

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 16 (1925)

Artikel: L'école active et l'enseignement secondaire
Autor: Briod, Ernest
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111259>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.06.2025

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

L'école active et l'enseignement secondaire.

AVANT-PROPOS

Il y a deux façons d'envisager les problèmes scolaires. L'une se cantonne dans une organisation donnée, et traite comme des problèmes distincts tout ce qui intéresse chacune des écoles et chacun des enseignements qui s'y donnent. L'autre considère l'éducation comme un problème général à applications particulières; elle s'efforce de situer les questions à résoudre dans le vaste ensemble des expériences humaines en matière de formation de l'esprit et du cœur.

La seule énonciation du sujet qui va nous occuper nous assigne la voie à suivre dans cette brève étude. Nous ne pourrons rechercher avec quelque utilité les applications de l'école active à l'enseignement secondaire qu'après avoir établi — fût-ce très succinctement et très imparfaitement — les besoins profonds auxquels ce mouvement veut répondre et les faits d'observation et d'expérience sur lesquels il s'appuie.

I. Qu'est-ce que l'école active ?

Le mouvement d'école active qui s'affirme aujourd'hui en tous pays est une réaction contre les tendances trop exclusivement passives de l'école traditionnelle. Il continue l'évolution commencée par Rabelais et Montaigne¹ portant les premiers coups à la scolastique, poursuivie par Rousseau dans son *Emile*,

¹ « Je ne veux pas qu'il (le maître) invente et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Il est bon qu'il le fasse trotter devant luy, pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravaller, pour s'accommoder à sa force. » MONTAIGNE, *Essais*.

par Pestalozzi à son institut d'Yverdon¹, par les fondateurs des écoles nouvelles à la campagne, et reprise au profit de l'éducation publique dans les œuvres reconstitutives d'après-guerre en France et en Allemagne².

Ramené à ses éléments, le mouvement actuel tend à substituer, à l'école, les activités spontanées aux activités imposées toutes les fois que c'est possible. Il part de cette idée très juste que les aptitudes acquises par goût et par besoin sont seules définitives et seules à même de contribuer à la formation d'un caractère heureusement équilibré. L'intérêt pour ce que l'on fait, qu'on soit un adulte ou un enfant, reste la condition première d'un ouvrage bien fait. Combien la vie humaine serait plus belle, combien la solution des problèmes sociaux serait plus facile, si chacun pouvait dire : *J'aime mon travail*, ou tout au moins : *Mon travail m'intéresse !*

L'école active transpose ce problème dans le domaine scolaire ; ce qui est si imparfaitement réalisé dans la vie de l'adulte, elle en fait la condition première d'une éducation normale. Les adultes, souvent spécialistes d'un seul domaine de connaissances, qui établissent les programmes d'études, envisagent trop fréquemment la tâche de l'école du seul point de vue de l'homme fait. Ils disent : « L'enfant de tel âge *doit* savoir ceci ou cela ; il *doit* être à même de faire de façon satisfaisante tels travaux. » En présence de cette tâche impérative, l'école a la tendance à user de contrainte pour obtenir les résultats désirés, plutôt que de rechercher patiemment, pour parvenir au but, des voies en accord avec la nature des choses à apprendre et celle du jeune esprit.

¹ « L'élève de la méthode (de Pestalozzi) n'est point passif, ni automate, ni même disciple ; il est acteur et inventeur ; il s'occupe, s'amuse, s'intéresse et s'instruit. On aide et on dirige son esprit ; mais son esprit agit librement, fait usage de ses forces, les développe et les crée... On applique aussi ce principe lumineux de Bacon : *Nul ne possède réellement et à fond que les connaissances qu'il a, pour ainsi dire, créées lui-même.* »

JULLIEN, *Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (Milan, 1812).

² L'école n'est pas une chose étrangère à la société humaine, un élément détaché, mais un organe heureux et vivant dans l'ensemble des institutions nécessaires à la vie. Elle n'est pas un simple établissement d'instruction ou d'éducation, mais plutôt l'endroit où la jeunesse vit en conformité avec les joies profondes de sa nature.

La vie de la société se modifie en fonction de son économie. L'énergie individuelle et collective se manifeste par la production matérielle. L'école doit obéir à cette loi. Le travail doit en être l'élément formateur. Il faut que l'école favorise chez l'enfant l'expansion des énergies créatrices.

Rapport de W. Paulsen, conseiller municipal à Berlin.

(Cité d'après Ferrière, *L'école active.*)

En cherchant au contraire à orienter l'enseignement du côté de l'intérêt, les éducateurs préoccupés de progrès se sont rendu compte que l'enfant est naturellement actif, et que c'est précisément un abus de la contrainte qui, à la longue, le met en état de résistance contre le travail. Il faut donc trouver les méthodes qui le rendront désireux d'acquérir ces connaissances et ces aptitudes si désirables aux yeux de l'adulte. Pour y parvenir, il faut renforcer à l'école la part des goûts et des instincts, et donner toujours plus de place aux recherches personnelles et aux activités spontanées. L'action plutôt que la parole, l'expérience personnelle, même si elle devait rester infructueuse en apparence, plutôt que le verbalisme des idées toutes faites, le travail en groupes préparant à la vie sociale, l'élève questionneur préféré à l'élève « réciteur » de leçons sagement apprises, le travail des mains accompagnant le travail de l'esprit, les muscles recouvrant une part des droits que le cerveau a usurpés, ou plutôt aidant le cerveau à penser juste et le cœur à vouloir bien, c'est de tout cela et de bien d'autres choses encore que serait faite l'école active idéale. S'il faut la définir en raccourci, nous dirons avec M. Adolphe Ferrière — son théoricien le plus enthousiaste et son praticien le plus convaincu — que *c'est l'école où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout travail, et où sont satisfaits l'appétit de savoir et le besoin d'agir et de créer qui se manifestent chez tout enfant sain*¹.

L'intérêt.

Ainsi donc, l'école active est fondée sur l'intérêt. Qu'est-ce que l'intérêt ? C'est l'état d'âme qui se produit lorsqu'il y a concordance intime entre la nature d'un individu et l'objet qui s'impose à son attention. Il y a intérêt véritable — dit en substance le psychologue américain J. Dewey — quand le moi

¹ ADOLPHE FERRIÈRE, *La pratique de l'école active*, p. 13, Edition Forum, Neuchâtel et Genève.

Ailleurs, M. Ferrière est moins affirmatif : « Ce qu'est l'école active, je ne le dirai point pour une bonne raison : comme elle cherche à réaliser avant tout ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant, — de chaque enfant, — elle ne saurait adopter de définition *a priori*, de programme *a priori*, de méthode *a priori*. Elle n'est pas, elle devient. Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme. Elle est, comme on dit en mathématiques, « fonction » des individualités enfantines qui la créent. »
Id., *L'école active*, p. 9. Edition Forum.

s'identifie avec une idée ou un objet ; c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou dans cette idée le moyen de s'exprimer ; quelque instinct latent ou quelque impulsion déjà active ont trouvé par là l'occasion de s'épanouir.

L'intérêt est le seul générateur d'effort efficace et productif ; c'est ce qui en fait le levier essentiel de l'éducation. Tous les moyens imaginés en dehors de lui pour pousser l'élève à l'action sont des succédanés dont les effets immédiats peuvent paraître satisfaisants, mais qui suscitent un effort sans lendemain. La crainte des blâmes, des mauvaises notes, des punitions, s'émousse à la longue ; seul l'intérêt agit tant qu'il dure. Partout où il y a intérêt, il y a une émotion ; cette émotion peut aller de la simple curiosité à l'enthousiasme. Quel qu'en soit le degré, elle incite à l'action.

C'est ce côté *fonctionnel*¹ de l'intérêt qui en fait la condition première d'une activité spontanée, joyeuse et productive. Sous son influence, l'être jeune aussi bien que l'adulte veut créer et réaliser. Il veut *travailler*. L'école qui se réclame de lui n'est point un lieu de travail forcé ; elle est un atelier où l'on œuvre gaiement. Le maître qui recherche l'intérêt n'est plus le flagellateur d'une enfance rétive ; il est l'animateur des esprits, des consciences et des cœurs.

L'activité forcée en appelle aux sentiments inférieurs de l'âme humaine ; les moyens de contrainte auxquels elle a recours suscitent des rancœurs qui peuvent aller jusqu'à la haine. C'est dire que son influence sur l'âme peut être néfaste, si elle n'est pas corrigée par la bonté qui pardonne, le sourire qui reconforte, l'exemple qui encourage. L'activité qu'engendre l'intérêt, au contraire, met en œuvre ce qu'il y a de meilleur dans l'âme de l'élève ; les mobiles auxquels elle obéit dans une école digne de ce nom sont *a priori* en accord avec les lois de la conscience. Quand cet heureux état devient habituel, toute étude devient génératrice d'action bonne.

Le besoin fonctionnel et l'école active.

Comment le rôle fonctionnel de l'intérêt se manifeste-t-il dans le travail scolaire journalier ? Un appel à des souvenirs scolaires très anciens, hélas, aidera à le faire comprendre.

¹ Le mot est de M. le prof. Edouard Claparède.

Entre 15 et 19 ans, j'ai eu deux maîtres de français également consciencieux, mais usant de méthodes fort différentes pour l'enseignement de la composition. L'un nous proposait des sujets à tendances moralisatrices, souvent en rapport avec une fable de La Fontaine ; nous ergotons sans conviction sur les thèmes proposés à nos réflexions, et, après avoir aligné une ou deux pages de banalités destinées à prouver que le travail est un trésor, ou que rien ne sert de courir si l'on ne part à temps, — au figuré comme au propre — nous posons la plume avec la satisfaction de la corvée passée. L'autre proposait d'abord à notre étude un texte d'auteur bien choisi ; nous cherchions à en sentir les beautés, à en saisir l'ordonnance logique et harmonieuse ; par cette analyse, les personnages en cause — si personnages il y avait — prenaient vie à nos yeux ; le fragment étudié revêtait une signification générale, et quand une lecture modèle du professeur avait excité l'admiration pour l'art de l'auteur, le besoin naissait chez les élèves d'essayer leurs forces dans un récit ou une description analogues : la jeunesse a de ces ambitions, il n'en faut point sourire. Il ne restait qu'à trouver le sujet à traiter ; le travail de composition, au lieu d'être un pensum ou une corvée ennuyeuse, était une libération de l'esprit : il satisfaisait un besoin fonctionnel habilement provoqué¹.

Autre souvenir. L'auteur de ce rapport a reçu pendant une année ou deux des leçons obligatoires de modelage² ; ses œuvres n'ont figuré à aucune exposition, et pour cause ! La séance hebdomadaire de gâchage de terre glaise était pour lui la plus insipide des corvées : ces figures géométriques, ces fragments de corniches qu'il s'essayait en vain à contrefaire, lui semblaient avoir été inventés pour son supplice personnel, et devant les modèles naturels il se sentait impuissant. Il n'éprouvait aucun besoin de modeler ; un cours de vieux français eût fait bien mieux son affaire, mais on se gardait de le lui offrir. Que ferait l'école active en pareil cas ? J'imagine qu'elle conduirait ses élèves au musée de sculpture ou à la cathédrale, qu'elle les mettrait en présence d'œuvres de beauté en laissant

¹ Remarquons cependant que l'intérêt allait ici à la forme plus qu'au fond. Il y a un intérêt plus vif, un besoin fonctionnel plus marqué, quand c'est l'afflux des idées et des sentiments qui « contraint » à écrire. C'est là la véritable orientation à donner à l'enseignement de la composition pour en faire un élément d'école active.

ces œuvres parler à leur âme ; elle interviendrait tout au plus pour répondre à leurs questions, raconter la genèse d'une œuvre célèbre, en expliquer parfois la signification symbolique. Peut-être ensuite quelques-uns d'entre eux désireraient-ils être initiés aux balbutiements d'un art dont ils auraient senti l'enchantement : ceux-là iraient à la salle de modelage.

Et les autres ? Les autres, chers collègues, l'école active les laisserait tranquilles, ou bien elle s'ingénierait à trouver en eux les cordes sensibles qui ne demandent qu'à vibrer, les faims inassouviés qu'il faudrait rassasier. Il n'est aucun adolescent normal qui n'ait de tels besoins en souffrance. Et ainsi il y aurait à l'école des heures où tous recevraient en commun les enseignements indispensables à leur formation d'hommes, et il y aurait d'autres heures où ils nourriraient leurs enthousiasmes latents, les uns de peinture, de modelage ou de musique, d'autres de travail manuel, d'autres enfin de belles lectures ou d'études favorites.

Les deux exemples qui précèdent suffisent à faire comprendre ce que les psychologues appellent la loi du besoin fonctionnel. Ils montrent que cette loi peut affecter aussi bien le programme dans son ensemble que la méthode appliquée à un enseignement particulier. Ils justifient la faculté de l'option entre certaines études fort intéressantes en soi, mais qui ne jouent un rôle primordial dans l'éducation que si celui qui s'y adonne possède pour elles des aptitudes ou des inclinations innées. Hâtons-nous de dire que la reconnaissance de ces faits ne saurait affecter les études de base autrement que dans la forme à leur donner. Si certains outranciers poussent le rôle de l'intérêt et du besoin fonctionnel jusqu'à vouloir attendre que l'élève manifeste du goût pour l'acquisition de l'orthographe ou de l'arithmétique avant de lui imposer cette étude, nous ne saurions les suivre sur un terrain si mouvant.

Et précisons aussi dès maintenant un autre point : la recherche de l'intérêt ne saurait contredire la nécessité pour l'enfant d'acquiescer des habitudes saines qui resteront pour lui l'un des meilleurs effets de l'éducation reçue en classe : habitudes d'ordre dans les choses et dans les idées, soin apporté aux travaux, qui doivent être exécutés selon certaines règles que le maître sait être bonnes et profitables, habitudes de travail régulier et d'obéissance à la loi du devoir. L'acquisition même de

ces habitudes ne résulte pas souvent d'impulsions naturelles ; une part de contrainte, variable suivant les natures, est nécessaire pour y conduire. L'enfant normal en sent si bien la valeur, qu'il s'y soumet sans résistance, même si elle lui coûte tout d'abord quelque peine. Les habitudes acquises de la sorte deviennent ensuite un élément de sa personnalité ; il a *besoin* d'ordre et de clarté comme, s'il est bien élevé, il a besoin d'être propre. Le moment de contrainte passagère a eu ce résultat, de faire naître en lui un intérêt de nature supérieure, parce que plus disciplinée, source d'un besoin fonctionnel qui n'est autre qu'un impératif catégorique auquel il souffrirait de ne pas obéir.

Les réalisations partielles.

Il sera utile de fixer dès maintenant certains points de l'activité scolaire qui sont plus particulièrement affectés par le mouvement dit de l'école active.

Travail manuel. — Les premières manifestations de ce mouvement furent en faveur du travail manuel et de son rôle dans la formation des aptitudes et du caractère. Il est incontestable que l'enfant et l'adolescent (le premier plus que le second) aiment à travailler de leurs mains. Ce besoin fonctionnel, aussi bien que les nécessités de la vie pratique, justifient l'attention donnée à cette question du travail manuel scolaire. Le développement cérébral lui-même en dépend plus qu'on ne le pourrait croire à première vue. Voici, en effet, en quels termes le physiologiste anglais, J. Sanders Arkwright, définit les répercussions intellectuelles du travail manuel :

« Il y a un rapport entre le travail manuel et le mécanisme cérébral. Il est dans le cerveau certains centres qui président aux divers mouvements de coordination. A mesure que de nouveaux mouvements sont essayés, des centres nouveaux entrent en activité ; certaines impulsions nerveuses deviennent plus ou moins habituelles, de telle sorte que de nouvelles voies nerveuses sont inaugurées et établies, et que les relations entre les centres des différentes parties du cerveau se précisent et s'affermissent.

Le développement progressif et supérieur du cerveau dépend de l'établissement de relations entre les centres moteurs et sensibles, si bien que, la pratique du travail manuel aidant très efficacement à produire ces centres complexes hautement spécialisés,

il en résulte finalement une brillante intelligence et un esprit bien équilibré.

Un travail manuel progressif pour enfants de quatre à quinze ans n'est donc pas du temps perdu, mais constitue bien au contraire le véritable et seul procédé de développement normal, puisqu'il ouvre en fait le seul chemin le long duquel la nature elle-même entend conduire l'enfant ¹. »

Nous ne pouvons, dans l'espace limité dont nous disposons, résumer, même brièvement, les tentatives diverses faites dans les écoles publiques, et en particulier dans des écoles secondaires, pour appliquer les idées énoncées ci-dessus. Ni le slojd suédois, ni l'école du travail du Munichois Kerschensteiner ou du Zurichois Seidel, ni même les travaux multiples de certaines écoles nouvelles à la campagne, ne sauraient trouver place dans notre enseignement secondaire officiel. Les cours de travail manuel instaurés en divers collèges (qu'il s'agisse de cartonnage, de menuiserie, ou de travail du fer) sont des essais intéressants qui ont été utiles à beaucoup. Il ne faut pas, en effet, que l'enseignement secondaire s'isole de la vie pratique ; si nous ne sommes plus au temps de Hans Sachs, le savetier poète, il n'en demeure pas moins que de nombreux élèves de collèges iront à l'industrie, au commerce, aux métiers, à des professions où le coup d'œil et les aptitudes de la main jouent un rôle important. N'oublions pas, du reste, que le futur médecin, dentiste, ingénieur ou technicien ne sauraient exceller dans leurs professions sans une dextérité manuelle qu'il importe de cultiver de bonne heure.

La notion même d'école active exige que l'enseignement mette en œuvre l'ensemble des énergies latentes de l'élève. Une éducation exclusivement cérébrale et intellectualiste laisse des énergies inutilisées et fausse très souvent, chez ceux qui en sont l'objet, le sens de la vie totale. D'autre part, nous nous demandons si des leçons obligatoires de travail manuel, figurant au tableau des leçons à heure et jour fixe, avec un programme rigide d'objets à confectionner, sont en accord avec les exigences de l'intérêt et du besoin fonctionnel ² ; nous leur pré-

¹ Londres, *Manual Training*, février 1916 (Cité d'après Ferrière, *L'Ecole active*, p. 270). Voir aussi l'article du Dr Wintch sur *l'activité tactile et musculaire des écoliers*, paru dans *l'Éducateur* du 16 mai 1925.

² J'affirme ceci : chaque fois qu'un travail manuel, même mis au service de l'enseignement, est imposé par le maître aux élèves, il ne s'agit pas d'école active. AD. FERRIÈRE, *La pratique de l'Ecole active*, p. 11.

férerions une utilisation plus fréquente du travail des mains dans d'autres enseignements (reliefs en géographie, pliage et découpage en géométrie, confection de classeurs pour le travail de documentation, préparations zoologiques, fabrication d'appareils de physique, etc.). C'est dans cette direction que l'on oriente actuellement le travail manuel dans divers collèges de chez nous ; rien ne s'oppose à ce que ces procédés s'accroissent et se généralisent.

Quant à une éducation systématique de la main par des cours de travail manuel spécialisé (carton, bois, fer), elle nous paraît avoir sa place au moment de l'orientation professionnelle générale, soit avant les 16 ans révolus ; encore faudrait-il s'abstenir d'y contraindre ceux qui ne manifestent aucun intérêt pour elle. A un âge qui varie suivant les natures, un départ très net se fait entre les intérêts matériels et immédiats, et les intérêts intellectuels et spéculatifs. Lorsque les derniers sont nettement prédominants, il est inutile d'en contrecarrer le cours par un travail manuel imposé ; en le faisant, on irait à fin contraire du but recherché.

Les travaux manuels ont pour corollaire obligé une utilisation plus intensive du dessin. Le jeune enfant aime à dessiner ; chose étrange et regrettable, il perd fréquemment ce goût à la suite des leçons... de dessin, soit qu'elles n'utilisent pas ses sources naturelles d'intérêt, soit qu'elles revêtent une forme trop rigide ou manifestent des exigences auxquelles il ne peut satisfaire.

L'école active recourt au dessin toutes les fois que ce moyen de fixer les notions ou d'agrémenter un travail tente l'élève. Elle ne l'impose pas ; elle se borne à le recommander, et obtient souvent, par cette méthode libérale, des résultats meilleurs que par un enseignement systématique. Le dessin est un adjuvant extrêmement utile de l'étude des sciences ; appliqué à illustrer une composition ou une fable, il introduit un élément de gaieté et d'humour dans des leçons qui en sont parfois dépourvues. C'est donc en laissant plus libre jeu à la fantaisie et à l'initiative personnelle, et en ne confinant pas le dessin aux leçons qui l'enseignent (leçons indispensables et dont nous ne songeons nullement à diminuer le rôle), que l'école active opère d'heureuses réformes en ces matières.

Le travail « appliqué ». — A l'école traditionnelle, l'élève ne travaille que dans le seul but d'apprendre et de progresser. L'école active entend que, lorsqu'il le peut, il travaille aussi pour

être utile, pour servir et pour aider. Elle veut donner au travail scolaire un mobile altruiste quand faire se peut ; et quand ce n'est pas possible, elle entend du moins mettre ce travail en rapport avec la vie qui bruit de toute part autour de nous. L'école active n'est pas un couvent où l'on ferme les oreilles à ce bruit ; elle est un laboratoire où l'on prépare l'avenir du pays et de l'humanité : son avenir moral aussi bien que matériel et intellectuel.

L'école active ne fera pas de l'art pour l'art, mais de l'art appliqué : les dessins donneront des motifs de broderies ou des frises ornementales pour des locaux déterminés. Les travaux manuels confectionneront des objets réels pour un but réel. Les leçons de sciences chercheront leurs matériaux dans le milieu ambiant ; elles feront plus : elles travailleront à « servir » ce milieu, à répondre plus spécialement à ses besoins pratiques.

Bien des choses ont été faites depuis longtemps dans l'enseignement primaire et professionnel pour répondre à cette tendance. La décoration du bâtiment d'école de Myes et Tannay a été confiée à la classe et réussie en tous points ; il y a plus de trente ans, les élèves de l'École normale de Lausanne ont fait la chaire de l'église de Bullet ; ceux de l'école des arts et métiers de la même ville sont occupés à meubler des bureaux de l'Hôtel-de-Ville dans le style de ce bâtiment et ont réalisé des merveilles. Dans l'*Educateur* du 7 mars 1925, M. Pierre Bovet nous fait le tableau de l'œuvre admirable d'une école américaine étudiant les conditions hygiéniques déplorables d'une partie de la commune et les transformant par ses études et son travail. Le gouvernement bulgare a institué, il y a deux ou trois ans, une semaine annuelle de travail public dans les écoles : les élèves réparent le mobilier, tapissent les classes, aménagent les abords du bâtiment, nettoient, peignent, décoorent, plantent.

Les protagonistes actuels de l'école active voudraient donner à cette activité une direction plus générale et plus élevée. Ils voudraient que les élèves de nos gymnases s'appliquent à traduire sous la direction de leurs maîtres et en vue de leur publication, des œuvres récentes, brochures, études, nouvelles littéraires, ou qu'ils élaborent, pour des journaux divers, des études d'intérêt général. Les élèves de nos écoles de commerce mettraient au net les comptabilités que des industriels ou des commerçants voudraient bien leur confier (secret professionnel réservé, sans doute !). Bref, l'école devrait établir un contact inexistant

jusqu'ici entre la vie de la cité et la vie scolaire¹. On voit la direction nouvelle, dont nous nous contentons de marquer l'orientation générale. Elle est d'un intérêt incontestable, encore que tout reste à faire pour en mettre au point les modalités pratiques.

Les visites. — Le besoin fonctionnel se manifeste par la vision du travail d'autrui. Si l'on veut que s'éveille chez les enfants et les adolescents le goût de professions multiples, il faut leur donner fréquemment l'occasion de voir les adultes à l'œuvre dans les divers domaines de leur activité. Le milieu ambiant y suffit fréquemment; toutefois, des visites d'expositions, d'ateliers, de musées, permettront parfois l'éveil des vocations. Après cela, l'intellectuel-né retournera avec plus de bonheur à ses livres, et celui dont l'énergie innée réclame d'autres satisfactions trouvera peut-être sa voie. Dans le cadre scolaire, enfin, les visites sont un moyen de documentation, et répondent par là à l'un des postulats favoris de l'école active.

Le travail de documentation. — Cette école réclame, en effet, pour son élève, le droit de se documenter lui-même en toutes matières d'études. Le temps où les manuels prétendaient fournir toutes faites les données sur lesquelles s'édifie la culture est heureusement passé. En sciences naturelles, l'élève doit observer, disséquer, classer, cultiver, construire. En dessin, il doit illustrer, imaginer, décorer. En littérature, il doit lire les auteurs, s'imprégner de leur génie sans l'intermédiaire obligé d'un commentateur. En résumé, il doit aller à la vie par la vie.

C'est ce travail de recherche libre qui constitue l'apport le plus utile de l'école active à l'éducation nouvelle; c'est par lui, notamment, que M. Ad. Ferrière entend former les individualités autonomes dont la société a besoin; et c'est certainement ce côté du mouvement actuel qui peut apporter à l'enseignement secondaire les enrichissements les plus féconds. Dans sa *Pratique de l'Ecole active*, M. Ferrière en cite des exemples vécus dignes de toute notre attention. L'élève sort de l'atmosphère de la classe; modeste chercheur scientifique, il observe, mesure, compare; il se pose à lui-même des pourquoi, et s'il ne peut y répondre, il

¹ La vie de l'adulte ne doit pas être un reniement de sa vie scolaire, mais au contraire la continuation et l'épanouissement de sa vie d'écolier.

SANDERSON, cité par Wells.

demande à son maître de l'aider. Observations, questions et réponses sont consignées dans un « cahier de vie ». Les documents sont classés, et ils peuvent être joints à ceux d'autres élèves de la même volée pour une classification commune. On apprend à préparer des fiches et à les utiliser. On se crée à soi-même son mémorandum, son petit musée personnel ou sa bibliothèque de travail. Le désordre apparent du départ prend peu à peu le caractère organisé de la science humaine. L'ordre dans les fiches, les croquis, les coupures de journaux, les objets collectionnés, les matériaux amassés, met graduellement de l'ordre dans les idées et dans la langue qui exprime ces idées. Ainsi, l'élève se crée une méthode de travail ; il refait à son tour, sans être astreint à une discipline tyrannique, le travail qui a conduit l'humanité au savoir ; ce savoir trouvant son application immédiate est un savoir vivant, source indispensable d'un pouvoir créateur.

L'entr'aide. — Jusqu'à aujourd'hui, le caractère de notre éducation a été de nature essentiellement égoïste. L'élève est invité à songer à *ses* fautes, aux lacunes de *son* savoir, aux inconvénients futurs de *son* ignorance actuelle, aux avantages que lui vaudront *ses* succès personnels. C'est une mauvaise préparation à l'activité sociale que le bien commun réclame de nous tous. Souvent, le maître veille avec un soin jaloux à ce qu'aucune communication, aucune aide quelconque ne vienne au secours de l'élève embarrassé dans son travail ; il agit ainsi afin que la note attribuée à ce travail traduise exactement le degré de savoir de l'intéressé. Or un conseil donné à point nommé peut contribuer au progrès général de celui qui le reçoit, lui rendre confiance en lui-même tout en lui faisant apprécier l'aide d'autrui. De là l'idée du travail en groupes composés d'élèves de forces différentes, les mieux doués assistant ceux qui le sont moins. En pratique, ce système suscite maintes difficultés. Une mesure intéressante consisterait à imiter les éclaireurs, en donnant à un élève des classes supérieures le patronage de deux ou trois camarades plus jeunes. Il les réunirait une heure par semaine pour jeter un coup d'œil à leurs travaux, répondre à leurs questions, les conseiller au besoin ; il serait aussi leur protecteur naturel à l'occasion. Cette mesure serait salutaire au protecteur autant qu'aux protégés, car c'est le sentiment de la responsabilité qui crée l'esprit de discipline et l'esprit social.

Supposez introduit le système de documentation exposé au paragraphe précédent ; supposez que les élèves aient été habitués à collectionner, en vue du travail scolaire, des notes, des articles de journaux, des faits d'observation. Comment s'établira l'entr'aide intellectuelle ? Voici, dans l'esprit de M. Ferrière, ce qui devra se passer :

L'heure de la leçon collective venue, le sujet à l'ordre du jour étant proclamé, chacun « déballe » ses trésors, sort ses documents de l'enveloppe qui porte la rubrique du sujet qu'on va traiter. De grandes richesses viennent à la lumière du jour. On énumère ce que l'on possède. On range les documents par ordre logique, on inscrit cette table des matières au tableau ou sur des fiches. On complète ce qui pourrait manquer par des recherches dans les dictionnaires encyclopédiques ou les livres dont on dispose. Car il y a toujours une foule de questions qui se présentent ; chacun en a une ou plusieurs à proposer ; parfois l'un des élèves émet une hypothèse ou même a la réponse prête ; on la note ; parfois aussi personne ne la trouve ; l'un ou l'autre élève est délégué pour trouver la réponse. Il arrivera aussi, si la question ne mérite pas une recherche spéciale ou présente des difficultés exagérées, que le maître donne la réponse purement et simplement. Le plan de la « leçon » une fois dressé, il y a échange de documents : on copie tel fragment d'article que celui-ci possède en exemplaire unique, on reproduit un dessin, une carte, une gravure de celui-là ; on fait des croquis. Si un élève a introduit la leçon sous forme de petite conférence, c'est lui qui fera au tableau les croquis et schémas explicatifs que les autres transcriront ¹.

Il y a sans doute bien des choses à mettre au point dans un tel système d'entr'aide intellectuelle ; il nous a paru si intéressant, que notre rôle d'informateur ne nous permettait pas de le passer sous silence.

Quant à l'activité sociale et à l'entr'aide morale, elle est si bien dans l'esprit de la jeunesse actuelle qu'elle s'est manifestée avec l'éclat que l'on sait dans le Mouvement de la Jeunesse romande. Nous ne savons si les études, au sens étroit du mot, ont à y gagner ; peut-être même y perdent-elles quelque chose. Mais la formation « humaine », la préparation à une vie utile et altruiste est si importante, que nous ne pouvons refuser notre sympathie à l'esprit qui anime de tels mouvements.

¹ *L'École active*, p. 318 et 319.

L'appréciation du travail. — Il est naturel que le maître désire être toujours au clair sur l'état intellectuel de ses élèves ; c'est même très nécessaire. Que, dans ce but, il prenne par devers lui toutes les notes qu'il lui plaît d'attribuer aux réponses ou aux travaux de ses élèves, c'est à quoi aucune personne raisonnable ne saurait trouver à redire. Ce qui est au contraire injustifiable au double point de vue intellectuel et moral, c'est que tous les travaux et toutes les interrogations prennent le caractère d'épreuves d'examens, avec la sanction d'une note communiquée à l'élève et à ses parents. Pourchassé de la sorte, l'enfant perd toute spontanéité ; sa joie au travail en est diminuée à tel point, qu'il en vient à rechercher toujours le moindre effort, pourvu que la mauvaise note puisse être évitée, et la bonne note obtenue avec le moins de peine. Quand il travaille bien, c'est en vue de la note qu'il le fait ; le but apparent rejette dans l'ombre le but plus élevé du progrès intellectuel ; la joie du succès visible annihile celle de la découverte. Beaucoup d'enfants et d'adolescents trouvent, en effet, une joie factice à cette recherche du succès immédiat, avivée par les récompenses ou la crainte du blâme et des punitions ; *la nature de leur intérêt à l'étude en est modifiée dans son essence* ; l'« émotion » qui provoque l'action n'a plus rien de commun avec la noble curiosité qui engendre le besoin de trouver, de construire, d'apprendre ; elle agite au contraire des instincts inférieurs, où la vanité n'est point étrangère. Certes, le désir du succès extérieur est un des éléments constitutifs de la nature humaine ; il est naturel à l'homme de rechercher l'approbation d'autrui ; méconnaître complètement cet instinct, ce serait se priver d'un mobile qui a son importance dans la vie. Mais il ne doit intervenir qu'en second lieu, comme un adjuvant occasionnel, et non comme le mobile ordinaire de l'accomplissement du devoir.

On ne s'étonnera pas de la condamnation des notes professée par les apôtres les plus convaincus de l'école active¹ ! Dans la

¹ L'esprit éprouve le besoin de s'épanouir sans crainte. L'excès de conscience de soi est une sorte de crainte. Un enfant qui est constamment l'objet de notes, de rangs et de mesures, développe en soi une conscience réfléchie excessive qui finit par agir sur la vie d'une façon paralysante. Il risque même d'être totalement « extériorisé », de dépendre entièrement de la suggestion d'autrui ou de devenir trop préoccupé de lui-même. Il est certain que les adultes antisociaux d'aujourd'hui sont pour une large part les produits de cette méthode de travail universellement en usage.

Prospectus de l'école de Fairhope, New-York, 1915.

Voir aussi, de Mme Adolphe HOFFMANN, *Le Livre des mères*, p. 165 : *Détresse d'écolier*. Georges Bridel & Cie, Lausanne.

forme où elles sont utilisées aujourd'hui, elles sont incontestablement l'obstacle le plus redoutable à toute transformation de l'école traditionnelle en vue du travail désintéressé, de l'esprit d'entraide et du développement de l'instinct de solidarité. L'atmosphère même que l'abus des notes crée à l'école est la négation de cet esprit; elle est nocive au plus haut point, parce qu'elle incite à la tromperie. Il est des classes qui sont moralement empoisonnées par la pratique du « choindage ». Ecoutez les conversations d'élèves de nos collèges et de nos gymnases au sujet de leur travail scolaire, et vous serez effrayés de la déformation morale qu'engendre l'abus des notes.

Et pourtant, l'école secondaire doit sélectionner les élites; comment y parviendrait-elle sans le secours des notes? Et qui, encore une fois, contestera que les notes ne soient, pour les maîtres, les parents, les autorités et les élèves eux-mêmes, un renseignement précieux par les comparaisons qu'elles permettent? Grave dilemme, en vérité! Il n'est pourtant pas insoluble pour qui ne refuse pas de faire la part des réalités et ne veut pas chevaucher l'absolu. Il faut en effet distinguer deux sortes de travaux scolaires: ceux qui mènent au savoir, et ceux qui contrôlent le savoir acquis. Au cours des premiers de ces travaux, de beaucoup les plus nombreux, il est inutile et dangereux d'attribuer des notes: il faut alors que l'élève n'ait aucun intérêt à voiler son ignorance, à cacher ses déficits de mémoire ou son manque de compréhension. Il faut qu'il n'éprouve aucune fausse honte à se montrer tel qu'il est; la discussion de ses fautes l'éclairera sur ses lacunes; il ne cherchera pas à les dissimuler, puisqu'il sait qu'on ne lui en fera pas un grief et qu'on veut l'aider à les combler. Lorsque, par contre, le maître sera en droit d'attendre que ces lacunes ont été comblées dans la mesure du possible, interviendra l'interrogation orale ou le devoir écrit de contrôle, strictement personnel, exécuté sous surveillance, qui comportera l'attribution d'une note communiquée à l'élève et — si l'on y tient — aux parents.

Ce système, que beaucoup de maîtres secondaires pratiquent déjà, a l'avantage de permettre la sélection indispensable sans nuire au travail libre et spontané.

La concentration du travail. — La dispersion de l'esprit est ennemie de l'intérêt fécond. Obliger l'élève à quitter un travail

pendant que son intérêt pour lui est à son maximum, voilà qui est toujours regrettable. A vrai dire, le cas contraire se présente fréquemment : la leçon, le travail à fournir durent plus que l'intérêt suscité à leur début. Ce sont là des inconvénients que l'on ne peut supprimer complètement ; on peut du moins s'efforcer de les ramener au minimum possible.

Il y a plusieurs types de concentration. Rappelons pour mémoire, puisqu'il affecte exclusivement l'enseignement primaire, le système du D^r Decroly, de Bruxelles, en usage dans les classes de cette ville : concentration du travail scolaire non plus par branches d'études, mais par *centres d'intérêt*. On sait le parti que l'enseignement des langues modernes tire de ce principe.

Un autre système de concentration consiste à créer entre les matières étudiées dans la même année un *parallélisme* qui permet d'utiliser dans une branche les notions acquises dans l'autre simultanément ou antérieurement. Ce système ne joue pleinement que dans les écoles à maître unique ; c'est dire que son application aux établissements secondaires ne peut être que fragmentaire. Toutefois il conviendrait d'y songer dans l'élaboration des programmes ; il est inutile d'insister sur l'aide évidente que la géographie peut donner à l'histoire, et le dessin aux sciences ; l'arithmétique gagnerait en intérêt en prenant la matière de ses problèmes dans les données fournies par l'étude des sciences et de la géographie économique ; certaines lectures françaises peuvent apporter d'heureux enrichissements aux notions de tous ordres toutes les fois que le point de vue littéraire n'est pas seul en jeu ; la grammaire des langues étrangères est d'autant plus accessible que celle de la langue maternelle est mieux assimilée, etc.

La troisième forme de concentration est celle des *horaires des leçons*. Le changement de branche d'étude à chaque heure se justifie pour certaines activités qui ne sauraient se prolonger plus de 50 minutes ; mais d'autres activités ont tout avantage à être prolongées au delà de ce temps, et cela est possible sans que l'intérêt en souffre, bien au contraire. Une leçon de langue étrangère de deux heures consécutives, par exemple, permet un cycle complet d'activités (lecture, conversation, vocabulaire, dictée, leçon de grammaire, exercice d'application oral ou écrit,

correction collective)¹. Au début de toute leçon il y a un moment de mise en train, de rappel des notions antérieures, de mobilisation des esprits, moment qui ne se présente qu'une fois dans la leçon prolongée, et qui se présenterait deux fois si la même leçon était répartie sur deux journées. Certaines écoles nouvelles ont même des leçons prolongées sur une demi-journée entière, ce qui nous paraît exagéré.

La concentration du travail cherche aussi à éviter l'effacement des notions qui se produit lorsque d'autres notions nouvelles s'imposent à l'esprit avant que celles qui les ont précédées soient assimilées. Dans les classes de collèges, par exemple, il est incontestable que l'étude simultanée de deux langues étrangères place l'élève dans une situation très pénible ; le jeu de la mémoire est tel que des substitutions de termes interviennent à tout moment². C'est le cas surtout lorsque beaucoup de mots de ces deux langues offrent des analogies telles que celles de l'allemand et de l'anglais ; lorsque, au contraire, la première a acquis droit de cité dans l'intellect, elle devient une aide efficace pour la compréhension de la seconde. Leur exercice simultané n'en demeure pas moins une difficulté pour beaucoup de gens, enfants ou adultes. Des constatations analogues s'imposent, à des degrés divers, pour d'autres branches. C'est ce qui a engagé les directeurs d'écoles nouvelles à ajouter la *concentration des programmes* à celle des horaires. Une deuxième langue n'est abordée que lorsque la première est poussée aussi loin que le permet l'étude scolaire ; ce n'est qu'au stade supérieur des études qu'elles sont reprises simultanément. Ou bien un semestre est réservé à une langue, et le semestre suivant à l'autre ; l'étude de la botanique se fait en été, celle de la physique en hiver, etc.

Dans les collèges où le même maître enseigne plusieurs branches, on pourrait tenter l'expérience ; nous sommes persuadé qu'elle donnerait des résultats intéressants.

¹ Ce n'est pas le fait de s'appesantir sur le même objet qui fatigue l'enfant et entraîne chez lui la lassitude et la distraction, c'est de s'y appesantir avec une seule de ses facultés. Faites-le tour à tour observer, noter, expérimenter, dessiner, construire, discuter, résumer oralement, rédiger, corriger, et les heures passeront sans qu'il s'en aperçoive.

L'Ecole active, p. 329.

² Voir dans EPSTEIN, *La pensée et la polyglossie*, le chapitre consacré à « l'antagonisme des langues ».

L'hygiène et le sport à l'école active. — L'école active est hygiénique par définition. Elle ne se conçoit pas dans un bâtiment insuffisant, sombre, triste ou humide. Elle appelle soleil, lumière et grand air. Elle veut des poumons bien aérés, des muscles exercés, des attitudes droites, des regards clairs, des âmes saines dans des corps vigoureux. Le principe énergétique qui est le sien ne saurait affecter l'esprit seul ; sa condition première est un état physique normal qui permette à l'étude son plein rendement.

Les écoles anglo-saxonnes ont eu garde de commettre l'erreur d'hypertrophier l'éducation intellectuelle aux dépens de l'éducation physique ; elles considèrent de vieille date qu'elles ont la charge de la seconde aussi bien que de la première. A vrai dire, elles ont souvent exagéré la place de l'éducation physique ; les écoles américaines, notamment, se contentent, dans la formation intellectuelle, d'un à peu près qui ne saurait satisfaire nos notions de vieille culture ; et nous autres Suisses, qui ne possédons pas la moitié de l'univers, courrions de gros risques à singer la vieille Angleterre dans l'organisation de nos écoles publiques. Et pourtant, si les sports en dehors de l'école ont pris chez nous un développement inquiétant pour les études, c'est parce que l'école n'a pas su leur donner à temps une place suffisante dans son programme. C'est par manque de sports scolaires que nous souffrons d'un excès de sports extra-scolaires. C'est un remède homéopathique qui nous guérira de ce mal ! Lorsqu'il pratique les sports à l'école, l'élève cesse de ressentir un antagonisme contre nature entre la contrainte de l'étude et la joie du jeu qu'il ne connaît qu'après la classe. L'école se réhabilite à ses yeux, quand elle lui offre *toutes* les joies nobles et permises.

Il est du reste certain que l'étude trouve tout bénéfique dans la pratique raisonnable du sport. Les raisons psychologiques qui militent en faveur du travail manuel subsistent ici : il y a un esprit d'à-propos dans la réplique du joueur de tennis ou de foot-ball aussi bien que dans celle d'un dialecticien ; et j'imagine que le don physique de présence d'esprit, de sang-froid, de calme, de justesse et d'adresse, ne peut que favoriser ce même don dans l'ordre intellectuel. L'esprit de chevalerie, dont notre société moderne aurait tant besoin, s'acquerra par le sport scolaire mieux que par tout autre moyen.

Les centres nerveux qui président au jeu des muscles ne se développent pas au détriment de ceux qui président au mécanisme de la pensée. Il n'est pas naturel que les uns soient hypertrophiés aux dépens des autres. La vie pleine est faite d'harmonie ; c'est pour avoir compris cette loi mieux que personne que Jaques-Dalcroze est devenu un grand éducateur.

Discipline et self-government. — L'une des anomalies les plus caractérisées de la scolastique était de traiter l'enfant en ennemi, et de considérer ses velléités d'indépendance et ses manifestations spontanées comme inspirées de l'esprit malin. A tout prendre, cette pédagogie était en accord avec le système de gouvernement de son temps, qui réclamait des sujets dociles pour des monarques absolus. Or nous devons préparer à nos démocraties des citoyens habitués à juger des questions par eux-mêmes. L'esprit scientifique moderne, à son tour, réclame des individualités capables de s'élever aux idées générales par l'examen des faits particuliers. Une discipline exclusivement autoritaire est l'ennemie de cet esprit-là ; dans le domaine moral comme dans le domaine physique ou intellectuel, l'école active fait confiance à la nature humaine aidée et encouragée, et non domptée par l'éducation.

Le temps n'est plus — nous l'espérons du moins — où l'élève le plus silencieux, le plus soumis, le plus docile, le plus tranquille, était *a priori* un élève modèle. En donnant à l'enfant plus de mouvement, en lui permettant d'être lui-même, l'école active supprime du même coup la plupart des motifs d'indiscipline ou de révolte. La cause la plus fréquente de paresse est le manque d'intérêt de l'enseignement ; celle de l'indiscipline est l'imposition d'une attitude contre nature ; celle de la tromperie est l'importance exagérée des notes considérées comme le seul critère de la valeur individuelle. Avec la base de l'intérêt, avec une gradation logique des difficultés, une appréciation compréhensive du travail, une éducation de la conscience basée sur le sentiment de l'honneur et la foi en la parole donnée, la plupart des cas d'indiscipline disparaissent. L'esprit de collaboration remplaçant l'esprit de contrainte, l'indiscipline apparaît comme un élément de trouble et de désordre que la classe condamne aussi bien que le maître¹.

¹ La morale est enseignée par la vie morale. Lorsqu'il n'y a pas d'injustice,

A notre avis, une discipline libérale suffit dans les écoles où l'enseignement s'inspire des idées énoncées jusqu'ici dans notre étude. L'introduction d'un *self-government* impliquant un conseil des élèves s'organisant lui-même et traitant d'égal à égal avec les maîtres responsables, peut conduire aux pires situations dans une école officielle qui possède son règlement et obéit aux lois établies par l'autorité. Mais un *self-government* partiel, laissant aux classes — et non à l'ensemble des élèves de l'école — certaines décisions, certaines propositions, certaines compétences d'ordre administratif, ne peut que contribuer à donner à chacun le sens de ses responsabilités, et créer l'esprit de collaboration joyeuse indispensable à la formation de caractères disciplinés par la loi morale et l'esprit de bonne solidarité. Ce *self-government*-là n'ira jamais jusqu'à l'abdication par le maître de compétences auxquelles il ne pourrait renoncer qu'au détriment de son influence morale ; car il ne faut pas oublier que l'enfant et l'adolescent ne sont point encore des hommes faits. Si le régime de la monarchie absolue est périmé à l'école comme ailleurs, celui de la république égalitaire n'y peut être introduit sans contredire la loi de l'évolution et sans risquer l'anarchie ; la logique aussi bien que l'expérience y imposent au contraire un régime de monarchie constitutionnelle libérale.

Les essais de réalisation totale.

Les écoles nouvelles. — Ainsi que nous l'avons vu, quelques-uns des postulats de l'école active condamnent dans leur forme et dans leur esprit plusieurs des usages consacrés de l'école officielle, notamment les moyens auxquels ces écoles ont recours pour assurer la sélection des élites. Pour beaucoup de novateurs, un élève en vaut un autre ; chacun d'eux est une individualité sacrée dont il faut tirer le maximum de rendement, indépendamment de toute comparaison. Ils se soucient peu des exi-

l'esprit de justice devient partie intégrante de l'existence de chacun. On ne peut pas enfreindre les règles lorsqu'il n'y en a pas. Il n'y a pas de tromperie là où nul ne gagnerait à tromper son prochain. Le faux amour-propre disparaît là où nul n'est distingué des autres et qualifié de précoce ou de paresseux. Chacun n'a qu'à agir pour le mieux et selon ses forces.

Prospectus de l'école de Fairhope.

gences de l'Etat pour l'accession aux études supérieures, ou s'ils s'en soucient, c'est pour contester la valeur de celles qui sont reconnues aujourd'hui.

C'est dire qu'aucun établissement secondaire officiel n'a pu, à notre connaissance, réaliser jusqu'ici dans leur plénitude les exigences d'une école active intégrale. Seules des écoles privées libérées du souci de la sélection ont pu s'installer en pleine campagne, donner au travail manuel librement choisi une place importante, organiser toutes les visites nécessaires pour la documentation, se servir de fiches et de documents, recueillis au gré des circonstances, de préférence aux manuels, s'affranchir des exigences des horaires en prolongeant un travail tant que dure l'intérêt pour lui, concentrer le travail au gré des nécessités, des saisons et des goûts, pratiquer le jeu comme source d'intérêt, supprimer la base uniforme d'appréciation du travail, cultiver chaque jour les sports, fonder la discipline sur le principe exclusif de la bonne volonté et du *self-government*. On sait à quelles écoles nous faisons allusion : ce sont les écoles nouvelles à la campagne, celles du moins qui sont restées fidèles aux principes posés par leurs fondateurs. Nous n'avons nullement l'intention de tenter ici un historique des écoles nouvelles célèbres ; nous nous bornerons à constater qu'elles ont subi depuis 20 ans une double évolution dans des directions opposées. Les unes, telle l'école de l'Odenwald, que dirige M. Geheeb¹, ont accentué leurs tendances primitives, en faisant appel toujours plus à la spontanéité et au libre choix des activités ; d'autres, et c'est le plus grand nombre, ont dû sacrifier la rigueur des principes aux nécessités matérielles de leur existence ; vivant des contributions des parents, elles n'ont pu passer outre aux exigences des programmes et des examens officiels. Elles se distinguent encore de nos collèges par une part plus grande donnée au travail manuel, aux jeux en plein air, et, probablement aussi, aux recherches libres, aux goûts personnels et à la faculté d'opter entre certaines branches. Comme la plupart d'entre elles sont des internats et ont leurs élèves sans cesse à disposition, l'usage permanent d'une bibliothèque d'étude leur est plus facile. La vie en commun, enfin, y donne plus de place que dans les externats aux préoccupations d'ordre et de

¹ Voir d'ELISABETH HUGUENIN : *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*. Genève, Pélisserie 18.

discipline, et y permet mieux le système du *self-government* et d'entr'aide ignoré des écoles-casernes d'autrefois.

Oundle et Dalton. — Mais si l'enseignement secondaire public est resté jusqu'ici plutôt à l'écart du mouvement d'école active, les symptômes ne manquent pas d'une évolution prochaine en divers pays. Au moment même où nous écrivons ces lignes nous parvient la traduction française de Mlle Butts du remarquable volume que le grand romancier anglais H. G. Wells a consacré à *Sanderson, directeur du Collège d'Oundle*¹. Nous aurons sans doute l'occasion de revenir sur cette transformation d'une grande école secondaire anglaise par la méthode active.

Le numéro de mars 1925 du *Bulletin international*, organe du « Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public » (quel long titre !) nous apporte des échos bien suggestifs des travaux préparatoires du prochain Congrès de cette association, qui se tiendra à Belgrade en août de cette année. L'étude du *Plan de Dalton* figure au programme de ce congrès. Qu'est-ce que ce plan de Dalton, dont les revues pédagogiques de tous pays s'occupent fréquemment ? C'est la méthode de travail imaginée par Miss Helen Parkhurst pour les écoles de la ville de Dalton, et qui tend à servir de modèle à de nombreuses écoles américaines et même anglaises. Voici la caractéristique de ce plan d'après le *Bulletin international* :

Une partie des heures est consacrée à un enseignement fait à la classe entière, suivant la méthode ordinaire. Pendant le reste du temps, l'élève travaille librement, c'est-à-dire qu'il est libre et dans le choix de la branche et dans le temps consacré à telle branche. Pendant ces heures de travail libre, le maître n'agit plus comme professeur enseignant, mais comme conseiller, comme tuteur.

Sur 36 heures de classes, par exemple, il y a 16 heures de classes ordinaires et 20 heures de travail libre. Au début de l'année, chaque élève reçoit un programme détaillé des matières pour chaque branche et chaque classe. Au commencement de chaque quinzaine ou de chaque mois, on remet à chaque élève une feuille indiquant très exactement le travail individuel personnel qu'il devra fournir pendant la quinzaine ou le mois. Ces tâches sont rédigées de façon à s'adapter à un élève moyen ; elles prévoient

¹ H. G. WELLS, *Un grand éducateur moderne*, Sanderson, directeur du collège d'Oundle. Alcan, Paris, 1925.

un travail supplémentaire pour les bons élèves et un surcroît pour les très bons. Ce système permet de tenir compte des aptitudes des élèves.

Pendant les heures de travail libre, les salles de cours sont transformées en salles d'études, chacune affectée à une branche spéciale. Il y a par exemple la salle de mathématiques, où se trouve une bibliothèque d'ouvrages mathématiques à la disposition des élèves. La surveillance y est exercée par le professeur de mathématiques. Les élèves travaillent librement et peuvent demander au professeur des explications individuelles. Ils consultent les livres de la bibliothèque et s'habituent ainsi à faire œuvre personnelle. Quand un élève juge avoir fait suffisamment de mathématiques, il passe librement dans une autre salle d'études, à son choix.

Les tâches finies sont contrôlées avec soin. Cette organisation, où l'on ne donne à l'élève que les explications indispensables, l'oblige à trouver le reste par lui-même ; elle est de nature à l'initier au travail personnel, à l'effort qui mène au succès¹ !

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette conception des études, de marquer dans quelle mesure et sous quelle forme notre organisation scolaire peut s'en accommoder, et de déterminer aussi quels domaines doivent lui rester fermés si nous voulons maintenir notre éducation secondaire publique au niveau désirable.

II. L'école active et l'éducation publique.

Les développements qui précèdent ont éclairci sur plusieurs points la situation de l'enseignement secondaire officiel dans le mouvement actuel en faveur de l'école active. Nous avons évité jusqu'ici les conclusions trop précises, afin de laisser libre jeu à notre étude des faits. Le moment est venu de serrer notre sujet de plus près.

¹ Le même bulletin, qui paraît à Lille, renferme aussi un article important sur la « Réforme de l'Enseignement secondaire en Prusse » due au ministre Boelitz. Cette réforme porte sur trois points principaux :

- 1° allègement des programmes ;
- 2° renonciation au vain mirage d'une « culture générale » unique, et spécialisation des études d'après les quatre types latin-grec, langues vivantes-latin, scientifique, germanique, considérés comme équivalents ;
- 3° adoption des *méthodes actives*.

Les âges intellectuels.

M. Ad. Ferrière fixe comme suit les étapes de l'évolution intellectuelle sur la base des intérêts :

1. 1 à 3 ans, intérêts sensoriels.
2. 4 à 6 ans, intérêts disséminés, âge du jeu.
3. 7 à 9 ans, intérêts immédiats.
4. 10 à 12 ans, intérêts concrets spécialisés.
5. 13 à 15 ans, intérêts abstraits simples.
6. 16 à 18 ans, intérêts abstraits complexes.

Cette division, dont il faut lire la justification dans divers ouvrages du pédagogue genevois, offre pour nous cet avantage de séparer assez nettement la période primaire — au sens réel, et non administratif du mot — de la période secondaire de l'évolution intellectuelle. La première est celle des intérêts concrets, la deuxième celle des intérêts abstraits. A ce point de vue, la quatrième étape, celle des intérêts concrets spécialisés, rentrerait dans la période primaire, alors que l'organisation scolaire vaudoise la concède à l'enseignement secondaire dans les collèges classiques. Nous n'entendons pas reprendre ici la question, abondamment discutée, sinon complètement élucidée, du début des études secondaires ; nous nous bornons à constater que c'est à partir de 10 ans que M. Ferrière sépare son système de celui du Dr Decroly, et admet la répartition du travail scolaire par branches d'études selon le cadre traditionnel, avec les correctifs étudiés plus haut. « Toutefois, dit-il, ces branches tiendront encore directement au tronc de l'expérience humaine : travail et besoins, nature et société, sans comporter encore de subdivisions (physique, chimie, zoologie, botanique, etc.) où le savoir abstrait entre en ligne de compte. » Cet âge est celui des monographies, des biographies, des voyages. L'histoire s'y enseigne sous forme de récits. Cook, Stanley, Swen Hedin, Nansen, Lina Bögli, André Laurie, Verne, Mayne Reid, peupleront la bibliothèque de classe et ouvriront des yeux curieux sur le monde.

La cinquième étape, celle des intérêts abstraits simples (qui est, psychologiquement, la première étape secondaire), permet des horizons infiniment plus étendus. Vers 11-12 ans, déjà, le besoin des règles et des généralités s'éveille ; mais c'est vers 13 ans qu'il s'affirme, bien que pas chez tous les enfants. Il est inutile de diriger vers les études secondaires ceux d'entre eux qui

n'ont aucune aptitude pour l'abstraction, même limitée à un seul sujet ; *c'est sur cette aptitude spéciale, et non sur la mémorisation pure, que le choix de l'élite intellectuelle doit être basé à cet âge.*

Faut-il rappeler quels sont ces intérêts abstraits simples auxquels un jeune élève secondaire doit être accessible par le jeu naturel de ses facultés, et pour lequel il doit manifester une curiosité que le concret pouvait seul satisfaire auparavant ? Ce sont les relations de cause à effet dans l'observation des faits scientifiques, les classifications et les lois déduites des notions concrètes ; c'est la grammaire et la syntaxe déduites du langage et de l'étude des textes ; c'est l'enchaînement des faits historiques, leurs relations avec la psychologie des personnages et les besoins sociaux ; ce sont en géographie, les relations entre la nature du sol et le caractère, les mœurs, les ressources des habitants. A tous ceux qui nous lisent de compléter ces aperçus forcément incomplets !

Les intérêts abstraits complexes, ceux qui s'éveillent vers la 16^e année, mais ne trouvent leur plein épanouissement que plus tard, englobent, dit M. Ferrière, « la philosophie, la psychologie, la sociologie, tout ce qui concerne les grands mystères de la nature, tout ce qui tend vers les confins du savoir humain et y rencontre la métaphysique et la religion ». Déjà l'esprit curieux s'est posé bien des questions insolubles pour ses faibles moyens, et plusieurs élèves secondaires qui ont franchi sans trop de peine l'étape des intérêts abstraits simples, se révèlent incapables d'aller plus loin dans l'abstraction, « de coordonner quelques faits en apparence contradictoires pour en faire jaillir une unité plus haute ». Une nouvelle sélection s'impose donc à cet âge ; nous la faisons du reste ; mais est-elle toujours conforme aux indications de la psychologie ? Le tempérament « écolier », celui qui s'accommode le mieux de l'obéissance passive et de la mémorisation verbale, n'a-t-il pas trop souvent nos préférences sur les manifestations révélatrices d'une individualité ?

Il n'existe cependant pas de contradiction fondamentale entre la théorie de l'école active et notre système de sélection considéré dans ses grandes lignes. C'est lorsque nous abordons les réalisations pratiques que des distinctions importantes s'imposent, distinctions que nous ne pouvons différer plus longtemps.

Les deux activités.

Les activités scolaires sont de deux ordres :

1° Elles tendent à donner des notions, à meubler l'esprit des connaissances qui rendent possible une vie intéressante et utile, à l'orner des attributs qui, en tout temps et en tous lieux, sont la marque des hommes instruits ou cultivés.

2° Elles cherchent à exercer les aptitudes, à donner aux élèves les techniques qui leur permettront de mettre leur savoir en valeur.

Des premières relèvent les leçons de choses, l'étude de la nature, celle des nombres, les théories mathématiques, la géométrie, l'histoire, la géographie, l'étude des textes, le vocabulaire maternel ou étranger, la grammaire, la littérature, la théorie musicale, l'histoire de l'art.

Les secondes englobent la lecture courante et expressive, l'écriture, le dessin, le calcul oral et écrit à tous les degrés, en arithmétique, en géométrie, en algèbre, l'élocution, la rédaction et la composition, les exercices grammaticaux, les exercices orthographiques, les thèmes et les versions, le chant, la musique, la gymnastique.

On le voit, la plupart des branches d'étude comportent les deux ordres d'activité. Or les apôtres de l'école active intégrale (je mets à part M. Ad. Ferrière et sa *Pratique de l'Ecole active*) blâment, condamnent, discutent, écrivent, édifient, comme si les activités du premier ordre étaient quasi les seules que nous connaissions, comme si l'acquisition des connaissances était la seule tâche qui s'impose à l'élève de nos écoles, et comme si le reste — soit l'acquisition des techniques — lui était donné par surcroît. Je m'explique.

On nous reproche le caractère trop intellectualiste de notre enseignement, son manque de contact avec la vie, la foule des notions sans valeur définitive que nous imposons à l'élève, l'excès du verbalisme, de la mémorisation formelle, l'abus des manuels, la part insuffisante donnée à la libre recherche, à l'expression spontanée du moi ; on nous reproche tout cela, et je crois qu'on a raison sur beaucoup de points. Mais tout cela aussi relève du premier ordre d'activité indiqué plus haut. Or la majeure partie du temps que, à l'école active aussi bien

qu'à l'école dite traditionnelle, l'élève doit consacrer à sa formation intellectuelle, relève du deuxième ordre d'activité, celui de l'éducation des aptitudes.

On nous dit : l'élève observera, expérimentera, lira, se documentera, dessinera, construira son savoir ; puis il rédigera ses observations ; il exprimera ses jugements, ses sentiments, ses idées ; et c'est ainsi qu'il deviendra une individualité et se préparera à la vie par la vie. C'est très bien ; mais quand et comment apprendra-t-il à bien lire, à écrire convenablement, à orthographier juste, à user de bon langage, à rédiger correctement, à calculer sans erreurs, à traduire exactement ? Cela ne lui sera point donné par grâce ; il y faudra un long et pénible apprentissage, et jusqu'à preuve du contraire, nous devons considérer que, si cet apprentissage est négligé, il en résulte de graves lacunes de culture. Si l'on se déclare satisfait quand même, c'est alors qu'on s'accommode de résultats qui ne sauraient nous convenir.

Or notre rôle de maîtres d'école consiste pour une bonne part à organiser cette seconde partie des activités scolaires de manière qu'elle porte le maximum de fruits avec le minimum de temps perdu et d'effort inutile. Certes, nous voulons l'effort joyeux que provoque l'intérêt ; mais nous craignons la dispersion des efforts qui engendre la confusion des notions. C'est pourquoi, fondés à notre tour sur notre expérience, nous restons sceptiques devant les tableaux idylliques qu'on nous fait d'écoles qui ont abandonné tout enseignement collectif et laissent en quelque sorte les enfants s'élever tout seuls sous prétexte de spontanéité et de liberté. Nous admettons les correctifs de l'école active dans la mesure où ils sont compatibles avec une saine organisation du travail.

Car nous continuons à croire à la nécessité d'un travail *organisé* ; nous n'entendons pas par là un travail soumis à de tyranniques règles de forme et de détail (le maître a aussi sa spontanéité qui mérite le respect), mais se conformant pourtant, dans ses grandes lignes, au mécanisme naturel de l'esprit. Il y a un *ordre naturel des notions* qui s'impose en vue de l'acquisition des aptitudes ; cet ordre peut même différer sensiblement de leur ordre purement scientifique : un ouvrage de science pure n'est pas un livre d'étude pour débutants. Il existe en pédagogie *un art de sérier les difficultés* dont la pratique intelligente dis-

pense de mille artifices que l'on s'ingénie à découvrir pour sauver l'intérêt en péril.

L'enfant aime d'instinct l'ordre et la clarté qui lui assurent le succès de ses efforts. D'une activité ordonnée sans raideur, permettant d'ailleurs pas mal d'imprévu, résulte un intérêt qui naît et grandit *par* le travail et *pour* le travail. On peut échouer dans l'étude de l'orthographe par le moyen de jeux, et y réussir par des exercices imposés, mais bien gradués, que l'élève exécute avec plaisir parce qu'il les sent en accord avec l'ordre logique des difficultés et le fonctionnement naturel de sa mémoire et de son raisonnement. On peut donner des leçons d'arithmétique vivantes, mais dont le bon effet est perdu par défaut d'ordre dans les matières traitées. On peut recueillir beaucoup d'observations scientifiques, mais n'en retirer qu'un profit insuffisant par défaut de coordination entre elles et incapacité de s'élever aux lois générales. On peut faire exercer une langue étrangère par une méthode active, et plonger les esprits dans le plus grand désordre en créant un état de confusion mortel pour l'intérêt, tout cela parce qu'on néglige d'assurer le travail futur par le travail présent, qu'on laisse s'effacer des notions à peine éveillées, ou parce qu'on a manqué de soin dans l'acquisition des connaissances de base.

Je pose donc en principe que, si une grande liberté doit être laissée aux élèves et aux maîtres dans les formes d'acquisition des connaissances, *l'exercice des aptitudes, par contre, est subordonné à un ordre logique qui n'est pas à bien plaire, mais qui est déterminé par la nature des difficultés à surmonter, la dépendance des notions et des aptitudes entre elles, et les lois de la mémorisation.*

Et que dire de la tendance toujours plus marquée vers l'éducation individualisée que révèlent les ouvrages les plus récents sur l'école active ? Qu'elle se justifie pour certaines activités accessoires, mais que, pour les connaissances et les aptitudes fondamentales, elle contredit étrangement l'expérience des écoles publiques les moins fermées au progrès ; il ne s'agit de rien moins ici que de la base même de notre enseignement public, que nous ne pouvons laisser saper sans savoir ce qui la remplacera. On fixe à 20 le nombre maximum des élèves dans une classe travaillant sur la base de l'éducation individualisée, et cela nous paraît trop encore ; mais où sont, à part quelques

collèges communaux dépourvus d'élèves, les établissements où l'autorité — qui fait les frais de l'enseignement — permettra des effectifs aussi réduits ?

M. Ferrière raille doucement les maîtres qui rêvent de classes « marchant d'un pas égal à la conquête du savoir ». Mais que sont les classes sélectionnées primaires, que sont les classes primaires supérieures et les classes secondaires de tous ordres, sinon des groupements institués dans le but de les faire avancer plus vite, par des voies et pour des fins diverses, sur le chemin du savoir et du pouvoir ? L'organisation scolaire d'un Etat suppose un plan général, donnant à l'élève qui change de domicile la possibilité de trouver ailleurs une classe de même développement que celle qu'il a quittée ; il y a pour tous un même point d'aboutissement qui suppose une certaine unité de buts et de moyens. Renoncerons-nous à tout cela pour un profit hypothétique ? Il y faudrait des raisons pédagogiques irréfutables, fondées sur une large expérience. Ces raisons n'existent pas ; il y a même de bonnes raisons d'ordre opposé : quiconque a enseigné connaît la bonne humeur, la sérénité, la joie au travail que crée l'homogénéité des classes. Tout le monde sait aussi quelle cause de trouble, de retards continuels sont les élèves — à plaindre et non à blâmer — qui sont au-dessous du niveau moyen de leur classe. En dépit de l'homogénéité rêvée, du reste, la nature pourvoit toujours à des diversités telles, que les caractères personnels ne manquent pas d'occasion de s'affirmer. Le système de Dalton lui-même a ses moments d'enseignement collectif, et j'imagine que la correction purement individuelle des devoirs doit imposer aux maîtres l'obligation de répéter cent fois les mêmes choses, alors qu'un travail collectif — d'enseignement ou de correction — permet de les dire une fois pour toutes... pour autant que l'on puisse se flatter jamais d'avoir dit, en enseignement, une chose une fois pour toutes !

Je pose donc un deuxième principe, à savoir que *nous devons continuer à vouer tous nos soins à l'éducation collective, sur la base des aptitudes moyennes que nous sommes en droit d'attendre d'élèves secondaires, tout en favorisant partout où c'est possible le développement des aptitudes personnelles*. C'est dans l'application de ses connaissances, dans leur extension nécessaire, dans leur mise en valeur pour la vie, que l'élève doit être nettement orienté vers l'autodidactisme qui fera de lui une individualité.

Que reste-t-il, après ces réserves, des revendications de l'école active et de leurs applications dans l'enseignement secondaire ? Il en reste beaucoup de choses. Je ne vois pas ce qui s'oppose à ce que nous donnions plus de place aux activités libres et aux goûts (qu'il s'agisse de travail manuel, d'art, ou d'études favorites) ; rien ne nous empêche de faire plus fréquemment avec nos élèves des visites d'instruction et de documentation, de les habituer à se documenter seuls, de permettre une entr'aide raisonnable, de concentrer nos horaires de leçons, d'user d'une discipline libérale, d'avoir enfin une école hygiénique au physique comme au moral.

Reste l'organisation intérieure de nos classes. Ici nous renonçons à l'école active intégrale dont nous avons marqué les limites, et nous contenterons de recourir à la méthode active.

III. La méthode active dans l'enseignement secondaire.

Plutôt que de donner une définition de la méthode active, nous préférons envisager divers enseignements sous l'angle spécial que nous impose notre sujet. Pour suppléer à notre incompetence touchant la plupart d'entre eux, nous nous sommes adressé à quelques maîtres de collèges et spécialistes en leur demandant de vouloir bien nous faire part de leurs expériences ou de leurs opinions sur un point précis de leur enseignement envisagé à ce point de vue. Nous les remercions vivement d'avoir accueilli notre requête si aimablement ; sans eux, ce travail aurait été gravement incomplet. Nous aurions pu faire une moisson bien plus considérable en élargissant cette enquête ; il n'est pas un seul établissement secondaire vaudois qui n'eût pu nous offrir, par l'organe de tels de ses maîtres, des matériaux précieux. Mais nous avons reculé devant le développement qu'une telle enquête eût imposé à cette étude, et devant la nécessité où nous aurions été placé de sacrifier des collaborations faisant double emploi, après les avoir sollicitées. Nous avons préféré compléter quelques-uns des aperçus qu'on a bien voulu nous communiquer par de brefs extraits du livre de Wells sur Sanderson, cet éducateur anglais dont la carrière remarquable fut une ascension toujours plus accentuée vers la méthode active.

L'ordre que nous observons dans les branches considérées n'implique nullement une échelle de valeur. Il obéit seulement à cette considération qu'un programme d'études doit d'abord fournir des notions, des idées et des faits, afin d'alimenter les exercices qui utiliseront ces notions, exprimeront ces idées, et analyseront ces faits.

En sciences naturelles.

Dans un rapport présenté il y a 23 ans à la Société pédagogique vaudoise¹, l'auteur de ces lignes faisait entrevoir le changement radical que le point de vue biologique allait imposer en tous pays à l'étude de la nature à l'école. Il y montrait l'étude expérimentale remplaçant l'étude livresque, l'analyse précédant la synthèse, l'étude du milieu expliquant la vie qui s'y manifeste, la recherche des causes et des effets donnant au raisonnement sa juste part. Les notes si intéressantes que notre collègue M. Paul Jomini nous a fournies sur le programme accompli par lui dans ses classes du Collège classique cantonal et de l'Ecole normale, montrent que la réalité a dépassé sensiblement ce que nous ne faisons qu'entrevoir il y a un quart de siècle.

Voici, nous écrit-il, ce que j'ai obtenu spontanément des élèves en dehors des expériences de laboratoire :

En zoologie. En classe : élevage des têtards, de l'œuf à la grenouille, dans un aquarium habité par un insecte aquatique carnassier (dytique, par exemple). *A la maison* : de même, avec journal d'élevage. Elevage du ver à soie de l'œuf au papillon, ou, à défaut, du papillon processionnaire du pin.

Terrarium installé en classe, habité par la salamandre terrestre, la grenouille, etc. Terrarium installé à la maison. Construction et pose de nichoirs pour oiseaux insectivores. Installation d'une fourmière en classe avec nutrition à l'eau sucrée et avec pucerons de rosiers ou autres. Examen à la loupe ou au microscope du sang circulant dans la queue du têtard.

Préparation de squelettes de pattes de lapin, de chien, de mouton, etc., pour comparer les mammifères. Préparation à domicile de crânes de taupe, lapin, chat, ou chien, mouton, etc., pour com-

¹ *L'enseignement des sciences naturelles et la création des musées scolaires.* Imprimerie Lavanchy, Morges, 1902.

parer les dentures et le régime alimentaire des mammifères. Préparation à la maison de pattes et squelette de poule, canard, dinde, têtes de ces oiseaux. Préparation à la maison et mise en bouteille de pierres prises dans le gésier des volailles.

Elevage en cage ou en bocal d'une araignée domestique ou d'une épeire (araignée de jardins). Alimentation de la bête avec des mouches (utilité de l'araignée). Elevage en classe, en été, de souris blanches, par paires. Etude de la reproduction des mammifères. — Elevage de canaris (ou oiseau trouvé et non déniché) par paires : reproduction des oiseaux. — Elevage du lapin, du cobaye, dans des cages au préau ; apport de la nourriture par les élèves. — Elevage des larves de moustiques dans bocal recouvert de mousseline. Lutte contre les moustiques avec le pétrole (en classe).

Dissection morphologique externe du hanneton ou du carabe doré. — Elevage du lézard en terrarium (apport de vers et de mouches par les élèves). Elevage du carabe doré.

En hiver : alimentation des oiseaux sur les fenêtres. Elevage du muscardin des noisetiers en cage : sommeil hibernale de la bestiole observé en classe.

En botanique : au printemps, préparation d'une rocaille au préau, pour plantes alpines récoltées en course par les élèves et le maître. — Culture, dans un coin du préau, de plantes monoïques (maïs) et dioïques (chanvre).

En classe et à la maison : préparation d'un germinateur dans mousseline sur verre, avec graines monocotylédones et dicotylédones (blé et haricot). — Culture du maïs ou du blé dans solution nutritive minérale (azotate, potasse, phosphate de fer, magnésie, etc.). — Transpiration des plantes vertes : avec balance et plante verte sur le plateau, le tout exposé au soleil, ou avec vase à fleur coiffé d'un bocal de verre. — Respiration des plantes démontrée par de l'eau de chaux sous une cloche avec bouquet de fleurs, le tout à l'obscurité. — Gonflement des graines qui germent, démontré avec une bouteille pleine de graines humides : éclatement de la bouteille fermée par un bouchon ficelé. — Démonstration que la respiration des animaux et des plantes est un phénomène identique à la combustion : souffler dans de l'eau de chaux claire qui se trouble, et comparer avec ce qui s'est passé pour les plantes ; faire brûler une bougie dans un vase et y verser (après extinction) de l'eau de chaux claire, qui se trouble. — Lessiver (à la maison) des cendres de bois et apporter le résidu sec ou salin (carbonate de potasse). — Préparer des cendres d'os (phosphates). Chercher et préparer du salpêtre d'écurie. — Semer du blé dans des vases à fleur contenant respectivement du sable et de l'argile, pour démontrer la différence de perméabilité des sols.

En classe : cultiver du blé dans quatre vases à fleurs contenant du sable et respectivement *a*) pas d'engrais ; *b*) engrais azoté ; *c*) engrais azotés et potassique ; *d*) engrais complet (N. P. K.).

Préparer à domicile : diagramme de fleur monocotylédone (safran, lis, colchique) ; diagramme de fleur dicotylédone (glycine, géranium).

En classe et en promenade : observation, au printemps, des ormeaux en fleurs (apétales), poirier, cerisier en fleurs (dialypétales), pomme de terre (gamopétales). — Préparation de diagrammes de ces fleurs à la maison. — En automne, préfoliation et préfloraison : mise en vase avec eau de rameaux de marronnier, de poirier, de lilas ; phénomène à observer en classe pendant plusieurs semaines. — Préparation des fleurs de primevères hétérostyles pour étude de la pollinisation. Observation du balancement des étamines de la sauge. Mouvement provoqué des étamines de l'épine-vinette.

Avoir en automne quelques plantes de géranium en classe pour démontrer l'influence de la lumière sur la croissance. — Préparer en hiver, à la maison, des rondelles polies de fayard, de chêne, etc.

En été, en classe et à la maison : dissolution de la chlorophylle dans alcool et essence de pétrole. — Disparition de la chlorophylle dans l'obscurité : plante en pot mise quelques jours en armoire ; planche sur l'herbe verte. Réapparition de la chlorophylle à la lumière.

En biologie : étude de la symbiose dans l'aquarium cité plus haut, avec habitants, animaux : têtards ou poissons rouges ; végétaux verts : renoncule aquatique, myriophylle, élodée du Canada, mousse fontinale, etc.

En classe, plantes aquatiques dans une bouteille blanche à moitié remplie d'eau et de gaz carbonique obtenu d'un siphon d'eau de Seltz ; la bouteille ouverte retournée dans un bocal plein d'eau. Assimilation chlorophyllienne : CO_2 transformé en O_2 , symbiose des animaux et des plantes vertes. — Prendre un œuf couvé pendant 5 ou 6 jours, le maintenir en eau chaude à 40° pendant quelques minutes, puis l'ouvrir délicatement par son équateur en le maintenant dans l'eau : l'embryon montre son cœur qui bat.

En physique : Une foule d'expériences et de démonstrations sont opérées spontanément par les élèves au moyen d'appareils construits par eux-mêmes. Sans entrer dans des détails de construction, voici quelques applications intéressantes obtenues par des élèves de 12 à 14 ans au moyen d'appareils construits à la maison, et expérimentés à l'école :

Dilatation des solides démontrée par pyromètre à aiguille et cadran. — Dilatation des liquides expérimentée au moyen d'une

bouteille remplie d'eau rougie dont le bouchon percé est traversé par un tube de verre. — Dilatation des gaz expérimentée par le même appareil avec un peu d'eau seulement et le tube plongeant jusqu'au fond. — Pression latérale démontrée avec un tourniquet hydraulique et une turbine (roue de Pelton) construits par l'élève. — Densité expérimentée par le ludion construit par l'élève. — Lois magnétiques et lois électriques d'attraction et de répulsion démontrées par un aimant et aiguille à tricoter suspendue. — Pression de la vapeur démontrée au moyen d'une douille de fusil, un bouchon, un peu d'eau et une lampe à alcool. — Etc., etc.

Ces *et cætera* désignent d'autres expériences sur la pression barométrique, ainsi que des analyses minéralogiques simples, dont le principe, comme dans tout ce qui précède, est la participation directe de l'élève aux expériences, qui peuvent toutes être faites ou répétées à domicile. Les abondantes citations que nous avons faites des notes que M. Jomini a bien voulu nous fournir, suffisent à montrer que l'école active n'est point pour lui une nouveauté théorique seulement.

En géographie et en histoire.

L'étude de la géographie touche par beaucoup de points à celle des sciences naturelles. C'est à ses débuts et au stade supérieur que cette analogie apparaît le mieux ; elle est moins évidente dans le stade secondaire qui nous occupe. L'étude du lieu natal, de sa configuration extérieure, de ses voies de communication, de ses ressources naturelles et industrielles, de son développement historique, peut fournir une base de comparaison préparant toutes les généralisations futures ; il est peu d'endroits où l'on ne puisse, par exemple, observer les effets de l'érosion, de l'exposition, de l'altitude, les relations entre la nature du sol, les productions et les occupations des habitants, etc. Cette première étude rentre dans le programme primaire ; nous nous demandons s'il n'y aurait pas d'intérêt à la reprendre au secondaire à un point de vue plus élevé, à cause, précisément, de sa conformité à l'esprit de l'école active.

Le temps n'est plus où l'étude de la géographie et de l'histoire était pure affaire de mémorisation. La campagne menée par des éducateurs modernes, par M. Roorda notamment, contre l'abus des noms, des dates inutiles, des chiffres statistiques de valeur

toute passagère, n'est heureusement pas restée sans effets, encore que la vieille ornière ne soit point partout définitivement comblée. Il n'y a aucune vertu éducative dans le fait de pouvoir nommer 80 villes de France. Ce sont les faits qui importent, et encore faut-il les choisir en vue de la culture générale. La méthode active n'est possible en géographie et en histoire que si ces enseignements revêtent l'aspect d'un voyage rapide à travers l'espace et le temps, destiné à *situer* quelques séjours prolongés que l'on s'accorde en tels endroits particulièrement intéressants, séjours qui doivent enrichir la pensée, nourrir l'esprit et fortifier les facultés par l'exercice. Sans doute nos programmes cherchent-ils trop encore à tout embrasser, et gênent-ils, de ce fait, ces séjours prolongés ; c'est du moins ce qui ressort des réflexions dont M. Küpfer, professeur au Collège de Morges, veut bien nous faire part :

L'activité au sens où on l'entend ici, ce serait avant tout l'étude de textes historiques appropriés, et, par ces textes, l'élaboration de pages d'histoire documentaires. Or, il n'est pas besoin, me semble-t-il, de démontrer que le cours d'histoire de nos collèges ne s'y prête pas du tout. Le temps, d'une part, le programme de l'autre, ne nous le permettraient pas, même si l'on parvenait à surmonter l'aversion de nos élèves (elle tient à leur âge) pour des textes documentaires non pittoresques. Il va sans dire, d'ailleurs, que le cours lui-même peut être présenté plus ou moins passivement à l'élève : raisonner avec lui, comparer, déduire, observer des gravures d'un peu près, cela et d'autres moyens depuis longtemps recommandés, rendront la leçon vivante. Mais ce n'est pas encore *l'école active*.

Quant à la géographie, le problème pratique paraît se poser plus simplement. Je le conçois sous ces deux aspects fondamentaux : étude et reproduction (graphique ou plastique) du terrain, — et de la carte. Le champ des observations directes est ici beaucoup plus vaste. Il est aussi plus aisé à parcourir, parce que plus concret. Et cependant, là encore, je le confesse, j'en suis encore à un minimum. Point d'étude directe du terrain : l'horaire ne s'y prête pas ; par suite point de reproductions. L'étude de la carte restreinte aux documents du manuel ou de la carte scolaire suisse. Tout cela faute de temps (l'Europe et l'Amérique en 2 heures, la Suisse en 1 heure par semaine). Par contre, croquis, schémas, profils au tableau, force examens par croquis rapides ou par cartes muettes à remplir, raisonnements, comparaisons, déductions, tant que faire se peut.

L'effet paralysant de programmes trop encyclopédiques et trop rigides, et d'examens stéréotypés, apparaît mieux encore si l'on place en regard des obstacles qui gênent nos maîtres d'histoire, les effets bienfaisants de la liberté dont jouissaient les élèves de Sanderson dans leurs études historiques, et des moyens matériels magnifiques que leur directeur mettait à leur disposition. Voici quelques extraits de Wells sur ce sujet :

Il (Sanderson) estimait que l'histoire d'une époque peut être étudiée avec le plus de fruit dans les chefs-d'œuvre de ses arts graphiques ou plastiques, de sa musique, de sa littérature et de son architecture, car ces chefs-d'œuvre reflètent, en même temps que l'âme de l'artiste qui les créa, les plus nobles aspirations du peuple au sein duquel il a vécu. Depuis longtemps les murs des escaliers et des corridors de l'école de Oundle étaient couverts de photographies représentant les plus beaux tableaux des vieux maîtres et des grands peintres modernes, les chefs-d'œuvre de la sculpture et de l'architecture des Egyptiens, des Assyriens et des Grecs, et nos plus magnifiques églises et cathédrales.

Sanderson préconisait l'enseignement de l'histoire industrielle aux plus jeunes élèves, estimant que l'histoire du développement économique, des outils, des inventions et des artifices féconds imaginés par l'homme, intéresse davantage les garçons que les abstractions politiques, ou même que les excentricités de maints héros fameux, parce qu'elle est vivante et concrète¹.

Le célèbre homme d'école anglais, qui personnifie ce que le système d'éducation libérale a réalisé de plus complet dans le domaine de l'école active, ne faisait donc pas de l'histoire l'objet d'un « cours » au sens que nous donnons à ce mot, mais bien de lectures conseillées, que chacun était libre de pousser dans la direction spéciale convenant à sa tournure d'esprit. La « leçon » d'histoire — si l'on peut donner à ce mot une telle acception — se passait à la bibliothèque, assez spacieuse pour contenir non seulement beaucoup de livres, mais encore beaucoup de garçons. Chaque élève avait reçu, au début de l'année scolaire, une feuille imprimée contenant les instructions générales concernant le travail à accomplir, le programme spécial de l'année courante, avec ses subdivisions, et la liste complète des ouvrages à consulter. Le premier trimestre était ainsi employé à des lectures personnelles, préparant la connaissance générale de

¹ H. G. WELLS, *Un grand éducateur moderne*, p. 215.

l'époque envisagée. Pendant le second trimestre, chaque élève, au lieu de travailler individuellement, travaillait comme membre d'un groupe. De concert avec deux ou trois condisciples, il choisissait un des problèmes figurant sur la liste donnée et se consacrait à la portion du travail que lui avait attribuée le groupe (analyse d'opinions de spécialistes, revue de témoignages historiques, élaboration de tableaux synoptiques, de graphiques, de cartes). Dans le troisième trimestre, les travaux collectifs étaient collationnés, et Wells affirme que cette forme de préparation, alternativement individuelle et collective, mettait à même d'affronter les examens officiels.

Les « questions » proposées aux élèves sont de nature à contraindre à l'étude des événements, pour mener ensuite à des conclusions générales. En voici deux à titre d'exemples :

Mrs Webster (dans *The French Revolution : a Study in Democracy*) cherche à démontrer que la Révolution française fut le résultat de complots anarchistes, orléanistes et prussiens. Examinées à la lumière de tous les documents qui vous sont accessibles à la bibliothèque, ses opinions et ses conclusions vous paraissent-elles convaincantes ?

Vous entendrez dire que Napoléon foula aux pieds tous les petits Etats et toutes les petites nations qui tombèrent sous sa domination, et qu'il les dépouilla, afin de pourvoir à de nouvelles conquêtes. Choisissez un Etat ou une province et tracez un exposé de son administration sous Napoléon, de façon à justifier ou à démentir cette affirmation. Citez vos sources.

Il est clair que de telles questions étaient proposées à des jeunes gens au-dessus de 16 ans ; mais si la nature des questions changeait avec l'âge, le principe restait le même : celui de la recherche personnelle et d'une activité libre dans un champ de travail imposé. Nous nous abstenons, sur une forme d'enseignement qui s'écarte si hardiment des chemins battus, de jugements qu'il appartient aux maîtres d'histoire seuls de formuler.

En arithmétique, en géométrie et en mathématiques.

M. Vaney, professeur au Collège classique cantonal, nous a fourni les intéressantes notes qui suivent :

Dans l'enseignement des mathématiques, voici à mon point de vue les moyens qui doivent être employés dans l'école active :

1. *La confection de modèles* qui facilitent soit la compréhension de certaines théories d'arithmétique ou d'algèbre, soit l'étude de la géométrie. Exemples : toute l'étude des fractions peut se faire au moyen de découpage de rectangles (voir Laisant, *Initiation mathématique*, 1909, Hachette). Les opérations de la racine carrée peuvent être interprétées en découpant un carré (Voir *Méthodologie*, Enseignement de l'arithmétique, par Louis Grosgrurin; Payot, 1922) ¹.

Les formules fondamentales

$$\begin{aligned}(a \pm b)^2 &= a^2 \pm 2 ab + b^2 \\ a^2 - b^2 &= (a + b) (a - b) \\ (a \pm b)^3 &= a^3 \pm 3 a^2 b + 3 a b^2 \pm b^3\end{aligned}$$

peuvent se représenter par des découpages qui font vivre en quelque sorte toutes ces identités. (Voir Giebel, *Anfertigung mathematischer Modelle*, 1915, Teubner, Liepzig. Mathematisch-physikalische Bibliothek, Band 16.)

Enfin, en géométrie, de nombreux théorèmes peuvent avoir leur démonstration matérialisée à l'aide de découpages articulés.

La mesure de l'angle inscrit dans un cercle, le théorème de Pythagore, la somme des angles d'un polygone, la similitude, la recherche de lieux géométriques, etc., sont autant de sujets où les découpages sont des auxiliaires précieux.

2. *Les dessins, les graphiques* qui interprètent les énoncés des problèmes d'arithmétique et les rendent plus vivants, puis les *tableaux de mesures*. Exemples : Les solutions des problèmes de partages inégaux, de mobiles, etc., sont rendues plus claires au moyen de figures. (Voir Lemoine, *Cours d'arithmétique*, Hachette.) — Pour chaque espèce de mesures du système métrique, on peut établir un tableau de récapitulation où chaque unité est le titre d'une colonne contenant 1, 2, 3 chiffres suivant les mesures étudiées. — Si l'élève élabore lui-même un tableau des mesures correspondantes de volumes, capacités et de poids, il se rend mieux compte de leurs relations.

3. L'application immédiate de la théorie arithmétique ou algébrique, ou, en géométrie, du théorème étudié ; la résolution de plusieurs problèmes semblables, d'apparence différente, mais de raisonnement analogue.

Mettre une application immédiatement après un théorème, c'est imiter le physicien ou le chimiste qui contrôle la théorie par l'expérience, c'est faire comprendre à l'élève à quoi sert le théorème. Bien

¹ A noter que l'excellent ouvrage de notre collègue genevois est inspiré tout entier de la méthode active et fait honneur à notre enseignement suisse. (E. B.)

mieux, l'élève peut parfois trouver le théorème suivant en observant les conséquences du premier ; il devient actif, son intérêt est accru, et il construit de lui-même et petit à petit la géométrie. Sans être un nouveau Pascal et refaire toute la géométrie à lui seul en une nuit, il comprend à quoi servent ces théorèmes et ces formules, qui autrement lui paraissent inutiles. (Voir Hall and Stevens *A School Geometry*, Macmillan, Londres, 1920.)

En arithmétique et en algèbre, l'élève peut imaginer des problèmes semblables aux problèmes étudiés. Par exemple, aux mobiles qui se poursuivent on peut substituer des sommes variables, et les mobiles allant à la rencontre l'un de l'autre peuvent être remplacés par des robinets remplissant un bassin. (Voir aussi Pouthier, *Pour qu'on apprenne les mathématiques*, Didier, Paris, 1912.)

En résumé, ce n'est pas en feuilletant un livre qu'un jeune homme apprendra l'arithmétique, l'algèbre ou la géométrie ; il faut qu'il construise lui-même, qu'il dessine des figures exactes et soignées, qu'il résolve de nombreux exercices. Mais il faut aussi que ses connaissances soient bien classées d'après un plan net et clair. Or, cela n'est possible que si l'élève a écrit lui-même les points principaux du cours. Le cahier de géométrie ou d'algèbre devient alors plus profitable qu'un livre, et la manière de le tenir doit être une leçon de bon goût tant par la disposition de l'ensemble que par l'exécution soignée des figures.

Il serait désirable de mettre entre les mains des élèves des recueils d'exercices de géométrie et d'arithmétique gradués, mais non résolus. Seule la collaboration de plusieurs collègues intéressés à cette question permettrait l'élaboration de semblables ouvrages qui me paraissent d'une urgente nécessité dans le canton de Vaud.

Il sera intéressant de citer, sur la même matière, les opinions de Sanderson, qui fut avant tout mathématicien et naturaliste. Elles confirment celles du professeur vaudois sur plusieurs points essentiels et en élargissent considérablement les conséquences sur beaucoup d'autres. Sanderson, dit Wells, « démontra l'absurdité qu'il y a à s'imaginer que la logique puisse précéder l'expérience et il se refusa à placer un obstacle quelconque sur le chemin de l'élève en mathématiques ». En d'autres termes, et autant qu'un profane comme l'auteur de cet article peut en juger, l'éducateur anglais se refuse à voir dans les mathématiques un domaine réservé aux seuls initiés ; il les croit accessibles à tout élève normal, à la seule condition qu'on débute par l'expérience concrète toutes les fois que c'est possible ; c'est donc la méthode

active qui peut seule généraliser le succès. Il vaut la peine, là aussi, de faire une large citation des appréciations de Wells :

Les principes de Sanderson lui faisaient préférer aux preuves théoriques une application numérique concrète, tout au moins pour les commençants. La perfection même dans laquelle Euclide et la plupart de ses imitateurs ont enfermé la géométrie est un obstacle auquel se heurte l'intelligence de l'élève ordinaire. Sanderson abordait en premier lieu les faits principaux de la géométrie de façon concrète et avec des applications numériques. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'attachât aucune valeur à une présentation logique ; au contraire, toute sa méthode tendait à amener l'élève à comprendre parfaitement les procédés de raisonnement qu'emploie la géométrie. Ce n'est que lorsqu'il s'agissait de propositions évidentes qu'il refusait de s'embarrasser de démonstrations.

Après tout, la géométrie élémentaire est une science expérimentale. A ses degrés plus avancés, elle offre un champ suffisant pour l'éducation de la logique. Sanderson estimait que tout ce qui est fixe, rigide, incapable de se développer est mort, et que rien de ce qui est mort ne saurait donner la vie. Obliger un enfant à se soumettre passivement à une autorité, fût-ce à celle d'Euclide ou de Newton, c'est lui fermer la route des découvertes. Sanderson voulait que l'on favorisât au contraire l'esprit de recherche et d'indépendance. Au cours d'un examen officiel, un examinateur fit remarquer — et c'était dans sa bouche une critique, sans doute — que les élèves d'Oundle avaient démontré une certaine proposition chacun à sa façon. Le directeur en fut enchanté : il y voyait une manifestation d'indépendance et de personnalité...

Sanderson donna le nom de « mathématiques continues » à un procédé qui est entièrement de son invention¹. Ce nom ne le satisfait jamais, mais la chose elle-même eut un succès étonnant... Le but avéré des « mathématiques continues » n'est point d'étudier des méthodes, c'est de les appliquer dans la pratique. Bien des choses s'apprendront en cours de route, mais l'intérêt naît de la recherche elle-même. Le professeur choisit un sujet d'intérêt général, à l'étude duquel puissent s'appliquer les méthodes mathématiques : toute la classe, travaillant de concert, fournit un rapport sur ce sujet. Le maître trace un programme approximatif, qu'il modifie parfois d'après les *desiderata* des élèves. Il jette son dévolu, par exemple, sur l'étude d'un moteur à gaz ; on travaille sur des données fournies par l'expérience : quantité du gaz consom-

¹ Cette affirmation appellera sans doute une réserve de la part de maîtres qui, nous le savons, recourent dès longtemps au procédé en question. Ce qui est par contre personnel à Sanderson, c'est la base exclusivement concrète et le développement qu'il lui a donnés.

mé, quantité d'eau nécessaire pour le refroidissement, dimensions du piston, volant, etc. Il y a là matière à de nombreuses enquêtes. Calcul du poids des diverses pièces, de la force de refoulement du piston, de l'énergie fournie, etc., voilà de quoi occuper plusieurs petits groupes d'écoliers dont chacun a la responsabilité de traiter un des aspects du problème. Ou bien, on prendra comme sujet le lancement d'un aéroplane de nouveau modèle. Certaines données ayant été publiées, les élèves calculeront le poids que l'avion pourra enlever dans les airs, le prix de revient du voyage ; ils étudieront même jusqu'à un certain point l'aspect commercial de l'entreprise. Une course de motocyclettes suggère aussi de nombreux problèmes de mécanique. Divers problèmes d'économie domestique se posent continuellement à nous. Il importe que les jeunes gens songent au bien-être matériel de la nation et comprennent que les mathématiques peuvent rendre des services dans ce domaine. Une grande ville est menacée de manquer d'eau par suite de la sécheresse. D'après les données connues, nous pouvons calculer le nombre de litres nécessaires par jour, le temps que durera la quantité d'eau disponible, l'effet du rationnement, etc. Questions intéressantes et qui exigent des procédés mathématiques¹.

Il est aisé de discerner dans ce qui précède la mise en œuvre constante et généralisée des postulats de l'école active étudiés dans la première partie de ce rapport : application du travail scolaire aux questions de la vie journalière, documentation, travail en groupes, collaboration, concentration du travail autour d'un centre d'intérêt, tout y est. Quant aux possibilités réalisables par des procédés analogues dans nos collèges, gymnases et écoles professionnelles, là encore nous nous récusons, et laissons aux maîtres que cela concerne le soin d'en juger.

En langue maternelle.

Si les ouvrages sur l'école active abondent en suggestions intéressantes au sujet de l'enseignement scientifique et de l'étude des faits, ils sont par contre pauvres en idées fécondes sur l'enseignement des langues, maternelle ou étrangères, et d'une manière générale sur les activités qui doivent cultiver *les facultés d'expression*. C'est qu'il y a là tout un ensemble de difficultés techniques à surmonter qui varient suivant les pays, le milieu social et le but même qu'on assigne à l'éducation.

¹ H. G. WELLS, *Un grand éducateur moderne*, p. 209 et suiv.

Un mouvement international ne saurait avoir le dernier mot en ces matières.

D'autre part, l'école active ne sépare pas les branches d'études de la façon rigoureuse qui est de tradition dans nos enseignements spécialisés. Elle entend que le maître d'histoire ou de géographie, celui de sciences ou de mathématiques, vouent le plus grand soin à la correction de la forme, à la justesse de l'expression, à la qualité du langage chez les élèves. La leçon de français vient alors systématiser les connaissances de langue ; elle les applique aux manifestations plus générales de la vie et de la pensée telles qu'elles apparaissent dans les œuvres littéraires, ainsi qu'aux manifestations plus subtiles de l'être intérieur qui n'ont pas de place dans les autres disciplines. Sa tâche sera d'autant moins ardue que les élèves auront été mieux habitués, dans toutes les leçons, à la précision dans l'observation et à l'ordre dans les idées. Le rôle des enseignements scientifiques est énorme à ce point de vue ; les maîtres de français ne sauraient, sans injustice flagrante, être tenus pour seuls responsables de la qualité du langage, du style, et même de l'orthographe chez leurs élèves.

La tâche de l'école secondaire en matière d'enseignement du français est si importante, elle touche de si près aux fondements mêmes de notre vie intellectuelle, qu'aucune formule, si heureuse fût-elle, n'en saurait déterminer *a priori* l'orientation et les modalités. Seule, la loi de l'intérêt garde ici toute sa valeur ; mais il est aisé de voir de quelles multiples interprétations elle est susceptible. L'enseignement public n'est pas un préceptorat ; l'impuissance d'un enseignement individualisé en présence de la tâche humaine, culturelle à accomplir, s'y manifeste clairement. L'influence du maître sur cette collectivité anonyme qu'est la classe n'apparaît nulle part avec plus d'évidence que dans cette étude où toute recherche de la forme vise à traduire la pensée, et où l'instrument de cette pensée est une langue dont la clarté est l'attribut le plus incontesté. Ce n'est qu'après s'être rendu maître de l'instrument dans la mesure de ses forces, que l'enfant peut aspirer à l'originalité, et que l'enseignement, tout en restant collectif dans ses grandes lignes, donne plus de place aux manifestations individuelles.

A ce propos, nous devrions parler d'abord de grammaire et d'orthographe. Mais ce rapport n'est pas un cours de didactique,

et une brève déclaration de principe suffira à marquer notre point de vue à propos de ces deux enseignements si importants. Aucun mouvement, d'école active ou autre, ne saurait leur enlever la sollicitude à laquelle ils ont droit. La grammaire n'est-elle pas la première initiation à la philosophie ? Son étude n'est « ennuyeuse » pour l'enfant que si elle est faite d'une manière dogmatique ; étudiés inductivement, les faits grammaticaux sont intéressants pour tous les âges, liés qu'ils sont alors à la faculté d'observer, et à l'éducation de la pensée et du raisonnement.

Quant à l'orthographe, rien ne contredit la méthode active dans son étude bien comprise, encore que celle-ci exige une discipline de l'esprit et une somme d'efforts que nous persistons à croire salutaires. Aucun enseignement ne met davantage à contribution les sens supérieurs et les facultés intellectuelles positives ; il n'est nullement nécessaire, pour le rendre actif, de recourir au procédé artificiel du jeu ; il suffit de varier la forme d'exercice, d'habituer l'élève à se contrôler lui-même avec sévérité et de lui montrer les moyens de corriger ses erreurs et ses lacunes de vision, de mémoire et de raisonnement ; et si quelque contrainte est nécessaire pour cela, c'est là une mesure nécessaire et dont l'intéressé sent lui-même le besoin. Méconnaître la valeur de cet effort pour la formation du caractère, ce serait créer, entre école active et école éducative, une contradiction qui ne doit pas exister. Qu'on le veuille ou non, une orthographe correcte restera longtemps encore l'un des critères d'une bonne éducation.

Mais nous avons hâte de donner la parole à quelques maîtres de collèges que nous avons consultés sur les procédés auxquels ils ont recours pour rendre « active » l'étude du français dans leurs classes.

M. Max Dudan, professeur au Collège de Nyon, place la question de principe en tête des pages qu'il nous adresse obligeamment :

Y a-t-il une méthode « active » d'enseigner le français dans nos Collèges ?

Ces termes de méthode ou d'école *actives* semblent bien être ceux sous lesquels notre époque repose le problème éternel de l'école. Le siècle de l'expérience voudrait mesurer de façon pra-

tique le travail de l'école. Il serait heureux de faire de ce travail une action tangible et aussitôt vérifiable.

Félicitons-nous de voir le vieil et antique problème prendre forme neuve, et profiter de l'esprit du siècle ! Mais n'allons pas croire qu'un simple point de vue va suffire à l'épuiser, ou même à le renouveler de façon notable.

L'école, c'est-à-dire la formation de tout le jeune individu humain, ne sera jamais active et puissante que dans l'esprit du maître assez puissant lui-même et assez actif, pour embrasser et animer tout entier de son souffle ce gigantesque et complexe problème.

Nous ne chercherons donc pas, en parlant de l'enseignement moderne du français dans nos collèges, à employer le terme *actif* dans un sens autre que le sens courant et le plus ancien. Nous n'en ferons le mot ni d'une école, ni d'un système. Il suffira qu'il vienne s'appliquer naturellement à ce que nous jugeons l'essentiel dans un enseignement bien compris de la langue maternelle.

« Actif » désignera pour nous l'esprit de l'élève, ému et touché assez profondément par l'objet de son étude pour l'exprimer et le traduire dans une forme originale et personnelle. C'est déjà dire que ce résultat ne sera pas toujours immédiatement sensible. Il ne faut pas vouloir de l'action immédiate et à tout prix. La réaction la plus profonde sera peut-être la plus lente, et les effets s'en feront parfois sentir à des mois et à des années de distance.

Quoi qu'il en soit, la leçon essentielle d'un enseignement ainsi compris sera la leçon de lecture. Il faudra d'abord lire, puis faire relire à l'élève, lentement, avec tout le feu et la grâce répandus dans l'œuvre, la page de sa chrestomathie ou du livre qu'il doit faire siens. Son esprit baignera au cœur de l'œuvre et se pénétrera longuement de son sens et de sa saveur. Puis, par une analyse de son tout, de ses parties et de son détail, il la fera descendre tout entière sur le terrain de sa propre expérience, et la verra par ses yeux.

Dès lors, il est capable non seulement de la relire avec goût et justesse, ou de la reproduire avec vie et avec joie, mais l'âme et le style l'en auront touché si avant qu'il se sentira entraîné à composer, avec sa propre observation, des thèmes qui, par leur pensée et par leur forme, seront semblables à ceux de l'auteur. Pourvu que le morceau de lecture ait été choisi de manière à correspondre aussi exactement que possible aux goûts et à l'âge de la classe, on verra l'élève sortir soudain de sa passivité, et trouver par la lecture un chemin naturel et comme enchanté vers la composition, c'est-à-dire vers l'action la plus profonde qu'il se puisse proposer. Inutile de dire que la méthode et les

résultats seront les mêmes qu'il s'agisse d'un morceau de prose ou de poésie ou d'œuvres ressortissant plus directement au cours pratique de littérature qui se donne en première classe. Car il faut renoncer à faire lire à l'élève une œuvre qui ne tombe pas tout entière sous le contrôle de son expérience. Quant à la grammaire, elle n'aura été, dans tout ce travail, qu'un moyen de plus pour discerner l'assemblage logique des parties du sujet et la valeur exacte de chaque mot.

Il n'est pas, dans ce sens d'une assimilation parfaite et active du morceau lu par l'élève, jusqu'au simple fabliau du moyen âge qui ne puisse servir d'exemple pratique et actuel.

Voici, à ce propos, la reproduction faite par un élève, après simple lecture en classe, du fabliau du « Curé qui mangea des mûres » :

« Un curé chevauchait le long d'un fourré. Sa mante noire retombait sur les flancs de sa mule.

» Comme il passait sous bois, il vit une belle ronce épineuse, chargée de mûres noires qui brillaient au soleil. Cette belle branche se balançait au-dessus de sa tête. Le curé dévorait déjà les mûres des yeux. Son palais en était flatté.

» Malheureusement, la branche se tenait haute. Le pauvre curé, ne résistant plus à la tentation, conçut un projet périlleux. Il se dressa debout sur la selle luisante de la mule. Comme il s'évertuait à se tenir en équilibre, il se dit : « Si quelque mauvais plaisant venait à crier : hue ! je.... » Mais il n'acheva pas sa phrase. Il avait crié si fort « hue » que la mule docile obéit, et voilà le pauvre curé au milieu du fourré ! »

Il suffit de connaître la succincte analyse que donne de ce fabliau le manuel d'histoire de la littérature de Desgranges pour comprendre que l'élève est allé assez au fond de l'inspiration morale de ce fabliau pour en recréer lui-même tout le décor pittoresque. Le quiproquo qui fait rouler le curé dans le fourré n'est qu'une ficelle facile à renouveler. Mais la description pittoresque exprime à merveille le péché mignon du moine. L'élève qui a deviné ainsi son homme n'aura nul effort à faire pour le retrouver et le peindre sous l'habit d'un de nos modernes ecclésiastiques.

Ici nous affirmons un principe essentiel : il n'est pas de pittoresque, ou de beau style indépendant du fond qui l'inspire. L'élève qui écrit le mieux est celui qui pense le mieux. Pour arriver à comprendre et à reproduire le style de ses modèles, il a d'abord dû passer par le fond de leur pensée. Cette pensée fortifiée et enrichit la substance de son esprit : il finit par s'apercevoir qu'il n'est de style vraiment beau que celui d'une âme vraiment belle, et que la clarté du cœur est la condition absolue de celle de l'esprit. Il suffit qu'une classe ait compris cette union indissoluble du

moral et du physique, qui est le signe de la santé de toute œuvre éternelle, pour que cette idée l'oblige comme à un culte. Et avec la logique droite et profonde de son âge, elle rougira de commettre aussi dans sa conduite un acte qui l'éloignerait de cet idéal de pure morale et de pure idée auquel elle s'est donnée. La discipline, dans cette classe, n'est plus à faire. L'objet de chaque étude s'en charge chaque jour. L'esprit, par la contemplation, s'est créé l'idéal d'une action qui est aussi, et d'abord, celle du caractère.

A un moment où tant d'écrivains en renom sont tentés de faire de la pensée un simple amusement de l'esprit, et où les peuples semblent avoir perdu le sentiment des bases morales de la pensée, nous avons quelque raison d'être fiers de pouvoir nous rattacher, à travers nos classes et nos élèves, à un pays et une tradition qui ont gardé si fort le sens et le goût de l'harmonie morale de la pensée et de la forme de l'œuvre littéraire, harmonie profonde et active qui est celle de l'éternel classicisme.

Voici les notes que M. Schuchardt, professeur au collège de Vallorbe, nous a transmises sur

L'étude de la composition et de la lecture analytique :

Tout d'abord quelques mots d'introduction. Je pense que la composition ne doit pas être un simple exercice de style ; que la correction du style comme la facilité à composer sont un premier but à atteindre, mais que le travail de composition ne devient intéressant pour les élèves comme pour le maître qu'à partir du moment où l'enfant met dans son travail un peu de lui-même. C'est donc sa personnalité qui entre en jeu. Pour cela, il lui faudra d'abord observer par tous ses sens ; ensuite, livrer le résultat de ses réflexions et de ses observations.

Aussi, laissant de côté les sujets d'imitation, ai-je donné essentiellement des sujets d'observation. Ce sont, tout d'abord, de petites narrations de choses vues et vécues, toujours en relation avec la réalité. Puis, l'observation porte sur des sujets plus restreints, afin de gagner en précision ; les cinq sens sont mis successivement à contribution ; enfin, des faits, des objets et des sensations, on passe à l'expression des sentiments et idées abstraites, qui est le point d'arrivée et où intervient plus directement le jugement.

La lecture analytique aussi permet d'éveiller le jugement et la personnalité. Il faut arriver à assimiler suffisamment une lecture pour pouvoir en rendre compte sous une forme personnelle. Tant que ce but n'est pas atteint, analyse, compte rendu, résumé,

ne sont qu'un jeu de mosaïque où l'on ne fait que piquer, çà et là, une phrase, pour la transposer du texte dans son travail. Ce dernier ne représente en aucune façon le modèle, puisque, n'ayant vu que le détail, on n'a pu saisir le sens du tout. Aussi, une analyse bien faite est-elle un indice sûr de développement.

Trois classes de composition. — Je relève ici les derniers sujets de composition donnés dans trois classes du collège. Ce sont d'abord de petites narrations. Afin de leur donner une certaine unité et de les rapprocher davantage de la réalité, nous les avons groupées sous le titre général de : La vie au village racontée par un écolier (Fragments de mon journal). Je retiens les sujets suivants : Une leçon, Un repas en famille, La promenade du dimanche, Au bord de l'eau.

Première remarque, ces travaux sont spontanés. Pas de recherche littéraire encore. Peu ou pas de désir de plaire. En toute simplicité, l'élève y met ce qu'il voit et qui le frappe. Aussi n'y faut-il pas chercher le détail psychologique, la fine observation, l'habile disposition des notations et des idées. Le monde intérieur d'un enfant est plein de richesses, mais il ne sait pas l'extérioriser. A l'injonction : « Parlez de vous », bien peu répondent.

Pourtant, de ci, de là, quelque chose de personnel. L'un se montre sur la sellette et essaye d'analyser ses sensations. Un autre laisse échapper quelques remarques sur le favoritisme. Pas d'épanchements. Guère de jugements énoncés. Je n'en relève qu'un de nettement formulé. Malgré tout, chacun commence à se différencier de son voisin. Petit à petit la personnalité se forme, le style en prend la marque.

Il s'agit ensuite de rendre l'observation plus précise ; il faut arriver à ne plus se contenter d'impressions ou de vagues souvenirs ; il faut analyser ses sensations, les rendre en un langage précis, en employant le mot propre, en prenant aussi le goût de l'image, du pittoresque, de la tournure personnelle.

Donc, sujets d'observation ; d'abord simple, précise, comme dans : Un atelier de menuiserie, Le placard aux affiches, Notez des tics ; puis, se compliquant comme dans : Jean qui pleure et Jean qui rit, La leçon de gymnastique, Une visite dans un musée ; enfin demandant l'observation de soi-même comme : Un convalescent raconte comment il reprend goût à la vie.

La description est souvent gauche. On a peine à trouver le mot qui traduit sa pensée. Cependant le jugement intervient ; il établit un choix dans les détails comme dans les expressions. De la photographie on passe au tableau. L'un arrive à faire entrer ses trois tableaux de : Jean qui pleure, Jean qui rit et Jean tout court, en une petite scène familière. Dans « Une leçon de gymnas-

tique », un autre évite la description interminable des exercices en se plaçant au point de vue du spectateur, et en donnant un tableau d'ensemble bien vivant. Mais le plus personnel est celui qui, dans un sujet comme : Visite à un musée, fait passer tout son goût pour la peinture. Et on sent que c'est vrai.

Enfin, dans les sujets les plus compliqués, il s'agit de développer une idée, d'exposer un sentiment. Ici, une discussion, des arguments ; là une analyse. Parmi les derniers sujets donnés, je relève les suivants : Montrez un sentiment qui naît en vous et s'affirme de plus en plus. Prenez parti pour une idée et faites-vous-en l'avocat. Vos réflexions, critiques, en écoutant un orateur.

Toujours, on demande des réflexions personnelles. Il faut prendre parti, être soi-même, rester en contact avec la vie.

Evidemment, beaucoup ne sortent pas de la banalité. Si la composition contribue à la formation de la personnalité, elle n'est pas seule. Et puis, souvent, le fond manque. Qui ne trouve rien à analyser en lui, qui est indifférent, ne peut faire sentir ce qu'il ne ressent pas lui-même. Là, tout ce qu'on peut exiger, c'est la correction. Cependant, quelques travaux intéressants : sensations éprouvées pendant une fête, qui sont une vraie confession ; la joie, la pitié, nées d'un incident, qui vous gagnent et que l'on voit bien grandir. Les développements abstraits sont extrêmement gauches, incohérents même. Il leur manque l'appui de la réalité. Un seul a quelque valeur. Ce sont des considérations sur la splendeur déchue de Rome, avec une habile mise en valeur de quelques années de culture latine.

En résumé, le recours à la réflexion personnelle, sans cesse demandé, est difficile à obtenir. D'abord, le moindre effort vous en éloigne. Et puis, où il n'y a rien, le roi perd ses droits. Le jugement et la personnalité se forment lentement. La composition peut contribuer à leur formation en exigeant un perpétuel retour sur soi-même.

Enfin, les élèves se livrent le plus spontanément dans les petites classes, et les jeunes filles parlent plus facilement d'elles-mêmes que les garçons.

Lecture analytique. — Pour commencer, c'est une analyse tout objective. Il s'agit de retrouver le plan d'un texte et de repérer l'entraînement des idées. C'est une habitude d'esprit à prendre dès les petites classes et qui est un excellent moyen de contrôle de la compréhension du texte. Des textes faciles et bien construits sont le point de départ. Mais une fois la méthode acquise, on peut l'appliquer à n'importe quel texte. Et c'est ainsi qu'elle développe le jugement.

L'exercice tend donc à obtenir deux résultats :

1° Une analyse. Elle ne deviendra intéressante que lorsqu'elle permettra de transcrire sous une forme personnelle un texte lu. Les textes que nous avons analysés sont des passages de la Chrestomathie Vinet, des pièces du théâtre classique, des œuvres au programme du cours de littérature générale. Les bons travaux ont été rares. Trop souvent ce que j'appellerai du travail de « mosaïque ». Je note cependant une tendance marquée à l'abstraction, par exemple une analyse du dernier des Abencérages avec l'opposition des passions comme point de départ.

Des exercices de version permettent de travailler dans le même sens : rendre le texte étranger sous une forme personnelle... Quelques résultats satisfaisants ; mais même si les résultats sont faibles, la tendance me paraît bonne, parce qu'elle contribue à la formation logique de l'esprit.

2° L'énoncé d'un jugement sur le texte lu. Là, après de nombreux essais, j'ai abandonné, n'arrivant pas à obtenir de jugements motivés. C'est peut-être encore trop demander.

En résumé, l'étude de la version, comme la lecture analytique, contribuent à la formation logique de l'esprit.

Dans les pages qui vont suivre, M. Lavanchy, professeur au Collège de Vevey, examine l'enseignement de la composition à un point de vue plus général, en présence des revendications de l'école active :

Une activité suffisante.

(*La composition française.*)

« Nous enseignons à écrire, et tout style qui n'est pas original n'est pas un style ; — nous enseignons à penser, et toute pensée que nous tenons d'un autre n'est pas une pensée, c'est une formule : et toute méthode pour penser que nous tenons d'un autre n'est pas une méthode, c'est un mécanisme ; — nous enseignons à sentir, et un sentiment d'emprunt est une affectation, une hypocrisie ou une déclamation ; — nous enseignons à vouloir, et vouloir par obéissance est l'abdication de la volonté. »

*Em. Faguet, « XVIII^e siècle »,
J.-J. Rousseau.*

Rendre « active » une école qui l'est par nature ! Rendre « active » la composition française, dont le nom seul suppose un dur travail intérieur ! A quelles enfantines manœuvres serons-

nous donc sommés d'avoir recours, si l'on refuse de voir une « activité » dans le labeur personnel de l'élève qui doit s'exprimer ?

Il conviendrait peut-être de s'entendre, et de serrer d'abord le sens du mot. Tant d'activités, même intenses, demeurent superficielles, machinales, — passives, misérablement. On en voit qui perdent en détours leur temps et leurs forces, plutôt que de prendre bravement le nouveau chemin qu'on leur propose. Leur énergie se dépense, sans agir. Six pages de biographie, consciencieusement bourrées de faits et de dates, même si elles manifestent beaucoup de lecture et quelque analyse, ce n'est pas une composition. L'élève a exécuté une réduction plus ou moins soignée, un décalque ; il n'a pas fait un dessin.

Une « activité » particulière doit naître, dont les sources se cachent dans l'esprit de l'enfant. Comment les faire jaillir ?

Affaire d'attitude, avant tout, de contact et d'échange entre le maître et la classe. N'attendons pas grand'chose de l'élève **inintelligent** ou paresseux, pas plus que de l'élève trop soumis. Et laissons à leur pauvre besogne le maître apathique, aussi bien que le pédant. — Si l'on n'a donné, en guise de sujet, qu'un titre bien sec, et si le malheureux enfant, au prix de quel dégoût et de quelles angoisses, parvient tout juste à remplir sa page de phrases informes, de redites et de pauvretés, ou si, plus malin et plus mou, il délaye, s'il « développe » à coup d'expressions vagues, de grands mots, de phrases creuses et de synonymes, — nous n'aurons jamais que du papier noirci. Et ce sera pis encore, parce que la nullité sera devenue spacieuse et satisfaite, quand l'élève emploiera docilement les trucs recommandés par le maître, quand il écrira sur un plan tout fait des phrases apprises, quand il couvrira d'« ornements » son indigence, et qu'il se sera mué en perroquet.

On veut que l'élève agisse. C'est au maître de le faire agir, sans agir pour lui. Et s'il y a là, en fait d'enseignement, le banal commencement de toute sagesse, il n'y aura pas non plus d'autre fin, pour l'élève, que de dégager peu à peu son moi. La vraie activité à produire, c'est celle de l'être qui prend conscience de lui-même, en s'exprimant. — La vie fait son œuvre. L'école exerce aussi son influence. Avec les jours, la sensibilité se nuance, ou s'épaissit, l'imagination s'élargit, ou s'endort, l'intelligence se règle, ou se fausse, la volonté se raidit, ou se détend, — la personnalité se dessine. La composition française doit apparaître comme un aboutissement de cette obscure métamorphose. Sous ses multiples formes, description, récit, dialogue, lettre, et même lettre d'affaires, elle doit tendre à marquer une prise de possession de plus en plus ferme, par l'enfant qui écrit, de l'objet qu'il décrit.

Frappons donc à toutes les portes, pour que quelques-unes

consentent à s'ouvrir. Cherchons des sujets partout où l'enfant s'ouvre à l'homme et au monde : dans les paysages qu'il commence à voir et dans ceux dont parfois il rêve, dans la rue et dans le chez-soi, dans les lieux de travail et dans les heures de plaisir, dans l'école où l'on bâille et dans l'école buissonnière, dans la vie quotidienne et dans les livres. Toutes choses, pourvu qu'elles aient atteint l'enfant, qu'elles aient passé par lui et se soient installées en lui, toutes choses seront sujet. Selon les lois d'une germination mystérieuse et invincible, le maître verra poindre peu à peu des goûts, des tendances, des idées, il verra des tempéraments prendre forme, des caractères s'accuser. Si l'école pousse d'ailleurs l'élève, dans toutes les autres matières du programme, à une activité réellement personnelle, son expérience perpétuellement excitée et engraisée cherchera toujours plus à se manifester. De partout, encore une fois, les sujets surgiront. Le maître veillera seulement à diriger l'éclosion sans la contrarier. Il saura accueillir, et peut-être favoriser, l'apparition d'idées et de goûts originaux, c'est-à-dire différents des siens...

Si la composition existe, c'est justement pour contraindre une expérience en éveil à prendre forme dans le langage, à s'affirmer dans l'écriture. Et c'est là que s'accomplit l'œuvre difficile. Que d'obstacles à l'expression ! Et d'abord cette pauvreté, à quoi l'enfance les condamne. Les mots manquent, et plus encore leur sens. Ils ont comme une langue étrangère à apprendre, et il faut bien que les leçons de français soient avant tout une étude du français. — Admettons cependant qu'ils sachent à peu près parler. Que d'efforts pour parvenir à la traduction exacte de ce qu'ils éprouvent. Car il ne s'agit ni plus ni moins que de trouver le mot *propre*, celui qui suffit à la pensée, parce qu'il la transcrit en toute simplicité et en toute évidence. Il s'agit d'obtenir le mouvement juste, celui qui obéit le plus sincèrement au mouvement même de la sensibilité. Il s'agit de prendre le ton le plus naturel, celui qui ne trahit que sans le savoir la vibration même de l'être. Mais combien de défaillances, encore une fois, et de défaites dans cette entreprise ! Et que d'exigence chez le maître, que de vigilance chez l'élève, pour que « l'activité » jusqu'au bout se maintienne, pour ne jamais glisser sur la pente du vague et du facile jusqu'à l'insignifiant, sur la pente du déjà dit jusqu'au banal, sur la pente de l'original jusqu'à l'artificiel. Aussi bien ne saurait-on tenter que des essais, si par miracle on obtient parfois des réussites.

Y a-t-il besoin, au surplus, de prévenir que l'appel aux énergies intimes de l'élève sera adressé avec précaution, qu'il ne peut être question de lui arracher des confessions ni des confidences, ou de le lancer dans le lyrisme, — que d'ailleurs il faut du recul pour

écrire, que la moindre description exige une ordonnance et un choix ? Pour se revêtir d'une expression, la sensation brute doit faire quelque toilette. Les grossières émotions éprouvées au contact des choses doivent se dépouiller de leur violence et de leur confusion originelles pour pouvoir se communiquer¹. Il en va comme du moût : le vigneron redouble de soins, et il sait attendre, jusqu'à ce que le jus écœurant et trouble devienne un bel alcool, sans cesser un instant d'être authentique. Le maître devra agir avec la même sagesse, s'il veut garantir à l'expression une pareille authenticité, — avec la même prudence — et avec cette autorité que lui confèrent tout de même son âge et ses certitudes. Rien ne paraît plus sot que l'espèce d'abdication préconisée par certains pédagogues d'aujourd'hui, ce renversement des choses selon lequel le maître n'aurait plus qu'à perpétuellement s'extasier devant de puérides impertinences. Puisqu'il enseigne, c'est qu'il connaît tout de même les règles du jeu, c'est qu'il sait tout de même quelque chose de la vie et de la langue. Au nom de quelle lâche et malsaine complaisance pourrait-il feindre de l'oublier ?

Mener l'élève à se connaître, pour s'exprimer. Pour se *dire* lui-même, involontairement, indirectement, mais franchement, à travers tous les sujets. — Seulement, sans plus parler des moyens qui lui manquent, sait-on d'abord s'il a vraiment quelque chose à dire ? Le sujet imposé peut le laisser froid, ne pas ébranler son imagination, ne rien réveiller dans sa mémoire. Comment décrira-t-il un incendie, s'il n'en a point vu ? Et même si le sujet présente à ses yeux quelque chose de vécu, comment lui montrer que ce quelque chose est intéressant et vaut la peine d'être dit, et qu'il trouvera du plaisir sans doute, en tous cas du profit à le formuler ? Comment faire naître en lui le désir, et peut-être le besoin d'écrire ?

Un choc est à produire, un élan à donner. Et comme l'acteur qui obtient un effet par des gestes divers, le maître lancera l'élève de bien des façons. Il fournira plus d'un sujet, et plusieurs variantes d'un même sujet, et à propos de chaque sujet il tâchera de se faire un peu élève : il dira où et comment l'on peut se renseigner, il imaginera quelques-unes des découvertes à tenter, il marquera des limites, il esquissera des lignes à suivre, discutera des couleurs et du ton à choisir. Il demandera comment on voit d'avance la composition. Il suscitera des questions, provoquera des perplexités, des goûts de recherche, de l'entrain. Et puis, ayant désigné les buts et donné le départ, il laissera aller l'élève — pour le retrou-

¹ Même pour leur conserver, comme l'art contemporain aime à le faire, leur incohérence native, ne faut-il pas une adresse qui confine, sinon au charlatanisme, au moins à la virtuosité ?

ver à la correction, qui intéressera d'ailleurs toute la classe, puisque chacun; par comparaison avec autrui, verra mieux ce qu'il a et ce qui lui manque, ce qu'il est et ce qu'il n'est pas.

Il aura suffi d'une mise en train, et parfois extrêmement légère. On pourra même se contenter d'un titre, s'il est à lui seul assez persuasif. Un seul vers, « C'est la fin d'un dimanche gris », par exemple (H. Spiess), fera peut-être surgir certaines réminiscences, d'où la composition d'elle-même naîtra.

Un excitant discuté, mais efficace, ce sont les textes, — les textes d'auteurs qui ont touché au sujet. On risque sans doute d'aboutir à l'imitation, au pastiche, à la pure et paresseuse transposition. Mais, outre que les écrivains les plus originaux ont bien débuté par là, il ne s'agit pas de proposer des modèles, ni même des exemples. Simplement des « œuvres », des réalisations sur lesquelles il est permis de réfléchir. Et puis l'on offre ainsi, en grand nombre et supérieurement maniés, ces mots, ces tournures, ces cadres dont l'élève se trouve dépourvu. Et si l'on craint qu'il ne s'affuble d'une « manière », on n'a qu'à lui en fournir plusieurs. Les manuels français contemporains (Maquet et Flot, — Cruzet) contiennent des textes par demi-douzaines, pour chaque série de sujets.

Un exemple éclairera peut-être toute cette théorie. Prenons un sujet du genre le plus périlleux, de ceux qu'on appelle « d'imagination ». (La péril vient justement de ce qu'ils tirent l'élève hors de lui-même, comme le sujet « personnel » le laissait trop à lui seul. Si l'on parle, c'est pour les autres.) Et prenons parmi ceux-là le plus courant, celui qu'on donne si souvent sous le titre : « Rêve(s) d'avenir ». — Plus encore que d'habitude, nous tenterons ici de préserver l'élève à la fois de la sécheresse et de la banalité, du prétentieux et de l'absurde. Nous tâcherons d'obtenir quelque chose qui soit bien à lui et qui l'exprime « authentiquement ».

La classe (III^e classique et scientifique, de 13 à 14 ans) connaît « Le souhait », d'H. de Régner, dans « La sandale ailée ». Mettons qu'elle l'ait fait en dictée, et appris par cœur. — La ligne sinieuse et subtile du vers a peut-être déconcerté, et peut-être aussi ce désir d'une existence calme, sans événements, sans passion, limitée à savourer des plaisirs de choix avec une précieuse mélancolie, peut-être ce rêve de la vie n'a-t-il suscité qu'une sympathie modérée. Mais on a aimé le pittoresque de l'évocation ; on a nettement vu se profiler « l'ombre du cyprès noir et du minaret blanc » ; la « senteur en feu » du tabac d'Orient a été délicieusement pressentie ; on s'est surtout amusé de ce que

« ...Ma femme, pour tous jalousement voilée
N'eût montré qu'à moi seul les astres de ses yeux ».

Et l'on a fini par se rendre compte que le morceau devait son charme autant à la savante résurrection d'un décor, qu'à la parfaite convenance de ce décor avec l'âme du poète.

Mais le maître a donné le sujet de la prochaine composition : « Mon souhait ». Il n'a gardé du texte, dont il eût pu, d'ailleurs, fort bien se passer, que cette double indication : s'interroger d'abord, choisir un genre de vie pour lequel on se croira vraiment fait, et que l'on voudrait vivre, si l'on pouvait, — et ensuite, au cas surtout où l'existence imaginée se déroulerait dans un pays lointain, décrire les lieux avec exactitude, se documenter soigneusement, faire des lectures, avoir vu des dessins ou des photos.

On a écrit en moyenne à peu près ses deux pages, et voici l'heure où les travaux vont être rendus.

Un malchanceux à l'esprit fermé, d'une inertie que rien ne secoue, ne souhaite qu'un grand tour en automobile, dont il se borne à donner, aller et retour, l'interminable et sec itinéraire. — Cet autre, infiniment plus vif, mais bien enfant encore, étale un gros appétit d'aventures. Il se croit brigand en Calabre, ou il chasse le tigre, attrape au lasso les chevaux sauvages, et capture à la course les vaisseaux ennemis. — Mais celui-ci, orgueilleux et ardent, se veut missionnaire en Afrique. Il imagine déjà, après une longue suite d'austères travaux, son cadavre solitairement balancé sous des frondaisons tropicales. — Un autre, plus clos encore, trahit des instincts violents : il se voit commandant d'une tourelle à éclipses, pressant sur un bouton pour la faire sortir de terre et rentrer en une seconde dans sa cachette, après avoir projeté un explosif qui pulvérise l'adversaire. — Tandis que ce garçon réglé, positif, est ingénieur, et dirige l'établissement d'une immense ligne de chemin de fer, à travers des forêts canadiennes. — Le plus âgé, qui est aussi le plus intelligent et le plus artiste, est un peu compliqué déjà. Des aspirations contradictoires l'entraînent, qu'il satisfait tour à tour du mieux qu'il peut. Il se lance d'abord dans une vie magnifique d'action et de plaisir : il exploite le jour, en patron renseigné et puissant, une usine de produits chimiques, où l'on fabrique des matières dont il a découvert et dont il nous livre la formule, comme il nous confie le cours des valeurs et les ordres qu'il passe à la bourse ; et la nuit, c'est le théâtre, dans sa loge, avec souper dans les grands restaurants. Mais il se lasse vite, et c'est alors le renoncement, magnifique encore, la contemplation au bord d'un fleuve sacré. — Mais le meilleur de tous, le plus candide, désire tout bonnement devenir paysan « sur » la « campagne » de son père, bénissant la table à chaque repas, et travaillant dans la joie pour sa femme et pour ses petits, — idylle sans fadeur, tant il met d'ingénuité à la vivre.

Ainsi chacun, révélant son souhait, a révélé un peu de lui-même. Plus ou moins adroitement, plus ou moins puissamment, plus ou moins finement. Que plusieurs s'en soient assez mal tirés, qu'importe, si la correction les instruit des raisons de leur échec. Tous, en s'exprimant, se sont découverts — même ce pître que j'oublie, et qui se présente... en égoutier. Fantaisie bien grossière sans doute, mais enfin, si ce garçon s'est moqué du monde, il a su aussi se moquer de lui-même ; et quelle imagination, précise dans sa description gaiement réaliste de l'égout parisien !

Enfin, M. Cornu, professeur au Collège d'Aubonne, nous a fait part aimablement de quelques-unes de ses expériences dans le domaine spécial de l'éducation du goût, dans ses rapports avec l'enseignement du français. Nous espérons ne pas trahir sa pensée en donnant ci-dessous quasi telles quelles les notes rapides qu'il nous a fournies dans une lettre personnelle :

1. Avant de guider les élèves dans le chemin du Beau, il faut connaître leurs tendances, leurs goûts. Pour les forcer à se découvrir — ce qui n'est pas facile (indifférence, timidité, paresse, etc.) — on peut leur demander de choisir et d'apprendre une pièce de vers, une page de prose. On leur dira : « Etudiez un morceau qui vous a frappé, et essayez d'expliquer pourquoi vous le trouvez beau ».

Ainsi comprise, la leçon de récitation ne peut manquer d'intérêt, parce qu'elle renferme un élément de surprise, de recherche personnelle et d'émulation. Bien entendu, le maître aura l'air tout d'abord d'abonder dans les vues de l'élève. J.-J. Rousseau ne demande-t-il pas au pédagogue de jouer un peu la comédie ! Supposons qu'un élève ait choisi tel poème ronflant et vide de Manuel ou de Coppée ; à 12 ans on a de ces emballements qui paraissent inexplicables plus tard. Le maître interviendra doucement. Par d'habiles questions, il fera voir les trucs usés de ces poèmes démodés, la vulgarité, le prosaïsme, la banalité de l'œuvre. Il évitera — avec quel soin, avec quel tact ! — de froisser, d'effrayer le récitant ; il s'abstiendra de toute ironie, il bannira toute moquerie.

Et voilà un procédé fort utile pour se rendre compte des goûts des élèves et pour former le goût des jeunes. Il va sans dire qu'on n'y recourra que pour faire diversion aux leçons ordinaires de récitation dont les textes sont choisis par le maître, une fois par mois par exemple.

2. Le plus souvent possible, deux ou trois fois par hiver, peut-être, on essayera de monter de petites soirées théâtrales. (En quatre

ans, j'ai fait jouer aux élèves du Collège d'Aubonne, les *Précieuses ridicules*, des fragments des *Femmes savantes*, le *Bourgeois gentilhomme*, le *Malade imaginaire*.)

On objectera que cela pousse à l'orgueil, à la dissipation, et que ce n'est par conséquent pas moral. J'admets que chez quelques jeunes filles un peu de coquetterie s'est laissé voir, mais je crois bien que sans théâtre... Quant à la vanité, j'ai toujours constaté que l'enfant sensible aux applaudissements le soir de la représentation, les avait oubliés le lendemain. Autre objection : c'est un exercice de psittacisme ; l'élève y est passif. Erreur : il y a, c'est vrai, un gros travail de mémorisation à accomplir (n'est-ce pas là une activité réelle, et un exercice de volonté ?) mais aussi un gros travail de l'intelligence, car on ne peut bien dire que ce que l'on a bien compris.

Ce qu'il y a de plus important dans l'application de ce procédé, c'est l'immense effort que l'enfant doit faire sur lui-même, effort de discipline personnelle extrêmement salutaire ; songez à tout cela, et vous conclurez avec moi : c'est du travail *actif*.

3. Je voudrais pour terminer parler d'un sujet qui m'intéresse tout particulièrement, et dont je crois qu'il serait bon qu'on discutât dans une prochaine réunion de la Société vaudoise des maîtres secondaires. Il s'agit des bibliothèques de classe, ou d'école. Ne pensez-vous pas qu'il est temps, qu'il est grand temps — comme dit la chanson — de mettre un peu de méthode, et aussi un peu d'unité, dans cette branche si importante de l'enseignement *actif* : la lecture¹ ?

L'auteur de ces intéressantes suggestions nous écrit encore qu'il aurait à ajouter à sa lettre mille développements dont il s'abstient pour ne pas allonger. Cette abstention, que nous comprenons, n'est-elle pourtant pas regrettable ? Cette petite enquête sur quelques points de l'enseignement du français dans nos collèges, envisagé sous l'angle spécial que justifie le titre de notre étude, n'est-elle pas un exemple frappant de ce que pourrait et devrait être la collaboration, actuellement presque inexistante en dehors d'occasions comme celle-ci, entre les maîtres de nos divers collèges ? Songe-t-on à la somme d'efforts localisés, d'essais intéressants réalisés ici et là, et dont nous n'avons pas connaissance par manque d'un organe professionnel consacré plus particulièrement à l'enseignement secondaire ? Quel effet

¹ Nous revenons sur ce point dans la suite de ce travail et nous y associons au vœu de M. Cornu.

bienfaisant une mise en commun des expériences individuelles ne produirait-il pas sur nos écoles ! Comment cette lacune pourrait-elle être comblée ? Serait-ce par l'adjonction à l'*Educateur*, organe de la Société pédagogique romande, d'un supplément secondaire auquel participeraient également nos collègues des autres cantons romands ? Ou bien ne pourrions-nous pas nous contenter tout d'abord d'un modeste bulletin trimestriel de la S. V. M. S., dont le comité assurerait la rédaction et l'administration, et qu'une légère cotisation supplémentaire suffirait à faire vivre ? Nous nous contentons de poser la question. Quelle que soit la solution qu'elle recevra, on peut être certain d'une chose : c'est que ce nouvel organe ne manquerait pas de matière !

Nos lecteurs voudront bien excuser la petite digression qui précède : elle nous a paru se justifier.

En langue étrangère.

Tout le mouvement en faveur de la méthode directe était inspiré du principe d'activité. Malheureusement, sa réalisation est partie d'une formule plus que des raisons psychologiques qui militaient en faveur d'une réforme. On est allé d'un exclusivisme à un autre exclusivisme. Aux bases empiriques de la méthode traditionnelle (vocabulaire étranger appris en relation avec le vocabulaire maternel, règles grammaticales appliquées en versions et thèmes) on a substitué des procédés trop exclusivement oraux, dont la base concrète ne suffisait pas à racheter l'insuffisance ; ces procédés laissaient l'élève impuissant en l'absence du maître et contredisaient donc le principe qu'ils voulaient servir. Et c'est ainsi que l'on vécut ici le parlottage à la Berlitz, là le mécanisme à la Gouin.

Il n'y a d'assise solide pour un enseignement de langue étrangère que dans la mise en œuvre de *toutes* les ressources intellectuelles, dans l'appel à *toutes* les mémoires.. C'est là le vrai sens de la méthode active dans l'étude d'une langue étrangère.

La possibilité de s'exprimer, de décrire, de raconter ; la vie des entretiens primesautiers succédant à la torpeur des leçons stéréotypées d'autrefois, voilà une conquête dont aucun maître qui en a goûté ne consentirait plus à priver ses élèves. C'est là un apport de la méthode directe dont on ne saurait trop louer

les bienfaits, à cause de la physionomie nouvelle qu'il a donnée à un enseignement qui fut longtemps le plus ingrat de tous. Cette conquête doit être maintenue ; mais elle ne peut l'être que si elle ne prétend pas constituer tout l'enseignement, si elle sait se subordonner aux nécessités de l'acquisition grammaticale et de la culture générale.

Bien avant le D^r Decroly, la méthode directe a introduit le procédé des *centres d'intérêt* ; au début, milieu scolaire, familial, local, faits de nature, activités nourricières, les centres d'intérêt sont constitués ensuite en unités plus générales : géographie, histoire, sciences, découvertes. Puis ce sont des récits, des biographies, qui groupent un ensemble de mots autour des faits et des personnages mis en scène. Enfin, l'on aborde le texte littéraire qui, convenablement choisi, ouvre plus grande la porte d'un inconnu plein de charmes et fournit à son tour des points d'appui à la mémoire d'association.

La progression grammaticale doit marcher de pair avec celle du vocabulaire. Le dualisme entre le domaine des connaissances et celui des techniques, dont il a été question plus haut, se mue en une collaboration effective. C'est la technique du langage, ce sont les exercices que nécessite son acquisition, qui rendent la connaissance générale profitable et définitive. Et là encore s'affirme la différence flagrante qui distingue l'ordre scientifique des faits linguistiques tel qu'il apparaît dans une grammaire systématique, de leur ordre pédagogique tel que l'impose le degré de développement de l'élève¹. Toute impatience, toute généralisation prématurée peut jeter la confusion dans l'esprit. La mémoire est une pierre lithographique, sur laquelle on efface aussi bien qu'on inscrit, mais les traces qu'y laissent des gestes maladroits rendent confuses les impressions nouvelles. Une accumulation de notions contradictoires aboutit à l'ignorance ; tout trait gravé doit l'être assez profondément pour que le trait suivant s'y ajoute nettement, sans le faire disparaître. Cela suppose beaucoup d'ordre, beaucoup de patience, beaucoup d'exercice et un appel constant à toutes les formes d'activité. Mémoires sensorielle, auditive et visuelle, mémoire motrice, mémoire d'association, doivent se prêter sans relâche un

¹ Qu'il soit permis à l'auteur de s'en référer, pour plus de détails sur tous ces points et sur bien d'autres qu'il ne peut mentionner, à son article de l'*Annuaire* de 1922 : *L'étude et l'enseignement d'une langue vivante*.

mutuel concours. Nous nous demandons comment une école du genre de celle d'Oundle ou de Dalton s'y prendrait pour obtenir cette variété des activités. Elle n'est possible que dans le travail en classe, dirigé par la volonté éclairée du maître.

Cette loi d'une éducation intégrale de l'esprit par l'étude d'une langue étrangère limiterait-elle ses effets à un seul des âges scolaires ? L'élève de 12 ou de 14 ans se serait-il efforcé de s'exprimer dans l'idiome étranger pour qu'on lui refuse ce puissant moyen d'intérêt à l'âge des études gymnasiales ou universitaires, c'est-à-dire au moment même où il pourrait cueillir les fruits d'un travail prolongé ? Nous nous refusons à le croire. Certes, c'est à partir de 17 ans que le thème et la version prennent, dans la culture de l'esprit, une signification générale qu'ils n'avaient guère plus tôt. Dans les premières années, c'étaient des exercices composés spécialement en vue de l'assimilation d'un groupe donné de mots et d'un ensemble grammatical encore incomplet ; mais au stade supérieur des études, traduire c'est presque faire œuvre d'auteur ; pour exprimer à nouveau, il faut d'abord comprendre bien. Cesser alors l'exercice direct de la langue, c'est se priver d'un élément essentiel de compréhension, c'est refuser de tirer de la méthode active l'un des bénéfices les plus manifestes qu'en ont obtenus les études de langues modernes. Thèmes et versions, soit, mais aussi lecture expliquée, conversation et rédaction, tous unis par la base de textes bien choisis, afin qu'aucune ressource de l'esprit ne demeure inutilisée.

Aucun enseignement ne met en relief mieux que celui d'une langue étrangère l'impossibilité d'une méthode purement individualisée à l'école publique. C'est que les premières leçons d'allemand, d'anglais ou d'italien, trouvent l'esprit de nos élèves à l'état de table rase, et que les erreurs des premières notions et des premières impressions y apparaissent aussitôt avec une valeur démonstrative qui ne laisse rien à désirer. Impossible de séparer nettement ici ce qui est *connaissance* de ce qui est *technique* : les deux ordres d'activité s'y amalgament constamment, et tout déficit de l'une entraîne chez l'autre un déficit correspondant.

Voyez les premières leçons d'anglais ; elles doivent être consacrées à maîtriser des sons pour la plupart étrangers à ceux du français : c'est de la technique. Cette technique est appliquée aussitôt à la dénomination d'objets familiers : ce sont des con-

naissances. Il s'agit d'écrire ces mots, d'en remarquer l'orthographe compliquée : nouvelle technique appliquée cette fois aux connaissances. Les premières phrases sont construites ; les premiers faits grammaticaux apparaissent ; la connaissance de ces faits se traduit en technique du langage dans toutes les phrases analogues, et il en sera ainsi toujours, des années durant. Mais que les exercices soient élémentaires ou avancés, l'ouïe et la vue, la parole et l'écriture, tous serviteurs de la pensée, se prêtent constamment un mutuel concours. Que l'une soit négligée au détriment de l'autre, et il en résulte immédiatement des erreurs de notions fort difficiles à corriger. Combien n'est-il pas plus simple de les éviter par un travail fondamental entrepris dès l'abord, dans une joyeuse collaboration du maître et des élèves ! Fort de son expérience, le maître connaît les points d'achoppement, les tournants dangereux ; il prévoit telles erreurs de sens, telles confusion de sons et de mots ; il sait où l'on peut passer vite et où l'on doit s'arrêter longuement, et il donne à ses leçons, aux exercices qu'il prescrit, la forme qui mettra d'emblée les esprits au clair.

Que vaudrait, pour un tel travail, un système de Dalton, avec ses 16 heures de classes et ses 20 heures de travail libre ? Livrés à eux-mêmes sous prétexte de spontanéité, les élèves commettraient des centaines de fautes qu'un travail préventif leur eût fait éviter. Les laisserons-nous patauger dans l'erreur et l'ignorance par un curieux doctrinarisme qui voudrait que le savoir acquis par leurs propres forces ait *seul* de la valeur pour eux ? Si le mouvement d'école active devait nous conduire à de telles absurdités, nous devrions le considérer comme dangereux pour la valeur des études. Si donc certaines écoles américaines ont pu trouver jusque chez nous des panégyristes dans la désarticulation des méthodes collectives à laquelle elles se complaisent, c'est sans doute que ces écoles sont orientées vers une forme de culture qui ne répond pas aux besoins profonds de notre vieille civilisation, et où l'étude de la langue maternelle et celle des langues étrangères — qui se confond avec l'étude de la pensée humaine — ne tient qu'une place insuffisante.

Les réserves que nous formulons dans un domaine qui nous est familier, d'autres maîtres les feront probablement à propos d'autres branches où le rôle des aptitudes et des techniques est prépondérant. Elles nous confirment dans la conviction que nous ne devons pas laisser ruiner notre enseignement collectif au pro-

fit d'un autodictatisme prématuré. Les occasions et les moyens de provoquer l'activité spontanée ne manqueront pas, sans qu'il faille pour les obtenir bouleverser une organisation scolaire qui a fait ses preuves. Méthode active, certes, mais enseignement collectif organisé, telle est, nous le répétons, la conception que nous tenons à affirmer dans cette étude.

En langue morte.

En 1906, M. Adolphe Ferrière, alors très jeune, publiait un article dans lequel il narrait avec humour un voyage à Genève en... 1930. Le voyageur étranger et lointain qu'il supposait être y visitait le vieux collège de Calvin transformé complètement par l'esprit de la pédagogie moderne. En 1919, il publiait à nouveau ce récit en une brochure intitulée *Le Collège de l'Avenir*; dans l'avant-propos de ce curieux opuscule, l'auteur prend soin de nous avertir qu'il aurait aujourd'hui bien des choses à y changer, mais qu'il en respecte le texte original, afin de lui conserver son intérêt documentaire.

Le fragment que nous en donnons ci-dessous est sans doute de ceux que M. Ferrière — dont toutes les œuvres récentes témoignent d'ailleurs de son sentiment des réalités — n'écrirait plus tels quels aujourd'hui. L'opposition entre l'utopie et les possibilités ne s'en affirmera que mieux dans les pages qui suivent; l'allusion au « système Berlitz » — le nom fort malheureux sous lequel la méthode directe fut trop souvent désignée — donne la part belle au contradicteur.

Voici tout d'abord le fragment en question :

Un des plus jolis souvenirs de ma visite au nouveau collège est la leçon de latin à laquelle j'assistai. Je fus émerveillé, je dirai presque épouvanté de voir avec quelle faconde ces jeunes classiques s'exprimaient en latin. Non, faconde est exagéré. Mais enfin ils parlaient. Or, demandez à un bachelier de mon temps, même réputé bon latiniste, de vous narrer quoi que ce soit en latin : je crois que ce serait pénible à entendre.

Voici ce que m'expliqua le professeur de céans :

« Pendant la première année, nous commençons par donner à nos élèves les notions élémentaires de la langue selon le système Berlitz : conversation, descriptions, mouvements exécutés en parlant. Puis nous leur donnons peu à peu les éléments qui leur permettront de nous comprendre lorsque nous leur parlerons latin. Nous nous expri-

merons dès lors le plus possible en latin pour former leur oreille aux formes de la langue. A ce moment, les exercices genre Berlitz vont diminuant et sont remplacés par la lecture et l'explication de morceaux faciles, formant toujours un tout complet. Pas de phrases détachées, mais des compositions que nous écrivons pour eux : descriptions, narrations, discours, lettres, dont le sujet est pris dans l'antiquité. L'élève apprend par là à connaître la vie de l'antiquité, les mille usages qui diffèrent des nôtres et illustreront pour lui la vie des grands hommes. Connaissez-vous peut-être, monsieur, les *Derniers jours de Pompéi*, de Bulwer ? Nous en avons extrait de nombreuses narrations latines.

De cette façon, l'élève intéressé par le sujet, assimile mieux la matière. Les résultats que nous obtenons en font foi.

— N'êtes-vous pas, interrompis-je, arrêté à tout bout de champ dans la lecture par les difficultés qui se présentent ?

— Sans doute, la conversation et la lecture amènent quotidiennement des mots nouveaux pour les élèves. Nous les leur traduisons tout de suite. Un mot est-il revenu un certain nombre de fois dans les textes, les élèves le notent et l'apprennent. Mais à ce moment tous les bons élèves le savent déjà. Les formes grammaticales s'apprennent de même. De cette façon, la lecture des auteurs faciles, qui est commencée dès la seconde année, est menée rondement. Jamais nous ne nous éternisons sur une phrase. Les élèves s'aident mutuellement, le maître intervient s'il le faut, et, par une émulation de bon aloi soutenue par l'intérêt du sujet, nos petits latinistes en arrivent aux jolis résultats qui vous ont si fort étonné.

— La grammaire ne perd-elle pas trop ses droits à ce régime ?

— Une leçon sur six lui est consacrée. Vous fronchez les sourcils ? Ce sont les leçons les plus amusantes, demandez aux élèves ! Dans les textes déjà vus nous relevons toutes les formes à étudier et c'est à qui trouvera le plus d'exemples à donner. D'ailleurs, lorsque nous étudions une forme, les élèves la connaissent déjà presque tous pour l'avoir rencontrée dans la pratique.

Voici maintenant les réflexions que cette vision fantaisiste a suggérées à M. Raoux, maître de classe au Collège classique cantonal, à qui nous l'avons soumise :

Les élèves du collège rêvé par M. Ferrière s'expriment avec facilité en latin. Quelle est la méthode imaginée pour arriver à de si beaux résultats ? « Pendant la première année, dit le maître, nous commençons par donner à nos élèves les notions élémentaires de la langue selon le système Berlitz. » Voyons donc, par curiosité, quelle sera la première leçon. Le maître montre la plume et dit :

« C'est une plume ». Or, les Latins n'avaient pas de plumes pour écrire. « Voici un livre ». Mais ce qu'on appelle un livre dans l'antiquité est tout autre chose. « Ça, c'est le papier. » Mais un Romain sait-il ce que c'est que du papier ? « C'est une fenêtre. » Mais qu'étaient les fenêtres dans l'habitation romaine ? « Voici la lampe électrique. » Ici nous touchons à la science moderne. Il faudrait donc, pour appliquer ce système, construire un petit quartier de ville romaine, où l'on ne trouverait que des objets romains, où l'on vivrait à la romaine¹, et là appliquer la méthode Berlitz. Cette méthode consiste essentiellement à donner des noms aux choses qu'on a sous les yeux. Or précisément, quand on apprend le latin aux enfants, on les fait pénétrer par l'imagination dans un monde antique et ils doivent oublier le monde moderne. L'application de cette méthode se heurte à d'autres impossibilités. On n'apprend pas une langue morte comme une langue moderne, parce que la différence qu'il y a entre les choses de notre monde et celles du monde antique empêche souvent toute équivalence entre les mots : Ainsi lorsque j'ai à traduire le mot *chaise* ou le mot *chapeau* en allemand ou en anglais, je trouve tout de suite un équivalent parce que les objets désignés par ces mots sont les mêmes en Angleterre, en Allemagne et chez nous. Mais, dans l'antiquité, la *chaise* et le *chapeau*, tels que nous entendons ces mots, n'ont pas d'équivalents exacts, parce que les objets servant de *chaise* ou de *chapeau* étaient différents des nôtres. Les langues modernes se ressemblent beaucoup entre elles pour la syntaxe ; elles sont souvent calquées les unes sur les autres. Le latin est trop différent pour que ces différences mêmes puissent être saisies intuitivement, surtout par des enfants ; il faut des explications. Enfin à quel but tendons-nous par l'enseignement du latin ? A faire connaître le monde ancien : il faut donc renoncer au moderne. A lire des auteurs, et précisément les termes qu'on rencontre ne sont pas ceux de la vie courante qu'on apprend par la méthode Berlitz. A faire comprendre *par le raisonnement* le mécanisme d'une langue tout à fait différente des langues modernes. On n'apprend pas le latin pour le parler, mais pour comprendre celui de la littérature.

Un Allemand qui vient s'établir chez nous comme coiffeur parlera certainement le français au bout d'un an ou deux, et se fera comprendre. Il aura appris notre langue par l'ouïe et par l'usage, d'une façon purement aperceptive, c'est-à-dire par la méthode Berlitz (la systématisation en moins). Mais je le défie de comprendre les maîtres de la littérature. Pour nous, qui avons

¹ Sans doute M. Ferrière répondrait-il que l'image peut suppléer à la réalité. (E. B.)

fait du latin, nous ne saurons jamais le parler et le comprendre comme notre coiffeur sait le français, c'est vrai, mais nous aurons sur lui cet avantage que nous pourrions comprendre et goûter les maîtres de la littérature latine. Or c'est uniquement à cela que nous tendons : la langue parlée, nous l'ignorons et n'avons nullement la prétention de la connaître.

Quant à dire « que les élèves s'aident mutuellement, que le maître intervient s'il le faut, et que, par une émulation de bon aloi soutenue par l'intérêt du sujet, les élèves arrivent à de jolis résultats », ce sont surtout des phrases aussi jolies que ces résultats, mais ce n'est pas un système. Il faudrait d'ailleurs s'entendre : s'il s'agit de poser des questions tirées d'un texte et d'y faire répondre les élèves pour les exercer aux formes de la langue, ou de leur faire raconter en latin un récit qu'on vient de lire dans cette langue, c'est une autre affaire, et cet exercice est excellent. C'est un simple moyen d'apprendre la langue, ce ne saurait être un but, puisque, encore une fois, on n'apprend pas le latin pour le parler. Ce but, c'est l'étude des choses de l'antiquité, et la compréhension raisonnée de la langue et des textes. La méthode Berlitz et la méthode directe ne fournissent que des moyens infimes et secondaires pour arriver à de tels résultats.

Quant aux procédés employés pour la lecture expliquée, je ne vois pas ce qu'il y a de nouveau dans « le système utopique » de M. Ferrière.

La conclusion de ce bref débat sera-t-elle que la méthode active est inapplicable à l'enseignement du latin, ou que l'étude du latin a sa place à l'âge des intérêts abstraits ? C'est ce que nous laissons à qui de droit le soin de rechercher.

En dessin.

Nous avons demandé à M. G. Payer, professeur de dessin aux Ecoles normales, de nous fournir quelques notes sur l'application de la méthode active à cet enseignement. Bien que, dans les lignes qui suivent, le sujet soit envisagé surtout au point de vue des futurs instituteurs et institutrices, il sera aisé d'y discerner ce qui est applicable aux collègues :

Chercher à développer le sens d'observation des élèves, mettre en éveil leur imagination et exercer leur mémoire, doit être la préoccupation constante du maître. Une fois en possession de connaissances générales, les élèves s'exercent peu à peu à appliquer

le dessin aux différentes branches d'enseignement, par exemple en illustrant une poésie enfantine en un ou deux tableaux, ou mieux encore en une série de petits croquis soulignant chaque vers. Exemple :

Mais qui bourdonne à mes oreilles ?	(oreilles)
Regardez bien, vous pouvez voir	(yeux)
Nos chères petites abeilles	(abeilles)
Qui butinent dans le blé noir.	(blé), etc.

L'esprit d'imitation, la spontanéité et le sens d'observation sont mis en éveil par des exercices appropriés, choisis en particulier dans les phénomènes de la nature dont l'élève soulignera, par de nombreux croquis, les bienfaits et les inconvénients. Exemples : les saisons, la pluie, la neige, les habitations. Ces exercices provoquent beaucoup d'émulation, et donnent des résultats fort réjouissants.

Certains exercices d'imagination consistent à donner aux élèves une forme type (cône, cylindre, demi-sphère), et à leur faire chercher et dessiner d'autres objets par analogie de forme. Exemple : forme donnée, le cône ; analogie : le pain de sucre, l'entonnoir, un clocher, l'abat-jour, un dé, une tasse, etc.

La culture du goût, partie intégrante de l'enseignement du dessin, se fait particulièrement au moyen de compositions décoratives appliquées à la décoration d'objets et à des exercices de broderies.

La composition de pochoirs, pratiquée depuis plusieurs années, a toujours donné des résultats très intéressants, surtout parce que les élèves y voient le côté utilitaire. Chacun fait une composition qu'il découpe dans du papier spécial huilé, et qu'il exécute au moyen de couleurs à la colle. Ces travaux sont ensuite affichés et critiqués par les élèves, qui en choisissent un ; celui-là, traité dans une bordure exécutée en collaboration, servira de décoration temporaire à l'une des classes de l'école. Cette sorte de décoration mobile nous paraît très recommandable ; appliquée dans plus d'une classe du canton, elle a bien souvent contribué à changer l'aspect de locaux aux murs gris et tristes.

Le modelage se prête certainement autant que le dessin à des applications pratiques et permet de tenir l'imagination en éveil. La manipulation de la glaise a un attrait tout particulier pour les enfants, et il n'est pas rare de voir certains élèves des classes d'application passer plusieurs heures par semaine à modeler, qui une figure, qui un animal ou un objet. A l'Ecole normale, à part certains travaux purement artistiques et d'autres se rapportant à l'histoire et aux sciences, c'est à la géographie, par l'exécution de reliefs, que le modelage rend le plus de services.

On remarquera dans les notes qui précèdent le caractère *ad libitum* de la plupart des exercices mentionnés, le libre choix des sujets, la collaboration des élèves dans l'exécution de travaux décoratifs, et la relation établie entre l'art et la vie, tous traits conformes à l'esprit de l'école active.

Dans l'enseignement commercial.

Les écoles de commerce suisses ont institué dans leurs classes supérieures, il y a de nombreuses années déjà, une forme d'étude qui est de l'école active pure. Il s'agit du « Bureau pratique » dont notre collègue M. Petitpierre, professeur de sciences commerciales à l'École cantonale de commerce, a bien voulu nous fournir la description que voici :

C'est une application des connaissances acquises : à l'aide des connaissances que possède l'élève en français, en langues étrangères, en branches commerciales, il faut construire, édifier, en un mot créer une entreprise commerciale.

Chaque classe du degré supérieur est divisée, pour les exercices de bureau pratique, en groupes de 2 ou 3 élèves. Chacun de ces groupes est censé représenter une société en nom collectif ou une société en commandite dans laquelle les élèves sont les commandités. Chacun des commandités s'engage à faire un apport à la société.

Les apports sont effectués et peuvent consister en valeurs actives et passives quelconques. Dans la plupart des cas, ce sont d'anciens commerçants supposés qui proposent de céder à la société en formation la totalité de leurs valeurs actives et passives. Les associés acceptent ou refusent les apports proposés.

Un contrat de société est rédigé. Le bilan de la société est établi.

Les livres de commerce jugés utiles sont ouverts. Pour toutes les maisons : le brouillard, le journal, le grand-livre. Quant aux livres auxiliaires, la nature du commerce et les renseignements que l'on veut obtenir de la comptabilité décideront.

La société est inscrite au registre du commerce. Elle se fait ouvrir un compte de chèques et virements postaux.

La période active commence. La maison fait des opérations commerciales : achète et vend des marchandises, au comptant et à terme ; achète et vend des effets de commerce, des titres, sur place ou à l'étranger, directement ou par l'entremise de courtiers, d'agents, de commissionnaires ; délivre des lettres de crédit ; envoie des marchandises en consignation ; ouvre des comptes en monnaies étrangères ; encaisse des traites, des coupons ; fait, en un mot,

toutes les opérations rentrant dans l'activité courante de la maison.

Ces opérations sont faites, soit avec des maisons fictives, soit aussi, et dans la plus large mesure, avec les maisons des élèves de la classe ou d'une autre classe du même degré.

Toute la correspondance et tous les documents relatifs à ces opérations sont rédigés. La correspondance expédiée est copiée dans le copie de lettres, la correspondance reçue mise dans le classeur. Les documents sont établis suivant les conditions de chaque place et dans la forme courante. Les prix des cotes et des journaux commerciaux auxquels l'école est abonnée servent de base aux opérations traitées.

Les maisons font un mois d'opérations et bouclent leurs comptes à l'expiration de ce délai.

Chaque maison établit son inventaire, procède à des amortissements, détermine le résultat, le répartit conformément aux dispositions du contrat de société.

Il est consacré aux exercices de bureau pratique 4 heures par semaine pendant 5 mois.

On remarquera dans ces exercices tous les caractères de l'école active, sans en excepter la fiction à laquelle M. Claparède voudrait demander des mobiles d'activité pour nos classes.

* * *

Les collaborations que nous a values cette étude auront suffi à démontrer que notre enseignement secondaire vaudois fait une place intéressante aux applications de la méthode active. Sans doute remarquera-t-on ici et là des réserves à l'égard de transformations dont beaucoup de maîtres n'entrevoient pas plus la possibilité qu'ils n'en comprennent la nécessité. Le terme même d'« activité » donne lieu fréquemment à des malentendus que des vues communes sur l'intérêt et son rôle fonctionnel pourraient seules dissiper.

Il faut se souvenir aussi que les responsabilités de nos écoles envers l'Etat et les parents ne leur permettent pas de courir les aventures, et que toute réforme qui ne découle pas de convictions profondes et de vues claires est vouée à l'insuccès : la loi du besoin fonctionnel opère dans le travail du maître aussi bien que dans celui de l'élève ! Si l'on songe à tout cela, on ne peut qu'approuver, en matière de réformes scolaires, une prudence avisée qui n'a d'ailleurs rien de commun avec un scepticisme obstinément négateur.

IV. Divers.

L'école active et les manuels.

Les deux ordres d'activité studieuse, acquisition des connaissances et acquisition des techniques, divisent les manuels scolaires en deux catégories correspondantes, auxquelles il en faudrait ajouter une troisième, celle des ouvrages qui combinent ces deux buts. Les protagonistes de l'école active ne parlent guère des manuels qui visent à donner à l'élève une technique déterminée. Font-ils à leur sujet la conspiration du silence, ou bien se rendent-ils compte de la nécessité d'exercices gradués pour que soient surmontées les difficultés grammaticales ou mathématiques, par exemple ? Comprennent-ils que ces exercices ne peuvent être composés au pied levé, et qu'ils ne peuvent se succéder dans un ordre quelconque ? Nous ne savons. Le fait est que nous avons vainement cherché sur ce point, dans leurs ouvrages, des opinions catégoriques dont nous puissions faire état.

C'est aux manuels destinés à impartir des connaissances (livres d'histoire, de géographie, de sciences, cours divers, grammaires systématiques) qu'ils réservent leur inimitié. Ils leur font une guerre sans merci, parce qu'ils voient en eux les ennemis traditionnels d'une activité personnelle dont le plaisir de la découverte est l'excitant le plus fécond à leur avis. Ils songent à tremper le caractère bien plus qu'à meubler l'esprit. A un cours de géographie, ils préfèrent des cartes, une collection de vues et des récits de voyages ; à un cours d'histoire, une collection de documents, des cartes historiques, des reproductions de tableaux, des récits pittoresques ; à un cours de science, l'usage d'un laboratoire et l'observation directe de la nature, avec l'aide d'ouvrages scientifiques à consulter comme guides, et non à utiliser pour une mémorisation du fond qui entraîne presque toujours, pensent-ils, celle de la forme. Quant à la grammaire systématique, ils ne considèrent comme efficace que celle que l'élève se construit à soi-même au cours de son étude directe du langage.

N'y a-t-il pas un point de vue intermédiaire entre ces deux exclusivismes, celui du manuel qui présente des connaissances

et des opinions toutes faites, et celui de l'abandon total du manuel en faveur de la seule recherche personnelle ? Nous le croyons sincèrement. Nous ne voyons pas pourquoi l'usage d'un manuel à la fois clair et suffisamment objectif entraînerait forcément à sa suite le verbalisme redouté. Tout est dans la manière de s'en servir : le manuel est un guide qu'il ne faut pas suivre les yeux fermés, pas plus qu'il ne doit imposer des ceillères à quiconque entend garder ses yeux largement ouverts. Les degrés divers de développement qui accompagnent des âges divers nécessitent une évolution correspondante du style dans les manuels employés ; c'est là une condition que les ouvrages de science pure ignorent ; en imposer l'emploi prématuré à titre documentaire, c'est faire chausser à l'enfant des bottes de grenadier.

Le rôle pédagogique du manuel est de *mettre de l'ordre* dans le dédale des connaissances humaines ; il se contente de *choisir* dans cet amas ce qui convient au but de l'école. C'est dans ce choix, dans cet ordre et dans le style employé que se révèlent les qualités pédagogiques de l'auteur. Priver l'école, l'école officielle surtout, de ce concours, c'est renoncer au bénéfice d'expériences séculaires, et c'est méconnaître le travail de générations de maîtres consciencieux.

Cela dit, nous nous garderons d'ignorer les précautions qu'impose la méthode active dans l'emploi du manuel. Le livre scolaire doit être plus qu'un guide bienveillant et éclairé ; il doit être l'ami qui intéresse et qui conseille, et l'excitateur qui invite à la réflexion. Rien ne s'oppose à ce qu'il en soit ainsi dans un enseignement orienté vers l'action.

La méthode active et la bibliothèque de l'école.

Nous ne méconnaîtrons pas pour autant le rôle de la recherche libre qui élargit l'action du manuel en le complétant dès que possible par l'usage d'ouvrages documentaires, ou par des œuvres dont l'intérêt scientifique s'augmente d'une réelle valeur littéraire. L'on a tant à faire, dans nos classes, à préparer des examens par l'étude des manuels, qu'il ne reste presque plus de temps pour tirer des lectures libres le parti voulu. Les études uniformes que nous imposons à la jeunesse, et notre souci d'être complets, nous font oublier ce simple fait, que la qualité

de ce qu'on sait bien vaut mieux que la quantité de ce qu'on sait mal. De plus en plus, il faudra savoir sacrifier un peu de l'excès de surface, pour permettre le travail en profondeur. Quand nous aurons consenti ce sacrifice, la bibliothèque de classe retrouvera son utilité.

Que doit être cette bibliothèque ? Comment doit-elle être utilisée ? Comment répartir les lectures conseillées ? Comment s'y prendre pour que les lectures de chacun profitent à tous ? Voilà un beau sujet d'étude pour l'un de nos prochains congrès scolaires. Comme M. Cornu, notre aimable correspondant d'Aubonne, nous nous bornons à le suggérer.

La méthode active et l'emploi du temps.

Il y a quelques années, on menait campagne contre le nombre excessif des heures de classe ; si l'on admet que l'école impose à l'élève une attitude passive, avec une immobilité malsaine, qu'elle le plonge dans un intellectualisme exclusif et lui refuse la diversion de l'exercice physique, de récréations suffisantes et d'une certaine liberté d'allures, une telle campagne se justifie cent fois. Avec la généralisation de la méthode active, le problème prend un tout autre aspect ; car pour avoir une école active, il faut d'abord... aller à l'école et y séjourner le temps voulu. Ce serait un mauvais moyen de faire aimer l'étude que de diminuer les heures de classe pour doubler à domicile la somme du travail *imposé*. Ce travail doit se borner à parfaire celui de la classe, et non se substituer à lui. Pour que l'école soit active, elle doit donner une éducation totale (ce qui ne veut pas dire dispersée) : tous nos élèves secondaires, ceux des gymnases comme ceux des collèges, devraient consacrer deux ou trois heures par semaine à l'éducation physique, dont une ou deux en plein air lorsque le temps le permet ; si, à côté des études fondamentales, nous voulons des études favorites à option, l'utilisation sur place d'une bibliothèque de recherches, celle d'un laboratoire et d'un atelier, il est vain de limiter à 30 heures la présence dans les locaux scolaires. Il faut au contraire que le milieu scolaire soit un centre éducatif aux aspects multiples, pour que le milieu familial puisse être rendu à sa véritable destination ; tout collège devrait même posséder une salle d'études attenante à la bibliothèque, ouverte aux élèves désireux d'y préparer leurs devoirs.

Les parents qui le voudront pourront naturellement s'intéresser activement aux études de leurs enfants ; mais il est injuste de demander à ceux qu'excède le souci professionnel ou celui du ménage de se faire les répétiteurs de leurs enfants. C'est un mauvais moyen d'obtenir d'eux l'intérêt voulu, et c'est leur faire pratiquer un métier auquel ils ne sont pas préparés ; le faisant, nous serions mal venus de leur reprocher ensuite de ne pas s'être acquittés de cette tâche dans l'esprit de notre enseignement. Dans les rares moments où le cercle familial est réuni, il faut que les parents puissent y exercer leur influence éducatrice selon leurs vues personnelles, qui ne sont pas nécessairement calquées sur les nôtres. Entre gens de bonne volonté, d'ailleurs, ces deux actions se compléteront toujours mutuellement ; il n'est pas nécessaire pour cela qu'elles se confondent.

L'école qui limite le programme obligatoire aux connaissances et aux aptitudes fondamentales, et qui fait des autres des matières à option ; l'école qui donne à l'éducation physique sa juste place, qui met à la disposition de ses élèves, à leur gré, bibliothèque, laboratoire ou atelier ; l'école qui n'abuse pas du travail à domicile et laisse en quelque sorte l'élève juger lui-même des points sur lesquels il doit porter, cette école-là est aimée, et peut garder ses élèves jusqu'à 35 ou 40 heures par semaine sans qu'ils songent à s'en plaindre.

On nous demandera si nous pensons que les devoirs écrits doivent être faits en classe. Nous répondrons que, à notre avis, il en doit être ainsi le plus souvent, exception faite de ceux qui exigent des recherches personnelles à domicile. On ne pourrait, sans cela, obtenir à l'école même l'alternance des activités qui est une des conditions d'un intérêt soutenu et d'une mémorisation immédiate et définitive. Seuls les élèves trop lents au travail devraient — exceptions justifiées toujours réservées — être tenus de parfaire à domicile ce que leurs camarades plus habiles ont eu le temps d'achever en classe. Si certaines leçons peuvent être exclusivement orales, il en est beaucoup d'autres où il est indispensable de fixer aussitôt les notions, après une demi-heure de leçon orale, au moyen d'un exercice écrit d'application, sans attendre l'effacement ou la dispersion.

Et que fera le maître pendant ce temps ? Il ne restera nullement inactif ! C'est pour lui le moment de se consacrer à ceux de ses élèves qui ont plus particulièrement besoin de son aide, de

répondre aux questions que le travail en cours inspire à ceux qui sont embarrassés, de leur suggérer le moyen de retrouver telle formule, telle règle oubliée, sans jamais les dispenser de l'effort salutaire ; il ne cesse pas d'être leur maître, mais il devient un peu mieux leur conseiller, leur guide et leur ami.

Telle est la conception de l'activité scolaire qui à notre avis, rendra inutiles dans nos collèges certaines excentricités du mouvement actuel d'école active, celles d'un plan de Dalton notamment.

On nous dispensera de développements oiseux sur les préparations verbales à domicile dans leurs relations avec l'école active. Nous considérons comme admis que le temps du « mot à mot » est passé, et que le travail personnel de l'élève doit consister à parfaire l'assimilation de l'*essentiel* des matières étudiées en classe, par les procédés conformes à ses aptitudes personnelles. En l'aidant à découvrir ces procédés et en l'encourageant à rendre compte de son savoir à sa manière, l'école l'aidera du même coup à se découvrir lui-même, et l'encouragera aux réflexions et aux recherches personnelles qui sont la marque d'une « éducation » véritable, en opposition au « dressage » et au « verbalisme » qu'on nous reproche si souvent.

L'école active et le facteur « maître ».

Le directeur d'école privée qui engage un maître n'est pas bridé par une loi ou un règlement dans la détermination des fonctions qu'il lui impose. Il en est autrement dans l'enseignement officiel, et c'est heureux pour la valeur sociale de notre profession, lors même que ce l'est peut-être moins pour le côté expérimental de celle-ci.

Comme tant d'autres questions analogues, celle du rôle du maître dans le progrès pédagogique a deux faces. On ne méconnaît pas impunément les droits de la personnalité chez des hommes et des femmes chargés de fonctions aussi importantes que celles de l'enseignement. Les ouvrages qui préconisent les innovations les plus hardies en matière d'éducation émanent le plus souvent de théoriciens ayant vécu à l'écart de l'enseignement officiel et des responsabilités qui l'accompagnent. Ils ont beau jeu d'accuser d'inertie les maîtres de cet enseignement ; le mieux serait qu'ils s'essayent à leur tâche, et qu'ils viennent juger dans

nos écoles de ce qui est réalisable, et des éléments dont il y faut tenir compte. Ils verraient alors que l'un de ces éléments, et non le moindre, est le maître lui-même, son caractère, sa personnalité, ses goûts, et la somme de qualités et de... défauts que, comme membre de la famille humaine, il réunit dans son moi. Nous pensons que toute pédagogie qui ignorerait le facteur « maître » serait vouée à l'insuccès ; certes, les droits du personnel enseignant sont subordonnés aux devoirs d'une profession librement choisie, mais leur reconnaissance dans ces limites est indispensable pour que cette profession puisse être exercée avec la sérénité et la dignité voulues.

Prenons un exemple. Admettons un instant que le principe de l'utilisation du travail manuel comme complément de divers enseignements soit reconnu. Cela entraînerait-il pour les maîtres de géographie, par exemple, l'obligation d'enseigner la construction de reliefs, ou pour les maîtres de sciences celle d'enseigner à construire des appareils de physique ? Cela supposerait de leur part des aptitudes spéciales très heureuses quand elles existent, mais qui ne peuvent s'imposer, pas plus que le temps nécessaire à ces travaux ne pourrait, dans la règle, être pris sur les leçons proprement dites de géographie ou de sciences. Nous concevons plutôt la solution suivante : Il y aurait dans tout collège d'une certaine importance un atelier dans lequel un maître spécial au courant de tous les travaux recommandés par les professeurs de branches générales serait de façon permanente à la disposition des élèves qui, dans leurs heures libres, ou aux moments fixés pour cela, iraient s'y exercer à la confection des objets désirés. Cette solution n'est évidemment pas réalisable sous cette forme dans les petits collèges.

Autre exemple. Certains « réformateurs » attachent au jeu une importance très grande ; ils y voient, pour créer et maintenir l'intérêt, un moyen particulièrement adapté aux dispositions d'esprit du jeune âge. « Le jeu, déclare M. Claparède, est pour l'éducateur qui désire réaliser l'école active un outil indispensable. C'est sur lui qu'il devra faire fond¹. » M. Pierre Bovet pense aussi qu'on pourrait résoudre la question de l'émulation en donnant à la compétition un caractère ludique. Les deux distingués professeurs de l'Université de Genève n'ont pas, que nous

¹ *Educateur* du 15 décembre 1923.

sachions, précisé les circonstances et les âges auxquels le moyen du jeu pourrait convenir. M. Claparède a publié un « jeu d'orthographe » qui a jeté quelque étonnement chez les maîtres journellement aux prises avec les difficultés de cet enseignement. Je n'ai pas qualité pour me prononcer au sujet des divers « jeux latins » imaginés depuis assez longtemps déjà. Il m'a été donné, par contre, d'examiner, sur la demande de l'auteur, le manuscrit d'un « jeu de la déclinaison allemande » qui me paraissait propre à créer dans l'esprit des élèves des confusions certaines.

Car — et c'est ce qui nous ramène au titre de ce paragraphe — rien n'est plus personnel, rien ne peut être moins aisément obtenu sur commande, que le don de pure imagination qui consiste à faire de la réalité une fiction. « Bien loin d'éloigner de la vie, écrit encore M. Claparède, le jeu est au contraire le principal moyen de réconcilier l'école et la vie. La fiction devra être largement mise à contribution par une conception fonctionnelle de l'éducation ». Ce « devra » est vraiment bien impératif ! Nous connaissons beaucoup de maîtres — et nous en sommes — qui n'auraient plus qu'à quitter leur poste si le point de vue de M. Claparède prenait force de loi. Ils sont capables d'humour ; ils savent imaginer parfois, pour animer une leçon qui menace de languir, quelques moyens extérieurs qu'ils ne songent pas à baptiser « jeux »¹ ; ils ne craignent pas la gaîté dans leurs leçons ; que de temps à autre un rire de bon aloi secoue la classe, et l'on n'y travaille que mieux ensuite. Mais de là à présenter sous forme de fictions les difficultés à vaincre, il y a loin. Est-ce bien sûr, du reste, qu'elles en deviendraient plus attrayantes ? Voici, par exemple, un devoir de langue dont l'élève doit compléter les terminaisons ; en quoi est-il moins amusant — ou plus ennuyeux — qu'un jeu de patience ? Il y a une exagération flagrante à laisser croire aux enfants qu'il est ennuyeux d'apprendre ; il nous paraît même dangereux de laisser considérer le savoir comme une pilule amère qui ne peut être avalée que dans de la confiture. Il faut au contraire que les élèves se persuadent

¹ Le « Bureau pratique » des écoles de commerce est un exemple extrêmement typique de ces moyens d'animer l'étude en la doublant d'une fiction. Faut-il l'appeler « jeu » ? Cette question nous laisse perplexe, car les maîtres d'école de commerce savent que l'exercice du Bureau pratique ne donne de résultats que s'il a été précédé d'une étude *technique*, assez prolongée de la comptabilité, de l'arithmétique et de la correspondance commerciales.

par l'expérience qu'il est intéressant et parfois très amusant de s'instruire.

Lorsqu'on les recherche aux dépens de la clarté, ces moyens artificiels sont un démenti à la méthode active pure et simple, en l'efficacité de laquelle nous croyons, *à moins qu'ils n'en soient un élément naturel*. C'est le cas lorsqu'ils procèdent d'un don inné, beaucoup plus répandu chez le personnel enseignant féminin que chez ses collègues du sexe laid. Nous nous garderons de méconnaître ce don là où il existe ; tout ce que nous demandons, c'est qu'on ne prétende pas l'imposer.

En résumé, il faut compter en tout avec les faits ; les dispositions naturelles des maîtres sont l'un de ces facteurs qui doivent être pris tout spécialement en considération.

* * *

L'école secondaire moderne a une tâche vraiment bien difficile et bien complexe ! Elle doit sauvegarder le fonds de culture traditionnelle sur lequel notre civilisation s'est édifiée, et être pourtant aux écoutes des temps qui viennent. Chargée de la formation des élites, elle doit leur assurer une vie supportable dans des conditions sociales et morales que nos ancêtres n'ont pas même entrevues. A une époque où tout est agitation, elle doit garder le calme et la sérénité indispensables à son travail. Elle doit donner confiance en la vie en des temps où tout parle de compétition et de lutte. Dans l'amas toujours grandissant des faits et des connaissances, elle doit opérer, en vue de l'éducation, un choix toujours plus difficile et toujours plus sujet à critique. A des enfants qui ont grandi dans une époque de destructions sans exemple, elle doit enseigner à créer. Quand tout parle de doute et de méfiance, elle doit insuffler la foi dans les vérités morales en dehors desquelles il n'est que misère. A l'heure où la folle recherche du bien-être matériel domine la volonté des adultes, elle doit tremper les jeunes volontés pour la bataille des idées.

Comment s'étonner que, dans de telles circonstances, les vieilles formules ne suffisent plus à la tâche présente ? Une école qui refuserait de se conformer, dans son esprit et dans ses buts, aux enseignements de la vie, risquerait de sombrer dans l'incompréhension générale. Elle ne vivra et ne prospérera qu'en

alliant, dans un même effort, son travail de saine conservation intellectuelle, morale et sociale, à sa tâche d'initiatrice des temps nouveaux.

De cette double tâche, l'étude à laquelle nous devons mettre le point final n'a pu donner qu'un aperçu bien fragmentaire et incomplet. Elle s'est inspirée de cette conviction qu'il serait tout aussi dangereux de se cantonner dans un immobilisme contre nature, que de demander le salut à une révolution scolaire que rien ne justifie. Aussi bien s'est-elle attachée à poser des problèmes plutôt qu'à les résoudre, à suggérer des voies évolutionnistes plutôt qu'à proposer des solutions impératives dont les circonstances dans lesquelles se trouvent nos écoles n'eussent pu assurer le succès.

ERNEST BRIOD.
