

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 12 (1921)

Artikel: L'éducation américaine
Autor: Malche, Albert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-110809>

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: 11.01.2026

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

L'éducation américaine.

A peine débarqué aux Etats-Unis, au printemps 1920, j'eus l'occasion de rendre visite à un de nos compatriotes et de lui expliquer le but de mon voyage : « Eh quoi ! » s'écria-t-il, « vous venez voir les écoles de ce pays ? Mais elles n'ont rien à apprendre aux nôtres ! »

Depuis, j'ai passé trois mois à étudier l'éducation américaine dans une douzaine de villes, notamment à New-York et à Chicago, où j'ai séjourné plus longtemps. Sans prétendre connaître à fond l'institution scolaire d'une si vaste contrée, j'ai pourtant assez vu, assez écouté, assez lu pour me former une opinion. Et comme, en dépit de mon interlocuteur, j'ai conçu un très profond respect pour les écoles nord-américaines, et une sympathie grandissante dont mon retour en Europe ne m'a pas dissuadé, je voudrais exposer ici quelques-unes des raisons et de ce respect et de cette sympathie. Ce n'est pas une tâche bien facile. Dans son livre sur les méthodes américaines¹, Omer Buyse a écrit : « Ni l'Amérique, ni ses habitants, ni ses écoles ne se peuvent définir par des généralités. Dans un même Etat, dans une même ville, les programmes et les méthodes diffèrent. » Qu'on ne cherche donc dans cet article que ce que j'y peux mettre : des impressions de voyage et des conclusions tirées d'une expérience limitée.

* * *

On me permettra toutefois de situer l'éducation américaine dans son cadre. Chaque civilisation produit son système éducatif, d'autant plus accentué que le pays est plus original. C'est le cas

¹ Paris, Dunod et Pinat ; Charleroi, Musée provincial, 1908.^o Deuxième édition, 1913.

pour les Etats-Unis : et des principes pédagogiques qui paraîtraient « en l'air » si on les abordait d'emblée, des usages scolaires qui surprendraient, s'expliquent tout naturellement par le milieu qui les a créés. Voyons donc, en le considérant surtout du point de vue de l'éducation, quel est ce milieu.

D'abord, un énorme continent : c'est l'heure du lunch à Boston quand le soleil se lève pour San Francisco ; et, au même moment, un prospecteur casse la glace de sa cuvette tandis qu'un nègre de Californie cueille des bananes. De tels espaces, avec les fabuleuses ressources du sous-sol et du sol, les industries, le commerce, 104 millions de consommateurs, des moyens de transport prodigieux : voilà déjà toutes les possibilités ouvertes à celui qui entre dans la vie.

En second lieu, une civilisation toute moderne. Cette nation est née, non au temps des Pharaons ou de César, mais en même temps que la navigation à vapeur et l'électricité. H. G. Wells, dans un de ses romans intitulé *Les amis passionnés*, écrit : « Pas d'aristocratie traditionnelle, pas de kaiser, pas de tsar, pas d'empereur-roi qui perpétuent les traditions de l'Empire romain ! L'Amérique n'a pas non plus de paysans ignorants et fixés immuablement au sol... Toute l'Amérique est une formidable évasion des obsessions et des contraintes d'autrefois. »

Elle-même a le sentiment d'être « la grande expérience » ; et la question est de savoir si elle réalisera ou non un état supérieur de l'humanité. Sans tradition ni histoire de quelque durée, sans racines autochtones, elle est une civilisation de volonté et de rupture.

Son peuple résulte d'une sélection à deux degrés : les fugitifs des vieux foyers de partout, les hardis, les brûlés qui se jettent à l'aventure et passent la mer ; puis, sur place, les plus forts qui ont résisté à la misère, qui ont bâti leur hutte et qui ont vaincu. *Go ahead !* Le type de l'Américain est le pionnier en marche vers l'Ouest et presque toute l'évolution nationale est liée à cette conquête de l'Ouest¹. On y peut ajouter, il est vrai, la forte teinte de puritanisme qui provient des Bostoniens et de la Nouvelle-Angleterre, mais, à y regarder de plus près, c'est une influence de même signe et qui concourt à la même physionomie morale : celle de l'homme qui a rompu avec les formes désuètes

¹ Cf. Waldo Frank : *Notre Amérique*. (Trad. H. Boussinesq.) Paris, Nouvelle Revue française, 1920.

du passé, de l'homme qui tient entre ses seules mains de travailleur, son avenir et celui de l'humanité.

Il y a une belle profession de foi du grand poète américain Longfellow : « Notre destinée n'est ni de jouir ni de souffrir, mais d'agir, afin que chaque lendemain nous trouve plus en avant. Ne vous confiez pas dans l'avenir, tout souriant qu'il soit ! Laissez le passé ensevelir les morts. Agissez ! Agissez ! Dans le présent qui vit ! Le cœur dans votre poitrine et Dieu sur vos têtes ! » C'est bien là la devise de ce « peuple de l'action ¹ » qui a fait l'expérience de la vie en défrichant, en bâtiissant, en créant sans cesse. Il continue à être un peuple de Titans qui refait à sa façon la face de la terre à coups de métropoles, de tunnels et de canaux.

Les hommes représentatifs de cette société, c'est Franklin pour la ténacité, le succès matériel et moral joint à un très pratique humanitarisme, et c'est Lincoln pour l'inflexibilité du caractère et la pureté de l'idéal. Plus près de nous, c'est Roosevelt, l'apôtre de la vie intense et de l'américanisme, dont la mémoire est restée extraordinairement populaire là-bas. C'est aussi Edison, qui résume dans sa noble vieillesse tout le génie mécanique de sa race. « Race de gens saturés d'électricité, entraînés à la vitesse, et dont l'idéal paraît être le paroxysme ². » Ainsi les juge un vieil Européen.

En fait, plus encore que ce champ d'action immense, plus que cette culture sans entraves, c'est bien ce troisième élément, le tempérament américain lui-même qui va déterminer l'éducation.

L'Américain est exactement le contraire d'un mystique. C'est un extraverti, pour employer le vocabulaire de la psychanalyse. Tout l'a tourné vers le dehors, tout l'a détourné du repliement. Il n'a point de curiosité métaphysique : il s'arrange des religions toutes faites et les agrémente d'une vague philosophie humanitaire qui satisfait ses instincts profonds. William James, en inventant le pragmatisme, cette doctrine où le critère du vrai, c'est l'utile, a formulé brillamment les secrètes convictions de ses compatriotes. Pas de système politique rigoureux : les deux grands partis opposés, les républicains et les démocrates ne savent pas très bien ce qui les met aux prises ; et la nation considère, en

¹ Cf. Gustave Rodrigues. *Le peuple de l'action. Essai sur l'idéalisme américain*. Paris, Colin, 1917.

² Jules Huret. *En Amérique*. 2 vol. Paris, Charpentier.

somme, que la vraie vie du pays n'est pas là. Le socialisme même n'est pas très puissant sur les masses ouvrières. Au fond, la grande affaire, c'est de se sortir rapidement du « pétrin », d'exceller dans un « job » quelconque (une affaire, un « filon »), de changer de profession s'il le faut jusqu'à ce qu'on réussisse, de bien remplir sa vie, en un mot.

Il y a un fond d'égoïsme chez l'Américain : mais un égoïsme natif comme celui d'un animal, quelque chose de naturel, nullement agressif et qui cède très vite au premier appel à la solidarité. C'est l'égoïsme de ceux qui n'ont pas beaucoup réfléchi sur eux-mêmes : les enfants, les êtres de spontanéité. Il n'empêche nullement les bonnes actions ni la bonne humeur.

Peu de vie intérieure consciente, mais une capacité de réaction inépuisable. Ces gens sont d'admirables moteurs. Ah ! comme on comprend que le cinéma les ravisse, qui traduit tout en actes ! Lorsqu'un Américain imagine, c'est rarement dans le domaine sentimental ou esthétique, c'est presque toujours sous forme de réalisations motrices : enlèvement en avion ou voyage de consolation, sans parler des projets d'affaires et de machines qui bouillonnent dans ces cerveaux. On a dit que derrière tout Américain il y a l'ouvrier : cela est vrai, il est mécanicien, homme de métier, il a une tendance héréditaire à « mettre la main à la pâte », à répondre à l'événement par un acte de volonté et un effort physique.

Ce sont ces conditions qui ont fini par déterminer le complexe caractéristique du « Yankee » : goût de la vie active, du plein air, de l'indépendance, confiance en soi exempte de toute provocation, jeunesse de caractère qui comporte plus d'énergie que de persévérance, optimisme mais non sans jugement, en un mot, tous les éléments d'une espèce très particulière d'individualisme.

En vérité, j'avais peut-être raison tout à l'heure de parler des projets qu'on mûrit dans ce pays. L'Américain est un homme à projets, mais à projets précis dont beaucoup deviennent réalité. Son individualisme en est profondément modifié. James disait que la grande chose, en philosophie, ce n'est pas la logique, mais bien la vision passionnée. Les Américains ont appliqué cette vérité à leur vie. Leurs énergies tendent si passionnément vers l'action, qu'on peut s'expliquer par là le paradoxe apparent de la coopération américaine. Chacun porte en soi sa vision de vie qui le tire en avant et qui chasse toutes les ombres du primitif

égoïsme. Il faut exécuter ses plans à tout prix et les tâches positives exigent l'entr'aide et l'ordre : de là, ce solidarisme si efficace dans un minimum d'organisation officielle, ce mécanisme dont l'étranger reste confondu parce qu'il le voit sans chef. Chaque cellule du corps national sait que ses plus hautes satisfactions individuelles dépendent de l'immense consentement collectif. Dans ce dosage spécial du Nouveau-Monde entre l'individu et la société, la formule paraît être celle-ci : *expansion de l'individu dans un régime de libertés tel que tout individu normal aime ce régime et s'y dévoue.*

Les milliardaires eux-mêmes qui semblent incarner la plus monstrueuse cupidité, finissent presque tous par considérer leur fortune comme une puissance au service de la communauté et, avant de mourir, ils se ruinent en œuvres sociales. Exemple de cet idéalisme américain qu'on ne définit guère mais qui rattache l'effort de l'un au bonheur de tous et réciproquement.

Nous nous trouvons donc en présence d'une nation, fondée sur l'initiative et la solidarité, qui s'est jusqu'ici développée surtout dans le domaine économique, et qui a dû faire face à tous les problèmes actuels de la vie.

Son régime éducatif, il va de soi, a été conditionné par une telle ambiance¹. Bien vite, la *grammar school* importée d'Angleterre s'est vue submergée par une pédagogie plus voisine de la vie pratique. Le latin ne valait décidément pas grand'chose pour créer des manufactures et dès 1640, les villes du Massachusetts demandent que l'école enseigne aux garçons et aux filles à filer la laine. Dès cette époque aussi, se manifeste le sentiment de la responsabilité collective en matière d'apprentissage : les écoles n'ont pas le droit de négliger la préparation professionnelle des enfants. Après la guerre de l'Indépendance, la Caroline du Sud crée une ferme expérimentale ; dans tous les Etats de l'Est, on cherche à réaliser ce qui fut, peu après, l'obsession de Pestalozzi, l'éducation des pauvres en même temps que l'apprentissage ; c'est, en un mot, une période d'incubation pour l'enseignement professionnel moderne.

L'amélioration progressive de la condition sociale des ouvriers

¹ Cf. Dutton et Snedden. *Administration of Public Education in the United States*. New-York, Macmillan, 1912. — Voir aussi le Manuel d'histoire de l'éducation, de P. Monroe.

allait agir dans le même sens : de plus en plus, le *training* devient scientifique et élève les métiers à la hauteur de la culture libérale. Enfin, la prodigieuse réorganisation industrielle de la fin du XIX^e siècle, fit de l'éducation technique un devoir essentiel et même prépondérant pour les Etats-Unis. Ce qu'est la richesse de cet enseignement à l'heure qu'il est, je n'ai pas besoin de le dire : toutes les branches de l'activité américaine sont scientifiquement étudiées dans des instituts fastueusement dotés et qui travaillent en coopération étroite avec les praticiens¹. Mais ce qui est plus intéressant pour mon propos, c'est de voir ces besoins professionnels entrer dans l'éducation générale pour la vivifier. Dès 1850, l'Etat de Michigan déclare qu'en ouvrant une école il faut adopter un *system of labor* et un *system of instruction* qu'on doit harmoniser l'un avec l'autre. Il soutient « cette grande idée que le travail professionnel peut aller la main dans la main avec la culture intellectuelle et le raffinement du goût². » Il affirme que ce travail est éducatif s'il est relié à la vie de l'esprit.

Dès lors, l'école américaine revêt son aspect propre. Fortement influencée par le milieu, elle devient autre chose que notre école traditionnelle où la culture générale est le but suprême. Elle devient une véritable et consciente préparation à la vie du pays. Elle cesse, ce faisant, d'être seule juge de son rendement. Rouage social, elle prend dans la société une place de premier plan et c'est pour la société qu'elle travaille. Loin d'être en marge du devenir contemporain, elle y baigne ; elle suit ses rythmes. Elle est une réponse aux besoins présents ; et cette réponse est conçue en termes intelligents et vrais.

Nous allons maintenant pénétrer un peu plus avant dans l'éducation scolaire proprement dite. Auparavant, je dois noter encore un fait qui explique en partie son succès aux Etats-Unis : c'est que chacun y croit à l'éducation plus peut-être que partout ailleurs. En un certain sens, l'Union tout entière agit comme une puissante éducatrice. Elle a toujours été le théâtre de vastes efforts destinés à éléver le niveau de l'opinion comme, par exemple, en matière d'esclavage, d'alcoolisme, et de suffrage féminin. Ses hommes les plus éminents n'ont jamais négligé de justifier

¹ Cf. Maurice Caullery. *Les Universités et la vie scientifique aux Etats-Unis*. Paris, Colin, 1917.

² Cf. C.-R. Mann. *The american spirit in education*. Washington, Government printing Office, 1919.

leurs tendances et d'orienter le public¹. Ses administrations habituent patiemment la foule à la bienveillance et à l'exactitude : et elles prêchent d'exemple. Il n'est pas jusqu'au policeman qui ne fasse l'éducation des passants. L'un d'eux, saisissant sous le bras une dame qui coupait en biais un carrefour, la mit en lieu sûr et lui dit avec politesse : « Madame, vous flirtez avec le cimetière ! » *You are flirting with the graveyard.* Il faut tenir compte de ces faits. L'Amérique a un pouvoir d'assimilation très efficace. Tout Américain de première génération a dû commencer par s'élever au niveau d'un bon Américain et, ne fût-ce que pour obtenir ses « papiers », il a appris à être un citoyen digne de ce nom.

De même la religion éduque ; la famille, si peu que ce soit, éduque : on y apprend, du moins, le respect de soi et d'autrui, la véracité, l'optimisme d'une part, et, d'autre part, l'ingéniosité et l'assiduité en vue du pain quotidien. L'histoire du grand industriel Patterson est bien connue : « Quand j'étais enfant », raconte-t-il, « comme j'avais envie de patins, mon père me dit : Voilà la forêt, prends une hache, coupe une corde de bois, transporte-la à la ville, vends-la et achète-toi des patins. » Pédagogie digne d'un *self made man*.

Voyons donc ce que sont les écoles de ce pays où on dit aux enfants : « Voilà la forêt, prends une hache ! »

* * *

L'organisation scolaire ne nous retiendra pas longtemps. Elle est assez semblable à la nôtre. Les Etats fédérés sont maîtres de leurs écoles, dans les limites de la Constitution, et un office central, le Bureau d'éducation de Washington, rattaché au Département de l'Intérieur, fonctionne surtout comme service de publications et de statistique.

On trouve généralement un conseil scolaire par Etat, des conseils ou des surintendants de comtés, puis de districts, et enfin, des organes divers, selon les villes. Ces derniers sont quelquefois plus importants que ceux de l'Etat lui-même. C'est le cas pour le *Board of Education* de la ville de New-York qui dispose d'un budget annuel de 50 millions de dollars environ et qui administre un personnel de 20 000 pédagogues, lesquels enseignent 800 000

¹ Cf. Woodrow Wilson. *The new freedom.* Leipzig, Tauchnitz, 1913.

élèves. Des chiffres pareils font tout de suite comprendre que la concentration administrative est indispensable au bon fonctionnement de telles armées, tandis que la décentralisation pédagogique est nécessaire. Les directeurs d'écoles, ou les directrices, jouissent donc de compétences assez étendues ; ils ont auprès d'eux des assistants et un état-major de collaborateurs variés.

Il va de soi que l'enseignement privé n'est pas compris dans ces chiffres. Peu recherché au degré primaire, il fleurit dans quelques lycées et prend toute sa valeur dans les Universités. La plupart des universités américaines sont des fondations privées : celle de Columbia, à New-York, réunit dans ses nombreux édifices 18 000 étudiants venus de tous les pays du monde ; son institut d'éducation réunit 2000 élèves où j'ai noté des dizaines de Japonais et de Chinois.

Analogue aussi à la nôtre, est la structure des études. Le Kindergarten va de trois à six ans ; l'école élémentaire gratuite et obligatoire, avec ses huit degrés, va de 6 à 14 ans ; la *High School*, de 14 à 18, est gratuite aussi ; après quoi, on fait ces deux ans de *Collège* qui constituent, là-bas, la préparation universitaire générale avant d'aborder les études plus poussées conduisant aux grades académiques. Naturellement, au lieu d'entrer dans un collège, l'élève qui sort de la *High School* peut bifurquer sur une école normale, un institut technique, agricole ou autre.

Une différence m'a frappé, pourtant : il m'a semblé que l'enseignement secondaire se trouve un peu comprimé entre le primaire et le supérieur. Est-ce parce que l'Américain a une adolescence généralement courte, entre ses jeux d'enfant et le souci du gagne-pain ? En tout cas, la *High School*, malgré sa valeur², n'a pas la cohérence qu'on lui souhaiterait ; elle est submergée par une foule d'écoles du même degré : *manual training school*, *commercial schools*, *business colleges*, etc. On a même créé (ce qui est excellent), des écoles secondaires du soir où les élèves peuvent conquérir le diplôme qui leur ouvrira les études universitaires.

Une autre différence avec notre régime, m'a, hélas, plus frappé encore. Sous le nom d'extension scolaire, on trouve dans toutes les villes importantes non seulement des écoles de vacances et des terrains de jeux de vacances pour mères et enfants, mais des

¹ M^{me} Sophie Cheftèle, dans son livre sur *Les forces morales aux Etats-Unis*. Paris, Payot, 1920, loue la méthode expérimentale en usage dans ces écoles

soirées récréatives, des soirées de lecture pour adultes, des bains publics et des centres athlétiques post-scolaires.

Comment recrute-t-on le corps enseignant ? Rien qu'à considérer l'enseignement élémentaire, dont il sera surtout question désormais, c'est un gros problème.

D'abord, on manque d'hommes. Les affaires sont trop tentantes, le fonctionnarisme trop peu. Et, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les traitements, même actuels, ne sont pas élevés¹. De la sorte, l'éducation publique est presque tout entière aux mains des femmes, ce que certains, même dans cette patrie du féminisme, ne laissent pas de trouver excessif.

D'autre part, les écoles normales sont de valeur très variable, pas toujours au courant de la pédagogie moderne. J'ai visité l'une des meilleures, sans doute. Les études pratiques y sont bien organisées. Réparties sur deux ans, elles alternent avec le travail de préparation théorique : à une période de cinq semaines d'études, succède une période de cinq semaines de pratique dans des classes publiques. Il y a deux séries de cours parallèles, de façon que le second groupe reprend les classes du premier lorsque celui-ci revient au bercail. Un maître spécial, le *critic teacher*, conseille les débutants et dirige leur enseignement.

Il m'a paru qu'on s'entraînait fort bien aux jeux en plein air. Quant à la didactique, je n'ai pas remarqué qu'elle fût très vivante, elle manquait de principes et n'avait pas pris parti.

J'ai trouvé un tout autre entrain, un esprit résolument scientifique et novateur dans les Instituts pédagogiques annexés aux universités de Columbia, de Harvard et de Chicago².

Les cours sont extrêmement nombreux. Il y en a sur l'histoire de l'éducation, la sociologie éducative, la philosophie de l'éducation, la psychologie pédagogique, les tests et la statistique, la

¹ A New-York, depuis août 1920, une maîtresse d'école enfantine gagne de 1500 à 2875 dollars (augmentation annuelle, 125) ; un maître d'école primaire, de 1900 à 3250 (150) ; un principal, de 3750 à 4750 (150) ; un maître d'école secondaire ou d'école normale, de 1900 à 3700 (150).

On peut, pour comparer ces traitements aux nôtres, compter, qu'en moyenne, pour des personnes qui vivent d'une vie modeste de petits bourgeois, le dollar se dépense à New-York comme 3 francs chez nous.

² On y délivre des diplômes de bachelier ès-arts et bachelier ès-sciences, en vue de l'enseignement : *A. B. ou B. S. diploma in Teaching*. Les étudiants obtiennent généralement ces diplômes après quatre ans d'études, Collège compris. Il existe, en outre, des diplômes pour les écoles enfantines.

pédagogie expérimentale, l'administration, les méthodes aux divers degrés, la biologie, etc. Des groupes complets sont voués à l'éducation professionnelle, ou rurale, ou religieuse, aux éclaireurs, aux activités récréatives. C'est un monde, auquel il faut ajouter tout ce qui concerne l'enseignement normal des travaux manuels.

Le travail des étudiants comporte l'assiduité aux cours, qui sont souvent présentés de façon assez élémentaire, la pratique dans les laboratoires où vont, en fait, un petit nombre de spécialistes, les recherches de bibliothèque, cet instrument de travail étant infiniment plus développé et plus utilisé que chez nous, et l'enseignement dans les écoles annexées aux Instituts. Dans la règle, les « chefs de départements » des Instituts, quelque chose comme des doyens, sont les directeurs de leurs sujets d'études respectifs à l'école annexe, afin de garder le contact entre la théorie et la pratique.

Mais alors, dira-t-on, puisque ces Instituts pédagogiques sont si bien dotés, pourquoi garder des écoles normales ? C'est qu'ils répondent à des besoins différents. L'école normale est la seule voie courte et, par conséquent, peu coûteuse, pour devenir maître d'école primaire. Et si on peut le devenir aussi en faisant le détour par les Instituts universitaires, en fait, ceux-ci sont réservés à une élite dirigeante qui entrera dans l'enseignement secondaire, dans les écoles normales ou la haute administration scolaire. Le résultat scientifique est remarquable et la littérature pédagogique nord-américaine l'atteste ; le résultat pratique l'est moins parce que ces savants de l'enfance n'ont pas beaucoup de contact avec l'école populaire et qu'ils restent sans grande action sur le corps enseignant.

Il y a là une jonction à opérer. La démocratie américaine sait bien que le progrès ne peut pas être imposé d'en haut.

Et maintenant, laissez-moi revoir en esprit toutes ces écoles grouillantes de foules enfantines, écoles voisines des Stock Yards de Chicago où flottait un relent de chairs ébouillantées, écoles fleuries de Dayton, et celles de Boston sous un ciel pluvieux, et celle du génial Angelo Patri¹, au Bronx, dans le nouveau quartier italien de New-York, et celle que dirige Miss Knox en plein quar-

¹ Angelo Patri : *Vers l'école de demain*. Trad. L. Herr. Paris, Hachette, 1919.

tier judéo-polonais, dans la basse ville, et ces petites écoles rouges¹ — *the red school house* — où tant de villageois, devenus des potentats du monde, ont appris à lire en suivant le doigt d'une vieille maîtresse à lunettes ! Et j'oubiais cette école démontable dans les terrains vagues de Gary, la ville-champignon : je revois toutes ces boules laineuses de négrillons et leurs joyeuses grimaces tandis qu'on leur racontait le Vilain petit canard d'Andersen !

C'est tout cela qu'il faut évoquer, en effet, pour rendre en racourci la physionomie de l'éducation populaire aux Etats-Unis.

Voici la rue où les bandes d'écoliers arrivent. D'un trottoir à l'autre, deux garçons se lancent une balle et elle claque à tout coup au creux du gantelet de cuir. Une fillette survient, pas très assurée sur ses patins à roulettes. Pas d'autos, c'est une rue d'école. Partout on voit inscrit : « *School block ! Chevaux au pas, ne faites pas de bruit inutile sous peine de la loi !* »

L'édifice n'est pas bien beau, les nombreux escaliers ne sont pas tous en pierre ; la fonte est moins coûteuse. Mais, à l'intérieur, rien d'administratif : des vestibules ornés de dessins ou même de peintures d'élèves, des couleurs gaies, les bureaux de la direction garnis de plantes vertes, avec des tapis sur les tables. On a l'impression du *home*. Du reste, toutes les portes sont ouvertes, tous les élèves vont et viennent non sans rumeur, certes, mais sans intention désobligeante.

Cependant, huit heures ont sonné. Allons dans la grande salle où a lieu l'*assembly*. Qu'est-ce que cette assemblée ? A tour de rôle, dans ces groupes scolaires qui comptent parfois 4000 élèves, un certain nombre de classes se réunissent pour une sorte de cérémonie qu'on renouvelle chaque semaine. Les maîtres sont disséminés dans l'auditoire ou assis sur l'estrade, autour du directeur. Il y a souvent un chant avec accompagnement d'harmonium, une allocution d'actualité, des productions d'élèves, parfois en costumes, ou encore quelque comédie écrite par un auteur en herbe ou un jeune instituteur. Et toujours, la réunion se termine par le salut au drapeau et l'hymne national. Evidemment, cette americanisation est plus ou moins marquée suivant les besoins locaux. Mais, en tout cas, l'assemblée a pour but de créer un sentiment collectif, une unanimité nationale, sociale,

¹ Evelyn Dewey. *New schools for old : the regeneration of the Porter School.* New-York, Dutton and C°, 1919.

morale. Cette demi-heure par semaine n'est pas perdue : c'est en grande partie à elle qu'on doit l'esprit de corps qui anime les enfants à l'égard de leur école.

Dans le reste du bâtiment, le travail a déjà commencé. Une classe est au cinématographe : on lui montre ce qui se passe entre les semaines du blé et le déjeuner comique où un gros garçon dévore son morceau de pain. Toute la minoterie y défile, et les laboratoires d'analyse, et les transports. Cela fera un beau sujet de composition.

Une autre classe revient des douches. Une autre monte à l'atelier d'imprimerie : sous la surveillance d'une maîtresse pour qui l'art du typo n'a plus de secrets, garçons et filles travaillent à la casse, impriment des cartes de visite, des affiches, des prospectus, le journal de l'école ou des volumes de vers (oh ! de vingt pages !) composés par les camarades¹.

Ailleurs, c'est le travail de la terre glaise, du bois, même du fer, ou encore le jardinage. Et dans la moitié des classes, c'est la leçon à laquelle nous sommes accoutumés : anglais, arithmétique, géographie, etc. Ici, pour étudier les problèmes de pourcentage, on fait des calculs sur les résultats des matchs de base-ball que les journaux du matin ont publiés : il faut savoir que ce jeu national déchaîne la passion dans une âme d'élcolier américain. Là, pour s'exercer en composition, on répond aux offres de place qui figurent à la douzième page du *New York Times*.

Mais quelle est cette salle où des élèves venus de diverses classes prennent des livres sur les rayons et s'installent à une table qu'égaient deux ou trois fleurs ? C'est la bibliothèque. Ouverte toute la journée, elle accueille tous ceux qui ont une demi-heure ou une heure de liberté (et on en réserve) : ils en profitent pour savourer leur histoire favorite ou pour se documenter sur un

¹ Qu'on me permette d'en citer quelques pièces ; la dernière est d'un garçon de neuf ans :

L'enfant

Le petit enfant
Ne connaît pas le monde ;
Alors il rit, il pleure, il joue :
C'est ce que tous les gens font.

La tortue

La tortue, la tortue,
Je vais vous expliquer :
C'est le lent taxi des fées
Quand elles n'ont rien à faire.

Une balle.

Je suis une balle, une balle très folle,
Chacun me lance par dessus les arbres.
Parfois, quand je vole très haut
Je crois que je suis un oiseau :
Un jour, je craquerai et ce sera ma fin.

sujet qu'on a proposé à leur étude. Cet entraînement à la pratique du livre est systématique. Du reste, les enfants de New-York ont à leur disposition de vastes salles à la bibliothèque publique de la 5^e avenue. Ils peuvent lire sur place ou emporter des livres. Ils peuvent aussi s'adresser aux 48 branches de quartier disséminées dans toute la ville. On sait que dans la plupart de ces locaux, on donne des heures gratuites de lecture à haute voix ou de récits en différentes langues pour attirer à la lecture ceux qui n'en ont pas le goût spontané...

Vraiment, je songe à vous, mon excellent compatriote, et je me demande si nous n'avons rien à tirer de tout cela ?

Avec quel plaisir je me rappelle tous ces maîtres, toutes ces maîtresses, jeunes ou non, expérimentés ou non, quelques-uns même encore tout près de leur origine nègre, et qui jamais n'oublient qu'ils sont des *gentlemen* et des *ladies*, qui gardent toujours le ton mesuré de la parfaite éducation, eux qui éduquent en effet ! L'Amérique ne supporterait aucun caporalisme¹.

Les maîtres traitent les enfants avec une scrupuleuse politesse, même lorsqu'ils procèdent à la visite des dents, des mains et des cheveux. Ils admettent toutes les objections, toutes les interruptions fondées. Ils savent s'amuser avec leurs élèves et ils partagent leurs sports. Néanmoins, ou mieux par cela même, leur autorité est indiscutée : elle résulte de cette supériorité morale et sociale que le groupe sent, toujours cachée et toujours présente, derrière une telle attitude. Je n'ai vu qu'une classe indisciplinée où volaient des boulettes de papier : visiblement, la maîtresse était une névropathe qui aurait eu besoin de soins. L'indiscipline, c'était elle qui la provoquait.

Du reste, le système du self-government est très répandu. Un jour, en pénétrant dans une classe de 6^e année, je vois au tableau noir : « Avez-vous besoin d'être gardés ? Gagnez la médaille de civisme en étant de bons citoyens ! » Et plus bas : « Votez pour le meilleur citoyen ! » Je tombais en pleine campagne électorale et on allait désigner le maire ou la mairesse de la classe citée. Car il va de soi que nul ne songe à exclure les jeunes filles des responsabilités, pas plus qu'on ne songe à séparer les sexes à l'école².

¹ Dr W. von Wyss : *Amerikanisches Schulleben*. Aarau, Sauerländer, 1921 : « Ein Unteroffizierston ist ausgeschlossen », p. 10.

² Sauf dans certaines écoles de Gary, non par principe, mais à cause du

La coéducation est la règle et elle a fait ses preuves au cours d'une vaste expérience qui dure depuis plus d'un demi-siècle. Il n'est pas difficile de constater l'un, au moins, des résultats : nulle part, la femme n'est aussi libre, aussi bonne camarade de l'homme, aussi respectée qu'aux Etats-Unis.

Absence complète de compression disciplinaire, self-government, coéducation, voilà qui accuse l'un des traits les plus saillants de ce système éducatif : *le démocratisme*.

L'école américaine, comme je l'ai déjà constaté, est très préoccupée de son rendement social, de son « efficiency ». Chargée de préparer la démocratie de demain, elle trouverait absurde de soumettre pendant huit ou dix ans les membres futurs de la république à un régime autocratique, le régime du bon tyran. Elle réalise donc le type contraire et s'efforce de fournir aux jeunes un milieu sensiblement pareil à celui qu'ils trouveront une fois lâchés dans la vie. Elle leur offre des rapports sociaux modernes et vrais entre adultes et enfants, entre les conducteurs intellectuels et les dirigés qui s'élèvent grâce à leur aide, entre individu et groupe. De même que la société des adultes nous perfectionnera au fur et à mesure de nos expériences, l'école y parvient en instituant d'emblée la société des jeunes. La plupart des pédagogues vont très loin dans cette voie : beaucoup considèrent que leur mission principale est de fournir à leurs élèves une saine communauté de vie où ils puissent faire leur évolution dans les meilleures conditions possibles. « Nous voulons d'abord que les enfants soient heureux », me disait un directeur.

De là, cette idée, poussée aux dernières conséquences, de *l'école, centre social* : une multiple activité de ruche, où chacun apporte ses goûts, ses intérêts, son initiative aussi originale que possible et d'où on tire une foule de questions insoupçonnées, un extraordinaire enrichissement pour l'éducation comme pour l'étude. Plus encore : l'école, centre social, cela implique des habitudes, des tendances, une sorte de civisme, en un mot, qui sont justement ce qu'on se proposait de créer.

C'est ainsi que l'école favorise les clubs d'élèves, équipes de sport ou cercles dramatiques, ou encore les groupes qui mêlent pittoresquement l'élevage des animaux, la lecture et l'envoi de secours à des orphelins de guerre. Orchestres ou fanfares scolaires, plan de travail tout particulier adopté par cette ville. Du reste, les enfants se retrouvent aux récréations.

comités de fêtes, *teams* de base-ball, consortium d'élèves pour l'entreprise commerciale du lunch de midi, tout concourt à faire de ce microcosme, non pas même l'image de la vie, mais la vie vraie, où l'enfant se plonge avec le maximum de joie et d'énergie.

Et pour aller jusqu'au bout de cette voie, on ouvre l'école toute grande en dehors des heures de classe. Presque partout, il y a des salles au rez-de-chaussée où les familles du quartier assistent à des conférences, à des concerts, à des soirées dansantes, tandis que, dans d'autres salles, on enseigne l'anglais aux parents étrangers (là même où leurs enfants l'apprennent), ou les soins du ménage aux mères. C'est là aussi qu'Angelo Patri et ses imitateurs réunissent les Associations de parents qui relient l'école à son milieu et assurent la continuité éducative entre le maître et la famille¹.

Il faut bien croire qu'on y réussit puisque la statistique de certains maîtres indique que le 90 % des parents sont venus assister au travail de la classe en cours d'année. Cela se fait, d'ailleurs, très simplement : on va se placer discrètement au fond de la salle et personne ne se dérange ni quand vous entrez ni quand vous sortez ; juste un salut de la tête entre le maître et son hôte. Ou ses hôtes : car j'ai trouvé jusqu'à trois ou quatre personnes avec moi dans une classe.

Ici, je crois entendre l'objection bien connue du sceptique : « Tout cela est très joli, mais quand est-ce qu'on travaille dans ces écoles-là ? » Pour y répondre, il me faudra montrer quel abîme sépare le principe éducatif européen du principe éducatif américain, du moins dans les écoles publiques. En effet, ces deux principes peuvent incliner parfois l'un vers l'autre dans leurs applications, ainsi qu'il arrive dans la pratique des doctrines morales les plus opposées. Mais les deux arbres ont beau se toucher par leurs rameaux, un fossé met entre eux sa frontière.

C'est là un point sur lequel je dois insister. Si on n'admet pas le principe américain, on pourra ne voir dans les écoles de l'Union

¹ L'Association de parents de l'Ecole publique n° 45, que dirige Angelo Patri, comprend les commissions suivantes : comité de quartier (abords de l'école, terrains de jeux, bien-être des enfants, décence), comité exécutif (membres fondateurs et membres en charge de l'Association), comité des divertissements (organiser des distractions convenables pour toutes les réunions), comité de secours (enquêtes et rapports au Bureau du comité exécutif), comité de publicité (rapports avec le public, informations, relations avec les organisations inspirées d'un même idéal).

qu'une sorte de déformation des nôtres, qu'on s'expliquera en disant que ce pays a moins de besoins intellectuels que l'Europe ; on jugera alors par les rameaux de l'arbre, si je puis dire, et on jugera fort mal. Si, au contraire, on admet le principe américain, on en suivra le développement organique des racines aux plus hautes branches et on admirera combien le tronc est droit et vigoureux.

Il n'est pas moins important d'être au clair pour le cas où on désirerait introduire chez nous des réformes empruntées à l'école nord-américaine. Aucune, en soi, n'aura de succès si on n'entre pas, *intus et cute*, dans l'esprit qui vivifie le corps tout entier. Mais, d'autre part, s'il est un pays où l'on puisse comprendre et sentir l'inspiration qui anime l'éducation américaine, c'est bien la Suisse où la démocratie, l'énergie, la solidarité ne sont pas encore, que je sache, reléguées au rang de simples souvenirs historiques.

* * *

Sans tradition médiévale, sans passé de discipline monastique ou militaire, l'Amérique ne croit pas du tout qu'il s'agisse avant tout, pour l'éducateur, de brider, de réprimer le mal ou l'erreur que nous réputons habiter l'être déchu qui vient à la vie. *Nulle attitude de défiance devant l'enfant.* Mater l'animal de nature que nous sommes, d'une part, et le produit naturel que l'évolution humaine a fait de nous, d'autre part, voilà une entreprise qui semblerait absurde, malsaine même à un libre citoyen de l'Union.

Pour lui, sans se réclamer expressément du paradoxe de Rousseau sur la bonté originelle (lequel, du reste, demanderait à être expliqué), il considère que tout être non taré apporte avec lui un certain capital de vie, un viatique, qui lui permettra, dans la norme, d'accomplir son évolution régulière. La presque totalité de la vie, sur notre globe, se déroule parfaitement sans qu'intervienne nul éducateur. Ayons donc confiance. Laissons s'épanouir l'enfant ! Craignons de lui nuire en agissant trop ! Protégeons sa spontanéité, sa joie ! Et que si nous devons, à cause de notre évolution rapide et avancée, nous mêler d'aider la nature, évitons de froisser la jeune plante : discrètement, créons-lui un milieu favorable, afin que les organes se développent selon leur loi, non selon la nôtre, que les instincts reçoivent leur satisfaction nécessaire au bon moment, qui n'est pas forcément celui qui nous plaît, afin

que les goûts s'attachent tour à tour aux objets qui les exaltent et les nuancent, le sport, l'art, les activités sociales ou professionnelles, les plus hautes joies de la pensée. Trop souvent, en effet, les entraves que nous imposons aux jeunes, sont la vraie cause de leur insuccès.

En pédagogie comme en tant d'autres domaines de l'activité humaine, on a commencé par recourir aux procédés les plus artificiels, pour en venir peu à peu, à mesure qu'on en savait davantage sur la croissance, à des procédés de plus en plus voisins de la simplicité naturelle. On n'agit sur la nature qu'en utilisant les forces de la nature : ce vieil adage vaut aussi pour nous.

Il résulte de cet ensemble de convictions, ancrées chez l'anglo-saxon et plus encore aux Etats-Unis, un fait qui pourrait surprendre au premier coup d'œil : ce peuple d'individualistes pratique sans réserve l'éducation collective. Il n'y a là aucune contradiction : c'est le régime où jouent le mieux *les influences du milieu*. Or le milieu ambiant attente moins que tout autre agent, aux sentiments de dignité et de liberté, à l'initiative dont aura besoin l'homme d'action ; il modifie de la façon la plus durable les réactions du sujet, son caractère en un mot ; il ressemble le plus aux conditions où nous met la nature elle-même, ou plutôt il est cette nature, par nous restituée à l'enfant.

Par le milieu, l'école américaine remplit une tâche qu'elle considère comme primordiale : elle concourt à *la formation du caractère*. Sans doute, toutes les écoles du monde s'assignent cette mission¹, mais, pratiquement, elles restent l'école du savoir. Aux Etats-Unis, délibérément, l'école publique a subordonné une fois pour toutes l'instruction à l'éducation. Ce fait est fondamental. Il rend compte de tout le reste.

Dans une certaine mesure, on peut voir là l'écart de deux civilisations d'âge différent. Plus âgés, nous croyons, nous autres, au pouvoir des idées en matière d'éducation. Non pas même de ces idées qu'un effort personnel enfante dans la joie ou la douleur et qui en gardent, dès lors, une valeur éprouvée : croire à cette sorte d'abstraction ne serait que demi-mal. Non : nous croyons que, par la parole ou le texte, c'est-à-dire par de pures opérations intellectuelles, le maître transmet aux élèves des vérités capables de modifier leurs volitions et leur conduite. Nous ne voyons

¹ Et encore ! La plupart des lois, règlements et programmes qui régissent nos écoles publiques n'en soufflent pas mot.

pas combien la notion est pâle en présence de la passion. Nous proposons à des primitifs, riches de vie, une sagesse de vieillards.

Est-ce que notre race serait à ce point épuisée que cette sorte de code, basé sur des exemples d'histoire ou des sentences philosophiques, fût de quelque secours à la jeunesse elle-même ? Il se peut : l'Europe, cette mère-grand, est plus soumise aux idées que l'Amérique. Mais, à bien voir les choses, chez nous, comme on s'en est aperçu là-bas, cette pédagogie verbale n'est qu'un vain catéchisme. La moralité de nos enfants ne vient pas de ces discours mais de sources plus profondes dont l'école ignore encore les vertus ; et ce ne sont ni l'échafaudage du savoir ni les préceptes dûment récités qui ont jamais fait sursauter devant la fange un tempérament généreux.

Les Américains le constatent ; leurs savants le démontrent dans de gros livres de sociologie, de génétique, de psychologie. L'un d'eux, qui est l'un des professeurs les plus écoutés du « Teachers College » de Columbia, Edward L. Thorndike, écrit¹ :

« Tout homme possède dès l'origine de sa vie, c'est-à-dire au moment où l'oeuf et le spermatozoaire qui le produiront se sont unis, de nombreuses tendances bien définies pour son futur comportement. Entre les situations qu'il rencontrera et les réponses qu'il leur fera, des liens pré-formés existent. La constitution de ces deux germes détermine que, dans certaines circonstances, il verra, entendra, sentira et agira d'une certaine manière... Ce qu'un homme est et fait au cours de sa vie, résulte de la sorte de constitution qu'il a reçue au début et de toutes les forces qui agissent sur lui avant et après la naissance. »

Thorndike attribue donc un pouvoir déterminant à ce qu'il appelle la nature originelle et l'environnement. Il conteste ainsi la théorie idéo-motrice et désintellectualise en quelque sorte les motifs de notre conduite. Ce qui fait que certaines idées semblent motrices, c'est qu'elles rencontrent nos tendances profondes et que nous les accueillons entre mille autres à cause de cette coïncidence.

Une telle psychologie renverse la thèse exclusivement intellectueliste de l'éducation par l'instruction qui pose en fait, précisément, le pouvoir des idées sur les actes. Cette psychologie rapproche l'éducation de la biologie et justifie pleinement la méthode américaine : sauvegarder la nature originelle, lui offrir un envi-

¹ *Educational psychology*, New York, 1918.

ronnement sain et n'attendre l'activité intellectuelle que de réactions effectuées « à frais », c'est-à-dire en étroite connexion avec le *processus* sensoriel et moteur.

La filière n'est pas : l'idée qui déclanche un désir lequel suscite un acte, mais un acte produisant une excitation affective laquelle colore, vivifie, recrée littéralement l'idée.

Dans ces conditions, le savoir scolaire, envisagé au point de vue éducatif, perd tout son prestige et n'apparaît plus que comme un obscur auxiliaire ; l'école du caractère ne s'en soucie plus guère ; il ne garde pour elle que sa valeur intrinsèque, ainsi que nous le verrons, en tant qu'instruction proprement dite et avantage social.

Il s'ensuit que la grande affaire de l'école et de l'éducation tout entière, c'est l'activité multiple, les satisfactions du sentiment, des instincts, la création d'habitudes. Nous retrouvons là le mot d'ordre national : agir, faire ! C'est le *learning by doing* de Dewey, c'est le : « Prends la hache ! » de Patterson.

Vous voulez faire de bons citoyens ? Ah ! ne commencez pas par des leçons d'instruction civique ! Elles ne viendront qu'en dernier lieu. D'abord, que ces enfants s'organisent en communauté et fassent leurs expériences !

Cette pédagogie est d'une franchise et d'une simplicité admirables. Elle va chercher les leviers de l'âme là où ils sont, et non à côté. Elle ose innover pour les mettre en action. Surtout, elle a appris cette vérité que les trois quarts d'entre nous oublient sans cesse : que tout ce qu'un tiers fait pour moi est de valeur quasi nulle pour mon développement. Aide-toi et le ciel t'aidera ! Sauve-toi toi-même ! L'éducation américaine aboutit, dans des conditions aménagées évidemment ad hoc, à être une *auto-éducation* ; et, à sa suite, l'instruction tend à devenir, elle aussi, l'*auto-instruction*.

A la lumière de ces explications, on aperçoit peut-être, entre toutes les activités scolaires dont nous avons parlé et qui pouvaient paraître des créations sporadiques, un lien qui fait d'elles toutes l'expression d'une théorie profonde. Il nous reste à voir l'application du principe dans deux aspects tout à fait originaux de l'école américaine : les travaux manuels et la méthode dite des « projets individuels ».

* * *

Ce qu'on appelle aux Etats-Unis « le système de Gary » est caractérisé, entre autres, par la division du travail scolaire en deux parties égales, le travail en classe et le travail à l'atelier, au laboratoire, au jardin, etc. C'est l'« academic work » et ce sont les « special activities ». Ce régime est plus ou moins adopté aujourd'hui dans toutes les écoles que j'ai vues et personne ne discute plus de sa justification : c'est chose réglée.

De même que, dans l'évolution de l'humanité, la main a précédé le cerveau moderne, de même, l'école proclame le primat de l'action et considère le travail intellectuel comme un procédé abrégant, perfectionnant le travail physique. Créer de multiples associations qui sollicitent l'attention et fixent la mémoire, enrichir le futur savoir de toutes les intuitions du concret, introduire dans l'éducation la méthode expérimentale qui a révolutionné les sciences, la vie sociale et l'industrie, voilà quelques-uns des avantages qu'on s'accorde à reconnaître au travail manuel. Il s'oppose au verbalisme comme à la mémorisation incomprise. Il est le contraire du dogmatisme. Il oblige à un choix, au rebours de l'encyclopédisme. Il fournit surtout aux enfants l'intense satisfaction du jeu, de l'exercice physique, ainsi que celle d'aboutir, de créer. Il les accoutume, enfin, à la coopération tandis que le travail livresque provoque la ségrégation. Tout cela a été dit et je ne fais que le rappeler en passant.

Mais l'Amérique a-t-elle préféré le travail manuel comme matière nouvelle figurant au programme ou comme procédé psychologique diffus dans tous les enseignements ? Sans doute, on ne se constraint pas à ne rien dessiner à la leçon de géographie, à ne rien construire à la leçon de géométrie, bien au contraire. Cependant, c'est comme branche au programme que le manualisme américain se distingue ; et il se distingue au point d'avoir attiré à l'atelier d'importantes parties de l'enseignement autrefois « académique », devenues aujourd'hui expérimentales.

Les tout petits, au Kindergarten, ne savent encore, bien entendu, que jouer avec leurs plots, leurs rails, leur mobilier de poupées, leur sable, leur terre glaise, leurs balances, ou peut-être avec les canaris, les poissons et les tortues confiés à leurs soins. Là, déjà, j'ai vu cependant un matériel facilement ajustable pour construire des huttes en bois.

Dès l'école primaire, le jeu prend l'aspect de la création : objets en argile, cartonnage, cloutage et sciage du bois, pour arriver progressivement au travail d'atelier et à la fabrication d'objets en bois et même en fer.

Au début, le maître spécial de travaux manuels coopère avec le maître de classe à raison, par exemple, d'une heure sur deux, puis, au fur et à mesure que les élèves passent plus de temps à l'atelier, il prend la responsabilité de son enseignement. Jamais, toutefois, on ne cesse de travailler coopérativement. Jamais les maîtres ne se disent : « Je n'ai pas besoin de vous. » Ils se concer-tent et doivent le faire puisque les programmes de leurs différen-tes branches sont en corrélation.

Veut-on savoir quels métiers les élèves primaires exercent à Gary ? Ils sont, selon leurs options, charpentiers, peintres, plom-biers, serruriers, imprimeurs, électriciens, fondeurs, terrassiers, et j'en passe¹ ! Chaque atelier travaille pour la clientèle et boucle ses comptes sans déficit. Et ce sont encore des élèves qui sont les comptables, les sténo-dactylographes ou les secrétaires de ces entreprises. Dans la règle, les bâtiments scolaires sont entretenus et réparés par eux et j'ai vu des élèves, sous la conduite du maître spécial, qui posaient des treillis à des fenêtres exposées aux balles de tennis.

Les laboratoires sont également rangés au nombre des activi-tés spéciales qui occupent le demi-temps scolaire. Il y en a, suivant les écoles, pour la physique, la chimie, la botanique, la zoologie, la physiologie, etc. Comme je viens de le dire, ils assument l'ensei-gnement presque entier des sciences physiques et naturelles.

Enfin, rentrent dans les matières dites manuelles, l'étude des arts industriels et celle des beaux-arts, qu'on ne trouve pas partout développés au même degré. C'est à l'Ecole Horace Mann, à New-York, qui sert d'école d'application au « Teachers College », qu'on les cultive, m'a-t-il semblé, avec le plus de succès².

Ici, nous touchons au point où l'on rejoint le travail acadé-mique. Les arts industriels, en effet, figurent au programme « pour donner aux élèves un fond de connaissances et d'expé-

¹ A l'école 45, à New-York, les jeunes filles travaillent dans des ateliers de poterie, de couture, de mode et apprennent à donner des soins aux enfants, à tenir le ménage, à blanchir le linge, à repasser, etc. L'installa-tion de cuisine, très complète, ne fonctionnait pas lors de mon passage.

² Cf. *The curriculum of the Horace Mann Elementary School*, Teachers College, Columbia University, 1917, p. 87 et ss.

riences qui leur permettent d'apprécier les aspects industriels de la civilisation moderne ». Cette sympathie, cette intelligence à l'égard du monde de l'industrie, on se propose de l'éveiller par « du travail constructif, des explications, des discussions, des démonstrations et des excursions ». On manipulera les matériaux utilisés par notre société pour nos besoins principaux et on s'intéressera aux faits relatifs aux sources de ces matériaux, à leur préparation, à leur emploi technique et social. Il n'est pas indifférent de savoir ce qu'un humble fragment de glaise représente de valeur et d'utilité dans la vie. Il est très nécessaire de se rendre compte de ce qu'est la contribution d'un ouvrier dans le bien-être humain.

Les matières préférées sont l'argile, les textiles, le bois, le papier, certains produits alimentaires et le métal. Dans chaque degré, l'étude est concentrée autour d'un objet intéressant : pour le second degré où les textiles prédominent, c'est la vie des Indiens (en rapport avec le reste du programme), pour le troisième degré, c'est un pavillon d'habitation, etc.

L'enseignement des beaux-arts se propose un but différent : donner carrière au pouvoir créateur, affiner le sens du beau, penser par soi-même, apprendre à respecter l'œuvre d'art et son auteur. Evidemment, on laisse à l'élève une plus grande liberté encore que dans d'autres branches. Cependant, on cherche à lui faire résoudre des problèmes d'art (rythmes, subordination), on l'exerce à comparer et à juger ; quant aux procédés, on lui suggère surtout l'argile, l'aquarelle, le papier découpé et les crayons de couleur. On lui fait illustrer des travaux, décorer des salles pour les jours de fête, etc.

On imagine facilement qu'une grande école où la moitié des élèves pratiquent en même temps les unes et les autres de ces activités spéciales, ressemble plus à une ruche qu'à une caserne. Il y règne une rumeur de vie caractéristique et on y vit dans une atmosphère de joie incomparable. J'ai assisté à la fin d'une cuisson de faïences et je puis assurer que les enfants qui ont vécu cette heure avec moi, ont connu la grande émotion de l'art. Nul de mes lecteurs ne sous-estimera la valeur d'un tel souvenir.

Les activités spéciales de l'école américaine peuvent préparer aux professions, développer l'habileté manuelle, meubler l'esprit de faits éprouvés et bien davantage encore, et tout cela est excel-

lent ; mais par-dessus tout, elles s'étendent, comme un tapis magique, d'un bout de l'école à l'autre pour porter en avant le développement organique des enfants : et c'est ce riche accompagnement de toute la vie intérieure, cette somme de sensations légères ou poignantes, de pensées ingénieuses, d'actes choisis qui constituent la dot essentielle de chaque enfant américain, le trésor que la nation transmet d'une génération à l'autre. Mieux encore : ces activités font de l'école non seulement une belle préparation à la vie, mais une manière de vivre, une vie heureuse et pleine pour les enfants.

Et voici que j'entend à nouveau la voix de mon sceptique qui murmure : « Fort bien, mais la culture générale ? »

Je crois pouvoir dire que cette question n'existe pas pour l'Américain. On trouve aux Etats-Unis des gens aussi cultivés qu'ailleurs mais il est vrai que le type courant de l'intellectuel (et *a fortiori* des autres) est plutôt celui d'un spécialiste très ferré sur sa spécialité, ou sur deux ou trois spécialités, mais peu enclin aux généralisations. C'est un autodidacte qui ne parle que de ce qu'il sait. Il n'ignore point les lacunes de son savoir. Que lui importe ? Il n'y a plus de Pic de la Mirandole et, ces lacunes, il les comblera si sa carrière l'exige. L'essentiel, c'est d'être précis dans sa profession, de juger vite et bien et d'être un dialecticien incisif. Et là-dessus, on est prêt.

Nous parlons volontiers de l'originalité de l'Américain. Il est original, en effet, non par l'esprit mais par le caractère : c'est cela, son arme pour la lutte, son instrument de réussite. Et, au contraire, son esprit tend au conformisme, qu'il s'agisse de mode ou de dogme. Nullement incapable de penser mais négligent de vaines logomachies. C'est pourquoi on voit tel homme d'affaires au cerveau napoléonien qui, dès cinq heures, s'amuse comme un gamin au base-ball.

Dans bien des cas notre fameuse culture générale n'est qu'un mince vernis d'élégance : les réalistes d'outremer ne se soucient pas d'un pareil trompe-l'œil. Ils veulent du solide. Certes, la civilisation moderne a ses exigences. Il faut posséder des faits dans la tête, savoir des mathématiques, des langues, de l'histoire. Le laboratoire a bien formé votre jugement mais ne vous a guère fourni de toutes ces données, ou pas assez. Il faut donc recourir

à l'« academic work », à cette instruction formelle qu'on avait si longtemps évitée.

L'école américaine a deux moyens d'y procéder. Elle peut considérer ce travail en classe comme une corvée à expédier sans rechigner, grâce au capital de bonne humeur amassé le reste du temps. Et c'est le cas dans beaucoup d'écoles, dans beaucoup de classes où on fait des problèmes d'arithmétique ou des dictées anglaises sous forme de drill rapide. Mais on peut aussi introduire dans cette étude les procédés d'activisme qui ont si bien réussi à l'atelier. De même qu'en certaines écoles, on fait déjà de la géographie au laboratoire, on peut chercher à créer un véritable intérêt autour de l'histoire ou de la langue maternelle.

C'est ce que tentent maintenant les éducateurs qui ont suivi les conseils de Kilpatrick¹. Ils font appel à l'activité spontanée, tendant à un but accepté de tout cœur et se développant dans un environnement social. Le projet, disent-ils, est le vrai mode de la pensée. Nous pensons dans une attitude finaliste. Penser est une action concertée qui a un but ; nous nous proposons quelque chose. Au lieu de la réflexion imposée et qui n'a pas d'autre stimulant que d'échapper à une réprimande, mettons un acte de l'esprit désiré de tout cœur par l'élève : nous avons le projet. Ce qui le distingue, c'est la présence d'un propos dominant, animateur.

L'obligation tue l'âme. Une âme d'esclave est celle qui a renoncé à tout acte-projet personnel et qui accepte ceux des autres. Au contraire, une vie d'homme libre est caractérisée par une série d'actes conçus et réalisés de propos délibéré. Supposons qu'on parvienne à faire de l'étude une suite d'actes pareils, elle prend un sens, elle offre un intérêt vital aux yeux de l'élève ; elle est sentie comme un problème où tout l'être est impliqué, de la même façon qu'il l'était à l'atelier, tout à l'heure. Les opérations purement intellectuelles acquièrent, elles aussi, une signification éducative.

Dans une réaction de ce genre, nous distinguons aisément quelles conditions psychologiques sont satisfaites. Entre le stimulant et la réponse, le plus grand nombre possible de connexions établissent le contact et il en résulte un sentiment de plaisir. La contrainte provoque une réponse « primaire », maigre et sans échos. Le projet suscite et la réponse primaire et un

¹ W. H. Kilpatrick. *The project method*. Teachers College, Columbia University, New York, 1919.

infini cortège de réponses marginales : toute l'intelligence est en jeu et, néanmoins, nulle distraction n'est à craindre parce que l'idée dominante suffit à subordonner les autres. L'enfant est dans cet état de création où les possibilités se pressent et où les moyens se trouvent. Le succès objectif suivra presque certainement, et en tout cas, l'étude y gagnera beaucoup.

En somme, la « project method » de Kilpatrick préconise un type d'activité mentale semblable à celle que l'enfant manifeste dans le jeu : la pensée tendant de toutes ses forces à l'acte. C'est une réaction contre l'école de flânerie sans but. C'est aussi une réaction contre l'individualisme égoïste en ce sens que la méthode prévoit un groupe d'enfants vivant ensemble (la classe américaine) et occupés à la poursuite d'une riche variété de projets, parfois individuellement conçus et exécutés, parfois collectivement, les moins doués servant d'auxiliaires à l'élite qui les entraîne.

Dans la pratique, comment a-t-on appliqué ce procédé ? Je l'ai vu admirablement compris par une maîtresse d'école de la Francis W. Parker School, à Chicago¹. Elle obtenait de ses élèves, garçons et filles, une intensité de travail concentrée et durable ; elle les voyait peu à peu se distinguer les uns des autres tout en s'a aidant les uns les autres, acquérir de l'autorité dans leur choix, apprendre à se diriger seuls, à se stimuler, à se juger eux-mêmes.

Bien entendu, le temps consacré aux projets était limité. Une fois une liste discutée et arrêtée, chaque élève à son tour devait préparer une conférence ou une démonstration au moyen d'un matériel qu'il réunissait, d'images et de livres empruntés à la bibliothèque de l'école, de graphiques ou de dessins de sa propre main. Pour des sujets complexes, plusieurs élèves collaboraient. Et c'était là le gros de la besogne à laquelle on consacrait une heure par jour de lecture personnelle. Quant à la présentation des projets, elle se faisait sous forme de rapports improvisés, une simple causerie. La classe questionnait et, souvent, avait à produire du travail : croquis, calculs, etc.

On ne peut pas se dissimuler qu'il s'agit là d'une tentative. Je l'estime réussie et concluante : toutefois, on ne peut appliquer la méthode qu'à un certain nombre de sujets et, en dehors

¹ *Francis W. Parker School, studies in education*, volume VI. Chicago, 1920. Article de Miss Jennie Hall : *The individual project method*. Je viens d'apprendre le décès prématuré de Mlle Hall ; c'est une grande éducatrice qui disparaît après avoir accompli une magnifique tâche d'avant-garde.

du temps qui leur est consacré, les leçons se succèdent selon d'autres modes, si voisin soient-ils de celui-ci. En outre, il est bien difficile d'imaginer un programme de l'année qu'on réussirait à parcourir d'un bout à l'autre en suivant ce chemin quelque peu capricieux. J'ai entendu des causeries sur les animaux disparus de l'Amérique du Sud, sur les crânes et les races ; il y en avait eu sur la découverte de l'Amérique, mais aussi sur la peinture japonaise, le miméographie, le moteur à benzine : cela est bien disparate et c'est en cela que réside l'inconvénient du système. Il vaut beaucoup, psychologiquement. Il introduit dans le travail jusqu'ici réservé aux livres, le même élément de vie qu'on reconnaît au travail manuel et au jeu. Mais, à côté, il reste toujours, encore que fortement réduite, la part de l'étude traditionnelle.

Au surplus, peu importe. Les Américains seraient les derniers à prétendre que la vie doit être exempte de toute corvée. Ils ne songent pas à ôter l'effort de l'école. Ils ne veulent que le rendre plus efficace en lui offrant des objets de vérité selon l'enfant. En cela, ils ont réussi. L'école américaine a probablement ses défauts qui m'intéressaient moins, à vrai dire, que ses qualités. Mais un défaut qu'elle n'a sûrement pas, c'est celui de l'inertie ! Elle est pleine de vie et de santé. Elle est l'outil éducatif d'un peuple qui ne veut pas involuer, mais évoluer et qui, dans ce but, prépare non des sujets dociles mais des caractères et des esprits libres.

L'écolier américain est peut-être moins instruit que le nôtre mais il est plus capable. Il quitte son école en ayant gardé le goût de l'étude et la possibilité de s'instruire, ainsi qu'en témoignent les ouvriers en cette bleue qui lisent dans les bibliothèques publiques de tout le pays. Cet écolier entrera dans la vie avec courage, sans illusions comme sans préjugés, professionnellement apte, et prêt à faire œuvre d'homme où que le sort le place pour commencer.

« *True the education frees the human spirit.* »

Soyez sûrs que l'éducation délivre l'esprit humain : cette pensée du grand pédagogue Francis W. Parker est insérée à l'entrée d'un institut scientifique de Chicago. Elle prend toute sa signification lorsqu'on évoque par le souvenir ces centaines et ces milliers de maîtres obscurs, mais animés d'une véritable foi démocratique, qui collaborent en toute simplicité avec le peuple

d'enfants dont ils ont la charge. Ceux-là savent que tous ces petits visages, si fermés, si étrangers qu'ils soient, cachent une précieuse parcelle de l'esprit humain : et ils la dégagent avec tendresse, avec respect. Par eux, surtout, l'éducation américaine est la grande libératrice : c'est par millions qu'affluent vers elle tous les rebuts du monde et elle en fait les plus libres citoyens du monde.

Albert MALCHE.
