

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 23 (1932)

Bibliographie: Bibliographies
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.05.2025

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

Bibliographies

HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

par G. CHEVALLAZ.

Entre les nombreuses histoires dont se compose l'histoire de l'humanité, l'histoire des idées pédagogiques et celle des systèmes d'éducation paraissent mériter au plus haut point l'attention de tout homme qui veut avoir fait « ses humanités ». Si la première, se développant sur le plan de la théorie, reflète plutôt l'idéal élaboré par ces hommes plus clairvoyants qu'on vénère sous le nom de génies ou d'initiateurs, tandis que la seconde, se développant sur le plan de la pratique, nous fait assister aux efforts tentés pour incarner cet idéal dans des institutions et des méthodes, toutes deux ensemble expriment les tendances profondes des diverses époques et des diverses civilisations, toutes deux sont donc propres à nous les faire connaître dans ce qu'elles ont de plus essentiel et de plus durable.

On se demande alors pourquoi cette double étude, d'un intérêt si largement et si profondément humain, reste cantonnée dans les écoles normales, primaires et secondaires, et pourquoi nos manuels d'histoire « générale » n'en introduisent pas les événements capitaux, tout au moins, dans le tableau qu'ils prétendent broser du passé qui nous a fait ce que nous sommes. C'est tout juste s'ils consacrent quelques lignes aux systèmes d'éducation athénien et spartiate ; mais n'est-ce que dans ces deux cités qu'une civilisation originale s'est exprimée par un système d'éducation propre à en conserver les valeurs les plus caractéristiques ?

Et à qui veut acquérir du passé une intelligence suffisante pour comprendre son temps et répondre à ses besoins, n'est-il pas au moins aussi utile de savoir quel but les grands penseurs ont assigné à l'école, et comment les diverses civilisations se sont acquittées de la fonction éducative, que de savoir comment on

se vêtait ou se mettait à table, les styles divers de l'habitation privée, les caractères de l'architecture monumentale, et les querelles que nations ou princes ont vidées par les armes ? La fonction éducative n'est-elle donc pas la plus haute et la plus idéaliste de toutes celles qu'assume l'Etat, puisque, par la façon dont il s'en acquitte, il tend à fixer et à accuser les caractères essentiels de la civilisation dont il a la garde, à assurer donc la durée et le progrès de cette civilisation ?

A côté de l'histoire politique, conçue comme l'histoire des essais tentés pour faire concourir à un but idéaliste et à une œuvre commune les activités égoïstes et anarchiques des individus ; à côté de l'histoire des religions et de l'histoire de l'art, conçues comme l'histoire des efforts de l'homme pour transfigurer le donné et lui insuffler une âme conforme à ses aspirations, l'histoire de la pédagogie, conçue comme l'histoire des efforts des hommes pour maintenir et promouvoir ces valeurs mêmes, en les greffant, en quelque sorte, sur le vigoureux sauvageon qu'est l'enfant, l'histoire de la pédagogie, dis-je, apparaît comme la plus poétique (au sens étymologique de ce mot) et la plus dramatique des histoires.

Que ce soit une femme, comme M^{me} Necker de Saussure, qui, après s'être consacrée à sa tâche de mère avec toute son intelligence et tout son cœur, rédige à l'intention des mères le beau livre qui s'appelle : *L'Education progressive*, ou un grand philosophe, comme Platon, qui, frappé de l'incomparable importance de l'éducation publique, consacre à ce problème des problèmes deux de ses ouvrages capitaux, dans toutes les œuvres inspirées par ce propos pédagogique, on sent battre le cœur même de l'humanité, on voit s'affirmer dans le désir que les jeunes auxquels on donne l'être soient meilleurs et plus sages que leurs parents, cette aspiration à se dépasser elle-même, pour réaliser plus pleinement son être, qui constitue l'originalité la plus respectable de notre espèce.

* * *

Pourquoi faut-il que tant des ouvrages consacrés à un si grand sujet soient de sèches nomenclatures, d'illisibles résumés, des kyrielles de faits sans âme, semblables à cet amoncellement d'ossements desséchés que voyait en esprit le prophète Ezéchiel ?

Faire revivre ces ossements, et évoquer ainsi un des moins contestables des titres de l'homme au respect et à la reconnaissance des hommes, tel a été le propos de M. G. Chevallaz, directeur des Ecoles normales du canton de Vaud. Et certes, le manuel qu'il vient de nous donner marque sur ceux qui l'ont précédé un progrès considérable.

Tout d'abord, persuadé « qu'il vaut mieux donner une idée claire, précise et suffisante d'un petit nombre de sujets que les traiter tous d'une manière superficielle », M. Chevallaz a voulu et su choisir ; il a résolument sacrifié à l'essentiel tout ce qui n'eût été qu'intéressant ou curieux. Peut-être estimera-t-on qu'il eût pu encore sacrifier, dans la seconde partie, quelques noms et quelques essais ; mais d'autres lui feront sans doute le reproche contraire ; si bien que ces critiques de sens opposé se neutralisant, on est en droit d'estimer que le choix, dicté à l'auteur par l'expérience du professeur, est judicieux et satisfaisant.

La méthode d'exposition paraît aussi des plus heureuses. Une grande part est faite à des textes, fort bien choisis et divisés. Dans la première partie, consacrée aux maîtres de la pédagogie (Platon, Rabelais, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart et Spencer, les textes précèdent une analyse claire, qui en souligne judicieusement la tendance, en fait sentir l'unité et l'originalité. Cet ordre est l'ordre naturel ; quand il s'agit, en effet, de maîtres d'une si haute autorité, il convient de les écouter, de les méditer d'abord, et de ne prendre la parole qu'après eux. Dans la seconde partie, consacrée aux essais et aux systèmes d'éducation, les textes, moins nombreux, mais non moins significatifs, sont intégrés à l'analyse, qu'ils éclairent et aèrent.

Ce continuel souci d'appuyer l'exégèse sur le texte, de présenter la pensée de chaque auteur dans son jaillissement original, avec toute sa charge affective, son style (que toute paraphrase volatilise) fait de ce manuel un trésor de pages et de remarques suggestives et profondes, un vrai bréviaire de l'éducateur.

L'intérêt de ces textes est encore rehaussé par les questions dont ils sont fréquemment suivis. Comparez le portrait d'Emile à douze ans et à quinze ans, lit-on, par exemple, après de copieux extraits de l'*Emile*. Que faut-il entendre par l'intuition ? lit-on à la fin d'une belle page de Pestalozzi, extraite de *Comment Gertrude éleva ses enfants* ; et c'est là certes une question qu'on peut se poser, même après les explications du fougueux prophète de l'enseignement intuitif. Comparez cette définition (de l'éducation) avec celle de Platon, lit-on à la fin du texte où se trouve la définition spencérienne (nous préparer à la vie complète).

Ce sont là, pour le maître, de précieuses suggestions, et c'est, surtout, pour l'élève, la constante et constamment nécessaire incitation à lire activement, et non passivement, en pensant, en pesant, en notant les ressemblances et les différences. Ainsi le manuel de M. Chevallaz propose mieux que les résultats d'une étude : une méthode d'étude.

Enfin, ces textes et ces essais sont choisis de façon à présenter, sous des éclairages multiples, les quelques problèmes essentiels qui sont toute la pédagogie : le problème de l'éducation physique, le problème de l'acquisition des connaissances, le problème de la formation du jugement, le problème de l'éducation morale, et celui de la discipline, qui lui est intimement lié. Aussi ce manuel sera-t-il de ceux que l'instituteur, une fois son brevet en poche, ne sera pas tenté de liquider chez le bouquiniste, mais de ceux qu'il mettra sur un rayon de sa bibliothèque, bien à portée de la main, pour les reprendre fréquemment, quand il voudra féconder son expérience par la méditation, pour s'en nourrir. En un autre siècle, on eût peut-être intitulé cet ouvrage : l'ami de l'instituteur. Il mérite, en tout cas, de l'être, et le sera, espérons-le, pour beaucoup.

Et, en attendant que M. Chevallaz nous donne, sur ce beau sujet qu'il connaît si intimement, l'ouvrage écrit sans préoccupations didactiques, pour les « honnêtes gens », qui nous manque encore en français, nous signalons ce manuel à tous ceux qui désirent connaître les pensées et les essais des grands esprits et des cœurs généreux qui se sont proposé de préparer l'avenir en instruisant la jeunesse. A lire ces pages, ils sentiront la noblesse de cet effort, un des moins contestables des titres de l'humanité à notre respect et à notre reconnaissance.

LOUIS MEYLAN.

LE MÉCANISME DE L'INTELLIGENCE VU PAR L'EXPÉRIENCE GRAPHOLOGIQUE

par MARGUERITE LÖEFLER-DELACHAUX.

S'inspirant de cette affirmation et de cette demi-prophétie de M. Crépieux-Jamin : « Il y a certainement des lois de combinaison des caractères, mais elles sont encore inconnues. Peut-être la graphologie mettra-t-elle sur la voie de cette découverte », en s'appuyant sur une longue expérience de la graphologie, Mme Loeffler-Delachaux s'est attaquée hardiment à ce problème ; guidée par le désir ardent commun à tous les éducateurs de connaître la cause profonde des défauts de ceux qui leur sont confiés pour y remédier sûrement, Mme Loeffler est constamment soucieuse des conséquences pratiques de ses recherches. Le livre qu'elle nous donne est d'un réel intérêt, mais il ne donne pas la clé des problèmes pratiques ; volontairement, l'auteur n'est pas

entré dans tous les détails ; elle nous présente dans les grandes lignes sa méthode, les résultats de ses recherches et leurs conséquences pédagogiques.

En comparant entre eux les documents nombreux qu'elle possède, Mme Loeffler a constaté la présence constante de trois éléments dans toutes les facultés et les fonctions de l'esprit ; bien plus, « une association harmonique de facultés est toujours composée d'un élément **spirituel**, d'un élément **moral** et d'un élément **dynamique** » (p. 16).

L'auteur examine quelques facultés, deux facultés morales (la vénération et la circonspection), deux facultés spirituelles (l'imitation et la constructivité), quatre facultés dynamiques (la gaîté, l'amativité, l'estime de soi et la destructivité), accompagnant chaque étude de graphiques. Elle consacre la deuxième partie de l'ouvrage aux « lois générales qui régissent les facultés et qui président aux associations harmoniques » avec, à titre d'exemple, l'analyse de la volonté, de la conscience et de l'activité. La troisième partie enfin présente les correctifs aux associations déficientes.

Tous nos défauts, pense l'auteur, sont « des manifestations manquées de l'intelligence, des maladresses, des ébauches de fonctions harmoniques auxquelles il ne manquait pour être parfaites qu'un achèvement logique » (p. 13). On peut affirmer qu'aucun élément psychique n'est en soi bon ou mauvais, favorable ou nuisible ; il devient l'un ou l'autre par ses combinaisons avec les autres éléments. Ainsi, « le caractère d'un individu normal dépend moins des facultés dont la nature l'a doté que de la façon dont ces facultés s'allient entre elles » (p. 74). L'éducation consiste donc dans le développement des facultés « les moins privilégiées » pour obtenir les meilleures chances de groupements ou de combinaisons harmonieux.

Ainsi la constructivité (fac. spirituelle) et l'amabilité (fac. morale), donnent le verbiage ; pour lutter contre ce défaut, il faut développer l'estime de soi (fac. dynamique) ; le remède à la vantardise, produit de l'individualité (fac. spirituelle) et de l'approbativité (fac. dynamique), est une fac. morale, la circonspection ; si l'amativité (attirance d'un sexe pour l'autre, fac. dynamique) s'associe avec la secrétivité (discretion, fac. morale), elle engendre la « vie double » que corrigera l'individualité, fac. spirituelle.

Mme Loeffler-Delachaux nous présente donc une étude intéressante, mais qui ne laisse pas de paraître à la lecture un peu trop superficielle. Il est facile d'énumérer des listes de facultés et de déclarer que nous sommes pourvus de facultés dynamiques, de facultés morales et de facultés spirituelles ; il est plus dangereux

de classer les facultés dans ces différents groupes : si nous concevons que la gaieté, l'amativité, la destructivité soient des facultés dynamiques, pourquoi l'amabilité, la « philoprogéniture » (en langage courant : l'attachement aux enfants), la bienveillance, rangées parmi les facultés morales, n'appartiennent-elles pas au premier groupe, de même que la constructivité, l'imitation, dont Mme Loeffler fait des facultés spirituelles ? L'estime de soi est-elle plus une faculté dynamique que morale ou spirituelle ? Une réflexion superficielle montre déjà que ces facultés, éléments de combinaisons complexes, sont elles-mêmes complexes. Les reconnaître, je veux bien croire que c'est un jeu pour le graphologue savant et expérimenté, mais prétendre que les combinaisons de facultés indiquées par Mme Loeffler sont immuables, me paraît simplifier singulièrement le problème.

Un exemple : la circonspection (fac. morale) unie à la biophilie (« centre de l'instinct de conservation », fac. dynamique) pousse l'individu à se dérober devant le danger ; « les fuyards, les poltrons, les lâches, sont des circonspects à forte biophilie » (p. 27). La même faculté unie à l'imitation (fac. spirituelle) crée « la basse servilité, la lâcheté, la flatterie ». Pour corriger ces défauts, il suffit de développer ce qui manque, dans le second cas, une faculté du groupe dynamique, l'estime de soi (p. 137), et, dans le premier cas, — je le suppose, — une faculté du groupe spirituel telle que l'éventualité ou l'individualité. Il suffit, sans doute, mais c'est là qu'est le vrai problème, et que Mme Loeffler ne résout pas. Outre qu'il est contestable que les associations mentionnées par l'auteur donnent toujours les mêmes résultats, et que, par exemple, la circonspection unie à l'imitation donne toujours la basse servilité, ou que celle-ci soit toujours causée par l'union de la circonspection et de l'imitation, il est certain que bien des défauts ont été repérés qui n'ont jamais été corrigés : donner un nom à ce qui manque, ce n'est ni l'analyser ni donner les moyens de le remplacer. Si l'estime de soi, remède indiqué pour l'une des associations précédentes n'était par hasard qu'un complexe, et non pas une faculté simple, la difficulté pour l'éducateur n'est que reculée, elle n'est pas supprimée.

Mme Loeffler me fait irrésistiblement penser à Locke ; ce pédagogue prétendait que si l'on pouvait intervenir dès la première manifestation de chaque défaut, « il serait aisé de les corriger sans aucun fracas » et de « les déraciner tous sans qu'il en restât aucune trace ni aucun souvenir » ; Mme Loeffler vient combler la lacune que constatait Locke en nous apportant le moyen de repérer exactement les défauts. Si l'âme humaine était d'un mécanisme aussi simple qu'elle l'indique, nous nous réjouirions de ses décou-

vertes, car nous verrions notre rêve d'une humanité parfaite devenir un but que nous permettrait d'atteindre dans un temps limité une sorte de « plan quinquennal » facile à établir et à faire appliquer.

Je reconnais que la graphologie est d'un grand secours pour aider à connaître les âmes, mais je la crois impuissante à tout savoir et je juge dangereuse et téméraire la tentative de dresser un tableau psychologique complet d'un individu par la seule analyse de son écriture, et de déclarer d'après ce seul moyen ce qui lui manque et comment le lui donner. Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, il me paraît nécessaire de compter davantage avec l'infinie complexité de la nature.

G. CHEVALLAZ.
