

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 8 (1917)

Artikel: Quelques principes généraux de didactique
Autor: Guex, François
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-110332>

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: 14.01.2026

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

Quelques principes généraux de didactique.

Le ministre de l'instruction publique de l'Angleterre, Henderson, a dit de l'éducation et de la guerre que ce sont deux genres d'activité diamétralement opposés. Personne ne le contredira. « L'éducation construit et la guerre détruit. » Ce que la guerre détruit, nous ne le savons que trop ; ce que l'éducation doit construire ou continuer à édifier, tel est le troublant problème du présent et de l'avenir. Les causes de la guerre actuelle, ses proportions, ses conséquences dépassent nos facultés d'entendement et même de raisonnement. Pour garder notre sang-froid et retrouver l'équilibre, nous sommes obligés de concentrer notre pensée sur un point spécial de la grande conflagration. Quelle sera la valeur éducative de la guerre ? nous donnera-t-elle le sens du temps, l'enseignement de la lenteur, du travail patiemment poursuivi pendant une suite d'années, la leçon de confiance et de persévérance en un mot ? Autrement dit, la guerre actuelle apportera-t-elle une portion de bien au point de vue de l'éducation physique de l'enfant, du développement de ses facultés intellectuelles et morales, l'esprit d'observation, l'apprentissage de la vertu en particulier ?

Tout bien considéré, le conflit mondial ne posera guère de nouveaux problèmes ; l'école de demain cherchera à réaliser le plus tôt possible les projets d'action pratique élaborés hier. Nous discutons au simple point de vue spéculatif. Il s'agira maintenant de résoudre pratiquement les questions qui ne le sont pas encore avant de courir à d'autres problèmes. Si ces questions ont pris tant de place dans nos préoccupations passées, c'est qu'elles répondaient à d'impérieuses nécessités. L'école a fait l'épreuve de sa valeur. Elle a montré qu'elle était l'école vraiment populaire, prête à assumer toutes les tâches nationales ; elle doit donc rester ce qu'elle fut et conti-

nuer l'œuvre d'hier. C'est pourquoi il peut y avoir intérêt à rappeler ici quelques principes fondamentaux qu'il est utile de ne pas perdre de vue, même au risque de donner l'impression du « déjà vu », pour que l'école, la bonne ouvrière, garde sa grande, sa puissante force morale et qu'elle continue à prêcher par l'action directe, simple et persévérante.

La méthode et son utilité.

La pédagogie, envisagée au point de vue théorique purement spéculatif est une science qui a sa base dans la physiologie et la psychologie. Dans la pratique, elle est un art, qui porte le nom de *didactique*.

La didactique ou art d'enseigner nous fait connaître les principes, règles et procédés que l'on doit suivre, soit dans l'enseignement en général, soit dans l'enseignement de chaque branche d'étude en particulier. De là, deux parties bien distinctes, la didactique générale qui recherche, formule et démontre les principales lois à suivre pour instruire et élever les enfants et la didactique spéciale, qui est l'application de ces lois générales à l'enseignement des diverses branches du programme.

Cette partie de la pédagogie est souvent désignée dans la Suisse française et en Belgique sous le nom de *methodologie*. Ce mot n'est guère français. Inutile d'ajouter que celui de *methodique*, qu'a risqué un auteur de notre pays, l'est encore moins.

Puisque la *methodologie*, le mot l'indique, est l'étude des méthodes, voyons tout d'abord ce qu'est la méthode elle-même.

Suivant Littré, la méthode est « un ensemble de procédés pour faire quelque chose ». En thèse générale, c'est bien, en effet, un ensemble de voies et moyens qu'on adopte pour accomplir une œuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise. Ainsi les méthodes d'enseignement ne sont, comme les autres méthodes, qu'un ensemble de moyens bien coor-

donnés pour arriver à des résultats déterminés, à une fin voulue. Cette fin, c'est, suivant la définition que Kant donne de l'éducation, « le développement dans l'homme de toute la perfection que sa nature comporte. »

On a d'ailleurs donné de la méthode les définitions les plus diverses. Kehr dit que c'est la manière dont on présente *l'objet* de l'enseignement, c'est-à-dire les branches du programme, au *sujet* qui doit les recevoir, c'est-à-dire à l'élève. Suivant l'étymologie du mot lui-même, la méthode est le chemin qui mène (sous entendons pour compléter la pensée, au point de vue pédagogique) à *l'enseignement de la vérité*. C'est la voie que l'on choisit ou l'ordre que l'on suit dans la découverte d'une vérité. D'après Descartes et Port-Royal, « c'est l'art de bien disposer une suite de pensées pour découvrir la vérité, si nous l'ignorons, ou pour la prouver aux autres, si nous la connaissons déjà ». C'est le moyen qu'emploie le maître pour mettre son savoir en rapport avec celui de ses élèves.

Nous préférons dire simplement que la méthode est la marche que l'on suit dans les idées qu'on veut communiquer, l'ordre que l'on met volontairement dans ses idées. C'est la marche de l'instruction, de la leçon. Cette définition a le mérite, comme nous le verrons plus tard d'éviter l'extrême confusion qui règne dans ce domaine.

Il y a aussi dans le mot méthode deux idées, celle de chemin, de route pour arriver à un but en traversant des intermédiaires, puis celle de recherche. La méthode étant donc le chemin le plus court et le plus sûr pour arriver à découvrir la vérité ou à la communiquer lorsqu'elle est découverte, ce chemin ne peut pas être le premier venu. Les philosophes de l'éducation qui l'ont ouvert ne l'ont point tracé à la légère, et ceux qui le suivent ne peuvent s'y engager sans réflexion et sans choix.

Il s'en suit qu'il y a pour tous les éducateurs utilité et nécessité à s'enquérir des méthodes et à suivre la plus rationnelle. Personne ne devrait contester cette utilité. Pour le faire, il faudrait résolument avouer que l'on préfère l'irréflexion, l'étourderie, le désordre, l'arbitraire, à la prudence et à la sagesse. Il serait facile de prouver que l'absence de méthode condamne à l'impuissance les esprits les plus brillants ; elle voue à la stérilité les efforts les plus laborieux. Avec de la

méthode, des esprits même médiocres arrivent au but. N'est-ce pas Bacon qui a dit cette parole fort juste : « Le boiteux dans le droit chemin arrive avant le coureur qui s'égare. »

« La méthode est une condition nécessaire du succès, a dit Henri Marion, et met comme un abîme au point de vue de l'efficacité des efforts entre des gens d'égale bonne volonté. Descartes allait jusqu'à dire que, sensiblement égaux quant aux dons de l'intelligence, les hommes ne diffèrent tant de puissance dans la recherche de la Vérité que par la méthode qu'ils y appliquent. Ce qui est certain, c'est qu'en tous genres d'opérations pratiques, toutes choses égales d'ailleurs, celui qui procède rationnellement a sur celui qui vit d'expédients, au jour le jour, trois grands avantages pour le moins : ayant commencé par bien fixer son but, il risque moins de le perdre de vue et de faire fausse route ; — ayant médité sur les moyens dont il dispose, il a plus de chances de n'en omettre aucun bon et de prendre toujours le meilleur ; enfin, sûr à la fois du but et des moyens, il ne tient qu'à lui d'aller aussi vite que possible. »

Que de sceptiques encore, pourtant, à l'endroit de l'utilité de la méthode ou, à tout le moins, de l'utilité de l'étude des méthodes !

La vraie méthode, entend-on dire, est celle que l'on se fait à soi-même. Nous sommes d'accord : comme le meilleur outil est celui que l'on choisit à sa main ou celui auquel la main est faite. Mais il n'y en a pas moins des conditions certaines et générales, auxquels l'outil doit satisfaire pour être bon. Ainsi en est-il de la méthode. De même que l'outil doit être conforme aux lois de la mécanique pour nous permettre de produire le *maximum* d'effet utile avec le *minimum* d'effort ; de même faut-il aussi que la méthode soit conforme aux lois de la biologie, de la psychologie et de la morale, c'est-à-dire tout ensemble à la nature humaine telle qu'elle est et à l'idéal vers lequel la conscience nous commande de tendre. Qui dit méthode dit avant tout un système de principes rationnels et de règles générales ; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes empiriques. On peut même affirmer que l'empirisme pratique est l'ennemi même d'une pédagogie scientifique et qu'un enseignement qui n'est pas rehaussé par la théorie, par la spéculation et la réflexion suivie tombe en

vertu de son propre poids, par une pente et une ornière inévitables, dans les sentiers faciles de la routine, c'est-à-dire à contre-sens de ce que demande une saine éducation.

Comment admettre qu'il y a une théorie à connaître et à mettre en pratique pour la production des belles races d'animaux, le dressage des chiens, l'élevage des chevaux, des porceaux et des taureaux, mais qu'il est superflu de faire un apprentissage et de réfléchir à la théorie de sa fonction, quand il s'agit d'élever des hommes et des races d'hommes !

Comment pourrait-on, dans cette œuvre délicate et complexe de l'éducation, se laisser guider par l'instinct, n'avoir la claire vue ni de ce que l'on veut ni de ce que l'on peut ; tâtonner, hésiter, déplacer d'un moment à l'autre son objectif, empêcher aujourd'hui ce qu'on ordonnait hier, marcher à l'aventure, au gré des circonstances, être pris au dépourvu par les moindres incidents ?

Les génies seuls naissent éducateurs, mais le commun des mortels, lui, peut le devenir dans une certaine mesure. Pour réussir, il faut la réflexion, l'observation, la méditation, l'exercice raisonné. Il importe de se demander ce qu'on doit vouloir et quels sont les meilleurs moyens d'atteindre le but qu'on se propose. Comme il serait à plaindre le maître qui jamais ne se serait préoccupé de ces questions ! Ne doit-il pas aux enfants qu'on lui confie, au pays qu'il sert et à lui-même d'avoir une méthode, c'est-à-dire de savoir au juste où il veut aller, de choisir le bon et le plus court chemin en toute connaissance de cause ?

D'autres adversaires de l'étude des méthodes estiment que le savoir peut suppléer à tout. L'acquisition des connaissances est la chose essentielle, car, disent-ils, ce qu'on sait bien, on l'enseigne toujours bien. Appropriiez-vous la science, ajoutent-ils, et le reste vous l'aurez par surcroît. Cette question mérite d'être examinée de près.

Il est clair que pour enseigner, il faut d'abord connaître et connaître à fond ce que l'on se propose de communiquer aux autres. C'est, à coup sûr, la première condition de succès. Ce n'est pas même assez de posséder parfaitement ce qui est du domaine de son enseignement ; il faut avoir de plus une culture suffisante pour s'intéresser à des questions d'un ordre supérieur. Nulle part plus que dans la carrière de

l'enseignement n'est vraie cette parole de Michelet : « Il faut planer sur ce qu'on fait. Il faut savoir bien plus, et au-dessus et au-dessous, à côté et de tous côtés, envelopper son objet et s'en rendre maître. »

Est-ce à dire que celui qui sait beaucoup de choses sait toujours les communiquer aux autres? L'expérience prouve souvent le contraire et nous montre que la richesse du savoir à elle seule est loin d'offrir la garantie d'une bonne pratique scolaire. Savant n'est point synonyme de professeur ou de maître. Enseigner est un art. Or, tous les arts demandent une préparation théorique et pratique. Semblable à l'architecte, il est clair que le maître doit tout d'abord disposer d'une certaine quantité de matériaux; mais il n'est pas prouvé que cet homme est un bon architecte, parce qu'il a des matériaux à sa disposition. Encore faut-il qu'il possède l'art de construire.

Il est enfin une dernière catégorie de maîtres — c'est une minorité heureusement — qui attendent tout d'une pédagogie mise en système. Là aussi, l'expérience montre que les pédagogues théoriciens, purement spéculatifs, sont fort souvent de mauvais maîtres. Assurément, on n'apprend pas la méthode dans un manuel de pédagogie, comme on apprend la table de multiplication dans un manuel d'arithmétique. On ne trouve pas ainsi la méthode toute faite dans les livres. A quoi, au reste, servirait la méthode la plus parfaite si on ne savait pas l'appliquer?

Il y a donc nécessité pour tous ceux qui se vouent à l'enseignement de faire une éducation professionnelle sérieuse dans une *école d'application* où, sous la direction de maîtres expérimentés, ils pourront faire leurs premières armes et s'initier à la pratique de l'art d'enseigner. C'est là qu'on leur montrera ce qu'ils ont à faire devant une classe, qu'on leur indiquera les raisons pour lesquelles ils doivent le faire de telle ou telle façon et non autrement. Le maître montre, les élèves imitent et donnent à leur tour la leçon. Il y a là, on le voit, un art à s'approprier. Ces écoles d'application ou écoles annexes acquièrent chaque jour plus d'importance. On en réclame non seulement pour toutes les écoles normales d'instituteurs, mais pour former à la pratique de leur profession les candidats à l'enseignement secondaire qui, jusqu'à

maintenant, en ont été privés. Elles ont même acquis droit de cité dans un certain nombre d'universités, témoin les « séminaires pédagogiques » qui leur ont été annexés et où l'on cherche à faire passer de plus en plus la théorie dans le domaine de la pratique.

C'est ainsi que les écoles d'application apparaissent comme une sorte de clinique pédagogique où les candidats appliquent les données théoriques qui leur ont été transmises et apprennent le maniement d'une classe, le gouvernement des enfants. Cette préparation est d'une absolue nécessité. Que dirait-on d'un médecin qui voudrait apprendre son art tout seul, de lui-même, sans faire un stage dans les cliniques des hôpitaux, sans tenir compte des expériences accumulées par ses devanciers et qui renouvellerait sur ses malades toutes celles que les siècles précédents ont faites avant lui, sinon que c'est un empirique, un charlatan ou même un insensé?

Le maître, le professeur qui entre à l'aventure, au petit bonheur, dans la carrière de l'enseignement, sans savoir ce qu'il a à faire et comment il doit le faire, d'où il part et où il va, sans connaître les méthodes d'enseignement et les règles d'une bonne organisation scolaire est semblable au médecin dont nous venons de parler.

Pour nous résumer, disons que c'est le commencement de la sagesse pour un maître de s'enquérir des méthodes et de vouloir trouver la meilleure pour la suivre consciencieusement. Or, quand il s'agit d'instruction, procéder avec méthode, c'est 1^o décider, après mûre réflexion, quelles branches et quelles connaissances doivent être enseignées et dans quel ordre et 2^o c'est choisir et observer pour chaque matière l'ordre et la forme dans lesquels les connaissances doivent être présentées à l'esprit de l'enfant pour être plus vite et mieux assimilées par l'intelligence. Quel crime de lèse-enfance ne serait-ce pas, à quel mécompte ne serait-ce pas s'exposer que de vouloir, dans une question aussi sérieuse, s'en remettre à l'instinct, à l'inspiration du moment? La parole d'un des grands maîtres de l'enseignement, Adolphe Diesterweg, reste vraie : la force du maître repose dans sa méthode.

Des diverses espèces de méthodes.

A en croire certains esprits et certains manuels de pédagogie, nous n'aurions ici que l'embarras du choix. Comme il est plus facile d'aligner des mots que d'éveiller dans l'esprit des idées positives, on s'est trop souvent laissé aller à construire une sorte de scolastique nouvelle, hérissée de formules savantes, à faire étalage d'une science purement verbale où l'on emploie des centaines de mots pour ne rien apprendre des choses elles-mêmes. Cet esprit formaliste est allé jusqu'à distinguer six, huit, dix, douze méthodes diverses et plus et à exposer dans d'interminables pages les distinctions aussi subtiles que prétentieuses de ces abstrakteurs de quintessence. Il y avait une méthode *acroamatique* ou d'exposition non interrompue et la méthode *érotématique* ou forme d'exposition interrompue. L'une et l'autre revêtent, au reste, à en croire ces subtils philosophes, les formes les plus variées. La première est démonstrative, déductive, expositive, synthétique. La seconde est socratique, catéchétique, euristique, inventive, examinative, analytique, etc. Un auteur de notre pays y ajoute encore les méthodes éducative, rationnelle, pratique, progressive, intensive, intuitive, sans compter, cela va sans dire, les méthodes composées qui résultent de l'accouplement de deux méthodes simples, comme la méthode analytico-synthétique, démonstrative-interrogative, etc. La confusion extrême qui règne dans ce domaine a été encore augmentée le jour où l'on a désigné sous le nom de méthodes soit des modes d'enseignement, comme le mode mutuel, qui s'appelait méthode lancastérienne, soit des systèmes, comme des systèmes d'épellation, soit des *procédés* divers. Pour surcroît, n'y a-t-il pas, en outre, les méthodes qui portent le nom de leur auteur, parce qu'elles ont été pratiquées par eux : la méthode de Pestalozzi, de Frœbel, du P. Girard, de Herbart, etc., et, pour achever le tableau, beaucoup de maîtres ne prétendent-ils pas, surtout chez nous, avoir leur méthode à eux, celle que leur dicte le bon sens et l'expérience ! Les livres classiques, depuis l'usage établi par Port-Royal, s'intitulent, en France, encore aujourd'hui, méthode de grammaire, de lec-

ture, d'écriture, de chant, de dessin. On dit au maître d'écriture, qui en est encore à la simple imitation des modèles : « Mais servez-vous donc de la méthode des cahiers préparés et expliquez, au préalable, votre modèle au tableau noir. » On confond ainsi constamment la méthode avec le procédé. La méthode, il faut le répéter, règle l'ordre de l'enseignement ; elle en détermine la marche. Le procédé est un moyen particulier que l'on emploie dans l'application d'une méthode. La méthode est une, basée sur les lois de la psychologie ; les procédés, eux, peuvent varier à l'infini. Diviser un sujet d'histoire en ses parties naturelles, l'exposer didactiquement, en faire trouver les idées principales est affaire de méthode ; exiger ensuite une rédaction écrite ou faire un résumé dans un cahier est un procédé. Le maître use également d'un procédé quand, dans une leçon d'arithmétique, il se sert du tableau noir pour sa démonstration.

Comme l'art d'enseigner serait laborieux, compliqué et raffiné si, pour donner une bonne leçon, il fallait, au préalable, avoir logé dans sa mémoire toutes ces définitions de pure forme et toutes ces abstractions ! On conçoit que le maître éprouve une sorte d'effroi et succombe même parfois sous le poids de ces dangereuses subtilités qui lui font perdre de vue ce qui constitue la vraie force de l'enseignement, l'exercice raisonné, la méditation.

Y aurait-il donc tant de manières de bien faire, tant de manières diverses de communiquer la vérité aux enfants ?

Certains auteurs vont même jusqu'à distinguer toute une série de *types pédagogiques* représentant un ensemble d'idées ou de règles pédagogiques caractéristiques d'une époque, d'un milieu ou d'une personnalité. Chacun de ces types avait sa méthode à lui. Il est évident que ce concept de type pédagogique ne prétend pas au caractère d'absolu ; c'est une construction de notre esprit, une abstraction de ce qui fut dans le passé réalité vivante et concrète. C'est une forme théorique ou pratique de la pédagogie dont on cherche à distinguer les caractères principaux et les éléments essentiels. On peut diviser ces types d'après l'ordre *chronologique*, d'après le caractère philosophique, ou bien considérer d'abord les types purement théoriques, puis les types pratiques.

Le type antique, avec Socrate, Platon, Aristote, tout à fait

remarquable ; il évolue et s'élève au cours des IV^e et V^e siècle à la conception la plus idéale : harmonie dans la formation de l'être humain, union des éléments physique et psychique de l'individu.

Le type scolastique au caractère ecclésiastique, dogmatique et autoritaire. Education et instruction dépendent de l'Eglise et lui appartiennent.

Le type humaniste prétend à la formation de l'individu total par l'étude nouvelle de la nature et de l'homme.

Le type réformé, au caractère religieux et confessionnel, pratique, politique, administratif et *populaire*.

Le type jésuite, au caractère ecclésiastique, éducatif, formaliste, hautement aristocratique et conservateur.

Le type janséniste, au caractère religieux et moral, éducatif, novateur et moderne.

Le type classique qui veut réaliser la formule de Rollin : former l'esprit et le cœur, surtout par l'importance qu'il accorde aux lettres anciennes.

Le type naturel, avec Vivès, Ratichius, Coménius, Locke, Rousseau, orienté vers le réalisme, l'utilitarisme et l'individualisme.

Le type philanthropique, avec Basedow, Francke, Salzmann, Pestalozzi, au caractère religieux, moral, populaire, naturel, réaliste et pratique.

Le type révolutionnaire, avec La Chalotais, Condorcet, Condillac, Talleyrand, Lakanal, protestataire, administratif, politique, populaire, laïque.

Le type herbartien peut être qualifié par ces mots : il est philosophique et scientifique, éducatif (tout son effort tend vers la culture morale), pratique et naturel, intellectualiste (instruction éducative).

Le type scientifique (Spencer, Bain, Mill). Inspirée par la science, cette pédagogie est réaliste et naturelle, pratique, purement utilitaire.

Il y aurait enfin une *pédagogie contemporaine*, très diverse en ses aspects, avec ses tendances démocratiques (gratuité, laïcité), sociale (œuvres anté-et postcolaires), pratique (professionnelle), scientifique (hygiène, pédologie), laïque (enseignement de la morale) et à l'intégralité, à la fois, physique, intellectuelle et morale, sociale et individualiste.

Non, heureusement pour nous, la question est plus simple.

Au point de vue de l'ordre logique, qui, dans tout enseignement, préside à la succession des propositions, il n'y a que *deux* manières de communiquer les connaissances, comme il n'y a pour le savant que *deux* manières de les acquérir : l'*induction* et la *déduction*. Cette question vaut la peine d'être examinée de près.

L'objet de la science, en effet, est de rendre raison des faits particuliers en les ramenant à une loi générale, à une règle, à un principe. Ce qui est particulier, dit Rousselot, est concret, souvent perceptible aux sens, relativement facile à connaître ; ce qui est général est abstrait, inconnu ou difficilement connu, perceptible seulement à l'intelligence. En sorte que l'objet de la science revient à expliquer le rapport existant entre le composé et le simple, le particulier et le général, le concret et l'abstrait, le connu et l'inconnu, le sensible et l'intelligible. Or, on peut établir ce rapport soit en posant d'abord le principe, la règle, la formule, la définition, la généralisation, l'idée générale en un mot, en les appuyant par des exemples, c'est-à-dire par des faits, et en les faisant appliquer ; soit en posant, au contraire, des faits particuliers, des exemples, en les analysant, en les comparant et en remontant jusqu'au principe, à la règle, à la définition, et, associant l'élève au travail de sa propre pensée, le maître s'élève lentement, mais sûrement à la loi qui domine ces faits. Dans le premier cas il applique la méthode *déductive* ; dans le second, la méthode *inductive*. L'induction a son point de départ dans l'*analyse*, puisqu'elle le prend dans l'étude des faits particuliers, et son point d'arrivée dans la *synthèse*, puisqu'elle aboutit à une loi, à une vérité générale qui embrasse tous les faits particuliers d'un même ordre. La déduction, au contraire, suit une marche inverse ; elle a son point de départ dans la *synthèse* et aboutit à l'*analyse*.

Supposons qu'il s'agisse de faire comprendre aux élèves la règle générale du participe conjugué avec l'auxiliaire *avoir* — savoir : qu'il s'accorde avec son complément direct quand il en est précédé et qu'il reste invariable quand le complément le suit — les deux phrases écrites au tableau : J'ai *cueilli* une belle pomme. Les pommes que j'ai *cueillies* sont belles, ne lui auront servi que d'exemples pour démontrer la vérité de la

règle précédemment énoncée. Ayant exposé d'abord la règle pour en chercher ensuite les applications, il a fait une *déduction*.

Si, au contraire, après avoir fait remarquer ou mieux trouver aux enfants la différence orthographique qui existe entre les deux participes, il leur fait rechercher quelle peut en être la cause, s'il leur fait trouver de même la place de chaque participe, s'il emploie d'autres exemples où paraissent encore les mêmes différences et qu'enfin, après avoir assez accumulé d'exemples, il leur fasse énoncer la règle qui régit le participe de cette espèce, il emploie l'*induction*.

Ayant présenté d'abord à l'enfant des exemples, des cas particuliers pour lui suggérer ensuite la règle, il analyse ou induit.

C'est ce qu'exprimait d'une manière originale Compayré, quand il dit : « Déduire, c'est échanger une pièce d'or contre la menue monnaie dont la pièce doit représenter la valeur ; induire, c'est une opération autrement difficile et qui, au premier abord, paraît irréalisable : C'est avec quelques pièces d'argent de moindre valeur obtenir une pièce d'or d'un grand prix. » En fait, dans toutes les parties de l'enseignement, l'induction et la déduction interviennent tour à tour. Ainsi, même en arithmétique et en géométrie, sciences exactes qui se prêtent le mieux au procédé déductif, il est indiqué de recourir d'abord à des procédés inductifs, au calcul expérimental, à l'observation sensible des formes géométriques. De même dans les sciences physiques, la déduction joue aussi son rôle : quand une loi a été inductivement établie, on en déduit les conséquences.

Il n'en est pas moins vrai que l'induction prédomine dans les sciences dites d'observation, dans la physique, les sciences naturelles, la géographie locale, la grammaire ; la déduction, au contraire, dans les sciences abstraites ou exactes.

L'enseignement éducatif évite le plus possible de se servir du procédé synthétique, car il ne veut pas s'imposer d'autorité aux élèves ; il tend, au contraire, à leur faire trouver par eux-mêmes les principes et les règles.

Si l'on mesure la valeur d'une méthode à sa corrélation plus ou moins intime avec la marche naturelle de l'esprit, la méthode *analytique*, qu'emploie l'induction, est assurément la

meilleure. En effet, l'enfant s'instruit par l'analyse, peu à peu, en allant du connu à l'inconnu, des connaissances concrètes aux connaissances abstraites. C'est à l'induction que sont dues les grandes découvertes, c'est à l'esprit d'analyse, de recherche, d'invention que sont dus les progrès de tout ordre. Les hommes ont fait jadis ce que font aujourd'hui les enfants : ils ont refait pour leur compte les expériences des devanciers ; ils ne se sont instruits et civilisés que peu à peu, profitant chacun du peu de savoir qu'ils tenaient de leurs ancêtres pour avancer, non sans tâtonnements et sans incertitude, vers l'inconnu, *à l'aide de ce qu'ils savaient déjà*. C'est encore à l'induction ou à l'esprit d'analyse que nous devons les idées générales, de toutes les plus précieuses, non seulement parce qu'elles sont celles qui demeurent toujours dans l'esprit, alors même que les détails disparaissent, mais surtout parce qu'elles sont les plus rationnelles et les plus vraies.

. Mais il ne suffit pas de savoir acquérir des connaissances nouvelles, il faut encore savoir raisonner sur ces connaissances et trouver logiquement les conséquences qui en découlent. C'est l'œuvre de la déduction.

Ainsi, s'il s'agit de montrer quelle marche doit suivre l'instruction pour réaliser l'idée de l'enseignement éducatif, qui dit que l'instruction doit éveiller et entretenir un intérêt à la fois multiple et bien équilibré, il n'existe que *deux* méthodes d'enseignement :

Premièrement on peut, quand on veut transmettre des connaissances à d'autres, tenir compte des notions données par avance, prendre pour point de départ les idées et les sentiments propres à l'enfant ; on peut les passer en revue, les examiner minutieusement, pour rectifier ce qu'il y a peut-être de faux, compléter les lacunes que l'on découvre en route. « L'instruction éducative, dit Roehrich, au moment d'introduire un enseignement nouveau, s'applique, avant tout, à vérifier, à constater, à analyser ce que l'élève sait déjà. Si les connaissances acquises manquent de solidité, elle commence par consolider ces notions un peu trop flottantes. » C'est là la méthode *analytique*, de recherche ou d'invention.

Cet enseignement analytique procède par questions et par réponses. Le maître questionne habilement l'élève sur ce qu'il a vu, entendu et expérimenté, sur ce qu'il sait ou est sensé

connaître, sur les choses qui lui ont été enseignées précédemment, sur ce que lui ont appris son *expérience* personnelle et le *commerce* avec ses semblables, particulièrement avec ses parents, ses amis, ses camarades. Au fur et à mesure que l'enfant exprime ce qu'il pense, ce qu'il sent et ce qu'il sait, le maître rectifie et complète ses notions. Il l'amène par un système d'interrogations habiles à se rendre compte de la liaison de ses idées, des conséquences qui en résultent. Il fait trouver, s'ingénie à faire inventer ; il fait ressortir la portée scientifique ou morale d'une vérité ou d'un fait qui avait passé inaperçu. L'enseignement ainsi dialogué, échange constant d'idées entre le maître et le disciple, où le maître n'oublie jamais que l'on est « à deux de jeu » dans la leçon, contribue d'une manière efficace à développer la sympathie pour toutes les branches de l'activité humaine, à combattre les mauvais sentiments et à préparer les voies à une éducation vraiment morale.

L'enfant est avant tout un être actif. Il débute dans la connaissance par des notions sensibles et concrètes. Parlez-lui de l'humanité, il ne vous comprend pas ; parlez-lui d'un homme qui est son père, d'une femme qui est sa mère, il saisit aussitôt. L'association des idées est pour lui l'association des images des objets représentés par les idées. Son attention, souvent fort vive, ne sort pas volontiers du monde de la réalité concrète ; c'est là aussi qu'il puise les éléments de ses jugements et de ses raisonnements. Au début, ses idées sont vagues, mal définies, parce qu'il n'a pas encore la puissance de discerner les choses : l'analyse est un mode d'activité intellectuelle déjà développée, et le plaisir de cette activité satisfaite l'excite à accroître la somme de ses connaissances, à pousser ses investigations plus loin. *L'intérêt* une fois éveillé, il veut en savoir davantage. Cet intérêt qui pousse à l'activité, cette « excitation agréable », comme l'a appelée Herbert Spencer, est le signe infailible d'une activité employée selon les tendances naturelles de l'enfant.

Cette méthode, dans laquelle Socrate fut un maître consommé, apporte un secours immense à l'éducation. Le maître qui possède l'art d'interroger est sûr d'exciter toujours l'intérêt de l'élève et de le tenir en haleine. Elle nous apparaît, cette méthode de recherche, comme une analyse bien faite qui,

pour communiquer la science, la fait en quelque sorte recommencer, qui repasse pas à pas par les chemins qu'ont suivis les inventeurs. L'élève fait un voyage de découverte, d'investigation, d'invention. Par une suite habilement combinée de questions, on lui fait découvrir ou retrouver par lui-même ce qu'on aurait pu lui expliquer complètement tout d'abord. Sa dénomination de méthode socratique ou euristique lui vient précisément de l'usage qu'en faisait Socrate pour amener ses disciples à découvrir la vérité. Leur cachant en quelque sorte son savoir, il les conduisait par des intuitions, des questions, des raisonnements, des exemples et des objections, à reconnaître leur ignorance, leurs illusions, leurs contradictions et leurs erreurs. Comme la méthode dite catéchétique, elle procède par questions et par réponses, mais à cette différence que la première s'adresse exclusivement à la mémoire comme procédé de vérification et de contrôle. La méthode socratique, elle, vise à l'intelligence et constitue, par le travail bienfaisant auquel elle assujettit les facultés, le moyen par excellence d'instruction et d'éducation. Ce que l'élève aura ainsi acquis par lui-même, par ses propres efforts sera mieux compris, même retenu et gardé peut-être pour la vie. Quel gain pour l'esprit, mais quel art délicat aussi que celui de questionner ! Ne vaut-il pas mieux avancer lentement, mais sûrement, que de s'exposer, dans un voyage à grande vitesse, à effleurer tous les domaines et à ne rien garder de ces connaissances que l'on aura fait défiler à toute vapeur sous les yeux des élèves ? Si cette méthode est lente et laborieuse, elle a le grand avantage de tenir les enfants en haleine, en piquant leur curiosité et en les forçant, par des interrogations répétées, à prendre une part active à la leçon. Ils y trouvent un grand attrait. Eprouvant comme l'illusion d'avoir découvert eux-mêmes le principe à établir, ils en sont tout fiers et ne l'oublieront pas de sitôt. En faisant de l'élève, suivant le mot de Pestalozzi, l'artisan de son propre savoir, cette méthode analytique développe en lui un sentiment très vif des jouissances intellectuelles, le goût de l'étude, l'esprit d'initiative et d'investigation, qui, s'exerçant sur tous les objets, deviendra une source intarissable de connaissances toujours nouvelles.

« Ainsi je détaille une vérité ; ou plutôt je découpe dans la montée qui conduit à cette vérité des degrés aussi nombreux

que possible. A chaque marche, je m'ingénie pour que l'enfant la franchisse seul ; s'il n'y arrive pas, je le pousse, je le porte, mais seulement sur cette marche ; et je le sollicite à nouveau pour qu'il franchisse seul la marche suivante : et toujours ainsi. C'est ce que j'appelle l'instruction *dialectique*, que j'oppose à l'instruction *dogmatique*, où le maître expose d'un trait toute une théorie à des esprits non sollicités, non émus, qui reçoivent cela comme une pâtée de gavage. Et c'en est une effectivement. » (Lacombe, *Esquisse d'un Enseignement*, pages 68 et 69.)

Il est clair, pourtant, qu'on ne peut pas toujours, pour faire découvrir une vérité, passer par une longue suite de questions qui absorberaient un temps considérable sans compensation suffisante. On ne peut pas imposer aux enfants la longue série des essais et des tâtonnements qui ont rendu possible la découverte d'une loi physique ou l'invention d'une machine. On ne peut ni leur faire réinventer le thermomètre, ni leur faire trouver les lois de Newton. A quoi servirait l'interrogation, par exemple, si la notion cherchée était d'une telle difficulté que l'intelligence de l'enfant ne pût que très difficilement y atteindre ? On a, au reste, quelquefois exagéré l'importance de la méthode socratique et la prétention qu'avait le philosophe ancien d'amener un homme ignorant, par d'adroites questions, à formuler tout un système de morale, à inventer, séance tenante, un théorème de géométrie. Comment s'y prendrait-on, en effet, pour analyser des notions que l'enfant ne connaît pas, des sentiments qu'il n'a pas encore éprouvés ? On ne peut, à la vérité, inférer d'aucun fait ni d'aucun principe que le major Davel fut arrêté à la rue de Bourg et décapité dans la plaine de Vidy, ni que les affluents du Rhône en Valais se nomment la Viège, la Tourtemagne, la Navigenze, la Borgne ou la Dranse. Le maître le plus habile ne peut passer en revue que ce qui a été préalablement enseigné à l'enfant ou ce que ce dernier a appris tout seul par le contact avec le monde extérieur. Les interrogations les plus sagaces ne peuvent pas faire dire à l'élève le plus intelligent ce qu'il ne sait pas.

De là, la nécessité d'une seconde méthode qui procède par déduction et que Herbart a appelée méthode *synthétique*. Dans l'enseignement de l'histoire, dans certaines leçons de géogra-

phie, la méthode synthétique ou d'exposition prédomine — disons exposition interrompue à tout le moins —. On enseigne à l'enfant des choses qu'il ne sait pas ; on agrandit la somme de ses connaissances ; on fait naître en lui des sentiments nouveaux. Dans les premières années, on élargit le domaine d'expérience de l'enfant par des causeries morales, des contes, des récits de faits ou d'événements, par des descriptions de contrées ou d'objets éloignés. Les récits bien choisis et bien faits passionnent les enfants plus que nous ne saurions le croire. Plus tard, avec les grands élèves, on arrive dans l'enseignement secondaire, à l'aide de cette méthode, à l'enseignement systématique des sciences et des disciplines du programme scolaire. Cette méthode de doctrine ou d'exposition, que l'on a appelée aussi dogmatique ou magistrale, a l'avantage d'être plus rapide, d'aller droit au but. Si le maître possède bien son sujet, il lui suffira pour y arriver de quelques développements que rien ne viendra ralentir ni contrarier. Le principe à trouver, quand il s'agit des sciences, étant démontré dès l'abord, la vision du point où l'on tend éclairer la marche suivie.

Dans l'enseignement « descriptif », nous dit Herbart, qui désigne de ce nom ce premier enseignement, le maître raconte de vive voix aux enfants des faits qui ont pour théâtre d'autres contrées ou qui se sont passés à d'autres époques. Il s'applique à décrire de la manière la plus vivante et la plus pittoresque les continents, les mers, les fleuves, les villes, etc. L'enfant, lorsqu'il entend son maître, doit voir en imagination les animaux, les plantes, les curiosités qu'on lui décrit. Il apprend qu'il y a d'autres hommes que ceux qu'il voit, vivant sous d'autres latitudes, dans un état de civilisation différent du nôtre, ayant d'autres mœurs, parlant d'autres langues, adorant d'autres dieux. L'usage de cette méthode suppose chez celui qui l'emploie des qualités rarement réunies : un esprit logique pour suivre avec ordre, sans digressions, ni solutions de continuité, le développement d'un fait, d'une idée ; une imagination vive qui colore le langage ; beaucoup de tact, une diction nette, lucide et facile ; une certaine chaleur de débit qui intéresse et captive. Intéresser l'enfant, exciter sa curiosité sans le fatiguer, tel est le problème. Il est clair que pour donner ces leçons dans cette forme dogmatique ou

expositive, le maître, comme toujours au reste, doit se préparer. Il faut qu'il possède son sujet, qu'il le domine de toutes façons, qu'il soit maître de sa parole et qu'il s'exprime correctement, avec simplicité, sans affectation, comme sans sécheresse.

D'après ce que nous venons de voir, nous pouvons établir un petit tableau qui montre la marche que suit l'enseignement, selon que le maître emploie l'une des deux grandes méthodes, analytique ou synthétique.

1^o *Méthode analytique* : Induction. — Invention. — *Interrogation*.

2^o *Méthode synthétique* : Déduction. — Démonstration. — *Exposition interrompue*.

Le Plan d'études.

Choix des matières d'enseignement.

La pédagogie éducative, c'est-à-dire celle qui ne se contente pas des traditions, de l'imitation de modèles, de données empiriques, de maximes éparses ou de recettes toutes prêtes, mais qui forme un tout, un ensemble de vérités philosophiques liées entre elles par les principes et la méthode, se pose tout d'abord la question primordiale suivante : Que faut-il enseigner, autrement dit quelles sont les matières d'enseignement, dans quel ordre et comment faut-il les enseigner ?

De nos jours, l'école est envisagée à des points de vue très divers. Les uns pensent que son rôle doit se borner à communiquer le savoir à l'enfant. Lire, écrire, calculer, tel est le programme de l'enseignement populaire. D'autres, purs utilitaires de l'éducation, vont encore plus loin et entendent donner à l'école un caractère nettement professionnel. Il est, en effet, des gens, esprits pratiques, qui ne visent qu'à l'utile, au tangible et directement applicable, qui feraient volontiers de nos écoles des établissements préparatoires à une profession ou à diverses professions déterminées. L'école, selon les uns, doit faire des agriculteurs, des vigneron, des horticulteurs ; selon d'autres, des industriels, des commerçants, des compta-

bles émérites; selon d'autres encore, il faut y enseigner, coûte que coûte, les travaux manuels, mais dans le but unique de suppléer l'apprentissage ou à tout le moins de l'abréger.

Les partisans de la pédagogie éducative, enfin, estiment eux que la communication des connaissances n'est que la moitié de la tâche, et pas même la plus importante. L'éducation a pour but de former chez l'enfant un caractère *à la fois énergique et moral*. Or, cette force du caractère réside dans la volonté. L'homme est destiné à l'action; il doit jouer un rôle dans la vie, et sa conduite, bonne ou mauvaise, dépend davantage de son caractère que du savoir qu'il peut posséder. Il s'agit donc d'agir sur cette volonté qui n'est, au reste, qu'un désir transformé. Les sentiments qui déterminent nos actions sont influencés par nos idées, et, en dernière analyse, par l'instruction. Dans la vie tout dépend du cercle d'idées que chacun se forme sous l'influence de l'expérience, du milieu dans lequel on vit et de la culture que l'on reçoit. C'est du trésor de nos idées que jaillit la source de nos résolutions. Les actes, inséparables des jugements et des sentiments, influent sur ces derniers et réciproquement. Agir sur l'intelligence, exercer une action sur l'enfant par l'enseignement, c'est transformer ses idées et, du même coup, ses volitions. Les actes naissent des pensées et l'on ne peut pas penser quelque chose sans se l'être représenté.

Quels que soient les autres moyens d'action du maître (exemple, discipline), c'est essentiellement par l'enseignement qu'il fait œuvre d'éducateur. Chaque action sur la volonté est déterminée par une ou plusieurs idées, et c'est par les leçons, par l'instruction, que nous agissons sur les idées, que nous les formons, modifions, rectifions, complétons. Or, quand l'instruction n'est pas considérée comme le but, mais seulement comme un moyen pour atteindre un but supérieur, à savoir la formation de fortes et solides qualités morales, autrement dit quand l'enseignement tend à exercer une influence efficace sur le cœur et la volonté de l'élève, à ennoblir ses volitions, *on dit de cet enseignement qu'il est éducatif*.

Le meilleur enseignement est celui qui n'amène pas seulement l'élève à montrer et à utiliser son acquis, mais qui le met en goût de savoir davantage, d'accroître cet acquis et qui

l'incite à vouloir, pour son propre compte, pénétrer plus avant dans les choses.

Je ne puis me représenter, disait Herbart, aucune éducation sans enseignement, comme, d'autre part, je ne reconnais aucun enseignement qui n'éduque pas.

On ne conçoit pas l'éducation sans enseignement, pas plus qu'un enseignement qui n'aurait pas pour but primordial l'éducation. Instruire sans atteindre le cœur et la volonté, c'est faire œuvre imparfaite sinon inutile, parce qu'elle est synonyme de dressage, de verbiage ou de vain formalisme.

Dans le grand conflit des opinions pédagogiques, au milieu des controverses nombreuses que suscitent ces problèmes compliqués, l'éducation, c'est le certain, l'immuable.

L'éducation a pour but la formation du cœur et de la volonté, soit du caractère. Qui dit caractère dit connaissance et surtout volonté. Ce but est général : il s'applique à tous les enfants, dans quelque pays qu'ils se trouvent, à quelque profession qu'ils se destinent.

L'enseignement est une partie de l'éducation ; il complète les connaissances que l'enfant acquiert par l'expérience et par les relations avec ses semblables. En même temps qu'il prépare pour la vie, il doit exercer une influence sur la volonté de l'enfant, ennoblir ses volitions. On ne conçoit pas un enseignement qui n'est pas éducatif.

Une fois la notion de l'enseignement éducatif fixée, il s'agit de savoir ce qu'il faut enseigner à l'enfant, ce qui doit entrer dans le programme des études.

De quoi faut-il se préoccuper dans l'élaboration du plan d'études ?

Le principe dirigeant, le critère dans le choix à faire est celui de l'*intérêt*. Seules les études capables d'éveiller un intérêt multiple et varié doivent faire l'objet d'un enseignement. La curiosité naturelle de l'enfant doit être mise au profit de l'enseignement. La pédagogie éducative nous enseigne que l'intérêt ne signifie pas seulement l'attrait que le maître donne à son enseignement. C'est un sentiment qui émeut l'âme et qui fait que nous portons notre attention vers les choses qui la touchent. C'est donc tout à la fois un sentiment et un acte volontaire ou volition. La volonté est donc une résultante directe de l'intérêt, qui est la condition nécessaire de toute

culture de la volonté, la base pratique de la pédagogie éducative. Dès que cet intérêt est éveillé, l'enfant ne peut faire autrement que de travailler. Une action a été exercée sur sa volonté. La pédagogie éducative nous dit ainsi : Enseigne pour intéresser l'enfant et intéresse-le pour atteindre sa volonté, tandis que l'enseignement non éducatif dit : Fais en sorte que ton enseignement soit intéressant, afin que l'élève apprenne quelque chose ; ce qui est faux. Ce n'est pas sur le savoir qu'il convient d'insister, car les connaissances passent, mais sur l'intérêt qui est une source de vie, d'action. Ouvrir un très grand nombre de telles sources, les faire jaillir abondamment et sans obstacle, c'est l'art d'augmenter les forces de la vie humaine. Le but immédiat de l'enseignement est donc l'éveil d'un intérêt multiple et l'acquisition d'un savoir applicable aux besoins de la vie, tandis que le but final réside dans la formation du caractère, dans la vertu en un mot.

Or, la pédagogie éducative nous apprend que l'intérêt est éveillé, d'un côté quand il y a *aperception*, de l'autre quand l'objet d'étude correspond au développement de l'élève. Il y a *aperception* quand l'éducateur peut rattacher par un lien quelconque les connaissances nouvelles à celles que l'enfant peut avoir précédemment acquises par son expérience propre ou par l'enseignement. Dans l'élaboration d'un programme qui vise à être attrayant, il est impossible de ne pas tenir compte de ce phénomène ; il faut au contraire le mettre en évidence en veillant à ce que les sujets présentés ne soient pas groupés au hasard des circonstances ou des nécessités sociales du moment, mais s'enchaînent rigoureusement dans un ordre logique de manière à pouvoir être développés les uns après les autres sans heurt et sans lacune. En second lieu, un plan d'études rationnel ne peut méconnaître le principe de l'évolution des *étapes historiques*, qui admet que chaque individu suit une voie de développement analogue à celle de l'humanité tout entière, qui s'élève de l'extrême barbarie à l'extrême civilisation ou à tout le moins à l'organisation sociale actuelle. On peut admettre, sans risque de se tromper trop, qu'à six ans le développement intellectuel et moral d'un enfant correspond à celui des héros légendaires de l'antiquité ou du moyen âge. A huit ans, son état psychique permettra de lui présenter

les patriarches de l'histoire biblique ; ils lui montreront le premier âge de l'humanité, celui des peuples nomades chez lesquels la volonté du chef de famille fait seule loi. Les Lacustres, les Helvètes, les Juges en Israël lui feront connaître l'état de peuples réunis en tribus. L'histoire des rois d'Israël, du royaume de Bourgogne lui donneront l'idée de la royauté. L'idée de la liberté enfin, l'image d'Etats aspirant à l'autonomie lui sera fournie par l'émancipation des Waldstætt, comme au point de vue moral, l'idée de l'affranchissement du mal lui sera donné par l'Evangile, au moment où il peut comprendre et sentir la morale chrétienne dans toute son ampleur. A quatorze ou quinze ans enfin, l'enfant est presque au terme de son long voyage psychique : il peut apprendre à connaître et à juger les événements contemporains.

Aux jeunes donc les événements les plus reculés, la civilisation des peuples anciens, aux plus âgés les faits modernes ¹.

Groupe ment des branches d'études. — Tenant compte des principaux mobiles à mettre en jeu dans l'enseignement, curiosité, intérêt, le plan d'études établit une classification naturelle entre les diverses disciplines du programme. La curiosité ou l'intérêt est bien, en effet, le mobile que le plan d'études entend susciter le plus possible. Il ne faut pas oublier qu'entre ces mobiles et les matières d'enseignement, il y a des rapports dont il faut tenir compte. Vouloir enseigner ce qu'on veut et à l'heure qu'on le veut est impossible. On aura beau faire, insister, user de contrainte : il y a certaines connaissances qui, mal présentées ou présentées *prématurément*, ne sont pas assimilables par le cerveau de l'enfant. La première question à se poser est donc de savoir quel enseignement va s'accorder avec ce mobile de la curiosité, autrement dit, quels sujets seront de nature à faire passer l'enfant, suivant la thèse de l'enseignement éducatif, de l'idée à l'émotion, c'est-à-dire au sentiment, et du sentiment à l'action.

Le plan d'études assigne ce rôle primordial au *milieu* dans lequel l'enfant vit, milieu naturel (la nature) et milieu social

¹ C'est ainsi, par exemple, que l'école herbartienne fait converger l'enseignement moral autour des sujets principaux suivants, dont chacun correspond à une année scolaire : 1. Contes et légendes locales. 2. Robinson Crusôé. 3. Les Patriarches. 4. Les Juges. 5. Les Rois. 6. La vie de Jésus. 7. Les actes des apôtres. 8. L'histoire de la Réformation.

(l'homme). Il entend tout d'abord orienter l'enfant dans le monde qui l'entoure, lui révéler ce qu'il y a d'intéressant, de vivant, de mouvementé autour de lui, dans l'école, dans la maison paternelle et le lieu natal, sur la terre, dans les eaux, dans le ciel, dans les plantes, les animaux et les minéraux : « Précepteurs peu avisés que nous sommes, dit Lacombe¹, ayant à notre disposition ce monde si vivant qui nous environne, si coloré, si mouvant, si agité, si varié, terrible et splendide tout ensemble, nous nous fourvoyons au point d'aller offrir à l'enfant, primo, les lettres de l'alphabet, secundo, les chiffres, puis l'orthographe, puis le latin, et nous sommes étonnés que, devant ces signes abstraits, ces choses mortes, l'enfant qui appelle la vie et que la vie appelle de tous côtés, reste froid et inerte d'esprit ! »

Il faut donc commencer par enseigner le milieu immédiat, actuel, où l'enfant se trouve plongé. L'étude du lieu natal et celle des objets les plus caractéristiques qui s'y trouvent, la géographie locale et les leçons de choses occuperont ainsi la première place dans le programme.

Quant au milieu social, la maison paternelle, la famille, les occupations domestiques, l'industrie, les relations des habitants entre eux (et avec leurs voisins), les actions des hommes révélées par l'histoire biblique ou profane, les voyages d'aventures, les inventions humaines, le lui présenteront. L'enfant apprend ainsi à connaître tout ce qui touche à son existence et à celle de ses semblables.

Placé en face des choses, l'enfant se pose en outre, dit Pestalozzi, une question naturelle : Comment sont ces objets ou quelle forme ont-ils et combien y en a-t-il ? Les branches d'études suivantes, groupe compact, calcul, géométrie, dessin, avec ses applications aux occupations frœbeliennes et au travail manuel, répondent à ces diverses questions.

Enfin, tout à fait à part, puisqu'il n'est pas obligatoire, se place l'histoire biblique qui parle de Dieu à l'enfant.

Telles sont les trois sources de toute connaissance, celles où s'abreuve sans cesse l'esprit humain : la nature, l'homme et Dieu.

Les connaissances puisées à ces trois sources trouvent leur

¹ Paul Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. A. Colin & C^{ie}. Paris, 1899.

expression dans le langage. La langue maternelle, les langues en général et l'écriture font connaître à l'enfant le nom des choses. Il y a donc lieu, dans le plan d'études, d'envisager les trois manifestations auxquelles le langage donne lieu : apprendre à l'enfant à exprimer ce qu'il perçoit, à se mettre en rapport avec les penseurs de tous les temps, à fixer ses idées pour les communiquer à ses semblables ou pour les retrouver plus tard ; autrement dit, il s'agit d'apprendre à l'enfant à parler, à lire et à écrire.

Vient enfin le groupe des branches artistiques, le chant, par lequel on éveille de bonne heure chez l'enfant des sentiments esthétiques d'une rare puissance et la gymnastique, base essentielle de la culture physique, qui doit assurer au corps l'adresse et l'agilité.

Le plan d'études se présentera donc comme suit :

Tableau des objets d'études.

I. <i>La Nature</i>	1. Géographie locale et géographique générale.	Arithmétique, Géométrie. Dessin. Travaux manuels.	Langue maternelle. (langues en général, vivantes ou mortes)	$\left\{ \begin{array}{l} a) \text{ parler} \\ b) \text{ lire} \\ c) \text{ écrire} \end{array} \right.$
	2. Leçons de choses et sciences naturelles.			
II. <i>L'Homme</i>	$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Histoire.} \\ 2. \text{ Littérature.} \end{array} \right.$			
III. <i>Dieu</i>	$\left\{ \text{Histoire biblique.} \right.$		Chant. Gymnastique.	

On peut donc classer sous deux chefs les enseignements de l'école : ceux qui enseignent les choses et les rapports des choses, et ceux qui enseignent les mots et les rapports des mots. L'enseignement des choses et l'enseignement des mots, c'est, autrement dit, l'étude des sciences et l'étude des langues.

C'est ainsi que tout le domaine des choses passe avant celui des mots, autrement dit que les idées précèdent les signes conventionnels qui servent à les désigner, que le langage écrit composé de signes abstraits, lettres, chiffres, notation musicale ou algébrique, suit le langage parlé. Le langage est postérieur à la pensée : ce n'est pas le mot qui fait l'idée, mais bien l'inverse. Il s'en suit que pour que l'enfant ait beaucoup d'idées, il suffit de lui présenter beaucoup de choses. Nous

commençons donc par l'instruction dite réelle, par les choses, les réalités sensibles et nous reculons, autant que faire se peut, l'instruction formelle, telles la lecture et l'écriture, qui exigent une dépense d'activité intellectuelle considérable et imposent à l'enfant une fatigue et une peine beaucoup plus grandes qu'on ne se l'imagine communément.

Lire, écrire et calculer ne résument donc pas le programme de l'enseignement primaire ; il y a un monde de réalités au milieu duquel le jeune enfant est appelé à vivre, qui frappe ses sens, l'intéresse infiniment et qu'il doit apprendre à connaître avant toute autre chose. La langue maternelle et le calcul, qui, au point de vue utilitaire, avaient auparavant leur place en tête du plan d'études, passent maintenant au second rang. L'instruction de fonds a sa place avant celle qui s'occupe de l'expression.

Le programme laisse ainsi aux sciences d'observation, à celles qui ont pour objet la nature et l'homme, le soin de fournir les matières premières. Le cours de langue ne vient qu'après. Il a pour but d'utiliser les notions acquises par l'étude des choses.

La concentration dans le Plan d'études.

La pédagogie éducative enseigne que, sans intérêt, il n'y a pas d'activité libre, pas d'éducation propre, pas de développement de la volonté. Il faut donc que les choses que l'on présente à l'enfant éveillent en lui un intérêt capable de le pousser au travail de son propre gré, sans contrainte. L'instruction doit habituer l'enfant de bonne heure à l'action, le faire collaborer à son propre développement, lui apprendre à apprendre, « forger son esprit tout en le meublant ». Elle n'y réussira qu'en l'intéressant. Or, l'intérêt naît spontanément dans l'esprit quand il a à s'occuper de choses qui lui sont familières ou qui touchent de très près à celles-ci. Le talent de l'éducateur consiste donc à ne donner aux élèves, en fait de notions nouvelles, que des idées parentes de celles qu'ils possèdent déjà. Et plus il y aura dans l'esprit d'idées anciennes parentes des nouvelles, plus la compréhension sera facile et plus l'intérêt sera grand. Il faut donc faciliter, par tous les

moyens possibles, la formation de ces idées parentes. La concentration est un de ces moyens.

On sait, en effet, que les idées forment dans notre esprit des séries ou des groupes plus ou moins étendus, mais jamais arbitraires. La réflexion organise ces groupements selon les lois de la ressemblance, du contraste ou de la simultanéité, de telle sorte que les idées nouvellement acquises trouvent toujours en notre conscience un point d'attache qui les empêche de s'égarer ou de disparaître.

Il en résulte que l'éducateur doit s'appliquer à favoriser ce travail de classification intérieure par un choix judicieux des matières à présenter, et par une étude intelligente de celles-ci. L'esprit ne se porte à la fois que sur un nombre restreint d'objets, mais il importe qu'il les voie sous leurs diverses faces et dans leurs relations mutuelles.

Tous les praticiens savent par expérience combien, dans les commencements, l'étude d'une nouvelle branche est difficile, si elle n'a pas été préalablement préparée, ainsi l'histoire au degré moyen de l'école primaire, la géométrie et l'instruction civique au degré supérieur. Ils savent aussi que les branches qui ne figurent qu'une fois par semaine à l'horaire sont plus pénibles à enseigner que celles dont les leçons reviennent fréquemment.

Par la concentration, le phénomène de l'aperception est grandement facilité. Si l'idée de l'histoire a été donnée aux élèves du degré inférieur par la géographie locale, cette étude sera abordée aisément au degré moyen. Si la géométrie a été préparée par les occupations fröbeliennes et le dessin, l'instruction civique par l'histoire, l'étude de ces branches offrira dans les débuts moins de difficultés. Et même dans l'étude simultanée des diverses branches du programme, si chacune d'entre elles s'appuie sur l'autre, les idées aperceptives seront bien plus nombreuses et l'intérêt augmenté d'autant.

Pour favoriser la réalisation de la tâche que se propose l'éducation et, par conséquent, l'instruction, les programmes doivent tenir compte de l'idée de la concentration.

Si l'on examine aujourd'hui certains plans d'études et que l'on suive la même discipline à travers le programme, l'histoire, par exemple, on remarque l'enchaînement rigoureux et la parfaite ordonnance des différentes parties de l'enseigne-

ment historique ; mais si l'on considère, dans une seule classe, la répartition des autres branches d'études, on constate trop souvent que l'enseignement de l'histoire n'a pas assez de rapport avec celui de la géographie ; que les leçons d'histoire naturelle ne tirent aucun secours de celles de géographie locale et d'arithmétique ou vice-versa.

L'unité que l'on constatait dans chaque branche d'enseignement disparaît lorsqu'on observe le plan général des études d'une classe. Chacune suit son chemin à part, pas trace d'une liaison véritable avec les leçons qui se rattachent au même ordre de connaissances. On trouve souvent, dans nos plans d'études, un mélange ou une superposition de plusieurs enseignements, au lieu d'un plan rationnellement combiné, qui soit comme un organisme vivant, c'est-à-dire dont toutes les parties aient des rapports étroits entre elles et se prêtent un mutuel appui. Ainsi, les diverses subdivisions se rapportant à l'étude de la langue maternelle, lecture, récitation, orthographe, composition, ne présentent aucune idée maîtresse dont elles s'emparent simultanément pour la rendre plus claire, plus frappante dans ses multiples applications. C'est un décousu complet où l'esprit de l'enfant est tiraillé en tous sens, de sorte que les impressions passent et s'effacent presque au même instant. C'est là, à coup sûr, une des causes du déficit intellectuel que l'on constate chez les jeunes gens quelques années après leur sortie de l'école.

Un plan d'études bien établi doit veiller à ce que les connaissances qui ont entre elles un certain rapport soient considérées comme pouvant se compléter réciproquement. Alors ce plan d'études cesse d'être un agrégat de diverses branches disposées comme un jeu de domino ; il est, au contraire, un tout bien ordonné, dans lequel chaque objet d'enseignement est la base et la préparation de ce qui suit.

La concentration n'est pas seulement le résultat d'un rapprochement de notions parentes ; elle établit dans le monde des idées acquises une sorte d'harmonie générale ; elle poursuit en définitive un but moral. Elle coordonne les idées morales, d'une part, et les idées intellectuelles de l'autre, de manière qu'un constant accord règne entre elles, et que, toutes ensemble, elles agissent efficacement sur la volonté et les actes.

Si cette harmonie n'existe pas, l'esprit de l'enfant court un danger : celui de l'éparpillement qui, souvent, dégénère en aboulie. Dans le jeune âge, le grand écueil à éviter, c'est la dispersion. L'élève étudie chaque branche en particulier ; son intelligence se lance tour à tour dans plusieurs directions différentes ; mais elle suit comme qui dirait de grandes routes qui ne sont pas reliées par des chemins intermédiaires, puisque les branches de l'enseignement, unies en soi, ne sont pas rattachées entre elles.

La concentration a précisément pour but, tout en conservant l'unité de chaque branche des études, de réaliser l'unité dans le plan général. Elle conserve les avantages d'une instruction complexe et variée, en même temps qu'elle établit les rapports nécessaires et qu'elle assure les relations faciles entre les différents groupes de connaissances de l'enfant.

Comment appliquer ce principe dans la pratique ? Comment, sans détruire l'unité de chaque branche d'enseignement, établir des relations entre les différentes matières à étudier ?

Qui dit concentration suppose qu'il y aura un centre, une branche à laquelle les autres viendront se rallier. Pour chaque degré, pour chaque classe, une branche doit être choisie comme point central et base de concentration. Etant donné le but moral que poursuit l'enseignement éducatif, cette base devrait être *l'enseignement moral et religieux*. C'est autour de ce point central que se grouperait tout le reste. Les autres branches viendraient s'y rattacher directement ou indirectement, suivant leur nature. Ainsi l'histoire aurait sa place marquée à côté de l'enseignement moral, tandis que le calcul ne s'y rattacherait que d'une manière indirecte. Il est difficile sinon impossible d'opérer chez nous cette concentration sur un objet d'enseignement « facultatif et distinct des autres branches du programme ».

Il n'en va pas de même d'une branche dont l'étude a précédé toutes les autres, celle que la mère a enseignée à son jeune enfant, celle que l'enfant a étudiée tout seul avant de s'asseoir sur les bancs de l'école : la nature dans le lieu natal ou l'enseignement intuitif dans les premières années scolaires. L'école reprend au début, sous le nom de *géographie locale*, cette étude ébauchée, puis la continue en l'appelant *géographie* tout court. C'est cette étude qui doit être le centre de tout

système d'instruction visant à une certaine unité. Le rapport des autres branches avec celle-ci sera étroit ou lâche, suivant l'âge des élèves ou la nature des branches elles-mêmes. Quelle belle application du principe de la concentration ne peut-on pas faire en choisissant, par exemple, *la famille* comme base d'une série de leçons ?

S'il n'est pas toujours possible d'établir un système complet de concentration, on doit à tout le moins favoriser des rapprochements entre les branches ou les groupes de branches, toutes les fois que la matière s'y prête.

La leçon de lecture, par exemple, peut être considérée comme le pivot de l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et de la composition française¹. Le point de concentration pour les diverses subdivisions de l'étude de la langue maternelle est ainsi dans le livre de lecture. Par le choix et la succession des morceaux à lire et par l'interprétation des textes que le maître utilise pour l'orthographe, l'enseignement de la langue maternelle est une concentration toute naturelle.

La géographie, l'histoire et l'instruction civique doivent marcher de front. Elles ont de nombreuses affinités et se soutiennent mutuellement. Elles ne peuvent guère se séparer dans l'enseignement. L'instruction civique découle naturellement des leçons d'histoire, et, dans les classes de garçons, elle peut en être considérée comme le couronnement. La géographie est la compagne fidèle de l'histoire. Elle marche ordinairement au-devant de celle-ci pour l'éclairer, la rendre plus concrète. Ainsi il est bon d'enseigner l'histoire et la géographie d'un pays dans la même année. Si l'on ne peut faire coïncider ces deux enseignements, il sera toujours indiqué de décrire rapidement le pays dont on veut raconter l'histoire ; par exemple, avant de commencer l'histoire de la fondation de la Confédération, il faudra donner aux élèves une idée du pays et insister sur les caractères principaux de la géographie physique des Waldstätten. Les élèves comprendront beaucoup mieux l'histoire des cantons primitifs une fois les explications géographiques données.

L'histoire naturelle se rattache à la géographie. Dans les

¹ Voir *L'Enseignement du français par les textes*, par V. Bouillot, dans *l'Éducateur* du 19 août 1911.

premières années de la scolarité, ces deux branches peuvent même se confondre, si l'enseignement intuitif est donné sous forme de géographie locale.

Les branches qui ont pour objet l'étude du nombre et de la forme, le calcul, la géométrie, le dessin, se tiennent également entre elles. Le dessin a sa base dans l'enseignement intuitif, (dessin des objets observés par les enfants au cours de leçons de géographie locale) et dans la géométrie. Le programme des travaux manuels est en rapport constant avec le dessin.

Il serait aisé de démontrer les rapports qui peuvent être également établis entre l'enseignement scientifique proprement dit et les mathématiques.

1-3 { Le calcul, au début de l'enseignement, emprunte un grand nombre de ses problèmes à la géographie locale, aux leçons de choses d'histoire ou de sciences naturelles.

1-3 { La langue maternelle est en rapport avec toutes les autres branches, la matière du cours de langue est fournie par le reste de l'enseignement. C'est dans ce que l'élève a précédemment acquis par l'observation, la réflexion personnelle et l'école que le maître puise les matériaux nécessaires aux leçons d'orthographe et de rédaction.

Enfin, l'écriture, le chant et la gymnastique soutiennent des rapports nombreux avec les autres parties du programme. Que d'occasions toutes naturelles, par exemple, où le chant peut être mis en relation avec ce qui a précédé, la leçon de géographie locale, d'histoire biblique ou d'histoire suisse, de lecture ou de récitation.

Ainsi, il est souvent possible de satisfaire aux exigences de la concentration. Toutes les fois qu'on peut, sans danger pour l'unité d'une branche d'études, relier ou même combiner deux ou plusieurs enseignements, il est utile de le faire, et l'élève en tirera de grands avantages. Les connaissances qu'il aura acquises ne seront plus étrangères les unes aux autres, et l'enseignement aura tenu compte des joints dans lesquels les diverses parties du savoir humain s'engrènent les unes dans les autres.

Le sujet principal donné, les rameaux qui s'y rattachent y ajoutent la richesse et la variété qui, sans cela, lui feraient défaut. Peu à peu, les choses les plus complexes s'éclairent d'une nouvelle lumière qui permet de distinguer aisément tous les détails de l'ensemble.

Les rapports entre les diverses disciplines sont donc favorisés par le plan d'étude lui-même et par la méthode suivie par le maître, qui doit savoir s'arrêter dans la voie de la concentration dès que l'intérêt faiblit.

Par l'observation des choses au savoir, par le savoir au sentiment, au désir et à la volonté, par la volonté à l'action, telle est la succession de faits psychiques que l'éducateur se propose de déterminer chez l'enfant. Ce but une fois atteint, il n'y a pas lieu d'épuiser toute la série des applications et de pousser la concentration jusqu'à ses dernières limites. Il n'est pas nécessaire, par exemple, qu'une leçon de choses soit invariablement suivie d'une lecture, d'une dictée, d'un dessin, d'une poésie, d'un chant, le tout se rapportant au même sujet sans variation aucune. Il n'y a rien à attendre d'une concentration que l'on rabaisse ainsi au niveau d'une formule, d'un truc ou d'une recette, genre artificiel et faux qui pénètre si aisément dans le domaine scolaire.

C'est à une méthode intelligente d'éviter cet écueil redoutable de tout enseignement, de ne jamais perdre de vue la raison des moyens qu'elle adopte et de n'admettre que les formules établies à la suite d'un long raisonnement. L'enseignement éducatif ne peut pas se contenter de recettes : une intelligence complète du travail est nécessaire. Créer dans la conscience de l'enfant une source d'intérêt et d'activité conforme au but de l'éducation ; en suivre fidèlement le cours pour le favoriser et en écarter les obstacles ; diriger cette force native vers l'idéal proposé à tout homme : c'est là le devoir de l'éducateur.

La marche à suivre dans la leçon.

Le plan d'étude est fait ; mais ce n'est pas seulement un programme rationnel qu'exige l'enseignement éducatif. Il veut encore observer une marche conforme aux lois psychologiques ; il s'agit maintenant d'instruire, d'enseigner suivant la meilleure méthode, de voir quelles conditions psychologiques les leçons doivent revêtir pour réaliser le *but* de l'enseignement éducatif : culture de l'enfant en vue d'un idéal moral.

Si l'on tient compte des données de la psychologie expéri-

mentale et de la manière dont l'enfant acquiert les connaissances, on parviendra aisément à fixer, à préciser cette marche instinctive de l'esprit, ces degrés naturels, ou cette progression normale de la leçon. Le maître divise sa matière en séries appelées *unités méthodiques*. On en distingue, en général, trois, c'est-à-dire qu'il y a trois étapes principales dans toute bonne leçon :

1. L'acquisition de notions concrètes ou intuition, le donné concret, comme l'appelle Dévaud;

2. Le passage du concret à l'abstrait, des abstractions élémentaires ou incomplètes à des abstractions plus étendues et plus justes, ou abstraction et généralisation ;

3. L'application dans la pratique du savoir acquis ou passage du savoir au pouvoir, ou mieux transformation du savoir en un pouvoir.

Il appartient à la pédagogie éducative d'avoir caractérisé d'une manière rigoureuse la marche à suivre dans une leçon. Cette marche est unique, absolue, la même pour toutes les branches, parce que notre esprit, étant un, acquiert les nouvelles connaissances toujours de la même manière.

Première étape ou unité méthodique. — Tous les sujets à traiter doivent avoir des rapports plus ou moins éloignés avec les connaissances de l'enfant. Comment le maître peut-il établir ce courant continu d'échange entre toutes les idées de l'esprit qu'il doit cultiver et enrichir, s'il ne prend pour base d'opération ce que l'enfant a déjà observé et acquis lui-même ? L'enseignement doit prendre racine dans le champ d'expérience de l'enfant. On sait, par l'aperception, que pour que l'intérêt naisse il faut que les idées nouvelles rencontrent dans l'esprit des idées anciennes en assez grand nombre pour qu'elles puissent s'y associer sans efforts. Or, ces idées anciennes ne se présentent pas toujours immédiatement à l'esprit au moment où l'on va exposer quelque chose de nouveau. Le maître doit éveiller chez l'élève toutes les idées vagues ou précises, justes ou fausses qu'il peut avoir sur le sujet à traiter. Il rectifie ce qui est faux, éclaire ce qui est obscur, le tout par des questions judicieusement posées.

Ce travail préliminaire, opération préparatoire qui a l'air d'être en dehors de la leçon, qui consiste à rendre l'esprit de l'enfant propre à acquérir de nouvelles connaissances en fai-

sant appel aux notions déjà acquises et en les classifiant, porte le nom *d'introduction* ou de *préparation*. C'est le *premier degré* à franchir.

Ce commencement de la leçon est d'une importance capitale ; il prépare le terrain sur lequel le maître bâtira ; de même qu'on ne peut construire une maison sans fondation, de même l'enfant ne peut acquérir des idées nouvelles et ne peut profiter de l'enseignement du maître sans l'analyse, sans l'inventaire en quelque sorte et l'ordonnance des idées composant son bagage intellectuel. Par la préparation, on passe en revue ce que l'enfant sait, on rectifie ses perceptions et on les ordonne ; l'esprit est stimulé, la leçon étant mise au point, l'intelligence de l'enfant est alors prête pour la conquête du nouveau et de l'inconnu.

Cette partie est précédée ou quelquefois suivie de l'*indication du sujet à traiter*.

Cette donnée du but de la leçon (exemple : Nous allons nous occuper aujourd'hui de la campagne du Rhin et de l'émancipation complète de Neuchâtel) n'est pas indifférente ; il faut que, dès l'abord, il n'y ait aucune confusion dans l'esprit de l'enfant, qui aime à être fixé sur ce qui fera l'objet de la leçon.

Mais la première étape n'est pas complète. On y distingue deux degrés. Nous venons de voir en quoi consiste le premier, reste celui de l'*intuition* proprement dite.

L'*intuition* ou *exposé* consiste à présenter aux élèves les objets nouveaux. Ainsi, dans une leçon de choses sur une plante, l'intuition consiste à faire voir cette plante aux élèves, à leur donner une conception de l'ensemble, à procéder à un examen approfondi de chaque partie pour aboutir à une conception nouvelle et complète de l'objet.

Après avoir considéré cette plante dans son ensemble, on examine chacune de ses parties en détail, en s'attachant aux côtés importants, intéressants, aux caractères qui serviront à la différencier des autres. Lorsque ce travail est terminé, on assemble ce qu'on avait séparé, pour avoir de la plante une idée exacte et complète. Dans une leçon de grammaire, l'analyse des exemples choisis constitue l'intuition. Dans une leçon d'histoire biblique ou profane, l'intuition consiste à présenter aux élèves les faits qui forment le sujet à traiter. Si les récits

de faits historiques ne tombent pas sous les sens, n'oublions pas qu'il y a en psychologie une intuition intérieure, qui a pour but de réveiller dans l'esprit de l'enfant des idées analogues à celles qu'on y veut faire pénétrer, en ayant soin de s'appuyer toujours sur ce que les élèves savent.

La marche de la leçon, jusqu'au point où nous en sommes arrivé se résume ainsi :

a) Le titre de la leçon, ou son but, qui doit être choisi avec soin, annonce ce qui est nouveau, et le met en relation avec ce que l'élève sait déjà.

b) La préparation ou introduction met de l'ordre dans les idées que l'enfant possède déjà, dans le but de faciliter la perception de nouvelles idées.

c) L'intuition ou exposé achève, en la complétant par l'examen des détails, la notion précise que doit acquérir l'élève.

Quant à la méthode à suivre dans cette première étape, il est clair que dans l'introduction, où il ne s'agit que de rappeler aux élèves ce qu'ils connaissent déjà, il y a lieu d'employer la méthode appelée *analytique* par la pédagogie scientifique et que l'on peut simplement désigner par *méthode interrogative*.

Dans l'exposé des faits nouveaux, ou intuition, on se servira tantôt de la méthode analytique (interrogative) tantôt de la méthode synthétique (expositive). En arithmétique, en grammaire, en sciences naturelles, on se servira en général de la méthode analytique ; en histoire, dans certaines parties de l'enseignement géographique, en revanche, où il n'est pas possible de faire inventer et de placer sous les yeux des élèves les faits et les objets décrits, la méthode synthétique aura la prédominance. La question de méthode est, à y regarder de près, assez simple et peut se résumer comme suit : *tout ce que l'élève peut savoir, il faut le lui demander, tout ce qu'il ne sait pas, le lui exposer.*

Deuxième étape. — L'abstraction ou généralisation, comme l'étape précédente, comprend aussi deux degrés à franchir, deux phénomènes, l'association des idées et la séparation de l'abstrait des faits concrets présentés dans l'exposé. On sait que l'association des idées se fait par comparaison, par contraste, par simultanéité. Dans l'enseignement, c'est la

comparaison et le contraste qui interviennent le plus souvent. La comparaison a pour but de rendre plus claires et plus complètes les idées de l'élève. Ces notions seront en même temps liées d'une manière toute naturelle.

Quand on compare les remarques communes ayant trait à des objets semblables, on arrive peu à peu à l'idée abstraite qui ressort de faits concrets, qui cherche et réunit les caractères généraux. C'est un véritable travail de l'esprit que de séparer le général du particulier, et souvent on ne peut le faire qu'après un certain nombre de leçons et même après quelques années quelquefois.

Par exemple, ce n'est qu'après un temps assez long que l'enfant pourra définir un mammifère ; ce n'est qu'après avoir étudié longtemps l'histoire, qu'il pourra saisir le caractère d'une constitution.

En grammaire, quand le maître aura fait analyser les exemples présentés, quand ces exemples auront été comparés, la règle générale sera facilement formulée.

Comparaison et abstraction, telles sont les deux parties de cette marche, qui va des intuitions aux idées générales.

La méthode à employer, dans cette partie de la leçon, ne peut être que la méthode analytique : la comparaison s'occupant de faits connus, il faut procéder par interrogations.

Quant à la règle ou abstraction (idée générale, résumé, définition, etc.) elle doit toujours être formulée par les élèves. Aussi longtemps qu'ils ne pourront pas tirer une règle des faits observés ou exposés, ce sera la preuve que le nombre de ces faits ou exemples est insuffisant et qu'il y a lieu de recommencer la leçon, d'ajouter des faits ou exemples nouveaux, ou encore que les élèves ne sont pas encore en état de s'élever à une abstraction, dont l'énoncé doit être remis à plus tard.

Troisième étape. — L'association et la généralisation ont mis le savoir à la disposition de l'enfant ; mais ce savoir il faut l'appliquer, c'est le but de cette troisième étape (cinquième phase à passer) qu'on appelle *application* : L'application se propose d'apprendre à l'enfant à combiner, pour en faire un usage direct, les connaissances qu'il s'est assimilées ; elle doit stimuler l'activité personnelle de l'enfant, afin qu'il se rende complètement maître de son savoir et qu'il sache

l'utiliser dans la vie pratique. L'application consiste à donner aux connaissances acquises un degré de sûreté tel que l'élève puisse, dans quelque circonstance qu'il se trouve, se servir sans effort de ce qu'il a appris. Le moyen d'en arriver là doit être cherché dans l'exercice. C'est l'exercice qui transforme le savoir en un pouvoir.

Dans l'enseignement de la langue, du calcul, il est évident que l'application des règles est indispensable. De là, nécessité de faire de nombreux exercices d'orthographe et d'arithmétique, car les formes nouvellement apprises ne doivent pas seulement être comprises, mais devenir pour l'enfant une seconde nature.

Par exemple, si l'élève sait comment on calcule la superficie d'un triangle, mais si, devant un jardin de trois côtés, il ne sait pas comment s'y prendre pour en déterminer la surface, il est évident que ce savoir n'a aucune valeur pour lui. L'élève doit pouvoir appliquer rapidement et sûrement ce qu'il a appris à l'école.

Ainsi l'élève, dans l'enseignement secondaire, connaît les familles des plantes ; on lui présente une plante inconnue pour lui ; il doit être en état de la classer dans la famille à laquelle elle appartient.

L'histoire de Henri IV ayant été étudiée, on exigera, comme application de ce qui a été appris, une esquisse biographique. Le maître doit aussi faire en sorte qu'il se dégage de ses leçons d'histoire un enseignement moral et pratique. En somme, ce cinquième degré doit préparer l'enfant à la vie pratique. Le savoir et le pouvoir doivent être en relation, disait déjà Pestalozzi, comme la source et le ruisseau.

L'application étant, avant tout, un travail de l'élève, il n'y a pas lieu de s'occuper ici de la méthode à suivre dans cette troisième étape.

Nous croyons ainsi que la communication du savoir doit se faire suivant ces trois étapes fondamentales, adoptées par la pédagogie scientifique : *intuition* (introduction ou encore préparation basée sur l'aperception, exposé), *abstraction* (association ou comparaison, généralisation) et *application*.

Dans la pratique, on remarquera aisément qu'on ne peut pas toujours appliquer rigoureusement les cinq degrés de la progression normale de la leçon ; ce serait même quelquefois

tomber dans un formalisme aussi nouveau qu'étroit que de vouloir les employer en tout et partout.

Au surplus, ces étapes ne sont pas seulement une méthode d'enseignement, elles ont un sens plus élevé et philosophique. Elles doivent être en même temps cette progression constante, ce mouvement continu de l'esprit vers l'acquisition de notions abstraites et générales.

En résumé, tout enseignement doit être d'abord un enseignement par les impressions sensorielles : le savoir se fonde sur les données acquises par les sens.

Conduire habilement l'enfant des *intuitions* sensibles aux conceptions *abstraites*, voir dans l'intuition le seul moyen d'instruction élémentaire ; ne donner de formules, de règles ou de définitions qu'elles ne découlent naturellement des faits, nous paraissent être des principes absolument irréfutables. Que toute idée nouvelle ne peut trouver accès dans la conscience, si elle ne rencontre un certain nombre d'idées anciennes auxquelles elle peut se joindre ; que, par conséquent, il ne faut présenter à l'intelligence de l'enfant que ce qu'elle peut s'approprier ; que ces idées nouvelles doivent *s'associer* logiquement pour en faciliter la conservation ; qu'elles doivent se résumer en une conception abstraite et qu'elles doivent être *exercées* jusqu'à devenir une puissance pour celui qui les possède, sont des règles auxquelles il est impossible de se soustraire sans compromettre les résultats de l'enseignement.

Il y a lieu d'admettre, tout en se réservant d'en faire dans la pratique un usage plutôt large que strict, trois étapes naturelles ou cinq degrés qu'il faut gravir successivement pour s'instruire et acquérir des connaissances. La progression normale de la leçon est la méthode d'enseigner la plus rationnelle, la plus éducative, c'est-à-dire la plus propre, tout en meublant l'esprit de l'enfant, à former son cœur et sa volonté.

Le gouvernement des élèves : discipline.

Les deux grandes fonctions de l'éducation sont l'enseignement et le gouvernement des enfants ou la discipline. Dans les chapitres précédents, nous avons parlé de l'instruction et

de la marche à suivre pour l'acquérir. La discipline, elle, a pour but de contenir et de diriger l'activité désordonnée du petit enfant, qui doit être maintenue dans de sages limites. Elle est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut, dans une classe, gouverner les esprits et former les caractères. Elle a pour objet d'assurer l'ordre nécessaire aux leçons.

Sans elle aucun enseignement n'est possible. Comenius déjà disait qu'une école sans discipline est comme un moulin sans eau. Avoir de l'autorité ou n'en avoir pas, met un abîme entre deux maîtres, puisque celui qui en manque est disqualifié par cela même, au point qu'il ferait mieux, pour lui et pour les autres, de chercher un autre genre d'activité. C'est assez dire combien elle est importante et combien les maîtres doivent s'attacher à l'établir et à la maintenir dans leurs classes.

Il est certain que les moyens disciplinaires à employer varient suivant les milieux. On sait, d'une manière générale, que la discipline est plus facile dans les classes de la campagne que dans celles de la ville, à la population flottante. Mais il faut ici se borner à la recherche des moyens généraux dont la pratique peut être conseillée pour toutes les écoles, quelles qu'elles soient.

L'autorité et l'affection sont les deux plus puissants auxiliaires du gouvernement des enfants.

Il y a tout d'abord une large place à faire à la *discipline préventive*, qui est la moitié de la discipline. Elle est assurée par une stricte organisation scolaire, par la vigilance, l'exactitude, la capacité, le tact et le zèle du maître, autant et plus encore que par la surveillance qu'il exerce.

Puis, il y a la *discipline positive*. Ici nous nous trouvons en présence de deux systèmes : le système autoritaire et le système libéral.

Il y a lieu, au reste, de distinguer entre la discipline dans les petites classes, et celle qu'on peut obtenir avec des élèves plus grands. Dans les petites classes, par un ensemble de mesures de police, il s'agit de mettre l'enfant hors d'état de nuire et de le garantir contre ses propres imprudences.

L'autorité d'abord, disions-nous, non point une autorité absolue qui a pour principe fondamental l'obéissance et pour

mobile la crainte. C'est la discipline militaire, qui ôte toute initiative à l'enfant, qui étouffe toute spontanéité. Le maître pourra, sans doute, user de l'autorité absolue pendant un certain temps, mais le jour où il aura une défaillance — et ce jour arrivera sûrement, car nul n'est infaillible — son autorité sera ruinée. L'excès de discipline ne développe ni le cœur ni la volonté. Or, loin de briser la volonté, il faut la solliciter, la rendre capable de marcher seule. Telle est la discipline libérale, qui donne du jeu aux forces de l'enfant et leur permet de s'épanouir. Elle fait que les élèves considèrent le maître non point comme un tyran, mais comme un collaborateur, un ami plus expérimenté que les enfants. L'autorité apparaît comme la loi de la soumission au devoir, auquel maîtres et élèves doivent obéir. Il se crée dans la classe un courant de sympathie entre maîtres et élèves, un noyau de bons éléments qui donnent le ton à la classe et entraînent les autres.

La discipline libérale veut que même, quand elle impose l'obéissance, cette obéissance soit volontaire. Dans toutes les occasions où l'enfant peut être livré à lui-même, elle le laisse maître de se conduire à sa guise, par l'effort de sa propre raison. Avec ce régime, l'enfant apprend à se gouverner lui-même et fait l'apprentissage de la liberté. Ainsi, discipline et liberté ne s'opposent pas. Il s'agit, au contraire, de faire servir la discipline même à l'éducation de la liberté, d'obtenir, s'il se peut, par le concours des volontés éclairées, un ordre meilleur et plus solide que l'ancien¹. La discipline scolaire ne peut donc être conçue selon le type militaire. Sans doute, il faut avant tout assurer l'ordre matériel, qui est une nécessité, mais on ne ferait que de la police, nous l'avons vu plus haut, si l'on obtenait cet ordre mécaniquement, sans améliorer les dispositions intimes des enfants, sans faire qu'ils soient plus aptes à se gouverner eux-mêmes le jour où cessera la surveillance. Ce qui importe en éducation, c'est bien moins ce que l'élève fait que les motifs auxquels il obéit, les maximes de conduite qu'il se forme. La discipline libérale n'est donc point mécanique et sans âme. En imposant à tous, inflexible-

¹ A cet égard, les essais tentés à Lagrange-City, à Tolédo (Ohio) et dans quelques écoles de notre pays, en particulier dans le Toggenbourg (landsgemeinde scolaire), à Nyon, sont fort intéressants.

ment, les règles nécessaires, elle a pour premier soin de les faire comprendre et aimer ; elle aspire à en constituer gardiens ceux même à qui elle les applique.

Elle fait appel non à la peur des châtiments, mais au sens de l'ordre, au sentiment de l'honneur personnel et collectif. Elle est l'école de la volonté, parce qu'elle laisse en partie aux élèves le soin de se gouverner eux-mêmes. Elle fait de l'enfant son propre éducateur, elle travaille contre l'atrophie de la volonté, pour le *self-government*, cette éducation de soi-même, cette seconde éducation, celle de l'homme par l'homme, qui doit être notre préoccupation constante et le but vers lequel nos efforts doivent tendre.

Il est évident que pour obtenir cette discipline morale supérieure, certaines conditions doivent être requises.

La première repose sur les liens affectueux qui doivent unir les maîtres et les élèves. Si les élèves aiment leur maître, ils seront tout naturellement portés à lui faire plaisir ; ils éviteront de le désobliger et, par conséquent, ils l'écouteront et lui obéiront volontiers. S'il éprouve un sentiment d'affection pour les enfants, il n'aura pas besoin de chercher à les en convaincre par des protestations répétées. Sans qu'il y pense, sans que les enfants s'en rendent compte eux-mêmes, mille témoignages inconscients le leur révéleront. L'affection ne s'impose pas ; elle se devine.

Puis le maître doit être juste. Rien ne ruine autant l'ascendant moral du maître que l'injustice, la partialité et l'arbitraire. La justice absolue dans la discipline, un seul poids et une seule mesure pour les mêmes cas, sont de grands facteurs de l'autorité.

Une autre qualité, c'est l'égalité d'humeur. Le caprice, le décousu, l'humeur journalière, qui fait relever aujourd'hui ce qu'on acceptait hier, et qui fera rire demain de ce qu'on blâme aujourd'hui, voilà ce qui ruine le plus l'autorité. Le maître n'est pas un arlequin de comédie, qui arrive sur la scène avec des ordres sous le bras droit et des contre-ordres sous le bras gauche. Il lui faut du sang-froid, des principes larges mais flexibles, nettement posés une fois pour toutes, qu'on applique tranquillement, avec fermeté, sans colère, et dont on ne démord plus. Exiger peu, mais l'exiger bien ; menacer et promettre discrètement, mais accomplir toujours

ses menaces, ses promesses ; s'il le faut, punir sans faiblesse, sans hésitation et sans colère.

Il est inutile que le maître prenne, en effet, un ton impératif et rude qui n'augmentera pas son autorité. Le mal serait plus grave encore s'il se laissait aller à des emportements irréfléchis, si, dans ses mouvements de colère, entrecoupés peut-être d'accès de débonnairété, il lui échappait des propos malsonnants, des intempérances de manières ou de langage. Les enfants s'accoutument très vite aux paroles et aux gestes violents. L'égalité de tenue est le plus sûr moyen d'éviter les à-coups et les orages. Cette immutabilité dans les grandes lignes laisse autant de jeu qu'on veut à la liberté dans les détails. Elle n'empêche ni l'imprévu, qui peut avoir du bon, ni la souplesse d'appréciation dans les cas particuliers.

Est-il nécessaire d'ajouter que les familiarités ne doivent jamais être permises, pas plus de la part des élèves que de la part du maître ? Les premiers sont prompts aux empiétements, ils se permettent des privautés déplacées, des indiscretions qu'il faudra réprimer. De la part du maître la familiarité est très dangereuse si elle n'est tempérée par les qualités fondamentales de tenue et de réserve, par le respect que le maître inspire à ses écoliers. C'est là une affaire de tact et de caractère.

Il est certain, d'autre part, que les conditions extérieures, physiques, sont aussi des facteurs appréciables de discipline. Au physique, la taille même, la prestance, une tenue matérielle convenable et digne, d'où le luxe et même l'élégance peuvent être exclus, influent sur le bon ordre et contribuent à établir l'autorité. La voix, une voix qui se fasse entendre sans être éclatante, est aussi pour quelque chose dans l'éveil et le maintien de l'attention. Mais là aussi, il faut éviter l'excès ; un maître bruyant aura beaucoup de peine à obtenir la tranquillité nécessaire à un sérieux travail en commun. Chose à relever : les maîtres qui parlent trop haut ont souvent aussi une tendance à parler trop. C'est ainsi qu'on a pu dire, avec quelque apparence de raison, que l'attention qu'on obtient est presque en raison inverse de la voix qu'on donne.

Plus ces dons physiques font défaut, plus il est nécessaire d'y suppléer par d'autres.

Enfin la discipline dépend de l'exactitude, du zèle du maître

qui est tout à son travail et qui met tous ses soins à occuper constamment les élèves, soit directement par les leçons qu'il donne, soit par les exercices d'application qu'il impose. En un mot, il suffit de posséder une qualité qui résume toutes les autres : *la conscience professionnelle*.

Etablie par les moyens généraux que nous venons de résumer, la discipline peut cependant recevoir des atteintes plus ou moins fréquentes et passagères. Il y a souvent dans les classes des élèves mal disposés, capables de bien des écarts ; il peut même y en avoir, momentanément du moins, de mauvais et même de vicieux. Dans tous les cas, le gouvernement de la classe doit être assuré et la discipline maintenue, c'est-à-dire que le maître doit la sauvegarder par des moyens non plus permanents, mais accidentellement employés, récompenser les bons et punir les mauvais.

A cet égard, il n'est peut-être pas inutile d'examiner, dans une revue rapide, comment la *punition* a été comprise jusqu'à nos jours, d'indiquer ensuite les caractères généraux qu'une punition doit revêtir et de passer enfin à la discussion des punitions autorisées par nos lois et règlements scolaires.

Faire l'histoire des punitions, c'est montrer ce qu'a été la punition corporelle dans les siècles précédents. Pendant longtemps, le châtiment corporel a été la seule forme de la punition. Aussi longtemps que l'éducation a consisté dans la correction extérieure, l'emploi de la verge a été recommandé aux peuples et la punition est restée purement répressive. « Le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie », dit Ferdinand Buisson.

Chacun sait combien il est souvent question de la verge dans l'Ancien Testament. Les passages tels que : « Qui aime bien, châtie bien », « Frappé de la verge, ton fils n'en mourra pas », ou encore « N'épargne pas la verge à ton enfant », sont restés classiques et ont été pendant longtemps la base de la pédagogie des punitions.

Dans l'antiquité grecque et romaine, le châtiment corporel est la punition favorite. C'est à peine si Quintilien ose élever une voix timide contre les tortures scolaires.

Chez les premiers chrétiens, Dieu est souvent représenté comme un père qui châtie de verges ses enfants. On conçoit que le moyen âge n'apporte pas d'adoucissement dans les

mœurs scolaires. L'éducation reste dure et cruelle comme la législation. La plupart des évêques, Saint-Benoît, entre autres, dans ses *Règles*, recommandent d'employer les coups et en particulier la verge et le fouet pour corriger les enfants indociles. La verge, instrument de supplice, devient peu à peu instrument de salut et revêt les caractères d'une méthode didactique. On parle « des lettres que les enfants n'apprennent qu'à force de coups », et un certain évêque, Rathérius († 974), ayant composé une grammaire latine plus simple que celles de son temps, l'intitula « Spara dorsum » (Pare-dos), dans la pensée que, plus simple que les autres, elle pourrait épargner bien des coups sur le dos de l'élève studieux. « Que de coups, que de tortures pour former un musicien » et sainte Adélaïde va jusqu'à prétendre que les soufflets donnent pour la vie une voix claire et juste aux *sœurs* les moins bien douées ! Les mêmes mœurs scolaires se maintiennent à travers tout le moyen âge, jusqu'au XV^e et XVI^e siècle. Les punitions corporelles étaient donc journalières et abondamment distribuées. Luther nous dit avoir été frappé quinze fois en une matinée.

Avec la Renaissance et la Réforme commence l'ère de la pédagogie moderne. Rabelais et Montaigne, Erasme et les réformateurs s'élèvent contre les sévices corporels. Rabelais les appelle « barbarifiques » et Montaigne recommande la « douceur sévère » avec laquelle il faut traiter les enfants.

Longtemps encore cependant, et malgré ces protestations, la verge conserve sa puissance et reste l'insigne magistral par excellence. En Allemagne, on va même jusqu'à la remettre solennellement au maître en signe d'investiture. Dans certaines écoles, il y a des « invocations à la verge » et, dans certaines localités, des « fêtes de la verge ».

Le pédagogue allemand von Raumer, dans son *Histoire de la pédagogie*, cite le cas d'un nommé Häuberle, maître d'école de la Souabe, qui pouvait se vanter, après cinquante et un ans de bons et loyaux services, d'avoir administré 2 227 302 châtiments corporels divers. Ce héros de la « pédoplogie » vivait au XVIII^e siècle, et nous savons par l'autobiographie de Goethe, *Poésie et vérité*, que les mêmes mœurs scolaires continuaient à sévir au moment où l'écrivain allemand faisait ses études au Gymnase de Francfort. Il en était au reste de même partout où existaient des écoles à cette époque, en

France, en Angleterre. On sait la façon dont les Jésuites entendaient la punition. S'ils ne frappaient pas eux-mêmes, ils n'en avaient pas moins un correcteur attitré chargé d'administrer les coups de bâton.

Un progrès marqué pourtant se constate à la fin du XVII^e siècle, au moment où l'abbé de La Salle publie sa *Conduite des écoles*, et recommande aux frères de la Doctrine chrétienne de ne pas « user de coups de main » et de ne pas punir lorsqu'ils se sentiront « émus ».

Au XVIII^e siècle, le progrès va s'accroissant. Locke avait prononcé contre le fouet un jugement catégorique et définitif : « Le fouet est une discipline servile qui rend l'âme servile aussi. » L'emploi des punitions corporelles est encore général, sans doute, mais elles ne sont plus considérées par les pédagogues et les philosophes que comme un moyen auquel on ne doit recourir qu'à la dernière extrémité.

Aujourd'hui nous nous trouvons en présence de deux systèmes disciplinaires.

Dans bon nombre de pays de l'Europe, notamment en Angleterre et en Allemagne, les châtiments corporels sont admis et appliqués. Malgré les déclarations catégoriques de Locke et les pages énergiques de Spencer, les Anglais n'ont point renoncé aux traitements « barbariques », comme les appelle Rabelais. Il en est de même en Allemagne, du moins dans les écoles populaires. Si la férule n'est plus remise au maître en signe d'investiture, elle n'en constitue pas moins, encore aujourd'hui un des principaux moyens de discipline. Les règlements scolaires en autorisent l'emploi d'une manière formelle. C'est un attribut de la profession du maître en tant que chargé par l'Etat des fonctions d'instituteur. C'est un « droit officiel »¹. Tout fonctionnaire ayant à appliquer la loi, dans son domaine propre a, par suite, le droit de la faire respecter, même par la force. Il en est de même chez nous... pour les gendarmes et les agents de police. L'instituteur est tenu de faire respecter l'ordre dans sa classe, comme le commissaire de police dans la rue — et comme le gardien de la paix, il peut recourir aux moyens violents de coercition, afin que force reste à la loi et au règlement. Il est vrai que ce droit

¹ Voir A. Fricke, *Das Züchtigungsrecht des Volksschullehrers nach Urteilen des Reichsgerichtes*.

de correction doit se renfermer dans de certaines limites : « L'autorité du maître doit s'exercer autant que possible comme celle du père de famille. » *Wie ein Vater es thäte*, dit la loi prussienne du 26 juin 1872.

Mais ces recommandations sont bien générales, ces dispositions bien élastiques. C'est alors que commence l'interprétation de la loi dans les règlements spéciaux, dans les circulaires ministérielles, qui cherchent à régler le tarif général des punitions ou à circonscrire le « champ d'action » du maître. Il y a, on le devine, d'amusantes variations dans ce qu'on pourrait appeler le barème administratif des châtiments permis.

Une circulaire ministérielle du grand-duché de Hesse, par exemple, se borne à dire que les coups sur la tête, à la figure, sur le dos et les mains doivent être évités ; quant aux autres parties du corps, il n'en est pas fait mention ; il ne reste qu'à les plaindre ! Dans la Basse-Franconie, le règlement permet la distribution de six coups de baguettes au plus : sur la paume de la main pour les fautes légères, et sur le « postérieur » pour les fautes graves. La gradation est savamment observée ! Il n'y a que les premiers coups qui coûtent, dit le proverbe. Dans beaucoup d'écoles primaires allemandes, les soufflets et les coups pleuvent dru comme grêle, et souvent, dans le feu de l'action, sur d'autres parties du corps que celles que la loi reconnaît propres à recevoir des corrections.

Toute autre est la conception de la discipline scolaire dans les pays de langue française. En France, il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. S'inspirant de Rabelais, de Montaigne, de Fénelon, de Rousseau et des modernes, la pédagogie française estime que la discipline doit être fondée sur l'autorité morale du maître, sa valeur personnelle, sa conscience professionnelle et non sur la crainte des châtiments. Est-ce qu'un paresseux a jamais été ramené dans le chemin du travail par le moyen des coups ? Les défauts de caractère, les défaillances de la volonté, les vices profonds de l'âme ne sauraient être corrigés par des coups, par des moyens de coercition. C'est le cœur et la volonté même qu'il faut maîtriser ; c'est l'âme tout entière qu'il s'agit de conquérir, afin de la subjuguier et de la conduire vers le bien. Souvent, les tortures que l'on inflige au corps loin d'améliorer le caractère ne font que l'aigrir, que rendre l'enfant plus opiniâtre :

« Il n'est rien, à mon avis, qui abâtardisse et estourdisse si fort une nature bien née », dit Montaigne.

L'effet le plus sûr des châtimens corporels est d'endurcir l'enfant au lieu de le ramener. Ils peuvent aussi l'inciter à la révolte et lui faire perdre le sentiment de sa dignité personnelle. Le frapper, c'est, de plus l'éloigner des voies de la douceur et lui enseigner la violence. Et puis quelle humiliation pour l'instituteur, ravalé ainsi au rôle de tortionnaire !

Ce sont également les idées en cours dans la plupart des cantons de la Suisse romande. Nos législations interdisent les peines corporelles ou, ce qui revient au même, se taisent absolument à leur endroit. La loi vaudoise ne les mentionne pas et le règlement dit que « le maître s'abstient absolument de tout acte de brutalité, d'injures et de paroles grossières. » Est-ce à dire que l'on ne frappe jamais dans nos écoles ? Non, certes ; il est certains cas, celui de la rébellion ouverte, par exemple, où le châtiment corporel est excusable. Il doit être la rare, rarissime exception. Et le maître qui en use doit se rappeler que s'il emploie les « coups de main », comme on disait au XVII^e siècle, c'est à ses risques et périls. Dans l'emportement, les coups risquent d'être mal mesurés et d'entraîner pour le maître les conséquences les plus regrettables. En cas de plainte des parents, il encourt une responsabilité civile, car, pour le défendre, on ne pourra s'appuyer sur aucun texte de loi.

Nous croyons que l'autorité du maître réside dans sa force morale, qu'elle est faite de calme, de fermeté, alliée à la bonté, d'une volonté sûre d'elle-même et, comme on l'a dit aussi, d'un enthousiasme contenu pour la vertu, qui donne à toutes les paroles, à tous les actes, un *je ne sais quoi* qui les fait irrésistibles.

Volonté ferme, très ferme et sans « à-coups ». Tout accès de colère est à l'école, plus qu'ailleurs, un accès de folie. L'irritabilité a sur les enfants un effet déplorable.

Ce qui importe à l'école, c'est sans doute l'ordre extérieur, mais ce qui importe par dessus tout, c'est l'ordre intérieur, c'est la bonne volonté de l'enfant. Ce n'est pas là de la sensiblerie ; c'est du respect de l'individualité ; c'est de la conscience professionnelle, faite de bons sens et de bonté unis à la fermeté, d'une volonté forte, mais éclairée, bienveillante et

uniquement tournée vers le bien. Cette autorité-là, les élèves la reconnaissent, quelque forme qu'elle prenne. C'est elle qui, bien plus que les coups, leur inspire le respect du maître.

Le châtement corporel étant exclu de notre code disciplinaire, de quelle nature seront les punitions que le maître pourra infliger ?

Rappelons tout d'abord que la mimique surprend par ses bons résultats. Un simple regard remet à l'ordre un élève d'allure équivoque. On ne sait pas assez la vertu du silence, ni combien l'observer est un moyen de l'obtenir. On parle presque toujours trop. Le silence est éloquent, si l'on ose dire. Il est des circonstances où un intervalle subit de silence dissipe toute inattention, parce que l'enfant le sent chargé de menaces.

« Il est des circonstances où le silence est la mesure de sa force », dit Em. de Girardin.

Le maître recourra aux armes que la loi et les règlements mettent entre ses mains. Ce sont : une réprimande en particulier ou en présence de la classe. Avec une gravité paternelle, le maître reproche l'inattention, le bavardage, la paresse, etc. En cas de récidive, ou pour une faute plus grave, le reproche sera plus direct et plus sévère. L'instituteur se montre chagriné de la faute commise, mais ferme aussi et décidé à la réprimer à l'avenir. Pour cela, pas de semonces ou de longs discours. Quelques paroles très brèves où perceront à la fois la peine que causent au maître la faute signalée et sa ferme résolution de ne pas permettre qu'on y persévère.

Il y a deux sortes de réprimandes : celle qui est faite à l'élève en particulier et celle qui lui est adressée en présence de ses camarades. Si la faute commise est légère et ignorée des autres élèves, le maître se contente d'employer la censure en particulier : mais si l'élève a commis une faute plus grave, connue de la classe, il devra être réprimandé devant ses condisciples ; cette dernière admonestation produit un effet salutaire sur toute l'école.

La mauvaise note vient ensuite. Le maître l'inscrit au passif de l'élève et dans un carnet spécial. Il tient compte de ces mauvais points dans l'appréciation de la conduite au moment de l'envoi du bulletin scolaire. Ce genre de punition, qui

s'adresse au côté moral de l'enfant, produit beaucoup d'effet sur les élèves vraiment sérieux et sensibles.

La loi prévoit ensuite la pénitence en classe, mais pas dans un des angles de la salle ni surtout derrière la porte. La privation d'assister à une leçon n'est réellement pas une punition. Les garnements sont heureux d'être renvoyés. Mettre un élève à la porte est un mode de punition leste et commode, mais un peu simpliste et gros de dangers. Cette punition favorise l'indiscipline et ne donne pas le goût du travail. Il faut, au reste, se souvenir que l'enfant doit toujours être occupé, même dans la punition.

Si, malgré les derniers avertissements, l'élève continue à se mal conduire, le maître a recours aux arrêts, après l'école (pour deux heures au maximum), avec travail imposé. Ils sont surveillés par le maître. Le travail imposé consiste le plus souvent en exercices d'application.

Enfin, si l'on a affaire à un élève incorrigible, la loi autorise l'exclusion de l'école (pour une demi-journée) avec avis donné au directeur et aux parents. C'est là une punition très grave puisque l'élève est jugé indigne de prendre part aux leçons.

La mission de l'éducateur ayant pour but de former l'enfant à la vie sociale, il ne peut pas rester indifférent à la conduite des élèves hors de l'école. Quelque pénible et difficile que soit cette surveillance, le maître sérieux, sans pour cela jouer au policier, s'occupera de la conduite extérieure des enfants. Il doit tout d'abord régulariser les sorties de l'école, afin qu'elles se fassent en bon ordre et sans bruit. Il doit ensuite reprendre et punir, s'il le faut, ceux qui se conduisent mal dans la rue. A côté de l'effet déplorable que l'indiscipline extérieure produit sur celle de la classe, il n'y a rien qui soit jugé plus sévèrement par le public que la grossièreté et le vagabondage des enfants.

La Commission scolaire, son délégué ou le directeur des écoles ont des compétences plus étendues. Le préfet prononce des pénalités encore plus graves, mais le Département de l'Instruction publique a seul le droit d'exclure un enfant définitivement des écoles.

Telles sont les seules punitions autorisées par la loi. Il faut s'y tenir et se souvenir que, quelle que soit la punition, elle

doit revêtir un certain nombre de caractères, communs à toutes, que nous allons rappeler.

La première des qualités de la punition est d'être juste, c'est-à-dire qu'elle doit atteindre le vrai coupable. Rien ne froisse autant un élève que d'être puni injustement ; c'est pourquoi les punitions collectives sont à éviter le plus possible, puisque dans ce genre de punition, il y a toujours des innocents qui pâtissent pour les coupables.

La punition doit être proportionnée à la faute commise. On n'inflige pas la même peine pour une peccadille (oubli, babil, inattention, etc.) que pour une faute grave (injure, grossièreté, mensonge, vol, etc.). Elle doit aussi tenir compte de la sensibilité du coupable. Tel peut être profondément ému par une punition légère, qui laissera absolument insensible et indifférent tel autre moins délicat.

Que l'on gradue aussi les peines avec soin. On commence d'abord par les punitions légères. On les aggrave à chaque récidive. Dans ce but, il est bon d'inscrire les punitions que l'on est dans l'obligation d'infliger.

Chaque fois qu'on le peut, on s'attache à établir dans l'esprit de l'enfant, une liaison entre la peine et le mal commis, autrement dit on fait en sorte que la punition soit le plus possible en rapport avec la faute. Un enfant a mal fait son devoir ; on le lui fait refaire ; un autre chicane ses camarades, on l'en éloigne ; un enfant a menti : on l'humilie en ne croyant plus à sa parole ; un autre est indiscret, on ne lui fait plus de confidences. De cette façon, la punition est mieux comprise et elle est plus efficace, parce qu'elle apparaît à l'enfant comme la conséquence naturelle de la faute. C'est là le système dit des réactions naturelles préconisé déjà par Rousseau et popularisé par Herbert Spencer, système auquel il faut d'ailleurs apporter certaines réserves.

La punition ne doit rien avoir non plus d'infamant, rien qui humilie, aux yeux des condisciples, celui qui en est l'objet et le désigne à leur mépris. Elle n'est jamais un acte de vindicte de la part du maître. Ce qui importe, ce n'est pas d'assurer l'expiation de la faute, mais d'aider au relèvement moral, d'assurer l'amélioration, la régénération morale du coupable. Le but de la punition est, en effet, d'améliorer. Or, on n'améliore les enfants qu'en les faisant rentrer en eux-

mêmes. On leur fait du mal, au contraire, et on ne se grandit pas à leurs yeux si on les punit soit durement, soit étourdiment, sans faire rentrer dans l'ordre la volonté, et comme pour se faire plaisir à soi-même.

La punition enfin doit être rare. Il serait désirable qu'on pût se borner à avertir, reprendre, noter, blâmer. Les meilleures punitions ne sont guère bonnes et l'idéal devrait être de s'en passer ; mais la chose est impossible. Les sanctions morales, même graduées avec soin, même maniées habilement, ne suffisent pas. Elles ne suffisent pas même avec les grands élèves, pas même avec les hommes faits. A plus forte raison ne suffisent-elles pas avec les jeunes enfants, à qui la légèreté et l'insouciance sont si naturelles. Nous devons donc admettre les punitions, mais avec cette réserve qu'on ne doit pas les prodiguer. La répétition en use vite l'efficacité, et il n'y a rien de bon à attendre d'un enfant blasé sur le châtiment. Plus on en est sobre, mieux elles portent. C'est prononcées de sang-froid, bien pesées, infligées comme juste expiation ou réparation nécessaire qu'elles produisent tout leur effet. L'axiome posé par un pédagogue que le nombre et la gravité des punitions données par un maître sont en raison inverse de son autorité et de la valeur de sa méthode, pour être un peu absolu, n'en renferme pas moins une grande part de vérité.

Ce n'est point assez d'avoir établi et de maintenir dans une classe l'ordre et la discipline. Il faut que l'écolier soit laborieux, diligent, appliqué, animé d'un grand désir de bien faire. Il s'agit donc non seulement de défendre et de réprimer, mais au contraire de pousser à l'action, de stimuler, d'encourager, de récompenser au besoin par une louange.

Comment récompenser l'enfant qui vous donne pleine et entière satisfaction ? Les *récompenses* les meilleures sont celles qui viennent de la satisfaction personnelle et de l'estime des autres. Ce sont là des récompenses exclusivement morales, mais qui n'en valent que mieux. On ne saurait admettre qu'on ne peut amener au bien les enfants que par l'intérêt, l'appât de quelque grosse satisfaction d'amour-propre. Le principe est de donner aux récompenses le caractère moral qu'elles doivent avoir en les accordant comme conséquence de l'effort méritoire et non du succès où la bonne volonté n'a point de part.

La première des récompenses est le bon témoignage du maître, témoignage verbal, mesuré dans l'expression et non prodigué. Une parole élogieuse, brève, mais empreinte d'affection, est un puissant stimulant quand elle vient d'un maître qui a sur les enfants l'autorité morale dont nous avons parlé. Un sourire, un regard approbateur déjà remplissent d'allégresse :

Il est content de moi, sans doute,
Car je vois bien qu'il me sourit.

a chanté le poète vaudois J.-J. Porchat.

Ensuite, il y a l'approbation des parents.

Il est bon que quelque chose de ces encouragements ou de ces remontrances, franchissant l'enceinte de l'école, parvienne jusqu'à la famille. Le témoignage hebdomadaire, mensuel ou trimestriel, est un moyen de renseigner les parents. Tous les écoliers sérieux attendent avec anxiété l'envoi du carnet scolaire à la fin de chaque période. Un trait de plume et les voilà blâmés ou encouragés. Et puis l'écriture reste : le carnet scolaire est un véritable dossier, comme une comptabilité morale pour chaque élève.

Il y a enfin, surtout chez les élèves les plus âgés, l'approbation de sa propre conscience. Celui qui se conduit bien, qui travaille de même, doit être heureux, heureux au plus haut degré et de toutes manières. C'est le seul moyen de satisfaire chez l'enfant le sentiment de la justice. La vie portera sans doute une rude atteinte à cette union du bonheur au mérite ; n'importe ; elle est la vérité morale : il faut tendre à la réaliser. « Ce n'est pas, dit avec raison Henri Marion, en imitant trop les conditions de la vie réelle, en soumettant prématurément l'enfant aux épreuves qui attendent l'homme qu'on le préparerait le mieux à y faire bonne contenance. Une atmosphère idéale doit régner à l'école. Il faut notamment qu'on y respire la justice telle que peut la comprendre l'enfant, pour que son cœur en fasse provision en quelque sorte, pour qu'il veuille la faire régner autour de lui dans la suite, pour qu'il s'indigne quand elle manquera, et ne cesse jamais d'y croire ».

La plupart des pédagogues sont d'accord sur ce point ¹.

¹ Il en est un pourtant, et pas des moindres, qui fait exception, c'est le psychologue américain W. James qui, comptant sur le sentiment de riva-

Pestalozzi, entre autres, bannissait absolument toute espèce de récompense. Selon lui, les élèves doivent apprendre de bonne heure la religion du devoir, et nul ne mérite de récompense pour l'avoir accompli ; il ne payait au bon travail, à l'excellente conduite, que le tribut d'estime qui lui est dû ; il voyait d'ailleurs, dans tout système de récompense, un mobile dangereux, qui pouvait exercer une fâcheuse influence sur l'enfant comme sur l'homme. C'est dans sa conscience que l'enfant doit trouver la vraie sanction de sa conduite, plutôt que dans les témoignages extérieurs, moyens tout artificiels, que nous pouvons lui en donner. En dehors de ces récompenses, il en est d'autres, indirectes, collectives, servant en même temps de moyens d'instruction, de récréation et d'exercices corporels : promenades, visites de localités historiques, d'ateliers, d'établissements agricoles, de monuments, de musées, enfin voyages d'études¹. Ces utiles divertissements sont des récompenses enviables et enviées, accordées au travail, à l'assiduité, à la bonne conduite, refusées seulement à la paresse invétérée, à la négligence permanente, à l'insubordination manifeste.

Pour reconnaître et honorer tous les efforts, est-il nécessaire, est-il utile de recourir à d'autres moyens, aux prix, par exemple, nous ne parlons ni des médailles, ni des couronnes, aux récompenses matérielles en un mot ? Nous ne le croyons pas. Les prix éveillent chez les enfants une vanité ridicule. Or, il ne s'agit pas d'exploiter la vanité de nos enfants ; il faut plutôt la réprimer. L'esprit de rivalité, si naturel aux hommes, est plus vif encore chez les enfants. Il faut éviter de surexciter en eux le désir de se surpasser les uns les autres. En les habituant à se comparer sans cesse de la sorte, on fait naître entre eux des rivalités malsaines, on cultive la jalousie, voisine de la haine, et l'amour-propre exagéré des sentiments bas, inférieurs, et l'on fait ainsi courir un réel danger aux caractères. Le but de l'école n'est pas d'accoutumer les enfants

lité qui est à la base de l'existence, constate l'influence profonde de l'émulation et entend maintenir les notes, le rang, les prix et autres récompenses de l'effort.

¹ Il ne s'agit point ici des sorties nécessitées par les besoins de l'enseignement. Ces excursions-là doivent être soumises à une organisation serrée, et il serait dangereux et nuisible d'y vouloir mêler l'instruction avec le jeu.

à souhaiter par dessus tout le succès, le succès matériel, bruyant et public, les contraindre à travailler en vue de la récompense, du prix ou de la couronne, comme c'est encore le cas en France. Ils courraient ainsi le risque de croire que les mêmes mobiles et les mêmes conceptions doivent les guider dans la vie, qui leur apparaît comme une sorte de mât de cocagne : en haut des honneurs, des avantages à décrocher, en bas des fanfares qui jouent, une foule qui siffle ou applaudit ! Et si, plus tard, ces enfants, devenus des hommes, viennent à déchoir, quel refuge, quelle consolation aura-t-on préparés à ces vaniteux qui ne savent trouver la joie et le contentement d'esprit que dans les ovations bruyantes du public ?

L'émulation trouve d'autres moyens de s'exercer que par les récompenses artificielles, les prix, qui mettent entre des élèves, de force à peu près égale, une distance trop grande, que, la plupart du temps d'ailleurs, la vie se charge d'aplanir. Guizot indique un de ces moyens quand il recommande d'inspirer en général aux enfants le désir d'être estimés, considérés, loués. L'émulation d'un à plusieurs est, à ce point de vue, relativement saine ; l'émulation d'un à un, dit-il, est toujours dangereuse.

En résumé, les punitions ou récompenses mises au service de la discipline et de l'émulation, ne sont que des expédients. L'idéal serait de n'avoir jamais à récompenser ni à punir ; mais cette école idéale n'existe pas encore. Les enfants, comme les adultes, ont des faiblesses et des défauts, auxquels il est nécessaire de remédier par certains moyens.

Il n'est pas même sûr que, tous ces moyens employés et toutes ces précautions prises, la discipline sera à tout jamais assise dans les classes. Le gouvernement des enfants, Kant l'a excellemment montré, est chose complexe. Il n'est guère moins laborieux, ni moins délicat que celui des hommes. Or, la tâche de l'éducation est une vraie tâche de gouvernement : il est dangereux de trop gouverner, il l'est aussi de ne pas gouverner assez. Le but suprême de la discipline est l'apprentissage de la liberté, la formation de consciences autonomes¹. Elle ne doit faire ni des révoltés ni des esclaves, mais des

¹ Cette question de l'*autonomie scolaire* mérite, à elle seule, toute une étude. Elle sera reprise plus tard dans une monographie spéciale.

hommes libres, ou, ce qui revient au même, dignes d'être libres ; elle doit faire comprendre, accepter, puis respecter l'autorité.

L'horaire ou tableau des leçons.

Répartir, selon une proportion rationnelle, les élèves en trois degrés et les matières à enseigner en trois programmes correspondants, est une tâche relativement aisée ; répartir l'enseignement, pour une semaine, entre les deux classes de chaque jour, et dans chaque classe entre les trois heures ou les deux heures qui en constituent la durée, voilà la vraie difficulté et le perpétuel souci des bons maîtres.

Si un programme mensuel des matières d'enseignement est indispensable dans une bonne organisation pédagogique, il n'est pas moins important que l'emploi des heures de classe soit en rapport avec le programme mensuel, comme le programme mensuel est en rapport avec le plan d'études ou le programme de chaque degré.

« Le nombre des heures de classe étant déterminé, disent Carré et Liquier, il faut, si l'on veut ne rien omettre et donner à chaque chose le temps auquel elle a droit, que chaque matière d'enseignement ait un nombre d'heures fixé à l'avance ; que chaque exercice se fasse à son heure et qu'il ait la durée qui lui revient. En d'autres termes, il faut, dans chaque classe, un emploi du temps minutaire, préparé à l'avance, affiché en classe, toujours présent à l'esprit du maître et bien connu des élèves. »

Le tableau des leçons sera une salutaire contrainte pour le maître et un moyen de discipline pour les élèves. L'esprit a besoin d'une règle, d'une méthode de travail pour ne pas se laisser détourner du but poursuivi par des associations d'idées intempestives, par des préoccupations étrangères à ce but.

L'enfant est essentiellement actif. Son activité se manifeste par la curiosité, par un désir de connaître à la fois vif et inconstant. Cette disposition naturelle est féconde en heureux résultats, à condition que le maître ne l'abandonne pas à elle-même. On dit parfois que les enfants perdent leur temps.

C'est une erreur. Ils l'emploient toujours ; c'est à nous à faire en sorte qu'ils l'emploient bien. Ils doivent toujours être occupés, d'une manière continue et utile, mais dans la mesure dont ils sont capables. Par la succession des exercices et des récréations, il s'agit de leur ôter jusqu'au loisir de vaquer à des choses inutiles ou mauvaises et de mettre à profit leur mobile activité d'esprit.

Il est évident que l'horaire sera autre dans une école enfantine que dans une école semi-enfantine, autre dans une école à un seul maître avec trois degrés que dans une classe homogène, formée d'élèves du même âge, ou à peu près, autre dans une école à deux, à trois, à quatre maîtres et plus ; autre pour le degré inférieur que pour le degré supérieur, autre à la campagne qu'à la ville. Il n'est donc pas possible d'établir un tableau des leçons-type qui s'adapte à toutes les situations, et je dirai même qu'il n'est pas désirable qu'on puisse le faire.

Pour établir un bon horaire, il faut tenir compte de considérations relatives à la personne de l'enfant, à son âge surtout, à son hygiène mentale, aux matières à enseigner, à la nature, c'est-à-dire au genre de l'école.

Chaque maître fixe son horaire en se conformant à ces considérations, qui lui serviront de guide ou à des circonstances particulières dont il est seul juge. On peut résumer ces principes comme suit :

1° Le nombre des leçons doit être en rapport avec l'importance relative de la matière déterminée, par la loi et le règlement.

2° L'effort intellectuel journalier exigé de l'élève sera, autant que faire se peut, d'égale intensité.

3° Les leçons seront disposées de telle sorte que tous les élèves soient constamment et efficacement occupés et que le maître, en veillant simultanément sur les divers degrés que comprend son école, donne successivement ses soins à chacun dans la mesure qui lui est nécessaire.

4° Pour assurer la régularité dans les exercices, l'ordre des leçons, surtout au degré inférieur, variera le moins possible d'un jour à l'autre, la même branche devant être enseignée, autant que possible, toujours à la même heure.

Le moment le plus favorable à l'acquisition des connais-

sances est compris dans les deux premières heures de l'école du matin.

5° Il faut placer au commencement de la classe les exercices qui demandent un plus grand effort intellectuel, l'arithmétique, le français, par exemple, et à la fin ceux qui occupent le corps autant que l'esprit, l'écriture, le dessin, les travaux manuels, le chant, la gymnastique. Pour cette dernière branche, il y a lieu, cependant, de faire une réserve. On a cru jusqu'ici que les exercices corporels étaient le meilleur dérivatif à la fatigue intellectuelle. Les expériences faites dans les laboratoires, où l'on a mesuré le degré de fatigue intellectuelle avant et après la leçon de gymnastique, prouvent que ce n'est jamais le cas. Le degré de fatigue intellectuelle augmente et ne diminue pas par la leçon de gymnastique, qui exige un sérieux effort mental. La conclusion à en tirer est que la leçon de gymnastique, pour être réellement récréative, doit être très variée dans la succession des exercices et finir par des jeux. Il y a d'ailleurs gymnastique et gymnastique. Il y a une gymnastique pédagogique qui a pour but de développer l'attention, la promptitude du mouvement, le courage et la volonté. Cette gymnastique-là, qui épuise beaucoup, devrait être placée au commencement de la matinée, tandis que la gymnastique hygiénique, qui sert à détendre et à redresser le corps pourrait sans inconvénient être placée à la fin des classes.

6° L'écriture et le dessin, qui demandent un grand calme, ne peuvent succéder à la leçon de gymnastique ni aux longues récréations, mais aux leçons qui n'occasionnent aucune agitation physique.

7° Les exercices doivent être variés. Ce qui fatigue surtout les enfants, c'est la continuité des exercices, appliquée au même objet.

8° Les leçons d'histoire sainte sont placées à la première ou à la dernière demi-heure de la classe du matin ou de l'après-midi, attendu que pour cet enseignement, facultatif et distinct des autres branches du programme, des élèves peuvent être dispensés de le suivre à la demande des parents.

Dans l'élaboration du tableau des leçons, il faut tenir compte de l'heure d'ouverture de la classe, surtout dans les écoles à trois degrés, où les petits arrivent en classe une heure après les grands élèves. A ce sujet, il faut se rappeler les règles hygiéniques du sommeil et des repas.

Le tableau des leçons dépend de la méthode du maître, en particulier des exercices écrits qu'il fait faire aux élèves. Il est désirable que le tableau ne soit pas fixé d'une manière trop rigide, et qu'un peu de liberté soit laissée au maître dans le choix de ses exercices suivant les besoins du moment.

Le tableau des leçons soulève encore d'autres questions.

Vaut-il mieux placer deux leçons analogues (histoire et géographie, etc.) sur deux jours consécutifs ou à intervalles réguliers ? La psychologie expérimentale répond à ces questions. Il y a lieu également de tenir compte de la répartition journalière des tâches à domicile, afin d'éviter les surcharges momentanées, ainsi que des leçons spéciales de travaux à l'aiguille, d'instruction civique, d'allemand, etc., où le cas se présente.

Avec les élèves du degré inférieur, et dans les classes qui comprennent des élèves de tous les âges, les leçons ne devront jamais durer plus d'une demi-heure ; elles pourront durer un peu plus avec ceux des degrés moyen et supérieur, mais, en aucun cas, elles ne devront dépasser une heure.

Si la classe dure trois heures, elle sera toujours coupée par une ou plusieurs courtes récréations, dont le nombre et la durée sont fixés par les règlements. Cela est nécessaire pour la santé de l'enfant, qui ne peut avoir une tension d'esprit continue pendant plus d'une heure et demie.

Il est inutile de dire que si le maître n'a qu'une classe homogène ou qu'un degré, il n'enseignera pas continuellement ce qui le fatiguerait outre mesure et ne laisserait pas aux élèves le temps de se recueillir, de réagir comme on dit en psychologie expérimentale, et de se livrer à un travail personnel ; mais il fera alterner les leçons orales avec les exercices d'application, dont il surveillera la rédaction. S'il a deux degrés à diriger, il fera d'abord le plus possible de leçons collectives, comme les leçons de choses, de dessin, de chant, de gymnastique, etc. Ensuite il s'arrangera de telle façon que chaque leçon orale soit suivie d'un exercice d'application, de manière que ceux auxquels il ne s'adressera pas aient un devoir écrit à faire pendant qu'il donnera sa leçon à leurs condisciples. S'il a trois degrés à diriger, les difficultés sont encore plus nombreuses. En dehors des leçons collectives, le maître devra parfois se faire aider par un moniteur pour le travail des élèves du degré inférieur, ou même pour surveiller un travail

imposé au degré dont il fait partie. C'est un pis-aller, sans doute, auquel il faut avoir recours le moins possible, mais auquel on est de temps en temps nécessairement forcé de se soumettre.

De nombreux modèles d'horaires hebdomadaires ont été, d'après les quelques principes rappelés ci-dessus, préparés et publiés, soit par les autorités scolaires, soit par les maîtres dans divers ouvrages ou travaux pédagogiques. Nous nous contentons d'énumérer ci-dessous les types les plus répandus dans notre pays. Il va sans dire, d'ailleurs, que chaque maître peut et doit, à la lumière des quelques prescriptions que nous avons résumées, établir son propre tableau en tenant compte des besoins locaux et de certaines convenances particulières qu'il est seul en mesure d'apprécier.

1^{er} type : Tableau des leçons pour une classe enfantine (à deux divisions).

2^{me} type : Tableau des leçons pour une classe du degré inférieur.

3^{me} type : Tableau des leçons pour une classe du degré intermédiaire.

4^{me} type : Tableau des leçons pour une classe du degré supérieur.

5^{me} type : Tableau des leçons pour une classe des degrés intermédiaire et supérieur.

6^{me} type : Tableau des leçons pour une classe à trois degrés.

Quant au tableau de leçons des écoles secondaires et supérieures, il est plus aisé à faire que celui des classes primaires, puisque, dans la plupart des cas, le maître a devant lui une classe homogène, où chaque heure appelle un nouvel exercice. Cela ne veut pas dire que ces horaires en soient mieux conçus ; au contraire. Trop souvent encore, la succession des leçons est arbitraire et réglée d'après les convenances personnelles, dont il faut malheureusement tenir largement compte.

Depuis quelques années, le travail des écoliers est soumis à des expériences nombreuses. On recherche les conditions dans lesquelles il doit s'accomplir afin d'éviter le surmenage. La question du travail de la matinée, en particulier, a soulevé en ces dernières années bien des controverses. Le professeur

Schiller, en 1897, s'était fait le champion de cette idée¹ et avait obtenu le congé de l'après-midi pour tous les élèves du gymnase de Giessen, où il enseignait alors. De nombreuses écoles ont dès lors suivi son exemple. On cherchait même à étendre ces dispositions à toutes les écoles de la Bavière et du Wurtemberg. La Suisse n'est pas restée en dehors de ce mouvement. Quelques écoles de jeunes filles, l'Ecole supérieure communale de Lausanne entre autres, ferment leurs portes l'après-midi.

Lay, en expérimentateur consommé, qui ne se contente pas d'affirmations, a tenu à contrôler le bien-fondé de ces réformes. Il montre à l'évidence qu'envisagé d'une manière aussi absolue, cette mesure ne saurait se justifier². De graves erreurs ont été commises dans les mensurations faites au moyen de l'ergographe ; elles se rapportaient bien plus à la fatigue physique qu'à l'énergie psychique. Il eût été préférable de rechercher quel est le cours de cette énergie pour chaque élève, pour chaque classe pendant un jour, une semaine, un mois, une année, afin de déterminer d'une manière plus sûre dans quel ordre doit se donner l'enseignement pendant les périodes indiquées. Tenons-nous en aux résultats.

Chaque écolier, comme chaque classe, a une énergie psychique déterminée, qui lui est propre et qui est soumise à des variations horaires, journalières, hebdomadaires, mensuelles et mêmes annuelles.

Cette énergie s'élève ou s'abaisse dans l'espace d'un jour d'une manière caractéristique, de sorte qu'elle atteint deux maximums : l'un dans la matinée, l'autre dans l'après-midi. Le plus élevé de ces maximums est atteint par certains écoliers ou certaines classes dans la matinée, par d'autres dans l'après-midi ; ceux qui l'atteignent le soir sont rares.

L'énergie psychique de la classe, de sept heures à midi, est à peu près égale à celle de deux à sept heures, ou lui est supérieure. Elle diminue de mars à juillet, remonte dès lors, mais atteint un nouveau minimum en octobre pour augmenter ensuite jusqu'en mars. La diversité des branches d'enseignement, l'alternance des leçons et des exercices, sur laquelle on

¹ *Der Stundenplan. Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie.* Berlin, Reuther & Richard, 1897.

² Voir Lay, *Experimentelle Didaktik*. 2^e édition, page 450 et suivantes.

fonde trop d'espérances, les jours de congé et les dimanches ne peuvent arrêter le mouvement de l'énergie psychique ; ils peuvent tout au plus le modifier, tant il est puissant et ancré dans la nature humaine.

Ainsi, le groupement de toutes les leçons dans la matinée ne se justifie plus. C'est également une erreur de placer les examens en juillet, comme c'est le cas dans un grand nombre d'écoles secondaires de la Suisse romande et dans toute la France, puisqu'ils coïncident avec le minimum d'énergie. C'en est une autre de placer les vacances en août et en septembre et non en juillet et en août.

Une fois de plus nous constatons avec quelle discrétion il convient d'affirmer dans ce domaine, avec quelle circonspection il faut juger et combien il est dangereux de généraliser hâtivement.

On en peut citer pour preuve, parmi tant d'autres, le fait que, grâce aux progrès de la psychologie expérimentale, les questions de fatigue intellectuelle sont envisagées aujourd'hui tout autrement qu'il y a quelques années. En se basant sur des expérimentations rigoureusement conduites, on a cru être parvenu, par exemple, à déterminer le coefficient de fatigue de chaque branche d'étude. Voici quels seraient ces coefficients :

Mathématiques	100
Latin	91
Grec	90
Gymnastique	90
Histoire et géographie . .	85
Français et allemand . . .	82
Histoire naturelle.	80
Dessin et religion	77

Un autre expérimentateur, Kemsies, est arrivé au classement suivant :

1. Gymnastique (branche fatiguant le plus).
2. Mathématiques.
3. Langues étrangères.
4. Religion.
5. Langue maternelle, etc.

Ce qui est constant et paraît démontré, c'est le haut coeffi-

cient de fatigue *intellectuelle* du travail physique, constatation qui renverse toutes nos théories du délassement après le travail. *Utiliser les récréations, par exemple, pour des exercices gymnastiques ou militaires est un non-sens.*

La préparation des leçons.

« La préparation de la classe est de toute nécessité. Un maître qui arrive devant ses élèves sans avoir choisi à l'avance le sujet des leçons, le texte des devoirs, qui compte sur son livre pour prendre à la suite, n'est pas digne du nom d'instituteur », dit Rousselot. En effet, il faut que le maître, s'il veut obtenir des résultats, prépare ses leçons avec soin : il n'est pas de bonne classe sans préparation. Et il ne s'agit point ici de cette préparation générale lointaine par laquelle le maître a acquis les connaissances pour son développement, mais qui sont insuffisantes pour son enseignement. Au sortir de l'Ecole normale, le jeune maître a l'esprit essentiellement meublé de généralités. Or, dans l'enseignement, il faut des détails. Demandez, par exemple, à un élève-maître de donner à brûle-pourpoint une leçon sur la guerre de Sempach, ou même sur le marronnier de la terrasse, sous lequel il passe pourtant tous les jours, et vous verrez son embarras ! Une préparation immédiate et quotidienne, qui précède la classe du matin comme celle de l'après-midi, est indispensable.

Qu'est-ce que préparer sa classe ?

Il y a d'abord une préparation matérielle. Le maître s'assurera que les conditions d'éclairage sont bonnes et que le chauffage fonctionne normalement, que la classe est propre et bien en ordre. Chaque chose à sa place et une place pour chaque chose. Les tableaux noirs seront pourvus de craie ; il y aura de l'encre dans les encriers. Le maître rassemble les objets dont il aura besoin pour ses leçons : plantes, animaux, échantillons divers, tableaux, instruments, cartes, etc. Il fait, avant la classe, tout ce qui n'a pas besoin d'être fait sous les yeux des élèves. Il s'arrange de manière à avoir sous la main, quand il le lui faudra, tout l'outillage nécessaire pour ses

leçons et ses démonstrations. Pour cette préparation matérielle, les élèves pourront, au reste, lui être d'un précieux secours.

Il y a, en second lieu, la préparation que l'on pourrait appeler didactique. Elle comprend deux points essentiels : la matière de la leçon et la méthode. Pour ce qui est de la première, le maître doit d'abord connaître très exactement tout ce qu'il doit enseigner, puis il fera chaque jour lui-même, et avec soin, le choix des textes, des exemples, des exercices qu'il compte présenter aux élèves. « Enseigner c'est choisir, a-t-on dit ; » paraphrasant le mot fameux de l'écrivain, on pourrait ajouter : Qui ne sut se borner, ne sut jamais enseigner. Cela est vrai : dictées, problèmes, compositions, il ne faut donner aucun devoir sans s'être demandé s'il est bien en rapport avec l'enseignement d'abord, avec les besoins futurs des élèves ensuite, s'il y a quelque chose qui y répondrait mieux, si le sujet est à la portée de l'intelligence des élèves, s'il est trop difficile, ce qui les découragerait, s'il est trop facile et, par suite, dépourvu d'utilité et d'intérêt. Les élèves ont-ils appris précédemment et savent-ils tout ce qu'ils doivent savoir pour le traiter convenablement, telles sont quelques-unes des questions à se poser au préalable.

Il importe que cette matière soit toujours le trait d'union logique entre ce qui précède et ce qui doit suivre, que la leçon d'aujourd'hui soit la continuation de celle d'hier et appelle celle de demain, que le cours ne présente point de lacunes, ni de sauts brusques, pas plus que des longueurs ou des inutilités. Pour cela, le maître doit faire une étude approfondie du programme de chaque branche, afin d'en saisir l'économie, de distinguer le principal de l'accessoire, de circonscrire avec sûreté la matière de chaque objet d'étude et de subdiviser l'ensemble de façon à l'enseigner graduellement dans son entier avant la fin de l'année scolaire.

Quant à la méthode, elle règle la marche de l'enseignement. Elle s'inspire des principes généraux de didactique et des directions de la didactique spéciale. Elle est souvent opposée à celle que les élèves-maîtres ont suivie dans l'acquisition des connaissances à l'Ecole normale. Le maître arrête à l'avance le plan et les diverses parties de la leçon ; il en fixe le but, détermine la portée et l'étendue de l'introduction, recherche les

moyens d'intuition sensible et d'intuition mentale à mettre en œuvre pour s'élever jusqu'aux abstractions, fixe le choix, le nombre, la qualité et la gradation des exercices d'application.

Pour être sérieuse et effective, c'est-à-dire pour ne pas être une vaine formalité, comme a pu l'être, en effet, plus d'une fois, la rédaction du *journal de classe*, au temps où il se tenait encore jour par jour ; pour n'être pas une perte de temps, pour éviter, au contraire, toute hésitation, tout embarras, toute recherche intempestive, enfin pour affermir nos connaissances d'abord, ensuite notre marche, quand il s'agira de les transmettre, commençons par un petit examen de conscience. Matin et soir, le soir surtout, mettons-nous en présence de nous-mêmes et recueillons-nous. Souvenons-nous de ce que nous avons fait pendant la journée. Demandons-nous quels ont été nos succès, afin de les soutenir ; quels ont été nos échecs, afin de les réparer. Dans cet examen, tout doit être passé en revue : le choix et la distribution de la matière d'enseignement, les procédés employés, les dispositions des élèves, la discipline, l'humeur du maître. De cette vue claire des choses ressortira pour nous la possibilité de continuer simplement notre marche en avant, ou, quelquefois aussi, la nécessité de revenir en arrière, de reprendre telle leçon, de proposer de nouveaux exercices d'application, si nous ne voulons pas laisser des lacunes dans notre enseignement.

Suivre aveuglément un cours rédigé à l'avance, s'en remettre exclusivement à un journal pédagogique du soin de choisir leçons, exercices et devoirs, ne suffit pas. Les périodiques scolaires fournissent sans doute des indications précieuses. Il y a là des recherches toutes faites et, le plus souvent, bien faites, dont le maître peut profiter. Des comparaisons suggestives s'établissent, mais il est bon de se rappeler que si le journal scolaire aide le maître dans son labeur quotidien, il ne remplace pas la préparation des leçons. Le maître peut puiser, sans doute, à cette source, mais il y choisira lui-même, avec discernement, ce qui convient le mieux à ses élèves. *Avant tout, le maître doit consulter son esprit et ses forces*, les besoins du milieu spécial où il vit et y approprier par des retouches, et s'il le faut par une refonte complète, les leçons, les exercices et les devoirs. Il doit savoir, autrement dit, se passer de leçons-types prises à droite et à gauche, de

questionnaires, de commentaires dialogués et faire en un mot de la préparation de sa classe une affaire personnelle.

Ces leçons-types sont traitées à un point de vue général, et le maître, lui, doit se placer au point de vue spécial de ses élèves. Il ne donne, au reste, jamais une leçon deux fois de suite de la même manière. Son auditoire est différent, sa mentalité peut avoir changé; la leçon doit être forcément changée aussi.

Cette préparation ne sera non plus ni sérieuse ni effective si le maître se contente de prévoir d'une manière vague et générale ce qu'il a à enseigner, s'il ne précise pas sa pensée en la fixant sur le papier, au moins par quelques notes et par quelques points de repère. Sans retourner au *journal de classe*, qui exigeait de l'instituteur bien des écritures inutiles, on doit recommander, surtout au débutant, la tenue d'un *carnet de préparation*, sorte de répertoire où il fixera ce qui pourrait échapper à sa mémoire.

Le *registre de classe*, qui comprend généralement aujourd'hui la matricule, la fréquentation (registre d'appel), les notes de travail, les programmes mensuels et, dans les pays où existe la gratuité scolaire, l'emploi du matériel, peut aussi rendre de bons services. Les *programmes mensuels*, en particulier, qui doivent être préparés à l'avance, sont excellents. Ils constituent la véritable histoire de l'école et font éviter bien des à-coups et des faux pas.

La pensée est fugitive: il faut la fixer. A chaque instant, le jeune maître devrait pouvoir montrer son carnet, quelque chose d'écrit disant aussi brièvement qu'on voudra, mais clairement et nettement: « Je me suis recueilli, je me suis souvenu, j'ai prévu; à quelque moment que vous veniez dans ma classe, vous ne me trouverez point tâtonnant, cherchant, marchant au hasard et comptant sur des inspirations qui peuvent ne point venir. »

Il est clair que cette préparation, pour celui qui a débuté ainsi, devient de plus en plus facile avec les années, à mesure qu'il acquiert de l'expérience, surtout s'il a soin de conserver et de collectionner les matériaux qui lui ont coûté des recherches, de se faire des séries d'exercices d'application, de dictées, de problèmes, de sujets de composition, de canevas ou de sommaires dont il pourra se servir à nouveau

dans l'avenir, pourvu qu'il ne regarde pas ce fonds commun comme définitif et immuable, mais qu'il l'augmente chaque année et le renouvelle au cours de ses lectures, des événements du jour et des besoins de ses élèves.

On voit d'ici les immenses avantages d'une préparation ainsi comprise. On sait où l'on va, la marche est ferme et assurée ; La base *aperceptive*, sur laquelle s'édifie tout enseignement, est jetée ; les devoirs s'engendrent, en quelque sorte, les uns les autres. Une dictée est l'application des règles de grammaire qui viennent d'être étudiées ; une rédaction est en rapport avec une leçon de lecture, de géographie ou d'histoire qui a précédé. Un problème d'arithmétique se rattache à une règle que l'élève a élaborée sous la direction de son maître ; un dessin ou un croquis illustre une leçon de choses ou une leçon de géographie locale. Les leçons se succèdent comme les anneaux d'une chaîne où l'on chercherait en vain des solutions de continuité.

Un membre de l'autorité scolaire, un inspecteur, un étranger en un mot, vient-il visiter votre classe et vous écouter, qu'importe ? Vous n'avez aucune raison de vous troubler. Vos jalons, vos points de repère sont là qui vous guident.

La préparation des leçons est donc la condition de la marche régulière, de l'efficacité de l'enseignement et la garantie du bon ordre. Maître et élèves profitent de cet ordre, qui produit la clarté, la sûreté et l'aisance. L'enseignement, bien ordonné assure l'éclosion et l'équilibre de l'intérêt et par cela même le progrès. En préparant sa classe, le maître a retrempe ses souvenirs ; il a fortifié ses connaissances et même il en a acquis de nouvelles. Que de choses, en effet, n'apprend-il pas à son insu en préparant la plus modeste leçon ? car, contrairement à un préjugé assez répandu chez les instituteurs novices, il importe de préparer avec plus de soins que les autres les leçons destinées au degré inférieur. C'est toujours une difficulté pour un esprit formé que de redescendre au niveau des jeunes intelligences pour mettre à leur portée la nourriture qui leur convient.

Il y a de plus, ici, l'effet prodigieux de l'exemple. A maître actif, élèves actifs. Les élèves d'un maître actif deviennent en quelque sorte forcément actifs eux-mêmes. De plus, si le maître traite ses élèves avec bonté, quoique avec fermeté, le

courant de sympathie qui s'établit entre lui et ses élèves, facilitera l'enseignement et le récompensera largement des peines qu'il a prises pour préparer ses leçons.

Ainsi, on peut affirmer que de la préparation dépend en très grande partie, sinon en totalité, l'excellence de chaque leçon et, par suite, de l'enseignement en général : telle préparation, telle leçon ; et telle préparation habituelle, tel enseignement, tel degré d'instruction des élèves, et l'on pourrait même ajouter : telle discipline scolaire.

La correction des devoirs.

Le contrôle du travail, utile et même indispensable dans tous les domaines, s'impose d'une manière absolue à l'école, si l'instituteur veut fixer l'attention des élèves pendant les leçons, obtenir une exécution consciencieuse des devoirs journaliers et assurer ainsi l'efficacité de son enseignement. La correction à laquelle ce contrôle immédiat, minutieux, varié dans ses formes, donne lieu, est un travail de premier ordre. Les dictées, les compositions, les comptes-rendus écrits, les problèmes fournissent les éléments d'une véritable comptabilité, tenue à la fois par le maître et par chaque élève pour ce qui le concerne.

Un enfant qui a mis tous ses soins, tout son cœur, à un travail de rédaction est en droit d'exiger de son maître une correction attentive et consciencieuse. Cette vérification sert de sanction à l'enseignement, tient les enfants en haleine, pique leur point d'honneur et entretient parmi eux la flamme du zèle et de l'émulation. Besogne lourde, qui, aux yeux de quelques-uns, représente une perte de temps, besogne ennuyeuse parfois, dur labeur, sans doute, aussi pénible qu'efficace, et qu'on n'a pas encore trouvé le moyen de supprimer sans nuire à l'instruction et à l'éducation des élèves. L'instituteur, au reste, se trouvera largement récompensé de son travail par la satisfaction que procure le devoir accompli, par la vue des progrès de ses élèves et par les renseignements précieux qu'il en retire pour la connaissance personnelle de chacun d'eux, comme pour la conduite générale de la classe.

Supprimer, au contraire, le contrôle, le faire sans soin et irrégulièrement, c'est-à-dire ne pas rendre les travaux au jour et à l'heure fixés, corriger les travaux en un mot en vue de sauver les apparences, c'est engager tacitement les élèves à négliger l'étude, à ne pas faire les devoirs et à prêter peu d'attention à la parole du maître. C'est tuer à la fois l'application, l'émulation et le progrès.

Un fin moraliste a dit : « Les enfants ont plus besoin de conseils que de critiques. » Relever les fautes, oralement, d'un travail d'élève est un procédé expéditif, mais stérile. Le bon maître se donne la peine de chercher les mérites, qui ne sont pas toujours faciles à apercevoir ; si modestes qu'ils soient, il les met en évidence et s'en sert comme d'un point d'appui pour la correction des fautes, dont il montre non seulement la place, mais la nature, l'importance et surtout le remède.

Comment ce travail utile peut-il se faire ?

Il y a d'abord la correction verbale et collective, qui offre des avantages de rapidité et d'intérêt, mais qui est loin de convenir pour tous les devoirs. Certains d'entre eux, les dictées, les exercices grammaticaux, quelques problèmes d'arithmétique peuvent être corrigés à haute voix, mais les compositions, les rédactions diverses demandent à être vues individuellement par le maître.

Pour qu'une correction écrite soit bien faite, elle doit comprendre deux exercices : d'abord le travail fait *par le maître seul*, puis le compte rendu de ce travail et les observations auxquelles il a donné lieu. Le maître, en dehors du temps de l'école, lit, la plume à la main, chaque copie et corrige au crayon ou à l'encre de couleur, afin de frapper davantage les regards des élèves, les erreurs commises : termes impropres, fautes de construction, d'orthographe, de ponctuation, d'écriture, fautes de méthode ou de calcul s'il s'agit de problèmes d'arithmétique, etc. Le devoir une fois corrigé en détail, portera à la fin une annotation générale ou une note dans laquelle le maître résumera son appréciation, aux divers points de vue de la composition du sujet, du style, de l'orthographe, de l'écriture, etc.

Il s'agit ensuite de rendre compte du devoir *en classe*, oralement et collectivement. C'est l'explication, pour tous les élèves à la fois, du sujet donné, avec l'indication de la manière dont

il devait être traité. Quand le travail présente des fautes générales, elles doivent d'abord être signalées : Y a-t-il plusieurs manières possibles d'entendre le sujet, plusieurs plans acceptables ? Comment trouve-t-on les idées essentielles ? Comment les distribue-t-on, autrement dit dans quel ordre faut-il les présenter pour faire jaillir les sources d'émotion ou d'intérêt ?

La correction individuelle, elle, se fera lorsque le maître s'adressera ensuite en particulier à chaque élève. Aucun effort sincère, comme aucune faute grave, ne passe inaperçu. Il n'y a pas de progrès possible si celui qui fait bien ou presque bien l'ignore et si celui qui fait mal n'en est pas averti. Chaque élève, pour donner sa mesure, a besoin de se sentir l'objet d'une attention particulière. Le maître ne craindra pas de sacrifier à ce travail le temps nécessaire, sans toutefois tomber dans l'exagération et le danger de dialoguer sans fin avec un même élève ou même de se livrer à un long monologue à propos d'une seule copie. Le maître n'oubliera jamais qu'il a devant lui une collectivité et que s'attarder avec un seul élève sans tenir les autres en haleine, est une faute grave.

Il faut, d'autre part, reconnaître que souvent le maître est débordé et que le temps matériel lui fait parfois défaut pour corriger tous les devoirs à la fois. Il peut, dans ce cas, en faire plusieurs séries. L'essentiel est qu'il tienne parole et rende les travaux au jour et à l'heure convenus.

Le travail de correction est, au reste, très allégé par une consciencieuse préparation des leçons. Prendre comme sujets de dictées des textes déjà lus, commentés, des morceaux de lecture déjà analysés, facilite le travail. Il en est de même pour le calcul si l'on habitue les enfants à raisonner d'une façon serrée et à bien ordonner les opérations.

Quand le maître manque de temps pour corriger les travaux et qu'ils risquent de rester en souffrance, tout le monde se trouve bien d'être appelé en collaboration plutôt que de se croire négligé.

Ce concours peut être assuré de diverses manières.

La correction peut être faite par l'élève lui-même et porter sur les passages non plus remaniés par le maître, mais seulement soulignés par lui ou marqués d'un signe conventionnel, suivant la nature de la faute. C'est un moyen de forcer l'élève à plus d'attention et de l'exercer à se connaître.

Quand le maître indique en la raisonnant la marche qui a dû être suivie pour résoudre un problème, qu'il fait connaître les fautes d'une dictée ou les réponses à des questions posées, les élèves peuvent aussi modifier leur propre travail d'après ses indications ou, si c'est une dictée, d'après le texte lui-même. Cette manière de faire est de mise avec les plus avancés. L'important, c'est que le maître ne soit pas suspect de vouloir simplement s'épargner une tâche en la faisant faire par les élèves.

L'élève peut aussi corriger à haute voix tout ou partie du devoir, en raisonnant chaque difficulté par l'application des principes et des règles.

L'usage du tableau noir offre de son côté, tous les avantages qui s'attachent aux moyens d'intuition. Quand ils'agit par exemple d'apprendre l'orthographe d'accord aux élèves le maître peut écrire des phrases au tableau noir en y introduisant intentionnellement des fautes que l'enfant est appelé à corriger par le raisonnement.

Dans certains cas, l'instituteur peut alléger la tâche si lourde de la correction des devoirs en confiant ce travail aux élèves les plus avancés, en particulier pour les opérations d'arithmétique. La correction des premières dictées, des exercices de vocabulaire, d'orthographe ou de calcul élémentaire peut être faite par eux. Avantageux pour l'instituteur, ce travail n'est pas moins utile aux moniteurs ; il les met dans la nécessité de se rappeler et d'appliquer pour leur propre compte les matières qui font le sujet des devoirs.

Il est enfin un dernier procédé de correction, accessoire celui-là et dont il vaut mieux se passer, auquel l'instituteur peut avoir recours. Il consiste à distribuer les travaux aux élèves pour les leur faire corriger à eux-mêmes. Chacun peut corriger son propre travail. Demander à un élève de le faire une fois par hasard, c'est le forcer à plus d'attention et l'exercer à se connaître. A cela rien à redire. Mais les élèves se corrigent encore mieux les uns les autres. Les devoirs terminés, le maître fait échanger les cahiers entre tous les élèves : le premier, par exemple, donne le sien au deuxième, le deuxième au troisième, le troisième au quatrième, etc., et le dernier au premier. On procède ensuite à la correction simultanée. Chaque élève souligne au crayon, sans les corriger, les fautes de son condisciple. Les cahiers sont ensuite rendus à

leurs propriétaires respectifs, qui corrigent les fautes et font valoir leurs réclamations, s'il y a lieu. Si l'échange s'opère comme nous l'avons indiqué, si l'instituteur contrôle de temps en temps les corrections de quelques cahiers, s'il a de l'autorité en un mot, l'épreuve ne dégénérera pas en jeu ou en malice, et les élèves ne s'entendront pas pour se passer mutuellement des fautes. Bien conduite, cette épreuve est bonne. Il est utile pour les élèves d'apprendre à se rendre service et à se juger équitablement entre eux. L'effort que chacun fait profite à lui-même tout le premier. Mais il est préférable que l'élève corrige lui-même son propre travail.

Depuis quelques années, une assez vive réaction s'est fait sentir, dans certains milieux scolaires, contre les procédés de correction tels que nous venons de les passer en revue. On a fait ressortir qu'il y a parfois quelque duperie et une simple perte de temps à contrôler minutieusement des travaux faits à la diable. Il n'est pas bon de pousser trop loin la naïveté à cet égard. Dans l'intérêt de sa classe, autant que dans le sien propre, le maître a besoin de répit, et l'abnégation, comme on l'a fait observer, n'est pas tenue d'être inintelligente. Ce n'est point un dévouement éclairé que de gaspiller ses forces et son temps sans profit aucun pour personne.

Parmi ceux qui se sont élevés avec le plus de force contre la correction routinière, il faut placer Jules Payot, l'auteur de *l'Education de la Volonté*. Dans un réquisitoire serré sur *l'Enseignement de la composition française*, il a montré que ce travail, qui n'est d'aucun profit intellectuel et moral, s'il est mal compris, doit se faire le plus promptement possible et ne doit pas exiger le sacrifice du temps consacré au travail personnel. « Ce travail de correction, écrit Jules Payot, qui est si pénible, qui vous enlève les belles heures de loisir, qui vous enlève les belles heures de lecture personnelle, de réflexion personnelle, ce travail de correction très ingrat, très pénible, ne dit rien à l'esprit et, si nous examinons franchement la chose en face, nous sommes bien obligés de convenir que cet enseignement ne donne pas ce que nous pouvons en attendre. Lorsque les enfants nous ont remis leurs copies, nous commençons, dis-je, par faire une très grave confusion entre le travail de police qui est indispensable et le travail de correction. »

Payot pense qu'il suffit de s'assurer si les enfants travaillent, s'ils sont consciencieux afin de pouvoir stimuler les paresseux et ceux qui essaient de faire croire à des efforts qu'ils ne font pas. « Dans une classe de 40 élèves il est excessif de lire 40 copies, et comme on a le sentiment profond de l'inutilité de cette tâche, elle devient quelque chose d'intolérablement ennuyeux. » La première loi de la mémoire étant la répétition, et il faut respecter cette loi souveraine, la correction de la composition ne doit appeler l'attention de l'enfant que sur un ou deux de ses défauts, tout au plus. Faire une chose à la fois, et deux au plus, mais ce qu'on fait le faire à fond, y revenir souvent, provoquer l'activité de l'enfant qui a mis souvent toute son attention, tout son courage, quelquefois, pour commettre la faute, tel est le bon travail. Puis M. Payot montre comment il entend que se fasse soit le travail de contrôle, de police, soit le travail de correction proprement dit, limité à des exercices à faire faire par toute la classe, en classe, et à des exercices à faire faire par les élèves à domicile.

Il y a dans les critiques de M. Payot, que nous ne pouvons pas suivre plus loin dans son argumentation, une grande part de vérité, surtout en ce qui touche à la correction des compositions, mais ces critiques sont moins justifiées s'il s'agit de la correction d'autres travaux, comptes rendus écrits, exercices d'orthographe ou de calcul. Là, *le contrôle général s'impose*. Le résultat doit être loué ou rectifié, afin que chacun apprenne s'il est ou non dans la bonne voie. Cette correction régulière est indispensable, sinon l'élève fera ses travaux d'une manière languissante, si même il ne cherche pas à s'alléger la tâche par quelque fraude. C'est une déplorable habitude de ne pas faire ce que l'on a à faire ou de le faire tout juste par acquit de conscience. Tout ce qui doit être fait mérite d'être bien fait. La récompense est dans le respect qu'inspire une pareille conception du devoir, même aux élèves les moins méritants. Il y a là une condition infailible d'autorité, tandis que la réputation d'en prendre à son aise est la ruine de la discipline et de l'influence morale du maître.

L'éducation de soi-même.

Si l'instituteur ne peut donner un enseignement vivant et fructueux qu'à la condition de posséder une instruction étendue, on peut dire, sans risquer d'être contredit, que son premier devoir est de continuer ses études personnelles, car qui n'avance pas recule ; et celui qui, confiant en lui-même parce qu'il a un brevet en poche, se contente des connaissances qu'il a acquises autrefois et s'imagine les conserver toute sa vie se fait d'étranges illusions. Pour être un bon maître, pour demeurer instruit et même, en quelque sorte, *intelligent*, il faut étudier sans cesse, continuer cette éducation de soi-même que le sage dit être le devoir et l'œuvre de toute la vie.

Il y a une énorme différence entre savoir pour soi et savoir pour transmettre à autrui. Il ne suffit pas d'avoir étudié tel ou tel sujet dans le cours de l'Ecole normale, dans un manuel, ou dans un journal scolaire, pour le présenter dans sa classe. Les élèves sont curieux ; ils questionnent, ils veulent savoir le pourquoi et le comment de chaque chose. Le maître doit être en mesure de satisfaire leur curiosité s'il ne veut pas s'exposer à émousser en eux l'intérêt qui les pousse à acquérir de nouvelles connaissances. Le maître doit donc posséder une culture suffisante pour s'intéresser à des questions d'un ordre supérieur, des connaissances qui s'étendent bien au-delà du programme de l'école primaire. Nulle part plus que dans la carrière de l'enseignement n'est vraie cette parole de Michelet : « Il faut planer sur ce qu'on fait. Il faut savoir bien plus, et au-dessus et au-dessous, à côté et de tous côtés, envelopper son sujet et s'en rendre maître. »

C'est dans ce travail personnel qu'il faut chercher le secret des supériorités ou des déchéances inattendues qui se produisent dans un personnel dont cependant le point de départ avait été sensiblement le même. L'étude donne à l'esprit une souplesse, une vivacité et une rapidité de conception que possèdent seuls ceux-là qui étudient et qui travaillent beaucoup par la plume ou par la lecture.

Les études de l'instituteur doivent être théoriques et pratiques. Les premières sont générales ou spéciales. Les études générales portent sur toutes les matières d'enseignement. Elles

se font dans les leçons d'abord, puis au moyen des ouvrages traitant ces matières. Les études spéciales ont pour objet la pédagogie. En effet, si le maître doit se perfectionner par la littérature, les arts et les sciences, il doit aussi le faire par l'étude des classiques de la pédagogie. Il doit chercher à se créer un idéal, et une fois cet idéal trouvé, il doit le poursuivre. C'est dans les bons auteurs, dans les grands écrivains nationaux, dans les grandes figures de la pédagogie aussi que cet idéal se montre vivant et palpable. Il faut donc lire les bons ouvrages d'éducation et d'enseignement, aller souvent aux sources vives pour s'y retremper et s'y réconforter. Si le budget de l'instituteur ne lui permet pas l'acquisition de ces ouvrages, il y a les bibliothèques, qui sont aujourd'hui pourvues des principaux ouvrages sur la science de l'éducation. Au reste, des publications comme la *Collection des grands écrivains pédagogiques français et étrangers*, et celle dite des *Grands éducateurs* mettent ces classiques de la pédagogie à la portée de toutes les bourses. C'est dire que l'instituteur doit se constituer une petite bibliothèque professionnelle et littéraire, où n'entreront que des ouvrages excellents, irréprochables au point de vue du fond et de la forme.

Le maître affermit aussi son savoir professionnel dans les *conférences pédagogiques*. S'il restait livré à lui-même, il risquerait fort de négliger ses études, tandis que dans ces réunions avec des collègues, il a des mémoires écrits ou rapports à présenter. Les membres de la conférence s'instruisent mutuellement. Chacun profite de l'expérience de tous. Les écoles, à leur tour, profitent de cette meilleure et plus complète préparation des maîtres. L'enseignement en bénéficie ; il devient plus intelligent et plus méthodique. Un sentiment de louable émulation se développe chez les instituteurs, dans le sens de l'amélioration des méthodes et des procédés d'enseignement ; enfin, un lien de solidarité s'établit entre ces hommes, qui ont tout à gagner à mettre leurs aspirations et leurs efforts en commun. Presque partout, on a vu le but, et l'on a compris l'utilité de ces réunions.

Parmi les nombreux moyens de perfectionnement mis aujourd'hui à la disposition du corps enseignant, il faut encore mentionner les cours de perfectionnement de tous genres : cours normaux de travaux manuels, de gymnas-

tique, de directeurs de société de chant, de dessin, de pédagogie générale et de pédagogie spéciale, celle des anormaux, entre autres, et enfin, depuis quelques années, les cours de vacances, organisés par nos diverses associations pédagogiques.

Les connaissances pratiques sont le fruit de l'expérience. Or, *l'expérience est moins le résultat des années de pratique que de celles où l'on a cherché, médité, observé et trouvé.* Quiconque a beaucoup vu *peut* (et non *doit*) avoir beaucoup retenu. On peut avoir longuement pratiqué sans avoir, à aucun moment, expérimenté. La durée de la routine n'est pas l'expérience. Ne rencontre-t-on pas souvent de vieux praticiens dont l'expérience est moins formée que celle de jeunes maîtres, observateurs sagaces, psychologues avisés, qui font profit de tout ce qu'ils voient et entendent? Il ne suffit donc pas d'avoir fait vingt ans, trente ans, une même chose sans rien changer à ses procédés, pour taxer la pratique d'expérience fructueuse. Pour qu'elle le devienne, il y faut en plus le jugement personnel, la réflexion, la méditation, la coordination des principes.

Le maître observateur est désireux d'utiliser ses connaissances théoriques, d'en faire l'application. Il recherche la manière dont il a coordonné les principes. Il constate les lacunes de son enseignement et il apprécie, aux résultats obtenus, la valeur de la méthode qu'il a suivie. Cet esprit d'observation aiguise l'intelligence, l'enrichit sans cesse, bannit l'ennui et la routine, supplée aux années de pratique, prévient les erreurs et les mécomptes et réalise le véritable progrès.

Tel est le fruit de cette éducation de soi-même, qui doit être le souci permanent de l'éducateur comme de tout homme ici-bas. « Quel que soit votre état, a dit excellemment Fénelon, instruisez-vous toujours, cherchez sans cesse à mieux faire. A force de chercher, on finit par trouver ce qui est bon. »

F. G.
