

**vous avez dit ...**

# **pédagogie**

**Roller :**

**"oui, pédagogie.."**

Conférence de Samuel Roller  
Neuchâtel  
6 février 1986

n° 10

UNIVERSITE DE NEUCHATEL

SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE  
CLOS-BROCHET 30  
2000 NEUCHATEL

VOUS AVEZ DIT ...

P E D A G O G I E

# Roller :

"oui, pédagogie.."

Conférence de Samuel Roller  
Neuchâtel  
6 février 1986

n° 10  
juin 1986

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

2 quai Robert-Comtesse tél (038) 21 31 81

2000 NEUCHATEL

V O U S A V E Z D I T . . . P E D A G O G I E ?

O U I , P E D A G O G I E

Plan

Samuel Roller, ou défense et illustration de la pédagogie	. 3
Bref curriculum vitae de Samuel Roller	. . . . . 5
Eléments biographiques	. . . . . 8
"Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie"	. . . . . 13
a) le texte écrit	. . . . . 15
b) la conférence	. . . . . 28
c) questions et réponses	. . . . . 37
Bibliographie de Samuel Roller	. . . . . 43

Samuel Roller,  
ou défense et illustration de la pédagogie

Le 6 février 1986, Samuel Roller faisait à quelques étudiants neuchâtois un cadeau considérable. Il leur présentait, outre quelques éléments autobiographiques, sa conception de ce qu'est la pédagogie. Sa conférence est une réponse à la question impie que pose la présente revue par son titre même : "Vous avez dit ... pédagogie ?" Et si le ton, donc, est humoristique, la réponse, positive, est grave. Roller, avec son "...oui, pédagogie", son Credo, celui de sa vie entière nous a-t-il révélé, livre ainsi une réponse-programme dont l'argumentation retiendra chacun.

Sans doute est-ce avec l'amitié qui nous lie à l'auteur de ces lignes que nous voulons les livrer à nos lecteurs; mais c'est plus encore avec l'émotion d'un pédagogue qui, les lisant, se re-constitue. Car ces lignes, si usée soit la métaphore, vont "à contre-courant", et elles y vont tant qu'elles interpellent tout éducateur : pensant à notre époque de mort de cette pédagogie que défend Roller, de cette pédagogie étouffée par tant de personnages et de sciences (dites de l'éducation), qu'un discours vienne, à nous autres enseignants, re-donner du "pédagogue", voilà qui tranche pour les tâcherons de la transmission enseignante que nous sommes peu à peu devenus, voilà qui nous ré-institue dans une dignité que tant sont prompts, par inadvertance parfois, par malveillance souvent, à s'appropriier en nous en privant.

Nous fûmes donc une vingtaine, ce 6 février, à écouter notre "pédagogue". Et chacun de son côté savait qu'un jour, ému, il dirait : "j'y étais". S. Roller, qui avait dû choisir, n'avait pas désiré faire de la publicité à sa venue, pour laquelle il eût été loisible de remplir une vaste salle. C'est encore bien là une position répandue chez les pédagogues : ce mélange de fierté qu'engendre le projet de formation et d'humilité qu'exige le petit nombre. Eclatant symbole, Roller

fêtait ce 6 février 1986 ses 74 ans; et il les fêtait, en pédagogue, face à l'un de ces publics restreints qu'il aime animer.

Pour montrer autant que possible la densité du don, j'ai voulu sauvegarder dans l'intervention de Samuel Roller la tonalité de la conférence elle-même, d'abord en ne formalisant pas dans un écrit totalement académique la communication orale, ensuite en conservant quelques-uns de ces menus éléments qui toujours colorent l'oral et sont trop soigneusement ôtés de l'écrit. Les pédagogues - eux, justement - savent bien que, dans un premier temps, ce sont ces éléments à partir desquels s'instaure l'échange; aussi la conférence d'un "grand" pédagogue doit-elle, avant tout et aussi, se lire à ce premier niveau. Ceux que seul le deuxième niveau préoccupe trouveront celui-ci en première position, directement écrit par Roller qui le communiqua avant même son intervention.

Y a-t-il nécessité, pour clore cette brève présentation, de clarifier les liens qu'entretiennent les sciences de l'éducation et la pédagogie ? D'une certaine manière, oui, car la position de Samuel Roller occupe l'un des extrêmes à cet égard. Mais il y faudrait bien des pages et je dois être bref : quand la psychologie, la sociologie, la psychologie sociale, la psychanalyse, la philosophie, l'histoire, l'économie, etc. sont passées par là, on peut dire, avec bien des auteurs dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils ne pensent pas nécessairement à mal, que la pédagogie a été vidée de sa substance. Dire avec Roller que la pédagogie existe (encore...) revient à poser qu'un singulier personnage est susceptible, capable et, même, heureux de se frotter à ces disciplines et de les intégrer, de les mûrir, de les vivre au jour le jour dans son contact à son public. C'est dire que le pédagogue dont on nous parle emplit redoutablement son rôle puisqu'il en vient à transcender, dans un effort axé sur des finalités ambitieuses, toutes ces savantes disciplines. Comment, Monsieur Roller, vraiment, comment ne pas vous suivre ?

Pierre Marc

## CURRICULUM VITAE de SAMUEL ROLLER

Né le 6 février 1912 à La Chaux-de-Fonds (Neuchâtel).

Brevet neuchâtelois d'instituteur, Neuchâtel, 1930.

Brevet neuchâtelois d'aptitudes pédagogiques, 1931.

Certificat de pédagogie de la Faculté des lettres de l'Université de Genève, 1934.

Diplôme de pédagogie de l'Institut des sciences de l'éducation, 1935.

Lauréat du prix Paul Dupoix, 1937.

Chargé de cours à l'Institut des sciences de l'éducation, 1948.

Professeur de pédagogie expérimentale à l'Institut des sciences de l'éducation, 1952.

Docteur en philosophie (mention pédagogie), Genève, 1955.

Codirecteur des Etudes pédagogiques (Ecole normale d'instituteurs), 1955.

Chargé de cours à la Faculté des lettres (pédagogie expérimentale); codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation; directeur du Service de la recherche (Département de l'instruction publique), 1958.

Lancement du bulletin "Math-Ecole", 1962.

Professeur extraordinaire de pédagogie expérimentale à l'Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, 1965.

Fondateur et président du Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction (GRETI), 1966.

Médaille d'or du Ministère de l'éducation et de la culture du Royaume de Belgique, 1968.

Premier directeur de l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (Neuchâtel), 1970.

.../...

En retraite depuis le 1er septembre 1977 :

- Après 1977, premier rédacteur francophone de la revue "Education et Recherche" (Bildungsforschung und Bildungspraxis), organe de la Société Suisse pour la Recherche en Education.
- Nombreux exposés devant des groupes de personnes de 55-60 ans conviées par leurs entreprises ou leurs municipalités à participer à des séminaires sur la "Préparation à la retraite".
- Avril 1981, Genève, exposé de synthèse du Congrès européen de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP). Thème : "L'enfant handicapé".
- Avril 1982, Mexico, participation aux travaux d'un groupe d'experts convoqués par le Ministère de l'éducation nationale du Mexique. Thème : "La technologie éducative".
- Mai 1982, Université du 3e âge, Genève. Exposé : "Les origines du Bureau international de l'éducation (BIE), la part de Genève".
- De 1981 à 1984, participation aux Cours de formation permanente des enseignants des cantons de Fribourg, Valais et Vaud. Thèmes : "Les fondements de l'acte éducatif".



## Eléments biographiques

Chers collègues et, croyez-le, chers amis, je suis très heureux et très impressionné de me retrouver en cette Université de Neuchâtel, la première université qui m'ait accueilli, il y a longtemps, bien longtemps. Nous avons convenu que je commencerai par un exposé d'ordre biographique, après quoi j'aborderai mon thème d'aujourd'hui, qui est la défense d'une discipline qui m'est chère, la pédagogie.

Je suis né à La Chaux-de-Fonds et j'ai appris à lire avec une institutrice, âgée, mais qu'on appelait la "Froebeliennne". Elle avait une pédagogie influencée par Froebel et, comme ce dernier fut élève de Pestalozzi, j'ai bénéficié par voie de transitivity de l'influence de Pestalozzi. Cette maîtresse m'a laissé le meilleur des souvenirs parce que j'avais le sentiment qu'avec elle on ne perdait pas de temps et que l'on travaillait. Puis, j'ai eu quelques années d'école primaire et me voilà après ma 5e année entrant au Progymnase; c'était la première année du secondaire. Deux classes de 40 élèves, c'était trop, il fallait éliminer. On nous a fait faire une dictée, et le petit Samuel ROLLER a fait un nombre si impressionnant de fautes qu'il s'en est fallu de peu qu'il ne soit renvoyé en primaire. Mais il a été sauvé par la politique sociale du directeur de l'Ecole secondaire de l'époque, le socialiste Auguste Lalive, qui a décidé de me donner une chance; les 80 élèves des 2 classes ont été répartis en 3 classes; je suis resté.

Gymnase, Ecole normale. Je suis instituteur neuchâtelois; je n'ai pas de "matu". Nanti de mon brevet, j'étais, à cette époque, chômeur, sans

indemnité. Je vais à Genève pour y essayer des études d'orientation professionnelle (à cette époque, être orienteur professionnel, c'était occuper un créneau). Je vais donc à l'Institut J.J. Rousseau, fondé par Edouard Claparède en 1912, et je me prépare à obtenir un diplôme d'orienteur. Mais Genève avait besoin d'instituteurs; je pose ma candidature; j'ai été suppléant et, l'année suivante, ayant réussi un concours d'entrée aux Etudes pédagogiques, qui étaient l'Ecole normale de ce canton, je refais, à Genève, des études d'instituteur. Vous avez ainsi devant vous un bonhomme qu'on a dû former deux fois pour qu'il soit capable de tenir une classe.

Instituteur, je le suis à l'école du Mail, qui était l'école d'application et l'école expérimentale, dirigée par Robert Dottrens, dont vous avez entendu parler. Dottrens lançait son "enseignement individualisé". J'ai fait un mémoire de fin d'études sur "l'individualisation de l'enseignement des fractions décimales".

Puis, les années passant, on me demande un jour d'être assistant de Pierre Bovet, le Neuchâtelois, prof., chez Claparède et à la Faculté des lettres, de pédagogie expérimentale. Je quitte ma classe et, toujours dans cette école du Mail de Plainpalais, je descends au sous-sol où je vais vivre pendant 15 ans, acteur numéro un de ce qu'on appelait "le laboratoire de pédagogie expérimentale". J'y développe quelques tests d'instruction, le test de conjugaison "V 55", le test "Ortho 25", et je commets une petite brochure : "Les enseignements d'une dictée". J'aide les inspecteurs à bâtir leurs épreuves générales et participe pendant quelques années aux travaux d'une mise en place du cycle d'orientation de Genève.

C'est à ce moment aussi que j'achève une thèse de doctorat sur "la conjugaison française" et que paraît son sous-produit, qui s'est révélé plus important que la thèse elle-même : les "Tableaux de conjugaison". Ceux-ci sont **donnés**, j'insiste sur le mot, aux enfants dès la 4e, de telle sorte qu'ils puissent, ayant appris à manipuler cet outil sous la direction de leur maître, s'en servir au cours de leur vie. Et, croyez-le, c'est une de mes plus grandes satisfactions que de rencontrer, au hasard des chemins, un menuisier : "Ah! vous

êtes celui des tableaux ? Alors vous savez, à l'école, j'ai bien râlé; mais aujourd'hui, je ne peux plus m'en passer. Je les consulte toutes les fois que j'ai quelque chose à écrire." Et les dactylos me tiennent le même langage. J'ai donc atteint mon objectif : munir les écoliers d'un bon instrument de travail.

J'ai besoin pour l'introduction du dictionnaire dans les écoles. J'ai ainsi la douce satisfaction d'avoir contribué à faire passer le dictionnaire, qui était derrière le bureau du maître, la plupart du temps couvert de poussière, sur le bureau des enfants, chacun d'eux ayant désormais son propre dictionnaire et apprenant, avec des brochures que nous avons faites à leur intention, comment s'y prendre pour extraire de lui toute information pertinente.

Installé dans la recherche pédagogique, j'ai contribué au lancement de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, l'A.I.P.E.L.F. comme on dit. Nous nous sommes retrouvés à maintes reprises entre chercheurs étrangers, belges, français et canadiens. J'ai participé aux travaux des chercheurs en pédagogie du Conseil de l'Europe à Strasbourg, et à Hambourg, aussi, avec les "moscovites".

Vers 1960, j'ai pris feu pour un matériel de calcul, les Nombres en couleur de Georges Cuisenaire. Période qui m'a donné l'occasion d'entrer en relation avec Caleb Gattegno et Madeleine Goutard, inspectrice des écoles maternelles du Haut-Rhin, actuellement présidente de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire. Je me suis ainsi trouvé engagé dans le renouvellement de l'enseignement de la math. Je continue à trouver que les réglettes de Cuisenaire sont un matériel fécond; je ne regrette qu'une chose, qu'il soit l'objet d'un ostracisme que je ne comprends pas. Peut-être me répondrez-vous un jour.

J'ai vécu la période de Royaumont (1959), quand les mathématiciens, les Dieudonné entre autres, nous convainquaient d'ignorance, nous engageaient à nous convertir à la "math. nouvelle". J'ai participé à ce renouvellement en Suisse romande, renouvellement qui, comme vous le

savez, a été géré d'une manière particulièrement heureuse par l'"Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques", à quelques mètres d'ici. C'est là une belle expérience pédagogique, une réussite quant à l'introduction d'une méthode nouvelle d'enseignement.

Nous sommes en 58; je suis fait co-directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, l'autre "co" étant Jean Piaget. Ne croyez pas, hélas, que j'ai vécu sept années de collaboration intime avec Piaget ni que j'ai su sortir grandi d'avoir cotoyé ce grand homme. Je n'ai pas su amorcer la collaboration. Néanmoins ces années, qui précédaient 68 et qui n'ont pas été faciles, me laissent un bon souvenir. En 65, j'abandonne ma co-direction, reprise d'ailleurs par un autre Neuchâtelois, Laurent Pauli.

A cette époque, appelé par mon ami, le professeur Georges Panchaud, je donne un enseignement de Pédagogie expérimentale à l'École des sciences sociales et politiques de Lausanne.

Je fonde alors, avec quelques amis, le Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction, le G.R.E.T.I., qui, pendant une dizaine d'années a eu une influence que je crois positive, d'animation, de renouvellement, d'ouverture, sur un ensemble de problèmes pédagogiques d'ordre technique mais qui parfois sont allés au-delà. Nous avons eu, entre autres, un prestigieux Congrès à Montreux, en 69, au cours duquel il fut demandé au G.R.E.T.I. de préparer l'ouvrage, paru un an plus tard, "La Suisse au devant de l'éducation permanente". Je garde du G.R.E.T.I. un bon souvenir, avec un brin d'amertume. La publication de l'ouvrage n'a pas eu la suite que nous souhaitions; l'Education permanente n'est pas entrée dans les faits.

En 1970, je lance, pour le compte des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (I.R.D.P.).

Le premier jour (1-09-70), une table et une chaise..., aujourd'hui, une belle et grande maison. Allez à l'I.R.D.P., vous y serez reçus à bras ouverts. Jean Cardinet fut mon éminent collaborateur dès la première heure. Avec lui j'ai créé le "Groupe des chercheurs romands"

et le "Groupe Gonseth". Ce dernier rassemble, deux fois l'an, des mathématiciens, surtout, auxquels nous avons demandé, au début du moins, de nous aider dans notre entreprise de régulation du nouvel enseignement de la mathématique.

Nous avons eu par la force des choses des relations étroites avec le Centre de coordination pour la recherche en matière d'éducation à Aarau. Votre serviteur, enfin, s'est vu confier quelques missions au Zaïre, au Cameroun, en Côte d'Ivoire. Le 31 août 1977, à six heures moins cinq, il a posé les clés de l'I.R.D.P. sur son bureau. Il était désormais "en retraite".

**Vous avez dit... pédagogie ?**

**Oui : pédagogie (1)**

**Thèmes :** FONDEMENT BIOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE  
EDUCATION PERMANENTE  
APPRENTISSAGE  
MATRICE SOCIALE  
LE PEDAGOGUE  
FORMATION ET IN-FORMATION  
LA PERSONNE  
DETERMINISMES ET LIBERTE  
L'ACTE PEDAGOGIQUE  
LA PEDAGOGIE  
LE SYSTEME EDUCATIF : L'appareil légal  
    Les structures  
    Les plans d'études  
    Les méthodes  
    Les outillages  
    La communauté des partenaires  
    Les régulations  
DISCIPLINE DE LA TOTALITE  
SERVICE

(1) Ce texte fut écrit par Samuel Roller avant sa conférence, à l'intention de ses auditeurs.

"Le but de l'éducation n'est pas de tailler l'enfant pour une fonction ou de le mouler à quelque conformisme, mais de le mûrir et de l'armer (parfois de le désarmer) le mieux possible pour la découverte de cette vocation qui est son être même et le centre de ralliement de ses responsabilités d'homme. Tout l'appareil légal, politique, social ou économique n'a d'autre mission dernière que d'assurer d'abord aux personnes en formation la zone d'isolement, de protection, de jeu et de loisir qui leur permettra de reconnaître en pleine liberté spirituelle cette vocation; ensuite de les aider sans contraintes à se dégager des conformismes et des erreurs d'aiguillage; enfin de leur donner, par l'agencement de l'organisme social et économique, les moyens nécessaires pour donner à cette vocation son maximum de fécondité. Il faut préciser que cette aide est due à tous sans exception; qu'elle ne saurait être qu'une aide discrète, laissant au risque et à l'initiative créatrice tout le champ nécessaire. La personne seule trouve sa vocation et fait son destin. Personne autre, ni homme, ni collectivité, ne peut en usurper la charge. Tous les conformismes privés ou publics, toutes les oppressions spirituelles, trouvent ici leur condamnation."

Emmanuel Mounier, **Manifeste au service du personnalisme**, 1936.

## LE TEXTE ECRIT

### FONDEMENT BIOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE

La pédagogie a un fondement biologique induisant, de manière concomitante et permanente, une réflexion philosophique portant sur la nature de l'homme et sa destinée.

Le fondement biologique : l'homme naît inachevé. La nature a "programmé" génétiquement les autres espèces animales. L'homme, lui, est, à la naissance, peu programmé. Il aura à être programmé et à se programmer.

L'homme naissant est doté de pouvoirs. Il est virtualités. Celles-ci s'actualisent à la faveur d'un milieu conditionnant et par le jeu d'une liberté. Car, si l'homme naît non-conditionné, c'est qu'il est appelé à la liberté. Celle de se faire lui-même. La construction de l'homme, son mûrissement, demandent un temps long, une durée. C'est pourquoi l'homme a une enfance/jeunesse particulièrement longue.

### EDUCATION PERMANENTE

Cette construction, rapide au début de l'existence, se ralentit progressivement. Elle ne s'interrompt cependant jamais. Hier, l'habitude (des comportements sociaux et du métier) marquait, dans une certaine mesure, la fin du grandissement. L'individu étant, de plus, en mesure de procréer, on le considérait alors comme adulte : un homme fait. Aujourd'hui, en raison de l'accélération du changement, l'homme est dans l'obligation de se réadapter continuellement, de ne jamais cesser de se faire : éducation permanente obligée.

## APPRENTISSAGE

L'abeille, programmée par ses gènes, n'a pratiquement rien à apprendre. Elle sait tout, dès sa naissance. Et, depuis des millénaires, nulle abeille n'ayant pu se libérer de son code génétique n'a inventé quoi que ce soit. L'homme, en revanche, ne sachant rien au départ, a tout à apprendre. Il est doté d'une **capacité d'apprendre** qui le fait vivre et le rend apte à créer du nouveau.

## MATRICE SOCIALE

Naissant immature, l'homme-enfant a besoin d'une aide. Surgi de la matrice maternelle, il est pris en charge par la **matrice sociale**.

La société pourvoit - doit pourvoir - à son grandissement. C'est d'abord aux **parents** qu'est commis le soin d'accompagner l'enfant en croissance. Ce furent ensuite, au cours des siècles, les gens des métiers qui, prenant le relais de la famille, ont pourvu à l'apprentissage des gestes nourriciers.

## LE PEDAGOGUE

Vint le jour, cependant, où, en raison de la complexification de la vie humaine, la conduite efficace des apprentissages requis d'un petit d'homme a dû être confiée à des spécialistes : les éducateurs, instituteurs, maîtres; les **pédagogues**. Le pédagogue est voulu par la nature de l'homme. Il l'est, aujourd'hui plus qu'hier et moins que demain.

## FORMATION ET IN-FORMATION

L'action exercée par ce pédagogue sur l'être en croissance est double : une formation et une in-formation. La **formation** consiste en une sorte de dressage. L'individu doit acquérir des comportements accordés

aux exigences du milieu biológico-social au sein duquel il doit s'adapter. La contrainte, ici, est de rigueur. L'individu, d'ailleurs, la demande. Elle lui est aide spécifique. **L'in-formation**, elle, est non-contrainte. Elle a pour fin d'aider l'individu a **se** faire lui-même à partir de ce qui lui est propre et qui demande à se manifester, à se traduire en conduites originales. Le pédagogue ne peut que **prêter assistance** à l'advenue de cette liberté qui coïncide avec une singularité; tous les êtres étant proprement originaux et devant le demeurer.

Le pédagogue, assistant celui qui croît, gère pour lui, avec lui, la pesée édificatrice des déterminismes et la surgescence des libertés.

## LA PERSONNE

Cette gérance accompagnatrice cependant ne saurait être que la régulation, lourdement cybernétique, de deux forces complémentaires. Elle suppose, de surcroît, que le pédagogue ait, transcendentalemeut à lui, une vision de l'homme à former/in-former. Son action ne peut être, dès lors, que **finalisée**. Mais le but à atteindre n'est pas, ici, une cible immobile et inchangée. Il est plus aspiration à une plénitude que volonté crispée de parvenir à un sommet fixé. Il est foyer, générateur d'un élan; il est espérance de plus et de mieux.

Quel pourrait être le portrait de cet homme ? - **La personne**. Un être, unique, doué de liberté, appelé, par vocation, à actualiser ses virtualités et, ensuite, à les mettre au service de la communauté qui l'aura aidé à devenir celui qu'il est. Cette personne est, ainsi, le **référentiel** auquel rapporter et les actes du pédagogue, et les actes de celui même à qui il prête assistance. A quel signe reconnaître que cette conquête se fait convenablement ? - A la **joie**. Car la joie atteste, chaque fois qu'elle sourd des profondeurs de l'être, que la **vie** a réussi. La joie de l'être en croissance, accompagnatrice de ses réussites, établit ainsi le succès de tout ouvrage de pédagogue. Elle est le **critère** ultime de son action.

## DETERMINISMES ET LIBERTE

La personne est un **tout** : corps, sensibilité, esprit et ... âme. Chacune de ces "composantes" étant en **inter-action** avec les autres. Par ailleurs, la personne est grevée de **déterminismes** : hérédité, facteurs sociaux, et, simultanément, elle est appelée à manifester, à coups **d'actes de liberté**, son originalité propre. Déterminismes et liberté sont, eux aussi, en interconnexion. Conséquemment le pédagogue peut, et doit, prendre en compte toutes ces interconnexions. Les ignorer le condamnerait à l'inefficacité.

## L'ACTE PEDAGOGIQUE

L'ouvrage du pédagogue venant en aide à un être en croissance pour qu'il **soit** formé et qu'il **se** forme consiste toujours en une relation qui va d'un adulte à un enfant/adolescent et, réciproquement, de celui-ci à celui-là. Le jeune, s'il est bien aidé, ne peut qu'aider son maître à l'aider.

L'aide accordée constitue l'**acte pédagogique**. Accompli **hic et nunc**, il est, se déployant, **simple**. Seule l'analyse, **a posteriori**, le découvre complexe. Et il l'est de fait. Parce que, notamment, la vie des hommes a crû en complexité : développement de la science et de la technique. L'acte pédagogique s'est ainsi enflé en amont jusqu'à devenir un **systeme** - l'Ecole - qui s'est institué, nationalisé, laïcisé. Et cela en même temps que s'instaurait la démocratie et que s'imposait l'Etat-nation. Simultanément une discipline a pris corps : **la pédagogie**.

Qu'est-elle, cette pédagogie ?

## LA PEDAGOGIE

La pédagogie - philosophie, art,
science et technologie - n'est pas
autre chose que l'ensemble des
dispositifs de tous ordres qui,
mis en convergence, doivent assurer
à chacun la réussite des apprentissages
qu'exige la conquête
de son humanité

La pédagogie est contemporaine de la surgescence de l'*homo sapiens*. Elle concourt à l'ontogenèse comme à la phylogenèse de l'homme. Elle contribue à faire l'homme.

Elle est humanisme.

Ultimement, la pédagogie considère l'homme à former : question philosophique.

Immédiatement, elle trouve sa raison d'être dans l'accomplissement de l'acte pédagogique : question pratique.

Entre ces deux pôles, le système éducatif.

## LE SYSTEME EDUCATIF

Au sein de ce système, peuvent se distinguer :

### 1) L'appareil légal

Des textes d'abord. Articles constitutionnels relatifs à l'éducation. Articles eux-mêmes en accord avec la **Déclaration universelle des**

**droits de l'homme;** ou toute autre "déclaration". Lois sur l'Instruction publique. Règlements. Instructions administratives.

Des **organes politiques.** Parlement. Pouvoir exécutif. Département de l'Instruction publique. Magistrat responsable de ce Département.

Des **organes de direction et d'administration.** Chefs de services, directeurs, inspecteurs; bureaux.

Tout cet appareil étant chargé de l'organisation du système, de son fonctionnement, de son contrôle.

## 2) Les structures

Ce sont différentes "écoles". Elles se constituent en un ensemble souple, élastique, "à géométrie variable" pour que l'élève puisse y trouver la "niche" écologico-éducative la plus propice à son développement du moment.

L'organisation structurale en "années scolaires" trouve ici sa **condamnation.** L'évolution des jeunes ne doit pas être limitée de manière contraignante par des dispositifs qui, lui étant incompatibles, la freinent ou la distordent. Tout, au contraire, doit être si bien disposé que l'élève, à chaque instant, trouve les conditions les plus favorables à ses réussites.

## 3) Les plans d'études

Comme les structures, les plans d'études ne sauraient être que souples et sensibles aux changements que suscite le monde en mouvement. S'y décèlent pourtant deux parts, celle de l'**obligatoire** et celle de l'**optionnel.**

La part de l'obligatoire concerne les **disciplines de base** - la langue et la mathématique notamment - dont la maîtrise est indispensable à la conquête de tous les autres savoirs ou savoir-faire.

La part de l'optionnel est constituée par un ensemble, riche, de savoirs et de savoir-faire d'ordre **culturel** et **pratique** qui, offerts à l'élève, sont, par lui, choisis au gré de sa croissance et de la progressive découverte qu'il fait de ses besoins, de ses aspirations et de ses volontés. La maîtrise des options balise, entre autres, le chemin de l'**orientation** progressive vers un métier (quel que soit ce "métier").

Les plans d'études doivent de plus et obligatoirement comporter, de manière sous-jacente, l'exercice permanent de l'**invention**, de la **création**. Car aujourd'hui plus qu'hier, l'équipement de l'individu en savoirs ou en savoir-faire maîtrisés ne saurait suffire. Cet équipement pourrait même l'encombrer face à des situations toutes nouvelles. D'où la nécessité, vitale, de faire une large part à l'invention, à l'initiative. Ce qui demande le respect des singularités et la tolérance du marginal (oser échapper aux normes, voire oser enfreindre les règles).

#### 4) Les méthodes

Elles portent, essentiellement, sur l'**apprentissage**. Parce que l'être humain, devant apprendre pour se faire et se parfaire, est doté du pouvoir, grand chez lui, d'apprendre. Processus "naturel" mais que l'artifice peut renforcer. D'où l'élaboration de "**méthodes d'apprentissage**" où se distinguent motivation; mobilisation des énergies, volonté; invention de modèles, assimilation et accommodation; évaluation formative; réussite.

Toute "**méthode d'enseignement**" (didactique) ne se justifie dès lors que relativement à cet apprentissage : dans quelle mesure tel enseignement le favorise-t-il ?

Il serait faux cependant de croire qu'en mettant l'accent sur l'apprentissage on néglige l'enseignement. Enseigner (**docere**) est, en soi, une valeur culturelle. Depuis toujours des humains ont enseigné, transmettant des savoirs, initiant, communiquant. Mais donnant à leur communication un caractère spécifique. A savoir que la chose communiquée est nantie, par qui communique (par l'enseignant), d'un pouvoir vibratoire *sui generis* qui l'établit en tant que **valeur**.

Le maître qui transmet un savoir atteste que celui-ci est, pour lui, valeur (force vitalisante). Cette valeur le meut et, après qu'il l'ait générée, elle entretient sa vocation de "docent".

Mais si beaucoup est exigé du maître, il lui est demandé plus encore. Ayant communiqué des savoirs, ayant, de ce fait, mis l'apprenant en contact avec les savoirs, il a désormais rempli, achevé sa mission. Car celle-ci, en définitive, est de nature catalysatrice. Le maître, corps catalyseur, neutre dans une certaine mesure, doit, quand le métabolisme (assimilation du savoir) est enclanché, se retirer, laissant à l'apprenant le champ libre.

La science communiquée est, le plus souvent, une science faite; antérieurement élaborée, fixée. Elle est d'hier. L'enseignant a pour tâche de la ré-actualiser. Il le fait en se ré-installant lui-même dans la science à l'"état naissant". Communiquant la science, il la recrée.

Ainsi l'apprentissage consiste en une reconstruction, par chaque individu, d'un corps de savoirs, d'une culture. Renaissance, en lui, de la science qui ne cesse de naître en chacun comme en tous : co-naissance.

## 5) Les outillages

L'intendance. Immeubles et meubles. Lieux équipés pour que les apprenants y soient accueillis et trouvent là des conditions d'activité qui favorisent la conquête de leur maîtrise, comme aussi la découverte

progressive de leur être profond. Bibliothèques, salles de travail-lecture, laboratoires, ateliers (d'artisanat, d'art), installations sportives. Tous lieux de travail et de jeu; d'activité et de repos; de lutte et de paix; de solitude et de vie communautaire.

Lieux ouverts. Aux écoliers, bien sûr; mais pourquoi pas à ceux qui ne le sont plus et qui reviendraient "à l'école" comme on aime à revenir chez soi ?

Et ouverts à longueur de journées et d'années. Pas de "vacances" pour ces lieux. Offerts en toutes saisons, à toute heure. Pour y poursuivre des ouvrages. Pour créer.

#### 6) La communauté des partenaires

L'acte pédagogique vise celui qui s'éduque. Mais celui-ci ne peut se faire, au début du moins, qu'avec l'aide d'un adulte, l'éduquant : pédagogue (celui qui accompagne), éducateur (celui qui conduit), instituteur (celui qui établit), maître (celui qui détient une sagesse).

Le lieu éducatif est **habité**. Des élèves, des maîtres, vivant une vie communautaire. Communauté des maîtres : toutes les "sociétés pédagogiques"... Communauté des élèves : tous les groupements, équipes, comités... Communautés de maîtres et d'élèves réunis. Tous "ensembles" où s'apprend la vie **sociale, morale, civique**. Où se vit l'interaction fertilisante entre le groupe qui protège et éveille des personnes, d'une part, et chaque personne, d'autre part, appelée à son tour à faire vivre la communauté.

Se vit aussi, dans la pratique de la vie communautaire, la **relation de l'autorité et de la liberté**. Les deux sont nécessaires. L'autorité contraint. Elle doit le faire chaque fois que les forces de l'individu, ou d'un groupe, ne suffisent pas (pas encore, ou plus) à garantir l'intégrité de cet individu ou de ce groupe. L'autorité "tient" l'individu; elle le protège; elle le sécurise. Mais une autorité qui

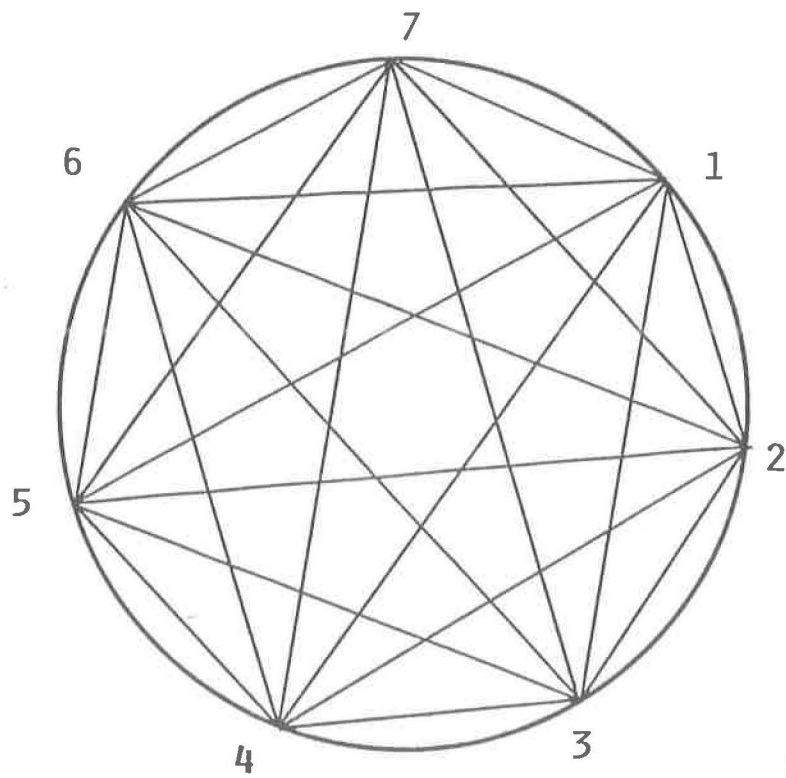


Schéma 1

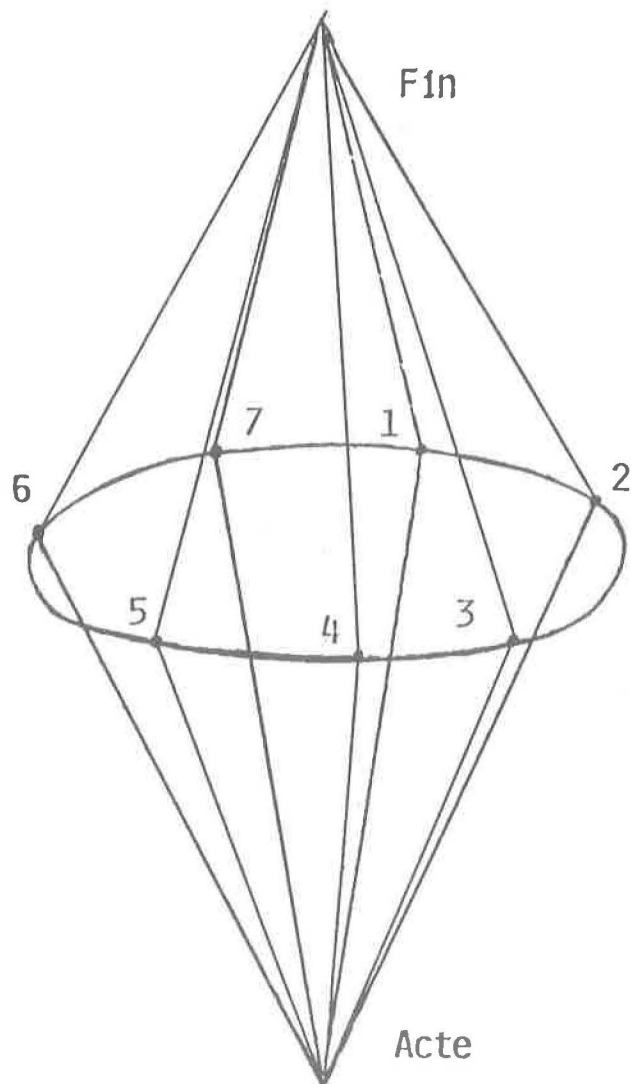


Schéma 2

durera trop longtemps et qui s'appesantirait serait pour l'individu anémiant : il est **mû**. Or il doit **mouvoir**. C'est pourquoi l'autorité doit **se relâcher** chaque fois que les forces internes sont devenues assez grandes pour prendre le relais des forces externes (celles déployées par le détenteur d'autorité). L'individu, pour forcer, a besoin d'une zone d'autonomie. Trop étroite, cette zone étouffe. Trop large, elle angoisse. La tâche du maître consiste à régler l'amplitude de cette zone selon les forces de ses élèves. Ce qui demande sensibilité, fermeté et confiance. Confiance du maître en lui-même quand il fait confiance à l'enfant. Puis confiance de l'élève en lui-même quand sa propre liberté grandit et s'affermi.

La communauté éducative n'est pas faite que de ceux qui sont dans l'école. Il y a, autour de cette dernière, la communauté des **parents** et celle, encore proche, du **quartier** ou du **village**.

Toutes communautés qui peuvent aider l'école, comme celle-ci peut les aider. Ecoles ouvertes; parents et autres "habitants" y entrant, pour voir, pour s'entretenir, pour donner, ici et là, un coup de main... Les liens communautaires, faits d'estime réciproque, qui unissent la société à l'école sont pour cette dernière **valorisants**. L'école ne peut faire son ouvrage de manière efficace sans être soutenue, dans tout ce qu'elle fait, par l'**approbation du milieu social**. Le problème de la **motivation** est en partie résolu quand les enfants, dont le besoin le plus pressant est de **devenir adultes**, perçoivent que ce que l'école leur apprend est tenu, par leurs parents, par leur "milieu social", comme valable, comme effectivement utile.

## 7) Les régulations

Les diverses composantes du système éducatif remplissent des fonctions qu'il s'agit d'**évaluer** et, par corrections successives, d'optimiser. C'est pourquoi, partout, des **objectifs** doivent être précisés auxquels rapporter ce qui a été entrepris. Tout écart entre l'obtenu et l'attendu donnant lieu à une correction. Celle-ci porte aussi bien sur les moyens mis en oeuvre que sur les référentiels eux-mêmes. De telles

régulations ont un caractère cybernétique. Elles sont endogènes. Elles ne sont cependant pas suffisantes car le système éducatif a une fin exogène qui le transcende : l'homme que l'on se propose de former. Aussi faut-il inventer une évaluation qui prenne en compte cet objectif ultime. Evaluation on ne peut plus qualitative puisque le signe de la réussite est finalement la joie. Signe qu'un homme se forme selon la loi de sa vie propre.

Toute évaluation suppose, on l'a vu, corrections et amendements. Ces derniers, cependant, en raison de la complexification du système éducatif, requièrent aujourd'hui le concours de "sciences annexes" : biologie, psychologie, sociologie, anthropologie, statistique... Mais l'aide apportée par ces disciplines à la pédagogie ne consistera jamais - c'est impossible - dans leur "application" brutale sur le pédagogique. Ce sera, bien davantage, de leur part, une "lecture" renouvelée des problèmes pédagogiques à la lumière de ce qu'elles sont, sur le moment, en mesure d'expliquer.

C'est d'ailleurs dans la mesure où ces sciences concourent réellement au bon fonctionnement du système éducatif qu'elles peuvent se dire "sciences de l'éducation". La mission des "Facultés des sciences de l'éducation" et des "Centres de recherche pédagogique" est claire désormais : pourvoir au progrès de ces sciences et veiller à la justesse de leur usage.

#### DISCIPLINE DE LA TOTALITE

La pédagogie institue le système éducatif; elle est aussi instituée par lui.

Les diverses parties du système sont interconnectées (cf., plus haut, schéma 1). Rien ne se passe dans une de ces parties qui n'ait de conséquence dans le jeu des autres.

Mais ces diverses parties doivent à leur tour être reliées à la fin ultime, l'homme que l'on veut former.

Enfin le tout aboutit, toujours, à l'**acte pédagogique** (cf., plus haut, schéma 2). Celui-ci s'accomplit **hic et nunc** au moment où un maître s'approche d'un élève et lui apporte, dans l'instant, toute l'aide dont il a exactement besoin.

La pédagogie prend en compte la totalité du dispositif.

## SERVICE

La pédagogie, si ample soit-elle, ne trouve sa raison d'être que dans l'**acte éducatif**. Sa nature, de ce fait, est celle-même de l'éducateur. Elle est de **service**.

La pédagogie **se propose, toujours**; elle ne **s'impose, jamais**. Accordée à sa fin, elle s'interdit de devenir une "chose en soi", se protégeant ainsi de tout encombrement comme de toute prolifération cancéreuse. Elle récusé le prestige; mais elle attend le **respect**. Ce respect que seul, elle le sait, "un labeur courageux muni d'humble constance" lui obtiendra.

Genève, 29 décembre 1985

## LA CONFERENCE

Vous avez ici, émanation de la chaire de pédagogie de mon ami Pierre Marc, une publication : "**Vous avez dit ... pédagogie**". On peut mettre dans ce titre des points de suspension, des points d'exclamation, des points d'interrogation... Mon doyen de la Faculté des lettres, à Genève, me regardant un jour avec un peu d'ironie, m'a dit : "Mais, Monsieur Roller, entre nous, la pédagogie n'existe pas." A ce moment-là, j'étais soumis et docile; je n'ai pas osé répondre vigoureusement. Mais aujourd'hui, je me défoulerai pour essayer de dire à moi-même, à vous peut-être, à ce doyen surtout que, oui, la pédagogie, ça existe.

L'homme naît inachevé. Quand il naît, c'est le plus inachevé des êtres vivants, des animaux, des vertébrés, et il aura désormais, pendant encore longtemps et, vous le savez, sa vie durant, à être fait et à se faire. Mais comme ce n'est pas une petite affaire que de devenir "homme", qu'il y faut du temps, l'être humain bénéficie d'une enfance longue qui, elle-même, en raison de la complexification des choses humaines, s'allonge de plus en plus. D'où, à l'heure actuelle, l'**éducation permanente**. De cette dernière, on ne parle que depuis peu, depuis peut-être 20 ans, 30 ans à peine. Sans se rendre compte qu'elle est destinée à bouleverser l'éducation. Si, jadis, on pouvait "apprendre" pendant son temps d'école et d'apprentissage, et qu'ensuite on exploitait le capital accumulé jusqu'au moment de la retraite, aujourd'hui ce n'est plus possible; les savoirs tombent vite en obsolescence. Les individus, en conséquence, sont et seront de plus en plus contraints d'apprendre en permanence pour assumer les responsabilités qui seront les leurs. On ne sait pas ce que, dans cinq ou dans dix ans, on devra savoir.

Cet être inachevé passe au moment de sa naissance de la matrice maternelle à la matrice sociale. Il doit être aidé. Il le fut par sa famille, par les artisans, autour de lui. Mais, et ici j'en appelle à l'histoire de la pédagogie, les processus sociaux, économiques, scientifiques, techniques se développant et croissant en complexité, la famille ou le milieu artisanal n'ont plus suffi à équiper convenablement l'homme en savoirs et en savoir-faire. C'est à ce moment qu'est apparu dans la communauté humaine un spécialiste chargé de la formation des jeunes, le pédagogue, celui qui conduit l'enfant, au sens grec du terme, vers le savoir. Le pédagogue accompagne le jeune et gère avec lui ses **apprentissages**. Je souligne ici le terme d'apprentissage. Le jeune né inachevé dispose d'une aptitude fondamentale inscrite dans ses gènes, celle d'apprendre; il est apte à apprendre et, disons-le, il désire apprendre. La fonction du pédagogue est moins d'enseigner le jeune que de l'accompagner de telle sorte qu'il puisse de mieux en mieux apprendre ce qu'il importe qu'il sache et que son aptitude à apprendre, son goût d'apprendre, aillent en se développant.

Le pédagogue doit tenir compte de deux choses : d'une part les déterminismes qui pèsent sur chaque individu (celui de l'hérédité et ceux du milieu social) et, d'autre part, la singularité de chaque individu et sa liberté. Il n'y a pas sur la terre et il n'y aura jamais sur la terre deux individus semblables. Chaque individu est unique et il a le droit de pouvoir donner à ce qu'il a d'unique son développement optimum.

Ceci dit, on ne peut pas me semble-t-il ne pas se poser une question : cet homme en formation, quel est-il ? Quel sera-t-il ? Quelle sorte d'homme avons-nous la prétention de former ? Cette question, on ne peut pas ne pas se la poser. Ainsi, vous le voyez, l'action pédagogique est une action **finalisée**, qui ne peut s'accomplir correctement si elle n'est pas constamment orientée, éclairée, innervée par un **but** que l'on se donne. Or, quel peut être cet homme ? Je me rends compte que je suis peut-être déjà en train de vous irriter très fort parce que, vous me voyez venir, je vais vous faire un portrait de l'homme et, au moment même où je le fais ce portrait, je

donnerai à ma conduite de pédagogue un caractère de contrainte étranger à la prétention que j'avais tout à l'heure de faire une place à la liberté.

Mais j'y vais quand même, je cours ce risque. Cet être que je désire former, ce portrait de l'homme que j'ai devant moi, je l'appelle, parce que c'est commode, la **personne**. Mais on peut l'appeler l'homme tout court. Je veux dire par là (et ici je puise dans le capital merveilleux que n'ont cessé de m'offrir les personnalistes, avec notamment Emmanuel Mounier en France et Denis de Rougemont chez nous) que cet être est singulier, qu'il doit pouvoir développer de manière optimale tous les pouvoirs qui sont en lui. Donc droit, pour la personne, à l'épanouissement le plus grand, à la plus grande plénitude. En même temps, cet être comprend, saisit, au fur et à mesure de son grandissement, que son épanouissement personnel culmine au moment même où ses richesses propres, qui se sont amplifiées en lui, il les met au service des autres, de ces autres constituant une communauté.

La communauté est une matrice de personnes organisée de telle sorte que ces personnes trouvent en elle le climat le plus favorable à leur épanouissement et, d'autre part, la personne est constructrice de la communauté puisqu'elle donne à celle-ci les richesses qui peu à peu se sont accumulées en elle. Ainsi, le pédagogue accompagnant le petit d'homme pour qu'il devienne une personne ne peut qu'exercer sur lui une double influence : il va **former** et **informer**. Former, c'est simple, on comprend très bien ce que cela veut dire. Informer (et là je me fais un peu pédant, mais ça me vient de notre ancien maître, Louis Meylan, de Lausanne), je prends ce verbe dans le sens étymologique, avec un tiret, que lui prêtait Louis Meylan (**in-former**), à savoir qu'il s'agit de la formation de l'être à partir de lui. C'est à partir de son intériorité, dont il prend de plus en plus conscience, qu'il se forme.

C'est la formation de soi par soi, alors que, avant, c'était la formation de soi par la société. Ces deux influences, la pesée sociale d'une part et la libération personnelle de l'autre, étant les deux

composantes de l'activité du pédagogue. Celui-ci accomplit souverainement (et j'y reviendrai pour clore) avec chaque bambin de maternelle, avec chaque étudiant d'université l'**acte pédagogique**, c'est-à-dire cet acte extraordinaire au cours duquel s'exerce, pour le bien de l'individu, cette double influence régulée, faite d'une pesée et d'une libération. Voilà le pédagogue.

Mais remettons-nous dans une perspective historique. De quoi sommes-nous les témoins, si ce n'est de l'activité des humains qui, au cours des siècles, puis d'une manière accélérée au cours de celui-ci (et plus encore en cet instant même), est allée en se complexifiant. De telle sorte que le pédagogue, tout seul, ne pouvait prendre en compte la totalité des facteurs qu'il fallait bien maîtriser pour assurer la justesse de l'acte pédagogique. C'est ainsi que, peu à peu au cours des ans, s'est développé un **système** : le système éducatif (l'institution pédagogique, l'école) dans lequel nous sommes, dont nous nous occupons *ici-même* : institution fabricante, productrice d'individus, de personnes.

Au moment même où je risque le mot "système", je pense qu'une nouvelle fois un malaise vous crispe et que vous éprouvez des sentiments désagréables de voir l'embryon humain saisi par une machine et formé durement par elle. J'aimerais que ce ne soit pas le cas et que vous acceptiez que j'emploie ce mot système, provisoirement, parce qu'il est commode, et que vous compreniez que le système pédagogique, l'école, est une institution, mais que cette institution n'est pas que de raideur, qu'elle pourrait avoir la souplesse du vivant. Ce serait une institution "institutionnante", qui agirait, opèrerait pour instituer des êtres (les êtres qu'elle instruit, qu'elle forme, qu'elle éduque, qu'elle équipe). Et, en même temps, ces êtres (dont elle s'occupe) contribueraient, par leurs réactions, à faire en sorte que le système institutionnant s'institutionnalise de mieux en mieux.

Ainsi vous saisissez de nouveau ma manière de voir les choses. Elle comporte toujours deux éléments en relation dialectique, deux éléments qui interagissent l'un sur l'autre. De telle sorte que, lorsqu'un système éducatif s'institue, une discipline s'institue avec lui, le

système contribuant à la formation de la discipline et la discipline à la formation du système. La pédagogie est un ensemble de disciplines. Nous y voilà; nous arrivons à la pédagogie et vous attendez de moi une définition. Vous la trouverez tout à l'heure dans un papier que l'on vous remettra. Je vous lis pourtant ma définition. Moment impressionnant; je suis au pied du mur.

"La pédagogie - philosophie, art, science et technologie - n'est pas autre chose que l'ensemble des dispositifs de tous ordres qui, mis en convergence, doivent assurer à chacun la réussite des apprentissages qu'exige la conquête de son humanité." (J'espère que vous trouvez ça très bon. - Rires - J'ai besoin d'un renforcement skinnerien.)

J'aimerais me donner un compagnon ou plutôt une belle, une majestueuse compagne, la **médecine**. Il y a entre nos deux disciplines des similitudes étonnantes. La médecine, c'est une science, probablement, mais c'est aussi un ensemble de disciplines qui ont pour but unique l'**acte médical** accompli par un médecin qui, se penchant sur un malade, pose un diagnostic et institue une thérapie. La pédagogie, ensemble de disciplines qui convergent vers l'**acte pédagogique**, est aide accordée **hic et nunc** à l'apprenant (cet être en devenir qui se fait tout en étant fait). Ce n'est pas plus compliqué que cela. L'acte pédagogique est, au moment où il s'accomplit, **simple**. Seule l'analyse qu'en font les "sciences de l'éducation" le fait apparaître complexe (sur-complexe !). L'enfant de tous temps étant né immature, la pédagogie est contemporaine de l'**homo sapiens**. Elle contribue à la formation de l'être, donc à son ontogenèse, et du même coup à la formation de la race, donc à la phylogenèse. Et j'ose le dire maintenant devant mon doyen de la Faculté des lettres, la pédagogie existe, elle est même un humanisme.

Et maintenant, entrons un peu dans les détails avec, immanquablement, beaucoup de raideur et d'incomplétude. Représentons le système (un cercle) et puis, dans ce système, sept points (sept points sur le cercle). En 1, on peut distinguer tout un appareil légal; nous y reviendrons; en 2, on parlera des structures du système; en 3, des contenus, des programmes; en 4, des méthodes; en 5, de l'ameublement,

le "milieu aidant" de Célestin Freinet; en 6, de la communauté des partenaires; et en 7, on mettra peut-être les chaires de pédagogie, c'est-à-dire les dispositifs régulateurs du système, qui le pensent, l'ordonnent, le critiquent et l'instituent en permanence (cf., ci-dessus, schéma 1). J'évoquerai ces éléments un par un pour revenir ensuite à l'ensemble.

1) D'abord, **l'appareil légal** : constitutions, lois, règlements, instructions administratives, Départements de l'instruction publique, directeurs, inspecteurs : toute cette machinerie ! J'ai commencé par les constitutions. En amont, je mets les Déclarations des droits de l'homme, la française de 1789, puis aussi l'Universelle de 1948 qui proclame les droits imprescriptibles de l'homme. Et là, me dévoilant, je monte plus en amont pour trouver la loi des lois que formule mon livre de vie, la Bible : "Tu aimeras le Seigneur ton Dieu et ton prochain comme toi-même". C'est la loi d'Amour, tout en haut, qui inspire mon appareil légal. J'aimerais que les Départements d'instruction publique, producteurs de lois et de textes légaux, soient innervés en permanence par les plus grands des grands "principes".

Il ne faut cependant pas sourire des lois. Elles sont importantes. Genève, par exemple, s'est donné, il y a quelque temps, une nouvelle loi sur l'instruction publique avec un article 4 remarquable qui précise, de manière généreuse, les **buts** de l'école. Et cela à telle enseigne que maintenant quiconque (les parents entre autres) peut se référer à ce texte pour exiger des changements dans la gérance de l'école.

2) **Les structures**. Dieu sait si on parle de structures à l'heure actuelle ! Chaque année, l'un ou l'autre de nos cantons remodèle son système scolaire. Je ferai sur ce point une seule remarque : ce qui importe, c'est que les structures scolaires soient si souples (qu'elles aient une géométrie variable) de telle sorte que l'enfant, à tout âge, puisse trouver dans le système la niche écologico-éducative la plus favorable à son développement. Ici, je fais le procès des "années scolaires". Je n'ai pas le temps d'insister, mais ce système

scolaire est un lit de Procuste, et donc un instrument de torture. C'est pourquoi je demande des structures souples, qui fournissent à l'enfant les occasions de son épanouissement et non de son étouffement comme c'est souvent, très souvent, le cas.

3) **Les plans d'étude.** En raison même de ma dialectique de tout à l'heure, deux pôles : l'obligatoire et l'optionnel. L'obligatoire, ce sont les savoirs et les savoir-faire de base dont on a impérativement besoin pour conquérir tout le reste : la langue et la mathématique. Ce sont des savoirs "non-dégradables" : si on les acquiert aujourd'hui, ils seront encore valables pendant le reste de la vie, pendant les trente ou quarante ans qui viennent. Tout le reste est du dégradable. Il s'agit, pour les élèves, de pouvoir choisir ce qui les intéresse. Les options sont autant de stimulants qui leur sont offerts pour qu'ils se découvrent eux-mêmes et qu'ainsi, progressivement, se fassent leur orientation personnelle, scolaire, professionnelle, et leur ouverture à la culture en même temps (je mets encore ceci dans le programme) qu'à la création.

4) **Les méthodes.** Ici aussi on peut être simple et dire les choses rapidement. Ce ne sont pas de méthodes d'enseigner que nous avons besoin mais de **méthodes d'apprentissage**. L'être humain est fait pour apprendre, il a des dispositions à apprendre, il aime apprendre. Mais il n'aime pas être enseigné. De telle sorte que nos élèves doivent être en situation d'apprendre à apprendre et puissent dire : "Je ne sais pas; je sais que je ne sais pas; je sais comment m'y prendre pour savoir; je me mets au travail; maintenant je sais; et je sais que je sais".

5) **Les outillages**, le "milieu aidant" de Freinet. Il s'agit des bâtiments, des locaux, des laboratoires, des bibliothèques, des salles de gym, tous ces lieux où l'on puisse s'épanouir, où l'on puisse agir, où l'on puisse créer, où l'on puisse apprendre, lieux ouverts presque jour et nuit et toute l'année (le scandale de nos bâtiments scolaires fermés trois mois par an, alors qu'ils devraient être ouverts en permanence !), où l'on va pour jouer, pour travailler, pour apprendre, pour vivre, pour danser, pour créer. Lieu de vie, lieu d'épanouissement.

6) **La communauté.** Le monde de l'école : les maîtres, les élèves. Oui, les maîtres qui vivent en communauté, qui ont leur société corporative (par exemple la Société pédagogique neuchâteloise), cela fait partie de la pédagogie. Il faut tenir compte de la vie professionnelle des gens, de leur vie corporative. Et les enfants aussi, ils vivent leur vie, ils vivent en communauté. On invente une vie communautaire, les enfants entre eux, les enfants avec les maîtres. Puis les parents eux-mêmes qui viennent. Ecoles ouvertes : on entre, on donne un coup de main, on "va voir", on sort, on revient. Lieu de vie. Ecole ouverte sur le village et le quartier, le quartier pénétrant dans l'école en se laissant pénétrer par elle.

7) **Les dispositifs de régulation.** Les services de recherche peuvent faire en sorte que, dans le système, tous les points (ces sept points décrits) soient en interaction les uns avec les autres pour que, à n'importe quel moment, n'importe qui agissant dans l'ensemble du système soit en relation avec tout le système. Nous avons ici le dessin de l'A.D.N. pédagogique. L'A.D.N. humain, présent dans chaque cellule, met celle-ci en relation avec la totalité du corps; et c'est parce qu'il existe cette relation totale de chaque partie avec le tout et du tout avec chaque partie que le corps humain est en équilibre et en santé. A partir du moment où un élément quelconque du système se détache de l'ensemble, perd sa relation avec l'ensemble, cette partie libérée, devenant brusquement autonome, prolifère et c'est le cancer. Eh bien, le système pédagogique exige, pour fonctionner, que tous les éléments soient en relation les uns avec les autres. C'est la tâche notamment des services de recherche, des services de réflexion, des chaires de pédagogie que de contribuer à faire en sorte que tout soit interconnecté.

On est alors en présence d'une régulation cybernétique : tout et parties sont reliés. Est-ce que cela suffit ? Eh bien, je pense que non. C'est pourquoi je place mon système de sept points en interaction sur un axe, chacun des points étant en relation avec un point ultime qui est justement cette fin que nous nous sommes assignée : **l'homme que nous voulons former** (cf. ci-dessus, schéma 2). Cette personne, cet être humain de plénitude qui croît en plénitude et en don de lui-même,

c'est cet être là que nous visons, et que tout le monde a dans son champ de vision (ou devrait avoir). Un fonctionnaire du D.I.P., au Château, devrait, inconsciemment ou consciemment de temps en temps, penser à ça; et un professeur d'université aussi; et un fabricant de matériel scolaire, un architecte construisant une école, etc. Tout se tient, et tout est relié à ce point, point ultime d'inspiration; tout cela converge, "au ras du sol", vers une seule et unique chose : l'accomplissement **hic et nunc**, par des centaines, des milliers d'enseignants, de **l'acte pédagogique qui aide un enfant à grandir**. Tout, dans ce système, tout aboutit à cela.

Cependant, au moment même où il s'accomplit, cet acte humble, mais essentiel et fondamental, doit rejaillir sur la totalité du système et le modifier. Tel est l'ensemble du système, ici simple illustration de ce dont s'occupe la pédagogie qui nous réunit aujourd'hui. Cette pédagogie, je crois en avoir fait la démonstration, existe bel et bien. Et pourtant, elle récuse le prestige; elle ne demande pas la gloire mais, ce qu'elle demande et que nous demandons avec elle, c'est le **respect** parce qu'elle se consacre à la construction, à l'élaboration de l'homme.

Ce respect, la pédagogie le sait, elle ne l'obtiendra que par un labeur courageux muni d'humble constance. Qu'on pense à la devise de Moretus et Plantin, les imprimeurs anversoises du XVI<sup>e</sup> siècle : "Un labeur courageux muni d'humble constance résiste à tous assauts par douce patience".

## QUESTIONS ET REPONSES

En quels points pensez-vous que les cancers se développent aujourd'hui dans le système ?

Je dirai en plusieurs endroits. Il y a plusieurs petits cancers. S'il y avait un beau gros cancer, on le verrait; mais, comme il y a un tas de petits cancers, on ne sait rien. Par exemple, les démultiplications administratives, toutes les instructions et mots d'ordre, ce sont des choses paralysantes qui font que la spontanéité, la liberté, la souplesse dans l'accomplissement de l'acte pédagogique sont gelées. Mais on pourrait en trouver toute une série. J'en prends un qui me vient à l'esprit. Un inspecteur, qui me voyait, au début d'un séminaire, grouper les tables en U, me dit : "Oui, bien sûr; heureusement que ce ne sont pas des enfants parce qu'il y a un règlement qui dit que la lumière doit venir de gauche." On pourrait raconter mille choses de ce genre.

De plus, prenez le matériel éducatif. On me montrait un jour le matériel impressionnant élaboré pour l'enseignement de l'allemand en 4e année. C'est beau : il y a des images en couleurs, de petits textes, des bandes magnétiques pour qu'on entende un peu d'allemand... C'est admirable. On a travaillé pendant des mois, des années à préparer ce matériel. On convie les enseignants à des cours de recyclage. Les **moyens** mis en oeuvre sont considérables et considérable la peine qu'on se donne pour les fabriquer et en fournir le mode d'emploi. Mais n'est-ce pas un peu "cancéreux" ? Et si on demandait à des instituteurs d'Allemagne de venir, pendant quelques mois, **vivre** dans les classes romandes et animer des conversations et des jeux avec les enfants ? Des enfants qui écouterait, parleraient, répondraient, questionneraient, chanteraient... et verraient des heures allemandes de plaisir et de gaieté ?

Combien de temps vous a-t-il fallu pour élaborer ce "système" ?

Au temps où j'avais des bambins, puisque j'étais instituteur et que j'aimais bien les petits, je fonctionnais de mon mieux. Je crois que si, de temps en temps, j'avais écouté un exposé comme celui de cet après-midi, cela m'aurait fait du bien. Cela m'aurait un peu conforté, éclairé. Mais je pense que, tout ça, je l'avais en moi et que ça s'est développé peu à peu. Pierre Marc m'a rendu service quand il m'a demandé de venir chez vous. Il m'a dit qu'il me demandait quelque chose de très difficile et, pour qu'il le dise, c'est que ça devait être très difficile... Je me suis mis au travail. Il l'a fallu !

Comment savoir si l'on est fait pour l'enseignement ?

On peut apprendre le métier et acquérir la passion du métier plus qu'on ne le croit. Il y a un bon nombre de dictateurs pédagogiques que, certainement, je renverrais illico. Mais il y en a beaucoup d'autres, auxquels je pense, qu'il faudrait, eux aussi, accompagner, encourager, et qui pourraient de ce fait donner plus qu'ils ne donnent. Je pense ici à un corps des inspecteurs, tous pénétrés des finalités de l'école, et qui, dans les classes, seraient moins des transmetteurs de circulaires que des hommes et des femmes qui auraient le souci de leurs maîtres. Ils diraient, par exemple : "Celui-là est en perte de vitesse; je vais voir; je passe une journée avec lui." Et il dirait au maître : "Voilà ton problème, tu vois ? Il y a une solution. En voici une que je te propose. Essayons." Le maître trouverait "formidable" cet inspecteur. Un conseiller, un "encourageur".

**Qu'est-ce qui a changé dans le système depuis le temps où vous étiez instituteur à Genève et quels sont vos espoirs dans la pédagogie ?**

C'est la mauvaise question. - Rires - Je dis ça pour ne pas pleurer parce que je n'ai pas réalisé grand-chose. Je me raccroche à ce qui me procure un peu de contentement. Ainsi cette dactylo qui me dit : "Ah, vous êtes le Monsieur de la conjugaison ! Vous savez, vos tableaux, je les ai tous les jours à côté de moi". C'est une réussite parce que j'ai fait comprendre au D.I.P. de Genève qu'il fallait donner à nos enfants des instruments de références. Il y a eu aussi le dictionnaire. J'aimerais qu'on continue : en histoire avec des tableaux synoptiques, en géographie avec des atlas bien faits, etc. : des instruments. Vous me direz que ce n'est pas "épais". A juste titre. Permettez-moi cependant de parler d'une réussite, celle de la régulation de l'enseignement renouvelé de la mathématique. Cette régulation est l'oeuvre de l'I.R.D.P. et, en particulier, des collaborateurs savants qui l'ont menée à terme. J'étais, parmi eux, le directeur. Ainsi, leur réussite est un peu la mienne.

**Les instruments ont donné un espoir d'amélioration des enseignements; mais y a-t-il pour autant espoir d'amélioration de l'enseignant ?**

Je ne pense pas du tout que les instruments soient suffisants. Ils sont utiles pour autant qu'ils soient innervés par le tout. Les enseignants, qui sont-ils aujourd'hui par rapport à hier ? Nous avons actuellement des maîtres, des jeunes entre autres, qui sont, comme on dit, "sensationnels". Ils arrivent à manoeuvrer ou, plutôt, à opérer avec les jeunes de ce temps d'une manière qui commande mon admiration. C'est que les gamins d'aujourd'hui, les gamins de la télé et des ordinateurs, ne sont pas commodes. La tâche des maîtres est difficile. Raison de plus pour entreprendre du neuf, pour former les maîtres de la fin du siècle. Atteindre leur **personne**. Les aider à grandir, à devenir des adultes, pour que le "métier" leur soit occasion d'épanouissement, de réalisation de soi.

**Que pensez-vous du décalage entre l'école et la vie quotidienne ? Vous ne trouvez pas qu'il y a de plus en plus de divergences entre la vie éducative et la vie quotidienne ?**

Cette divergence, je me demande presque si elle n'est pas souhaitable. D'une certaine manière, cela me heurte au moment même où je le dis, mais, dans un monde de frénésie, d'accélération de toutes choses, d'affolement, l'école ne pourrait-elle être le lieu où s'opère le plus grand changement, c'est-à-dire où l'on change le moins, le lieu de la contre-agitation, le lieu où l'on est calme, où l'enfant trouve des références à quoi se comparer, des modèles à quoi s'identifier ? Peu à peu, dans ce lieu de paix (puisque les enfants doivent, comme une plante, grandir dans la sérénité) pourrait se révéler un rôle "civilisateur" de l'école. Je suis plutôt pour ça, pour la paix et le calme. Bien sûr, on ne peut pas vouloir que l'école ne soit pas ouverte à la vie; mais, ses portes étant ouvertes, il faudrait qu'elle soit un lieu de sérénité.

**Si vous vous promeniez maintenant dans les classes de 5e année primaire dans le Canton de Neuchâtel, vous verriez que les élèves sont à une semaine des examens de passage au Collège. Alors, la sérénité, le plaisir d'aller à l'école... ?**

Les examens de sélection, c'est indéfendable. Dans mon système, je les exclus. Je souhaite que chaque enfant puisse avancer à son pas, selon sa nature, ses possibilités, ses rythmes, ses goûts naissants. Pas de sélection-exclusion. Mais, pour chacun, toute la "promotion" dont il est susceptible. Telle serait la véritable "égalité des chances".

**Et les notes, alors, vous les excluez aussi ?**

C'est évident. Mais je tiens à vous dire que je me suis pourtant battu pour qu'on ne les supprime pas, tout en les supprimant. J'ai demandé qu'on mette en place des dispositifs d'évaluation sérieux de telle

sorte que l'élève, au fur et à mesure qu'il apprend, ait conscience qu'il sait ("Maintenant, je sais que je sais") et que les parents le sachent aussi ("Maintenant, le petit, cela, il le sait"). Je souhaite un plan d'études qui tiendrait dans un format de poche, comme celui de Jean-Pierre Chevènement. Un tel plan d'études dirait clairement ce qui doit être su et comment on sait que "c'est su" (évaluation en terme de "savoir-faire"). Ainsi, peu à peu, la note qui ne dit rien de précis là-dessus tomberait en désuétude. La note scolaire est une "valeur sociale". On ne la supprimera qu'en rendant caduque cette valeur elle-même.

**Combien de temps faut-il pour qu'un tel processus puisse tomber en désuétude ? Vous pensez que c'est possible ? Les gènes s'effacent-ils ?**

Adressez-vous aux maîtres ès-pédagogie : on dit qu'une réforme, un changement scolaires, c'est une génération, une trentaine d'années. La fin des notes scolaires ... en 2015 !

**Votre finalité, vous disiez que vous la trouviez dans la Bible. Quel est alors le statut que vous assignez à l'enseignement laïc et à la laïcité ?**

Je suis, protestant et homme religieux, pour l'école publique, "la communale" de Jules Ferry. Le canton de Neuchâtel est, avec celui de Genève, le plus laïc de Suisse. Mais la laïcité n'exclut pas l'amour. Ce dernier s'enracine dans le biologique. La **vie** est le phénomène, prodigieux, et hautement improbable, qui caractérise notre "planète bleue". C'est à entretenir la vie, en soi et autour de soi, que s'emploient les humains. Maintenir le "goût de vivre" (Teilhard de Chardin), c'est **aimer**. Et l'acte d'amour est possible en tout lieu et à tout instant. **A fortiori** dans une classe, avec des enfants, avec des adolescents. Par des encouragements; en répondant à leur besoin de **réussite**.

**Est-ce que la finalité d'épanouissement personnel de l'être de votre système si humaniste est envisageable dans une société de production ?**

On peut l'envisager. Nous pouvons aider les êtres à sauver leur personnalité même dans le système douloureusement contraignant d'aujourd'hui, et les aider peut-être, aussi, à contribuer, par leur force propre, à changer le système. Un exemple : je suis allé passer une journée dans une école professionnelle à Sion. C'est un exercice que je faisais en vue d'un séminaire que j'avais à animer. On m'a laissé seul dans les ateliers, dans les salles de cours avec les jeunes apprentis. Je leur expliquais pourquoi j'étais là et l'un d'eux me dit : "Ce qu'on fait, c'est "con"; quand, à l'atelier de mécanique, le contremaître doit donner des instructions, il prend le premier bout de papier qui lui tombe sous la main, un bout de crayon, il fait un croquis, et j'ai compris; je mets en place mon tour, je tourne ma pièce, c'est fait. Mais les maîtres de théorie me demandent, à la maison, de reprendre ces dessins, de les tracer au propre au tire-lignes et de perdre des heures là-dessus. C'est inutile; alors, je le fais le plus vite possible, juste ce qu'il faut pour avoir ma note. Vous comprenez, Monsieur, je sauve ma personnalité." Je l'ai trouvé génial cet apprenti.

Aussi, dans l'état actuel des choses, faire tout ce qu'on peut pour développer leur personnalité. Leur lucidité prouve que ces jeunes sont conscients de ce qui les attend, de ce qu'ils auront à subir comme contraintes. Mais si, engagé dans un processus de contrainte, je sais que je suis contraint, je sauve par un certain côté ma liberté. L'apprenti peut ensuite, en sauvant ainsi sa liberté, conserver assez d'énergie sociale pour être un agent de transformation de la société. Cet épanouissement que j'évoque a certes quelque chose d'un peu irénique, et pourtant c'est un renforcement de l'être et, qui sait, un accroissement de sa force d'indignation contre des contraintes inhumaines.

## LES ECRITS DE SAMUEL ROLLER

A propos de l'enseignement des fractions décimales, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 42, 16 novembre 1935, pp. 683-685 et n° 43, novembre 1935, pp. 697-699.

Contribution à l'enseignement de la numérotation, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 32, 17 septembre 1938, pp. 513-516.

Une échelle d'orthographe, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 31, 9 septembre 1944, pp. 509-512.

L'image en géographie, rôle de l'enseignement individualisé, **L'école nouvelle française** (Paris), n° 6-7, 1947, pp. 105-108.

Enquête sur les connaissances civiques des écoliers et des recrues, **Bulletin officiel de l'enseignement primaire** (Genève), n° 101, juin 1950, pp. 14-22.

L'orthographe des écoliers genevois en 1921 et en 1947, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 16, 22 avril 1950, pp. 275-282.

Un problème pratique de pédagogie expérimentale, **Bulletin de l'Association professionnelle des anciens diplômés de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation** (Paris), n° 1-2, 1950, pp. 23-32.

Une enquête sur l'accord du participe passé, **Bulletin officiel de l'enseignement primaire** (Genève), n° 103, juin 1951, pp. 21-29.

Les enseignements d'une dictée, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 5, nouvelle série, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1951, 52 p.

Le maître éducateur, exposé fait au séminaire organisé par la Commission Education de la Commission nationale suisse de l'UNESCO à Blonay en octobre 1951, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 3, 26 janvier 1952, pp. 48-52; n° 4, 2 février 1952, pp. 73-77 et n° 5, 9 février 1952, pp. 86-90.

A propos d'une réforme ... noli me tangere, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 41, 29 novembre 1952, pp. 791-796.

**Le pouvoir éducatif de la langue maternelle**, contribution de la pédagogie expérimentale à la solution du problème de l'orthographe, Département de l'instruction publique (Neuchâtel), 1953, 30 p.

Les soixante ans de Robert Dottrens, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 15, 25 avril 1953, pp. 339-340.

Contribution à l'élaboration expérimentale des programmes de l'école primaire : la conjugaison française, **Enfance** (Paris), mars-avril 1954, pp. 157-161.

Une enquête belgo-suisse : recherches expérimentales sur la connaissance de l'accord du participe passé à Genève et à Bruxelles, coll. Gérard Goosens, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 11, nouvelle série, pp. 44-50, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1954.

Le problème de l'orientation scolaire à Genève, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 11, nouvelle série, pp. 64-77, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1954.

Un questionnaire relatif au programme de l'enseignement primaire, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 30, 28 août 1954. pp. 727-763.

**La conjugaison française, essai de pédagogie expérimentale**, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1955, 310 p. (Coll: Actualités pédagogiques).

Le français élémentaire, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 4, 29 janvier 1955, pp. 82-87.

**Tableaux de Conjugaison française**, Département de l'Instruction publique de Genève, 1955, 100 p. (diffusé par Payot, Lausanne; plusieurs réimpressions). N.B. : c'est à cet ouvrage, qui est l'instrument de référence donné aux enfants dès la 4e année primaire, que S. Roller attache le plus d'importance.

Un test d'orthographe grammaticale (Ortho-25), **Le courrier de la recherche pédagogique** (Paris), n° 5, octobre 1956, pp. 33-50.

L'arithmétique avec les nombres en couleurs, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 45, 14 décembre 1957, pp. 718-719.

De l'image au document, réflexions sur le rôle que l'image peut jouer dans l'enseignement, **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1957, pp. 83-94.

Efficacité d'un matériel didactique destiné à faire acquérir aux élèves de 6e année (11-12 ans) l'accord du participe passé, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 15, nouvelle série, pp. 41-49, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1957.

Enquête belgo-suisse sur la connaissance des règles d'accord du participe passé, coll. Gérard Goosens, **Revue belge de psychologie et de pédagogie** (Bruxelles), n° 78, XIX, juin 1957, pp. 46-58.

Les nombres relatifs, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 20, nouvelle série, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1957, pp. 23-41 et 42-55.

La personnalité de l'éducateur, in **La réintégration de l'invalidé dans la communauté**, Ed. de l'Université (Fribourg), 1959, pp. 224-233 (travaux de psychologie et orthopédagogie, vol. 3).

Remarques sur le participe passé des verbes pronominaux, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 5, 8 février 1958, pp. 80-81.

A propos d'un service de recherche dans l'Ecole officielle, **Album Prof. J.E. Vertreyen** (Gand), 1959, pp. 137-144.

Les connaissances grammaticales des élèves de 6e, **Le courrier de la recherche pédagogique** (Paris), n° 11, 1960, pp. 56-71.

L'évolution scolaire des élèves in **La réforme de l'enseignement secondaire** (Genève), Département de l'Instruction publique, 1960, pp. 47-123.

**A travers le dictionnaire, exercices d'utilisation du dictionnaire**, coll. Ella Roller, Larousse (Paris), 1961, 30 p. (nouvelle édition revue et augmentée en 1969).

Dominantes. Pour préparer le cinquantième anniversaire de la fondation de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Institut J.-J. Rousseau, **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1961, pp. 21-26.

**Vocabulaire**, destiné aux divisions moyenne et supérieure de l'enseignement primaire, avec neuf collaborateurs, Département de l'instruction publique (Genève), 1961, 208 p.

Travail ou jeu, les nombres en couleurs, **Bulletin Cuisenaire de Suisse romande** (Genève), n° 3, septembre 1962, pp. 5-6.

Le dictionnaire et l'écologiste, **Cahiers du club de la grammaire** (Genève), n° 5, 5e année, novembre 1963, 7 p.

Enquête sur les retards scolaires, étude analytique de quelques-unes de leurs causes présumées, coll. Ali Haramein, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 19, nouvelle série, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1963, 37 p.

L'institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Institut J.-J. Rousseau, **Revue belge de psychologie et de pédagogie** (Bruxelles), n° 101, XXV, mars 1963, pp. 1-7.

**La méthode Cuisenaire-Gattegno des nombres en couleurs : trois années d'expériences avec des élèves de 2e et 3e années primaires** (Genève), coll. Evelyne Excoffier, Service de la recherche pédagogique, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1963, 68 p. + annexes.

Réflexions sur la revalorisation de la profession d'institutrice à Genève, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 32, 20 septembre 1963, pp. 540-542.

Deux années de réglettes, coll. Evelyne et Ed.-E. Excoffier, in G. Mialaret, **L'enseignement des mathématiques**, P.U.F. (Paris), 1964, pp. 391-405.

L'enseignement programmé, **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1964, pp. 30-35.

**Exercices qualitatifs**, coll. C. Gattegno, G. Laederach-Hurni et E. Excoffier, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1964, 31 p.

Les nombres relatifs expliqués avec la collaboration de Numo et de Numa, initiation des élèves aux groupes mathématiques de l'addition, coll. L. Pauli, H. Suter, G. Métraux, **Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant**, n° 20, nouvelle série, pp. 23-41, Delachaux & Niestlé (Neuchâtel), 1964.

Changer. Les nombres en couleurs, **Bulletin Cuisenaire de Suisse romande** (Genève), n° 20, novembre 1965, pp. 1-3.

Contribution de la pédagogie expérimentale à l'enseignement de la conjugaison française, in F. Hotyat, **Au service de l'éducation**, Nathan (Paris), 1966, pp. 231-237.

A propos du rendement de l'école, **Annuaire 1967** du Service de la recherche pédagogique (Genève), 1967, 38 p.

Les buts de l'école, **Les cahiers protestants** (Lausanne), n° 45, nouvelle série, 1967, pp. 24-30.

La place des nombres en couleurs dans la pédagogie actuelle, l'enseignement du calcul en Suisse romande au cours des dix dernières années (1956-1966), relation d'une expérience, in **Journées d'études 45 : Nombres en couleurs**, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Direction générale de l'organisation des études, Services des méthodes (Bruxelles), 1966, pp. 33-53. (Stages de Formation et perfectionnement du personnel et matériel didactique, Bruxelles, 3-5 octobre 1966).

La recherche pédagogique dans un monde en accélération, leçon d'ouverture des cours de l'Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (vendredi 28 octobre 1966), **Revue économique et sociale** (Lausanne), n° 2, avril 1967, pp. 117-130, et in **Paedagogica Europaea** (Amsterdam), IV, 1968, pp. 154-168.

La recherche pédagogique en Suisse, **Revue internationale de pédagogie** (Hambourg), n° 2, Vol. XII, 1967, pp. 175-179.

Le rendement scolaire, **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1967, pp. 3-14.

L'aspect institutionnalisé de la recherche pédagogique en Europe, **Les sciences de l'éducation** (Paris), n° 3-4, juillet-décembre 1968, pp. 51-73.

Face à la contestation, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 31, 11 octobre 1968, pp. 537-538.

Réflexions sur notre école, **Les sciences de l'éducation** (Paris), n° 1, janvier-mars 1968, pp. 3-20.

Préface à Michel Girardin, **L'Ecole et la vie**, Société pédagogique jurassienne (Moutier), 1968.

Le problème de l'attribution des notes scolaires, essai de solution (Genève), **Les sciences de l'éducation** (Paris), n° 2-3, avril-septembre 1969, pp. 66-72.

Remarques sur l'âge optimum auquel il conviendrait de fixer le début de la scolarité obligatoire, **Annuaire du Service de la recherche pédagogique** (Genève), 1969, pp. 17-40.

L'évaluation du travail pédagogique, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 36, 20 novembre 1970, pp. 694-696, et **Nouvelle revue pédagogique** (Macon), n° 5, XXVII, janvier 1971, pp. 257-263.

Plaidoyer pour une politique de l'information pédagogique, **Bulletin d'information du Centre de documentation pour l'éducation en Europe** (Strasbourg), 1970, pp. 35-37.

Préface à **Pour une éducation permanente et promotionnelle des enseignants**, rapport du 32e congrès de la Société pédagogique romande, La Chaux-de-Fonds, 13-14 juin 1970. Impr. Corbaz (Montreux), 1970.

Quelques aspects de la transmission de l'information et de la documentation pédagogique dans les écoles suisses, in **Information et innovation**, Séminaire de Gamle Avernoes, Fionie, Danemark, 21-27 septembre 1969. Conseil de l'Europe, Centre de documentation pour l'éducation en Europe (Strasbourg), 1970, pp. 1-22 (DECS/DOC(70)13).

L'IRDP, une prise de conscience (Institut romand de recherches et de documentation pédagogique), **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1971, pp. 69-77.

Avant-propos à Armin Gretler & al., **La Suisse au devant de l'éducation permanente**, Payot (Lausanne), 1971.

Vues prospectives, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 29, 8 octobre 1971, pp. 688-691 et n° 31, 22 octobre 1971, pp. 740-742.

La place de l'innovation pédagogique dans la gestion de l'école, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 31, 20 octobre 1972, pp. 726-733.

Préface à M.-O. Houziaux, **Vers l'enseignement assisté par ordinateur**, P.U.F. (Paris), 1972.

Préface à F. Hotyat, **Cours de psychologie de l'enfant et de l'adolescent**, Labor (Bruxelles), 1972.

L'éveil de l'enfant à la vie religieuse, **La vie protestante** (Genève), 23 mars 1973, p. 3, et **L'Ecole valaisanne** (Sion), n° 1, septembre 1973, pp. 5-9.

Réflexions sur l'éthique professionnelle de l'enseignant, **Gymnasium Helveticum** (Aarau), n° 3, 1973, pp. 227-241 et **Educateur**, n° 9, 12 novembre 1981, pp. 41-47.

Les universités et les hautes écoles suisses face à l'éducation permanente et aux études du 3e cycle, **Techniques d'instruction** (Lausanne), n° 4, 1973, pp. 3-6.

Les finalités de l'éducation, première contribution à l'étude d'un projet BIE-UNESCO portant sur "La place de la philosophie dans l'évolution des finalités de l'éducation compte tenu de l'impact des innovations éducatives", **IRD**P (Neuchâtel), 1974, 22 p. (IRD/S 74.04).

La pédagogie institutionnelle, rapport rédigé à la demande de la Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande, **IRD**P (Neuchâtel), 1974, 6 p. + annexe (IRD/S 74.08).

Un bon et fidèle serviteur de l'école : Fernand Hotyat (Belgique), **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 21, 27 juin 1975, pp. 494-495.

Les fonctions de la recherche dans le système scolaire, coll. Jean Cardinet, **IRD**P (Neuchâtel), 1975, 5 p. + annexe (IRD/S 75.01).

Regards sur la recherche éducationnelle en Suisse en 1975, **IRD**P (Neuchâtel) 1975, (6) + 27 p., tabl. (IRD/S 75.05).

Recension du livre de G. Mutzenberg, **Genève 1830 : restauration de l'école**, éd. du Grand-Pont (Lausanne), 1974, in **Gymnasium helveticum** (Aarau), n° 4, 1975, pp. 296-298.

Edouard Claparède et l'éducation de la volonté, texte remanié d'un exposé fait le vendredi 16 novembre 1973 à l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève à l'occasion des manifestations qui marquèrent alors le centenaire de la naissance du fondateur de l'Ecole, **IRD**P (Neuchâtel), 1975, 10 p. (IRD/S 75.06).

Coordination... Quelle coordination ? **Etudes pédagogiques** (Lausanne), 1975, pp. 52-62.

Edouard Claparède et l'éducation de la volonté, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 29, 1er octobre 1976, pp. 691-693.

Préface à Silvio Munari et Daniel Haag, **Gestion d'un système scolaire**, Ed. de la Baconnière (Neuchâtel), 1976.

L'enseignement des mathématiques nouvelles dans les écoles primaires de huit pays d'Europe, rapport de synthèse, Conseil de l'Europe, Comité de l'enseignement général et technique (Strasbourg), 1976, pp. 5-55. (Traduction anglaise : The Teaching of New Mathematics in the Primary Schools of eight Countries of Europe, Consolidated Report).

Georges Cuisenaire, **Math-Ecole** (Genève), n° 71, 15e année, janvier 1976, pp. 4-5; **L'Ecole valaisanne** (Sion), n° 6, février 1976, p. 52, et **Instantanés mathématiques** (Montréal), n° 4, avril 1976, p. 39.

Un homme : Ferdinand Gonseth, **Math-Ecole** (Genève), n° 71, 15e année, janvier 1976, pp. 2-3; **L'Ecole valaisanne** (Sion), n° 6, février 76, p. 52; **Ecole 76** (Liestal), n° 3, mars 1976, p. 202 et **Coordination** (Neuchâtel), n° 3, mai 1976, pp. 22-23.

L'iceberg, **Math-Ecole** (Genève), n° 75, novembre 1976, p. 10.

**J'ouvre le dictionnaire**, coll. Michel Corbellari, Raymond Hutin, Eric Laurent, Charles Muller, Martine Rossner, Jean-Pierre Salamin, Larousse (Genève), 1976, 3 vol. (cahier n° 1, cahier n° 2 et livre du maître).

Le père Ludwig Raeber, **Educateur et bulletin corporatif** (Montreux), n° 27, 17 septembre 1976, p. 659.

Présence exigeante de la coordination, **L'Ecole valaisanne** (Sion), n° spécial "Coordination scolaire romande", mars 1976, pp. 67-69.

A l'école en homme de Dieu, **Certitudes** (Bevaix), n° 79, 16e année, mai-juin-juillet 1977, pp. 3-4.

L'éducation permanente et l'école aujourd'hui, coll. Francis von Niederhäusern, **Techniques d'instruction** (Lausanne), n° 2, 1977, pp. 16-17.

Le ménage de l'école, **Gymnasium Helveticum** (Aarau), n° 4, 1er juillet 1977, pp. 247-257.

**Convergences**, Peter Lang (Berne), 1977, 232 p. (recueil d'articles préparé par les membres de l'IRDP pour l'offrir en hommage à leur directeur au moment de son départ).

Coordonner les plans d'études, est-ce suffisant ? **IRDP** (Neuchâtel), 1977, 6 p. (IRDP/S 77.05).

Signification de la coordination, **IRDP** (Neuchâtel), 1977, 9 p. (IRDP/S 77.03).

Politique de la recherche et politique de l'éducation, texte d'un exposé présenté au 4e congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF), le lundi 16 mai 1977 à Genève, **IRDP** (Neuchâtel), 1977, 21 p. (IRDP/S 77.06).

L'IRDP, un examen de conscience, **Etudes pédagogiques**, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot (Lausanne), 1977, pp. 100-119.

L'école active et la vérité pédagogique, conférence prononcée à Neuchâtel, le 5 juin 1978, au cours de la cérémonie célébrant le centième anniversaire de la naissance de Pierre Bovet, **Educateur** (Montreux), n° 25, 1er septembre 1978, pp. 668-671.

Pierre Bovet, l'éducateur, in **Pierre Bovet et l'école active**, Cahiers de l'Institut neuchâtelois, n° 20, Editions de la Baconnière (Neuchâtel), 1978, pp. 11-48.

De l'éducation permanente à l'éducation matricielle, **Ouverture** (Nyon), Hiver 1978, pp. 8-13.

Nécessité de l'éducation permanente, **L'éducation permanente, expériences et perspectives**, Association Ferdinand Gonseth, entretiens de Bienne, 2-3 février 1979, pp. 1-11.

Soulever l'école, **L'Ecole valaisanne**, n° 5, janvier 1979, pp. 6-9.

Compte rendu de Benjamin S. Bloom, **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires** Nathan (Paris), Labor (Bruxelles), 1979, Collection "Education 2000". In **Education et Recherche**, 2, 1980, pp. 106-107.

Permanences éducatives au coeur du changement, conférence donnée à Saint-Maurice à l'occasion de l'assemblée générale annuelle de l'AECOB, encarté dans **L'Ecole valaisanne**, janvier 1980.

Claude Pantillon, **Educateur**, n° 9, 29 février 1980, p. 223.

Réussir à l'école, **Le Protestant** (Genève), 15 septembre 1980, p. 6.

Pourquoi nos enfants vont-ils à l'école ? in **L'Ecole, c'est quoi ?** Brochure d'information destinée aux parents dont les enfants vont entrer pour la première fois à l'école, Département de l'Instruction publique (Sion), août 1981, 3 p.

Le goût de l'effort, conférence prononcée à Sion durant la 38e session pédagogique d'été du personnel enseignant, **L'Ecole valaisanne**, n° 3, novembre 1981, pp. 16-20.

Notre école primaire, in **Actes de l'Institut national genevois**, Bulletin n° 25, 1981, 20 p.

Les finalités de l'éducation : génération et re-génération, **Finalités de l'éducation, études et enquêtes d'éducation comparée**, préparé à l'intention du Bureau international d'éducation, Unesco, 1981 pp. 211-237.

La préparation à la retraite, in **Handicapé comme vous et moi**, recueil de conférences édité par Françoise Boulianne, Michel Rousson et Peter Perutz, publié par le Centre culturel neuchâtelois et l'Université, groupe de travail "Handicapés", s.d. (1981), pp. 37-52.

Leçons, **Math. Ecole** (Genève), n° 102, mars 1982, pp. 2-5.

Claude Pantillon, philosophe de la vie, in **Hommage à Claude Pantillon, philosophe de l'éducation**, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, mai 1982, pp. 33-39.

Biculturalisme, bilinguisme et culture, compte rendu de la thèse d'Etat de Chadly Fihouri soutenue à l'Université René Descartes en juin 1980, in **Recherche pédagogique et culture** (Paris), n° 58, juillet-septembre 1982, pp. 84-85.

La faim du bonheur, **La vie protestante** (Genève), n° 32, 10 septembre 1982, p. 1.

La personne handicapée ou la marginalité créatrice, **Intégration pour tous**, Bulletin d'information de la Fondation pour l'intégration professionnelle des personnes handicapées (Genève), septembre 1982, pp. 1 et 4.

Le troisième âge et la culture, in **Vieillir aujourd'hui**, travaux réunis par Pierre Gilliland, Réalités sociales, Collection "Politique sociale" (Lausanne), 1982, pp. 267-277.

Libres propos, in *Mathématique et réalité : regard sur le contenu des activités mathématiques à l'école primaire*, IRDP (Neuchâtel), novembre 1983 (IRDP/R 83.10), 7 p.

Panchaud, in Georges Panchaud, *Ces impossibles réformes scolaires*, recueil publié à l'occasion de son 75e anniversaire, Réalités sociales (Lausanne), 1983.

A propos de la notion d'"effort" : cohérences et actualité de la pensée d'Edouard Claparède, in *Studi di Psicologia dell' educazione* (Rome), n° 3, 1983, pp. 87-91.

Le catéchisme inachevé, *Le Protestant* (Genève), n° 3, 15 mars 1984, p. 5.

Les travaux du groupe Gonseth, comptes rendus des séances pour la période 1976-1983, coll. J. Cardinet, J.-F. Perret et L.-O. Pochon, IRDP (Neuchâtel), octobre 1984, 67 p. (IRDP/R 84.05).

L'université du nouvel âge, éducation permanente et université du troisième âge, in *Université du troisième âge en Suisse*, dir. R. Jeanneret, collection Exploration, Peter Lang (Berne), 1985, pp. 63-78.

Les méfaits de l'instruction publique (hommage à Denis de Rougemont), *Educateur* (Montreux), Edition corporative et syndicale, n° 1, 9 janvier 1986, p. 3.

## VOUS AVEZ DIT... PEDAGOGIE

- P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph. Rovero, Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, **Vous avez dit... pédagogie**, n°1, avril 1982, 36 p.
- M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg, **Vous avez dit... pédagogie**, n°2, juin 1982, 30 p.
- Ph. Rovero, Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, **Vous avez dit... pédagogie**, n°3, octobre 1982, 36 p.
- P. Marc, Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ? **Vous avez dit... pédagogie**, n°4, janvier 1983, 17 p.
- J.-M. Chappuis & P. Marc, De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant, **Vous avez dit... pédagogie**, n°5, novembre 1983, 67 p.
- V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants, **Vous avez dit... pédagogie**, n°6, avril 1984, 27 p.
- P. Marc, Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, **Vous avez dit... pédagogie**, n°7, mars 1985, 65 p.
- P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. Rovero et M. Schmidt, Le tronc commun au degré 6, **Vous avez dit... pédagogie**, n° 8, juin 1985, 50 p.
- P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. Rovero & M. Schmidt), La connaissance et/ou la personne : Une réflexion sur la pédagogie universitaire, **Vous avez dit... pédagogie**, n° 9, janvier 1986, 29 p.
- EGALEMENT DISPONIBLE** : P. Marc, Les attentes dans les écrits pédagogiques : l'exemple de Makarenko, **Dossiers de psychologie**, avril 1982, 26 p.