

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 5 (1914)

Artikel: Le mouvement des idées pédagogiques : bref résumé d'après l'Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht, par le Dr. Stettbacher
Autor: Stettbacher
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-109996>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.02.2026

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

Le mouvement des idées pédagogiques.

Bref résumé d'après l'« Allgemeiner pädagogischer Jahresbericht », par le Dr Stettbacher.

I. Introduction.

Passer en revue les nombreuses publications pédagogiques des dernières années offrirait un vif intérêt. Mais le cadre de cet ouvrage ne nous permet guère que de mentionner quelques titres et quelques noms; et, bien que nous n'ignorions pas l'influence exercée chez nous par les œuvres de quelques pédagogues de l'étranger, nous nous limiterons à ce qui est plus particulièrement suisse, ou tout au moins aux tendances éducatives qui préoccupent actuellement les hommes d'école de notre pays. D'ailleurs, le problème de l'éducation ne se pose pas partout de la même manière, et nous ne saurions accepter sans les accommoder à notre mentalité et à nos besoins certaines idées venues d'Outre-Rhin ou d'Outre-Jura.

II. L'éducation et ses buts.

Quiconque suit d'un peu près le mouvement des idées pédagogiques à notre époque ne peut s'empêcher de constater et de déplorer l'absence de principes éducatifs nettement établis sur une base solide. Nous en sommes encore à la période des tâtonnements et, parfois, des errements.

Que peut-on, que doit-on attendre de l'éducation? Telle est la question à laquelle aucun système pédagogique ou philosophique n'a encore donné de réponse certaine. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que la génération actuelle souffre

du désarroi dans lequel nous nous débattons. On pourra objecter sans doute qu'à toutes les périodes de son histoire, la société humaine a dû et devra toujours chercher sa voie dans les divers domaines de la pensée. Il n'en reste pas moins vrai que, dans la question qui nous occupe, la route à suivre n'est pas clairement indiquée et qu'il nous manque ce qu'on pourrait appeler la *tradition*.

Selon Lipps¹, les principes mis à la base d'un système d'éducation ne seront pas déduits seulement d'expériences isolées et occasionnelles; l'éducation doit se proposer un but en harmonie avec la conception particulière que notre époque se fait de la société. C'est là le seul moyen de permettre l'éclosion et le plein épanouissement de la personnalité humaine. L'homme doit être par lui-même une entité; on ne l'envisagera plus comme une sorte de machine compliquée dont les mouvements des diverses parties sont dictés par une impulsion venue du dehors; il doit trouver au-dedans de lui le mobile de ses actions.

L'éducation doit donc procéder du dedans au dehors; et voilà pourquoi c'est affaire de liberté et non de contrainte. Elle doit inspirer à l'individu le désir de collaborer joyeusement au progrès, à l'activité de la société où le sort l'a placé.

De ce qui précède, il ressort que l'école actuelle souffre: 1° de l'idée fausse qu'elle doit donner aux élèves une culture encyclopédique; 2° de l'imperfection des méthodes officielles d'enseignement, et 3° du manque de respect pour ce qui est vrai, c'est-à-dire de la manie de parler de choses qu'on n'a ni éprouvées, ni par conséquent vécues. L'école doit, au contraire, apprendre à formuler des jugements sains, et rendre l'enfant capable d'agir par lui-même dans le sens qu'il aura reconnu être vrai. Vouloir obliger l'école à tout enseigner, n'est-ce pas la condamner d'avance à rester superficielle?

Ces considérations nous amènent directement à dire quelques mots de la question tant discutée de la réforme scolaire.

¹ G.-F. Lipps: *Weltanschauung und Bildungsideal*, chez Teubner, à Leipzig.

III. Réforme scolaire. Le principe du travail appliqué à l'éducation.

Ce que les tendances actuelles attendent de l'école moderne, c'est qu'elle soit plus près de la vie réelle, on pourrait dire de la *vérité*. Ce rapprochement doit se réaliser dans deux directions différentes, dit Cordsen¹ : l'école d'aujourd'hui doit d'abord nécessairement tenir compte des progrès accomplis dans le domaine de la technique et des sciences : elle doit se moderniser et tourner ses regards vers l'époque présente et non vers les siècles passés. Elle doit ensuite prendre en considération les circonstances économiques et politiques au milieu desquelles nous vivons ; elle doit avant tout s'intéresser davantage à toutes les questions qui touchent à notre vie nationale.

En outre, si l'on veut que l'école devienne l'image fidèle de la vie présente, il est nécessaire de veiller avec plus de soin au développement physique et intellectuel de l'enfant et de sauvegarder son individualité, non pas en laissant l'élève libre d'agir selon ses caprices, mais en améliorant les conditions au milieu desquelles il vit. Pour cela, il est indispensable d'étudier mieux que par le passé la psychologie de l'enfant et l'influence qu'exerce sur lui le milieu où il grandit.

Mais il ne suffit pas de rapprocher l'école de la vie réelle par des leçons appropriées ; il faut encore que l'éducation à tous les degrés trouve son complément dans la participation active de l'enfant à l'enseignement. Son besoin d'activité physique trouvera à se satisfaire dans le modelage, dans le travail manuel, le jeu, la danse et la gymnastique, la culture de quelques plantes, par exemple ; parallèlement, son intelligence se développera par le calcul, le dessin, la lecture, la déclamation, la composition, le chant.

La pédagogie actuelle attache moins d'importance au savoir acquis par l'enfant, à ses aptitudes, qu'aux prédispositions dont ces notions et ces aptitudes sont le résultat. L'école, autrement dit, doit viser moins à faire apprendre qu'à faire travailler. De là l'introduction des travaux manuels, non seulement comme branche isolée, mais comme complé-

¹ *Schweizerische Lehrerzeitung* 1911.

ment à toutes les disciplines de l'enseignement. Le plus ardent défenseur du principe du travail appliqué à l'éducation tout entière est le pédagogue allemand Gaudig. Ses idées et sa méthode ont fait l'objet d'un intéressant rapport dû au professeur H. Geissbühler¹, à Berne.

«Ce n'est pas le travail manuel seul, dit-il, qui réalisera l'école du travail (*Arbeitsschule*), puisque ce terme, au sens étroit et particulier qu'on lui donne, ne suppose aucune occupation intellectuelle proprement dite. Pour que l'école de l'avenir soit celle de l'action, il faut que les élèves y travaillent de telle sorte qu'ils ne viennent plus y subir l'enseignement, mais qu'ils y soient les artisans de leur propre développement. Cette école-là ne se propose pas d'inculquer aux enfants une somme plus ou moins grande de *savoir*; elle veut les amener à une *collaboration active*; elle veut leur apprendre à apprendre le travail. Par des occupations intéressantes et variées, elle entretiendra chez eux le goût de l'activité personnelle, conséquence d'une volonté qui n'obéit pas seulement à une impulsion extérieure. Les petits *veulent* lire, écrire, compter. Cette volonté consciente, fortifiée et excitée par la grandeur du but à atteindre, se transforme en *action*. Des résultats acquis naissent la joie qui rend le travail facile et une nouvelle activité qui amène à de nouveaux succès. Pour que l'école devienne vraiment l'école du travail, Gaudig entend qu'on n'y exerce pas seulement l'activité manuelle des élèves, mais qu'on y cultive aussi leur intelligence. Alors seulement elle aura pleinement justifié son nom, puisque toute tâche proposée à l'esprit exige un travail de la pensée».

Les matières et les méthodes d'enseignement qui iraient à l'encontre du but visé devront être laissées de côté. On aura ainsi mis fin aux fastidieux travaux d'imitation auxquels on oblige les élèves. Le rôle du maître sera dès lors d'éveiller l'intérêt, d'exciter si bien les intelligences à lui confiées que les écoliers arrivent petit à petit à se passer de son aide ou de ses conseils.

Organisée sur ces bases nouvelles, l'école fera appel beaucoup plus que par le passé à la réflexion des élèves; c'est là une question capitale dans le domaine de l'enseignement.

¹ *Schweizerische Lehrerzeitung* 1911, page 455.

La didactique a trop souvent vu dans la seule activité du maître le facteur essentiel de toute éducation ; c'est bien plutôt dans la nature même de l'écolier qu'elle doit chercher le principe dirigeant ; son rôle est de montrer que les facultés intellectuelles se développent par la réflexion. Cette dernière permet à l'élève de contrôler et de corriger lui-même son travail, de se rendre compte personnellement des progrès accomplis. De là naît la joie au travail qui rend toute besogne aisée et d'où découle la vraie émulation.

Gaudig veut non seulement fixer la réflexion de l'enfant sur la manière d'exécuter un travail ; il exige qu'on se montre tolérant dans la façon dont on apprécie les procédés de travail de l'élève. Sans doute l'écolier doit être renseigné sur les divers moyens techniques qui permettent d'accomplir tel ou tel ouvrage, mais on le laissera libre de choisir ceux d'entre eux qui paraissent convenir le mieux à ses aptitudes personnelles. C'est ainsi que l'enfant prendra pleine connaissance de lui-même, ainsi que sa personnalité parviendra à son complet épanouissement.

Telles sont les idées essentielles de Gaudig sur le principe du travail appliqué à l'éducation. Aucun réformateur scolaire n'est allé si loin, du moins en théorie (Ajoutons pourtant en passant que ces idées sont appliquées à l'école des filles de Leipzig que dirige Gaudig). Comprise de cette façon, l'école *du travail* permet surtout au maître de considérer sa profession sous un jour tout nouveau, de lui faire constater la nécessité d'étendre encore son activité, et cela à tous les degrés de l'enseignement. Cependant les novateurs ne sont pas toujours d'accord dans l'application des nouvelles théories. Kerschensteiner attache une plus grande importance au travail manuel proprement dit, qu'il considère comme une préparation à l'activité professionnelle future ; Gaudig, au contraire, place la culture physique et la culture intellectuelle sur un pied d'égalité. Lequel des deux a raison ?

« Réforme scolaire ?... disait le professeur Geissbühler dans un rapport sur la question... ; sans doute l'école doit être réformée si l'on s'obstine à voir en elle une institution disciplinaire qui veut obliger l'élève à une besogne déplaisante. Pour Kerschensteiner, le salut est dans la transformation de la classe en un atelier, du maître en un artisan. Pour Gaudig,

l'instituteur doit être, de plus, le guide qui conduit l'élève vers les sources limpides de la connaissance et de la jouissance intellectuelles. » Et le rapport se terminait par ces mots : « Si je devenais plus jeune de quarante années, c'est dans la voie indiquée par Gaudig que je marcherais. Mais, dans les après-midi de congé, je suivrais volontiers Kerschensteiner à l'atelier, chaque fois que mes parents pourraient se passer de ma présence ou de mes services. »

Le principe du travail appliqué à l'enseignement a également trouvé un chaud partisan dans la personne du Dr Théod. Moosherr¹, à Bâle. Pour lui, comme pour Gaudig, la classe doit devenir une communauté où maître et élèves collaborent à l'éducation de chacun. Cette même idée est encore défendue par le Dr Barth, à Schaffhouse. Pour ce dernier, l'idéal ne consiste pas dans l'acquisition d'un bagage intellectuel plus ou moins riche, mais dans la maîtrise de soi-même, dans la possession d'une forte dose de volonté et d'esprit d'initiative. Barth désire aussi opérer un rapprochement entre l'école et la vie réelle dans le domaine de l'éducation morale, pour autant que cette tâche est réalisable; il propose l'introduction dans les classes du *Self government*. Pour Ed. Oertli, à Zurich, l'école ignore trop tout ce qui touche à l'activité du peuple et aux circonstances de la vie de tous les jours. La réforme scolaire doit consister dans une extension de la culture physique par l'enseignement en plein air, le jeu, les excursions scolaires; quant au développement intellectuel, il doit être basé avant tout sur la vie pratique.

Et maintenant quels sont, pour l'école populaire et le corps enseignant, les moyens dont ils disposent pour faire passer dans la pratique le principe du travail? Ces moyens, Oertli les classe en deux groupes distincts; d'abord tous ceux qui conduisent à la *connaissance de la nature*: excursions champêtres, collections diverses de produits naturels, etc.; puis tous ceux qui initient l'enfant à la compréhension de l'*activité humaine*: travail manuel en classe et hors de classe, visites d'ateliers et d'usines, collections de produits fabriqués de toute nature, etc. Les excursions seront nombreuses mais

¹ *Schweizerische Lehrerzeitung* 1911, page 333.

bien comprises et bien organisées : trop longues, elles fatiguent ; trop écourtées, elles n'apprennent rien ou apprennent mal.

Et maintenant quelle place tiendra le *manual* dans un tel enseignement ? Suivant Conrad ¹, directeur de l'Ecole normale de Coire, le livre n'a pas pour but de présenter la science infuse ; son rôle est bien plutôt d'engager l'élève à des recherches personnelles en lui indiquant par quels moyens les grands inventeurs sont arrivés à leurs découvertes.

Le professeur Claparède², à Genève, préconise aussi l'enseignement par le travail et demande qu'on renonce à des moyens coercitifs surannés pour amener l'enfant à l'activité personnelle.

En résumé, lorsqu'on jette un coup d'œil d'ensemble sur les tendances actuelles, on s'aperçoit que l'idée de la réforme scolaire fait son chemin. Cette réforme, on la veut radicale et complète ; des innovations de détail telles que l'introduction de la leçon de 40 minutes ne suffisent pas pour la réaliser. Ce qu'on veut, c'est appliquer le principe du travail à tout l'enseignement par la collaboration des maîtres et des élèves.

Tel est le but proposé. Ainsi qu'on le voit, les idées nouvelles touchent à l'essence même de l'école actuelle. Aussi ne manque-t-il pas de voix autorisées pour conseiller la modération. Chez nous tout au moins, ces tendances ne sauraient trouver d'application pratique avant d'avoir été longuement discutées. C'est avec raison que le directeur Conrad, à Coire, dit : Lorsque l'école aura pris comme devise : *rapprochement de la vie réelle*, il est fort à craindre qu'elle ne devienne particulariste et s'éloigne de nouveau de la vie, mais dans un autre sens ; bien des points obscurs restent à élucider jusqu'à ce que l'accord puisse se faire, même sur la question de principe. Dans la Suisse Romande, l'*Educateur* a également renseigné ses lecteurs sur ces nouvelles tendances et fait les réserves nécessaires.

D'ailleurs l'idée de la réforme scolaire est-elle aussi récente qu'on serait tenté de le croire ? Pestalozzi n'a-t-il pas écrit

¹ Conrad : *Mehr Tiefe und weniger Breite. Schweizerische Lehrerzeitung* 1912, page 225.

² *Journal de psychologie pédagogique* 1912, page 151.

déjà ces mots qui sont tout un programme : c'est la vie qui éduque (das Leben bildet) ?

Terminons ce chapitre en reproduisant les appréciations de quelques profanes sur l'école actuelle. Nous les empruntons à Alfred Graf¹, à Munich. Elles nous intéressent d'autant plus qu'un certain nombre ont été formulées par des Suisses. Sans doute, on peut ne pas partager toutes les opinions émises par des artistes, des savants, des philosophes ; il serait intéressant de connaître également l'avis des masses et spécialement des mères en général. Ce serait le meilleur moyen de savoir jusqu'à quel point le peuple apprécie l'école populaire ; mais nous pensons que ceux-là seulement qui se sont consacrés au développement de nos institutions scolaires peuvent porter un jugement concluant sur un point aussi délicat.

Bref, quatre notabilités suisses ont émis dans les « *Schülerjahre* » de Graf leurs idées sur l'école actuelle : Ernest Zahn, Albert Welti, Auguste Forel et Charles Spitteler.

Les deux premiers l'ont fait plutôt brièvement. Là où un maître doit se vouer à l'instruction de soixante élèves, dit Welti, il est certain qu'il ne peut consacrer le temps nécessaire à l'étude et à la formation du caractère de chacun. Ernest Zahn raconte avoir conservé plutôt le souvenir des heures consacrées au *balayage* dans l'école de campagne qu'il fréquentait tout d'abord. Amené plus tard dans un milieu citadin, il y prit l'école en affection, sans doute, avoue-t-il, parce que c'était pour lui quelque chose de nouveau.

Et c'est tout. De ces appréciations, si brèves soient-elles, il y a cependant une leçon profitable à tirer. Comme Zahn, nous pensons que ce sont les circonstances qui, à l'école comme durant toute l'existence, déterminent le sort de chacun de nous. La différence réside seulement dans le fait que l'école a le devoir et, souvent, la possibilité de créer des circonstances et un milieu favorables au développement de l'élève.

Auguste Forel s'est plus spécialement occupé de l'enseignement privé ; en revanche, il fut élève d'un établissement secondaire. Il a gardé de son séjour au collège des souvenirs plutôt amers : l'enseignement y était aride ; les maîtres, pédants. Il était de bon ton parmi les élèves de jouer aux pro-

¹ Graf : « *Schülerjahre* ».

fesseurs le plus grand nombre possible de mauvais tours, car ils apparaissaient comme les ennemis naturels et obligés des écoliers. Bref, l'école, de son temps, ressemblait plutôt à un établissement de discipline, dont la grossièreté de propos et de gestes de certains camarades rendait le séjour encore plus désagréable. Les après-midi de congé, en revanche, étaient attendus avec impatience ; c'étaient des heures de réconfort et de répit dont Forel profitait pour se consacrer dans la solitude à l'étude de la vie et des mœurs des fourmis. Ces insectes lui en apprirent, dit-il, beaucoup plus que toutes les leçons reçues à l'école. Et il résume ses appréciations comme suit : « Nos institutions scolaires, notre conception des examens sont choses surannées dont la valeur éducative est très discutable. »

Selon lui, maîtres et élèves devraient vivre dans une sorte de camaraderie, où l'affection présiderait seule aux rapports des uns à l'égard des autres, comme c'est le cas dans les *écoles nouvelles* (Landerziehungsheime). Une refonte complète de notre organisation scolaire lui paraît indispensable, et c'est à ce but que l'Etat devrait consacrer les millions qu'il prodigue annuellement pour nos institutions militaires.

Quant à Spitteler, il est plus sévère encore dans ses appréciations : « Jusqu'à quinze ans, j'ai détesté l'école ; depuis, je l'ai cordialement maudite. » Et, afin que son opinion ne fût pas mal interprétée, il a développé ses raisons dans un article de la *Neue Zürcher Zeitung*¹. L'auteur se défend d'avoir voulu attaquer le personnel enseignant des établissements d'instruction qu'il a fréquentés ; il reconnaît que ses maîtres étaient généralement bien disposés et bien préparés, quelques-uns même particulièrement distingués, tous animés d'un saint zèle pour leur vocation. Mais il ajoute : « J'aurais étudié avec plus d'ardeur que tous mes camarades, si l'on m'avait enseigné *ce que j'avais besoin de savoir*. » Tel est le grand reproche qu'il adresse à l'école, et il avoue que, si on lui donnait à choisir entre la classe et la prison, c'est sans hésitation la dernière qui aurait ses préférences.

Voilà les critiques adressées par des Suisses à l'école populaire suisse. Sans doute, elles ne donnent qu'une image défor-

¹ N° du 11 avril 1912.

mée de nos institutions scolaires et elles ne sauraient se justifier pour toutes les régions de notre pays. Mais elles prouvent néanmoins que, lorsqu'il s'agit de réforme, c'est à *notre* organisation qu'il faut songer, autant et plus encore qu'à celle des pays voisins.

D'ailleurs, qu'on ne s'y méprenne pas : critiquer pour le seul plaisir de critiquer est, dans une démocratie, un symptôme de faiblesse. Il est du devoir de tous les citoyens de rechercher les causes du mal et de contribuer à leur suppression. *La démocratie a l'école qu'elle mérite.* Cela est vrai également du personnel enseignant, pour lequel une grande partie du peuple ressent une antipathie aussi regrettable qu'inexplicable. Et voyez la contradiction : on discrédite le corps enseignant et cependant on continue à se décharger sur lui seul du soin d'éduquer et d'instruire la jeunesse. De telles constatations sont de nature à décourager les maîtres et à porter préjudice à la bonne marche d'une classe. On prétend que l'école n'est pas ce qu'elle pourrait et devrait être.... Si tel est le cas, il faut en découvrir les causes : si la préparation du personnel enseignant est insuffisante, qu'on la complète et l'améliore ; si le recrutement est défectueux, qu'on y apporte les changements nécessaires. Mais qu'on ne se contente pas de discréditer et de critiquer.

D'ailleurs, les « *Schülerjahre* » de Graf font entendre une autre cloche. Selon Gertrude Bäumer, à Berlin, on a probablement beaucoup exagéré l'influence de l'école : « Elle ne peut ni garantir, ni ruiner l'avenir de l'élève, ainsi que certains pédagogues l'ont écrit. Lorsque je me reporte aux années d'enfance et que je songe à mes camarades ou à moi-même, je me demande : Est-ce que tel de nos maîtres, telle branche du programme a pu assurer ou détruire notre bonheur ?... On s'est profondément trompé en attribuant à l'école une influence aussi grande, aussi durable. »

Voilà, sans doute, une appréciation erronée et entachée elle-même d'exagération ; car l'influence de l'école peut et doit se prolonger durant toute une carrière d'homme. Et c'est une question qu'il ne faut jamais perdre de vue. Mais il faut rester dans de justes limites, et comme le disait le pédagogue Cornelius, de Francfort, on ne saurait exiger de l'école qu'elle donne à tous ses élèves une éducation parachevée : « Nous sommes ce que la vie nous a faits. »

Et puis, ce n'est pas seulement l'école primaire qu'il faut réformer ; une bonne partie des critiques formulées visent également l'enseignement secondaire, ainsi qu'on a pu s'en rendre compte par la lecture de ce qui précède.

A cet égard, le Dr Keller, à Winterthour, s'élève avec raison contre un régime qui prive l'enfant de toute liberté et étouffe en germe tout esprit d'initiative. Lui aussi est convaincu que l'école reste trop éloignée de la vie pratique ; les plans d'études ignorent trop les circonstances au milieu desquelles nous vivons. A côté de certaines branches de culture générale obligatoires pour tous : allemand, français, hygiène, gymnastique, dessin, économie politique et domestique, inventions modernes, les programmes secondaires devraient laisser une place à des enseignements facultatifs : langues anciennes et modernes, mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles, géographie et géologie. Malheureusement, les idées de Keller attendront longtemps leur réalisation ; nous sommes trop sous l'empire de la routine pour marcher résolument dans des voies nouvelles. Et pourtant le simple bon sens l'indique : la vraie éducation intellectuelle est celle qui laisse une place au travail personnel et volontaire.

IV. Branches d'enseignement, didactique spéciale.

1° L'enfant avant la scolarité. La méthode Montessori.

Ce n'est pas seulement l'organisation scolaire proprement dite qu'il faut réformer. Suivant Marie Montessori¹, la sollicitude de l'éducateur doit aller déjà au tout jeune enfant. Ici encore il s'agit d'adapter les méthodes aux circonstances présentes. L'éducation doit être basée sur l'observation de l'enfant dans ses actes spontanés. Il est donc nécessaire de laisser au jeune élève la plus entière liberté compatible avec les égards dus à la liberté d'autrui ; toute contrainte étrangère gênerait le libre et plein développement des facultés, but final de toute éducation. Or ce développement n'est possible que par l'exercice personnel dégagé de toute entrave. Aussi l'institutrice doit-elle *imposer* le moins possible ; son rôle est bien plutôt de stimuler l'activité physique et intellectuelle en met-

¹ Educateur 1912, page 560 : « *Le case dei bambini* ».

tant à la disposition de l'élève un matériel approprié. La vraie éducatrice attache beaucoup moins de prix à la soumission passive de l'enfant qu'à son besoin de s'occuper, de jouer avec des objets de son choix. Le plaisir qu'il éprouve dans son travail, son désir d'exécuter par lui-même, sa joie lorsque la difficulté est vaincue, voilà les facteurs qui doivent diriger l'institutrice.

Marie Montessori reproche au système actuel d'éducation d'être formaliste et dogmatique; l'étroitesse et l'insuffisance des moyens employés retardent, dit-elle, le développement des facultés au lieu de le favoriser.

Les résultats obtenus par sa méthode ont fait sensation; ses idées ont été accueillies avec beaucoup de faveur, en Angleterre et en Amérique notamment. Par contre, elles n'ont été appliquées en Suisse, du moins à notre connaissance, que dans le seul canton du Tessin, et spécialement à l'*Ecole modèle* de Bellinzone.

D'ailleurs, il nous paraît que cette nouvelle méthode ne peut vraiment donner de résultats positifs que si elle est pratiquée par un pédagogue de mérite; entre les mains d'une institutrice inexpérimentée, elle nous semble devoir conduire à certaines déceptions. De plus, nous ne voyons pas très bien comment elle pourrait convenir à des élèves plus âgés. Nous pensons plutôt qu'elle favorise un certain amollissement du caractère en négligeant de faire appel à la volonté de l'enfant. Enfin, le matériel d'enseignement mis à la disposition des élèves est surtout choisi en vue du développement intellectuel; la place très modeste réservée au jeu ne nous paraît pas justifier l'importance qu'on a voulu accorder à cette nouvelle méthode.

2° *Enseignement des travaux manuels; exercices scolaires.*

La réforme scolaire considère les travaux manuels sous un autre angle que précédemment. Au début, on voulait les introduire dans l'enseignement comme une branche isolée; aujourd'hui, c'est le *principe du travail* qui, de plus en plus, entre seul en ligne de compte, comme auxiliaire des diverses disciplines du programme intégral. Ed. Oertli¹ nous montre,

¹ Schweizerische Lehrerzeitung, 1911, page 363.

par exemple, comment une leçon sur le fer pourrait donner l'occasion de reproduire par le modelage un haut fourneau, d'indiquer sur une carte les gisements de minerai ; comment le travail à l'étau pourrait préciser les idées de l'élève sur le fonctionnement d'une hélice, sur l'action du frottement, sur la connaissance des divers genres de leviers. Le travail manuel complété par l'enseignement oral et théorique conduit à l'observation et à la compréhension de la nature et éveille l'intérêt pour tout ce qui touche à l'industrie de l'homme. « Prends l'outil en main, dit notre auteur, étudie les matériaux sur lesquels tu travailles, et cent questions nouvelles que tu ne pressentais même pas se poseront, qui renverseront les idées erronées, les notions imprécises, acquises par l'étude de la théorie seule. »

Il est certain que le travail manuel, compris et pratiqué de cette manière, peut rendre des services signalés à tous les degrés de l'enseignement, et surtout dans les premières années de la scolarité. Cependant, l'école secondaire peut aussi en tirer un profit direct par des expériences de laboratoire, comme complément à l'étude de la physique et de la chimie par exemple. Cet enseignement peut même facilement être combiné avec celui du calcul et surtout de la langue maternelle : tous les matériaux recueillis au cours d'une excursion ou dans le jardin scolaire peuvent fournir le sujet d'utiles leçons orales. Dans les écoles moyennes et supérieures, le *principe du travail* est moins directement applicable, attendu que les matières traitées échappent souvent à l'observation et que leur représentation exige des connaissances techniques spéciales. Cependant, on pourra remédier à cet état de choses en créant des collections où les élèves trouveront les matériaux indispensables à une étude approfondie et sérieuse.

Malheureusement, l'organisation actuelle de l'enseignement moyen ne permet pas la réalisation de ce programme. Oertli voudrait que tous les établissements secondaires, sans exception, n'acceptassent d'élèves qu'à partir de la huitième année d'études. L'école primaire deviendrait ainsi plus indépendante ; elle aurait le temps d'inculquer à ses élèves un minimum de connaissances solides et de préparer les écoliers à profiter plus complètement de l'enseignement moyen.

3° *La gymnastique et la nouvelle école de gymnastique.*

Grâce à l'introduction de la nouvelle école de gymnastique, la culture physique a subi une impulsion nouvelle. L'élaboration de ce travail a exigé de nombreuses années de recherches ; les séries d'exercices ont été choisies avec un soin tout particulier, et nous sommes certains que le nouveau manuel contribuera à nous faire bénéficier d'un enseignement mieux compris et plus méthodique de la gymnastique ; ce sera tout profit pour la jeunesse suisse dans son ensemble. Un cours central a eu lieu à Berne du 22 au 28 septembre 1912. Les maîtres de gymnastique des écoles normales et les directeurs des cours cantonaux y ont pris part. L'enseignement y a été donné conformément aux nouvelles instructions ; son but n'a d'ailleurs pas sensiblement varié. Il vise toujours à fortifier la santé et la volonté de l'élève, à lui apprendre l'endurance et la bonne tenue, à rendre le corps plus agile et plus souple. Les moyens seuls diffèrent.

4° *Excursions scolaires.*

Comme tous les pédagogues l'ont remarqué, c'est hors de la classe que le caractère et la personnalité de l'enfant se manifestent sous leur vrai jour. Aussi les divers systèmes d'éducation ont-ils tous prévu l'organisation de courses et même de voyages scolaires. Ces excursions rapprochent les élèves des maîtres et laissent généralement dans l'esprit et dans le cœur des écoliers des impressions et des souvenirs plus durables que les meilleures leçons reçues en classe. Les élèves des écoles de Bâle ont chaque année l'occasion de visiter une des régions de notre pays sous la conduite d'un instituteur de la ville, M. S. Rudin. Cet exemple a été suivi à Zurich ; des voyages de cinq jours y ont été organisés par l'association des maîtres de gymnastique. Plus de 300 élèves, répartis par groupes de 20, y ont participé.

Presque toutes les grandes localités de la Suisse romande ont créé, de leur côté, parmi la jeunesse masculine des écoles, des sociétés d'*Eclaireurs*, à l'imitation des *Boy-Scouts* d'Angleterre et des *Pfadfinder* d'Allemagne.

5° *Education artistique, littérature enfantine, décoration murale.*

L'école moderne ne peut laisser ses élèves tout ignorer de l'art et des jouissances qu'il procure. L'enseignement de l'histoire, par exemple, complété et illustré par l'image, se prête fort bien à l'éducation du goût. — Les journaux périodiques destinés à l'enfance peuvent rendre aussi d'utiles services dans ce domaine. Citons en particulier la *Monatsschrift*, de G. Fischer et J. Reinhart, qui s'adresse aux élèves des classes secondaires et primaires supérieures; le *Jugendborn* et le *Kinderfreund*, destinés aux classes inférieures. — En ce qui concerne la décoration murale des salles d'école, un essai pratique a été tenté ces dernières années par le professeur Markwart, au Gymnase de Zurich. Dans ce domaine, l'idéal serait de posséder des tableaux pouvant convenir également à l'enseignement intuitif, tels que ceux du professeur zurichois Bollmann, qui ont pour but essentiel de faire connaître aux élèves les lieux historiques les plus célèbres de notre patrie.

6° *L'école complémentaire et la culture nationale.*

Les élèves de l'école primaire sont généralement trop jeunes pour suivre avec profit l'enseignement de l'instruction civique. Et pourtant, on ne saurait admettre que, dans un Etat démocratique, les futurs citoyens entrassent dans la vie active ignorant tout ou presque tout de leurs droits et de leurs devoirs. L'école populaire ne peut se désintéresser de l'éducation civique et s'en remettre de ce soin au hasard ou aux divers partis politiques; elle seule peut cultiver le sentiment national en dehors de toute influence étrangère. Elle le doit d'autant plus que certains faits récents ont pu faire croire que notre indépendance politique et économique était menacée; elle le doit aussi afin d'intéresser les jeunes citoyens aux manifestations de notre vie publique. Il est un fait qu'on ne peut nier: le sens civique s'émousse et, chez beaucoup, la fibre patriotique ne vibre plus. Pour réveiller le sentiment national, le professeur Luginbühl préconise la création de sociétés de jeunes gens dans chaque village et dans les divers quartiers

urbains. Ces associations, qui s'organiseraient elles-mêmes, seraient chargées par l'administration communale de collaborer, par exemple, à la surveillance des forêts, à la création de nouveaux moyens et voies de communication, au développement du sport, de la gymnastique, du chant.

Un mouvement analogue se dessine dans l'empire allemand, où le maréchal von der Goltz a fondé, en 1911, une ligue déjà puissante : la *Jeune Allemagne*. C'est là pour nous un avertissement sérieux. L'éducation civique a droit à toute notre sollicitude et nous ne saurions trop appuyer les efforts tentés chez nous pour réchauffer et restaurer le sentiment patriotique. C'est à quoi s'emploie un journal populaire : *Le Drapeau suisse*, qui paraît conjointement avec la *Revue militaire suisse*, organe des officiers de la Suisse romande.

V. Organisation scolaire.

1° La leçon de 40 minutes.

On se plaint volontiers que les programmes scolaires sont surchargés et qu'un certain nombre d'élèves, accablés de travail, deviennent les victimes du surmenage. Et cependant on devient toujours plus exigeant en ce qui concerne les plans d'études. Comment concilier ces deux tendances opposées ? On a tenté de le faire en ramenant la durée normale des leçons à 40 minutes. De cette manière, elles pourraient avoir lieu le matin, l'après-midi étant réservé à des exercices variés : expériences, travail manuel, excursions. L'essai fait à l'Ecole réale supérieure de Bâle, en 1910, a été continué les années suivantes et a dû donner pleine satisfaction puisque, sur un total de 35 maîtres, deux seulement ont demandé le retour à l'ancien système. Le rapport de la direction de cet établissement signale toute une série d'avantages obtenus : un emploi plus judicieux du temps, une régularité plus grande dans le commencement des leçons, etc. — La leçon de 40 minutes a été introduite aussi en Allemagne, mais sur une plus grande échelle. 236 écoles moyennes de l'Empire l'ont adoptée. Cette innovation a permis de concentrer tout le programme du jour sur 6 leçons consécutives de la matinée. Les résultats obtenus ont été généralement assez concluants.

A Munich, en particulier, la majorité des maîtres et des parents (40 000 contre 26 000) s'est prononcée en faveur du nouveau système en demandant que les leçons journalières soient reportées sur la matinée.

2^o *Classes mobiles.*

Quiconque s'est occupé de l'enseignement public sait combien il est difficile de donner une leçon de telle sorte que tous les élèves en retirent le plus grand profit possible. Ce qui est indigeste pour quelques-uns est insuffisant pour d'autres. Tel qu'il est généralement donné, l'enseignement ne convient donc ni aux écoliers les plus intelligents, ni à ceux qui restent au-dessous d'un certain niveau moyen. Aussi a-t-on eu l'idée de grouper les élèves, pour chaque branche, d'après le degré de leurs connaissances. De là, l'institution des classes mobiles, telles que les ont organisées plusieurs villes d'Allemagne. L'essai en a été fait aussi dans quelques grands centres de notre pays : Bâle, St-Gall, Berne. Les résultats obtenus ont été généralement satisfaisants. A Berne, en particulier, le corps enseignant d'Oberbalm a été autorisé à organiser des classes mobiles pour la durée d'un semestre. A la suite d'un rapport détaillé présenté à l'autorité scolaire, celle-ci a consenti à renouveler l'essai pendant toute l'année scolaire 1911 à 1912.

3^o *Le Self-government.*

L'*Annuaire* et la presse pédagogique de la Suisse romande ont déjà présenté au public ce nouveau système d'éducation, importé d'Angleterre et d'Amérique. Nous ne reviendrons pas sur le but visé par le *Self-government*, mais nous dirons quelques mots des tentatives faites pour l'acclimater chez nous et des résultats obtenus.

Introduit à l'école secondaire des garçons, à Berne, le *Self-government* y a eu une heureuse influence éducative, dit E. Schweingruber dans un rapport circonstancié qui relate également les appréciations des parents. Le compte rendu du Gymnase cantonal de Zurich, où le système a été en vigueur pendant plus d'un an, s'exprime aussi dans le même sens. Même satisfaction encore à l'Ecole nouvelle de Glarisegg, où les élèves sont appréciés comme de précieux auxiliaires par l'administration de l'établissement.

Glaris, par contre, est moins affirmatif. Dans sa réunion du 25 novembre 1911, le corps enseignant de ce canton ne s'est prononcé ni pour, ni contre le *Self-government*; mais, trois jours plus tard, une circulaire du gouvernement glaronnais invitait la Direction de l'Instruction publique et les autorités scolaires à renoncer à l'introduction de ce nouveau système éducatif. — Sans doute, le *Self-government* ne saurait convenir à tous les degrés de l'enseignement; mais on ne peut contester le profit qu'en pourrait tirer une classe supérieure, dirigée par un maître intelligent; ce serait un excellent moyen d'initier progressivement les élèves à la pratique de leurs droits et de leurs devoirs civiques.

4° *L'école et la famille. Réunions de parents.*

Un maître ne saurait oublier que son enseignement n'est qu'un *moyen* et non le *but* même de l'éducation; que, par conséquent, la famille est un milieu éducatif bien plus efficace et puissant que l'école. Il devrait donc y avoir concordance de vues entre les deux institutions, et c'est à ce but que doivent tendre tous nos efforts. Le corps enseignant, de son côté, reconnaît en général la nécessité d'une entente plus intime, et verrait avec plaisir un grand nombre de parents se départir de l'indifférence dont ils font preuve pour tout ce qui touche à l'école. Ce rapprochement est rendu possible par les réunions de parents telles qu'elles ont été organisées à Zurich, spécialement, par J. Bosshart, directeur du Gymnase, et où l'on compta jusqu'à 400 pères et mères de famille. Cet exemple a été suivi par le personnel enseignant de l'école primaire de garçons de Saint-Jean, à Bâle. — Ces réunions constituent un excellent moyen de mettre en rapport parents et instituteurs, d'intéresser les premiers au travail scolaire et de renseigner les seconds sur quantité de circonstances de famille dont la connaissance facilite la tâche de l'éducateur.

5° *L'école et la société.*

Si l'entente entre le corps enseignant et la famille fait défaut, il en est de même entre la société et l'école. C'est là un fait regrettable, car celle-ci devrait être l'image fidèle de celle-là. Il faut, autrement dit, que l'organisation scolaire d'une nation soit un des facteurs de son développement géné-

ral, de sa prospérité dans tous les domaines. Là où l'école se désintéresse des questions qui touchent aux branches de l'activité nationale, elle se condamne à n'avoir plus qu'une influence limitée sur la génération qu'elle doit préparer en vue de l'avenir. Un rapprochement est devenu indispensable entre elle et la société. L'enseignement n'ignorera donc pas les questions économiques qui préoccupent le peuple. Les milieux industriels ou agricoles, de leur côté, s'intéresseront à l'école plus que par le passé ; elle a besoin de leur appui, de leurs conseils, des renseignements techniques qu'eux seuls peuvent connaître et donner.

VI. Hygiène scolaire et protection de l'enfance.

1^o *Rapports annuels.*

Celui qui veut se tenir au courant des questions d'hygiène enfantine consultera avec profit l'*Annuaire de la Société suisse d'hygiène scolaire*, publié sous la direction du Dr F. Zollinger, à Zurich. Les volumes consacrés aux années 1911 et 1912 sont particulièrement documentés. Un grand nombre d'illustrations commentent et expliquent le texte, et un compte rendu annuel, rédigé par les professeurs Fritschi, à Winterthour, et Klinke, à Zurich, oriente le lecteur d'une part sur la question de l'architecture scolaire moderne, de l'autre sur les idées nouvelles dans le domaine de l'hygiène scolaire. Nous y renvoyons le lecteur, le manque de place ne nous permettant pas d'entrer dans les détails.

2^o *L'école et le cinématographe.*

Les représentations cinématographiques continuent à pervertir la mentalité de l'enfance. Le mal paraît même s'être aggravé au cours de ces dernières années, et il subsistera tant que, dans un but de réclame, les affiches publiques continueront à faire appel aux plus bas instincts de la nature humaine. Les séances cinématographiques sont un spectacle dangereux pour la jeunesse de nos écoles ; elle y a tout à perdre : son temps et son argent, sa santé physique et sa santé morale. Voilà pourquoi les autorités scolaires et civiles cherchent à limiter le nombre des représentations par des dispositions légales sévères. C'est

ainsi que le Grand Conseil lucernois a invité le gouvernement à rechercher par quels moyens la législation cantonale pourrait s'opposer à ce genre de spectacle. Bâle, Genève et Neuchâtel ont adopté également des mesures restrictives. A la suite d'une motion du député Mühlethaler, le Grand Conseil bernois a décidé l'élaboration d'une loi nouvelle sur la matière. L'auteur de la motion, se basant sur une statistique du pasteur Conrad, a établi que, sur une série de 250 films, 97 représentaient des scènes de meurtre, 45 des cas de suicide, 51 des drames conjugaux. Sur un total de 3300 élèves, un sixième seulement n'avaient jamais assisté à aucune représentation ; la moitié d'entre eux suivaient les séances occasionnellement, et le tiers à peu près régulièrement.

3^e Tribunaux pour enfants.

Quelle est la procédure à appliquer aux enfants qui se rendent coupables d'un délit grave ? Telle est la question qui préoccupe actuellement les autorités scolaires et judiciaires et qui a été discutée dans un grand nombre de conférences pédagogiques. (Voir en particulier l'*Annuaire de la Société suisse d'hygiène scolaire*.)

Il est certain que les dispositions du Code pénal sont le plus souvent inapplicables aux enfants, dont la responsabilité est limitée par le fait qu'ils ne se rendent pas toujours un compte exact de la portée de leurs actions. Là, comme ailleurs, prévenir vaut mieux que guérir et même que sévir. Les enfants criminels sont le plus souvent des anormaux ou des victimes inconscientes du milieu où ils ont vécu, des exemples déplorables qu'ils ont eus sous les yeux. La procédure qu'on leur applique doit donc tenir compte de leur capacité de développement, et une juridiction spéciale devient nécessaire. Elle existe d'ailleurs à Bâle, à Berne, à Neuchâtel, à Genève ; dans cette dernière ville, un juge de l'enfance, le premier en Suisse, vient d'être élu par le peuple. Les tribunaux pour enfants ne seront pas formés que de juristes ; des pédagogues, des médecins, des femmes doivent pouvoir en faire partie, ainsi qu'un représentant de l'autorité tutélaire. La majorité des partisans de cette institution nouvelle demandent que l'enfant au-dessous de 14 ans ne soit même pas jugé par les tribunaux pour enfants ; ceux-ci n'auraient à statuer que sur les cas concernant les jeunes gens de 14 à 18 ans. —

La création des tribunaux spéciaux pour l'enfance a été longuement discutée dans une réunion publique tenue à Winterthour. De la résolution finale votée par les participants, nous détachons les lignes suivantes :

« En cas de délit commis par un enfant et tombant sous le coup des articles du Code pénal, le coupable ne sera pas jugé par les tribunaux ordinaires et il ne lui sera pas infligé les peines prévues. Des institutions spéciales doivent être créées, dont le rôle principal sera la protection de l'enfance.... »

Cette résolution a été portée à la connaissance du Département fédéral de Justice et Police, ainsi que de tous les gouvernements cantonaux.

Une commission a été chargée de rédiger les dispositions du Code fédéral qui auront trait à l'enfance, à l'adolescence, aux mineurs. L'avant-projet prévoit que l'enfant de moins de six ans ne sera en aucun cas remis entre les mains du pouvoir judiciaire. Pour les délinquants de 6 à 14 ans, il sera institué une autorité spéciale, désignée par les cantons (juge de l'enfance ou autorité tutélaire), qui interviendra également dans les cas d'abandon par la famille, conformément aux dispositions du Code civil.

Les prévenus âgés de 14 à 18 ans pourront être déférés à la justice pénale, qui décidera si une procédure spéciale est applicable à l'inculpé. Les enfants abandonnés ou vicieux seront internés dans des établissements particuliers. Dans certains cas cependant, le coupable pourra être emprisonné pour un temps n'excédant pas deux mois. Enfin, les mineurs de 18 à 20 ans sont soumis à la même procédure que les adultes ; toutefois, la peine sera sensiblement adoucie.

4^o L'école et le Code civil.

Quelles sont les dispositions du nouveau Code civil fédéral en ce qui concerne l'école ? Cette question a fait l'objet d'une conférence donnée au corps enseignant glaronnais par le Dr Schindler, président du Tribunal civil de Glaris. Sur les mille articles environ que compte le Code, un petit nombre ont trait à l'école. Le principal est l'article 278, qui attribue aux parents, mais non au maître, le droit de correction sur leurs enfants. En somme, la législation scolaire est une affaire de droit public. Le Code, par exemple, n'impose pas à l'Etat

l'obligation d'instruire la jeunesse, pas plus qu'il n'oblige l'enfant à fréquenter l'école ou ses parents à l'y envoyer.

5° Assurance scolaire.

Est-ce qu'un Etat qui déclare obligatoire la fréquentation de l'école est responsable des accidents qui sont la conséquence directe de l'enseignement? Voilà une question qui intéresse à un égal degré les parents, aussi bien que le personnel enseignant et les autorités scolaires. Certaines leçons, la gymnastique par exemple; certaines expériences de physique ou de chimie peuvent offrir de réels dangers. Aussi, quelques communes et certains établissements d'instruction ont-ils institué une assurance scolaire. C'est le cas à Winterthour, aux écoles cantonales de Zurich et d'Aarau en particulier.

Cette question de la responsabilité de l'Etat a été discutée au sein du Synode scolaire bâlois, en novembre 1912. Selon le Dr Imhof, chancelier cantonal, aucune loi n'oblige l'Etat à des dédommagements en cas d'accident survenu à l'école. Par contre, il est responsable lorsque l'auteur de l'accident est un fonctionnaire de l'Etat, ou lorsque les installations sont défectueuses ou insuffisantes. Quoi qu'il en soit, l'obligation de fréquenter l'école n'engage pas la responsabilité de l'Etat. C'est là une lacune de l'organisation scolaire, et le Synode émit le vœu de voir non seulement les élèves, mais aussi les maîtres, assurés contre tous les risques courus par les uns et les autres dans l'exercice de leurs devoirs ou de leurs fonctions.

La même question s'est également posée à Zurich, où le corps enseignant souhaite l'institution d'une assurance en faveur des maîtres et des écoliers. En attendant que la Confédération ou les cantons aient pris la chose en mains, certaines communes (Stäfa, par exemple), ont créé une assurance pour leur propre compte.

6° Lois scolaires.

Une institutrice mariée peut-elle, sans inconvénients, continuer la carrière de l'enseignement? Les opinions varient à cet égard. A Zurich, le gouvernement et les autorités scolaires avaient émis un préavis négatif. Le Conseil d'Etat de ce canton avait soumis au Grand Conseil un projet de loi qui prévoyait que les institutrices devraient, au moment de leur

nomination, prendre l'engagement de quitter la carrière pédagogique au cas où elles se marieraient. Ce projet souleva une vive opposition dans divers milieux et fut l'objet d'après discussions. Les socialistes, estimant qu'il était en contradiction avec la législation scolaire cantonale, en appelèrent au gouvernement. Bref, le projet, soumis à la votation populaire, fut rejeté par 39 000 non contre 36 000 oui.

D'autres cantons ont également complété ou modifié leur législation scolaire au cours de ces dernières années. Nous ne citerons que Genève, qui vient d'adopter une nouvelle loi sur l'instruction publique primaire, d'après laquelle la durée de la scolarité est prolongée jusqu'à l'âge de 14 ans. Les écoles primaires ont à leur tête un directeur général; le contrôle de l'enseignement est confié à un certain nombre d'inspecteurs scolaires; enfin l'allemand n'est enseigné qu'à partir de la cinquième année d'études.

7^o Deux arrêts juridiques.

L'auteur d'un manuel scolaire peut-il à volonté puiser chez tel auteur de son choix? L'art. 11 de la loi fédérale sur la propriété littéraire et artistique prévoit que le fait d'emprunter à une œuvre des extraits d'un caractère littéraire ou scientifique, ne constitue pas une violation des dispositions légales, à la condition toutefois que la source soit indiquée. Les frères Colombi avaient obtenu dernièrement d'un éditeur italien le droit d'emprunter à un livre d'école italien des extraits destinés à un manuel scolaire publié à l'usage des écoles tessinoises. L'ouvrage parut, en effet, mais sans faire aucune mention de la source. L'éditeur, estimant qu'il était lésé et que la convention internationale sur les droits d'auteur était violée, déposa une plainte en dommages-intérêts en mains du Tribunal fédéral. Celui-ci admit le bien-fondé de la requête et condamna les frères Colombi à payer à l'éditeur une indemnité de 9000 francs. L'arrêt spécifiait de plus que le terme de *chrestomathie* ne peut être appliqué qu'à des manuels renfermant des extraits d'auteurs différents.

L'impôt spécial prélevé dans certains cantons, pour être affecté à l'enseignement religieux, est-il exigible des contribuables appartenant à une autre confession que la majorité? Le cas a été tranché dans le canton de Zurich, tout au moins en ce qui concerne l'école secondaire. La commune d'Uster

avait prévu à son budget de 1912 une somme de 1200 francs en faveur de l'enseignement de la religion et de la morale, et un second crédit moins élevé pour l'achat des manuels nécessaires. Quelques catholiques en appelèrent au Conseil de district qui admit la légitimité de leur réclamation. Les autorités scolaires recoururent alors au Conseil d'Etat, qui annula la décision du Conseil de district, en se basant sur le fait que l'école secondaire n'a aucun caractère confessionnel.

VIII. Formation du personnel enseignant.

1^o *Préparation plus complète à la carrière de l'enseignement.*

La pédagogie a maintenant conquis sa place parmi les sciences exactes ; la psychologie et l'âme de l'enfant sont l'objet d'études persévérantes et approfondies. Aussi, le futur maître doit-il être mis au courant des découvertes et des progrès nouveaux. Les écoles normales ont, de plus en plus, la tendance à devenir des établissements d'instruction d'un caractère tout scientifique. Qu'on leur attribue donc le droit de décerner à leurs élèves des certificats de maturité qui leur ouvriront les portes d'une université, où les candidats à l'enseignement pourront se livrer à une étude méthodique de la psychologie et de la pédagogie scientifique.

Le temps consacré à la préparation professionnelle doit donc être prolongé. Les différents Etats de l'Allemagne, la Saxe surtout, sont à ce point de vue bien plus avancés que nous. Le professeur Seyfert, à Zschopau, préconise même une durée totale de quinze années, dont les deux dernières à l'université. Dans presque tout l'Empire, les études scientifiques proprement dites sont nettement séparées de la préparation professionnelle et la précèdent. C'est logique et, comme le dit très justement le professeur Klinke, ce ne sont pas des botanistes, des historiens ou des philologues que l'école normale doit former, mais bien des pédagogues ; ce ne sont pas des amateurs ou des dilettanti qu'il faut à l'école, mais des maîtres. Les études scientifiques seront donc suivies d'une période consacrée à la pratique de l'enseignement. La préparation professionnelle devra être retardée et prolongée ; elle se fera par les leçons pratiques, l'étude de la psychologie, de la pédagogie systématique, de la didactique générale et spéciale, de l'hygiène scolaire, de l'histoire de la pédagogie. Une telle

préparation est de nature à inspirer au maître la confiance en soi-même en lui évitant les tâtonnements du début, si préjudiciables à la bonne marche d'une classe.

Il va sans dire que tout ce qui a été dit du personnel enseignant masculin s'applique également aux institutrices. Une question qui a bien aussi son importance, c'est le recrutement. Les candidats à l'enseignement doivent offrir toute garantie comme santé physique et surtout comme santé morale. Enfin l'examen final aura pour but de contrôler bien plutôt la maturité d'esprit des futurs maîtres, la qualité et non la quantité des connaissances acquises.

De plus, s'il est sage de préparer des instituteurs capables, il faut aussi songer à en faciliter le recrutement. Dans certains cantons, il y a pénurie de maîtres. A Saint-Gall, par exemple, l'accroissement considérable de la population a provoqué la création d'un grand nombre de classes nouvelles, et l'Ecole normale ne peut plus fournir un nombre suffisant d'instituteurs. Aussi le Conseil d'Etat de ce canton a-t-il dû présenter au Grand Conseil un projet qui prévoit le dédoublement des classes du séminaire.

2° Préparation professionnelle du personnel enseignant secondaire.

Si l'instituteur primaire doit être préparé à la carrière pédagogique, il en est de même pour le maître secondaire. Cette question avait été mise à l'ordre du jour d'une réunion des maîtres de mathématiques, qui eut lieu le 19 mai 1912. Le professeur Matter, à Frauenfeld, y insista sur la nécessité absolue de prendre des mesures analogues à celles adoptées à l'étranger pour donner au personnel de nos établissements secondaires les connaissances pédagogiques indispensables à toute personne qui se voue à l'enseignement. On n'y arrivera pas seulement, c'est certain, par la création de nouveaux cours théoriques de psychologie, de pédagogie ou de didactique, mais par des leçons pratiques semblables à celles qu'on impose aux élèves des écoles normales. Se figure-t-on les hésitations d'un maître, même du plus intelligent et du plus instruit, lorsqu'il entre dans une classe pour la première fois et qu'il se trouve en présence de jeunes élèves? Non seulement il perd son temps à chercher la bonne voie, mais encore il fait pâtir toute une

génération par les tâtonnements inévitables du début. M. le professeur Jaccottet, à Lausanne, renseigna ses collègues sur ce qui se fait à l'Université de cette ville, où un cours spécial de deux heures hebdomadaires est donné pendant deux semestres. Il est placé sous la direction d'un pédagogue expérimenté, rompu aux difficultés de la pratique. Les résultats obtenus ont été probants. Quoi qu'il en soit, la préparation professionnelle est indispensable. Pour qu'elle soit aussi complète que possible, il suffirait d'organiser des cours avec un petit nombre d'élèves, de façon que chacun soit appelé à donner fréquemment des leçons diverses.

VIII. Conclusion.

Comme on aura pu s'en convaincre par la lecture de ce bref résumé, les questions pédagogiques continuent à intéresser vivement l'opinion publique en Suisse. Cependant, nous ne sommes pas toujours à l'avant-garde du progrès. Dans certaines directions, l'Allemagne, la France, l'Angleterre et les Etats-Unis nous ont devancés. C'est qu'aussi nous sommes trop volontiers portés à accepter sans méfiance et sans réflexion les compliments flatteurs que décernent à nos institutions scolaires certains visiteurs étrangers. Nous nous y sommes même si bien habitués que la critique la plus sincère, la plus bienveillante nous apparaît comme un acte d'hostilité. Une comparaison impartiale de notre organisation avec celle des Etats voisins, en nous obligeant à faire un retour sur nous-mêmes, nous rendrait de réels services. N'oublions pas que nous vivons sous un régime démocratique, et que, par conséquent, les idées qui nous permettront de marcher vers de nouveaux progrès doivent pénétrer dans les masses populaires avant de pouvoir passer dans le domaine de la pratique. A cet égard, la forme même de notre gouvernement nous met dans une situation peut-être moins favorable. Mais si c'est là une grosse difficulté pour un régime démocratique, c'en est aussi la sauvegarde. Si l'école idéale n'est pas encore réalisée, il nous reste la faculté de travailler avec courage à lui frayer des voies nouvelles. Tel est le but ; marchons-y avec confiance et ayons foi en demain !
