

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 33 (1960-1961)

Heft: 11

Artikel: Pour une Education fonctionnelle

Autor: Meylan, Louis

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850504>

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: 15.03.2025

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

Pour une Education fonctionnelle

L'enfant et l'adolescent sont «agis» par des besoins, dominés par des intérêts qui changent avec l'âge, et qui ne sont pas identiques à ceux des adultes. L'éducateur doit prendre son appui sur ces besoins, se conformer à leur ordre d'apparition et de disparition, et s'appliquer à répondre aux *intérêts* qui les manifestent. Car seul ce qui répond à un intérêt développe et cultive. On remarquera que le sens (psychologique) où nous prenons ce mot n'est pas identique à son sens usuel. Il ne s'agit pas de faire la cour à «Sa Majesté l'Enfant», mais de lui donner ce dont il a besoin pour sa croissance intellectuelle et spirituelle.

L'école se définit ainsi: un milieu conditionné en vue de répondre, à chaque étape, aux intérêts actuels de l'enfant et de l'adolescent. C'est essentiellement par le conditionnement du milieu scolaire que l'éducateur exerce son action spécifique d'initiateur, d'entraîneur, de libérateur.

De même donc que l'hygiéniste commence par se demander de quoi l'enfant a besoin, aux diverses étapes de son développement, pour sa croissance physique, l'éducateur doit se demander, avant toute autre chose, et constamment, de quoi ses élèves ont besoin pour leur croissance spirituelle.

L'enseignement prématuré de notions abstraites constitue un grave obstacle au progrès de l'enfant. Une nourriture d'adulte l'«indigère». Par exemple: un certain enseignement de l'arithmétique ou de la grammaire qui veut, trop tôt, être trop rigoureusement technique, et élève trop tôt des exigences auxquelles l'adolescent et l'adulte seuls pourraient répondre. Ce n'est qu'après avoir fait des expériences personnelles (intuitives) dans les divers domaines du programme scolaire que l'enfant est capable de s'assimiler les formules dans lesquelles se résume l'expérience d'autrui. Par exemple: il emploie, correctement, beaucoup de mots avant de pouvoir les définir; et utilise, correctement, beaucoup de notions avant de savoir les formuler.

Respectueux de cette loi de croissance de l'esprit, l'éducateur mettra donc l'enfant en situation de faire ces expériences et ces «découvertes», sans prétendre y substituer les *formules* qui résument les siennes.

Il aidera l'enfant à se développer conformément à ses besoins. Mais tout en lui fournissant ainsi ce qui est propre à satisfaire ce premier stade d'activité, il s'efforcera de l'élever à une activité d'ordre supérieur: de l'intelligence empirique à l'intelligence rationnelle ou méthodique, à la conscience des rapports, au schématisme du raisonnement expérimental: question, hypothèse, vérification.

L'école fonctionnelle s'ordonne ainsi en fonction de l'enfant *et de ses intérêts*; et non pas tout d'abord en fonction de l'âge adulte, auquel l'enfance (et l'école) est la préparation. Car, avant d'être la préparation à l'âge adulte, l'enfance est l'enfance. L'enfant, puis l'adolescent, est un être qui a sa raison d'être en soi, son droit à vivre dans le présent. On ne devient un adulte réussi que dans la mesure où l'on a été un enfant réussi, puis un adolescent réussi. L'école préparera donc d'autant mieux à la vie qu'elle aura mieux permis à l'enfant, puis à l'adolescent, de vivre leur vie d'enfant et d'adolescent.

Notons d'ailleurs, en passant, que beaucoup de difficultés de discipline proviennent de ce que l'école n'est pas assez fonctionnelle. Une mauvaise discipline: l'inattention, la dissipation, l'évasion dans le rêve («je voudrais bien être ailleurs») et le chahut («on s'amuse comme on peut») . . . une mauvaise discipline, quand elle n'est pas imputable à l'insuffisance du maître ou à l'inappétence radicale de l'enfant (cas, somme toute, assez rares), est le signe infaillible que, méconnaissant le stade de ce développement auquel est parvenu l'enfant ou l'adolescent, ou lui présente une nourriture qui ne lui est pas encore assimilable, ou, au contraire, qui ne lui convient plus.

Formulons cette première conséquence des positions que nous venons de définir: L'école ne peut être fonctionnelle que si l'éducateur possède une connaissance, intuitive ou réfléchie, de l'enfant, de ses intérêts et de la loi de leur développement. La connaissance de l'enfant, sous la forme de cette divination sympathique qui est le don de l'éducateur né, ou sous la forme d'une science puisée dans les travaux des psychologues et des pédagogues . . . la connaissance de l'enfant est donc la condition *sine*

qua non (non la seule, d'ailleurs) d'une action éducative efficace. La culture et le rayonnement étant deux autres conditions, également indispensables, de cette action.

Il en découle qu'on n'aura un bon corps enseignant que quand on ne se contentera plus d'exiger des candidats à l'enseignement une solide culture, ni de s'assurer, par un stage pratique, qu'ils ont du rayonnement, mais quand on leur aura appris à connaître l'enfant. L'organisation d'une préparation psychologique et pédagogique à l'enseignement (Séminaire pédagogique) est donc la condition préalable de l'école fonctionnelle que nous proposons.

Quand ils connaîtront l'enfant et l'adolescent, les maîtres éviteront, en effet, la plupart des erreurs qui compromettent actuellement, en dépit de beaucoup de bonne volonté et de talent, l'opération de notre enseignement de culture.

Mais il faut aller plus loin: l'enfant, c'est une moyenne; la réalité concrète, ce sont les enfants. Or le maître spécial, qui a 150—200 élèves, ne peut pas les connaître individuellement. C'est pourquoi il faut, au moins jusqu'à 13 ans*, des maîtres de classe, enseignant tout, ou du moins le plus grand nombre possible de matières, à des élèves qu'ils connaissent; et non des professeurs, enseignant une spécialité à 150—200 élèves qui sont pour eux un nom et, dans le cas le plus favorable, un nom et un prénom.

Car, si les maîtres secondaires doivent posséder à fond, beaucoup plus à fond que ce n'est communément le cas (pour pouvoir en jouer librement, sans être troublés par le doute ou l'hésitation) la ou les matières qu'ils enseignent; même dans le cas où ils n'enseignent qu'une seule matière, ils ne doivent pas être des techniciens; c'est-à-dire des hommes qui ne s'intéressent qu'à un seul ordre de questions et se désintéressent de tout le reste. Ils doivent être ouverts à toutes les manifestations de l'activité humaine et, surtout, ils doivent s'intéresser à leurs élèves plus encore qu'à la matière qu'ils enseignent. Car ce n'est pas l'enfant qui est là pour les mathématiques ou le latin, ce sont les mathématiques et le latin, et toutes les autres disciplines, qui sont là pour l'enfant, pour qu'il s'en nourrisse et accroisse son *pouvoir* et son être.

Une autre considération encore milite en faveur du système du maître de classe. L'école fonctionnelle se définit, en effet, non par rapport aux multiples disciplines figurant à son programme, mais par rapport à l'enfant, qui est un. Tout doit donc être mis

en relation, tout doit converger et concourir. Sans quoi, l'enfant pourra s'imaginer que l'orthographe, par exemple, est une exigence arbitraire du maître de français, ou la mise en page, une exigence arbitraire du maître de dessin; tandis que ce sont des conditions d'une action efficace, dans quelque domaine que ce soit, tout comme la connaissance des propriétés de certains corps: verre ou phosphore . . .

Notons ici que le maître de classe doit recevoir une formation professionnelle spécifique, et qu'il conviendra de choisir avec le plus grand soin ceux qu'on chargera de ces fonctions, d'une importance primordiale; car il n'est pas excessif de dire que tout le cours des études dépend des habitudes prises et des pouvoirs acquis par l'enfant, au cours des trois premières années de collège. On ne passera d'ailleurs pas sans transition du régime des maîtres de classe au régime des professeurs spéciaux; dans chacune des trois classes supérieures des collèges, il y aura un maître (ou maîtresse) plus spécialement chargé d'en coordonner les divers enseignements et d'y faire régner cet esprit de classe ou de «volée», dont nous dirons plus loin l'importance.

Les fonctions de maître de classe (au Collège de Genève, on disait et on dit encore, je crois: régent) sont ainsi d'une importance décisive pour les élèves de nos écoles secondaires et pour le pays. Il est donc indispensable de ruiner le préjugé invétéré selon lequel l'enseignement dans les classes supérieures serait plus honorable que l'enseignement dans les classes inférieures. C'est pourquoi l'enseignement dans les classes supérieures ne doit comporter aucune prérogative ni aucun avantage matériel, de telle façon que seuls les goûts et les aptitudes de l'intéressé entrent en ligne de compte.

Du point de vue que nous avons défini, il faut reconnaître qu'à bien des égards notre école secondaire n'est pas un milieu exactement adapté à l'enfant. Ce serait plutôt un milieu convenable à des adultes, si les adultes n'avaient pas une autre école. Les explications données y sont trop souvent des explications pour adultes. On fait appel au raisonnement et à l'abstraction, avant que ces facultés soient présentes. Bien avant qu'on parlât d'éducation fonctionnelle, Félix Bovet notait, dans ses *Pensées*: «On se donne une peine extrême pour développer le raisonnement et la réflexion avant l'âge. Cela viendra tout naturellement».

Une des réformes les plus urgentes sera donc de proscrire l'abstraction des classes inférieures de nos collèges. On ne sera d'ailleurs pas embarrassé d'employer utilement ces deux ou trois premières années. On fera de très nombreux exercices d'élocution et de rédaction, à propos de l'histoire, de la géographie

* A Lausanne, l'enseignement secondaire comporte 6 ans de collège (10—16 ans) et 2 $\frac{1}{3}$ de gymnase, jusqu'au baccalauréat.

ou des sciences naturelles (leçons de choses). On réservera une grande place à l'histoire anecdotique et pittoresque (genre: Lamé et Fleury), qui passionne les enfants; on utilisera la mémoire, fraîche et sûre à cet âge, à acquérir et fixer durablement mots et paradigmes. Et, quand l'aptitude à l'abstraction et au raisonnement discursif sera présente, ces fonctions s'exerceront alors sur une riche matière, qu'elles ordonneront. (Car, s'il ne faut pas vouloir faire raisonner l'enfant trop tôt, il ne faut pas oublier de l'y entraîner dès qu'il en est capable; c'est là, en effet, une des tâches essentielles de l'école secondaire).

Une autre erreur de notre enseignement, c'est de ne pas tenir suffisamment compte du besoin d'activité de l'enfant. L'enfant s'instruit et s'éduque en essayant, en se trompant et en se corrigeant; et non pas en écoutant le maître, parlât-il comme un livre!

Mais son erreur la plus grave, c'est peut-être de vouloir mesurer, heure après heure, le résultat du travail de l'enfant. L'opération de notre enseignement secondaire est pervertie par l'abus de l'interrogation (orale ou écrite) notée. Il faut, certes, donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer. Mais, préoccupé de mettre une note, le maître néglige souvent l'essentiel, qui est de redresser les maladresses de l'élève, de lui suggérer le mot précis qu'il ne connaît peut-être pas encore et, surtout, de lui donner, en exprimant bien, lui-même, ce qu'il a mal dit, le modèle dont il puisse s'inspirer. Car le rôle du maître n'est pas de mettre des notes, mais d'aider l'enfant ou l'adolescent à acquérir certains pouvoirs.

On prétend que l'enfant travaille pour la note. Notre régime l'y amène, c'est vrai; mais, normalement, l'enfant travaille poussé par le besoin d'acquérir de nouveaux pouvoirs. De fait, le comportement de certains maîtres, toujours préoccupés de mesurer et de juger, étonne et déçoit l'enfant (quand il n'a pas été précocement perverti par le système). Et que l'école secondaire fasse de cet enfant, qui s'intéresse au progrès de son esprit et *que la note n'intéresse pas*, un de ces adolescents qui, si souvent, ne s'intéressent à rien sauf à leurs notes, c'est ce qui manifeste le plus crûment sa déviation!

Je sais bien que c'est la famille qui en est responsable pour la plus grande part. Mais c'est là qu'il faut, tout d'abord, porter le fer! Il faut mettre fin au règne de la note, aiguillon à bœufs ou épée de Damoclès! Qu'on ne mette des notes qu'à deux ou trois époques de l'année, comme on le fait dans les bonnes classes primaires. Le reste du temps, désarmé de la note, il faudra bien que le maître intéresse ses élèves, s'il ne veut pas être chahuté; et, pour cela,

qu'il réponde à leurs intérêts, et leur donne ce dont ils ont besoin!

Un de nos meilleurs pédagogues, M. Samuel May, préconisait un système assez radical, que nous souhaiterions voir mettre à l'essai dans l'un des grands établissements d'instruction publique secondaire du chef-lieu (il n'est du reste applicable que là où il y a au moins deux parallèles par volée): c'est le remplacement de la promotion annuelle par la promotion *semestrielle*. Les élèves nés pendant le premier semestre de l'année civile commenceraient leurs études en avril; ceux qui sont nés au cours du second semestre de l'année civile, les commenceraient en automne. A la suite d'épreuves de connaissance et de pouvoir, auxquelles on procéderait donc à la fin de chaque semestre (et que les maîtres pourraient alors élaborer et apprécier avec toute l'attention nécessaire, au lieu qu'actuellement ils sont, toute l'année, submergés par une implacable marée de «feuilles» ou de «copies», qu'ils corrigent sommairement), la sanction interviendrait *immédiatement*, sous forme de la promotion ou du doublement du semestre. Ce qui comporterait deux avantages appréciables: d'une part, en effet, les maîtres hésiteraient moins à prendre, toutes les fois que l'intérêt de l'élève le conseillerait, une mesure qui ne retarderait celui-ci que d'un semestre; et, d'autre part, on verrait diminuer ce «chauffage à blanc» au cours du second et surtout du troisième trimestre de l'année scolaire, et ce «maquignonnage» *in extremis* qui déshonore trop souvent notre enseignement secondaire.

Par les diverses mesures exposées ci-dessus, on transformerait l'école, de contrainte subie sans profit, en information désirée et efficace. L'école fonctionnelle est, en effet, l'école où l'on travaille dans la joie. Un nombre impressionnant d'anciens collégiens et d'anciens gymnasiens gardent de leurs années d'études le souvenir d'années vécues dans l'inquiétude, sous menace; «traqués» et, comme on dit familièrement, «attendus à chaque tournant». Une école qui laisse de tels souvenirs n'était certainement pas fonctionnelle. Car l'activité qui répond exactement à un besoin ou à un intérêt, même quand elle comporte un effort astreignant et pénible, engendre la joie. C'est ce que confirme la visite de classes où le maître s'applique à réaliser «l'école pour l'écolier».

On demande une école qui fasse aimer le travail: c'est demander que l'école soit fonctionnelle! Je ne nie pas que des mobiles extrinsèques puissent, accessoirement, contribuer à ce résultat (on aime le travail quand on aime son maître, et pour faire plaisir à ses parents); mais il faut avoir l'honnêteté d'admettre qu'à tout âge on ne fait bien que ce que

l'on fait avec joie, et qu'on ne fait avec joie que ce qui correspond à un intérêt organique.

On objectera sans doute que, si l'éducateur se laisse toujours guider par les intérêts de l'enfant, il ne *l'élève pas*. — Mais il n'y a pas d'autre moyen de l'élever que de lui fournir un milieu bien conditionné, dans lequel il *s'élève*. Et, d'ailleurs, le maître, s'il sait marcher au train de ses élèves, prend la tête et les entraîne. Le meilleur maître, c'est le meilleur entraîneur. Nous savons tous ce que nous devons aux maîtres qui nous ont encouragés et enthousiasmés.

Seule est efficace la leçon qui répond à une question, explicite ou implicite; et le maître perd son temps à vouloir enseigner ce qui ne répond à aucun intérêt actuel: Il peut hâter l'éveil de certains intérêts; les traités de didactique insistent sur la nécessité d'éveiller l'intérêt avant l'aborder le sujet de la leçon. Mais on n'éveille l'intérêt qu'en appuyant sur des intérêts présents, actuels. Ici, ce joli mot de Baden-Powell, que je cite de mémoire: «Si le pêcheur

met à son hameçon la nourriture dont lui-même est friand, il ne prendra, vraisemblablement, pas grand chose, s'il essayait d'amorcer sa ligne avec une nourriture qui soit au goût du poisson!» Il faut donc que l'éducateur traduise en intérêts présents les buts de l'éducation qui visent l'avenir.

Dans la mesure où il y réussit, il élève et développe l'enfant; mais ce n'est pas tout; s'il sait son métier, il utilise, pour accélérer l'éveil des intérêts supérieurs, l'émulation naturelle (qu'il ne faut pas confondre avec la concurrence organisée par le système des notes). Il y a aussi des entraîneurs parmi les élèves, et une des parties essentielles de l'art du pédagogue est de les utiliser. Mettant en relation ces univers séparés que sont dans trop de classes les enfants, le maître les stimule et les féconde ainsi les uns par les autres; c'est l'avantage du mode collectif, qui est le nôtre, sur le mode individuel.

Louis Meylan

Professeur à l'Université de Lausanne

Not der Großschreibung und Rechtschreibreform

Von Michael Hochgesang

Als eine Hauptschwierigkeit der deutschen Rechtschreibung gilt die Großschreibung der Hauptwörter. Ein Arbeitskreis für Rechtschreibregelung, der 1956 vom Bundesminister des Innern und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder einberufen war, hat daher mit Mehrheit die Einführung der «gemäßigten» Kleinschreibung der Hauptwörter empfohlen. In dem Arbeitskreis waren neben Delegierten von Fachverbänden (Schriftsteller, Lehrer, Buchhändler, Gewerkschaft Druck und Papier) vor allem Germanisten vertreten.

«Lassen wir doch an den Häusern die Giebel, die Vorsprünge der Balken, aus den Haaren das Puder weg, warum soll in der Schrift aller Unrat bleiben», schrieb J. Grimm im Hinblick auf die Großschreibung in der Vorrede zum Deutschen Wörterbuch. W. Wilmanns, der bedeutende Verfasser einer historischen «Deutschen Grammatik», fügt dem im «Kommentar zur Preußischen Schulorthographie» (1880) hinzu: «Die Gewohnheit (des Großschreibens) ist störrisch geworden und stolz auf die albernen Gründe, mit denen man sie stützt».

Woher kommt diese Feindschaft vieler Germanisten gegen die Großschreibung? Sie haben seit Jacob Grimm die Überzeugung, daß die Großschreibung eine überflüssige Zutat der deutschen Sprache sei. Tatsächlich lassen sich mancherlei Belege dafür beibringen. Die Großschreibung ist zuerst im

Geist der schmuckfreudigen Renaissance- und Barockzeit willkürlich gewuchert und erst allmählich auf die Hauptwörter beschränkt worden. In seiner «Teutschen Orthographe» von 1697 berichtet Joh. Rud. Sattler, nach Schriftsetzerauskunft sei das häufige Verwenden der Großbuchstaben «der Teutschen Sprach ein Zierd». Schottel, der größte deutsche Sprachgelehrte des 17. Jahrhunderts, schreibt: «Es befindet sich zwar, daß die Trükkere (Drucker) fast alle selbständige Nennwörter pflegen mit einem großen Buchstabe am Anfange zusezzen, es ist aber solches eine freye, veränderliche Gewohnheit bishero gewesen, und jedem, wie ers hat wollen machen, ungetadelt frey gestanden» (nach Wilmanns, Schulorth., 1880). Noch für Kaspar Stieler («Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs», 1691) ist die Großschreibung der Substantive Gewohnheit, nicht verbindliche Regel. Gefordert wurde die Großschreibung aller Substantive zuerst von dem Grammatiker Joh. Girbert (1653), dann von dem Berliner Rektor Bödiker (1690). Bödiker schreibt klar und deutlich: «Alle Substantiva und was an deren statt gebraucht wird, müssen mit einem großen Buchstaben geschrieben werden».

Reichen diese Zeugnisse aus, um heute noch mit dem ganzen Gewicht der Wissenschaft zu erklären, die Großschreibung sei eine bloße Zutat und man könne auf sie verzichten, ohne die neuhochdeut-