

Zeitschrift: Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier
Herausgeber: Association pour l'Étude de l'Histoire du Mouvement Ouvrier
Band: 16 (2000)

Artikel: L'expérience de l'école Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique
Autor: Heimberg, Charles
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-520279>

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: 02.04.2025

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

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE FERRER : DÉBOIRES PRATIQUES ET MODERNITÉ PÉDAGOGIQUE

Charles Heimberg

Au tournant du siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale, les écoles nouvelles et alternatives ont connu un véritable âge d'or. En effet, à un moment où les écoles d'Etat se généralisaient au niveau de l'enseignement primaire dans une perspective passablement normative – il fallait préparer le peuple à exercer «dans le bon sens» ses nouveaux droits politiques -, des milieux libertaires, parfois liés à la Libre Pensée, ont fait le choix de se lancer dans des expériences pédagogiques plus conformes à leurs idéaux. Parmi les cas les plus célèbres, nous pouvons citer en France Paul Robin et l'orphelinat de Cempuis¹, Sébastien Faure et sa «Ruche»², Madeleine Vernet et «L'Avenir social»; en Catalogne, où les courants progressistes s'affrontaient à un cléricisme dominant, le pédagogue libertaire et rationaliste Francisco Ferrer³; en Italie, le cas de Clivio⁴; enfin, des expériences analogues se sont aussi développées en Amérique latine⁵, ce qui donne à ce mouvement une dimension véritablement planétaire.

A Lausanne, pendant une dizaine d'années, l'Ecole Ferrer a constitué une intéressante tentative d'application locale des idéaux de ce courant. Certes, Jean Wintch⁶, son principal instigateur, n'a eu de cesse de préciser que l'école de la rue Madeleine ne se voulait pas expérimentale, mais surtout proche des milieux

1 Nathalie Bremand, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Editions du monde libertaire, 1992; Christiane Demeulenaere-Douyère, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.

2 Roland Lewin, *Sébastien Faure et «La Ruche» ou l'Education libertaire*, La Botellerie, Vauchrétien, Maine-et-Loire, Editions Yvan Davy, 1989.

3 Francisco Ferrer Guardia, *La scuola moderna e Lo sciopero generale*, Lugano, La Baronnata, 1980 (cette édition italienne de deux textes de Ferrer contient également un texte de Jean Wintch retraçant l'histoire de l'Ecole Ferrer); *L'affaire Ferrer*, Actes du Colloque du 14 octobre 1989 sur les expériences libertaires en France en matière d'éducation au début du siècle, Castres, Centre national et Musée Jean Jaurès, 1991.

4 Giancarlo Bertoni, «La scuola moderna di Clivio», in *Il sapere per la società civile. Le Università popolari nella storia d'Italia*, Atti del Convegno di Varese, 14-16 maggio 1992, a cura di Fabio Minazzi, Varese, Edizioni Università Popolare di Varese, 1994, pages 389-401.

5 Voir par exemple, pour le Brésil, Regina Jomini-Mazoni, *Ecoles anarchistes au Brésil (1889-1920)*, Lausanne et Lyon, Editions Noir et Atelier de Création Libertaire, 1999.

6 Jean Wintch (1880-1943) était un médecin lausannois lié aux milieux libertaires, notamment au *Réveil anarchiste* de Louis Bertoni. Cheville ouvrière de l'Ecole Ferrer, il s'est engagé plus tard dans le domaine de la médecine scolaire. Sa prise de position de 1915 en faveur de l'Entente l'a éloigné de Bertoni.

Bulletin de l'École Ferrer

AVIS

L'École Ferrer, qui entre maintenant dans sa 7^e année d'existence, est décidée à faire un vigoureux effort pour qu'au milieu des œuvres de ruine on n'oublie pas que l'avenir de l'humanité est dans les enfants et dans le travail. C'est pour intéresser les gens de bonne volonté à cet effort de reconstruction nécessaire que nous allons publier chaque mois le Bulletin de l'École Ferrer. « Chaque mois » n'est exact qu'autant que nous aurons quelque chose à dire — car il ne s'agit pas de bavarder ni d'écrivasser. Ce que nous publierons dans ce périodique sera, autant que possible, le fruit d'une certaine expérience, le résultat honnêtement présenté de ce qu'on voit chez les enfants, de ce qu'ils font en classe, de ce qu'on peut essayer lorsque l'école est faite dans l'intérêt des enfants. Père de famille, instituteur, ouvrier, voilà les collaborateurs sur lesquels nous comptons, car ils vivent journellement avec ceux qui étudient, ils apprennent souvent eux-mêmes : ils savent ce que la vie réclame et par conséquent ce qu'il faut à l'élève. Ce bulletin sera le leur autant que celui de l'École Ferrer proprement dite. Nous avons au moins une garantie à offrir sur le sérieux de cette nouvelle entreprise : notre ténacité, envers et contre cent difficultés, pour maintenir l'École Ferrer.

Ne promettons rien. A l'œuvre.

Le Bulletin de l'École Ferrer paraîtra sur 8 ou 16 pages, dix fois par an, souvent avec des dessins explicatifs. Abonnement, 2 fr. par an. Rédaction et Administration : École Ferrer, rue Madelaine, 4, Lausanne (Suisse).

L'ÉCOLE FERRER.

De l'École à l'Atelier

Etre fort physiquement, avoir de la volonté et de la clairvoyance, pouvoir s'exprimer facilement et correctement, par la parole et par l'écrit, être exact, précis, bon calculateur, savoir regarder et dessiner, voilà sur quoi l'enfant doit pouvoir compter à sa sortie de l'école.

L'École officielle ne donnera ces moyens d'expansion que du jour où son organisation sera totalement changée. Par leur contrôle, par leur intervention, les parents peuvent, doivent exiger que leurs enfants soient pourvus de ce dont ils ont besoin et que l'École officielle prétend donner, sans tenir ses promesses.

Au surplus, et j'aborde ici un côté fort sérieux, l'instruction et l'éducation des enfants du peuple devra se poursuivre sur un terrain bien net, pour eux, futurs gens du peuple, dont le travail sera le seul moyen d'existence. Il faut que ces enfants deviennent des *producteurs* forts physiquement, ayant de la volonté et de la clairvoyance. Il me paraît bon pour le triomphe du travail qu'ils soient plus tard fiers de leur classe, fidèles à leur classe. Sous ce rapport-là, nous sommes affirmatifs, à l'École Ferrer, et ne saurions admettre une sorte de neutralité par raison d'État. Entendons-nous. Il ne s'agit pas d'empêcher un fils d'ouvrier de devenir un intellectuel — travail manuel et travail intellectuel peuvent être également respectables. Mais il importe de ne point faire des « déclassés », de ces innombrables individus qui vivent d'une vie de regrattier, en parfaits parasites, de ces êtres sans fonction définie et qui ont le mépris du travailleur, de ces aventuriers de la politique et d'autres domaines où l'on ignore l'effort du producteur.

Au contraire, par des relations suivies entre la vie d'école et la vie d'atelier, et entre la famille et la classe, nous préparerons l'accord du travail intellectuel et du travail manuel : l'expérience acquise profitera à ceux qui font l'apprentissage de la vie.

La collaboration entre instituteurs et ouvriers est chose possible et désirable. Et c'est, à notre avis, une condition essentielle de renaissance de la culture.

Des esprits remarquables, du reste, ont de tout temps, insisté sur la nécessité de joindre le travail intellectuel au travail manuel.



*Les enfants de l'école Ferrer cherchant des bestioles pour leur aquarium,
in Bulletin de l'école Ferrer, n° 8, mai 1917*



Photo de groupe, in Bulletin de l'école Ferrer, n° 29-30, mai 1921

populaires pour qui elle avait été mise sur pied. Cette prudence s'expliquait sans doute par un souci de préserver l'École et son avenir face aux regards hostiles des bien-pensants et des autorités vaudoises; mais nous verrons qu'en réalité, l'esprit de l'École Ferrer était profondément politique, au sens de la quête d'une émancipation sociale, et que les références théoriques et pratiques de ses responsables étaient tout à fait claires: Francisco Ferrer, par le nom même de l'institution, et Paul Robin⁷, auteur d'une réflexion pédagogique beaucoup plus avancée, y jouaient les tout premiers rôles. Il s'agissait donc d'une école qui voulait développer une pédagogie libertaire et antiautoritaire, d'une école qui ne voulait plus habituer les enfants «à toujours croire et à ne jamais rien savoir», comme l'affirmait avec détermination la «Déclaration de principes et but de l'École Ferrer» reproduite en première page du premier numéro du Bulletin de l'École Ferrer.

L'histoire politique de cette expérience est assez bien connue⁸. Née d'une alliance inattendue entre les milieux socialistes et libres penseurs d'une part, libertaires et syndicalistes révolutionnaires d'autre part, l'École Ferrer a rapidement été le théâtre de violentes divisions puisque son premier instituteur a été révoqué au bout de trois mois, ce qui a tout de suite entraîné une scission qui a provoqué des dommages mais n'a pas duré. Jean Wintch et ceux qui lui étaient proches ont finalement gardé la mainmise sur l'École Ferrer et sur le journal *La voix du peuple*. L'expérience s'est donc poursuivie durant quelques années, sous la surveillance hostile des autorités vaudoises. Mais le contexte de la guerre et de l'après-guerre, le manque de stabilité des enseignants et sans doute aussi le fait que Wintch ait renoncé à ses sentiments pacifistes en affirmant son soutien à la guerre contre les Empires centraux, tout cela a fini par provoquer la fermeture d'une école qui aura de toute manière moins brillé par ses réalisations que par ses discours et ses projets. Or, l'une des activités centrales de la Société de l'École Ferrer consistait à assurer une propagande en faveur de l'École nouvelle; ainsi disposons-nous aujourd'hui d'un certain nombre de documents, dont le très riche *Bulletin de l'École Ferrer*, qui vont nous permettre d'évoquer cette expérience sous un angle inédit, au croisement de l'histoire culturelle du mouvement ouvrier et de l'histoire de la pédagogie.

Le Bulletin de l'École Ferrer, une source exceptionnelle

Comme c'est généralement le cas en Suisse romande et pour le tournant du siècle lorsqu'il s'agit des organismes liés au mouvement ouvrier, l'École Ferrer n'a pas vraiment laissé d'archives. En revanche, dans la mesure où elle

7 Dans son mémoire de licence (*L'École Ferrer de Lausanne. 1910-1919. Origines et réalisation. Autour du concept d'éducation ouvrière*, Lausanne, Université, 1985), Philippe Maget signale un ouvrage qui a été une référence importante pour les acteurs de l'École Ferrer: Gabriel Giroud, *Cempuis, éducation intégrale – coéducation des sexes. D'après les documents officiels et les publications de l'établissement*, Paris, 1900.

8 Voir notamment Philippe Maget, *op.cit.*; Charles Heimberg, «*L'œuvre des travailleurs eux-mêmes*»? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914), Genève, Slatkine, 1996, pages 516-527; Claude Cantini, «L'École Ferrer de Lausanne (1909-1919)», in *Le Libre Penseur*, septembre 1992; Hans-Ulrich Grunder, *Theorie und Praxis anarchischer Erziehung*, Grafenau-Döffingen, Trotzdem Verlag, 1986, pp 100-148.

devait continuellement justifier son existence et entendait promouvoir ses idéaux par une activité de propagande, elle a publié un *Bulletin de l'Ecole Ferrer* à partir de 1916⁹ et jusqu'en 1921, c'est-à-dire bien au-delà de sa fermeture¹⁰. Cette documentation originale est donc un peu tardive, elle couvre surtout la fin de l'expérience pédagogique et revêt une dimension forcément justificative. Tout au long de sa trentaine de numéros, elle propose des rapports pédagogiques, des descriptions plus ou moins précises du fonctionnement de l'école, des présentations plus ou moins exhaustives de matériel ou d'activités scolaires, etc. On y trouve également des textes qui décrivent la manière dont les responsables de l'Ecole Ferrer entendaient enseigner certaines disciplines comme le français, le dessin ou l'histoire.

Les textes les plus importants du *Bulletin*, c'est-à-dire les présentations générales, les récits historiques ou la notice rédigée au moment où l'expérience prend fin ont été écrits par Jean Wintsch qui a véritablement été l'âme du journal. Quelques débats pédagogiques ont par contre permis à des enseignants ou à des pédagogues extérieurs de s'exprimer. En outre, un certain nombre d'articles proviennent apparemment d'ouvriers, sollicités par Wintsch, qui s'expriment soit sur leur propre expérience de formation, soit sur leur profession et son histoire. Parmi eux, un ouvrier-ciseleur a par exemple développé en plusieurs épisodes une longue histoire des métaux et de leur utilisation. Par ailleurs, certains d'entre eux ont même proposé, et fabriqué, des objets pédagogiques. Enfin, le journal contient des présentations très intéressantes rédigées par l'enseignant qui était en fonction au moment de la publication (par exemple Théodore Matthey pour le numéro unique de 1913 ou Théodore Rochat de 1916 à 1918). Il s'agit de véritables documents témoignant des intentions et des pratiques, sans doute bien davantage des intentions que des pratiques. Leur analyse est tout à fait enrichissante même s'il nous faut bien évidemment faire la part des projets et des réalités, des réflexions et des justifications.

Précisons aussi qu'au-delà de Jean Wintsch, toujours très présent, des enseignants et des principales figures de la Société de l'Ecole Ferrer, on retrouve dans le journal toutes sortes d'articles émanant d'enseignants ou de pédagogues : parmi eux, le maître d'arithmétique Henri Roorda, des enseignantes lausannoises, le professeur neuchâtelois Samuel Gagnebin¹¹, l'ancien directeur de l'Ecole nouvelle de Chailly Léopold Gautier¹² ou cette demoiselle Descoedres qui est publiée à plusieurs reprises sur le thème de l'enseignement moral¹³. Des liens ont probablement existé, à travers ces auteurs, avec l'Institut Rousseau de

9 Un premier numéro inédit du *Bulletin*, daté de 1913, est conservé au CIRA de Lausanne.

10 D'après les annonces publiées dans le *Bulletin*, les derniers numéros, parus irrégulièrement, ont surtout servi à faire connaître toute la documentation pédagogique dont Wintsch disposait à la fermeture de l'école.

11 Voir le *Bulletin*, n° 21, mai 1919.

12 L'un de ses articles rétrospectifs sur l'Ecole Ferrer, paru dans *La Tribune de Lausanne*, est reproduit dans le *Bulletin*, n° 27, juin 1920.

13 Par exemple : *Bulletin*, n° 1, octobre 1916 et n° 26, octobre 1919. Il s'agit d'Alice Descoedres, pédagogue socialiste.

Genève¹⁴. On peut d'ailleurs noter qu'un article de Pierre Bovet est reproduit en mai 1919 tandis que des livres de Ferrière sont présentés et critiqués – aimablement – par Jean Wintsch (octobre 1917 et mars 1921)¹⁵. Un rapprochement avec l'Institut est d'ailleurs sensible dans les tout derniers numéros¹⁶. Par ailleurs, les auteurs plus politiques sont rares, à l'exception d'un texte de Louis Bertoni dans le premier numéro de 1913. Ou alors il s'agit de personnalités situées à mi-chemin entre le monde militant et celui de la pédagogie : Paul Robin, qui a légué une partie de son matériel, est régulièrement cité ; on trouve aussi M.-T. Laurin, c'est-à-dire l'instituteur Marius Tortillet, une personnalité socialiste de la région de Bourg-en-Bresse¹⁷.

***L'éducation intégrale :
les principes d'un projet pédagogique populaire***

« *Qu'est-ce qui distingue l'Ecole Ferrer des établissements bourgeois ? Voici :*
un enseignement concret, pratique, vivant ;
la coéducation des sexes ;
pas de devoirs à la maison ;
ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes ;
ni punitions, ni récompenses ;
appel constant à l'énergie propre de l'enfant ;
consultation des parents ;
collaboration des gens de métier. »¹⁸

Ce programme, annoncé dans le premier numéro isolé du *Bulletin*, a-t-il correspondu à la réalité des pratiques enseignantes ? Le retrouverons-nous tout au long des publications de l'école ? Chaque objectif a-t-il fait l'objet d'un véritable bilan critique ? En parcourant la documentation disponible à partir de ces huit têtes de chapitre, il est en tout cas possible de se faire une idée des projets qui ont été proclamés par l'Ecole Ferrer pour chacun de ces domaines.

Un enseignement concret, pratique, vivant

La référence à un enseignement qui soit concret, pratique et vivant revêt de multiples dimensions. Le concret et le pratique s'opposent sans doute à un certain intellectualisme, ils permettent d'affirmer la dimension ouvrière de l'éducation prodiguée par l'Ecole Ferrer, ce qui trouve encore un prolongement dans la volonté de collaborer avec les gens de métier. Mais l'idée d'un enseignement vivant s'oppose à cette école de la docilité qui était dénoncée

14 Par exemple, Théodore Matthey, qui a été instituteur à l'Ecole Ferrer, ou Marguerite Gagnebin, fondatrice d'une Maison des Petits où travailleront des collaboratrices occasionnelles de l'Ecole Ferrer, ont eu des contacts avec l'Institut Rousseau.

15 Ferrière a aussi écrit à l'Ecole Ferrer une lettre sur les écoles nouvelles en Allemagne qui a été publiée dans le n° 2, novembre 1916.

16 Voir par exemple l'appel à financer l'Institut Rousseau publié dans le *Bulletin*, n° 28, mars 1921.

17 Voir Heimberg, 1996, pages 526-527.

18 *Bulletin*, n° 1, avril 1913 (dans une notice historique signée par Jean Wintsch).

d'entrée de jeu. « *L'ACTIVITE d'abord, la FORMULE après* », a par exemple écrit Henri Roorda en juin 1917. « *Si on en est venu à croire l'arithmétique si difficile, cela prouve qu'on s'y prend mal pour l'enseigner. Cette difficulté prétendue tient à deux causes principales : l'habitude de donner trop de règles et de formules et pas assez d'objets et d'images, la monotonie d'un enseignement où l'on s'astreint à ressasser pour apprendre vite* », a-t-il ajouté en décembre de la même année. Cette posture, valable pour l'arithmétique, a encore trouvé une autre expression pour l'enseignement du dessin, celle qui consiste par exemple à dessiner la vraie vie : « *quand les maîtres n'auront plus peur de la vie, les enfants apprendront peut-être à dessiner* », affirme un article d'octobre 1917. Un mois plus tard, il est rendu compte d'une leçon de dessin pour laquelle un élève avait apporté pour cela... une poule vivante.

Ces réflexions poussent les pédagogues de l'Ecole Ferrer à adopter des méthodes actives, et nous y reviendrons. Elles les mènent encore à se réclamer d'un enseignement naturel, par exemple dans le domaine de la gymnastique. A ce propos, les descriptions insistent beaucoup sur l'importance des activités externes, tournées vers la cité, notamment en histoire (musées, châteaux), ou développées dans la nature, par exemple en ce qui concerne la biologie. Mais l'essentiel est de ne pas perdre le contact avec le monde concret du travail : « *Le cerveau de l'enfant, si impressionnable, doit subir de bonne heure, les effets de la vérité. Rien ne doit lui être caché, ni faussé ; et c'est malheureusement ce qui a lieu quand on le gave d'une instruction exclusivement livresque, abstraite, trop déprimante et d'une utilité très contestable.* »¹⁹

La coéducation des sexes

L'introduction de la mixité dans les écoles primaires n'allait pas de soi à cette époque et pouvait être le prétexte d'attaques morales et politiques contre les écoles concernées. Cela explique sans doute l'insistance avec laquelle le concept de coéducation des sexes a été théorisé et revendiqué, comme s'il s'agissait en somme de se justifier aux yeux de l'opinion. Cette impression est encore renforcée par le fait que ces textes théoriques affirment de manière répétée que la dimension morale atteinte dans ce type d'école serait bien supérieure.

Dans les derniers numéros du *Bulletin*, on peut aussi constater que la question semble être abordée plus franchement dans la mesure où la doctoresse Nathalie Wintch-Maléef, l'épouse de Jean Wintch, publie des textes sur l'éducation sexuelle qu'elle prodiguait aux enfants (août 1919). Mais l'école était alors fermée...

Pas de devoirs à la maison

A l'Ecole Ferrer, le principe du refus des devoirs à domicile est affirmé à plusieurs reprises, sans être beaucoup justifié. Il relève d'un certain bon sens et d'une réflexion sur la lourdeur des programmes et des horaires scolaires. Le choix a donc clairement été fait de limiter le temps scolaire et de miser sur la qualité plutôt que sur la quantité. Il s'agit par là de ne pas laisser

19 J. Beyeler, *ibid.*

l'école se décharger sur les parents et de tenir compte de la difficulté qu'aurait le monde ouvrier à s'occuper des devoirs de ses progénitures. Nous retrouvons-là un débat de société qui n'est toujours pas réglé et dont les termes n'ont pas beaucoup évolué, une sorte d'invariant des débats pédagogiques. Notons toutefois qu'aux yeux des protagonistes de l'expérience lausannoise, il s'inscrivait fortement dans un contexte éducatif plus général, et que l'on n'aurait pas pu imaginer de supprimer les devoirs sans transformer l'ensemble des pratiques scolaires, C'est ainsi que, comme l'a précisé l'instituteur Rochat en novembre 1916:

« avec un nombre d'heures journalières moindre que dans les écoles officielles, avec des vacances plus longues et des sorties plus fréquentes, nos élèves arrivent sans punitions et sans devoirs à la maison 1° à subir convenablement l'examen annuel, 2° à apprendre la sténographie, à faire des expériences de physique, à voir quelques fabriques, à visiter régulièrement les musées (au moins 20 fois dans une année scolaire), à voir pas mal de séries de projections lumineuses illustrant l'histoire de la civilisation, à faire diverses collections. »

Ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes

« Nous ne craignons pas de le dire : nous voulons des hommes aptes à évoluer incessamment, capables de détruire et de rénover constamment les milieux sociaux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle soit la force suprême, qui jamais ne s'assujettissent, mais, toujours, sont disposés à accepter toute amélioration, heureux du triomphe des idées nouvelles, des hommes enfin qui aspirent à vivre des vies multiples en une seule vie. La société présente craint de telles personnalités, aussi ne peut-on espérer qu'elle veuille jamais instaurer une éducation capable de les produire. »²⁰

Ces principes formulés par Francisco Ferrer se trouvaient sans doute au cœur des préoccupations de la petite école lausannoise. Son *Bulletin* contient d'ailleurs un certain nombre d'affirmations qui vont dans ce sens et confirment ce qui était déjà dit dans sa première présentation écrite :

« Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à toujours croire et à ne jamais rien savoir, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence. »²¹

20 Francisco Ferrer Guardia, extrait de *L'École moderne*, traduction du chapitre sur « La rénovation de l'école » in *Les cahiers Pensée et Action*, Paris et Bruxelles, juillet-septembre 1959, pages 61-68 (66 pour la citation).

21 Extrait de la *Déclaration de principes et but de l'École Ferrer*, Lausanne, le 4 juillet 1910.

Lorsqu'on entend concilier l'autonomie de l'élève et une approche politique et critique du renouvellement de l'éducation populaire, il subsiste forcément une part d'ambiguïté. Dans l'édition unique de 1913 du *Bulletin*, un article de Louis Bertoni précise par exemple qu'il règne chez les révolutionnaires « *un positivisme archi-conservateur qui a grandement besoin d'être remplacé par une foi enthousiaste et audacieuse, sans laquelle nous ne pouvons compter faire l'histoire* ». Justifiant son engagement dans une œuvre pratique qui pouvait certes révéler un caractère bourgeois, il défend la nécessité de pratiquer des expériences même s'il faut en même temps « *travailler à hâter la crise et la période révolutionnaires* ». Mais ces propos, qui pourraient faire penser à une véritable pédagogie de l'endoctrinement social, sont immédiatement tempérés par la formulation d'un principe toujours présent dans les textes de l'Ecole Ferrer: « *à noter aussi que notre Ecole n'est pas faite pour un parti, mais uniquement pour l'enfant, dont nous voulons favoriser le développement des facultés sans les façonner. Pour nous, tout adolescent qui aura bien pénétré le sens et la valeur de la vie deviendra des nôtres, aussi n'éprouvons-nous nullement le besoin d'un prosélytisme hâtif quelconque* ». Evidemment, affirmer que l'on ne travaille pas pour un parti ne signifie pas grand-chose de la part d'un anarchiste qui ne se reconnaît dans aucun parti. Cela dit, il y a sans doute lieu de prendre au sérieux l'affirmation de cette posture pédagogique consistant à laisser l'élève faire lui-même ses propres constats et développer ses valeurs personnelles. Même si on peut relever en même temps que l'espoir sous-jacent de Bertoni – tout adolescent éduqué ainsi pourrait devenir des nôtres – était à la fois très optimiste et caractéristique des croyances de l'époque en matière de progrès.

Cette posture pédagogique à l'égard de la formation des opinions des élèves a encore trouvé un écho direct, et un prolongement, dans une conférence que Jean Wintch a donnée en 1918 à propos de la morale à l'école:

« La plupart du temps, les organisateurs de l'école – qu'elle soit officielle ou privée – visent à donner aux enfants une doctrine morale semblable à celle qu'ils partagent eux-mêmes. Beaucoup tiendront à ce que les enfants deviennent des chrétiens, d'autres aimeraient les voir libres-penseurs; certains mettent le bien dans une démocratie bourgeoise, quelques-uns veulent faire des socialistes ou des anarchistes. Nous estimons que l'idéal à inspirer aux enfants doit dépasser les cadres d'un parti ou d'une religion, qu'il faut se montrer plus désintéressé, être guidé par une idée plus grande, car parti et religion ne sont que des manifestations particulières de la civilisation. Ce qui fait le fonds [sic] de la civilisation, c'est l'esprit civil, ou mieux, ce sont les habitudes de civilité, faites – répétons-le encore – de dignité personnelle, de respect de la valeur et de l'apport d'autrui, de participation au progrès de la collectivité par une production de plus en plus probe, utile et belle. »²²

A part la référence directe à la notion de production, nous ne pouvons nous empêcher de souligner combien ces termes sont proches de ceux que l'on retrouve dans les objectifs de l'enseignement public genevois

22 *Bulletin*, n° 15, janvier 1918.

d'aujourd'hui : respect d'autrui, participation, esprit civil ; la modernité de ce langage pédagogique est à souligner.

Ni punitions, ni récompenses

« On saisira aisément que dans une pareille école il n'y a pas de magister. La corvée disciplinaire disparaît en grande partie, car les élèves considèrent vite l'instituteur comme un aîné complaisant qui a plus d'expérience qu'eux. On est un peu entre ouvrier qualifié et apprentis. Les leçons ex-cathedra ont disparu pour faire place, comme je l'ai déjà noté, à la vie qu'on trouve dans un atelier, laboratoire, musée ou bibliothèque. L'ordre s'y organise autrement que par le pensum. Et l'ordre s'organise d'autant mieux qu'il se constitue avec le temps un bloc d'élèves solidaires, défendant les intérêts de la classe dont l'influence absorbe les éléments antisociaux. »²³

Ces propos de Jean Wintsch ne sont pas sans relation avec certains débats actuels sur les méthodes d'enseignement ou la complémentarité entre instruction et éducation, entre savoirs et développement personnel. Le refus de classer, de désigner les meilleurs, est justifié par la conscience sociale : non, il n'est pas coupable celui qui ne progresse pas parce qu'il souffre de la pauvreté de son milieu. Quant à la question de la discipline, elle fait l'objet de beaucoup de développements théoriques, sans doute pour répondre aux objections et aux dénonciations dont l'école fait l'objet dans ce domaine. Dans le tout premier numéro du *Bulletin*, Théodore Matthey, instituteur, s'est par exemple demandé comment faire naître l'amour du travail :

« Une discipline réelle, librement consentie par les enfants ne peut s'établir que par le travail intense des écoliers, et pour qu'ils aiment leur travail, il faut qu'ils y soient intéressés.

Nous cherchons donc à chaque moment, mais spécialement dans notre première leçon du matin, à frapper vivement l'imagination, l'intelligence et en somme tous les sens de nos enfants. Point n'est besoin pour cela de leur raconter l'histoire de Barbe-Bleue, ni de leur exposer d'exceptionnelles curiosités ; il suffit de faire appel à leur merveilleux instinct d'observation ou à la fraîcheur de leur mémoire, deux facultés qu'ils ont toujours à leur disposition plus riches et en même temps moins émoussées que les nôtres. »

De toute évidence, l'autodiscipline n'est envisageable que dans le cadre de pratiques pédagogiques particulières, ce qui nous mène tout droit à la question de savoir comment mobiliser les potentialités de l'enfant, comment le rendre actif et acteur de sa formation, une question qui est bien présente dans les débats d'aujourd'hui. Mais elle n'est possible que si les énergies de l'enfant sont canalisées, l'absence de toute structure menant à la formation d'un individualisme bourgeois peu acceptable. Il est d'ailleurs significatif de voir un tel débat se développer dans le journal à partir de décembre 1916, à la suite d'une fête pédagogique au cours de laquelle cette question a été largement discutée²⁴.

23 *Bulletin*, n° 15, janvier 1918.

24 Voir les numéros de décembre 1916, janvier, février et mars 1917.

On peut lire en particulier que si l'on veut «faire des êtres sociables et non des individualistes», alors il faut que «la liberté du travail à l'école [soit] toute relative, toute passagère, toute occasionnelle».²⁵ A quoi Rochat répond tout de même que les élèves sont davantage menacés par l'abus de contrainte que par l'abus de liberté, et qu'il faut de toute manière disposer de beaucoup de temps pour pouvoir profiter de la liberté.

Appel constant à l'énergie propre de l'enfant

«L'instituteur de l'Ecole Ferrer ainsi que les maîtres auxiliaires ont pour principe de constamment faire appel à la bonne volonté, à l'énergie, à l'attention, à la recherche, à l'observation mêmes de l'enfant. Nous ne donnons pas de résultats tout faits. Nous ne présentons jamais une science parfaite, mise au point par les devanciers et devant être ingurgitée telle quelle. Nous faisons si possible tout trouver.

Sans doute l'écolier ne peut pas refaire toutes les inventions de l'humanité. Aussi sommes-nous souvent obligés de suggérer telle ou telle observation par une question habilement posée, susceptible de mettre sur la voie, surtout quand nous avons affaire à certains enfants moins clairvoyants, plus inertes. De même, les enfants qu'on respecte infiniment dans leur travail s'égarer parfois; on doit alors canaliser les réponses, les recherches.

On est étonné de voir combien les écoliers deviennent de cette façon perspicaces et combien les leçons les intéressent.»²⁶

Est-il nécessaire d'insister sur la modernité pédagogique de ces propos ? L'idée d'une mise en activité des élèves, d'une appropriation autonome de leurs savoirs par le biais d'un tâtonnement créatif correspond bien à une modalité socio-constructiviste que la pédagogie moderne cherche à développer dans les classes. Mieux encore, en février 1917, dans une critique sévère de l'Ecole vaudoise, Jean Wintsch fustige ces maîtres qui prétendent posséder et imposer des vérités définitives. Or, «dans toute profession digne de ce nom, pour tout artisan, artiste, savant, il y a des recherches à faire; on tâtonne, on se trompe, on combine, on améliore, on va d'approximation en approximation. D'une vérité imprécise à une vérité supérieure, on a la joie de la trouvaille – et ça fait supporter et aimer le travail.» Par ailleurs, pour l'animateur de l'Ecole Ferrer, «la vie est recherche, tâtonnement; il faut apprendre à se tirer d'affaire. Les détenteurs de la vérité que sont les maîtres tuent chez l'écolier et les habitudes de recherches et l'amour du progrès.» De leur côté, les programmes sont beaucoup trop lourds et abstraits, ils n'ont jamais été sus. «Les enfants ont appris des mots, oui, ils ont répété ces mots, puis ils les ont oubliés, car ces mots ne répondaient à rien dans leur esprit.»

Pour échapper à ces écueils, la pédagogie de l'Ecole Ferrer consiste en un mélange de méthodes actives et d'ouvertures sur le monde ouvrier

25 D'après les termes du graveur-ciseleur H. Jeanmaire à la fête pédagogique du 10 décembre 1916.

26 *Bulletin*, n° 1, avril 1913.

concret. Elle insiste sur la dimension collective et la collaboration, et elle fait le pari qu'en abolissant la contrainte, tout le groupe parviendra à s'autoréguler dans le cadre de rapports moins conventionnels et plus solidaires.

Consultation des parents

L'un des piliers du fonctionnement de l'Ecole Ferrer réside dans la collaboration avec les parents, soit par le biais de réunions ou de visites, soit dans le cadre des fêtes pédagogiques qui constituent de véritables moments de débat et de propagande. Pourtant, le *Bulletin* fait état à plusieurs reprises des immenses difficultés rencontrées dans ce domaine. En mars 1917, Jean Wintch fait par exemple remarquer que, du côté des parents, « nous nous étions bercés de l'illusion que nous pourrions les convoquer, les consulter, travailler avec eux pour le bien de leur progéniture. Une minorité seule nous a compris. Les autres, comme l'immense foule des parents de tous les écoliers, ne s'intéressent que médiocrement à leurs enfants. » Il aurait voulu pouvoir discuter avec les parents des programmes scolaires, mais pas des méthodes pédagogiques qui sont affaire de professionnels. Cela n'a toutefois pas toujours été possible, y compris parce que l'Ecole Ferrer a souvent dû recevoir des élèves anormaux ou des enfants dont les parents assumaient mal la responsabilité. Ces explications contiennent sans doute une part de vérité, mais il n'en reste pas moins que cette difficulté de collaborer avec les parents est tout à fait significative des limites de ce projet pédagogique.

Collaboration des gens de métier

« Depuis plusieurs années, nous utilisons pour l'initiation à certains problèmes relatifs aux poids spécifiques une série de plots de matières diverses, mesurant tous exactement 50 cm³, afin qu'on puisse faire des comparaisons de poids sans avoir à tenir compte, de suite, des différences de volume.

Il s'agit d'un jeu de 30 parallélépipèdes parfaitement calibrés, au dixième de millimètre près, de 2 cm de largeur, de 2 cm d'épaisseur, de 12,5 cm de longueur, que l'ouvrier serrurier Georges Matthey, de Môtiers-Travers, a limés à temps perdu.

Ce jeu est des plus précieux pour faire une quantité d'observations simples et facilement comprises. Et il ouvre le chemin à des problèmes plus compliqués que les élèves des écoles secondaires ne résolvent pas toujours avec assurance. »²⁷

Cet exemple d'ouvrage pédagogique fabriqué par un ouvrier ami de l'Ecole Ferrer est tout à fait significatif, et il n'est pas isolé²⁸. Mais il ne s'agit là que de réalisations partielles par rapport au projet global qui était celui de la Société Ferrer: il s'agissait en effet de faire clairement pénétrer l'élément ouvrier au sein de l'école à travers la présence des syndicats, la participation

²⁷ *Bulletin*, n° 1, janvier 1916.

²⁸ En juillet 1917, un jeu fabriqué par le mécanicien genevois Henri Blanc est présenté: il permet, au moyen d'un disque et d'une réglette, de mesurer exactement la longueur d'un cercle et de chercher le rapport de la circonférence au diamètre.

active des parents et une orientation des enseignements tournée vers l'atelier et l'activité manuelle (davantage en termes de visites et de démonstrations qu'en termes de pratiques). Cela dit, les liens avec les syndicats ne semblent pas avoir été très stables, et les difficultés déjà évoquées quant à la participation des parents ont sans doute limité cette présence ouvrière.

***Quelques idées pratiques, en guise d'illustration,
à propos de l'enseignement de l'histoire***

L'enseignement de l'histoire a donné lieu à d'intéressantes réflexions dans le cadre des expériences libertaires, à Cempuis comme à Lausanne. Pour Gabriel Giroud, par exemple, «*si l'on repousse, comme à Cempuis, la base providentialiste et l'enthousiasme patriotique exagéré de l'enseignement ancien, on ne peut expliquer les crimes sans nombre dont on doit faire le récit que comme des aberrations de l'esprit humain, ce qui a pour effet de jeter un trouble funeste dans de jeunes cerveaux*». ²⁹ L'auteur en avait alors conclu d'office à l'impossibilité de transmettre des notions d'histoire sérieuse aux enfants. Il concevait l'histoire scolaire comme devant d'abord s'écarter des habituels discours patriotiques et belliqueux, donc avant tout comme une critique de la guerre. Mais il insistait aussi sur la nécessité d'apprendre à apprécier ce qui venait de l'étranger et de bien percevoir que l'humanité n'avait pas encore réalisé tout ce qu'elle pouvait pour le bonheur de tous. Les causeries avec les élèves qui se développaient au cours des promenades ou devant des monuments historiques pouvaient donc mener aussi à évoquer les révoltes contre l'injustice.

Un double et important article du *Bulletin de l'Ecole Ferrer* évoque de son côté «*l'histoire qui convient aux enfants*» ³⁰. Il insiste sur l'importance des projections lumineuses et appelle à se détourner des manuels scolaires, trop perdus dans les détails particuliers de la vie des princes et des faits militaires. «*Pour ces raisons, on ramènera l'enseignement de l'histoire à l'étude des documents visibles, objets préhistoriques ou anciens monuments célèbres, dans la localité et aux alentours; d'où la nécessité de faire des excursions et des visites de musées*». Le cours est organisé autour de séances de projection thématiques qui reprennent à chaque fois un rapide survol chronologique. Les thèmes annoncés évoquent l'alimentation, l'habillement, l'habitation, l'agriculture, l'outillage, le chauffage et l'éclairage, la navigation, l'heure, les récipients, l'écriture, l'imprimerie, le tissage, l'ameublement, l'orfèvrerie, les fêtes et les institutions. Ce dernier thème, présenté comme n'étant pas plus important que les autres, concerne à la fois les corporations, les coopératives, les syndicats et la démocratie.

29 Gabriel Giroud, *Cempuis. Education intégrale – Coéducation des sexes, d'après les documents officiels et les publications de l'établissement*, Paris, Schleicher Frères, 1900, page 130.

30 Publié dans les n° 19 (mai 1918) et 20 (juin 1918). Ce texte est probablement dû à Théodore Rochat même si celui-ci est déjà malade au moment de la publication (son départ pour cause de maladie est justement annoncé dans le n° 19 et il mourra un an plus tard à l'âge de 33 ans seulement).

Cette vision de l'histoire est évidemment marquée par son temps. « *Qu'en reste-t-il? Peu de notions datées, certes. Mais, en tout cas, une impression de confiance dans l'humanité, d'admiration pour l'effort, de respect pour le progrès.* » L'idée d'une telle progression linéaire de l'histoire ne résiste plus à ce que l'on connaît aujourd'hui des désastres du XX^e siècle et l'on peut évidemment s'interroger sur ce que l'auteur d'un tel texte publié en 1918 percevait alors de la dimension dramatique de la période qu'il vivait. Mais cette vision positiviste porte davantage sur les sciences et les techniques que sur la diplomatie ou la politique. La leçon sur l'outillage qui est présentée est très détaillée; elle est précisément basée sur cette idée du progrès qui « *reviendra un peu comme un leitmotiv à toute occasion – de façon à donner si possible aux enfants de la confiance dans la vie, de la vaillance dans le travail. Images très simples, très parlantes, qui écartent tant soit peu ce scepticisme navrant qu'on sent chez tant de jeunes gens qui ne croient à rien, avant d'avoir rien fait, rien essayé, rien vu* ». Un tel choix thématique porte à privilégier le monde ouvrier et ses réalités quotidiennes dans la vision du monde suggérée aux enfants, et cette injonction à l'optimisme et à la confiance en l'avenir doit sans doute être comprise dans cette perspective: elle porte davantage sur la question sociale et la manière dont elle peut être résolue à l'avenir que sur la condition ouvrière présente; elle ne devrait donc pas être comprise dans le sens normatif qu'elle pourrait induire. Par ailleurs, cette vision de l'histoire, conçue comme « *une reconstitution de la civilisation, aussi vivante que possible* », relève d'une perspective très large exigeant du temps et la répétition des faits les plus importants par le biais de l'écriture, du calcul, du dessin ou encore des visites d'ateliers ou de musées.

La description de cette leçon laisse à voir la dimension originale de l'enseignement à l'Ecole Ferrer: des thèmes d'histoire plus proches des préoccupations quotidiennes du monde ouvrier et tournant le dos à toute forme de nationalisme, une méthode plutôt active basée sur des projections lumineuses. A titre de comparaison, les leçons d'histoire qui étaient imposées à la même époque dans le Département français de la Somme comprenaient toujours trois temps bien distincts: la répétition du résumé de la leçon précédente, la leçon elle-même (souvent basée sur un manuel) et la formulation du résumé de la leçon du jour qu'il faudra mémoriser³¹. Des injonctions formulées par les concepteurs de programmes ou la hiérarchie en appelaient pourtant à moins de mémorisation et à davantage de construction de la leçon à partir d'un matériel personnel, objectifs qui ne semblent pas avoir été atteints dans l'enseignement public de cette région, et qui ne l'étaient probablement pas davantage en Suisse romande. Une étude récente, concernant de plus grands élèves, a d'ailleurs confirmé cette extraordinaire constance de la leçon d'histoire.³² De ce point de vue, et sans oublier ses limites déjà soulignées, l'Ecole Ferrer semble donc avoir pu faire un certain chemin dans une direction innovante.

31 Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

32 Evelyn Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.

*Quelques constats, en guise de conclusion,
sur l'actualité des préoccupations des acteurs de l'Ecole Ferrer*

L'histoire sert bien sûr à établir des comparaisons, mais elle ne doit pas aboutir à des visions téléologiques en ramenant tout le passé au présent. Mise en activité des élèves, autonomie dans la construction de leurs savoirs, travaux de groupe permettant de mieux résoudre des problèmes, voilà qui n'est pas sans nous rappeler nos débats et nos options pédagogiques d'aujourd'hui. Quant aux devoirs à domicile, quant à la participation des parents à la vie de l'école, ne s'agit-il pas de questions toujours ouvertes et débattues dans les salles des maîtres ou parmi ceux qui défendent un meilleur enseignement public? Tout au long de ce parcours dans les textes du *Bulletin de l'Ecole Ferrer*, nous avons retrouvé beaucoup de nos préoccupations actuelles et il serait tentant d'insister sur cette modernité apparente de la pédagogie libertaire. Par certains aspects, elle est incontestable, et des objectifs pédagogiques considérés isolément l'illustreraient parfaitement. Mais elle est néanmoins incomplète et il nous faut nous méfier de considérations trop anachroniques.

Jean Wintch, dans l'avant-dernière édition du *Bulletin*³³, nous donne d'ailleurs une occasion de mieux faire la part de ce qui est comparable et de ce qui ne l'est pas. En effet, dans un compte rendu critique d'un livre d'Adolphe Ferrière, *Transformons l'école*, il se démarque des idées exprimées dans cet essai sur deux questions essentielles, l'école unique³⁴ et l'autonomie des écoliers. Sur le principe de l'école unique, il exprime des réserves parce qu'il ne veut pas qu'à 10 ou 12 ans, les plus doués soient systématiquement dirigés sur les classes de latin. Il faut selon lui des doués dans tous les domaines, y compris dans le domaine manuel. Il s'agirait aussi de réformer les examens pour mieux savoir percevoir les dons de ceux qui ont des capacités d'observation ou d'activité manuelle. Mais surtout, on ne devrait pas abaisser le niveau du monde ouvrier en le privant de ses meilleurs éléments. « *Tous les intelligents n'ont pas besoin de faire des études universitaires. On a besoin d'intelligence dans tous les domaines de l'activité humaine, dans la menuiserie autant que dans la médecine.* » Quant à l'autonomie des écoliers, il rappelle qu'à l'Ecole Ferrer, les activités libres et collectives se développaient dans le champ du travail, et non pas dans celui « *de cette sorte de domaine politique dont on veut surcharger la classe* ». S'exprimant « *en vieux proudhonien* », Wintch ne veut pas de « *self-government* »; pour lui, la classe est un lieu de travail, mais ce n'est pas une micro-société.

Ces divergences sont évidemment de nature politique, elles découlent de l'orientation libertaire de Jean Wintch. A ses yeux, la classe ouvrière doit s'inscrire dans une démocratie sociale permettant aux producteurs d'exercer le pouvoir, elle ne saurait se soumettre à la démocratie bourgeoise et à ses rituels de participation. Quant à l'école, elle doit permettre à la classe ouvrière-

33 *Bulletin*, n° 28, mars 1921.

34 Le principe de l'école unique consiste à accueillir tous les élèves d'une volée dans un même bâtiment; une école unique peut comprendre des filières séparées, mais le principe d'unicité tend plutôt à renforcer ce qu'il y a de commun à tous les parcours scolaires.

re de mieux se forger une identité et une capacité de résistance économique, mais elle ne peut que reproduire les catégories sociales. L'idée de la démocratisation des études n'est donc pas encore à l'ordre du jour, le monde universitaire n'étant guère à la portée du monde ouvrier³⁵. On peut voir là le résultat d'une certaine rigidité idéologique et souligner que l'objectif de la démocratisation des études surgira bientôt de milieux plus réformistes.

Le projet des protagonistes de l'Ecole Ferrer n'est donc pas vraiment assimilable à cette «*école du Sujet*» que le sociologue Alain Touraine appelle de ses vœux³⁶ pour la période contemporaine. Et c'est finalement malgré cette rigidité doctrinaire de Wintsch et de ses camarades, et d'une manière souvent partielle ou incomplète, que l'on peut tout de même retrouver bien des échos de nos préoccupations pédagogiques d'aujourd'hui dans les débats internes de l'Ecole Ferrer.

35 On peut cependant rappeler ici, pour s'en étonner, que Wintsch et sa femme étaient médecins; et que quelques enfants de l'Ecole Ferrer, dont les parents étaient des intellectuels, ont apparemment poursuivi des études.

36 Constatant un état de démodernisation de la société contemporaine – consécutif à la séparation/dissociation de l'économie et de la culture, des échanges et des identités -, Alain Touraine a défini ainsi les trois principes d'une *école du Sujet*: une liberté du Sujet et un respect de l'individu; une reconnaissance de l'Autre par une éducation qui reconnaisse la diversité historique et culturelle; une correction de l'inégalité des chances. Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, pages 40, 329-331.