

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 161-173.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source

EDOUARD CLAPARÈDE

(1873-1940)

Daniel Hameline

A en croire la brève notice que consacre à Edouard Claparède le *Thesaurus* de la nouvelle édition de l'*Encyclopaedia universalis* (1985), l'œuvre du psychologue et pédagogue genevois est aujourd'hui « assez oubliée », même s'il faut reconnaître que son influence personnelle a été, de son temps, « assez grande ». Avouons que si l'éloge est courtois, on n'y sent guère l'empressement. Pourtant, la publication en Italie, entre 1981 et 1984, par les soins de Carlo Trombetta et Sante Bucci, de sept volumes annotés et commentés des inédits de Claparède, la soutenance d'une thèse en France (Lyon, 1982), la tenue, à Rome (1983) et à Genève (1984), de deux colloques sur l'actualité de cette œuvre ne doivent-elles pas nous conduire à corriger quelque peu cette appréciation¹?

On serait plutôt tenté d'écrire que la gloire paradoxale de Claparède réside dans le fait même d'avoir été oublié, tant les positions pour lesquelles il a combattu figurent parmi les lieux communs de la culture pédagogique, au point qu'il n'est désormais plus nécessaire de les rapporter à un auteur particulier. Mais cet anonymat tient peut-être tout autant à ce que les idées éducatives de Claparède, plus que l'élaboration d'une pensée originale, constituaient le reflet d'une époque dont les équivoques se prolongent en la nôtre. Il importera de préciser le rôle et l'apport singulier de Claparède dans le mouvement qu'il est convenu de désigner par la formule éminemment floue d'« éducation nouvelle ».

Un mouvement hétérogène et contesté

C'est bien en effet dans cette apparente Babel pédagogique que viendront s'inscrire les initiatives des genevois, et particulièrement celle d'Edouard Claparède quand il fait son entrée remarquée dans le mouvement par la publication, en 1905, de son petit livre, appelé au fil des rééditions à devenir un imposant traité, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Dès cet ouvrage, le ton claparédien est donné : un militantisme critique contre les pratiques scolaires reçues, un appel à la science et à son objectivité pour fonder des pratiques nouvelles.

Mais les opposants sont, eux aussi, dès les origines, au rendez-vous. Leur défilé, lui-même hétéroclite, accompagnera fidèlement les générations successives d'enthousiastes. D'ailleurs, parmi les adhérents du mouvement, constitué en une Ligue internationale lors du célèbre Congrès de Calais de 1921, nombreux seront ceux qui manifesteront critiques et réserves. Et Claparède ne sera pas le dernier. Une grande part de son autorité sur le mouvement tiendra, en même temps qu'à sa pugnacité polémique contre l'école « traditionnelle », à son exceptionnelle capacité pour débroussailler l'environnement idéologique des concepts et rendre ces derniers « instrumentaux » : sa célèbre mise au point de 1923 sur la notion d'« enfant actif », reprise en 1931 dans *L'Éducation fonctionnelle*, en constitue sans doute le plus remarquable exemple.

On aurait pu penser, au cours du grand bond en avant de l'éducation scolaire que a suivi la seconde guerre mondiale, et, en particulier à travers les grandes campagnes menées par l'UNESCO dans les décennies cinquante et soixante, que les thèmes éducatifs chers à Claparède étaient devenus des acquis définitifs et désormais indépassables de l'éducation scolaire moderne. Or il est instructif de relever qu'on assiste, au cours de la présente décennie quatre-vingts, à une remise en cause renouvelée, vigoureuse, convergente et sûre d'elle-même des conceptions dont Claparède fut l'un des principaux tenants. Ces conceptions, on les analyse non pas tant comme le résultat d'une approche à la fois rationnelle et raisonnable du phénomène éducationnel, mais comme la persistance d'une idéologie mystificatrice dont le plus sûr effet est de conduire les politiques scolaires dans des impasses.

Un ouvrage comme celui de Neil Postman aux États-Unis² ou de Jean-Claude Milner en France³ expriment, avec, certes, des tonalités très différentes, cette remise en cause radicale. Cette dernière prend les allures du pamphlet sous la plume de Carlos Lerena⁴ quand il cherche à mettre en lumière les « convergences » qui s'expriment à travers le discours et les initiatives des grandes organisations internationales : « La production de l'homme contemporain s'est réalisée à l'intérieur d'un temple positiviste et totalitaire, dans la chaire duquel les prêcheurs les plus efficaces ont été les mous et les rousseauistes, et non pas les durs et les comtiens. Ou, plus précisément, le sermon le plus efficace a été le sermon des théoriciens de l'enfance et de l'enfantillage, la prédication des évangélistes du psychologisme et du culte de la problématique des rapports interpersonnels [...], le sermon du socratisme, de l'auto-éducation [...] et, enfin, l'anti-sermon de ceux de la bombe-désactivée de la déscolarisation, et ainsi de suite jusqu'à la litanie technique de l'éducation permanente de l'UNESCO. Tout ceci nous amène à penser que, à la construction de ce temple positiviste et comtien, c'est Rousseau qui a contribué, Rousseau auquel la procession finit toujours à revenir, comme à Kant .»

Une pareille diatribe n'est pas sans donner à penser, même si sa virulence en diminue le crédit avant tout examen. Et le détour contemporain par Claparède prend dès lors une singulière actualité. Car, en un certain sens, c'est bien dans le prolongement d'une approche positiviste qu'il se donna le principe d'une construction *scientifique* des choses humaines. Mais c'est effectivement à Rousseau qu'il demande son patronage quand il s'agit de fonder l'Institut des sciences de l'éducation qui assurera la réputation mondiale de Genève, Rousseau dont il fait le précurseur de sa propre conception fonctionnelle de l'enfance⁵. Théoricien effectif de l'enfance, Claparède fut-il l'un des chantres d'une pédagogie de l'enfantillage ? Tenant de la primauté de la Psychologie, fut-il le prédicateur zélé de l'évangile « psychologue » ? Héraut de la « révolution copernicienne » qui fait de l'enfant actif le centre autour duquel se construit le processus enseigner-apprendre⁶ ?

Un citoyen de Genève

Originaire d'une lignée de pasteurs languedociens fixée à Genève après la révocation de l'Edit de Nantes (1685), Edouard Claparède est, en définitive, l'héritier de la Genève savante plus que de la Genève religieuse. Calviniste de tradition, son protestantisme est plus proche des courants libéraux que de ceux de l'orthodoxie ecclésiastique ou du revivalisme mystique. Il est surtout fait d'esprit d'initiative et d'indépendance, incarné dans un individualisme entreprenant, gros de multiples solidarités voulues et cultivées.

A travers l'admiration qu'il porte à un autre Edouard Claparède, son oncle, zoologiste de grand renom et darwinien convaincu, c'est à la Genève savante que Claparède se rattache. Des hommes comme Charles Bonnet, les frères de Candolle, Carl Vogt, l'oncle Claparède y ont instauré et ancré une tradition de recherche expérimentale, d'exigence intellectuelle, de confiance dans les sciences de la nature et d'abord dans nature elle-même, de franc-parler et

de libre engagement. Ces savants sont aussi des notables. Mais leur statut d'hommes de science leur permet d'échapper aux contraintes mondaines d'une ville qui, nonobstant ses vocations internationales et ses fréquentations cosmopolites, demeure, par bien des aspects, une cité provinciale vite étriquée derrière les façades de sa bienséance.

Cette Genève-là, Claparède ne l'estime que médiocrement. Son premier écrit, en 1892, a déjà été une critique, d'ailleurs modérée, de l'enseignement reçu au Collège de Genève. Mais ces considérations de jeunesse sur l'éducation, si elles annoncent déjà le pédagogue, sont tout autant d'un *citoyen*. Voilà déjà la singularité de l'homme dans le concert des sciences humaines naissantes. Et c'est le citoyen que l'on retrouve en 1898 rédigeant, à titre de « travail de psychologie et de morale politique », un *Essai sur l'opinion publique dans ses rapports avec la raison et la morale*. S. Bucci⁷ a longuement commenté cet inédit de Claparède.

Psychologue ou moraliste ?

Mais - l'essai de 1898 en témoigne - c'est par l'appel à la psychologie que Claparède pense promouvoir la réforme de l'opinion publique. S'il fait référence, entre autres, à Gustave Le Bon et à sa célèbre *Psychologie des foules* pour fustiger les incohérences dramatiques des mouvements collectifs, il en transpose les analyses aux classes favorisées auxquelles leur culture devrait permettre d'échapper aux inhibitions, aux pressions sociales insidieuses, à la loi du qu'en-dira-t-on, à l'hypocrisie qui les caractérisent et aggravent leur responsabilité face à la question sociale.

La science est neutre, proclamera à l'envi le psychologue Claparède. Mais, avec bien des « scientifiques » de son temps, il demeure persuadé que l'application de la science aux choses humaines constitue, au demeurant, un *progrès*. Et l'amélioration ne se limite pas, à ses yeux, à une meilleure connaissance des hommes. On peut écrire, avec Carlo Trombetta⁸, qu'en dernière analyse Claparède donne le pas à une *éthique* de la conduite sociale, entendue comme la conduite de l'Homme en société. Et l'on relèvera, avec tous les commentateurs de Claparède, comment son testament spirituel, *Morale et politique* (1940), vient boucler éloquemment la boucle, signifiant à cinquante ans de distance la persistance de la même préoccupation : la psychologie peut et doit aider à penser une société où la probité ne serait pas mise en vacances.

L'œuvre et l'entreprise

Homme de science et militant, Claparède nous a laissé une œuvre écrite abondante et qui exerça sur son époque une influence plus grande que ne le laisse penser la notice que nous citons en commençant. Plus de six cents publications entre 1892 et 1940, qui frappent par l'ampleur des préoccupations intellectuelles, la pugnacité des engagements, la hauteur de vue des exigences morales, la variété des publics que visait une pensée sûre de son bon droit.

Claparède contribuera par une production scientifique abondante aux revues spécialisées de l'époque, mais sur les sujets les plus divers, à tel point que l'on peut lui trouver la curiosité scientifique un peu primesautière. Mais chez lui curiosité et approche méthodique ont constamment partie liée. Il peut donc, en psychologie, toucher à tout : son art est de poser les questions, art tout socratique au demeurant, où se révèle le pédagogue, tel que le décrivent ses étudiants de l'Institut Rousseau. Mais Claparède, c'est tout autant une vaste et régulière entreprise de vulgarisation éducative à l'usage du « grand public » par le canal de multiples articles occasionnels dans les hebdomadaires ou les quotidiens⁹. Claparède, ce sont enfin les cours dont les inédits publiés par Carlo Trombetta nous livrent les notes préparatoires, témoins

d'une puissante érudition et de cette aptitude éminemment éducative à clarifier une question complexe comme à rendre problématique une question faussement simple.

Mais le savant est aussi homme d'entreprise. A l'image de l'Américain John Dewey qu'il admire ¹⁰, il ne conçoit pas l'enseignement de la psychologie pédagogique sans les institutions minimales qui en permettent l'application. Certes, il n'est pas seul à penser l'Institut des Sciences de l'Éducation qu'il créera en 1912. Il n'est même pas le premier ¹¹. Mais son constant souci sera d'y conformer la pédagogie aux idéaux qu'on y propage et d'en faire un véritable « atelier » où théorie et pratique puissent opérer leur problématique jonction. Pierre Bovet, auquel Claparède fait appel pour diriger l'établissement, a raconté l'aventure des vingt premières années de cette école supérieure qui se voulait « pas comme les autres » ¹². Au prisme de la nostalgie, l'aventure se révèle émouvante, Iliade ou Odyssée de la pédagogie nouvelle. Beaucoup de choses restent à écrire. Une certitude demeure : l'obstination de Claparède face à des multiples contraintes et de rudes oppositions a permis que cette histoire commence et se poursuive.

Et c'est cette même obstination que l'on retrouve chez le Claparède, cheville ouvrière de l'Internationale des psychologues, rédacteur assidu jusqu'à sa mort des comptes rendus de leurs congrès, fondateur et directeur des célèbres *Archives de Psychologie*. Il tente ainsi d'ériger la faune cosmopolite et individualiste, ou, au contraire, ombrageusement nationaliste, des chercheurs européens en une société savante internationale où la rivalité se mue en émulation, les conflits de personnes en confrontations d'idées, la rétention frileuse de l'information en échange ouvert et coopératif.

Préconisant en « scientifique » conséquent l'autonomie et la neutralité morale de la psychologie expérimentale qu'il contribue à fonder, Claparède considère comme le devoir de toute sa vie d'attirer l'attention des chercheurs sur ce caractère fondamentalement éthique de leur activité d'hommes de science que nous avons relevé plus haut. Il énonce une triple exigence : la probité intellectuelle dans la recherche ; la responsabilité du savant dans la cité ; l'engagement collectif des hommes de science contre la menace et le retour tragiquement vérifié de la barbarie, vis-à-vis de laquelle il n'est pas possible à ses yeux de demeurer neutre. Et l'on peut écrire, sans chercher à dramatiser l'histoire par des effets de plume, qu'en 1940, c'est bien de voir ses idéaux à l'agonie que Claparède mourut.

La hantise de « fonctionnel »

Sommes-nous, dès lors, en mesure d'énoncer la contradiction qu'a dû affronter la pensée claparédienne pour fonder à la fois une science positive autonome, et la fournir comme base de référence à une pratique de l'humain où ses convictions les plus chères étaient engagées ? En assumant cette contradiction, la pensée de Claparède sur l'éducation éprouve à la fois la solidité et la fragilité de son assise.

Dès 1911, Claparède a posé les bases d'une pensée de l'éducation qui, jusqu'à la fin, se présenterait comme la mise en œuvre d'une *anthropologie biologiste et fonctionnaliste* : l'humain, pour Claparède, c'est avant tout un vivant qui *fonctionne*. Et la seule ressource de l'éducation, c'est bien de coïncider avec ce fonctionnement, de ne faire plus qu'un avec lui, de devenir alors, au lieu de cette surcharge artificielle, pesante et inefficace qu'elle constitue pour des milliers d'enfants, l'expression naturelle de leur activité et de leur développement.

Ce fonctionnalisme est le trait propre de la pensée claparédienne de l'éducation, la clé de son anthropologie. Lui-même le rappelle dans son *Autobiographie*, que P. Bovet a joint à l'édition posthume (1946) du *Développement mental*. Adopter une vue fonctionnelle des phénomènes psychologiques, c'est les envisager avant tout « du point de vue de leur rôle dans la vie, de leur place dans l'ensemble de la conduite à un moment donné. Cela revient à poser la

question de leur utilité ». Et Claparède poursuit : « Après m'être demandé à quoi sert le sommeil, j'ai examiné à quoi sert l'enfance, à quoi sert l'intelligence, à quoi sert la volonté. »

« A quoi ça sert ? » La question est d'apparence triviale. Constatons d'abord qu'elle rejoint la préoccupation *utilitariste* qui s'impose aux décideurs à partir de 1880 quand ils doivent investir dans l'éducation des budgets de plus en plus considérables, et s'interrogent dès lors sur la rentabilité de cet investissement. « Rentabilité » : Claparède n'a pas peur du mot. Et nous voilà déjà loin de l'« enfantillage » et de la molle idolâtrie de l'enfance. Le « rendement » n'est pas pour lui une notion pédagogique péjorative. Au plan de l'étude des *individus*, il y voit une composante essentielle de toute aptitude. Car cette dernière ne se manifeste que si elle est réclamée par une situation extérieure qui impose au sujet humain ses contraintes¹³. Au plan de la *critique sociale*, Claparède reproche précisément à l'école de ne pas savoir obtenir des intelligences le rendement optimal, de gaspiller le capital intellectuel des nations. Il en veut pour témoignage l'écart entre le succès scolaire et la mesure de l'intelligence : les meilleures intelligences stagnent à l'école, trop adaptée qu'elle est à la masse des élèves moyens. Claparède ne se cache pas d'être *élitiste*, en même temps qu'il se réjouit des résultats obtenus pour la remise à niveau des élèves « moins doués »¹⁴.

Mais ce réquisitoire contre une éducation-gaspillage est fonction directe de sa conception même de la vie psychique. Et sur ce point, les deux grandes métaphores claparédiennes nous instruisent parfaitement. Robert Dottrens, qui fut le premier instituteur diplômé de l'Institut Rousseau et en assura plus tard, avec Piaget, la direction, voit dans la « prise de position » qui ouvre la première édition de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* le principe dont « toutes les œuvres ultérieures seront en quelque sorte les modulations successives » : « Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires »¹⁵. Et Carlo Trombetta relève en marge d'un cours sur la *Psychologie de l'intérêt*, daté de 1904, une série de métaphores horlogères qu'il rapproche d'un passage de l'*Association des idées* (1903) : « Prenez un chronomètre, démontez-le : vous y trouverez un peu partout des engrenages. Brisez-en une seule dent : votre appareil ne marchera plus et aura, de ce fait, perdu toute sa valeur. S'ensuit-il que c'est l'engrenage qui fait aller la machine ? Nullement, seule la tension du ressort en est le véritable moteur. L'engrenage a une valeur *mécanique* ; le ressort a une valeur *motrice, vitale*, pourrait-on dire, en se plaçant du point de vue de notre chronomètre lui-même »¹⁶.

Et voilà ainsi le chronomètre assimilé finalement à la plante, doté d'une « valeur » *vitale*, certes métaphorique, dès lors qu'on se place « du point de vue du chronomètre lui-même ». Transposons au sujet de l'éducation et nous retrouvons le « renversement copernicien » que préconise le célèbre texte de 1919 : « L'enfance a une signification biologique [...] Il faut donc étudier les manifestations naturelles de l'enfant et y conformer l'action éducative. Les méthodes et les programmes gravitant 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 à laquelle la psychologie convie l'éducateur »¹⁷.

Entre deux métaphores et un retournement, Claparède se trouve ainsi au cœur de la contradiction théorique qu'il lui faut assumer. D'un côté, faire appel à la métaphore horticole revient, pour lui, à invoquer la *nature* et son fonctionnement qui est d'ordre *vital*. Mais qu'est-ce que la *vie* ? Une étude scientifique des phénomènes du vivant doit faire l'économie du *vitalisme*, réponse purement « verbale » par le mystère d'une vertu cachée, d'un principe échappant à l'observation. Le vitalisme ne répond pas de manière satisfaisante à la seule question qui, aux yeux de Claparède, peut intéresser le pédagogue, la question *psychologique* : « Pourquoi ça marche comme ça ? »

Le voilà alors renvoyé au *mécanisme* et à la description des structures : « Comment ça marche ? » Mais cette description permet-elle de rendre compte des fonctions ? Non, répond Claparède qui s'obstine à demander « à quoi ça sert ? », refusant de voir dans cette question entêtée l'entrée dans la métaphysique.

Ni mécanisme - car c'est renoncer à s'étonner sur un phénomène comme la longueur de l'enfance et à interpréter son utilité -, ni vitalisme - car c'est romancer l'interprétation -, « la vie est une succession d'actions diverses coordonnées ayant pour fonction d'adapter un organisme à son milieu » : la formule est de Herbert Spencer, cité par Bovet à propos de William James¹⁸.

Mais comme le montre Piaget, avec sa sagacité coutumière, les lieux communs sur lesquels Claparède institue la psychologie et l'éducation fonctionnelles sont bien ceux de son époque. L'anthropologie évolutionniste de Spencer fournit la notion centrale d'*utilité adaptative*. Le pragmatisme de James ou de Dewey lui montre la genèse de la conscience comme l'histoire des réajustements successifs de l'*action* aux sollicitations du milieu. Enfin, Claparède participe de ce qu'on pourrait appeler un « dynamogénisme », qu'il partage, par exemple, avec Bergson : tout vivant, et l'enfant de manière spécifique, dispose d'une *capacité motrice* singulière : « La psychologie du XX^e siècle, commente Piaget¹⁹, a été d'emblée et sur tous les fronts une affirmation et une analyse de l'activité [...] Partout l'idée que la vie de l'esprit est une réalité dynamique, l'intelligence une activité réelle et constructive, la volonté et la personnalité des créations continues et irréductibles. »

L'intérêt, notion pédagogique centrale

Il est dès lors relativement facile de comprendre pourquoi la notion d'*intérêt*, retravaillée dans la perspective de cette anthropologie fonctionnaliste, occupe une place centrale dans la conception psychopédagogique de Claparède. Ce dernier n'est pas un naïf : il a très vite compris l'erreur qu'il avait faite en plaidant, lors de toutes premières éditions de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), pour l'éducation « attrayante ». Dès 1911, il réajuste le tir : c'est d'éducation « fonctionnelle » qu'il parlera désormais²⁰. Certes, son indignation est intacte face au tableau des élèves en proie à l'« ennui » et à la « désolation » dans « un régime contre nature, écraseur de vie ». Mais l'intérêt ne se réduit pas à l'« intéressant ». Claparède l'entendrait plutôt à travers l'expression populaire « Tu as intérêt... sinon... », à la limite presque de la menace, ou, tout au moins, de l'*alerte* : si l'organisme ne réagit pas de telle manière, c'est son intérêt qui en pâtira.

Or - et c'est là le lieu commun qui relie Claparède à Jean-Jacques Rousseau -, la nature connaît son intérêt, « elle fait bien ce qu'elle fait et elle est meilleure biologiste que tous les pédagogues du monde »²¹. La nature - et donc l'enfant au naturel -, connaît ses besoins. Ceux-ci sont d'abord : agir, construire, se développer en agissant et en construisant. L'intérêt de l'enfant est ainsi d'abord de *jouer*. Claparède sera le premier à donner sa portée à la célèbre théorie du Suisse Karl Groos sur le jeu de l'enfant. « A quoi sert le jeu ? », demande le prosaïque homme de science que se veut Claparède. L'enfant joue parce qu'il y trouve son intérêt et qu'il y trouve dès lors *de* l'intérêt.

En définitive, le fonctionnalisme claparédien appliqué à l'éducation est une sorte d'« économique » où l'on peut voir comme une anticipation de l'approche systémique contemporaine. Dans l'écosystème de son environnement, l'individu, porteur du dynamisme de sa propre croissance, éprouve des *besoins* qui le tournent vers le milieu extérieur et se muent en *intérêt*, lui-même démultiplié en *intérêts* évolutifs que les échanges avec le milieu rendent de plus en plus complexes.

Les conséquences de cette « économique », pour la mise en œuvre de l'éducation sont, au moins dans la théorie, faciles à dégager. L'éducation est adaptation progressive dont la

croissance de l'enfant est le moteur. L'enfance, en tant que telle, est utile. Il est donc indispensable de ne pas en brûler les étapes. Si l'intérêt est le ressort de l'éducation, celle-ci n'est pas d'abord affaire de châtement ni même de récompense, mais d'adéquation entre ce qui est à faire et le sujet qui le fait : la discipline vient du dedans. L'école doit être active, laboratoire et non auditoire. Elle doit éviter de faire détester le travail. Elle constitue déjà un milieu social, valable pour lui-même et préparant aux réalités de la vie adulte. L'enseignant y est d'abord un « stimulateur d'intérêt »²².

On n'aura aucune peine à retrouver dans cette liste les principes de l'*école active*, tels qu'Adolphe Ferrière ou Pierre Bovet les formuleront eux-mêmes en même temps que Claparède, tels qu'on les retrouvera aussi chez Piaget. Mais le caractère propre de l'apport de Claparède, c'est la rigueur - on dirait presque la raideur -, de leur élaboration *déductive*. Avec Claparède, c'est bien à l'édification théorique d'une anthropologie biologique appliquée à l'éducation que nous assistons, alors même que l'on peut identifier dans les recommandations pratiques qu'il en tire, la plupart des slogans qui peuplent l'« air du temps » de l'Éducation nouvelle.

Le dur et le mou

La contribution de Claparède à la science de l'éducation séduit par sa logique. Mais ne serait-elle en définitive qu'un habillage scientifique de l'idéologie qui domine son époque et se survit en la nôtre ? Alberto Munari²³ s'est interrogé récemment sur la conception de la science qui fournit ses paradigmes à la construction claparédienne, conception qui poursuit davantage les démarches nées au XVIII^e siècle qu'elle ne préfigure celles qui se font jour au déclin du XX^e.

Certes, si l'on reprend les questions impertinentes que nous inspirait le pamphlet de C. Lerena, il me semble patent que, même lorsqu'il répercute les tendances psychopédagogiques modernistes en faveur dans les classes moyennes occidentales au cours de la première moitié du siècle, Claparède est à classer du côté des « durs » plutôt que des « mous », si l'on veut perpétuer ce dualisme métaphorique. Claparède est tout sauf un éducateur gâteux en extase devant l'enfant-roi. C'est son anthropologie qui l'amène à reconnaître dans l'enfance une période fondatrice et à énoncer que le rendement n'en est pas bon. Il ne confond pas l'intérêt avec la satisfaction des caprices. Et faire de la psychologie, loin de se résoudre pour lui à une écoute bienveillante et sentimentale, constitue une entreprise savante, contrariant les habitudes et les penchants.

Trois interrogations majeures

Vis-à-vis la psychopédagogie claparédienne, je prendrai pour ma part trois distances majeures qui ne m'empêchent pas d'admirer l'exemplarité de l'homme et de l'œuvre.

Tout d'abord l'*entreprise* claparédienne est loin d'avoir porté tous les fruits qu'il en escomptait. En particulier, Claparède n'a pas réussi à rapprocher la théorie et la pratique éducationnelles. Dès 1905, il prononce le réquisitoire le plus accablant que je connaisse contre les praticiens. Dans l'esprit du plus pur taylorisme, il a 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.

L'erreur était pour le moins *stratégique*. Elle lui aliénera durablement la grande masse des éducateurs scolaires et suscitera surtout l'animosité de leurs formateurs officiels, alors même qu'un grand courant favorable à l'« école active » s'était dessiné dans les années vingt. Cette alliance éphémère se délitait en querelles assez misérables où Claparède n'a pas toujours eu le plus beau rôle²⁴.

Mais l'erreur était tout aussi bien *théorique*. L'évolution ultérieure de la recherche en éducation, d'une part, a montré la part d'illusion qu'il y avait à penser éclairer l'action éducative par la seule approche psychologique : prendre en compte les « variables » qui instituent une situation comme éducative, c'est mobiliser les ressources interdisciplinaires de la sociologie, de la psychosociologie des groupes, de l'ethnométhodologie, etc. D'autre part, le modèle taylorien de la prééminence de l'expert extérieur serait lui-même battu en brèche, dans l'organisation rationnelle du travail, par des mouvements du type « cercle de qualité » dont le paradigme est précisément l'inversion de l'adage tayloriste : les praticiens sont les mieux à même, dès lors qu'ils sont stimulés et reconnus comme chercheurs, de faire la théorie de leur pratique et d'en améliorer le rendement. Paradoxalement, c'est retrouver, à l'échelle de la productivité humaine, les principes de l'école active. Trop imbu de la supériorité de l'expert, Claparède ne perçut pas la contradiction.

En deuxième lieu, force est de reconnaître que la psychopédagogie claparédienne s'est arrêtée en route. On ne s'est pas fait faute, à l'époque, de relever le caractère très général, théorique et abstrait des recommandations pédagogiques qui découlent de son anthropologie fonctionnaliste. D'une part, le contresens a persisté, qui assimile l'intérêt tel que Claparède le définit comme moteur biologique aux facilités manipulatoires et démagogiques de l'apprentissage par l'amusement. Et il n'est pas facile d'identifier les auteurs de cet insistant contresens : les dénonciateurs acerbes font chorus avec les laudateurs encombrants. La probité, tant vantée par l'honnête Claparède, ne fut pas au rendez-vous, mais le malentendu. Et quoi d'étonnant à cet état de choses ? La « permissivité », en tant que dérive culturelle de l'Occident dans les rapports éducatifs, l'emportait de beaucoup, dans l'évolution des manières de faire, de penser et de dire, sur la fonctionnalité, tentative d'interprétation scientifique dérisoirement limitée à l'horizon d la cité savante.

D'autre part, les propositions concrètes pour améliorer l'activité pédagogique quotidienne dans les classes sont, chez Claparède, sans commune mesure avec la véhémence de son indignation dénonciatrice. Il n'avait effectivement pas l'expérience de la conduite d'une classe dans les conditions ordinaires et peu glorieuses de la pratique quotidienne. Ses contradicteurs avaient beau jeu de le lui rappeler, même quand ils n'étaient pas, à son égard, de mauvaise foi. C'est le cas de Gabriel Compayré, éminent cacique de l'Instruction publique française qui soutint Claparède lors de la fondation de l'Institut Rousseau mais qui écrivait cependant : « Ce qui nous embarrasse, ce sont les difficultés d'application. Quand M. Claparède en vient à la question de savoir comment on pourra rendre intéressantes certaines études difficiles, il se dérobe, s'abstient de répondre, et déclare que cela regard l'art de l'éducateur ; alors que précisément il serait bien utile d'être renseigné sur les moyens à employer pour mettre de l'intérêt dans les études qui n'en offrent pas par elles-mêmes »²⁵.

Il est significatif que parmi les inédits publiés par Carlo Trombetta figure un projet d'ouvrage intitulé *Éducation et intérêt*, daté de 1915 et dont le projet est explicitement de relever le défi lancé par Compayré. Mais le seul chapitre écrit est une vigoureuse analyse du *dégoût* et, en l'espèce, de la nausée psychologique provoquée par les programmes scolaires. Les chapitres suivants, qui devaient montrer quelques exemples réussis de substitution de l'intérêt au dégoût ne furent jamais écrits... Mais pouvaient-ils seulement l'être, s'il est vrai, comme l'écrit profondément Michel Soëtard²⁶, que l'ultime message d'un Pestalozzi est que : « Le sens même de l'éducation et de sa réalisation pédagogique, s'établit sur la nécessité de maintenir permanent le lien, *mais béant le fossé* entre la pratique et la théorie. »

Ma dernière remarque aura trait à la cohabitation du moraliste et du psychologue dans l'œuvre et la destinée de Claparède. Elle nous a valu ce que l'on peut appeler une « psychomorale ». En faisant de sa psychologie de l'enfant un fonctionnalisme biologique, Claparède élargit la base sur laquelle il fonde la démarche éducative. Car cette psychologie, en un sens, n'en est plus une. Mais, si elle se dilate, c'est pour se muer en une *anthropologie*

naturaliste. Le concept clé en est une *adaptation* dont il faut tenir à la fois qu'elle est *infallible en droit* - puisque la nature ne saurait se tromper sur son intérêt - et qu'elle est, *en fait*, dans un état de *faillite endémique*, puisque la civilisation, et en particulier l'école, la compromettent au sein d l'Histoire.

Ardent à fustiger les mœurs de la cité, il manque à Claparède une véritable théorie de la civilisation. Témoin navré de la montée des totalitarismes et des retours de la violence, il lui manque une théorie de la barbarie, de cette « barbarie essentielle » dont Pestalozzi définissait déjà la « fonction » au cœur même de la culture : « La barbarie elle-même dans laquelle l'homme vit n'est rien d'autre qu'une conséquence de l'aspiration de la nature à la culture »²⁷.

Convoquant Rousseau à la seule construction d'une psychologie, Claparède mène son entreprise d'assainissement des rapports humains au nom d'une bonne et raisonnable nature. Il n'imagine pas que l'humain puisse se définir comme tel par l'*artifice* et la dénaturation « originelle ». Rapprochons-le alors un instant, avec Mireille Cifali²⁸, de Freud, son contemporain. Claparède a effectivement proposé de rendre équivalent ce que l'un appelait « libido » et l'autre « intérêt ». Freud n'accepta pas l'échange. Et pour cause. C'est qu'il ne pouvait souscrire à l'économie claparédienne, hanté qu'il était par l'artifice fondateur du processus de civilisation des hommes, assomption prioritaire de la violence et de la mort, et, d'aucune manière, restauration d'une bonne nature dans l'harmonieuse fonctionnement de son auto-évolution. Le « besoin » claparédien, vie pleine en quête d'un surcroît fonctionnel de vie, ne pouvait se confondre avec le « désir » freudien, vie creuse en simple sursis de mort. Une anthropologie peut-elle être autre chose que roman et drame ? On peut ne pas partager les convictions freudiennes et trouver chez d'autres le fin mot des rapports entre la civilisation et la violence. Il n'empêche qu'il empruntait la seule voie interprétative où la vie puisse se dire, celle qui la comprend dans la mort.

Ainsi enfermé dans la boucle trop facilement systémique de l'adaptation, Claparède pouvait-il offrir à l'éducation une théorie valide de la volonté ? Samuel Roller, l'un des disciples les plus fervents du pédagogue genevois, a admirablement montré les limites de l'apport claparédien sur ce thème éducatif essentiel. La volonté bonne est échappée hors de l'ordre du fonctionnel. Le moment de la volonté, écrit Roller²⁹, ne peut être qu'un « moment héroïque ». La *joie* qui en découle ne peut se réduire à la satisfaction régulatrice d'un besoin. La joie, ce face à face avec la mort, est la joie. Et c'est tout.

Notes

1. E. Claparède, *Inediti psicologici*, a cura di Carlo Trombetta, 6 vol., Roma, Bulzoni ed., 1981, 1982. E. Claparède, *Inediti pedagogici*, saggio, introduzioni e note de Sante Bucci, Perugia, Università degli Studi, 1984. Serge Rogowski, *La fonction de l'éducation dans la pensée d'Edouard Claparède*, thèse de doctorat, Lyon, Université de Lyon II, 1982. Actes des Colloques de Rome (1983) et de Genève (1984), numéro spécial, *Studi di Psicologia dell'Educazione*, 1984, 3. On relèvera aussi trois manifestations moins récentes : *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède*, Genève, Fpse, 1973 ; *Trois pionniers de l'Éducation nouvelle : E. Claparède, H. Wallon, H. Bouchet* (Lyon, 1973), actes publiés dans le *Bulletin Société Binet-Simon*, 1973, 73, p. 242-304 ; *Edouard Claparède*, journée nationale de l'OMEP (Paris, 1976), Actes publiés par le Comité français pour l'Éducation préscolaire, Paris, 1976.
2. *Teaching as a conserving activity*, New York, Delacorte Press, 1979 ; en français : *Enseigner, c'est résister*, trad. par J. Chambert et D.J. Piveteau, Paris, Centurion, 1979.
3. *De l'École*, Paris, Editions du Seuil, 1983.
4. Cité par Antonio Novoa, *La professionnalisation des enseignants au Portugal*, thèse de doctorat, Genève, 1986.
5. Cf. *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1931, p. 97-136.
6. Georges Snyders s'est fait, depuis plus de vingt ans, du point de vue marxiste, le critique des courants issues de l'Éducation nouvelle : *Pédagogie progressiste*, Paris, Presses Universitaires de France, 1971 ; *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.

7. *Inediti pedagogici*, p. 5-15. Des vues pénétrantes sur « Edouard Claparède et son temps » avaient déjà été développées par Alfred Berchtold, dans le *Centenaire d'Edouard Claparède*, *op. cit.*, p. 78-96.
8. *Inediti psicologici*, *op. cit.*, vol. 1, p. 45.
9. Ces articles sont regroupés dans les trois séries de *Causeries psychologiques*, Genève, Naville, 1933, 1935 et 1937.
10. Claparède préface longuement en 1913 la traduction de plusieurs articles de John Dewey, parue sous le titre général *L'École et l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 7^e éd., 1967.
11. En 1911, Maurice Milliod avait présenté à la Faculté des Lettres de Lausanne un projet dont les Genevois s'inspireront.
12. Cf. Pierre Bovet, *Vingt ans de vie, l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1932.
13. Dans *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, Flammarion, 1923, p. 29 ss.
14. Cf. « Succès scolaire et intelligence », *Journal de Genève*, 21 mars 1935 ; dans *Causeries psychologiques*, 3^e série, Genève, Naville, 1937, p. 10-15.
15. Dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève et Paris, Kundig et Fischbascher, 6^e éd., 1916, p. 1.
16. Cité par C. Trombetta, *Inediti psicologici*, vol. 1, p. 34.
17. Dans « Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience », *Scientia*, vol. 35, 1919.
18. Cf. Pierre Bovet, *William James psychologue, l'intérêt de son œuvre pour les éducateurs*, Neuchâtel, Rossier et Grisel, 1910, p. 3.
19. Dans *Psychologie et pédagogie*, Paris, Gonthier, 1969, p. 213.
20. Cf. « La conception fonctionnelle de l'éducation », Paris, *Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1911, vol. 11, 45 ss.
21. Dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, *op. cit.*, p. 487.
22. D'après Robert Dottrens, « Edouard Claparède », *Bulletin Société Binet-Simon*, 1973, vol. 73, p. 259.
23. « Edouard Claparède : quelles sciences de l'éducation ? », Rome, *Studi di Psicologia dell'Educazione*, vol. 3, 1984, p. 92-97.
24. Cf. Lisiane Millet, *L'instituteur vaudois en mal d'université, le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*, Genève, Fpse, 1983. Cf. D. Hameline, *Edouard Claparède, la force et la fragilité*, préface à S. Bucci, *op. cit.*, p. ix-xx.
25. Cité par E. Claparède, *Inediti psicologici*, *op. cit.*, vol. 1, p. 106-107.
26. Cf. Michel Soëtard, « Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historique et philosophique », *Éducation comparée*, Paris, vol. 31-32, 1983, p. 130 ; Gent-Gand, *Pedagogica historica*, XXI (2), 1981, p. 437 ; Varsovie, *Paideia*, vol. X, 1983, p. 117.
27. Cité par Michel Soëtard, « Éducation (multi-)culturalisme et sauvagerie essentielle », Colloque C.E.S.E. (Würzburg, 1983), Böhlau Verlag, Köln-Wien, 1985, p. 93-106.
28. Cf. « Entre Genève et Paris : Vienne. Eléments pour une histoire de la psychanalyse », *Le Bloc-notes de la Psychanalyse* (Genève), vol. 2, 1982, p. 91-130.
29. « Edouard Claparède et l'éducation de la volonté », dans le *Centenaire d'Edouard Claparède*, *op. cit.*, p. 38-45.

Principaux ouvrages d'Edouard Claparède

La bibliographie la plus récente et la plus complète de l'œuvre de Claparède a été arrêtée par Carlo Trombetta et figure en tête de son ouvrage *Edouard Claparède psicologo*, Roma, Armando editore, 1989, pp. 11-39.

Quelques mots sur le Collège de Genève, Genève, Stapelmohr, 1892.

Du sens musculaire à propos de quelques cas d'hémiotaxie post-hémiplégique (thèse de doctorat en médecine), Genève, Eggimann, 1987.

L'Association des idées, Paris, Doin, 1903.

Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Genève, Kundig, 1905 ; 9^e édition posthume, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946 ; 2 vol. : 1. *Le développement mental*, introduction de P. Bovet, extraits de l'*Autobiographie* d'Edouard Claparède (1930), note de P. Bovet « Les dernières années d'Edouard Claparède » ; 2. *Les méthodes*, introduction de P. Bovet, avec une étude de J. Piaget « La psychologie de Edouard Claparède » ; 10^e édition, 1951.

Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond, Genève, Kundig, 1911. Repris dans *L'École sur mesure*, 2^e édition, 1953.

« Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance », *Revue de métaphysique et de morale*

(Paris), 1912, XX (3), 391-416. Repris dans *L'Éducation fonctionnelle*, 1931.

La Pédagogie de M. John Dewey, introduction à Dewey, J. - *L'École et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913, pp. 1-32.

« L'École et la psychologie expérimentale », *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 1916, pp. 71-130.

L'École sur mesure, Genève, Payot, 1920 ; 2^e édition avec une introduction de L. Meylan, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953.

L'Orientation professionnelle et ses méthodes, Genève, B.I.E., 1922.

Le Langage et la pensée chez l'enfant, Préface à PIAGET, J. - *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1923, pp. I-XIV.

Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paris, Flammarion, 1923.

Introduction à FREUD, S. - Cinq leçons sur la psychanalyse, Paris, Payot, 1926, pp. 7-45.

Rapport général présenté au Ministère de l'Instruction publique d'Égypte sur la réforme du régime scolaire en Égypte, Le Caire, Ministère de l'Instruction publique, 1929.

Autobiographie dans MURCHISON, C. (dir. publ.), *A history of psychology in autobiography*, Worcester, Clark University Press, 1930, vol. I, pp. 63-97. Repris dans *Archives de psychologie*, 1940, XXVIII (111), p. 1-39, et dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 9^e édition, 1946, vol. 1. *Le Développement mental*, pp. 19--2.

L'Éducation fonctionnelle, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1931.

Causeries psychologiques, Genève, Kündig, 1^{ère} série, 1933 ; 2^e série, 1935; nouvelle série, Genève, Naville, 1937.

Morale et politique ou les vacances de la probité, Neuchâtel, Editions de la Baconnière, édition censurée, 1940 ; édition complète, 1946).

Note : Les ouvrages de Claparède ont été traduits dans la quasi totalité des langues européennes.

Ouvrages consacrés à Edouard Claparède

Outre les ouvrages signalés dans la note 1, on pourra consulter :

Trombetta, C. *Edouard Claparède. La famiglia, l'infanzia, gli studi, la bibliografia*. Rome, Bulzoni, 1976.

———. *Edouard Claparède psicologo*. Rome, Armando editore, 1989.