas, 1986, p. 114), et il convient de les ériger en objets d'enseignement. En effet, les leçons dispensées doivent permettre aux élèves de répondre à ces besoins précis, de résoudre des problèmes « qui surgissent du développement des intérêts vivants et actuels [...] » (Bloch, 1968, p. 28). Il n'est plus question de proposer aux élèves des problèmes artificiels, censés préparer à une vie ultérieure. Nous retrouvons ici une idée chère à Rousseau : puisque à « chaque instruction précoce qu'on veut faire entrer dans leur tête, on plante un vice au fond de leur cœur » (Rousseau, 1762/1969, p. 157), il convient de s'ajuster aux besoins de l'enfant, véritable métronome du précepteur. Et c'est cette prescription que semblent suivre les tenants de l'Education Nouvelle, puisqu'ils prennent leur point d'appui sur les ressorts intérieurs de l'enfant.

L'école se voit donc confier une nouvelle mission : elle doit « s'adapter à l'évolution génétique de l'être à former, au devenir progressif de son intelligence et de son activité, à ses besoins affectifs, aux besoins de relation ou d'influence de chaque âge » (Médici, 1995, p. 7). Tout comme Rousseau, qui proposait dans son *Emile* un livre pour chaque période de l'enfance, l'Education Nouvelle voit dans le psychisme humain des étapes, des stades auxquels sont rattachés des caractéristiques et des besoins précis. Les connaissances psychologiques et biologiques, qui révèlent ces âges charnières, inclinent donc les pédagogues à enseigner selon les lois du développement : les activités doivent répondre au niveau d'âge des élèves, et suivre la courbe des progrès opérés par ces derniers.

On le voit donc bien, l'Education Nouvelle, une fois encore, fait appel à la science pour légitimer l'un des principes fondamentaux du mouvement. La psychologie génétique porte l'éducation fonctionnelle et en fait un concept scientifiquement reconnu. Toutefois, l'aspect scientifique de l'éducation fonctionnelle contraste avec un autre aspect : celui de la nature. En effet, les tenants de l'Education Nouvelle ont une foi inébranlable en la nature : la nature physique, en premier lieu, mais également la nature humaine. Et c'est sur cette dernière que nous allons nous arrêter un instant. Comme nous venons de le voir, l'enfant porte en son sein les forces de son propre développement ; les besoins qu'il éprouve permettent un développement de ses potentialités et cette poussée du dedans au dehors le fait croître. Et c'est une confiance indéfectible en la nature qui permet une telle croyance. Pour les pédagogues et autres chercheurs de l'époque, il ne semble faire aucun doute qu'un enfant placé dans de bonnes conditions voie ses connaissances et potentialités se construire de façon harmonieuse.

Comme l'explique à juste titre Avanzini (1995), les intérêts profonds -tantôt appelés dispositions naturelles, intérêts spontanés, besoins naturels ou tendances instinctives- procèdent de la nature, et ce sont eux qui semblent permettre à l'enfant de s'édifier par lui-même. En étant attentif à ses intérêts et à ses besoins, l'enseignant permet donc à l'élève de développer toutes ses potentialités intérieures, prescrites par la nature. Les tenants de l'Education Nouvelle semblent donc voir en la nature un guide. Et ce culte à la nature est déjà rendu par Rousseau, deux siècles auparavant. La métaphore horticole se retrouve d'ailleurs aussi bien chez Rousseau que chez les tenants de l'Education Nouvelle. Hameline (2000) revient sur son usage et montre comment elle est « préposée à la célébration du miracle de l'enfance, dès lors que celui-ci se déroule au naturel » (p. 49). L'enfant, mûrissant librement dans un terreau préparé et entretenu par le pédagogue, se développe et « [sa] structure mentale, [sa] connaissance et [sa] conscience s'élaborent et s'organisent solidairement dans le processus même de formation de l'unité de l'être humain, en tant que personnalité » (Fabre, 1969, p. 67). Cette confiance en la nature semble donc induire une libération de l'enfance, toute rousseauiste. L'enfant doit, en effet, s'épanouir seul, loin des contraintes superficielles, imposées du dehors. Et cette nécessité de nature et de liberté, autour de la question de l'éducation, est présente autant chez Rousseau que dans le mouvement d'Education Nouvelle.

Mais venons-en, à présent, à la nature physique. Les théoriciens de l'Education Nouvelle sont tenus par certains -Avanzini, pour ne citer que lui- pour les Verts de la pédagogie. Et il est vrai que différentes écoles nouvelles s'ouvrent à la campagne dès le début du 20e siècle ; « celles-ci ne sont autres que des internats à la campagne, où le travail et l'étude en plein air sont encouragés. Outre les travaux agricoles, on y observe les phénomènes naturels, et les leçons de gymnastique ont lieu en plein air » (Haenggeli-Jenni, 2004, p. 24). Vidal (1997), en prenant appui sur les propos de Ferrière, explique que ces écoles « semblent être 'un laboratoire de l'éducation de demain' où 'le futur citoyen' apprend les valeurs spirituelles et les intérêts communs de l'humanité au contact de la nature et d'une 'petite communauté' [...] » (p. 93). Le contact direct avec la nature est envisagé comme un bienfait pour l'enfant. Le milieu qui l'entoure constitue autant d'occasions propices à l'émergence de questionnements divers ; hors de la classe, l'élève semble pouvoir apprendre autant que dans la classe. De plus, « l'influence de la nature, la possibilité qu'elle offre de se livrer aux ébats primitifs, les travaux des champs qu'elle permet d'accomplir en font le meilleur adjuvant de la culture physique et de l'éducation morale (Ferrière, 1919, p. 3). Et d'ailleurs, l'image d'Emile, gambadant dans les champs auprès de son précepteur, ne constitue-t-elle pas l'inconscient idéal auquel on tend alors ?

4.3. Ecole et méthodes actives

La psychologie fonctionnelle, conjuguée à la révolution copernicienne, amène le mouvement d'Education Nouvelle à adopter des méthodes actives, trouvant la condition de leurs diffusions sous le terme d'Ecole active. Cette formule d'Ecole active, dont les premières occurrences remontent à la fin des années dix, selon Hameline, Jornod et Belkaïd (1995), devient un véritable slogan et se diffuse à grande échelle de 1919 à 1928. La fortune exceptionnelle de ce terme, né « dans un microcosme où [il] n'est pas d'abord l'acte délibéré et formalisé d'un auteur, mais une manière de dire commune et d'abord peu contrôlée » (Hameline *et al.*, 1995, p. 8), va s'attacher au mouvement d'Education Nouvelle, pour ne plus le quitter. Haenggeli-Jenni (2004) formule ainsi cette idée : « si l'Education Nouvelle ne prône pas une méthode pédagogique à proprement parler, elle est néanmoins indissociable de la *méthode active* » (p. 21). Il n'est donc pas étonnant de constater que « pour la plupart de ses partisans comme de ses détracteurs l'école nouvelle, c'est avant tout l'école active » (Bloch, 1968, p. 30).

Toutefois, force est de constater que l'idée même d'Ecole active prête à confusion. Comme l'explique Bloch (1968), le terme d'activité peut être entendu selon trois acceptions: l'activité motrice, l'activité verbale et l'activité spirituelle. Et ces trois sens, qui ne s'excluent guère et vont parfois jusqu'à s'inclure, amènent certaines critiques. Pour Avanzini (1995), cette polysémie fait de « la notion de *méthode(s) active(s)* [...] le type même du concept mou » (p. 68) qui ébranle la solidité et le sérieux des bases théoriques du mouvement. Ce concept didactique instable, source de confusions, empêche ainsi les théoriciens de l'Education Nouvelle de mettre en place « la critériologie d'une méthode de travail orthodoxe » (p. 68). La pleine possession d'un concept sûr leur échappe donc, et l'on assiste à la banalisation et à l'affadissement du terme.

Pourtant, aussi ambigu soit-il, le terme d'Ecole active soulève, à l'époque, les passions. Ferrière et Bovet souhaitent y attacher leur nom : le premier se veut le penseur de l'Ecole active ; quant au second, il en revendique la paternité. Mais au-delà de ces clivages, les tenants de l'Education Nouvelle tentent d'en dessiner les contours pour en exprimer les enjeux. A une école assise, fondée sur des méthodes passives, caractéristique de l'éducation traditionnelle, ils opposent alors une école et des méthodes actives.

Avec la révolution copernicienne, nous l'avons vu, l'élève se voit attribuer une place nouvelle, centrale ; de plus, les besoins, les intérêts propres à chaque âge sont pris en considération et c'est à l'éducation fonctionnelle que l'on doit cela. L'Ecole active cristallise

donc ces principes pédagogiques et devient le credo de l'Education Nouvelle. Ainsi, Bloch (1968) résume en ces termes les conséquences engendrées par cette nouvelle vision de l'éducation :

Les intérêts de l'enfant ne peuvent être découverts qu'à la condition de pouvoir se manifester librement, et ses besoins ne peuvent être satisfaits, dans la joie d'un travail créateur, par aucun enseignement dispensé, selon la formule traditionnelle, *ex cathedra* ; pour ces deux raisons l'école nouvelle sera une école « active », qui, faisant le plus large appel aux initiatives de ses élèves, les traitera non plus en sujets réceptifs et inertes, mais en associés et en participants et modifiera profondément leur relation au maître pour la transformer en une relation de réciprocité et d'échange. (p. 139)

L'enfant, dont l'élan vital est respecté, se voit donc libre d'agir. Mais cette activité se veut avant tout spirituelle : jaillissant d'une poussée interne, c'est elle qui permet à l'élève de se poser des questions et de découvrir ses besoins. Cette activité spirituelle est ainsi essentielle et, pour les tenants de l'Education nouvelle, c'est elle qui constitue la condition du développement de l'enfant. Il faut donc voir en cette activité bien précise les aspirations profondes du mouvement d'Education Nouvelle. Néanmoins, les activités motrices et verbales sont présentes au sein de l'Ecole active, puisque l'instruction et le développement passe également par des actions plus concrètes: les élèves observent, cherchent, expérimentent et partagent au sujet de leurs découvertes. Les Ecoles actives sont donc comparées à des ruches, dans lesquelles on assiste à un foisonnement d'actions multiples et variées, permettant aux élèves de « se form[er] activement eux-mêmes, en partant d'eux-mêmes » (Kerschensteiner, cité par Bloch, 1968, p. 40), afin d'apprendre et de grandir.

Or, ces méthodes actives trouvent déjà leur écho chez Rousseau. En effet, Emile, laissé libre de penser et d'agir, est lui aussi amené à observer ce qui l'entoure, et à expérimenter, afin de construire ses propres apprentissages. Et Rousseau (1762/1969) exprime cela sans ambiguïté : « notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendroient beaucoup mieux d'eux-mêmes [...] » (p. 136). L'expérience semble donc constituer le chemin privilégié de la connaissance, et pour Rousseau, et pour les tenants de l'Education Nouvelle. En outre, l'espoir porté dans les méthodes actives est le lieu privilégié d'un nouveau parallélisme entre Rousseau et les tenants de l'Education Nouvelle. Si Rousseau met un point d'honneur à amener Emile vers l'expérience, c'est en partie parce qu'il veut en faire un homme indépendant, libre de penser et d'agir par lui-même. Et ce

dessein est également celui de l'Education Nouvelle. Par le biais des méthodes actives, « l'école [...] façonnera des êtres libres, des consciences et des caractères plutôt que des cerveaux, unira l'instinct et l'idéal en une pleine harmonie et [...] édifiera la société future[...] » (Ehm, 1937, p. 45). Le pouvoir transformateur de l'éducation se fait donc à nouveau sentir, et même si les conditions de sa réalisation sont, somme toute, différentes, les aspirations de Rousseau et celles de l'Education Nouvelle peuvent être rapprochées, et c'est ce que nous nous proposons de faire dans la suite de ce travail.

Troisième partie : L'Education Nouvelle et Rousseau

1. Mise en regard

Au vu de ce qui vient d'être dit, il est donc possible de mettre en regard les idées éducatives de Rousseau et celles défendues par les tenants de l'Education Nouvelle. Nous nous proposons d'ailleurs de revenir brièvement sur ces idées, afin d'avoir une vue synthétique des rapprochements possibles. Il nous semble, en effet, pertinent de faire un premier bilan permettant de comprendre, d'une part, ces rapprochements, et d'autre part, la revendication mise en place par certains promoteurs de l'Education Nouvelle, à l'égard de Rousseau, et de la questionner, en vue d'apporter certaines réponses, susceptibles de soutenir notre recherche.

Toutefois, il nous paraît essentiel de mettre en lumière les divergences qui marquent les contextes socioéducatifs dans lesquels émergent ces idées. Rousseau s'inscrit dans une société qui n'a pas encore vu l'institutionnalisation de l'école en tant qu'organe officiel. Ainsi, lorsqu'il envisage l'éducation de son Emile, il ne le fait guère en opposition avec l'Etat, mais bien avec des pratiques éducatives familiales ou scolaires -Collèges de Jésuites et préceptorats privés- qui ont cours alors. Tout au contraire, le mouvement d'Education Nouvelle se porte en faux contre l'Etat enseignant que la démocratie a permis et engendré. « La généralisation de la scolarisation et l'édification de ce qu'on appelle l'Etat enseignant sont à la fois l'objet et la résultante de nombreuses confrontations » (Hofstetter & Schneuwly, 2006, p. 17). Ainsi, le système éducatif, tel qu'il est institutionnalisé, est questionné dans son ensemble. Et l'on assiste à une structure des positions qui « se manifeste d'abord par une opposition systématiquement construite et affirmée, entre d'une part, les théories pédagogiques dominantes à la fin du 19^e siècle [...], et d'autre part, les tenants de l'éducation nouvelle qui se profilent par négation du positionnement classique [...] (Hofstetter & Schneuwly, sous presse, p. 1). Les promoteurs de l'Education Nouvelle se rassemblent donc autour d'« une analogue dénonciation de la non adéquation des pratiques éducatives du système scolaire étatique aux besoins spécifiques de l'enfance » (Hofstetter & Schneuwly, 2006, p. 18). Mais ils font un pas de plus dans leurs accusations : en qualifiant l'éducation classique d'éducation traditionnelle, ils lui confèrent un caractère désuet duquel il s'agit de se démarquer. Cette mise à distance se traduit alors par la diabolisation d'une éducation passée,

dont il convient de se détourner pour faire montre de son originalité, tout en se profilant comme un mouvement nouveau. Dès lors, lorsque l'on envisage les coups portés par l'Education Nouvelle à cette éducation traditionnelle, il s'agit d'être conscient du processus mis en place par les novateurs. Ces quelques précisions d'ordre contextuel étant faites, nous pouvons, à présent, envisager les idées éducatives de Rousseau et celle de l'Education Nouvelle, par le biais d'une mise en regard.

Chacun partage, tout d'abord, une vision romantique de l'enfance, caractérisée par l'amour de l'humanité en général, et de l'enfant en particulier. Le respect de la liberté et de la dignité de ce dernier, couplé au désir ardent d'un retour à la nature, les pousse à condamner l'éducation traditionnelle pour ce qu'elle représente. Le métier pédagogique se voit alors interrogé, et le statut du maître est remis en question, en vue d'une amélioration profitable à l'élève : à l'élève, oui, mais à la société dans son ensemble. Le 18^e siècle, tout comme le 20^e, correspondent à des moments charnières de l'histoire, puisque la modernité fait irruption dans les différentes couches de ces sociétés, pour les modifier en profondeur. Un homme nouveau doit donc voir le jour, et c'est à l'éducation de le réaliser, comme nous avons d'ores et déjà pu le constater. Mais les conditions de cette réalisation sont bien différentes, selon les époques. Si Rousseau préconise le respect de la personnalité de l'enfant, envisagé sous un angle individualiste pour former ce fameux homme nouveau, l'Education Nouvelle, elle, confère à cette formation un caractère éminemment social et démocratique. Par le contact avec autrui, l'enfant s'ouvre, en effet, aux sentiments de solidarité et de partage, sentiments qui doivent faire de lui un homme bon. Quant à Rousseau, il envisage l'homme nouveau comme un être élevé loin de la Cité et préservé des vices sociaux, un homme capable de sortir la société du marasme dans lequel elle s'est enlisée. Toutefois, même si la manière d'envisager l'éducation de l'homme nouveau correspond tantôt à une conception individualiste très prononcée, tantôt à une tendance sociale certaine, le fait de vouloir transformer la société existante, par le biais de l'éducation, est bel et bien présent. Et alors, il s'agit de concevoir l'enfance différemment. C'est ce que fait Rousseau, et, à sa suite, l'Education nouvelle. En effet, et comme l'explique Ehm (1937), « reprenant la thèse de Rousseau, la pédagogie moderne admet que l'enfant est qualitativement et quantitativement différent de l'adulte, qu'il est *un être spécial et non un petit homme, un être sui generis* » (p. 46). Nous ne souhaitons guère revenir ici sur ces propos, développés plus haut ; mais il nous semble tout de même important de les rappeler, puisque ce sont bien eux qui engendrent une manière nouvelle d'envisager, voire même d'étudier, l'enfance. La révolution copernicienne, si caractéristique de l'Education Nouvelle, procède de cela, tout en étant une idée inhérente à la personne de Rousseau, pour les

défenseurs de la pédagogie moderne. Il s'agit d'être conscient du rapprochement que l'on peut faire, à nouveau, entre eux. L'étude de l'enfant permet ainsi de mettre en lumière certains principes, permettant une transformation profonde de l'école. Le développement de l'enfant est alors envisagé dans un rapport étroit avec la nature et la réalité qui l'entourent. Emile, tout comme les élèves instruits par des partisans des idées nouvelles, se voit donc laissé libre d'évoluer selon ses besoins et ses intérêts. L'éducation fonctionnelle, formulée par les tenants de l'Education Nouvelle, respecte donc la nature de l'enfant, qui trace les lois de son développement, et correspond bien aux idées de Rousseau sur ce même sujet. Le principe de liberté est également un aspect fondamental des systèmes d'enseignement préconisés par Rousseau et l'Education Nouvelle. Par et pour la liberté, l'enfant est élevé dans le respect de sa nature, et cela semble être le point d'honneur des processus éducatifs défendus par ces mêmes protagonistes. Laisser agir l'enfant, afin qu'il réalise ses potentialités en agissant sur son milieu et en exerçant une action directe sur ce qui l'entoure, procède également de la même idée. L'activité spontanée de l'élève, censée être productive, constitue, en effet, l'idéal de l'école active. « [Et] cet idéal n'est point nouveau. C'est celui de Montaigne, de Locke, de J.-J. Rousseau » (Ferrière, cité par Hameline *et al.*, 1995, p. 73).

Voilà donc, brièvement énoncés, les quelques points de vue partagés par Rousseau et les tenants de l'Education Nouvelle. Toutefois, ces derniers permettent-ils d'affirmer une réelle filiation d'idées entre eux ? D'aucuns semblent le penser, et c'est ce que nous allons aborder à présent.

2. Rousseau : figure emblématique du mouvement

Comme nous l'avons vu, le 18^e siècle constitue pour la postérité un siècle de changements, duquel est issue la pédagogie contemporaine, comme le rappelle à juste titre Hameline (2000). Rousseau est donc, pour nombre de pédagogues, une figure emblématique, puisqu'il se penche, de manière théorique, sur l'enfance et énonce certains principes dans son *Emile*, ouvrage qui marque, pour certains, un tournant pédagogique. Le fait de se préoccuper de l'enfance, en y attachant des droits et une spécificité propre, engendre des changements dans la conception de l'éducation, et les tenants de l'Education Nouvelle vont tenir Rousseau pour le précurseur de ces derniers. Il devient donc, pour beaucoup, une référence indissociable de la pédagogie moderne. Ses idées font de lui « un pédagogue génial », « un intuitif de génie » et « un maître de la pédagogie nouvelle », qui est appelé à devenir le père de

l'Education Nouvelle, puisque les pédagogues nouveaux se placent sans vergogne sous l'image paternelle de Rousseau. Il est toutefois intéressant de considérer qu'ils revendiquent ce lien de manière différente. Hameline (2004) relève, en effet, une ambivalence dans cette filiation. Certains pédagogues, comme Claparède, se voient comme des « continuateurs » ; leurs recherches s'inscrivent dans une lignée historique de pédagogues, et l'influence de Rousseau est pleinement assumée, et même revendiquée. Il s'agit d'ailleurs de l'objet même de la quatrième partie de notre mémoire, et nous aurons donc l'occasion de nous attarder plus longuement sur cette problématique précise, lorsque nous interrogerons la filiation mise en place par Claparède à l'égard de Rousseau. D'autres, au contraire, se veulent sans prédécesseur aucun ; c'est le cas de Ferrière. Ce dernier envisage l'Education Nouvelle qu'il défend comme une rupture nette avec le passé. Toutefois, il reconnaît en Rousseau un précurseur, même s'il ne se place pas directement sous son patronage. « Effectivement, il ne saisit [sa] pensée qu'en fonction de la sienne. Il [l'] appelle à la renforcer, à titre de faire-valoir » (Hameline, 2004, p. 156). L'attachement à Rousseau est donc bien là dans les deux cas, mais il se produit dans un mouvement contraire : si Claparède élabore ses théories à l'aune de celles de Rousseau, Ferrière, lui, ne les convoque que ponctuellement, pour étayer et asseoir ses convictions. Quoi qu'il en soit, les tenants de l'Education Nouvelle nous fondent à penser que Rousseau est bel et bien un précurseur, un prédécesseur du mouvement. Et c'est sans doute cela qui fait dire à certains pédagogues ou historiens qu'il est le père naturel de l'Education Nouvelle. Pour eux, l'influence de Rousseau est telle que les théoriciens de la pédagogie nouvelle n'ont eu qu'à puiser à la source de l'Emile pour « préciser, codifier et actualiser des vérités pédagogiques [qu'il avait] déjà très largement pressenties » (Bloch, 1968, p. 163). Et c'est sans doute pour cette raison que bon nombre d'idées de Rousseau se retrouvent *in nuce* chez les tenants de l'Education Nouvelle. Le mouvement semble, dès lors, « né sur le plan théorique avec J.-J. Rousseau, qu'on s'accorde à reconnaître comme le premier théoricien de ces conceptions [...] » (Gal, 1969, p. 23).

Si l'on envisage cette thèse, l'Education Nouvelle aurait donc subi une influence directe de la part de Rousseau. Les idées de ce dernier auraient traversé deux siècles, pour refaire surface dans les théories nouvelles. Mais certains historiens émettent une hypothèse bien différente, quant à la filiation supposée entre les pédagogues du 20^e siècle et Rousseau. Comme l'explique Hameline (2000), en effet, il semble bien que « le mouvement d'Education Nouvelle, en dépit de l'impérieux désir de se démarquer qui hante ses inspirateurs, prolonge un courant d'idées dont la présence est perceptible tout au long du XIX^e siècle » (p. 19). Ainsi, les théories défendues par le courant trouveraient davantage leurs racines dans un 19^e

siècle laissé pour compte que chez un philosophe des lumières porté au nue. Et Hameline, Jornod et Belkaïd (1995) défendent cette idée : selon eux, c'est dans le siècle précédent qu'il convient de « chercher les préparatifs que le milieu éducatif effectue sans le savoir » (p. 17), préparatifs qui permettront à l'Education Nouvelle de se mettre en place au début du 20^e siècle. Il convient donc d'envisager l'histoire comme une lente continuité, permettant aux idées d'éclorre au fil des années, d'évoluer et de prendre finalement une stature suffisamment importante pour permettre à un mouvement de se rassembler autour d'elles. Pourtant, à la lecture des textes des pédagogues nouveaux, une impression de rupture avec le passé se fait sentir, et nous avons déjà fait mention de cela plus haut dans le travail. Les systèmes éducatifs d'alors sont critiqués et le désir de s'en détourner est vif ; c'est une des raisons qui expliquent la volonté ardente qu'ont les théoriciens de s'en démarquer et d'opter pour un mouvement supposé nouveau. L'héritage du 19^e siècle est donc passé sous silence, puisqu'il n'est guère porté en estime par les adeptes de l'Education Nouvelle, qui souhaitent faire de ce courant un acte militant, rompant avec tout ce qui le précède. Cependant, le désir de se réclamer d'une figure faisant image d'autorité est palpable. Et l'on se tourne alors vers Rousseau, Pestalozzi ou Froebel, pour revendiquer son héritage et donner une assise certaine à ses idées, comme nous l'avons dit. Une généalogie est alors créée à la convenance des tenants de l'Education Nouvelle. Et Rousseau se voit attribuer une place de choix, puisqu'il « est leur prophète inspiré » (Soëtard, 1995, p. 235). Et l'on peut, dès lors, s'intéresser aux raisons de ce choix.

Mus par une volonté de rendre grâce à l'état d'enfance, certains théoriciens de l'Education Nouvelle voient en Rousseau le fondateur des droits de l'enfant. Le fait qu'il adopte une vision positive de la période de l'enfance et qu'il envisage une conception nouvelle de l'éducation, sont autant de mérites qui font de ce philosophe un père tout trouvé. *L'Emile*, reconnu par certains comme un ouvrage de pédagogie à part entière, constitue à leurs yeux un tournant historique, appelant l'essor de la pédagogie moderne. Ainsi, l'entreprise de Rousseau, relevant d'une subversion certaine à l'époque, résonne au 20^e siècle comme un acte courageux, voire héroïque, sur lequel il convient de prendre appui.

Toutefois, il est possible de s'interroger davantage sur la revendication de cet héritage supposé, revendication qui se veut très prégnante chez certains théoriciens, et chez Claparède en premier lieu. Afin de comprendre ce qui se cache derrière cela, il nous semble opportun de nous référer à Hameline qui, dans les deux écrits suivants : *L'anonyme et le patronyme, portraits et figures de l'Education Nouvelle* (1995) et *L'histoire de l'éducation et ses grandes figures* (2002), apporte un éclairage bienvenu à nos propos. Comme nous l'avons vu, les idées de l'éducation ont évolué peu à peu, et il est bien difficile de les rattacher à une date précise et

à un penseur unique. Hameline (1995) formule cette même idée comme suit : « les idées de l'éducation font l'objet d'un transit le plus souvent anonyme. Elles circulent sans nécessité de patronyme, et le champ éducatif n'est pas le lieu autonome de leurs errances » (p.131). Ainsi, le phénomène du transit induit une imprécision quant aux origines des idées et de leurs auteurs. Et ce melting-pot ne peut plus guère être attaché à un être singulier et est, de ce fait, dépersonnalisé. Le collectif devient anonyme, pour reprendre ce que dit Hameline (1995), et la pensée, commune. Pourtant, « désigner les idées, et aussi les pratiques, et même les mouvements, par des noms de personnes est une attitude coutumière », qui semble partagée tout au long de l'histoire en général, et de l'histoire de l'éducation en particulier. « Aussi bien ces *idées*, -ainsi que les réalisations auxquelles on les réfère-, sont attribuées à des auteurs-acteurs, eux-mêmes vites transformés en figures » (pp. 131-132). Rousseau constitue, en ce sens, une figure fédératrice, et apporte sans doute à l'Education Nouvelle du crédit. « L'évocation de figures fantomatiques tient [en effet] lieu de repérage pseudo-historique » (p. 138) et donne une légitimité à un mouvement. En adoptant une telle démarche, l'Education Nouvelle confère donc à « l'anonyme » qui la caractérise, « un patronyme » célèbre, honorée par les anonymes qui font le mouvement. Les tenants de l'Education Nouvelle pratiquent donc bien une « simplification figurale » -au sens où l'entend Hameline (1995)- à l'égard de Rousseau. Ce dernier constitue un point de repère pour chacun, puisqu'il apporte avec lui les contours d'un renouveau éducatif, tout en symbolisant la quintessence du mouvement. Une figure est donc « le produit d'une opération qu'un groupe mène pour distinguer ce au travers de quoi il s'identifie » (p. 154) et s'apparente à la personnification. Et la figure de Rousseau participe de ce même principe. Mais ce processus a également à voir avec la généalogie, nous l'avons dit : certains ancêtres doivent être convoqués, afin que les idées défendues par un mouvement s'ancrent dans un passé, et constituent un réel patrimoine, offrant à ce mouvement un statut de véracité. Le rôle de la figure est donc important. Et il n'est pas étonnant de voir une attitude hagiographique emporter certains. Mais cette dernière n'est nullement assimilable « à la naïveté ou à un simple et complaisant délire de bienveillance » (p. II). Bien au contraire, au vu de ce qui vient d'être dit, « elle tient souvent à un surcroît compréhensible, voire légitime, de gratitude à l'égard de devanciers dont on se sent les débiteurs et que l'on est porté à admirer » (p. II). Il convient donc de garder à l'esprit ce processus hagiographique qui ponctue les écrits de certains théoriciens et autres penseurs de l'éducation, afin de ne pas succomber aux charmes trompeurs de figures magnifiées.

Ce nonobstant, nous pouvons légitimement nous interroger sur cette surprenante filiation, qualifiée par certains de « mariage contre nature » (Hofstetter, 2008, p. 127). Si

Rousseau s'intéresse bel et bien à la pédagogie, il adopte davantage la posture d'un philosophe que celle d'un pédagogue. Son premier principe l'amène ainsi à penser que l'homme est bon par nature, et il fonde son projet éducatif sur cette idée. Pourtant, si l'on envisage quelque peu « la théorie de la nature humaine qui sous-tend le mouvement d'éducation nouvelle », force est de constater qu'elle est « quoi qu'on en ait dit, fort éloignée de l'idéal rousseauiste ou du moins de l'optimisme systématique par lequel, à tort ou à raison, on le caractérise le plus souvent » (Bloch, 1968, p. 117). Comme l'explique Bloch (1968), les tendances qui se manifestent chez l'enfant sont loin d'être toutes bonnes, aux yeux des éducateurs nouveaux. Certains estiment qu'il est possible de hiérarchiser les tendances et n'hésitent pas à en qualifier certaines de mauvaises ou d'inférieures. L'éducateur se doit donc de lutter contre ces tendances, afin d'établir sur ces viles inclinations une moralité essentielle au devenir de l'enfant. Ce dernier n'est donc pas un être fondamentalement bon, et cette manière d'envisager la nature humaine est très différente de l'idée que s'en fait Rousseau.

Or, les implications philosophiques qui découlent du système de pensée de Rousseau l'enjoignent à établir des principes pédagogiques particuliers : son *Emile* doit, en effet, être préservé de la société et son éducation se fait loin du monde. Et l'éducation prônée par les tenants de la pédagogie nouvelle est tout autre: elle doit, en effet, se faire dans un contact étroit avec la vie et la société. Afin d'être une éducation démocratique, propre à faire avancer les mœurs vers la modernité, elle requiert un sens social prépondérant. Il n'est donc guère question de bannir les objets culturels de l'éducation de l'enfant ; bien au contraire, ces derniers permettent d'enrichir les expériences directes de l'élève et, utilisés comme tels, ils entrent au service des intérêts et des besoins de l'enfant.

Le rapport qu'entretiennent Rousseau et l'Éducation Nouvelle à la science doit également être abordé. Les théoriciens du 20^e siècle fondent l'essentiel de leur recherche sur les sciences -psychologie, pédologie essentiellement-, qui seules semblent permettre de venir en aide aux éducateurs, et envisagent les dires de Rousseau à l'aune de cette même science, comme le souligne Vellas (1986) : « les dires de Rousseau pren[nent] alors une résonance toute différente : la Science di[t] oui à Rousseau » (p. 98). Mais Rousseau, lui, s'en défie et déconstruit les Académies dans son célèbre *Discours sur les sciences et les arts*. Son audace l'amène d'ailleurs à préférer l'état d'ignorance à celui de savant. A la suite d'Hofstetter (2008), il nous semble amusant de citer un passage de l'*Emile* (1762/nouvelle édition non datée), faisant particulièrement bien état de la posture adoptée par Rousseau, à l'égard des sciences et des savants :

Qui est-ce qui nie que les savants ne sachent mille choses vraies que les ignorants ne sauront jamais ? Les savants sont-ils pour cela plus près de la vérité ? Tout au contraire, ils s'en éloignent en avançant ; parce que, la vanité de juger faisant encore plus de progrès que les lumières, chaque vérité qu'ils apprennent ne vient qu'avec cent jugements faux. Il est de la dernière évidence que les compagnies savantes de l'Europe ne sont que des écoles publiques de mensonges ; et très sûrement il y a plus d'erreurs dans l'Académie des sciences que dans tout un peuple de Hurons. Puisque plus les hommes savent, plus ils se trompent, le seul moyen d'éviter l'erreur est l'ignorance. (pp. 229-230.)

Fonder ses théories éducatives sur une base scientifique, tout en se réclamant de Rousseau peut donc sembler particulièrement étrange, pour ne pas dire insensé. Mais les tenants de l'Education Nouvelle semblent s'accommoder de la situation, puisqu'ils ne relèvent guère cette incohérence. Tout se passe comme si certaines idées de Rousseau étaient présentées de manières ostentatoires par ces derniers, pendant que d'autres étaient tenues dans l'ombre, pour éviter toute remise en question. Mais une relecture personnelle des propos de Rousseau permet également à certains de mettre en lumière ses idées géniales, afin de rendre grâce à ce père tant désiré. Ainsi, Claparède propose une étude bien personnelle de l'œuvre de Rousseau, et dans la quatrième partie de ce travail, nous nous proposons de l'analyser quelque peu. Comme l'explique Ottavi (2001), « l'invocation de Rousseau participe d'une relecture personnelle de l'histoire des idées menées par Claparède [...] », et il est donc intéressant d'envisager cela, pour comprendre dans quelle mesure l'influence de Rousseau est réelle, ou fantasmée, et pour illustrer davantage notre recherche.

Quatrième partie : Claparède et Rousseau: filiation légitime ou fantasmée ?

1. Claparède : figure clef du mouvement d'Education Nouvelle

Avant de procéder à la recherche qui nous intéresse dans cette quatrième partie, nous souhaitons brièvement présenter Claparède, figure majeure du mouvement d'Education Nouvelle, dont la portée des recherches et des théories est indéniable.

Tout comme Rousseau, Claparède est un citoyen genevois, né dans la cité calviniste en 1871. Issu d'une famille bourgeoise, ayant trouvé refuge à Genève suite à la révocation de l'Edit de Nantes, il fréquente des écoles de renom et intègre l'Université de Genève, pour y obtenir un doctorat de médecine en 1897. Mais c'est vers la psychologie qu'il s'oriente, par l'entremise de son cousin, Théodore Flournoy. Premier professeur de psychologie expérimentale à l'Université de Genève, chaire attachée alors à la Faculté des sciences, Flournoy crée en 1892 un laboratoire de psychologie, peu à peu reconnu par des instances académiques et doté d'un assistant, Claparède, qui en prend la tête en 1904. « Ce dernier se donne dès lors la mission de promouvoir la psychologie, en démontrant sa pertinence scientifique » (A. Thomann, R. Hofstetter, B. Schneuwly & V. Lussi, 2005, p. 9).

Quoique homme de sciences convaincu, Claparède se pique pourtant d'intérêt pour les questions éducatives. A 19 ans, il avait déjà publié une brève brochure, *Quelques mots sur le Collège de Genève*, dans laquelle il réclamait alors « l'allègement des horaires et des programmes, l'augmentation de la part faite au travail personnel, une collaboration organisée et efficace entre enseignants » (Société Alfred Binet & Théodore Simon, 1973, p. 255). Et les travaux de psychologie qu'il mène auprès de son cousin le conduisent de manière plus concrète sur la voie de la pédagogie. En 1905, il aboutit d'ailleurs à la première version de son œuvre maîtresse, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, qui ne fait alors 77 pages, mais qui fonde sa pensée, puisque « toutes ses œuvres ultérieures seront, en quelque sorte, les modulations successives de la prise de position par laquelle s'ouvre cet ouvrage » (p. 255) :

Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui me semble élémentaire. Elle est pourtant entièrement méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires. (Claparède, 1905/1920, p. 1)

C'est « d'un côté le savant, et de l'autre le citoyen, le pédagogue » (Mützenberg, 1997, p. 181) que l'on retrouve chez Claparède. En effet, cet ami de l'enfance fait de la connaissance du développement psychologique de l'enfant un enjeu scientifique de première importance, devant permettre une amélioration notoire dans le domaine de l'éducation. Et c'est autour de trois principes qu'il développe sa pensée : la conception fonctionnelle de l'éducation, la pédagogie active et l'école sur mesure. La conception fonctionnelle que Claparède se fait au sujet de l'éducation l'amène à adopter les principes dont nous avons parlé dans *Une éducation fonctionnelle*, chapitre développé dans la deuxième partie de ce travail. Toutefois, à la suite de Haenggeli-Jenni (2004), il est intéressant de voir comment Claparède lui-même définit ce principe :

Une pédagogie fonctionnelle, c'est une pédagogie qui se propose de développer les processus mentaux, en tenant compte de leur signification biologique, de leur rôle vital, de leur utilité pour l'action présente et future ; qui regarde en un mot, les processus et les activités psychiques comme des instruments destinés à pourvoir au maintien de la vie comme des fonctions, et non comme des processus ayant leur raison d'être en eux-mêmes. (Claparède, in Dewey, 1922, p. 20, cité par Haenggeli-Jenni, 2004, p. 83)

En ce sens, l'activité de l'enfant, engendrée par sa nature même, doit être respectée. C'est par son biais que les fonctions biologiques émergent et se développent ; l'élève doit donc agir, et non pas « être agi » ; et c'est la pédagogie active, dont nous avons également parlé précédemment dans ce travail, qui est privilégiée par Claparède. L'importance de laisser l'enfant agir selon sa nature se comprend d'autant mieux lorsque l'on envisage l'idée que Claparède se fait des différences interindividuelles d'aptitudes. Pour lui, il ne fait nul doute que l'individu naît avec un taux d'intelligence qui lui est propre. Il s'agit donc d'être attentif aux différences qui peuvent exister entre les élèves, afin de proposer un enseignement qui corresponde aux potentialités de chacun. Et c'est cette idée que Claparède théorise dans *L'école sur mesure*, tout en montrant l'inadéquation de programmes standards, proposés par l'école, pour un ensemble d'écoliers qui ne peuvent aspirer à une formation identique, du fait même de leurs différences.

Il convient donc de connaître l'enfance, non pas de manière empirique, comme c'était le cas jusqu'alors, mais de manière scientifique. Et c'est le praticien qu'il faut former en premier lieu, pour réformer ensuite, en profondeur, un système éducatif inopportun. Voilà

donc deux enjeux auxquels Claparède souhaite répondre, et c'est par le biais d'un institut des sciences de l'éducation qu'il souhaite concrétiser son projet. C'est chose faite en 1912, date à laquelle Claparède ouvre les portes d'un « Institut de hautes études pédagogiques » (Claparède, 1912b, p. 5) qui a pour but d'assurer « les progrès et le développement de la science de l'éducation » et « la préparation psychologique et pédologique des éducateurs » qui n'est pas suffisante (p. 5). Toutefois, « l'idée d'un Institut de ce genre est [...] *dans l'air* et l'entreprise genevoise, en ce sens, s'inscrit davantage dans l'air du temps qu'elle ne se distingue pas son originalité » (Hofstetter, 2008, p. 132) ; Claparède lui-même reconnaît cet état de fait, même s'il voit en son Institut une particularité qui lui est propre, puisque celui-ci est « tout entier consacré à l'édification de la nouvelle science de l'enfant, érigeant ainsi pour la première fois un *temple* à la connaissance de l'enfant » (p. 137).

C'est avec l'aide du philosophe et psychologue Bovet que Claparède construit son projet. Et c'est sous la direction de cet ami, dont Claparède connaît « la formation philosophique et l'intérêt pour les questions pédagogiques et psychologiques » (Hofstetter, 2008, p. 113) qu'il place son Institut, tout en lui assignant quatre fonctions principales, qu'il énonce dans son texte programmatique, *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond* : l'Institut comme école, qui permet aux éducateurs et autres praticiens d'étudier, de se documenter et d'acquérir une posture de chercheurs, tout en travaillant « à l'édification de la science pédagogique et [en s'entraînant] à la méthode scientifique » (p. 135) ; l'Institut comme centre de recherche, qui voit nombre d'investigations soutenir le développement de cette science éducative naissante ; l'Institut comme centre d'information, rassemblant et rendant accessible diverses recherches, tout en les diffusant ; l'Institut comme centre de propagande, qui travaille dans le sens d'un renouveau éducatif fondé sur la connaissance de l'enfant.

C'est le nom de Jean-Jacques Rousseau que Claparède choisit pour son Institut, tout en se proposant « de faire du citoyen de Genève la figure emblématique de l'Institut qu'il fonde [...] » (Hameline, 2004, p. 158). L'admiration qu'il éprouve pour l'homme, conjuguée à la célébration de son bicentenaire -que l'on fête en 1912, date d'ouverture de l'institut- font qu'un tel choix s'impose à lui. Pourtant, ce choix ne laisse personne de marbre. Enthousiasme et réprobation se mêlent autour du nom de Jean-Jacques Rousseau, « synonyme d'impiété et d'égalitarisme, faisant frémir encore nombre de Genevois bien-pensants » (Hofstetter, 2008, p. 125). Mais Claparède n'en a cure. Il voit en Rousseau le précurseur de la science moderne, et retrouve dans l'*Emile* « les principales affirmations auxquelles conduit la science de l'enfant sous sa forme la plus récente » (Claparède, 1912a, p. 71) ; nous y reviendrons dans la

suite de ce travail. Malgré son nom, l'Institut J.-J. Rousseau se profile progressivement sur le devant de la scène internationale. Il se veut espace de ralliement et réunit tous les acteurs convaincus par la nécessité d'une réforme éducative de fond, s'opérant par la science. De fait, il devient « certainement l'un des lieux de réélaboration de l'éducation nouvelle, l'une des références du mouvement international » (Hameline, 2004, p. 160). Et « comme le dit Hofstetter (2008), c'est Claparède qui « fonctionne comme un catalyseur » (p. 418), puisque c'est lui qui met en synergie toutes ces forces nouvelles, par le biais de son Institut. Ainsi, il constitue une figure de premier ordre, et ses recherches font de lui l'un des psychologues les plus renommés du 20^e siècle. Certes, ces quelques lignes consacrées à sa personne ne permettent guère d'avoir une vue d'ensemble de sa vie et des idées qu'il développe ; toutefois, elles donnent l'occasion de comprendre en quoi ses dires font autorité et incitent à envisager avec sérieux la manière qu'il a de présenter Rousseau. Et c'est justement sur ce point précis que nous allons nous pencher, à présent.

Afin de cerner les liens existants, ou supposés exister, entre Claparède et Rousseau, il convient de conduire une recherche historique, propre à mettre en relief notre étude. Pour ce faire, il s'agit de comprendre dans quelle mesure Claparède lui-même se revendique de Rousseau, dans ses divers textes, en cernant l'argumentaire qu'il fonde et les filiations qu'il construit, ainsi que les distorsion qu'il crée parfois, pour soutenir sa démarche identitaire, afin de mettre en exergue son lien supposé avec Rousseau. C'est par le biais de comparaisons savamment choisies, qu'il effectue entre sa propre personne et son prédécesseur, mais également par une explicitation bien personnelle des dires implicitement contenus dans l'*Emile*, qu'il parvient à établir des liens de filiation entre ses idées et celles de Rousseau. Ainsi, il nous faut confronter leurs idées, et nous inscrire nous aussi dans une démarche comparative, autour de certains thèmes, pour comprendre dans quelle mesure leurs visions peuvent être, ou non, rapprochées, et envisagées sous l'angle de la filiation. Et afin d'aborder la chose éducative dans son ensemble, nous souhaitons mettre en exergue les points suivants : représentation de l'enfance, représentation du développement et de l'apprentissage, rapport au savoir, représentation du maître et représentation de l'école.

2. Représentation de l'enfance

En matière d'éducation, « se demander ce qu'[est] l'enfant, ce que représente l'enfance, ce qu'elle signifie » (Claparède, 1912a, p. 66) est essentiel à l'édification d'un

nouveau système. La représentation que l'on se fait de l'enfance préfigure le système éducatif que l'on défend. Et cette relation de cause à effet, que Claparède met en lumière, l'amène à insister, dans divers écrits, sur la signification de l'enfance. Fidèle à lui-même, c'est en premier lieu une signification fonctionnelle que Claparède dévolue à l'enfance. Cette période de la vie aurait une utilité pour l'individu. « L'enfance est aujourd'hui considérée comme une période de jeu et d'exercice des fonctions physiques et mentales, qui prépare celles-ci à leur activité future [...] » (p. 68). Ainsi, l'enfance assurerait le développement physique et mental de l'individu, et constituerait donc « un maillon du progrès évolutif » (Ottavi, 2001, p. 271). Et cette « signification biologique » et fonctionnelle (Claparède, 1912a, p. 67) attribuée à l'enfance, Claparède la trouve chez Rousseau. Le titre qu'il donne au chapitre consacré à Rousseau dans *L'éducation fonctionnelle* (1930/2003), chapitre paru en 1912 sous forme d'article dans la *Revue de Métaphysique et de morale*, lors d'un numéro spécial dévolu à Rousseau, est d'ailleurs sans équivoque : *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*. Le fait que Rousseau attribue lui aussi une valeur fonctionnelle à l'enfance, en s'interrogeant sur sa fonction, semble ne faire aucun doute pour Claparède :

[Rousseau] est certainement le premier qu'ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il a même 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. (1912/1930/2003, pp. 79-80)

Toutefois, à la lecture de *l'Emile*, il est difficile d'être si affirmatif, et il convient d'aller vérifier ce qui est dit, pour voir dans quelle mesure Claparède crée, ou non, distorsion. Certes, Rousseau s'intéresse à l'enfance et décrit bon nombre de ses traits. Cette démarche est d'ailleurs revendiquée, puisque dès la préface de son ouvrage il indique au lecteur sa volonté d'étudier l'enfance : « Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire ; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer » (1762/1969, p. 78). Mais les observations faites par Rousseau ne l'amènent guère à envisager l'utilité de l'enfance en tant que telle. Et Claparède est d'ailleurs conscient du fait que Rousseau n'ait jamais porté ses réflexions sur le pourquoi de l'enfance, puisqu'il explique bien qu'il n'a pas formulé la question suivante : « à quoi donc sert-elle, cette enfance ? » (Claparède, 1912a, p. 67). Toutefois, loin d'être surpris par ce manque qui pourrait être

envisagé comme une lacune dans l'œuvre de Rousseau, Claparède passe outre, et il se fonde sur diverses citations de Rousseau, afin de rendre explicite ce qui s'y trouve implicitement formulé. Voilà comment il parvient à trouver dans les dires de Rousseau une approche fonctionnelle de l'enfance. Prenons deux exemples, issus de *L'éducation fonctionnelle* (1912/1930/2003), pour illustrer nos propos. Tout d'abord, Claparède revient sur une fameuse maxime de Rousseau (1762/1969) : « on se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant » (pp. 82-83). Cette phrase permet à Claparède (1912/1930/2003) d'exposer la position qu'il estime être celle de Rousseau : « si la race eût péri sans l'état d'enfance, c'est que l'enfance est utile » (p. 80). C'est donc une solution positive que Rousseau donne à l'enfance, selon Claparède. Puis, il fait un pas en avant vers l'aspiration fonctionnelle qu'il décèle chez Rousseau (1762/1969), en se fondant sur une seconde citation :

Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir : elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. (p. 82)

Cette nouvelle citation donne l'occasion à Claparède de montrer comment Rousseau envisage l'aspect fonctionnel de l'enfance, et son utilité indéniable pour le développement de l'individu. En reprenant cette citation précise, il arrive au constat suivant : Rousseau avait, en son temps, distingué la structure et la fonction de l'organisme. Et l'observation faite alors par Rousseau avait pour but de faire comprendre l'utilité de l'enfance, période bien précise où se construisent, peu à peu, les forces physiques et mentales qui permettent à l'homme de devenir ce qu'il est, et d'user pleinement de ses ressources. Ainsi, Rousseau envisagerait bel et bien l'enfance d'un point de vue fonctionnel, même si « l'état rudimentaire des sciences biologiques à son époque » (Claparède, 1912b, p. 21) ne lui permettait pas de fonder la signification donnée à l'enfance sur des preuves étayées par des faits. Et sa vision concorderait avec les biologistes et les psychologues actuels, puisqu'il semble donner à la vie infantine une signification fonctionnelle. L'apport qui découle de ses observations est essentiel aux yeux de Claparède qui estime que « le coup du génie » (1912a, p. 67) de Rousseau est d'avoir envisagé l'enfance comme une période utile, dotée d'une valeur propre.

Cette signification donnée à l'enfance permet donc de rendre grâce à cette période qui rend possible le développement de l'être. Mais elle permet également à Claparède de dégager

un principe, qu'il formule en une loi, la loi d'autonomie fonctionnelle : « L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait ; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres ; son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 96). Tout comme l'adulte, l'enfant est un être autonome, mû par les lois du besoin et de l'intérêt, qui le poussent à l'action. Toutefois, du fait même que sa structure implique des besoins et des intérêts différents de ceux de l'adulte, il agit autrement et ne peut tout ce que fait l'adulte, puisqu'il n'en ressent ni le besoin, ni l'intérêt. Rien ne sert donc d'envisager l'enfance à l'aune de la vie adulte ; de telles comparaisons seraient inévitablement défavorables à l'enfant, et nous l'avons vu précédemment dans ce travail. Et Claparède retrouve chez Rousseau, qui abonde lui aussi dans ce sens, ces mêmes idées : « L'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 155). L'enfance doit donc être respectée pour ce qu'elle est, et la lecture de Rousseau nous conforte dans l'idée que Claparède s'en fait, puisque chacun, à sa manière, exhorte les éducateurs -pères ou enseignants- à préserver l'enfance : « l'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage... Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir : soyez-le pour tous les âges... Aimez l'enfance [...] » se lamente Rousseau (1762/1969, p. 198) et Claparède (1926) à sa suite : « Laissons nos écoliers être avant tout des enfants. Nous les arrachons à leur milieu naturel, ne les transportons pas hors du moment présent » (p. 29).

Ce respect de l'enfance coïncide avec le respect de la nature. Claparède le démontre dans différents textes, tout en établissant une nouvelle filiation entre ses idées et celle de Rousseau, puisqu'il retrouve chez lui des éléments propres à soutenir les thèses qu'il défend. En effet, en étudiant les dires de Rousseau sur ce sujet précis, l'aspect naturaliste apparaît de manière évidente, et nous en avons d'ailleurs parlé dans la première partie de ce travail. Si la période de l'enfance précède l'âge adulte, c'est parce que la nature l'a souhaité ainsi ; c'est cette doctrine qu'il défend dans *l'Emile*. Voilà ce qui amène Claparède à mettre certaines paroles de Rousseau en exergue, puisque lui aussi opte pour une vision naturaliste de l'enfance. Selon lui, la période de l'enfance permet à l'individu de faire les apprentissages nécessaires à sa vie future. « Mais la façon d'accomplir cet apprentissage est en grande partie l'œuvre de la nature, qui assure le développement interne de nos facultés et de nos organes » (1912a, p. 67). Pourtant, cette manière d'envisager l'enfance comme intrinsèquement liée à la nature s'exprime quelque peu différemment chez Rousseau et chez Claparède, même si ce dernier ne le montre guère, et c'est ce dont nous allons tenter de rendre compte, en établissant

une comparaison entre nos deux auteurs, puisque c'est ainsi qu'il convient de procéder afin de suivre au mieux Claparède dans sa quête généalogique. Rousseau, fidèle au culte qu'il voue à la nature, paraît voir cette dernière se manifester en l'enfant. Et plutôt que d'envisager l'enfance comme un « maillon du progrès évolutif » (Ottavi, 2001, p. 271), comme le fait Claparède, Rousseau semble « vis[er] dans l'enfant la jeunesse du monde, son état originel [...] » (p. 271). C'est à travers elle que l'on aperçoit les premiers mouvements de la nature, et ces mouvements, qui sont toujours droits, ne peuvent verser dans le cœur humain une quelconque perversité. L'enfant est donc empreint d'une bonté originelle qu'il doit à la nature. Mais cette bonté originelle est menacée par les erreurs et les vices que la société place sur sa route ; ainsi, « le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans » (Rousseau, 1762/1969, p. 159). L'enfant, qui n'a encore ni raison, ni jugement, et dont le savoir est dans la sensation, ne possède pas encore les facultés nécessaires pour contrer les dangers. Ainsi donc, l'on retrouve la volonté d'une première éducation négative, dont nous avons déjà parlé, seule propre à préserver la bonté originelle que la nature place en l'enfant.

Pourtant, cette bonté originelle ne se retrouve guère chez Claparède. Lorsqu'il parle de la nature, il évoque principalement l'aspect naturel de l'enfant. Celui-ci est un être doté d'un *instinct naturel* et de *besoins naturels* qui le poussent à acquérir des expériences, par le biais de l'action. Il possède également des *intérêts naturels* variant à chaque âge, et sa *curiosité naturelle* ne demande qu'à être satisfaite. Ainsi, quand bien même le système éducatif viendrait contrecarrer cette nature, l'enfant « travaill[erait] avec sa nature et non contre elle » (Claparède, 1925, p. 46) et serait donc capable de la préserver. Et malgré les rapports que Claparède établit entre ses dires et ceux de Rousseau, force est de constater que l'essence même de leur propos diffère parfois, sans pour autant être envisagé dans la comparaison que mène celui-là, par rapport à celui-ci.

Finalement, Claparède compare sa manière d'envisager la nature comme un agent du développement de l'enfant à celle que s'en fait Rousseau. L'enfant se développerait grâce à la nature, et c'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

3. Représentation du développement et de l'apprentissage

Ainsi, la nature soutiendrait le développement de l'enfant. Claparède et Rousseau partageraient donc une conception naturaliste du développement, selon les dires du premier.

Cette hypothèse, à laquelle nous avons déjà apporté quelques réponses plus haut dans ce travail, est bien vite vérifiable, et nous allons mettre en évidence la manière dont chacun l'envisage, pour comprendre comment Claparède soutient sa comparaison avec Rousseau. Penchons-nous, tout d'abord, sur l'*Emile*. A diverses reprises, l'auteur fait référence à la nature, en tant que pilier du développement humain. Dès le début de son ouvrage, il définit l'éducation de la nature, qui permet « le développement interne de nos facultés et de nos organes[...] » (1762/1969, p. 83) et invite l'éducateur à « observ[er] la nature et à [suivre] le route qu'elle [lui] trace » (p. 95). Puis, au fil des pages, il fait référence à l'ordre de la nature. Que ce soit pour donner des exemples précis : « Ainsi naît la pitié, premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon *l'ordre de la nature* » (Rousseau, 1762/1969, p. 341), ou pour fournir des apports plus généraux : « [...] si l'on accélérerait [...] le progrès des lumières qui servent à régler [les] passions, c'est alors que l'on sortirait véritablement de *l'ordre de la nature* » (p. 393), il insiste bien sur une structure préétablie, voulue par la nature, qui conduit le jeune enfant à sa vie d'adulte. Et Claparède, dans son fameux texte *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance* (1912a), nous fournit d'autres exemples, puisqu'il semble avoir à cœur de montrer comment Rousseau, en son temps déjà, avait envisagé le développement « naturel » de son Emile, tout en prouvant un nouveau lien de filiation entre eux deux. Ainsi, Claparède s'accorde avec Rousseau pour dire que « la Nature[...] a tracé une route bien déterminée, dont elle a fixé elle-même les étapes successives[...] » (p. 68). Et dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905/1916), il se rapproche encore un peu de Rousseau, sans cette fois le nommer : « 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 l'unique guide [...] » (p. 487). Mais en tant qu'homme de sciences, Claparède va systématiser les choses, puisqu'il édicte à nouveau une loi, celle de *succession génétique*, pour synthétiser davantage ce que l'on retrouve de manière diffuse chez Rousseau, et ce à quoi il croit, lui aussi : « L'enfant se développe *naturellement* en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 85). La notion d'étapes, ou de stades de développement est alors formulée, mais d'une manière scientifique que l'on ne retrouve pas chez Rousseau, malgré ce que prétend Claparède. Mais cela lui permet tout de même d'établir de nouveaux liens entre Rousseau et la science moderne -psychologie et pédologie en tête-, tout en montrant une fois encore le génie propre à Rousseau, dans *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond* (1912b), par exemple :

Nos idées générales sur l'évolution, nos observations sur la croissance, toutes les études dont l'enfant a été l'objet, tous les résultats curieux déjà découverts et que hier encore nous ne soupçonnions pas, ont déjà concouru à nous fournir une vérification de cette conception de Rousseau que l'évolution infantile se fait par étapes successives, qui chacune ont leurs centres spéciaux d'intérêts, qu'il y a *un ordre de la nature* dont on ne peut sortir qu'en *rompant l'équilibre* des facultés de l'enfant. (pp. 20-21)

Les périodes assignées par les scientifiques à l'âge préadulte : première et seconde enfance, adolescence et puberté, correspondraient donc à celles mises en place par Rousseau. Et force est de constater que la structure même de l'*Emile* nous fonde à penser cela, puisque les différents livres permettent à l'auteur de distinguer différentes étapes dans la vie de son disciple : la période de l'*infans* -de zéro à cinq ans-, celle du *puer* -de cinq à douze- l'adolescence -de douze à quinze- et la seconde naissance -qui a lieu entre quinze et vingt ans. Rousseau a bien délimité des stades, sans entrer pour autant dans une quelconque démarche scientifique, ni formuler moult questions en lien avec ces derniers. Pour lui, les étapes traversées par Emile permettent un développement respectant l'ordre de la nature, et des apprentissages s'y rapportant, et son élève lui-même sait que « rien n'est utile et bon pour lui de ce qui ne convient pas à son âge [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 380). Il n'y a donc pas lieu de se poser davantage de questions. Mais Claparède, lui, va plus loin ; le contexte dans lequel il évolue, qui donne à la science une large place et en appelle à elle pour résoudre les grandes questions qui ont cours alors, lui en donne la possibilité. Dans *L'école et la psychologie expérimentale* (1916), il se questionne, en effet, sur les différents stades de développement, afin de comprendre dans quelle mesure il est possible d'en tirer parti pour l'apprentissage des élèves. Il pose, tout d'abord, comme principe le fait que « les techniques mentales varient avec l'âge » (p. 107) et, en ce sens, il n'est pas bien éloigné de Rousseau qui, lui aussi, s'accorde là-dessus. Mais il fait un pas en avant, lorsqu'il estime que la didactique devrait connaître davantage ses variations de techniques mentales, suivant l'âge, afin de proposer une méthode d'enseignement plus appropriée, et donc plus profitable aux élèves. La relation entre âge et aptitudes devrait, en effet, être interrogée, en vue d'une meilleure compréhension. Sans y répondre, Claparède pose les questions sur lesquelles devrait se pencher la science : « Quelle est, pour chaque âge, le degré naturel de développement de chaque fonction mentale ? Dans quelle mesure, par l'exercice ou l'éducation, peut-on dépasser ce degré naturel ? » (p. 111) Voilà donc une ambition que l'on ne retrouve guère chez Rousseau : la science, en mettant au jour le développement naturel et en l'étudiant

davantage, serait peut-être à même de dépasser la nature, en proposant des méthodes d'apprentissage adéquates. N'ayant guère les réponses de Claparède à ces questions, il est difficile de cerner ce qu'il en pense ; toutefois, le fait même qu'il les formule l'amène à aller plus loin que Rousseau qui, lui, se borne à n'envisager que l'ordre fixé par la nature.

Si la nature prend une large place dans le développement de l'enfant, Claparède assigne à l'exercice des fonctions la condition nécessaire au développement, et c'est la *loi d'exercice fonctionnel* qu'il établit alors. Pour lui, le développement naturel, mû par des mécanismes fonctionnels, doit être soutenu par l'exercice des fonctions, afin de conduire l'enfant à un plein épanouissement. « Le jeune individu acquiert, développe, précise, par l'exercice, les aptitudes dont il aura la pleine possession à l'âge adulte . Il est en quelque sorte une machine tendue vers son propre développement [...] » (Claparède, 1911, p. 46). Il convient donc de le laisser libre d'exercer ses fonctions naissantes, tout en l'aidant parfois dans sa tâche, en réunissant les conditions nécessaires à ces exercices. Pourtant, l'exercice dont parle Claparède ne permet pas à une faculté de croître au-delà des limites fixée par la nature. En effet, partant d'un constat pessimiste qui lui fait dire qu'« on ne saurait artificiellement pousser le développement d'une fonction mentale [...] au-delà de la limite que la nature a tracée à l'individu chez qui on la rencontre » (p. 129), il envisage l'intelligence comme quelque chose d'acquis, non susceptible d'évolution. L'exercice prôné par Claparède pousse donc simplement l'individu à se servir de manière optimale de telle ou telle fonction. C'est en ce sens qu'il est important. Et cette idée, Claparède la retrouve à nouveau exprimée chez Rousseau ; il n'hésite donc pas à établir une nouvelle comparaison. Pourtant, si l'on s'attache à mettre en parallèle leurs dires, nous comprenons qu'ils envisagent la chose d'une manière bien différente. Revenant sur le principe d'éducation négative, dont nous avons parlé à maintes reprises, Claparède reprend les idées de Rousseau pour faire comprendre le sens profond que ce dernier attribue à son concept. Selon lui, le fait de maintenir Emile éloigné des contraintes physiques et morales extérieures, rend possible l'exercice spontané des fonctions. C'est ainsi que l'éducation négative doit être comprise. Pour notre part, nous dirons plus simplement que la volonté affirmée qu'a Rousseau de laisser à Emile la possibilité de vivre sa vie d'enfant, en l'amenant à exercer effectivement ses fonctions, est bien visible dans son livre (1762/1969). Nourrisson, Emile devra pouvoir étendre ses membres à sa guise :

Placez-le dans un grand berceau bien rembourré, où il puisse se mouvoir à l'aise et sans danger. Quand il commence à se fortifier, laissez-le ramper par la chambre ;

laissez-lui développer, étendre ses petits membres ; vous le verrez se renforcer de jour en jour. (p. 114)

Et les années passant, cette volonté de liberté est toujours présente. Cependant, même si Claparède estime que « ce que Jean-Jacques demande pour le corps, il le demande aussi pour l'esprit » (1912/1930/2003), il nous semble que ce sont davantage les fonctions physiques sur lesquelles insiste Rousseau.

Quoi qu'il en soit, en matière de développement, l'exercice des fonctions est important chez Claparède, mais également chez Rousseau, bien que ce dernier ne l'exprime pas tout à fait de la même manière. Et un autre aspect du développement doit être envisagé ici, puisqu'il s'inscrit dans la même logique que nous venons de voir. Si « l'exercice d'une fonction est la condition de son développement » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 89), il permet également le développement de fonctions plus complexes. Et c'est ce que stipule la *loi d'exercice génétique* mise au point par Claparède : « L'exercice d'une fonction est la condition de l'éclosion de certaines fonctions ultérieures » (p. 89). Autrement dit, pour que puissent se développer des fonctions d'ordre supérieur, les fonctions simples doivent avoir été suffisamment entraînées. Mais retrouve-t-on cette même idée chez Rousseau ? Claparède nous l'assure, mais il convient d'aller vérifier ses dires, directement à la source de l'*Emile*. Tout au long de son ouvrage, Rousseau narre le développement et les apprentissages de son disciple, et force est de constater qu'à chaque âge est dévolu un apprentissage en adéquation avec l'état de son développement. Les sens précèdent, par exemple, le jugement; quant à la raison, elle vient couronner le processus d'apprentissage. Il semble donc bien que les différentes fonctions deviennent, au fil du temps et du développement, de plus en plus complexes. Et il convient de respecter l'ordre d'apparition des fonctions qui, rappelons-le, est voulu par la nature, puisque : « à chaque instruction précoce qu'on veut faire entrer dans [la] tête [des enfants], on plante un vice au fond de leur cœur [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 157). Toutefois, même si l'on retrouve, chez Rousseau, un ordre de gradation dans l'apparition des fonctions, il semble que le fait d'exercer les fonctions simples ne soit pas son principal souci. Ce qui lui importe davantage, c'est de préserver son Emile d'une instruction prématurée, qui empiète sur l'ordre de ses connaissances et l'éclaire de lumières qui ne sont pas à sa portée (Rousseau, 1762/1969, p. 344). On en revient, une fois de plus, à l'éducation négative, si chère à Rousseau. Tout au contraire, Claparède semble s'inquiéter de cette *loi d'exercice génétique*. Pour lui, c'est le jeu qui permet à l'enfant de soutenir son propre développement, et d'exercer les fonctions inférieures, dans le dessein de développer les

fonctions supérieures. Et il va même plus loin dans ses propos. A ses yeux, il ne fait guère de doute que le jeu est la meilleure introduction au travail. Pour justifier cela, il prend appui sur différents exemples concrets : avant de mâcher de la viande, il convient d'avoir bu du lait ; avant de marcher sur ses jambes, il faut avoir éprouver la marche à quatre pattes. Grâce à cela, Claparède souhaite prouver que « la nature [...] montre [suffisamment] que pour parvenir à un certain degré de développement, l'organisme doit passer préalablement par des stades qui en paraissent tout l'opposé : ces stades sont cependant indispensables » (Claparède, 1916, p. 78). Et contrairement à Rousseau, il se penche davantage sur ce qui permet au développement de se réaliser, que sur ce qui entrave sa bonne marche.

Après avoir envisagé la représentation du développement, il convient de s'attarder quelque peu sur celle de l'apprentissage, même si nous en avons d'ores et déjà parlé dans les deux premières parties de ce travail, afin de voir dans quelles mesures les idées de Claparède et de Rousseau peuvent être rapprochées. Tous deux semblent partir du postulat suivant : pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait action et expérience de la part de l'élève. Et l'action, d'après Claparède (1912/1930/2003), « se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin et l'intérêt du moment » (p. 92). Ainsi, nous pouvons dire que le besoin et l'intérêt qui en résulte, jouent un rôle primordial dans l'apprentissage, et sur ce point, Rousseau et Claparède s'accordent et rejoignent ce que nous avons exposé dans le chapitre intitulé *Une éducation fonctionnelle*. Les comparaisons que Claparède met au jour paraissent donc légitimes. Toutefois, elles ne peuvent être totales, puisque les dires de Rousseau sont bien moins détaillés que ceux de Claparède, comme nous allons le montrer à présent. Si l'intérêt est envisagé par Rousseau uniquement comme étant « [...] le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin » (Rousseau, 1762/1969, p. 194), Claparède le définit de manière plus scientifique, ce qui l'amène, une fois de plus, à aller plus loin que son prédécesseur. Dans son texte *Réflexions d'un psychologue* (1925), il prend le contre-pied de la doctrine herbatienne pour expliquer aux lecteurs que l'intérêt résulte non pas de l'assimilation du nouveau par l'ancien, mais d'une volonté de réajuster l'ancien par le nouveau. L'enfant, mis en présence d'un objet qui l'intéresse, effectuera un apprentissage, en procédant par un réajustement de ses connaissances, par rapport à ce qu'il sait déjà. Et on retrouve ce mécanisme chez Rousseau. Prenons l'exemple de la lecture : si Emile apprend à lire, c'est qu'il en ressent le besoin, et qu'il en éprouve de l'intérêt. Las de devoir compter sur autrui pour pouvoir décoder les missives qu'on lui envoie, Emile va tout naturellement faire l'apprentissage de la lecture. Et Claparède (1912/1930/2003) explique que le fait de « remplacer des mobiles extérieurs par des mobiles intérieurs infiniment plus puissants [...] »

(p. 165), permet un apprentissage en accord avec l'enfant et sa nature, qui est bien plus efficace. Il s'agit donc de permettre à l'élève d'être actif dans ses apprentissages, en le laissant répondre à ses besoins et à ses intérêts par l'action et l'expérience, car « ce qui est acquis par des procédés actifs [...] est beaucoup mieux retenu » (p. 184). Et cette manière d'envisager l'apprentissage est donc bel et bien partagée par Claparède et Rousseau. Pour ce dernier, le principe général de toute éducation semble être de laisser l'élève s'instruire par lui-même, et nous l'avons démontré dans la première partie de ce travail. Peu importe le bagage de connaissances dont est pourvu Emile ; l'essentiel est qu'il possède les connaissances dont il a besoin et dont il a pu faire l'expérience. Claparède s'inscrit dans cette même lignée, et le revendique. Au vu de ce qui vient d'être dit, on comprend l'aversion qu'éprouvent Rousseau et Claparède pour l'éducation traditionnelle, proposant un enseignement qui ne fait guère de sens et qui n'entraîne que dégoût et insatisfaction, puisqu'elle n'ancre pas l'apprentissage dans les besoins et les intérêts des élèves.

4. Rapport au savoir

La représentation du développement et de l'apprentissage soutenue par Rousseau et Claparède les amène à entretenir un rapport au savoir bien différent de celui que l'on rencontre dans l'éducation traditionnelle ; c'est le sujet que nous allons aborder à présent, en nous inscrivant à nouveau dans une démarche comparative, afin de discuter la filiation établie par Claparède

Si la vision que Rousseau et Claparède se font de l'école traditionnelle les amène à l'envisager comme le lieu d' « emmagasins stériles de leçons apprises, avec un luxe inouï de détails inutiles et souvent au-dessus de la portée des enfants » (Claparède, 1912b, p. 11), tous deux prônent l'enracinement du savoir dans une réalité concrète, qui fasse sens pour l'enfant. Ainsi, les « absurdes leçons de rhétorique » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 93) sont vertement condamnées, aussi bien dans l'*Emile* que dans divers textes de Claparède, puisqu'elles n'ont guère de signification pour les élèves et sont considérées comme des savoirs figés et inutiles ; Claparède peut donc reprendre, à son compte, les propos de Rousseau. L'intérêt et le besoin sont à nouveau brandis comme justificatifs du savoir. Afin d'éviter toute redondance, nous ne souhaitons guère y revenir. Ce nonobstant, il nous semble important de mentionner que le savoir, tel qu'il est conçu par Rousseau et Claparède, doit s'ancre dans la vie même de l'élève et s'inscrire dans ses sources d'intérêt et dans ses motifs

de besoin. Pour illustrer ce rapport particulier au savoir, Rousseau est généreux en exemples dans son *Emile*. Qu'il se perde volontairement dans la forêt de Montmorency avec son disciple, ou qu'il l'invite à défier le joueur de gobelet, il rattache constamment le savoir à une réalité immédiate, propre à susciter l'intérêt ou à répondre aux besoins d'Emile. « *A quoi cela est-il bon ?* Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre [Emile] et [Rousseau] dans toutes les actions de [leur] vie » (Rousseau, 1762/1969, p. 282). Si la réponse à cette question ne permet pas à l'élève d'envisager le savoir dans un contexte vital, en lien avec sa vie propre, alors il est préférable de passer outre. Ainsi, « la sphère de ses connaissances ne s'étend pas plus loin de ce qui est profitable » (Rousseau, 1762/1969, p. 506), mais le savoir acquis répond à l'utilité du moment et permet à Emile d'être sûr de ce qu'il sait. Et Claparède (1912/1930/2003) revient précisément sur cet aspect du savoir, défendu par Rousseau :

Ah ! Jean-Jacques l'avait bien compris, quant il disait *Il faut occuper l'enfant de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait. [...].* (p. 169)

Moins fantasque et plus méthodique que son prédécesseur, Claparède (1930) approfondit ce rapport au savoir, et en propose une vision à nouveau fonctionnelle :

Le principe fonctionnel, qui nous rappelle que l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin (organique ou intellectuel), nous révèle du même coup quelle est la signification biologique du savoir, des connaissances que nous acquérons. Ce savoir n'a de valeur que pour autant qu'il sert à ajuster notre action, et à lui permettre d'atteindre le mieux possible son but, la satisfaction du désir qui l'a fait naître. (p. 180)

Chacun à sa manière, Rousseau et Claparède en appellent donc à l'utilité du savoir. Toutefois, celui-ci insiste davantage sur la place qu'occupe le savoir dans l'action éducative ; il se détache ainsi de son prédécesseur et amène des éléments nouveaux, dont nous souhaitons parler. Pour lui, qui n'attribue au savoir qu'une valeur fonctionnelle, il convient de garder à l'esprit qu'il ne possède aucune valeur intrinsèque. Considéré comme « un capital de connaissances acquises », le savoir est subordonné à la pensée qui, elle, est envisagée comme « un mouvement de l'esprit » (Claparède, 1925, p. 8). Et aux yeux de Claparède, ce « mouvement de l'esprit » tient le rôle de but, qui ne peut être atteint que grâce à un moyen

précis, celui du savoir. Pensée et savoir forme donc un couple inégal, puisque c'est au savoir de se plier aux exigences de la pensée. Et grâce à cette démonstration, Claparède met au jour un nouveau travers de l'éducation traditionnelle, que Rousseau condamne également, sans pour autant en disséquer les causes. Le fait de reléguer la pensée au second plan, en hissant le savoir sur les plus hautes marches du podium de l'intelligence biaise le rapport qu'entretiennent les élèves aux connaissances. « A force de gaver l'écolier de connaissances, et de connaissances qui sont étrangères à ses intérêts, on éteint chez lui le désir de comprendre, de trouver, de réfléchir à ce qu'on lui propose d'apprendre » (p. 14). L'élève ne pense plus, il se contente d'engranger des savoirs et, peu à peu, « il désapprend à se servir de son intelligence » (p. 14).

Ainsi donc, Claparède remet en question la place dévolue au savoir dans le système éducatif et ce que disent R. Hofstetter et B. Schneuwly (2006) au sujet de l'Education Nouvelle dans son ensemble est transposable ici :

la valeur formative des savoirs livresques et connaissances constituées est volontiers mise en cause ; les savoirs formels, les contenus disciplinaires, les programmes et manuels scolaires [sont] couramment délaissés pour des situations éducatives à même la vie courante, voire en plein air, et pour une orientation plus pratique et concrète de l'éducation ; les activités intellectuelles moins investies que les activités manuelles et physiques ; l'enseignement formalisé moins reconnu que l'apprentissage naturel. (p. 3)

C'est ainsi que la pensée peut reprendre la place qui lui revient, aux yeux de Claparède. Et cette vision des choses coïncide fort bien avec ce que l'on retrouve dans l'*Emile* ; Claparède n'hésite donc pas à jeter des ponts entre ce qu'il dit et ce qu'il retrouve chez Rousseau, et nous nous proposons d'aller voir ce qu'en pense ce dernier. L'éducation livresque est un exemple éclairant ; souvenons-nous de ce qu'en dit Rousseau. Tout d'abord, et c'est indéniablement cela qu'il redoute le plus, cette éducation livresque contribue fortement à éloigner l'élève du bien, du vrai, puisque les opinions sociales contenues dans les livres « dénaturent » l'enfant et le conduisent à sa perte. De surcroît, elle l'incite à envisager le monde et la société qui l'entourent à travers les yeux d'un autre. Loin de penser de son propre chef, il aborde alors les questions auxquelles il est confronté avec les réponses toutes faites d'un tiers. Et c'est sur ce point précis que Claparède, peu craintif de la dépravation sociale encourue par l'enfant, rejoint Rousseau dans sa condamnation de l'éducation livresque: « [...] le pli dangereux est là : lire ! Et, en effet, sucer tout doucement la pensée des

autres, comme c'est moins fatigant que de mobiliser la sienne propre ! [...] [A]ccepter des opinions toutes faites, comme c'est plus commode que de nous forger nous-mêmes, en connaissance de cause ! » (1925, p. 15). C'est donc sur cela qu'il insiste, lorsqu'il compare sa position à celle de Rousseau.

Le savoir doit donc être envisagé comme un outil servant la pensée. Il s'agit nullement de gonfler les connaissances des élèves au-delà de l'utilité qu'ils en ont. L'acquisition du savoir se fait donc dans un rapport étroit avec le contexte dans lequel évolue l'enfant, et pour comprendre comment elle s'opère il convient d'aborder la partie suivante, consacrée à la représentation du maître.

5. Représentation du maître

Si Rousseau et Claparède critiquent l'école traditionnelle, ils désapprouvent également la figure du maître, qui s'y rattache. Ce dernier, envisagé comme un pédant omniscient, est à tel point préoccupé par les devoirs qu'il dévolue à ses élèves, qu'il en oublie leurs droits. Les pages de l'Emile et les divers textes de Claparède sont donc empreints d'une vision bien différente du maître, qui apparaît parfois comme un encouragement à un changement d'attitude de la part des précepteurs. Sa fonction ne consiste plus à « pétrir l'intelligence et [à] remplir l'esprit de connaissances. Au contraire, le maître devient « un stimulateur d'intérêts, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves [...] un collaborateur [...] » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 208). Et cette idée de collaboration est souvent mise en scène par Rousseau. Le précepteur, qui est pour Emile « son ami, son camarade [...], le compagnon de ses jeux » (1762/1969, p. 255), l'accompagne toujours sur la route qui mène au savoir, puisque Rousseau est convaincu « qu'[Emile] n'apprendra jamais bien que ce qu'[ils] apprennent ensemble » (p. 314). Les sentiments de peur et d'aversion ressentis par les élèves face à un professeur autoritaire et dépourvu de sentiments laissent place à une relation tendre et affectueuse. Le maître joue un rôle nouveau : celui d'un guide, permettant au savoir et à l'enfant de se rencontrer. Et c'est cet aspect bien précis des choses qui amène, une nouvelle fois, Claparède à se sentir proche des propos tenus par Rousseau. Il résume d'ailleurs ce changement de paradigme, tout en le formulant au conditionnel, puisqu'il ne tient pas les choses pour acquises: « La fonction du maître serait complètement modifiée. Au lieu d'être un enseignant, censé tout savoir, et croyant devoir feindre tout savoir pour ne pas diminuer son autorité, le maître serait un stimulateur et un collaborateur » (1925, pp. 23-

24). Il va même jusqu'à remettre en question l'érudition du maître. « Un ignorant enthousiaste » (p. 24) conviendrait peut-être davantage à une charge d'instruction et d'éducation ; se posant parfois les mêmes questions que son disciple, ils travaillent et cherchent de concert des réponses à leurs questions. Et Claparède (1925) se met à rêver : « On les voit d'ici partant ensemble à la conquête du savoir, cherchant, enquêtant, observant, furetant dans les musées, dans les bibliothèques, partout, jusqu'à ce qu'ils aient campé solidement la vérité qu'ils souhaitaient établir » (p. 24). Rousseau (1762/1969) envisage les choses d'une manière similaire, en partant du principe que le maître ne peut avoir réponse à tout : « Je ne sais est un mot qui nous va si bien à tous deux, et que nous répétons si souvent, qu'il ne coûte plus rien à l'un ni à l'autre » (p. 321). Mais si c'est une image d'Epinal qui nous vient à l'esprit à la lecture de Claparède et de certains passages de l'*Emile*, force est de constater que Rousseau envisage une certaine fermeté dans la relation maître-élève, qui ne se retrouve pas chez Claparède ; souvenons-nous de la mainmise du précepteur sur Emile, évoquée dans la première partie. La force doit être employée avec l'enfant, afin de le maintenir à la place qui est la sienne -une place que l'on comprend inférieure- dans le but « qu'il n'en tente plus d'y sortir » (Rousseau. 1762/1969, p. 156). Une relation de l'ordre de la hiérarchie est alors envisagée par Rousseau, ce que ne fait pas Claparède, et ce dont il ne parle pas, lui qui n'envisage la relation entre *Emile* et son précepteur que de manière bienveillante, et pour illustrer ses propos. Toutefois, cette relation hiérarchique ne doit pas être perçue par l'enfant, car « il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté » (p. 198).

C'est donc dans une relation complice et gaie que les savoirs émergent. Le maître, envisagé par Rousseau et Claparède, se doit d'être à l'écoute de son élève, placé au cœur de la relation pédagogique et, à travers lui, à l'écoute de la nature qui seule lui tient lieu de guide ; et c'est cet aspect-là que Claparède se plaît à chercher chez Rousseau, afin de faire de lui un ami de l'enfance, tout en se plaçant dans son héritage. Le maître doit tenir compte des mobiles intérieurs, propres à éveiller les besoins et les intérêts de l'enfant, et s'y plier. Ainsi, « c'est rarement [au précepteur] de [...] proposer ce que [l'enfant] doit apprendre [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 283). Toutefois, il arrive parfois que le précepteur invite l'élève à approcher des savoirs pour lesquels il ne ressent guère encore de besoin ou d'intérêt naturels. Et c'est précisément là que le rôle de l'éducateur prend tout son sens, que ce soit avec Claparède ou avec Rousseau : « l'art de l'éducateur consistera donc à susciter un besoin, un intérêt, pour ce qu'on veut faire apprendre à l'élève, pour ce qu'on veut lui faire observer, ou pour les travaux qu'on désire qu'il exécute » (Claparède, 1926, p. 23). Et cet aspect bien

précis du travail d'éducateur est souvent mis en avant par Rousseau. A maintes reprises, en effet, il fait voir au lecteur quels stratagèmes il met en place pour permettre à l'élève et au savoir de se rencontrer, et cela donne l'occasion à Claparède de comparer la pratique décrite dans l'*Emile* à celle qu'il préconise. C'est souvent la curiosité de son disciple que Rousseau pique, afin de l'amener où il le souhaite.

Cette curiosité, bien présente chez Rousseau, est remplacée par le jeu, chez Claparède. En effet, pour lui c'est le jeu qui permet à l'élève d'aller à la rencontre du savoir, et il en fait un allié précieux du maître. « Quelle que soit la tâche que vous voulez faire accomplir à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui présenter de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu, elle sera susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 178). Et la fonction du jeu, qui n'apparaît guère dans l'*Emile*, revient comme un leitmotiv dans les différents textes de Claparède. A en croire ce qu'il dit, le jeu est « l'artifice que la nature a trouvé pour pousser l'enfant à déployer une activité considérable, activité utile à son développement physique et mental » (p. 168), et c'est pour cette raison qu'il incline les maîtres à l'utiliser en toutes circonstances.

Par le biais du jeu, ou par celui de l'éveil de la curiosité, le maître rend possible l'acte éducatif. Mais encore faut-il qu'il soit attentif à la place laissée à l'activité de l'enfant, place qui se veut prépondérante chez Rousseau et Claparède. L'éclosion de mobiles intérieurs poussent, en effet, l'enfant à l'action, et c'est essentiellement par cette action, qu'il exerce sur le monde, qu'il apprend ; nous en avons parlé. Ainsi, le maître doit permettre, sinon solliciter, l'activité et l'expérience de l'élève. Et Rousseau souligne à diverses reprises l'importance que revêt l'expérience dans l'instruction de l'enfant. Au risque de nous répéter -mais Rousseau lui-même le fait à ce sujet-, nous pouvons le citer : « Je ne me lasse point de le redire : mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours ; qu'ils n'apprennent rien dans les livres ce que l'expérience peut leur enseigner » (Rousseau, 1762/1969, p. 382). Le précepteur se doit donc de créer les conditions propices à l'expérience et à l'action. Et Claparède rejoint Rousseau sur ce point ; d'ailleurs, il ne se lasse pas de rapprocher ses dires de ceux de son prédécesseur. Voilà ce qu'il dit au sujet de l'action : « Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 177), et nous retrouvons ici les principes de l'école active, dont nous avons parlé dans la deuxième partie de notre recherche. C'est donc un travail actif que le maître doit attendre de son élève. Et c'est cette activité dans le travail que Claparède retrouve chez Rousseau, pour la comparer à celle qu'il préconise. Il la voit particulièrement dans le principe d'éducation négative, ce qui peut paraître surprenant.

Intéressons-nous quelques instants au sens qu'il donne à ce concept purement rousseauiste, pour comprendre comment il le récupère, afin de soutenir ses propres dires. Selon Claparède, si Rousseau prône l'éducation négative, c'est parce qu'il l'estime moins dangereuse pour l'enfant. Mais il souhaite également en tirer profit : loin d'être passif dans son éducation, l'enfant doit être autonome pour être le premier agent de son apprentissage. C'est donc ce dernier aspect que Claparède met en avant pour expliquer l'éducation négative :

[...] Le véritable esprit du principe c'est surtout qu'il fallait, chaque fois que cela était possible, mettre l'enfant en mesure de se tirer seul d'affaire. En sorte que, on le voit, cette éducation en apparence négative est au fond 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. (p. 107)

A nouveau, Claparède interprète les dires de Rousseau dans une explication très personnelle, à laquelle nous ne souscrivons que moyennement, puisqu'elle fait, d'après nous, distorsion. Quoi qu'il en soit, le fait que Rousseau incite Emile à l'activité et à l'expérience ne peut être contesté. Mais si le maître se doit de mettre en œuvre les conditions de réalisation de l'expérience, de l'activité, il lui faut également rattacher les apprentissages à la réalité qui entoure son élève. L'utilité donnée au savoir, dont nous parlions dans le chapitre précédent, doit être prise en compte par le maître, et pour Rousseau, et pour Claparède. Ce dernier va même jusqu'à dire que le premier devoir du maître consiste justement à « placer l'enfant dans des circonstances concrètes telles que son observation ait une signification, une utilité, au moins momentanée –utilité réelle ou factice, peu importe [...] » (Claparède, 1912a, p. 74). Ainsi, pour soutenir l'apprentissage de son élève, le précepteur, tel que se le représentent Rousseau et Claparède, doit être au fait des idées qu'ils défendent: la nature, et son rôle dans le développement de l'enfant, le besoin et l'intérêt, sur lesquels il faut se fonder, et l'activité ou l'expérience, qui seules permettent un développement libre, spontané et solide, le tout envisagé sous l'angle de l'utilité du savoir en jeu.

Mais la formation du maître est également un point essentiel, sur lequel nous allons nous pencher maintenant. Rousseau ne s'y intéresse guère; bien entendu, il insiste sur le fait que le maître doit observer son élève, afin de lui fournir l'instruction dont il a besoin. Mais ses réflexions autour de la question du maître et de sa formation s'arrêtent là, et nous ne pouvons pas dire que Rousseau s'en préoccupe vraiment. Contrairement à lui, Claparède en fait grand cas. Et c'est d'ailleurs sur la fameuse maxime de Rousseau qu'il se fonde pour

expliquer les bases mêmes de cette formation : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point [...] » (Rousseau, 1762/1969, p. 78). Comme l'explique Château (1956), c'est contre vents et marées qu'il va insister sur la nécessité de placer l'élève et ses besoins au centre du processus éducatif, tout en faisant de Rousseau le Copernic de la pédagogie, et en louant à nouveau ses mérites. Mais, tout empreint de cette formation scientifique que l'on connaît, il fait un pas en avant dans la question qui nous intéresse. Il s'agace et critique en premier lieu l'idée largement partagée qui invite à penser que la vocation et le bon sens suffisent à l'enseignant. Il est intéressant de souligner ici que Rousseau, lui, n'hésite pas à parler du talent que le précepteur possède pour instruire Emile. Claparède ne relève pas ses dires à ce propos ; oubli ou mise sous silence, nous laissons ouverte cette question. Ce que propose Claparède est bien plus ambitieux. Se fondant sur les doléances de praticiens, réclamant une formation plus solide, il en appelle à la science, et particulièrement à la psychologie de l'enfant, pour aider les maîtres dans leur pratique. Une préparation psychologique et pédologique est essentielle pour qui souhaite instruire des enfants, et Claparède en fait son cheval de bataille. Dans différents textes, il réclame, en effet, une telle formation pour les enseignants, désireux si l'on en croit ses dires, d'être davantage armés, le talent ne suffisant point. La formation doit donc reposer sur des bases scientifiques, seules capables d'assurer une préparation de qualité. Toutefois, si une formation adéquate entraîne les futurs maîtres à la méthode scientifique, elle doit également permettre de « les initier plus particulièrement aux méthodes d'observation psychologique, à leurs difficultés et aux causes d'erreurs qui se glissent dans des observations de ce genre » (Claparède, 1912b, p. 33). Et c'est un aspect essentiel pour Claparède. Selon lui, il est du rôle de l'enseignant de mener des observations, voire des expériences d'ordre psychologique au sein même de ses classes. Une telle pratique permet, tout d'abord, de vérifier « les conclusions qu'autorise la psychologie pour acquérir toute leur pleine valeur pratique » (Claparède, 1916, p. 129), mais elle donne également la possibilité à la science pédagogique de progresser. Voilà pourquoi Claparède (1912b) insiste auprès des éducateurs :

Ceux, ou un certain nombre de ceux qui sont placés auprès de l'enfant [...] doivent être en mesure soit de collaborer à [un] recueil de documents ou à leur contrôle, selon les règles de la méthode scientifique, en sachant quelles sont les causes d'erreur possibles, -soit de poursuivre eux-mêmes des investigations sur une question plus limitée. (p. 22)

Et c'est, par exemple, sur les différences interindividuelles que Claparède invite les enseignants à porter un regard -scientifique, psychologique- particulièrement attentif. Les tempéraments des élèves varient, en effet, d'un enfant à un autre, et Claparède estime qu'il est du ressort du maître de les observer, de les étudier, afin d'être à même de diriger ses élèves selon leurs aptitudes ou leurs techniques de pensée.

Si l'aspect scientifique que doit revêtir la formation du maître est primordial aux yeux de Claparède, il envisage également la personnalité de l'éducateur comme un facteur essentiel. « La réussite de l'œuvre éducative nécessite encore un facteur, le plus important de tous, le *facteur personnel*, la valeur du maître, du professeur, l'amour dont il entoure ses élèves » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 197). Et Rousseau, peu enclin et même réticent à une attitude scientifique, souscrirait bien plus à ces dires qu'aux propos de Claparède sur la formation scientifique des maîtres.

6. Représentation de l'école

La représentation que Rousseau et Claparède se font de l'école est bien différente, et ne permet pas à celui-ci de se revendiquer de celui-là. En effet, l'éducation telle que Rousseau la conçoit se situe hors du cadre institutionnel. Loin de proposer à Emile une éducation entre des murs jésuites, par exemple, le précepteur met en place des leçons individuelles qui se font bien loin de l'école. Tout se passe donc comme si Rousseau niait l'institution en tant que telle, puisqu'il ne l'envisage nullement dans son ouvrage. Claparède, quant à lui, critique les écoles traditionnelles, tout comme les tenants de l'Education Nouvelle le font. Hofstetter et Schneuwly (sous presse) mettent d'ailleurs en avant la position adoptée :

C'est en quelque sorte la définition même de l'école comme espace préservé, réservé à la transmission de savoirs *disciplinarisés* qui est mise en cause ; et avec elle, la transformation des enfants en élèves, au fondement de la forme scolaire telle qu'elle s'est généralisée au 19^e siècle dans les systèmes étatiques. (p. 12)

Toutefois, Claparède écrit dans un contexte qui a déjà vu l'institutionnalisation des écoles en tant qu'organes d'instruction ; il tient l'institution scolaire pour acquise, et celle-ci n'est en aucun cas passée sous silence. Il n'est donc guère possible d'envisager une quelconque filiation entre Rousseau et Claparède sur ce sujet précis.

Pourtant, Claparède se reconnaît dans les critiques que Rousseau adresse à l'attention de l'éducation traditionnelle, qu'il qualifie de « barbare » et qu'il accuse de « sacrifi[er] le présent à un avenir incertain, [de] charg[er] un enfant de chaînes de toute espèce, et commenc[er] par le rendre misérable pour lui préparer au loin [un] prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais » (1762/1969, p. 137). Claparède estime, à ce propos, que l'école n'a que peu évolué depuis deux siècles et déplore le fait que les mises en garde de Rousseau n'aient guère été entendues : « Comment concevoir que [...] l'Emile [...] qui [a] eu, au cours de ces derniers siècles, un nombre prodigieux de lecteurs, [ait] si peu réussi à entraver la routine scolaire ? » (Claparède, 1912b, p. 10). Il se sent donc proche de son prédécesseur concernant les critiques qu'il émet à l'égard de l'éducation traditionnelle.

Cependant, il s'en éloigne lorsqu'il envisage les missions dévolues à l'école, puisqu'il ne mentionne guère Rousseau, quand il y fait allusion. Pour lui, l'école a deux fonctions principales : tout d'abord, elle doit « apprendre certaines choses à l'enfant, le garnir de connaissances, d'habitudes particulières [...], mais elle doit encore « développer, cultiver ses fonctions mentales [...] » (Claparède, 1916, p. 120). Et tout ceci se fait dans une visée sociale, propre au contexte particulier dans lequel évolue Claparède. L'élève doit, en effet, acquérir sur les bancs d'école des compétences lui permettant de s'adapter à la vie sociale et démocratique qui l'attend. La vie scolaire doit donc être socialisée, afin de permettre à l'élève de développer des sentiments sociaux et moraux, qui lui seront nécessaires une fois adulte. Et à la lueur de ce qui vient d'être dit, nous comprenons pourquoi Claparède ne mentionne pas Rousseau, lorsqu'il s'attache à mettre en évidence l'école et ses missions. En effet, l'*Emile* ne laisse guère de place à l'école ; nous l'avons dit. C'est donc l'éducation qui est envisagée par Rousseau, mais une éducation particulière, mettant en présence un précepteur et son disciple, qui a pour but essentiel de faire d'Emile un homme doté de raison et qui ne ressemble point à celle qui a cours dans les écoles. Souvenons-nous de ce que dit Rousseau à ce propos : « le chef-d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable [...] » (1762/1969, p. 153). Et il revient ailleurs sur les buts qu'il dévolue à l'éducation proposée dans l'*Emile* :

[...][elle] ne forme point de petites prodiges et ne fait pas briller les gouvernantes et les précepteurs ; mais elle forme des hommes judicieux, robustes, sains de corps et d'entendement, qui, sans s'être fait admirer étant jeunes, se font honorer étant grands.
(p. 187)

Ainsi, l'aspect social que doit revêtir l'éducation de l'élève est banni tout au long de enfance - nous en avons parlé dans la première partie de notre recherche-, et le caractère démocratique dont parle Claparède n'est nullement envisagé par Rousseau, le temps et les mœurs ne s'y prêtant pas.

En ce qui concerne Claparède, son école s'ancre donc dans la vie et se veut une préparation à la vie, comme nous le comprenons à la lecture de ses textes. Mais pour jouer ce rôle précis, elle doit mettre en place l'éducation fonctionnelle, qu'il préconise. Pour ce faire, il lui faut « relie[r] les devoirs aux nécessités du milieu présent, qui rattache le travail aux besoins de l'action, et encourage[r] l'effort par la récompense qu'il obtient lorsqu'il porte au bon endroit » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 224), tout en prenant appui sur les intérêts de l'enfant. Et Claparède envisage une telle éducation comme une vie à part entière. C'est cet aspect vivant qu'il confère à l'école qui lui permet de jeter des ponts entre sa vision de l'enfance et la représentation que Rousseau se fait de l'éducation. L'utilité donnée au savoir, toujours en lien avec les besoins et les intérêts de l'enfant le poussant à l'action : voilà ce qu'il retrouve chez Rousseau qui lui, loin d'amener Emile vers la vie en société, le coupe radicalement du monde qui l'entoure.

Ainsi donc, Claparède place bon nombre de ses propres idées sous le patronat de Rousseau. Désireux de se situer dans son héritage, il fait appel à son Jean-Jacques, comme il se plaît à le prénommer intimement, pour soutenir ses propos. En ce sens, il s'inscrit pleinement dans le mécanisme décrit dans *L'Education Nouvelle et Rousseau*. En se fondant sur une figure fédératrice, pour donner une assise supposée historique à ses thèses, il leur confère une légitimité et les ancre dans une lignée découlant de Rousseau, tout en se voulant son honnête successeur. C'est une admiration profonde qu'éprouve Claparède à l'égard de Rousseau, et nous souhaitons revenir brièvement sur les raisons qui l'amènent à voir en cette figure précise, et non pas en une autre, son digne prédécesseur.

Dans bon nombre de ses textes -et principalement dans *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance* ainsi que dans *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, sortes d'odes à Rousseau- Claparède rend grâce à son prédécesseur et à l'*Emile*, « ouvrage admirable et tout étincelant de génie » (Claparède, 1912a, p. 65), qu'il tient pour un livre de pédagogie à part entière. Et c'est précisément dans ce livre qu'il va puiser pour mettre au jour les apports indéniables que Rousseau semble avoir apporté dans le domaine de l'éducation. Tout d'abord, et c'est cela que Claparède semble retenir au premier chef,

Rousseau s'interroge sur l'enfance, sur la représentation qu'il convient d'en avoir et sur sa signification propre ; voilà « son trait de génie » (p. 66). Ses interrogations, qui l'amènent à envisager l'enfance comme une période à part entière -nous en avons parlé- font dire à Claparède qu'il adopte une conception fonctionnelle, biologique et donc scientifique de l'enfance, bien novatrice pour son époque, le conduisant à rompre « ici comme ailleurs, la tradition » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 102). Mais elles le poussent également à observer l'enfance, représentée sous les traits d'Emile, et cette manière de procéder a trait à la science, selon Claparède :

C'est 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. (pp. 105-106)

Ainsi, les observations menées par Rousseau se veulent scientifiques, pour Claparède, et c'est elles qui amènent un renversement pédagogique dans la relation qu'entretiennent disciple et précepteur, en plaçant l'élève au centre même de cette relation. Voilà « le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie » (p. 104). Mais il découle de ses observations d'autres apports indéniables que l'on doit, là encore, à Rousseau. Le développement de l'enfant, selon des stades naturels, propres à chaque âge, en est un bel exemple. Et Claparède pardonne à son prédécesseur ses inexactitudes ; pour lui, ce qui importe c'est la démarche, toujours scientifique, que Rousseau inaugure dans son œuvre : « S'il s'est trompé ici ou là, qui saurait lui en faire grief ? Nous possédons à peine aujourd'hui des méthodes assez élaborées pour exécuter d'une façon impeccable le plan qu'il avait tracé » (p. 106).

Voilà donc, brièvement énoncées, les principales raisons qui conduisent Claparède à mettre « J.-J. Rousseau hors pair avec tous ceux qui l'ont précédé dans le domaine de l'éducation » (Claparède, 1912a, p. 66). Et si l'on analyse de plus près ses dires, c'est l'aspect scientifique qu'il concède aux idées de Rousseau qui semble l'éblouir. « Le mérite éternel de Rousseau » (Claparède, 1912/1930/2003, p. 105) est d'avoir placé la question éducative sur son vrai terrain -que Claparède comprend être celui de la science, bien que Rousseau ne lâche pas le mot. Et c'est grâce à cette science que « la question [éducative, soulevée dans l'*Emile*] est d'emblée élevée à une hauteur où elle n'avait jamais été portée » (p. 105). Toutefois, connaissant le parti pris de Rousseau concernant la science -nous avons d'ores et déjà fait

mention de son fameux *Discours sur les sciences et les arts*- il est permis d'en douter. Quoiqu'il en soit, Claparède (1905/1916) voit en son prédécesseur le « véritable initiateur de la science de l'enfant » (p. 42), et il lui arrive parfois de synthétiser les dires de Rousseau, ou de leur attribuer la tournure scientifique qu'ils n'ont pas, afin de soutenir la vision qu'il a de lui. Il en fait également un « étonnant prophète » (1912a, p. 67), dont les idées n'ont guère été entendues à son époque. Si l'on suit le raisonnement de Claparède, c'est parce que « Rousseau avançait d'un bon siècle et demi sur ses contemporains et sur la science de son temps » (p. 80) qu'il n'a pas été compris. Ainsi, c'est par le biais de la science moderne que justice sera rendue à Rousseau :

La psychologie moderne, loin de diminuer la doctrine éducative de Rousseau, l'élève plus haut qu'elle n'avait jamais pu être encore, parce que jamais encore comme aujourd'hui on n'avait été en mesure d'en saisir la signification profonde et vitale. (Claparède, 1912/1930/2003, p. 108)

Voilà donc Claparède qui se place en défenseur de son Jean-Jacques; et quelle posture plus propice adopter que celle de placer ses propres thèses dans l'héritage de Rousseau ?

Conclusion

1. Le mouvement d'Education Nouvelle: un héritier

Arrivée au terme de cette recherche, il convient de mettre en discussion les quatre volets de notre mémoire, afin de répondre aux questions que nous posions dès l'introduction. Tout d'abord, il s'agit de revenir sur le choix d'une telle figure : pourquoi l'Education Nouvelle s'attache-t-elle à voir en Rousseau ses origines ? La première partie de notre travail amène certains éléments propres à comprendre cela, et nous souhaitons les mettre en lumière.

A l'époque de sa publication, l'*Emile* apparaît comme un livre subversif, propre à rompre l'ordre établi et à mettre à mal les valeurs reçues. Dans le contexte d'alors, déjà fragilisé par les écrits de certains philosophes et autres pamphlétaires, il reçoit un accueil violent. Considéré comme polémique, on voit dans ce qu'il contient autant de griefs contre la société, la religion et, bien entendu, l'éducation. Il cristallise ainsi des vues nouvelles qui conduisent son auteur à de brutales persécutions. Pourtant, c'est bien cette image séditeuse qui semble charmer les tenants de l'Education Nouvelle. Considérant Rousseau comme le pourfendeur de l'éducation traditionnelle, ils éprouvent une sympathie certaine pour lui. La position nouvelle qu'il adopte, caricaturalement envisagée *contre* l'éducation traditionnelle et *pour* l'enfance, les fascine, puisque c'est elle qui les rapproche, en premier lieu et de manière générale, de Rousseau. Il ne s'agit donc nullement d'envisager l'*Emile* comme le support d'une quelconque thèse philosophique, concernant la bonté originelle de l'Homme. Bien au contraire ; il convient de le considérer avant tout comme un traité d'éducation de première importance, contenant des vérités pédagogiques. Et ces vérités pédagogiques, remises en cause au 18^e siècle, sont portées aux nues par les tenants de l'Education Nouvelle qui voient en elles un souffle novateur dont ils se sentent proches, voire même redevables, puisque ce sont elles qui, selon eux, ont remis en question les valeurs éducatives en jetant les fondements mêmes d'une nouvelle éducation.

Ainsi, c'est avec révérence que les tenants de l'Education Nouvelle envisagent les dires de Rousseau contenus dans l'*Emile*, berceau de la modernité éducative. Et lorsqu'il s'agit d'ancrer leur mouvement dans un passé, et de lui trouver de dignes origines, c'est logiquement vers lui qu'ils se tournent, puisqu'on le tient alors pour un symbole du renouveau éducatif. Loin d'avoir en estime les apports du 19^e en matière d'éducation, c'est en quête de

figures d'envergure qu'est le mouvement, et c'est ainsi qu'il met en place la généalogie qui lui convient. Rousseau, personnage emblématique, constitue une figure de choix et permet donc au mouvement de rattacher les thèses qu'il défend à un patronyme célèbre, tout en se revendiquant du même coup de cette même figure.

C'est donc une place de premier choix qui est concédée à Rousseau dans la généalogie mise en place par le mouvement. Toutefois, il est permis de se demander dans quelle mesure cette figure est légitime ou fantasmée. Et c'est à cette deuxième question que nous allons répondre à présent, quoique nous l'ayons quelque peu abordée dans la troisième et la quatrième partie de notre recherche.

Si Rousseau constitue un prédécesseur duquel le mouvement se revendique, c'est tout d'abord parce qu'il se porte en faux contre l'éducation traditionnelle et adopte une vision de l'enfance empreinte d'une nouveauté bienvenue. Aux yeux des tenants de l'Education Nouvelle, la position qu'il prend, et qui l'amène à rompre avec la tradition, est en elle-même fort louable. En effet, le mouvement éprouve une aversion totale pour l'éducation traditionnelle et adopte une vision romantique de l'enfance ; ainsi, le fait même de déceler chez Rousseau d'identiques manières de voir, semblerait suffire.

Mais l'*Emile* contient bien d'autres propos, permettant à son auteur d'asseoir ses idées éducatives sur certains grands concepts, que l'Education Nouvelle met au jour, afin de faire connaître les apports qu'elle suppose être ceux de Rousseau, tout en se plaçant sous la coupe de cet illustre prédécesseur. Et nous avons tenté, à travers ce travail, de rendre compte des « idées géniales » qu'elle estime devoir à Rousseau : observation de l'enfant, respect de ses intérêts, de ses besoins, eu égard à son âge, ou encore mise en activité de l'élève, autant d'idées propres à Rousseau que l'Education Nouvelle théorise à sa manière et expose sous les termes de révolution copernicienne, éducation fonctionnelle ou méthodes actives.

Toutefois, « si elle ne manque pas d'arguments, cette revendication comporte une part d'imaginaire » (Ottavi, 2001, p. 268). En effet, les contextes mêmes dans lesquels s'inscrivent et Rousseau, et les promoteurs de l'Education Nouvelle, induisent certaines divergences, qui entravent la filiation mise en place. Tout d'abord, la société qui les entoure les conduit à envisager l'éducation des enfants de manière différente. Si chacun d'eux souhaite voir advenir une société nouvelle, supposée meilleure, par le biais de l'éducation, force est de constater qu'ils ne partagent guère les mêmes vues à son sujet. Pour Rousseau, c'est essentiellement un homme nouveau qui doit venir en aide à la société, afin de la remettre sur le droit chemin. Et pour servir de tels desseins, il doit avoir été coupé du monde, préservé des assauts néfastes d'une société corrompue. Et c'est à la lueur de sa thèse philosophique qu'il s'agit de

comprendre cela : l'homme naissant bon, il convient de le maintenir dans ce prime état. Tout au contraire, la société démocratique, dans laquelle évolue les promoteurs de l'Education Nouvelle, les amène à envisager l'éducation des enfants en lien étroit avec les valeurs démocrates : coopération, collaboration et respect d'autrui. En effet, ne partageant guère l'idéal rousseauiste concernant la bonté humaine, c'est par une éducation sociale soutenue qu'ils envisagent, entre autres, une amélioration de la société. Ainsi, ils souhaitent voir entrer dans l'école certaines réalités sociales, promptes à assurer aux élèves une future insertion sociale réussie. Et cette vision des choses très moderne n'est nullement présente chez Rousseau ; d'ailleurs, c'est le contre-pied d'un tel projet que l'on retrouve dans l'*Emile*, et ce premier état de fait nous amène à douter de la légitimité de la filiation mise en place par l'Education Nouvelle.

Nos doutes se renforcent lorsqu'il s'agit d'envisager l'aspect scientifique que les tenants de l'Education Nouvelle s'appliquent à voir chez Rousseau. En effet, nous l'avons suffisamment dit, Rousseau a la science en aversion. Et c'est l'état d'ignorance qu'il préconise à celui de savant. Pourtant, ses successeurs, qui portent la science comme un étendard, susceptible de les défendre contre tout égarement philosophique, lui attribuent une légitimité scientifique. C'est en croyant lui rendre hommage qu'ils l'offenseraient peut-être au plus haut point. En effet, à diverses reprises, les dires de Rousseau sont rapprochés de concepts scientifiques. Et c'est essentiellement chez Claparède que nous avons vu cet étonnant mécanisme, faisant de Rousseau un précurseur de la science infantine. En effet, ce fervent admirateur reprend les dires de Rousseau pour montrer en quoi ils préfigurent les découvertes modernes de la science de l'enfant. Pour lui, il ne fait nul doute que « Rousseau a anticipé sur l'étude scientifique de l'enfant sans en avoir les moyens, privant ainsi de force son désir de réforme de l'éducation » (Ottavi, 2001, p. 268). Et le but même de son article de 1912, *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, est de « montrer que les grandes lois de la conduite [qu'il a élaborées], et plus généralement la psychologie fonctionnelle, sont contenues virtuellement dans l'œuvre de Rousseau » (p. 269). Ainsi, Claparède contribue fortement à « [mettre] en place le mythe de Rousseau comme ancêtre de la pédagogie moderne » (p. 268).

Se revendiquer de Rousseau, en faisant de lui un précurseur et en se plaçant sous son héritage contribue à rendre paradoxale la démarche identitaire voulu par l'Education Nouvelle. Si cette démarche est légitime, puisqu'elle procède d'une quête d'identité que l'on retrouve à d'autres moments de l'histoire, elle paraît déraisonnable si l'on envisage la figure emblématique à laquelle elle se réfère, pour toutes les raisons que nous avons énoncées dans

ce travail. Certes, Rousseau rompt avec la tradition et envisage l'éducation d'une manière bien différente de celle qui a cours à l'époque. Pourtant, il est parfois rétrograde dans ses idées et réfractaire à la science ; ainsi, il ne peut être en toute bonne foi le père de l'Education Nouvelle, mouvement tourné vers la science et la modernité.

2. Le mouvement d'Education Nouvelle : un légataire

Après nous être abondamment tournée vers le passé, tout au long de notre recherche, nous souhaitons clore nos propos sur des considérations plus actuelles, permettant de mettre en perspective notre recherche.

Si l'Education Nouvelle voit en Rousseau un prédécesseur, faut-il, à notre niveau, nous inscrire dans cette généalogie, en nous considérant les héritiers de ce mouvement ? Une telle question paraît légitime ; d'ailleurs Hameline (1986) explique, à ce sujet, que « nos entreprises éducatives actuelles peuvent être largement tenues pour la poursuite de cette initiative *moderne* en laquelle le XIX^e siècle trouve sa qualité de siècle éducateur » (p. 20), même si d'aucuns estiment que ses théories se sont étiolées au fil du temps, pour devenir « des réductions fantomatiques entraînant des déviations désastreuses » (Vellas, 1986, p. 102). Ainsi, même s'il est présomptueux de vouloir apporter des éléments de réponses en quelques lignes, nous souhaitons mettre en regard certaines idées propres à l'Education Nouvelle et certaines de celles qui sont défendues par l'école actuelle, afin de comprendre en quoi nous pourrions nous inscrire dans la suite logique du mouvement.

Tout d'abord, l'Education Nouvelle désire ardemment mettre en place une école plus efficace. Constatant l'échec d'une école traditionnelle jugée inadéquate, elle souhaite voir l'institution se rapprocher de la vie, afin d'envisager les réalités sociales et de s'y adapter. Cette première revendication s'inscrit pleinement dans l'actualité. Si l'on se penche ne serait-ce que sur la *Loi sur l'instruction publique* (1977/2008), émanant du Grand Conseil de la République et du canton de Genève, nous constatons qu'une des missions principales de l'école publique consiste à « préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays [...] » tout en rendant l'élève « progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération », valeurs qui, faut-il le souligner, sont bien chères à l'Education Nouvelle.

L'école, ainsi rapprochée de la vie, se doit également d'être plus respectueuse des aptitudes, des besoins et des intérêts de l'enfant ; nous l'avons vu tout au long de ce travail, c'est une exigence que les tenants de l'Education Nouvelle ont à cœur et qu'ils s'appliquent à mettre en pratique. Il en va de même pour l'école actuelle. En effet, les programmes et autres plans d'étude ont le souci de se fonder sur les particularités de l'enfance, afin de soutenir un apprentissage en adéquation avec sa personnalité et d'envisager son plein développement. Aussi, nous pouvons à nouveau faire mention de la *Loi sur l'instruction publique* qui attribue à l'école le devoir « d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques », dans le souci d'envisager l'enfance de façon globale. Et l'on retrouve cela nettement exprimé chez les promoteurs de l'Education Nouvelle ; en effet, les éducations manuelle, physique et dans une moindre mesure artistique sont réhabilitées et considérées comme tout aussi importantes que la formation intellectuelle.

Nous pourrions, sans doute, continuer notre rapprochement entre l'Education Nouvelle et l'école actuelle plus avant ; toutefois, notre conclusion n'est guère le lieu d'un tel travail. Ce que nous pouvons pourtant dire, et ce qu'il convient de garder à l'esprit, c'est que « les revendications défendues par les promoteurs de l'Education Nouvelle sont plus que jamais d'actualité » (Haenggeli-Jenni, 2004, p. 120), bien que la vision même de l'enfance, toute empreinte de romantisme, ait laissé place à un pragmatisme peut-être plus réaliste. Et c'est le contexte qui doit alors être envisagé : celui d'alors et celui que nous connaissons aujourd'hui impliquent sans nul doute des différences dans la manière d'appréhender les questions éducatives. Enjeux sociaux différents ou découvertes scientifiques nouvelles engendrent un réajustement constant des interrogations et des réponses que l'ont peut y apporter. Le statut de l'intelligence en est un bel exemple : si les tenants de l'Education Nouvelle envisagent cette faculté comme un don, transmis génétiquement et donc nullement susceptible d'évolution - nous l'avons vu à travers les textes de Claparède-, force est de constater qu'elle n'est plus guère envisagée de la sorte.

Quoi qu'il en soit, « si les motivations des auteurs du XIXe siècle pour étudier l'enfant de même que leurs raisons d'espérer ne sont plus les nôtres, et si cela entraîne une mise à distance de notre part, cette précaution ne doit pas empêcher de donner un sens à l'héritage qu'ils ont laissé » (Ottavi, 2001, p. 295). La volonté de transformer la société, par le biais de l'école, et celle de centrer l'action éducative sur l'enfant restent d'actualité, et il s'agit d'être conscients du terreau dans lequel elles s'enracinent.

Bibliographie

Avanzini, G. (2002). L'éducation nouvelle et ses concepts. In D. Hameline, J. Helmchen, & J. Oelkers. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives de l'Institut J.-J. Rousseau (pp. 65-74). Berne : Lang

Bloch, M. A. (1968). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris : PUF.

Château, J. (1956). *Les grands pédagogues*. Paris : PUF.

Château, J. (1962). *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*. Paris : Vrin.

Claparède, E. (1905/1916). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.

Claparède, E. (1911). La conception fonctionnelle de l'éducation. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 75, 45-51.

Claparède, E. (1912a). *J.-J. Rousseau et la signification de l'enfance*. Université de Genève. Séance solennelle de distribution des prix de concours du 5 juin 1912. Genève : Kündig.

Claparède, E. (1912b). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de psychologie*, 12, 5-43.

Claparède, E. (1912/1930/2003). J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. In E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (pp. 78-108). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Claparède, E. (1916). L'école et la psychologie expérimentale. In F. Guex. *Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse* (pp. 71-130). Lausanne : Librairie Payot.

Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève : Payot et Cie.

- Claparède, E. (1923/1930/2003). La psychologie de l'école active. In E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (pp. 171-185). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1925). Réflexions d'un psychologue. In J. Savary. *Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse* (pp. 71-130). Lausanne : Librairie Payot.
- Claparède, E. (1926). *Discours de M. le prof Ed. Claparède*. Compte rendu de la huitième assemblée générale de l'association flamande de pédagogie tenue au Palais des Académies à Bruxelles le 16 mai 1926. Bruxelles : Edition de l'Association Flamande de Pédagogie.
- Claparède, E. (1930). A l'ouest trop de nouveau ! *L'Éducateur*, 135, 113-117.
- Claparède, E. (1930/2003). Discat a puero magister. In E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (pp. 163- 169). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1930/2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Darcos, X. & Tartayre, B. (1986). Jean-Jacques Rousseau. In X. Darcos & B. Tartayre, *XVIIIe* (pp.232-294). Paris : Hachette.
- Dewey, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant* (pp. 89-113). Paris : Fabert.
- Dottrens, R. (1962). Jean-Jacques Rousseau éducateur. In S. Baud-Bovy & al., *Jean-Jacques Rousseau* (pp. 101-126). Neuchâtel : A la Baconnière.
- Duharcourt, E.-P., (1938). Notice. In J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (extraits). (pp. 5-17). Paris : Larousse.
- Ehm, A. (1937). *L'éducation nouvelle. Ses fondements philosophiques. Son évolution historique. Son expansion mondiale*. Séléstrat, Altasia.

Fabre, A. (1969). Education Nouvelle et éducation scientifique. In G. Mialaret. *Education Nouvelle et monde moderne*. (pp. 45-72). Paris : PUF.

Ferrière, A. (1922/1946/2004). L'école active. (pp. 35-49). Paris : Faubert.

Francoeur, E. (1995). *La philosophie de l'éducation de Rousseau et d'Alain : similitudes et différences*. Mémoire de licence en philosophie, Faculté de philosophie, Université de Laval.

François-Unger, C. (1969). L'ordre ancien et l'éducation nouvelle. In G. Mialaret. *Education Nouvelle et monde moderne*. (pp. 121-141). Paris : PUF.

Gal, R. (1969). Signification historique de l'éducation nouvelle. In G. Mialaret. *Education Nouvelle et monde moderne*. (pp. 23-43). Paris : PUF.

Groupe Editions de l'ANEN. (1997). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.

Haenggeli-Jenni, B. (2004). *L'éducation nouvelle est-elle investie d'un souci d'égalité sociale ?* Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Hameline, D. (1995). L'anonyme et le patronyme, portraits et figures de l'éducation nouvelle. In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives de l'Institut J.-J. Rousseau (pp. 131-160). Berne : Lang.

Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: ESF.

Hameline, D. (2002). L'histoire de l'éducation et ses grandes figures. In D. Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps* (pp. 9-13). Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

Hameline, D. (2002). Les écoles nouvelles furent-elles le renouveau du système éducatif ? In D. Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps* (pp. 147-155). Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.

Hameline, D. (2004). Titre. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye. *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Lang.

Hameline, D. Helmchen & J. Oelkers, J. (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Berne : Lang.

Hameline, D., Jornod, A. & Belkaïd M. (1995). *L'école active : textes fondateurs*. Paris :PUF.

Helmchen, J. (1995). L'Education nouvelle francophone et la reformpädagogik allemande – deux « histoires » ? In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* (pp. 1-29). Berne : Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences - Education Nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th – middle 20th – fin du 19^e – milieu du 20^e siècle)*. Berne : Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (sous presse). Introduction. The New Education at the Heart of Knowledge Transformations (20th century). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*.

Hofstetter R. & Schneuwly, B. (sous presse). Savoir pour enseigner et savoir à enseigner. Deux figures contrastées de l'éducation nouvelle: Claparède et Vygotski. *Paedagogica Historica*.

Hofstetter, R. (2008). *L'avènement des sciences de l'éducation, le vivier genevois (fin du 19^e - milieu du 20^e siècle)*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris IV - Sorbonne.

Howlett, M.-V. (2004). *Jean-Jacques Rousseau, l'homme qui croyait en l'homme*. Paris : Gallimard.

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.

Lagarde, A. & Michard, L. (1964). *XVIIIe siècle*. Paris : Bordas.

Lehembre, B. (1989). *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux 1791-1804*. Paris : Nathan.

Medici, A. (1956). *L'éducation nouvelle, ses méthodes, ses progrès*. Paris : PUF

Mialaret, G. (1969). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris : PUF

Minois, G. (2006). *Les grandes pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*. Paris : Audibert.

Montaigne, M. (1580/1962). *Les essais*. Paris : Garnier.

Mornet, D. (1950). *Rousseau, l'homme et l'œuvre*. Paris : Boivin.

MützenberG, G. (1997). *Les grands pédagogues de Suisse romande* (pp. 35-47/179-199). Lausanne : L'âge d'homme.

Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Lang.

Oltramare, A. (1879). Les idées de Jean-Jacques Rousseau sur l'éducation. In J. Braillard, H.-F. Amiel, A. Oltramare, J. Hornung, A. Bouvier, A. Marc-Monnier, J.-J. Rousseau jugé par les genevois d'aujourd'hui (pp. 69-133). Genève : Jules Sandoz.

Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Editions du Seuil.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

Ravier, A. (1941-1942). L'éducation de l'homme nouveau. In P. Bovet, *Les annales de la société Jean-Jacques Rousseau* (pp. 316-323). Genève : Brochure Compactus (Bibliothèque de psychologie et des sciences de l'éducation).

Rousseau, J.-J. (1754/2008). *Narcisse ou l'amant de lui-même*. Mayenne : Editions Desjonquères.

Rousseau, J.-J. (1762/1938). *Emile ou de l'éducation* (extraits). Paris : Larousse.

Rousseau, J.-J. (1762/1969). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Gallimard.

Rousseau, J.-J. (1765-1770/1966/1996). *Les Confessions*. Paris : Bordas.

Rousseau, J.-J. (1959). *Œuvres complètes* (Tome I). Paris : Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.

Société A. Binet & T. Simon. (1973). *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*. Genève : Brochure Compactus (Bibliothèque de psychologie et des sciences de l'éducation).

Soëtard, M. (1995). L'Education nouvelle, une illusion perdue ? In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers. *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* (pp. 231-248). Berne : Lang.

Thomann, A., Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2005). *La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. De l'Institut Rousseau (1912) à la FPSE*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Vellas, E. (1986). « *Partir de l'enfant pour l'instruire* » : de la dénonciation à l'interprétation d'un slogan devenu méthode pédagogique. Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Vidal, F. (1997). L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920. In *Equinoxe, Revue de Sciences Humaines*, 17, Esprits de Genève, Idées Europe.