

## Les instituteurs romands et l'éducation nouvelle, entre enthousiasme et résistances (années 1920)

Frédéric Mole, Université de Genève

*L'Institut Jean-Jacques Rousseau a joué un rôle majeur dans le développement de l'éducation nouvelle et des sciences de l'éducation en Suisse romande. Ses fondateurs ont cherché à associer les membres de l'enseignement primaire à l'invention d'une pédagogie expérimentale et les ont incités à s'engager dans des démarches nouvelles. Mais les échanges entre théoriciens et praticiens, dans la presse pédagogique et dans les congrès, donnent lieu à des désaccords, des résistances et des controverses. L'analyse des arguments échangés apporte un éclairage sur les difficultés inhérentes à tout processus réformateur en éducation.*

### Introduction

Depuis quelques années, on connaît mieux l'histoire de l'éducation nouvelle. Les écoles nouvelles, les théoriciens de l'école active, les mouvements promouvant des pratiques innovantes dans et hors l'école suscitent nombre de recherches et de publications (Gutierrez, 2011; Hofstetter & Schneuwly, 2006; Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004) mettant en relief l'originalité d'acteurs et de dispositifs qui se démarquaient de manière caractérisée des pratiques dominantes, supposées massivement reconduites partout ailleurs dans ce qu'il était convenu d'appeler l'école traditionnelle. La vigueur militante des réformateurs aura naturellement joué en faveur de leur mise en exergue historique. Le rapport critique qu'ils entretenaient avec les institutions scolaires d'État et leur créativité théorique et pratique les désignaient comme les annonciateurs d'un autre monde éducatif possible. Le seul syntagme *éducation nouvelle* – qu'on l'augmente d'une majuscule ou non – évoque un processus révolutionnaire mêlant douceur et véhémence qui devait reléguer dans le passé les archaïsmes persistants dont on s'étonnait qu'ils fussent encore si répandus.

L'éducation nouvelle ayant donc vocation à appliquer universellement ses principes à toutes les pratiques éducatives, ses promoteurs s'exprimaient souvent

comme si la fin annoncée du vieux monde scolaire était inéluctable, et même prochaine. Pourtant, le 20<sup>e</sup> siècle écoulé, la victoire n'est guère probante. Sans doute l'énergie et l'enthousiasme des réformateurs ont-ils naturellement contribué à capter l'attention et à focaliser les travaux historiques, conduisant ainsi, par un effet d'ombre portée, à percevoir les masses enseignantes principalement sous l'angle de leur immobilisme face aux transformations annoncées. Certes, les questions relatives à la prise en compte des avancées des idées nouvelles et des sciences de l'éducation dans les politiques scolaires ont été étudiées. On observe finement la manière dont les acteurs impliqués dans l'élaboration d'instructions officielles et de programmes, soucieux de modernisation, en infléchissent les contenus (Kahn & d'Enfert, 2010, 2011); et on sait mieux comment se sont trouvés incorporées progressivement aux cadres institutionnels ordinaires des considérations nouvelles sur l'enfant, sur les modes d'apprentissage ou sur les enjeux libérateurs des savoirs.

Mais les éclairages sur les idées réformatrices des années 1920, sur la ferveur qui les portent et les évolutions institutionnelles qu'elles inspirent, ne doivent pas nous conduire à minorer les résistances qu'elles suscitent, et qu'il s'agit précisément d'essayer d'interroger et de constituer en objet de recherche. Ce qui suppose, au préalable, de renoncer à ne voir dans ces résistances qu'une expression de la légendaire inertie d'une profession face au changement, et de faire plutôt l'hypothèse qu'elles traduisent la façon dont les enseignants sont travaillés par les questions de modalités de mise en œuvre effective des réformes scolaires. Comme nous le verrons, des praticiens souvent eux-mêmes persuadés de la nécessité de transformer l'enseignement peuvent s'interroger sur la possibilité et l'opportunité de procéder à des mutations radicales au sein de l'institution scolaire, que ces interrogations concernent la compatibilité de ces mutations avec les logiques et les contraintes propres à l'institution, ou qu'elles concernent leur propre capacité d'enseignants à s'y impliquer et à les réaliser sur le terrain.

Dans une période d'effervescence où théoriciens et réformateurs poussent vigoureusement à une mutation de la forme scolaire, la manière dont les enseignants ordinaires ont pu accueillir les nouvelles préconisations ou prescriptions pédagogiques, la façon dont ils se sont positionnés vis-à-vis d'elles, l'expression de leurs interrogations ou leur scepticisme, tout cela mérite d'être étudié en détail. L'étude qui suit est donc sous-tendue par une hypothèse: les résistances aux réformes, dans toutes leurs modalités d'expression, constituent un ensemble de ressources argumentatives dont l'analyse pourrait contribuer à faire mieux comprendre pourquoi l'éducation nouvelle, en dépit des avancées qu'elle a rendu possibles dans les systèmes publics, ne s'est pas imposée comme le modèle général de refondation des pratiques pédagogiques au cours du dernier siècle. Il s'agit ici de chercher à être attentif aux critiques d'enseignants qui, bien que sans hostilité à son égard, se montrent toutefois hésitants face à un militantisme pédagogique souvent perçu comme offensif, et vécu parfois comme offensant. L'analyse ne porte donc pas sur le «défilé hétéroclite» des opposants

déclarés – hostiles *a priori* – aux sciences de l'éducation (Hameline, 1993, p. 1), mais sur les interrogations de praticiens ouverts aux incitations novatrices et qui demeurent cependant dubitatifs. Il s'agit en somme d'examiner au plus près les tensions qui résultent de la confrontation entre les prescriptions émanant des théoriciens et l'expérience de ceux qui, pris dans le flot quotidien de la vie de la classe, reçoivent ces prescriptions.

### **Théoriciens et praticiens associés pour une école active en Suisse romande?**

Le contexte romand présente, dans l'histoire de la pédagogie, une originalité certaine. Dès sa création en 1912, les fondateurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau entendaient «faire des praticiens leurs premiers collaborateurs» (Hofstetter, 2010, p. 170) et ils avaient à cette fin d'emblée doté l'Institut d'un organe, *L'Intermédiaire des éducateurs*, qui devait assurer la diffusion des «principes de la nouvelle pédagogie» auprès des acteurs concernés, au premier rang desquels les institutrices et les instituteurs. Claparède avait expliqué, dès son texte fondateur *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, en 1912, que les enseignants étaient en attente d'une formation professionnelle digne de ce nom, fondée scientifiquement, et qui leur fourniraient les ressources leur permettant de surmonter les impasses pédagogiques dans lesquelles ils se trouvaient. La constitution des sciences de l'éducation genevoises était donc annoncée comme une réponse à des demandes de «préparation psychologique et pédagogique» émanant du corps enseignant lui-même. Claparède précisait toutefois que ces demandes étaient formulées «par ceux des praticiens que préoccupent les questions d'éducation – car hélas elles ne les préoccupent pas tous» (1912, p. 5). Une ligne de partage était donc implicitement tracée entre les enseignants désireux d'être destinataires des nouveaux savoirs, voire de s'impliquer dans leur élaboration, et des enseignants plutôt indifférents, sans qu'on puisse encore pour autant les qualifier de rétifs. Des réticences et des objections s'expriment chez les enseignants et les responsables administratifs ou politiques, qui ne paraissent pas tous se mettre en ordre de marche au rythme souhaité par les promoteurs des idées nouvelles.

La question se pose de façon plus explicite dans les années 1920. L'Institut accentue ce processus de rapprochement en s'alliant à la principale association où débattent les enseignants, la Société pédagogique romande (SPR), et en adjoignant *L'Intermédiaire des éducateurs* à *L'éducateur*, organe de la SPR, les deux organes se trouvant fondus dans une même publication. Cette alliance dure plus d'une dizaine d'années, de 1921 à 1932 (Hofstetter, 2010), en particulier par la codirection éditoriale du journal *L'Éducateur*, la responsabilité de la partie théorique du journal étant assurée par le directeur de l'Institut Pierre Bovet. Il faut ajouter que les instituteurs Emmanuel Duvillard et Robert Dottrens, impliqués

dans l'Institut, assurent de 1920 à 1924 la responsabilité du bureau de la SPR et jouent un rôle décisif dans la diffusion des idées rénovatrices au sein du corps enseignant. Parallèlement, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), créée en 1921, et où Adolphe Ferrière joue un grand rôle, prend son essor et cherche également à toucher les enseignants à travers leurs associations et leurs réseaux. En Suisse romande, la majorité des instituteurs se trouve donc directement exposée à la diffusion des avancées des sciences de l'éducation et des orientations de l'éducation nouvelle, notamment lorsque la SPR inscrit ces questions à l'ordre du jour de ses congrès, en particulier en 1920 (Neuchâtel) et en 1924 (Genève). Les résolutions adoptées au congrès de la SPR de 1924, à Genève, sur l'adaptation de l'école active à l'école publique semblent attester que la cause de la nouvelle pédagogie «rallie visiblement nombre d'instituteurs romands» (Hofstetter, 2010, p. 261). Pourtant, ce ralliement déclaré par voie de résolution ne coïncide pas nécessairement avec un ralliement effectif au plan de l'action. On peut même soutenir que le projet d'introduire les principes de l'éducation nouvelle dans l'école publique est à l'origine d'une crise durable chez les instituteurs romands, crise dont on voit les premiers signes dès 1920 et qui s'accroît dans la deuxième moitié de la décennie pour aboutir au processus de rupture de 1932 et la séparation des deux périodiques (Jornot, 1989).

### Audace réformatrice ou aventurisme périlleux?

Entre les deux congrès de 1920 et 1924, qui constituent des repères cruciaux dans l'élaboration de cette controverse inscrite dans la longue durée, divers signes de tensions entre les théoriciens et les praticiens se manifestent. Des «malentendus», des «critiques» et même des «règlements de compte» surviennent (Hofstetter & Schneuwly, 1998, p. 103). Même si ces tensions n'empêchent ni, comme on l'a dit, l'adhésion officielle de la SPR à la doctrine de l'école active en 1924, ni plus tard la reconnaissance par le DIP de la vocation formatrice de l'Institut, des réticences assez largement partagées affectent les relations entre l'Institut Rousseau et la SPR, pouvant aller jusqu'à une sorte de rébellion sur les modalités et la signification de laquelle il convient de réfléchir.

Comparons l'état d'esprit qui prédomine dans chacun de ces deux congrès. En 1920, le rapport d'Emmanuel Duvillard sur «l'examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel» est marqué par une vive espérance pédagogique. Au lendemain de la Guerre, on veut croire qu'un renouveau salutaire pourrait venir d'une école elle-même renouvelée. Duvillard déclare que les «écoles nouvelles» doivent être considérées comme «éclaireurs et pionniers des Écoles d'État» et que «le moment est venu de profiter de ces expériences en les adaptant aux conditions spéciales des écoles publiques». L'élan est réel: «Au monde nouveau qui se prépare, il faut une école nouvelle» (SPR, 1920, p. 110).

Au cours de ce même congrès, les mises en garde contre toute ambition démesurée sont cependant déjà explicites: il faut renoncer aux «vastes constructions», aux «systèmes utopiques», et préférer une «réforme profonde mais progressive», qui ne doit pas remettre en cause la pérennité du système établi. «Nous nous sommes gardés de renverser l'édifice qui nous abrite, de peur d'ensevelir sous leur ruine les élèves et leurs maîtres», précise le rapporteur (SPR, 1920, p. 111). Dans un moment où la SPR est sensible aux promesses d'une réforme, chaque énoncé pouvant paraître constituer une avancée trop audacieuse est donc, par une sorte de jeu rhétorique, associée à une formule de pondération. Duvillard avait annoncé, en préambule à son discours:

L'école romande a toujours évité de courir les aventures dans lesquelles la théorie a essayé de l'entraîner. Sans être réfractaire au progrès, elle a été sage et prudente. Elle doit à son passé de conserver ces qualités précieuses de tact et de mesure (SPR, 1920, p. 10).

Même si la dynamique réformatrice séduit les centaines d'enseignants présents, les appels à la modération se font entendre de toutes parts. Après l'exposé du rapporteur, le président d'honneur du congrès, le conseiller d'État Édouard Quartier-la-Tente, introduit les débats par un discours visant à dissuader le congrès de toute décision téméraire. Ayant abondamment ironisé sur les «écrivains pessimistes et d'humeur acariâtres» qui considèrent que «jusqu'ici l'école n'a rien produit de bon», il déclare vouloir «réhabiliter l'école» contre ceux qui ont l'«outrecuidance» de soutenir que tout doit y être «bouleversé», que «tout est à démolir» (SPR, 1920, p. 53). Sa ferme dénonciation «des innombrables critiques injustifiées que certains pédagogues adressent à l'école publique» ne l'empêche cependant pas de saluer «l'excellent rapport de M. Duvillard». Le propos sonne, par son insistance, comme un avertissement lancé au congrès: l'adoption du rapport ne devrait pas consacrer l'arrogance critique des théoriciens de l'école active, ni impliquer aucune mise en péril de l'école traditionnelle. Une telle hardiesse de ton à l'adresse des réformateurs, devant les centaines de membres de la SPR, pourrait indiquer en outre que le conseiller d'État savait ne pas avancer en terrain hostile. La tonalité générale du congrès de 1920 ne témoigne pas d'un changement manifeste de paradigme dans l'assemblée enseignante, même si un indéniable souffle réformateur s'y exprime, qui s'explique par le souci vital d'ouvrir la voie à une restauration de l'humanité. Vertu réparatrice, vertu thérapeutique, telles sont aussi les ressources de l'éducation nouvelle.

Bien que le contexte ait sensibilisé les congressistes à l'idée d'une puissance régénératrice de l'éducation nouvelle, rien n'aurait pu les conduire à approuver des discours cédant à la tentation de la table rase, pourtant fréquents durant cette période, chez Ferrière, en particulier: «La réforme scolaire est à l'ordre du jour. C'est bien. Mais pas de demi-mesures, pas de replâtrage, pas de réformes partielles!», écrit-il dans *Transformons l'école*, paru peu avant le congrès (1920, p. 108). Mais au congrès, les réformateurs se montrent plus prudents. Claparède, visé lui aussi

par les mises en garde du président d'honneur, admet que le «facteur *temps*» est essentiel et que «ce n'est pas du jour au lendemain qu'on pourra transformer le régime actuel». «Il vaut mieux procéder par évolution que par révolution», concède-t-il, ajoutant que les principales résistances proviendraient moins du corps enseignant que des familles, beaucoup plus soumises au «fétichisme de l'instruction» (SPR, 1920, p. 53). Devant une vaste assemblée d'instituteurs, les militants de la rénovation savent parfois nuancer leur volontarisme.

### Crise de confiance, débats et accommodements...

En raison sans doute de ces propos d'accommodement, qui font entrevoir la possibilité d'une transformation scolaire modérée et donc crédible, le congrès de 1920 laisse poindre un enthousiasme qui ne se retrouvera pas durant le congrès de 1924. Marius Tortillet (*alias* M.-T. Laurin), instituteur français et acteur central des débats pédagogiques (Mole, 2010), invité à assister aux congrès de la SPR et à y prendre la parole en tant que délégué de la section de l'Ain du Syndicat national des Instituteurs, les commente dans la *Revue de l'enseignement primaire*:

à Neuchâtel, les promoteurs de l'École nouvelle, les purs doctrinaires comme Édouard Claparède, étaient acclamés. Le personnel enseignant romand avait été conquis par les fondateurs et les dirigeants de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, le centre de cette pédagogie scientifique, et ils paraissaient acquis aux doctrines nouvelles. À Genève, complet revirement: M. Richard, instituteur à Genève, dans un brillant rapport [...] où il a cherché avec une grande loyauté des solutions pratiques, a porté contre les théoriciens de cette école active les accusations les plus nettes. [...] M. Ferrière, le promoteur des Écoles nouvelles, Édouard Claparède, savant modeste et d'un si grand dévouement, furent écoutés avec déférence, rien de plus, détail clair qu'ils n'avaient pas l'oreille de l'Assemblée. Seuls quelques instituteurs lausannois et leurs fidèles de La Chaux-de-Fonds les soutinrent ouvertement; non seulement on ne les acclamait plus, mais selon l'expression de M. Félix Béguin, directeur à l'école normale de Neuchâtel, on les bousculait quelque peu (Laurin, 1926, p. 201).

Comment ce revirement s'est-il produit? Après le congrès de Neuchâtel, les différentes sections cantonales de la SPR avaient pourtant engagé des débats et des actions visant à défendre l'école active, qui paraissait recueillir une adhésion de principe assez nette de la part de leurs membres (Jornod, 1989, pp. 63-67). Mais les signes de défiance demeurent et viennent troubler la stratégie des promoteurs de la réforme. C'est dans ce contexte de crise qu'il faut resituer la mise en cause de Ferrière par Claparède, à l'automne 1923, celui-ci déplorant chez celui-là une tendance à obscurcir les apports rigoureux de la psychologie de l'école active en les noyant dans la confusion des «nuages de la métaphysique». En se désolidarisant de Ferrière, Claparède cherche à lui imputer la perplexité des praticiens: «Le résultat de tout cela, c'est que les éducateurs, les instituteurs,

n'accordent pas leur confiance à ce qui leur paraît un amas nuageux et obscur d'affirmations en l'air» (Claparède, 1923, pp. 369-370). La polémique, qui se déroule par le biais d'éditoriaux, est connue (Hameline, 1995, pp. 143-144; Jornot, 1989, pp. 73-74). Il importe ici d'en préciser l'enjeu au regard d'un contexte de crise de la réception des principes de l'école active. Claparède cherche à montrer que ce n'est pas l'exigence de scientificité qui entrave le développement de l'esprit réformateur, mais plutôt la dilution des concepts de la science dans des discours dont la confusion contribue à discréditer l'œuvre de l'Institut Rousseau. Lancer cette polémique, c'est tenter d'allumer un contre-feu pour prévenir la dégradation des relations avec les associations enseignantes. Mais cette stratégie du bouc-émissaire échoue: les instituteurs se défient autant d'une limpidité scientifique censée dire une vérité sans appel que de la confusion des discours pédagogiques.

Quelques mois plus tard, au congrès de Genève, le doute s'est installé et confine à l'hostilité. La crise de confiance ne concerne d'ailleurs pas seulement les ambitions *théoriques* de la psychologie, mais aussi les modèles *pratiques* de la pédagogie que sont les écoles nouvelles. Le ton a beaucoup changé. Le rapporteur ne met plus en avant la possibilité d'adapter à l'école publique les expérimentations pionnières des écoles nouvelles, comme c'était le cas en 1920, mais il insiste au contraire sur le fait qu'il serait «imprudent de conseiller aux maîtres d'appliquer exactement leurs procédés». La nuance est subtile, car on doit remarquer qu'au strict plan logique il n'y a pas de contradiction entre les deux énoncés: la recommandation de 1920 d'*adapter* les procédés des écoles nouvelles à l'école publique ne constituait nullement une incitation à les *appliquer* aveuglément. Mais le changement d'optique est net. Le déplacement rhétorique tient à la connotation restrictive de la formule de 1924, où il n'est plus même recommandé de s'inspirer des écoles nouvelles. C'est bien le paradoxe de ce congrès: le rapport qui conduit la SPR à l'adoption des principes de l'école active ne reconnaît plus aux inventions jugées pionnières en 1920 un rôle stimulant dans la mise en œuvre de méthodes nouvelles. La difficulté à s'en inspirer dans la pratique aurait un effet plutôt négatif: compte tenu des effectifs des classes, des contraintes des programmes et des limites financières des écoles, précise le rapporteur, «donner [...] en exemple à nos maîtres les écoles nouvelles, c'est provoquer le découragement, car on se rend compte de l'impossibilité d'obtenir les mêmes résultats dans nos écoles primaires», (SPR, 1924, p. 19, note 1). Autrement dit, c'est toute la politique d'expérimentation pédagogique de l'Institut Rousseau – illustrée tout particulièrement par La Maison des Petits, et, à partir de 1928, par l'École du Mail – qui se trouve mise à mal au détour d'une note de bas de page du rapport de 1924. Les penseurs de l'école active, Ferrière en premier lieu, en auraient donné une définition «trop rigide, trop absolue» entraînant des «difficultés insurmontables» (SPR, 1924, pp. 25-26). Une militance contre-productive, en somme.

Toute la suite du rapport développe un habile plaidoyer visant à convaincre de la possibilité d'une autre conception de l'école active, moins rigoriste, moins contraignante, compatible avec l'ordre scolaire. Le rapporteur explique qu'à condition de renoncer aux «exagérations ridicules» des «théoriciens de l'école active» et au «bouleversement total de l'organisation scolaire», il est possible de concevoir l'école active de telle sorte qu'elle puisse «parfaitement être réalisée dans le cadre de l'organisation scolaire actuelle»: «Ses méthodes doivent s'adapter à tous nos travaux scolaires», explique le rapporteur (SPR, 1924, pp. 25-26). L'école active n'est donc plus associée à un processus de refondation générale de l'école publique, mais renvoie à une suite d'accommodements partiels entre un socle de pratiques traditionnelles durablement installées et un ensemble de principes novateurs qu'on cherche à insérer ici ou là au sein de l'ordre existant. Concilier esprit novateur et esprit conservateur afin que l'assemblée composite et hésitante puisse voter les résolutions, tel est le défi dialectique que relève Richard. Bien que les résolutions sur l'école active y soient adoptées, le congrès aura donc accentué un processus critique où se trouve posée la question lancinante des conditions de possibilité d'une réforme scolaire conduite dans un univers ordonné et normé.

Comment interpréter cette adhésion de la SPR à l'école active sur fond d'une crise durable qui s'accroîtra les années suivantes? Il ne suffit pas de prendre acte des résolutions d'un congrès pour conclure à une évolution générale des mentalités et des conceptions éducatives des enseignants. On doit être attentif au fait que les débats y sont souvent animés par la frange avancée d'une corporation, qui peut parvenir à obtenir le ralliement déclaré d'une majorité, sans toutefois lever les sourdes réserves qui ne manquent pas de s'exprimer ensuite. C'est pourquoi il est nécessaire de traquer les signes d'expression de ceux qui ne se situent pas dans une approbation nette ni dans une condamnation résolue. Seule une lecture croisée de sources relatives à divers espaces de prise de parole et de discussion peut permettre de reconstituer les controverses sur la réception de l'éducation nouvelle.

### Procès de l'école traditionnelle: une vision caricaturale?

Le procès de l'école dite traditionnelle, thème fondateur du mouvement de l'éducation nouvelle, est le point névralgique de la controverse. Les attaques répétées suscitent chez les enseignants diverses stratégies de défense. Un argument prédomine: le procès fait à l'école dite traditionnelle est injuste. D'abord, les contempteurs de l'école traditionnelle en font une description qui ne coïncide pas avec l'école «actuelle». Ernest Briod, rédacteur de *L'Éducateur*, très favorable aux méthodes nouvelles, déplore toutefois chez Claparède une vision caricaturale. Si celui-ci ne voit «le désir nulle part» dans l'école, c'est qu'il ne considère en réalité que celle «dont son souvenir est hanté»:

Comme si cette école était encore la nôtre, comme si l'ennui et la contrainte régnait encore dans nos classes en maîtres exclusifs. N'avons-nous rien fait, ni rien réalisé au cours des trente dernières années? N'y a-t-il pas plus de joie et moins de larmes aussi? (Briod, 1924, p. 52).

Contre le déni des théoriciens face aux évolutions de l'école, on trouve une variante plus appuyée encore de cet argument. Elle consiste à contester toute originalité aux prescriptions réformatrices: l'école traditionnelle non seulement aurait des qualités propres qui la distingueraient des hasardeuses nouveautés annoncées, mais elle ne serait pas si traditionnelle qu'il paraisse, en réalité, car c'est en son sein que des innovations auraient été conduites: «Que de revendications qui sont beaucoup moins nouvelles que leurs auteurs ne se l'imaginent!», s'écriait François Guex (1914, p. 448), ancien rédacteur de *L'Éducateur* et, pour sa part, plus que réservé face au mouvement de l'éducation nouvelle.

Le puissant désir d'une autre école possible inviterait donc insidieusement à exagérer les défauts de l'école réelle. Une mésaventure vécue par Claparède permet d'apprécier les formes d'incompréhension qui affectent alors les échanges entre les intellectuels de l'Institut Rousseau et les instituteurs à ce sujet. En février 1924, quelques mois avant le congrès de Genève, lors d'une conférence donnée à Lausanne, il qualifie de «ridicule» l'enseignement traditionnel, «par sa persistance à méconnaître des lois psychologiques élémentaires» et par son «entêtement» à aller contre les intérêts de l'enfant, suscitant de vives réactions hostiles dans l'auditoire. Reprenant cette conférence dans un article publié l'année suivante, il évoque la déconvenue qui fut alors la sienne. Ses propos ayant entraîné, selon ses propres mots, de «violentes résistances», il confie son étonnement: «Je pensais prêcher des convertis» (Claparède, 1925, p. 24). Et en effet, son propos s'appuyait notamment sur l'Étude préliminaire présenté par la Société pédagogique vaudoise (SPV) au DIP en 1920 – citée à plusieurs reprises durant la conférence – et qui avait formulé de vives critiques sur l'école: «L'instruction est passée à l'état d'idole, dont nos classes sont les temples graves, austères, silencieux et... ridicules, où l'on torture d'innocentes victimes pour en faire des bibliothèques vivantes!» (cité par Claparède, 1925, p. 24).

On doit admettre que le texte adopté par les instances élues de la SPV est au moins aussi offensif à l'encontre de l'école que les propos tenus par Claparède. D'où la désillusion du psychologue, qui s'imaginait avancer en terrain conquis, face à la violence de la réaction suscitée par sa conférence. Sa méprise est en réalité caractéristique des modalités de cette controverse. Elle offre un indice révélateur des formes d'incompréhension ou de non-explicitation des désaccords qui opposent les protagonistes en présence. Claparède, du fait d'une certaine organisation de l'espace discursif au sein des associations enseignantes, est naturellement enclin à considérer l'école active comme une conviction installée au sein de la corporation. Les rapports adoptés par les sections cantonales, en effet imprégnés d'un esprit réformateur, correspondent à un contexte d'énonciation spécifique. L'Étude préliminaire de la SPV prend la forme d'une autocritique,

certaines menée par une frange avancée du corps des instituteurs, mais adoptée par des pairs. Les propos de Claparède, du fait de son statut d'universitaire, sont en revanche perçus par les instituteurs comme émanant d'une instance qui se revendique de l'autorité de la science et fait valoir une faculté supérieure de juger. Dans le cadre de cette controverse, deux énonciations critiques de même contenu argumentatif littéral peuvent être reçues de façon très différentes selon le statut du locuteur. «Les critiques à l'école, le corps enseignant, et c'est très humain, préfère sans doute les formuler lui-même que de les entendre formulées par autrui» (1925, p. 31), constate Claparède, qui se montre conscient du phénomène. Le malentendu qui persiste entre théoriciens et praticiens tient donc parfois moins de réelles divergences d'opinion qu'à des contextes d'énonciation et des conditions d'interlocution suscitant autant des malaises relationnels que des malentendus intellectuels.

Le point discriminant est surtout que les acteurs n'ont pas le même statut, pas la même place dans la hiérarchie, pas le même prestige intellectuel *a priori*, pas la même légitimité de parole, en somme, même si cette légitimité peut être revendiquée aussi par les instituteurs. Les quelques contributeurs issus du corps enseignant primaire qui osent s'exprimer avec une certaine vivacité ne sont cependant pas exactement des instituteurs ordinaires: ils sont élus dans les instances de la SPR, deviennent inspecteurs, seront appelés à des responsabilités dans les écoles normales, etc. (Millet, 1983). Par conséquent, il faut entendre dans le ton souvent incisif de leurs récriminations le signe qu'ils se font en quelque sorte les porte-voix d'une majorité silencieuse qui ne dispose pas des mêmes opportunités de parole. Mais les théoriciens vertement critiqués peuvent croire, de leur côté, qu'ils n'ont affaire qu'à quelques frondeurs qui ne doivent pas être tenus pour représentatifs d'une corporation entière.

Pour brandir ardemment l'étendard d'une autre école possible – pour les besoins de la *cause*, en somme –, Claparède et Ferrière, ainsi que les artisans de la réforme au sein des sections cantonales de la SPR, auront donc été enclins à donner un tableau accentué, voire caricatural, de l'école réelle, sans aucun doute contre l'opinion d'un grand nombre d'instituteurs. Or, le cœur de la controverse s'est toujours situé dans ce registre de dénonciation de l'école traditionnelle. Lorsque Claparède, dans son texte fondateur de 1912, avait déploré une pédagogie dominante «embourbée dans le conservatisme le plus obstiné, le plus fermé aux idées nouvelles» (1912, p. 10), pouvait-il penser que le corps enseignant ne se sentirait pas explicitement désigné comme incarnant cette obstination et cette fermeture? Et si oui, pouvait-il imaginer que ces propos seraient de nature à ouvrir la voie à une coopération réformatrice avec les instituteurs? Il est difficile de répondre à ces questions.

En réalité, les résolutions votées en 1924 n'annoncent pas le début d'une montée en puissance de l'option réformatrice. Au contraire tout indique que l'érosion du rapport de confiance entre théoriciens et pédagogues s'accroît à partir de cette date, jusqu'à la rupture de 1932. L'incompréhension atteste

l'existence de plusieurs strates discursives différentes et qui sont aussi liées aux positionnements qu'adoptent les acteurs et aux biais qui masquent la persistance de désaccords souvent inapparents ou inavoués au cours des débats.

### La pédagogie scientifique: une illusion de théoriciens?

Il faut ici remarquer d'emblée que la distinction ordinaire *théoricien/praticien* ne renvoie pas tant à des fonctions intellectuelles ou à des situations professionnelles clairement catégorisées qu'à un jeu de positionnement des locuteurs dans la controverse. En un sens laudatif, chacun des deux termes renvoie ainsi à une fonction revendiquée par celui qui se l'attribue à lui-même. Ainsi, celui qui se dit *théoricien* croit à la singularité de son intelligence des phénomènes scolaires, quand celui qui se dit *praticien* s'estime seul habilité à évaluer la justesse pratique des idées pédagogiques. En un sens péjoratif, inversement, chaque terme sert à qualifier le caractère supposé sclérosant de la position de l'adversaire. Quant au terme *pédagogue*, il recouvre des significations très fluctuantes, désignant tour à tour, le *praticien* ou le *théoricien*.

Au fondement de l'impétuosité réformatrice d'un Claparède, il y a son indéniable inventivité scientifique: «Se poser des questions, s'étonner, apercevoir un problème là où le praticien ne voit rien du tout; voilà le grand avantage du théoricien qui pénètre dans le domaine de l'éducation» (1920, p. 18). Cette présomption de supériorité est aussi ce qui nourrit chez lui un ensemble de convictions qui le conduit à dénoncer les pratiques scolaires ordinaires de façon parfois virulente. Pour Daniel Hameline, Claparède aura contribué à «renforcer le pouvoir des experts, disqualifiant le terrain au profit du laboratoire où le psychologue, érigé en spécialiste, dispose de la juste appréciation de ce qui se fabrique dans les lieux éducatifs» (Hameline, 1993, p. 7). Cette remarque pourrait également s'appliquer à Ferrière, lorsqu'il estime opportun de décrire l'école «comme entachée de vices fondamentaux» (1920, p. 108). Il est une maladresse dont assurément on ne peut accuser les réformateurs, c'est d'avoir cherché à flatter complaisamment le corps enseignant.

La foi et la confiance nourrissent l'optimisme des militants. Ferrière se dit convaincu, en 1922, qu'«en Suisse romande, les instituteurs primaires marchent d'une façon presque unanime à la suite des pionniers de la révolution scolaire» (1922, p. 209). Cette belle certitude volontariste du directeur de *Pour l'Ère nouvelle*, qui s'apparente à un énoncé performatif, repose sur la conviction que les instituteurs ne pourront manquer de reconnaître dans les nouveaux savoirs pédagogiques la solution à leurs errements professionnels. En 1924, il explique que les tâtonnements empiriques des instituteurs sont voués à l'échec tant qu'ils ne reposent pas sur les avancées de la science:

Là où la science voit clair, il faut qu'elle puisse parler haut. Trop d'éducateurs bien intentionnés peut-être, mais à coup sûr mal informés, agissent à rebours du bon sens. Nous avons un outil, imparfait sans doute, mais chaque jour plus solide, mieux trempé, plus efficace: la science de l'enfant. Servons-nous en! (Ferrière, 1924, p. 106).

Même si, paradoxalement, le détour par la science n'aurait d'autre ambition, pour Ferrière, que de ramener au *bon sens*, cette injonction à se soumettre à un principe de scientificité est perçue par les instituteurs comme dogmatique. Examinons une des positions les plus résolument critiques à l'encontre des prétentions des psychologues à orienter la pédagogie. Pour Georges Chevallaz, professeur à l'École normale de Lausanne, il est légitime que la psychologie formule des lois et même qu'elle prévoie les «conséquences pédagogiques de ces lois»; ce serait en revanche une erreur de penser qu'elle est «la seule maîtresse de la pédagogie<sup>1</sup>». Car si la psychologie peut certes donner des idées directrices à la pédagogie, c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de décider quelles méthodes, compatibles avec ces idées directrices, lui paraissent les plus opportunes: «Le pédagogue dans la pratique trouvera aussi légitimes les unes que les autres suivant le résultat qu'il obtient; suivant les enfants, la même méthode sera bonne ou mauvaise: au praticien de choisir». L'argument consiste donc à poser que la pédagogie ne peut en aucun cas être déduite de la psychologie scientifique et qu'on doit la fonder sur la faculté de prendre des décisions pratiques adaptées à des conditions dont les paramètres sont infiniment variés. La complexité vivante et souvent imprévisible des situations dans laquelle elle s'exerce ainsi que la diversité des sujets (les élèves) auxquels elle s'adresse expliquent que la pédagogie consiste en l'exercice d'un savoir-faire qui excède par définition toute simulation expérimentale.

Reprenant et déplaçant l'ancienne controverse – l'éducation: art ou science? –, Chevallaz défend donc l'idée que la psychologie apporte certes une contribution à la pédagogie mais doit lui être entièrement subordonnée. C'est probablement là une des expressions les plus claires du doute exprimé par les enseignants à l'endroit des sciences de l'éducation: dans la vie de la classe, aucun des savoirs scientifiques n'est en toute rigueur directement applicable; la mobilisation éventuelle de savoirs scientifiques dans la conduite même d'un acte pédagogique suppose une faculté de juger spécifique qui ne peut, en tout état de cause, se former et s'exercer qu'en dehors de la logique scientifique proprement dite. Toute velléité de considérer la pédagogie comme une application de la science se trouve donc *a priori* discréditée. En dernière instance, c'est toujours la pédagogie qui a légitimité à définir, de manière pratique et indépendamment de toute injonction surplombante, les méthodes éducatives et à déterminer les conditions de leur mise en œuvre.

Toute la politique de l'Institut Rousseau, qui ambitionne de permettre l'accès des instituteurs à la culture scientifique comme condition première d'une professionnalité renouvelée, reposerait donc selon ce point de vue sur

un scientisme erroné. La mise en œuvre de cette politique constituerait même paradoxalement un dévoiement de la science, précisément par la prétention à déduire abusivement des prescriptions pragmatiques à partir de savoirs élaborés expérimentalement. C'est cette interprétation qu'on peut lire dans les vives critiques de Chevallaz qui certes concède, d'un côté, que les «pédagogues en chambre et en laboratoire» sont «utiles» – car sans eux «l'éducateur serait la proie de l'empirisme et de la routine» –, mais qui, d'un autre côté, les juge «dangereux, parce qu'ils ignorent la difficulté de la pratique de l'enseignement dans une classe», bien qu'ils soient «vite convaincus [...] que les éducations faites sans eux ou en dehors de leurs théories sont nécessairement manquées» (Chevallaz, 1931, pp. 130-131). Il est piquant d'observer que cette critique, conduite ici par un ancien instituteur, illustre de façon fort *théorique* le divorce entre *théoriciens* et *praticiens*. Ces analyses préfigurent la fin de la collaboration, en 1932, entre l'Institut et la SPR (Millet, 1983, p. 118).

### Vers une pédagogie expérimentale?

L'argument probablement le plus largement répandu du côté des défenseurs de l'indépendance de la pédagogie par rapport à la science, c'est donc celui qui pose que toute expérience éducative concrète comporte une irréductible originalité singulière dont la méthode scientifique, nécessairement enserrée dans l'abstraction du laboratoire, n'est pas en mesure de rendre compte. À partir de ce présupposé, on est amené à considérer que l'instituteur peut bien s'instruire dans le domaine de la psychologie expérimentale autant qu'il voudra, ces acquis théoriques ne sauraient pour autant suffire à fonder ni à organiser les répertoires d'actions qui irriguent ses décisions de praticien et qui tracent la trajectoire de son savoir-faire pédagogique. Une barrière est ainsi posée entre le pratique et l'expérimental. Que la pédagogie repose sur une expérience vécue au quotidien, nul n'en doute, et surtout pas les instituteurs. Mais précisément, l'*expérience*, au sens commun du terme, consiste pour le praticien à engranger des démarches dans une construction réflexive qui articule intimement les continuités et les ruptures. Si le praticien d'une certaine façon *expérimente* chaque jour, c'est dans la temporalité vivante et complexe d'un espace d'actions, hors de tout protocole d'*expérimentation*, lequel ne vaut que pour le laboratoire et ne peut être transféré dans une authentique relation pédagogique. Certains des instituteurs qui inventaient dans leurs classes pouvaient ne pas se sentir entendus par les théoriciens attirés de l'innovation pédagogique.

C'est à partir de cette intuition fondatrice d'une certaine conception de la professionnalité que les associations pédagogiques ont très tôt exprimé des réticences à l'idée d'une *pédagogie expérimentale*. On ne doit pas s'étonner que François Guex, très réservé face à l'introduction de pratiques expérimentales dans les écoles publiques, explique en 1914 ne pas devoir attribuer beaucoup de

place à cette tendance au sein de la revue *L'Éducateur*, au motif que les résultats obtenus jusqu'alors n'étaient pas probants. Mais remarquons que son successeur, Briod, établit lui-même en 1917 une nette frontière entre l'expérimental et l'institutionnel. Rédacteur en chef de *L'Éducateur* depuis 1917 et bientôt promoteur de l'étroite coopération éditoriale de l'Institut Rousseau et de la SPR, il explique cependant: «On ne peut nier le rôle très utile que jouent les écoles privées en matière d'éducation, en permettant des expériences qui sont interdites aux maîtres d'école fonctionnaires. Dans la complexité de son organisation scolaire, l'État ne peut courir les aventures» (Briod, 1918, p. 44). Remarquons que l'interdit de procéder à des expérimentations dans le système d'enseignement public est ici fondé non sur une mise en doute de la compétence des maîtres mais sur la prise en compte des pesanteurs et des contraintes propres au système lui-même.

Le projet de développer une pédagogie expérimentale est donc d'abord confronté à une résistance liée à la question de la temporalité des changements envisagés. Au congrès de 1924, le rapporteur évoque largement le point de vue de ceux qui «craignent pour l'école publique les conséquences fâcheuses d'une expérimentation trop hâtive» (SPR, 1924, p. 11). Il ne s'agirait donc pas de dire qu'aucune expérimentation n'est possible dans l'espace scolaire public, mais plutôt que l'art de conduire une réforme devrait consister dans la capacité à saisir les différents moments opportuns pour franchir ses différentes étapes. L'expression d'une crainte de la mise en péril d'une institution par une réforme relève d'une pratique argumentative bien connue (Hirschman, 1991). Ici, cette crainte renvoie à l'expérience vécue d'enseignants qui, même enclins à modifier leurs pratiques, refusent tout enrôlement contraint. On peut dès lors imaginer l'inquiétude de certains instituteurs à la lecture des formules de Ferrière esquissant, dans *Transformons l'école*, un avant-projet de réforme des écoles publiques: «Les maîtres et les élèves de tous les degrés scolaires seront tenus de participer aux expériences et de répondre aux enquêtes psychologiques et pédagogiques instituées par les séminaires pédagogiques universitaires» (Ferrière, 1920, p. 145). Cette stratégie volontariste d'enrôlement, relevant d'une logique en quelque sorte descendante des théoriciens vers les praticiens, ne paraît pas prendre en compte la revendication des maîtres de ne pas se voir imposer un remaniement profond de leurs pratiques.

Les résistances se nourrissent aussi du souci des enseignants de garantir la continuité de l'institution scolaire et de ne pas l'exposer à de brutales ruptures temporelles. Cette question des conditions de possibilité temporelles du processus réformateur est omniprésente dans la controverse. Celle-ci ne repose pas sur une contestation des principes même de l'éducation nouvelle, mais sur l'opportunité de leur mise en œuvre dans des contextes extrêmement variés. C'est sur ce point que l'intervention de certains acteurs joue un rôle déterminant dans une élaboration moins frontale de la controverse, en conduisant un travail de médiation réflexive et en cherchant à construire les conditions argumentatives

d'un compromis théoriciens/praticiens. C'est le cas bien sûr des rapporteurs Duvallard et Richard tout au long de leurs rapports au congrès (même si leurs orientations divergent). Mais c'est aussi le cas d'autres instituteurs en position de responsabilités au sein des associations constitutives de la SPR, qui sont amenés à argumenter en faveur des ambitions réformatrices de l'Institut Rousseau tout en prenant en compte et en faisant valoir les craintes des enseignants. Albert Chessex et Briod, par exemple, tous deux fermes défenseurs des méthodes nouvelles, s'emploient régulièrement à atténuer les affrontements discursifs et à problématiser la discussion. La stratégie argumentative de ces acteurs *intermédiaires*, consiste toujours à affirmer la légitimité des savoirs scientifiques tout en revendiquant en même temps pour les enseignants le droit de décider en dernière instance de l'opportunité de leur application. Dans un article intitulé «La relativité des choses», Briod explique par exemple que «certains postulats de l'école nouvelle ont une valeur purement relative et que cette valeur s'atténue au point de disparaître complètement suivant les circonstances dans lesquelles ils sont appliqués» (1920, p. 721).

On assiste durant ces années au déploiement d'un problème qui se reconfigure en permanence autour de points de tensions récurrents. C'est pourquoi cette longue controverse donne l'impression d'«une répétition des mêmes questions», d'un «piétinement» et d'une «stagnation» (Jornod, 1989, p. 3). Ces tensions, il faut le signaler, s'observent aussi en France, notamment dans le cadre de la filiale de la Société Binet créée dans le département de l'Ain en 1923, où des instituteurs syndicalistes en lien également avec l'Institut Rousseau cherchent à promouvoir une pédagogie fondée sur la psychologie, rencontrant des réticences analogues (Mole & Seguy, 2015).

En Suisse romande, les conditions d'une collaboration harmonieuse entre théorie et pratique de la pensée pédagogique n'auront donc pas été trouvées. En 1927, Dottrens déplore le contraste entre le prestige international de l'Institut et le peu d'écho qu'il trouve auprès des instituteurs romands. Après avoir décrit la diffusion de l'éducation nouvelle dans le système autrichien et s'être enthousiasmé de «l'heureux aboutissement de la réforme scolaire» dans ce pays, il fait de l'expression de son amertume une exhortation:

Il y a là pour nous, instituteurs romands, mieux qu'un exemple: un devoir. Nous sommes au bénéfice d'une culture générale supérieure à celle de nos collègues étrangers, [...] nous avons surtout notre Institut J.J. Rousseau que partout on nous envie, ce qui ne laisse pas d'être humiliant pour nous qui profitons si peu de ses services et de sa riche documentation (Dottrens, 1927, p. 308).

C'est en partie pour tenter de dépasser cette tension récurrente relative à la possibilité d'une pédagogie scientifique que Dottrens cherchera à développer au sein de l'École expérimentale du Mail, qu'il dirige à Genève à partir de 1928, une pédagogie «expérencée», c'est-à-dire une pédagogie qui, sans obéir au strict protocole de la pédagogie expérimentale, consiste à conduire des «essais

d'amélioration des méthodes et des techniques dans le cadre habituel du travail scolaire» (Dottrens, cité par Hofstetter, 2010, p. 504).

## Conclusion

Le grand centre d'invention et de diffusion des idées nouvelles en éducation qu'est l'Institut Rousseau a produit un ensemble de discours qui, autant dans leur fondement scientifique que dans leur expression militante, comportaient des formes d'interpellation polémique à l'endroit des pratiques ordinaires, dites traditionnelles, supposées répandues au sein du corps enseignant. À travers ces discours, l'*expérimentation* pédagogique devint une injonction qui faisait peu de cas de l'*expérience* professionnelle des instituteurs et de leurs propres cheminements réflexifs. C'est pourquoi les instituteurs entendirent dans ces discours un discrédit général jeté sur leur pratique. Très tôt pourtant – plus tôt qu'en France par exemple –, les instituteurs romands s'étaient montrés convaincus de la nécessité de faire évoluer les pratiques scolaires et de favoriser l'activité de l'enfant. On peut considérer que cet engagement initial a été atténué par l'adoption d'une position critique qui peut se résumer de la façon suivante: le refus de se payer de mots et le souci de n'apprécier la valeur des idéaux pédagogiques qu'à l'aune de leur effectivité pratique.

Dans une période où le développement de l'Institut Rousseau puis du Bureau international d'éducation témoigne du rayonnement d'une «école de Genève» dans le monde, les théoriciens genevois étaient confrontés, dans une immédiate proximité, en Suisse romande, à une mise à l'épreuve de leurs principes réformateurs par ceux auxquels ils étaient destinés et qui auraient la charge de les mettre en œuvre. Loin de la veine pamphlétaire des traditionnels ennemis de la réforme scolaire, la controverse donne à lire des discours subtils, certes souvent acerbes mais qui, composant avec des enjeux complexes, laissent poindre l'ambivalence de la réflexion et témoignent des mutations qui travaillent les mentalités enseignantes. Elle contribue en outre à nous prémunir contre toute tentation hagiographique à l'endroit des protagonistes de l'éducation nouvelle.

## Note

- 1 Lettre de Chevallaz à Claparède, 19 avril 1931, (Ms. fr. 4009 f. 261), Bibliothèque de Genève, Département des manuscrits et des archives privées (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup>).

## Bibliographie

- Briod, E. (1918). École d'hier et école de demain. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 9, 23-69.
- Briod, E. (1920). De la relativité des choses, II et III. *L'Éducateur*, 50, 721-727.
- Briod, E. (1924). Disputes pédagogiques. *L'Éducateur*, 60, 49-54.
- Chevallaz, G. (1931). L'éducation fonctionnelle. *L'Éducateur*, 67, 129-133.
- Claparède, É. (1912). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de psychologie*, 12, 5-43.
- Claparède, É. (1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: introduction, historique, problèmes, méthodes, développement mental*. Genève, Suisse: Kundig.
- Claparède, É. (1923). La psychologie de l'école active. *L'Éducateur*, 59, 369-379.
- Claparède, É. (1925). Réflexions d'un psychologue. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 16, 7-55.
- Dottrens, R. (1927). Aux instituteurs. Les devoirs de l'heure présente. I. La culture professionnelle. *L'Éducateur*, 63, 305-309.
- Ferrière, A. (1920). *Transformons l'école*. Bâle, Suisse: Azed.
- Ferrière, A. (1922, 30 décembre). Lettre au secrétaire pédagogique de l'Internationale de l'enseignement. *L'École émancipée*, 12(14), 209.
- Ferrière, A. (1924). *La pratique de l'école active: expériences et directives*. Neuchâtel; Genève; Paris: Éditions Forum.
- Gux, F. (1914). Le cinquantenaire de L'Éducateur. *L'Éducateur*, 50, 433-449.
- Gutierrez, L. (Éd.). (2011). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 5-8.
- Hameline, D. (1993). Édouard Claparède (1873-1940). *Perspectives*, 22, 161-173.
- Hameline, D. (1995). L'anonyme et le patronyme. Portraits et figures de l'Éducation nouvelle. In D. Hameline, J. Helmchen, & J. Oelkers (Éds.), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: actes du Colloque International des Archives Institut J.-J. Rousseau* (pp. 131-160). Berne, Suisse: Lang.
- Hirschman, A. (1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Paris, France: Fayard.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève, Suisse: Droz.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (vol. Raisons éducatives n°1/2). Bruxelles, France: De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly B. (Éds.). (2006). *Passion, Fusion, Tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'Éducation*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Jornod, A. (1989). *Théorie/pratique: fusion ou fission? L'union des journaux des «théoriciens» et des «praticiens» de l'éducation de 1921 à 1932: L'Intermédiaire des éducateurs et L'Éducateur*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Kahn, P., & d'Enfert, R. (2010). *En attendant la réforme: disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*. Grenoble, France: PUG.
- Kahn, P., & d'Enfert, R. (2011). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République*. Grenoble, France: PUG.
- Millet, L. (1983). *L'instituteur vaudois en mal d'université: le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes / Lyon: INRP.
- Mole, F., & Seguy, J.-Y. (2015). Une psychologie scientifique pour les instituteurs? L'exemple des filiales Binet de Lyon et de l'Ain (1910-1928). *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 48(2), 11-30.
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse: Peter Lang.

- Société pédagogique romande. (SPR). (1920). *XX<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande* (Neuchâtel, 15-17 juillet 1920). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Société pédagogique romande. (SPR). (1924). *XXI<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande* (Genève, 11-13 juillet 1924). Genève, Suisse: Imprimerie et lithographie Sonor.
- Laurin, M.-T. (Marius Tortillet) (1926). La pédagogie nouvelle et la pratique. *Revue de l'enseignement primaire*, 14 mars, 201-202.

**Mots-clés:** Éducation nouvelle, instituteurs, Institut Jean-Jacques Rousseau, pédagogie traditionnelle, réforme pédagogique

## **Primarlehrer in der Romandie und Reformpädagogik, zwischen Enthusiasmus und Widerstand (1920er Jahre)**

### **Zusammenfassung**

Das Jean-Jacques-Rousseau Institut hatte bei der Entwicklung der Reformpädagogik und der Bildungswissenschaften in der Romandie eine bedeutende Rolle inne. Seine Gründer verfolgten die Absicht, die Lehrpersonen der Primarstufe bei der Entwicklung neuer Lehrmethoden einzubeziehen, und sie zu neuen Lehr-Lernsätzen zu motivieren. Die Begegnungen zwischen Theoretikern und Praktikern, im Kontext der Bildungspressen und auf Kongressen führten jedoch zu Meinungsverschiedenheiten, Widerständen und Kontroversen. Die Analyse dieser Dialoge zeigt die Schwierigkeiten auf, die mit Reformprozessen im Bildungsbereich verbunden sind.

**Schlagworte:** Reformpädagogik, Lehrer, Jean-Jacques-Rousseau Institut, traditioneller Unterricht, pädagogische Reform

## **Gli insegnanti della Svizzera romanda e l'Educazione Nuova, tra entusiasmo e resistenza (anni 1920)**

### **Riassunto**

L'Istituto Jean-Jacques Rousseau ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'Educazione Nuova e delle scienze dell'educazione in Svizzera romanda. I suoi fondatori hanno tentato di coinvolgere gli insegnanti della scuola primaria nello sviluppo di una pedagogia sperimentale incoraggiandoli ad impegnarsi in nuovi approcci. Tuttavia, gli scambi tra teorici e professionisti del settore, avvenuti sia all'interno delle pubblicazioni pedagogiche che nei congressi, hanno dato luogo a disaccordi, resistenze e controversie. L'analisi degli argomenti emersi in questi confronti chiarisce le difficoltà relative a qualsivoglia processo riformatore nel campo dell'educazione.

**Parole chiave:** Educazione Nuova, insegnanti, Istituto Jean-Jacques Rousseau, pedagogia tradizionale, riforma pedagogica

## **Primary school teachers in French-speaking Switzerland and New Education, between enthusiasm and resistance (1920s)**

### **Summary**

The Jean-Jacques Rousseau Institute played a key part in the development of Progressive Education and educational sciences in Romandy. Its founders sought to involve the members of primary education in the creation of experimental teaching methods and spurred them to engage in novel approaches. But the exchanges between theorists and practitioners, both in the educational press and in congresses, led to a number of disagreements, resistances and controversies, the analysis of which highlights the difficulties related to any reforming process in the field of education.

**Keywords:** Progressive Education, teachers, Jean-Jacques Rousseau Institute, traditional teaching, pedagogical reform

**Frédéric Mole.** D'abord professeur de philosophie (dans l'enseignement secondaire et en IUFM), puis maître de conférences en sciences de l'éducation, il est actuellement collaborateur scientifique aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) à l'Université de Genève. Membre de l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE), dirigée par Rita Hofstetter et Joëlle Droux, ses recherches portent sur l'histoire des débats et des controverses politiques en éducation (19e/20e siècles).

Université de Genève, FPSE, AIJRR, CH-1211 Genève.

E-mail: frederic.mole@unige.ch