Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 20 (1929)

Artikel: La préparation des instituteurs par les écoles normales
Autor: Chevallaz, Georges-André
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-111656

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 21.07.2025

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

La préparation des instituteurs par les écoles normales.

La partie documentaire des articles publiés ici même sur cette grave question par MM. J. Savary en 1922 et R. Dottrens en 1928 montre les progrès importants réalisés en quelques années par l'idée de former les instituteurs à l'Université plutôt que dans les écoles normales. Comme nous ne pensons pas que toute innovation pédagogique représente nécessairement un progrès et qu'un mouvement, même vif, ne nous entraîne pas sans résistance, nous nous permettons de dire en toute franchise ce qu'il nous semble de la préparation des instituteurs telle qu'elle paraît réalisée actuellement en Allemagne, à Genève, à Bâle — pour autant que les « Instituts pédagogiques » ne sont pas de simples écoles normales débaptisées ! — et telle qu'elle est faite ou devrait être faite dans les écoles normales.

Demandons-nous tout d'abord d'où provient le mouvement actuel.

I. La préparation par l'Université.

Laissant de côté les mauvaises raisons, qui sont la jalousie de maîtres moins titrés à l'égard des autres et les déclarations verbeuses qui semblent faites pour des assemblées publiques, où le flon-flon des paroles endort la raison des auditeurs [1], nous nous occuperons seulement des raisons qui méritent discussion.

[1] C'est exactement ce que nous pensons de certaines affirmations de MM. Lefèvre, Duprat, de Monzie et Auriac, citées par M. Dottrens, pages 30, 31 et 32 de l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse pour 1928*.

Il nous paraît que trois causes, de valeur inégale, ont déterminé le mouvement que nous étudions : une cause politique ou sociale, une cause psychologique et une cause pédagogique.

1. — L'idée de l'école unique, fruit d'une orientation vers la gauche politique, renforcée par la guerre de 1914 à 1918, a conduit certains esprits à admettre le principe de l'égalité absolue des maîtres, sinon des trois ordres, au moins de l'ordre primaire et de l'ordre secondaire [1], et, en conséquence, à préconiser une préparation identique des uns et des autres. Ecole primaire, école secondaire et université étant considérées non comme des institutions séparées ayant leur vie propre et leur but particulier, mais comme les trois degrés d'une hiérarchie, l'école primaire devenait une étape obligatoire et nécessaire de la formation de l'élite intellectuelle et il n'y avait plus de raison pour préparer à part les maîtres qui y enseignent. Si l'on avait songé que l'on a besoin de trop d'instituteurs pour qu'ils puissent être tous des intellectuels, et si l'on avait osé, on aurait suivi la tendance de tous les mouvements de gauche et égalisé par en bas, en abaissant la préparation des maîtres de collèges au niveau de celle des instituteurs. C'est un peu ce que font certains Etats allemands qui ont renforcé notablement la préparation pédagogique des maîtres secondaires, au risque d'amoindrir leur formation spéciale et de prolonger leurs études d'une manière excessive. On a préféré niveler par en haut et élever les maîtres primaires en les obligeant à passer par le collège, le gymnase et l'université. Les conséquences de cette mesure, moins graves dans les petits Etats citadins que dans les pays étendus, n'ont pas eu le temps de se manifester ; nous saurions croire qu'elles ne tarderont pas à apparaître.

Les meilleurs élèves des gymnases — nous voulons dire les plus intelligents, les mieux doués — choisiront de préférence les carrières libérales, celles qui leur permettront d'être considérés et de vivre comme des intellectuels ; ils deviendront

[1] Par « secondaires », nous entendons, à la façon latine, les maîtres qui enseignent dans les collèges et les gymnases. Notons d'ailleurs que, en Suisse tout au moins, les « Sekundarlehrer », sorte de maîtres primaires supérieurs, sont depuis longtemps préparés par les universités, dans des sections spéciales (Lehramtsschulen) il est vrai, qui rappellent plus, par l'organisation et les programmes, l'école normale que l'université !

ingénieurs, chimistes, juristes, médecins, pasteurs, professeurs ; ils ne voudront pas risquer de s'établir pour leur vie entière dans des villages souvent bien isolés et dans une profession qu'ils ne pourront s'empêcher de juger inférieure à leur valeur et nuisible à leur prestige : ils auront pris le goût des études et chercheront les meilleurs moyens de le satisfaire. Certains bacheliers éviteront les professions les moins rémunérées [1]. Parmi ceux qui entreront dans l'institut pédagogique, nous voyons les jeunes gens obligés, par des bourses limitées ou des ressources restreintes, d'aborder des études courtes, sorte de prolétariat de l'Université ; d'autres y verront surtout la possibilité de se tailler un champ de recherches et d'études extrêmement intéressant ; ces hommes-là écriront des articles et des conférences, dresseront des statistiques et des diagrammes, calculeront des %, mesureront et expérimenteront ; ils sacrifieront leur fonction, qui est d'enseigner, à leur goût pour les expériences : ils ne seront pas des maîtres d'école. Les bacheliers moins doués, moins originaux, moins intellectuels, plus scolaires, s'inscriront en foule pour des études qui ne leur demanderont ni une spécialisation aussi poussée, ni un esprit de recherche aussi vif que d'autres. Mais c'est justement ces esprits-là qui sont les plus susceptibles et qui souffrent le plus d'une situation qu'ils jugent inférieure ; malgré les théories et les règlements sur l'égalité des mérites, le public continuera à considérer moins celui qui enseigne le *b a, ba,* que celui qui enseigne *rosa,* la rose, le premier fût-il docteur ! Alors ils souffriront de cette injustice comme de leur isolement intellectuel et ils s'aigriront : le maître secondaire, en effet, reste après ses études un spécialiste, il est classique ou moderne, mathématicien ou scientifique, maître de latin ou d'histoire ; l'instituteur, en dépit de son passage à l'Université, n'aura pas plus de spécialité qu'aujourd'hui ; il sera, sauf exception, un pur praticien et restera un maître de l'école élémentaire. En outre, les villageois verront venir à eux des citadins, presque uniquement, les collèges et les gymnases étant trop rares et les pensions trop chères pour que les paysans aux ressources modestes accordent ce luxe

[1] Une préparation universitaire des instituteurs obligerait à relever sensiblement leurs traitements, difficulté économique insurmontable aujourd'hui dans la plupart des pays.

à leurs enfants ; or, il est très important que la majorité des instituteurs — et cela est plus vrai encore des institutrices — connaisse par expérience le milieu dans lequel ils enseignent : un villageois comprend souvent mieux les petits paysans qu'un citadin et, en tout cas, a moins que celui-ci le désir d'abréger le plus possible son séjour dans un village !

Ainsi, à la raison politique ou sociale de préparer de la même façon les maîtres primaires et les maîtres secondaires, nous opposons la difficulté d'un bon recrutement et l'illusion de compter sur une considération plus respectueuse de la part de la population. On nous objectera que la considération est sujette à des caprices et que l'instituteur peut retrouver le prestige dont il jouissait autrefois au village et en ville : nous répondrons que cela dépend non de diplômes et de parchemins, mais des résultats du travail ; le maître d'école consciencieux, dévoué, capable est aussi estimé qu'autrefois ; que le public le juge avec plus de sévérité que d'antan, nous en convenons, mais cela même est pour lui un stimulant heureux.

Certes, il est souhaitable que l'instituteur bien doué, que les circonstances ont écarté des études universitaires, jouisse de certaines facilités pour les entreprendre, ou que, sous certaines conditions, il soit autorisé à enseigner dans des collèges ; mais cela ne justifie pas une préparation unique pour le corps enseignant tout entier ; du point de vue politique ou social, il n'y a donc là que leurre et illusion.

2. — Nous comprenons mieux que la préparation des instituteurs par l'Université soit envisagée comme une conséquence du développement des études psychologiques. Depuis une cinquantaine d'années, la psychologie a suscité des travaux, des recherches, des publications innombrables et l'on conçoit que pour certains, pour les psychologues en particulier, hors de l'étude de la psychologie à l'Université, il n'y ait pas de salut pour les instituteurs ! Il faut avoir d'une part une confiance aveugle dans la psychologie, d'autre part une méconnaissance dangereuse des réalités de l'enseignement, pour insister, comme on le fait aujourd'hui si souvent, sur l'importance exclusive de la psychologie dans la pédagogie. Ce n'est pas nous qui allons chercher à discréditer la psycho-

logie, mais, avec M. Gay [1], nous soutenons qu'enseigner est un art et que la psychologie a pour le maître d'école la même valeur — mais en moins sûr — que la physiologie et l'anatomie pour le médecin, ni plus ni moins ; le maître d'école, en outre, ne doit jamais perdre de vue le double but de l'éducation, à savoir l'adulte que deviendra son élève et la société pour laquelle il le forme, pas plus qu'il ne peut échapper à la pression des courants philosophiques du jour. On tend aujourd'hui à pratiquer le mélange des compétences ; l'éminent psychologue, M. Ed. Claparède, avec les nombreuses critiques, acerbes et passionnées qu'il a décochées à l'école dans sa « Psychologie de l'enfant » et ailleurs, a contribué certainement à créer la confusion. Mettons donc les choses au point.

Il y a une science en formation, la psychologie expérimentale, qui étudie l'enfant, le soumet à des expériences, pose des questions et tente de les résoudre. Elle est trop jeune et s'attaque à une réalité trop complexe, trop mouvante, trop difficilement accessible, pour avoir pu constituer un cycle de lois qui forment une doctrine ; elle a obtenu quelques résultats qui paraissent définitifs — souvent une confirmation soit des vérités connues intuitivement par les éducateurs réfléchis ou de principes formulés par des pédagogues génialement anticipateurs, soit d'affirmations de la psychologie générale non expérimentale — et un certain nombre de résultats qui ne sont qu'hypothétiques. Malgré la traduction des expériences en pour cent et en chiffres, on n'est jamais sûr, dans ce domaine où la vérification est quasi impossible, d'avoir atteint la vérité [2]. Au surplus, les fondements mêmes de la psychologie sont instables : on commence à se demander, dans les cercles

[1] P.-H. Gay, directeur de l'Ecole normale d'instituteurs de la Seine, « L'art d'enseigner ». Hachette 1929. « .... Les observations sur les enfants sont restées dispersées, incoordonnées et, hors un essai, extrêmement remarquable par son audacieuse sagacité, de M. Piaget, une psychologie proprement dite n'en a pas encore résulté. Bien plus, les résultats fragmentaires obtenus n'ont pas toujours un caractère rigoureusement scientifique. *Une observation de faits psychologiques, c'est toujours leur réfraction à travers le tempérament et la constitution mentale de l'observateur.* » (P. 10. C'est nous qui soulignons.)

[2] Il y a des tests nombreux destinés à mesurer l'attention ; mais chaque expérimentateur a pu constater que les mêmes sujets, soumis à plusieurs de ces tests dans les mêmes conditions, n'obtiennent pas les mêmes résultats pour tous, alors que ce devrait être le cas si l'attention était une faculté unique et simple que mesurent réellement dans son ensemble tous ces tests.

scientifiques, si la psychologie fonctionnelle, à la mode aujourd'hui, permet une représentation authentique de la vie psychique, et s'il ne convient pas d'y substituer une psychologie structurale [1]. Il va sans dire qu'une orientation différente des recherches entraîne une conception particulière de la vie de l'âme, d'où découlent des applications et des conséquences nouvelles. Est-il nécessaire que l'instituteur acquière dans les cours et les laboratoires universitaires une méthode de travail indispensable au savant, mais sans profit à l'école ? La seule chose qui l'intéresse, c'est ce que la psychologie générale et la psychologie de l'enfant ont trouvé de moins discutable et de plus utile à l'enseignement [2]. C'est pourquoi s'est constituée la psychologie appliquée à l'éducation ; cette science, en relation étroite avec la psychologie, l'est beaucoup moins avec l'école ; malgré ses enquêtes, par les tests ou par des questionnaires, malgré ses expériences dans les laboratoires, elle ne nous paraît pas justifier la place à laquelle elle prétend avoir droit dans la préparation des maîtres d'école [3]. Dans son article intéressant sur l'utilité de la psychologie [4], M. Larguier des Bancels signale certaines conséquences des recherches patiemment poursuivies sur la mémoire : s'il est bon que le candidat à l'enseignement connaisse ces faits, il n'est pas du tout utile qu'il refasse les expériences qui y ont conduit. Il est heureux que le maître suive le développement de ces

[1] « ... Depuis que la psychologie s'efforce de prendre les allures d'une science indépendante, elle est devenue plus que jamais le champ clos d'un singulier tournoi d'opinions, de systèmes ou de tendances d'esprit et ressemble plus à un chaos qu'à un savoir organisé. » (G. Dwelshauvers, avant-propos du « Traité de Psychologie ». Payot, Paris, 1928.) Comment, en lisant de telles déclarations, les éducateurs ne deviendraient-ils pas défiants à l'égard de certaines affirmations de la psychologie ?

[2] Nous n'oublierons jamais la boutade d'un psychologue de carrière : « Ecrire un manuel de psychologie pour les élèves des écoles normales ? Cela me tenterait.... Mais, ajouta-t-il, après une courte pause, il n'aurait que dix lignes ! »

[3] En voyant des enfants d'une classe Montessori s'acharner à lire ou à calculer des jours entiers et plusieurs jours de suite, nous nous sommes souvent demandé ce qu'auraient dit la psychologie et l'hygiène si on avait imposé un tel effort à ces mioches de cinq et six ans ! Cela même nous permet de ne prendre au tragique ni les holà ! que crient certains pédagogues devant le travail de l'école actuelle, dite traditionnelle, ni les plaidoyers forcenés en faveur d'innovations déclarées seules conformes aux véritables intérêts de l'enfance.

[4] M. Larguier des Bancels : « A quoi sert la psychologie ? » *Annuaire de l'Instruction publique* en Suisse, 1922.

sciences, il n'est pas indispensable, il serait peut-être dangereux qu'il les pratique.

Bien des gens, ce ne sont généralement pas les savants eux-mêmes, attribuent à la psychologie une valeur définitive et à ses affirmations une autorité indiscutable ; on va jusqu'à croire possible de tracer le portrait psychologique d'un enfant en perpétuel devenir, après quelques heures d'observation ; on s'imagine que, à la suite de certaines expériences, on peut orienter avec sûreté les enfants vers les carrières auxquelles la nature les destine ! On ignore presque tout de l'âme humaine adulte, fixée en quelque sorte dans sa maturité ; mais on décrit l'âme mobile, instable et fuyante de chaque enfant et on décide pourquoi elle est faite ! Singulière aberration ! On nous oppose qu'avant de connaître l'électricité, on savait s'en servir : autre chose est l'âme complexe et vivante dont on ignore le fonctionnement et une force dont on ignorait la nature, non les effets ! S'il est relativement facile, grâce à la merveilleuse ingéniosité des tests Binet-Simon, de séparer les enfants retardés, arriérés ou anormaux, des autres, il est impossible à l'heure actuelle de connaître un individu par le menu sans grand risque de se tromper. La force de ceux qui concluent doctoralement est exactement celle des médecins de Molière : au lieu de latin, ils citent des chiffres et le public reste bouche bée. Un peu de réflexion montrerait pourtant qu'ils n'ont aucun moyen de contrôler leurs affirmations, d'une part, d'autre part que l'intuition joue dans leurs interprétations un rôle que voilent les indications mathématiques. Il n'est certainement pas utile de mettre les instituteurs au courant de ces méthodes qui, excellentes entre les mains de spécialistes remarquablement intuitifs, sont un danger permanent et d'une gravité extrême entre les mains de gens inhabiles, à demi préparés, aux jugements d'autant plus catégoriques qu'ils sont moins objectifs.

Nous concluons de même à propos de la psychanalyse et de la psychopathologie : la plupart de nos petits élèves sont des enfants normaux, et le maître n'a pas à prendre la place du médecin.

En insistant trop sur la valeur unique de la psychologie et de son étude, on établit une confusion regrettable dans les esprits entre la théorie et la pratique. Un maître peut être un savant psychologue, manier avec adresse tests et appareils,

et rester un mauvais maître. Nous pensons que M. Dottrens se trompe quand il affirme que « .... il est aussi difficile — si ce n'est plus — d'apprendre à lire à des bambins de six ans que d'enseigner le binôme de Newton à des adolescents de seize ans, et qu'un instituteur primaire a besoin d'autant de science que son collègue secondaire [1] » et qu'il en déduit la nécessité d'une préparation universitaire des instituteurs. Bien enseigner le binôme de Newton est difficile à qui n'est pas mathématicien : la spécialité cultivée par le maître est une science ; bien apprendre à lire à un enfant ne dépend d'aucune science, cela dépend du choix d'une méthode ; un instituteur n'a pas besoin d'autant de science que son collègue secondaire, mais peut-être de plus de savoir-faire et certainement de plus de bon sens et de dévouement. Or, le savoir-faire, les procédés, les méthodes, ce n'est ni l'audition de cours universitaires, ni la fréquentation de laboratoires qui les donnent : ceux-ci préparent des spécialistes de la psychologie, non des maîtres d'école à qui suffisent les conclusions de la science. Il s'agit de former un praticien de l'enseignement, un homme de métier, non un chercheur ou un érudit[2]; l'Université risque de détourner ses étudiants de la vocation de maître ou d'en fausser le sens.

A côté des sciences psychologiques, il y a les sciences pédagogiques : connaître l'histoire de l'enseignement, la science de l'éducation, la pédagogie des anormaux, etc., est intéressant. Que les instituteurs en aient des notions, cela est souhaitable ; qu'ils les étudient à fond est beaucoup moins nécessaire : pourquoi demander le plus quand le moins suffit ? Nous connaissons un maître excellent qui ne sait plus qui fut Victorin de Feltre, qui a toujours ignoré le nom de Vivès, qui n'a jamais lu l'*Emile ;* en est-il amoindri ? oui, dans sa culture, non dans sa valeur professionnelle. N'ayons pas la vanité de nos spécialités et sachons oublier que les maîtres d'école n'ont pas à être des spécialistes de la psychologie ou de la pédagogie. Que quelques-uns continuent leurs études dans ce domaine, que les futurs inspecteurs, en particulier, y soient astreints,

[1] Art. cité. *Annuaire*, 1928, p. 33.

[2] « Utiliser les résultats d'une science est une chose, enrichir cette science en est une autre », déclare M. Claparède (*Psychologie de l'enfant*, 7e éd. p. 39) ; nous sommes d'accord, mais nous en tirons des conclusions différentes.

rien de mieux ; mais imposer à tous les instituteurs ces études approfondies, — à supposer qu'ils en soient tous capables [1] — ce serait, comme nous l'avons dit plus haut, fausser en eux l'idée de la fonction à laquelle ils se préparent.

Ainsi, les raisons scientifiques avancées en faveur de la préparation des instituteurs par l'Université reposent sur une conception erronée de l'enseignement et une confiance excessive dans la théorie.

3. — L'idée de préparer les instituteurs à l'Université provient d'une troisième cause que nous appellerons pédagogique. Depuis quelques années, le mot « culture » parfois prolongé du qualificatif « générale » est à la mode, une mode comme les autres, qui passera en laissant cependant après elle ce qu'elle a d'utile et, dirons-nous, de pratique.

C'est en effet le propre de toutes les innovations qui passionnent les éducateurs un certain temps de ne pas disparaître sans avoir obligé les maîtres à réfléchir et à s'examiner et sans laisser quelque trace durable,.... au moins chez quelques-uns. Voyez le self-government, appelé plus tard autonomie des écoliers, voyez le fameux Arbeitsprinzip, mué en école active. L'école étant un être vivant, d'une existence déjà longue et féconde, « n'endure mutation soudaine » pas plus que les individus ; elle résiste avec sagesse à toute tentative, même heureuse, de renouvellement, car elle sait ce qu'elle peut et craint les aventures. Cette circonspection est nécessaire dans une activité aussi délicate que l'enseignement, où les méthodes et les procédés nouveaux se réclament toujours de la psychologie et où la preuve de leur valeur ne peut jamais être faite : c'est dans l'âge mûr qu'un homme montre ce qu'a valu son éducation, non au moment où il la fait.

« L'école active » repose sur l'idée à coup sûr excessive qu'un enfant n'est actif que lorsque ses mains travaillent ; beaucoup des réformes les plus nouvelles partent d'une concep-

[1] Quel directeur ou professeur d'école normale oserait affirmer que la majorité de ses élèves est capable d'études universitaires ? Exiger le baccalauréat des candidats à une licence en pédagogie écarterait certainement des individus fort bien doués pour l'enseignement, mais non pour les travaux de laboratoire et les recherches expérimentales. Si tout le monde ne peut pas être maître d'école, il est encore plus difficile d'être un technicien de la pédagogie. En outre, le baccalauréat n'est pas une garantie d'aptitudes pédagogiques.

tion de l'effort qui n'est pas indiscutable et d'une notion de « jeu » popularisée par les pédagogues et dont M. Gay montre les dangers [1]. Les « centres d'intérêt » nous paraissent aussi souvent une construction artificielle, quoiqu'elle se prétende en accord parfait avec les intérêts de l'enfant. Bref, il n'y a pas de domaine où, plus qu'en pédagogie, on cherche à donner des allures scientifiques à ce qui est pure création de l'esprit et où, par conséquent, il soit plus nécessaire de se montrer circonspect devant les hardiesses des novateurs.

Or, aujourd'hui, l'école primaire doit devenir, dit-on, une école de culture [2]. Ne l'a-t-elle donc pas été jusqu'ici ? L'Université donnant une culture à ses étudiants, les gymnases et les collèges la préparant, faut-il que, démocratiquement, les écoles primaires fassent de même ? Cette raison existe certainement, car les promoteurs d'une école unique en trois étages laissent bien entendre que l'école primaire conduit à la secondaire et celle-ci à l'Université. Il devient alors nécessaire que les instituteurs reçoivent ce que M. Dottrens appelle « une culture générale complète [3] », c'est-à-dire parcourent les classes des collèges et des gymnases avant de recevoir à l'Université leur préparation professionnelle et deviennent ainsi les

[1] Op. cit. p. 43. « Les novateurs ont peut-être en eux l'illusion, mais veulent très certainement la donner, qu'ils font *mieux* qu'on avait fait jusqu'à eux. En réalité, ils font *autrement*. Activité spontanée, travail libre, travail en équipes, prédominance du travail manuel, ce ne sont encore que des théories. Au regard du philosophe, elles valent ce que valent les théories auxquelles elles succèdent : activité provoquée, travail réglé, travail individuel, prédominance du travail intellectuel. Les unes et les autres sont des vues également fragmentaires, thèmes sur lesquels chacun exécute sa mélodie, s'efforce de prouver sa virtuosité. » (Id. p. 26.)

[2] Ce qu'on entend par là est parfois assez vague ; nous mentionnerons en passant l'opinion d'un instituteur vaudois qui, dans un quotidien lausannois, justifiait la suppression des devoirs à domicile en expliquant que pour parvenir à la culture, constituée d'idées, non de faits, il suffit d'avoir compris ! Nous prétendons, au contraire, qu'il n'y a pas de culture, c'est-à-dire de formation intellectuelle, sans savoir : que la précision et le nombre des idées générales dépendent de l'exactitude des définitions et de la netteté des faits qui ont servi à les établir... un jour ? une leçon ? non, par un lent travail de l'esprit, temps pendant lequel peu à peu les souvenirs perdent de leur fraîcheur, de leur netteté, et se dépouillent de bien des éléments, mais en déposant comme un précipité consistant des notions claires et durables.

[3] Nous pourrions chicaner M. Dottrens sur son expression : les écoles secondaires et les gymnases donnant une « culture générale complète », les premières seules donnent-elles donc une culture incomplète et les universités, par les cours généraux, une culture surcomplète ? On voit le besoin d'une définition de la « culture » !

égaux en culture de leurs collègues des écoles secondaires et supérieures. Laissant de côté cet argument boiteux d'une égalité illusoire, reconnaissons que l'on attribue avec raison une valeur plus grande et plus d'efficacité à la formation de l'esprit qu'à l'accumulation du savoir. Cela nécessite une préparation des maîtres différente de celle dont nous avons l'habitude ; portée sur ce point, l'attaque contre les écoles normales, foyers d'études encyclopédiques, est irrésistible. Il est indispensable que l'éducateur soit éduqué lui-même ; de là le désir légitime de lui donner ailleurs ce dont on juge l'école normale incapable ; de là l'introduction dans le programme de la préparation des instituteurs de cours de philosophie et de sociologie (Leipzig, Vienne). Cela est très beau, mais repose sur une double erreur.

Il n'est pas exact que l'école primaire ait la même tâche que l'école secondaire [1] ; elle ne donne pas comme celle-ci, une culture désintéressée qui ne prépare à aucune carrière précise, mais qui développe l'esprit et élargit l'horizon des élèves qui la suivent ; elle existe — et l'on ne peut épiloguer là-dessus — pour l'étude des notions élémentaires indispensables à tout être humain et en vue de la vie pratique [2] : perdre de vue cette orientation, même pour les classes primaires supérieures, prolongement de l'école primaire, c'est établir une confusion entre des ordres d'enseignement qui n'ont pas la même mission. Il est donc vain de prétendre que maîtres primaires et secondaires doivent recevoir la même préparation.

Il est certain toutefois que l'enseignement livresque a fait place à l'enseignement réfléchi ; nous pensons néanmoins que pour préparer des maîtres à l'esprit ouvert, intelligemment curieux, habitués à observer et à juger, il est inutile de mettre en branle tout l'appareil universitaire : le propre de l'enseignement secondaire — dans le cadre duquel rentrent les écoles normales — est précisément de chercher à donner cette « cul-

[1] A moins que l'on ne prétende un jour supprimer l'école secondaire, proclamer une nouvelle école unique dont certaines classes sélectionnées recevraient dès douze ans des leçons de maîtres spéciaux qui les mèneraient jusqu'à l'Université ; il n'y aurait plus alors que l'école tout court et l'Université ; nous signalons cette idée aussi généreuse que simplificatrice aux amateurs de nouveautés !

[2] Nous ne disons ni « à la vie », formule à la mode dont le vague permet toutes les interprétations, ni « à la vie professionnelle » dont l'école n'a pas à s'occuper.

ture » sans quoi sa mission serait réduite à devenir le corridor qui mène à l'Université.

Transformant l'idéal du maître d'école éducateur en celui du maître docteur, l'on a composé des programmes où sont combinées les études dites générales à l'Université et les études professionnelles dans les instituts pédagogiques ; sauf quelques disciplines destinées à cultiver l'esprit, la plupart des cours se rapportent à l'enfance et forment un ensemble qui constitue, en somme, la pédologie. Les hommes sortis de ces instituts porteraient mieux le titre de licenciés en pédologie que de maîtres d'école, en dépit de leurs stages dans des classes d'application. Ils auront étudié beaucoup de choses, entre autres l'anatomie, l'hygiène, l'hygiène sociale et sexuelle, la psychologie générale, l'histoire de l'éducation, l'eugénique et l'hérédité, la philosophie de l'éducation, la psychopathologie, la législation et l'organisation scolaire (Dresde et Leipzig), des problèmes de théologie moderne, la culture populaire (bibliothèques, théâtre, université populaire, soirées) à Iéna, la pédagogie des anormaux à Vienne, et ils seront véritablement des puits de science. Sans doute a-t-on oublié dans ces programmes magnifiques un cours de morale, un autre sur le bon sens dans l'enseignement et sur le don de soi en éducation, un troisième sur l'amour des enfants, condition *sine qua non* de toute influence éducative profonde. Ces oublis suffiraient à nous rendre défiant à l'égard de ces programmes, si nous ne constations pas deux faits troublants : le nombre des cours est considérable, 27 à Dresde répartis sur 3 ans, 24 à Vienne répartis sur 2 ans, et chaque semaine les étudiants ont à Leipzig une trentaine d'heures les premiers semestres, 22 ou 23 les derniers, à Dresde de 27 à 30 heures les premiers semestres, 22 le dernier, à Vienne de 30 à 32 heures.

D'une part, il nous paraît bien difficile d'approfondir tant de matières et d'en devenir réellement maître, et nos bons pédologues risquent fort de se contenter d'un savoir superficiel; d'autre part le nombre excessif des leçons hebdomadaires auquel s'ajoutent les préparations professionnelles (leçons pratiques) de plus en plus nombreuses empêchent l'étudiant de se livrer avec fruit aux recherches personnelles. Sans doute ces horaires sont allégés, comparativement à ceux des écoles normales, mais ils sont trop encombrés en regard des exigences de ce que nous concevons comme études universitaires. Il convient d'y ajouter

encore le temps utile à l'acquisition de techniques indispensables (musique vocale et instrumentale entre autres). Sous ce seul aspect du nombre des leçons hebdomadaires et du travail à domicile, nous ne voyons pas d'avantage à transférer la préparation des maîtres de l'école normale à l'Université.

Sous le rapport de la préparation scientifique, nous constatons un accroissement important du temps réservé à la psychologie et à la didactique. Cette amélioration s'obtient malheureusement au détriment d'une autre partie de la formation professionnelle qui est l'étude des matières à enseigner. Les maîtres nouveaux auront une préparation première variable, ils seront des bacheliers classiques ou scientifiques; ils auront reçu dans leur enfance des notions seulement de certaines disciplines et les auront peut-être oubliées; il ne suffira pas alors d'être lic. phil. ou lic. péd. pour enseigner l'arithmétique, les sciences naturelles, la géographie, l'histoire, le dessin, etc., bref toutes les matières qui constituent, jusqu'à nouvel ordre, le programme de l'école primaire. Ils domineront « l'enfant-type » de toute la hauteur de leur science, mais ils ne sauront plus l'instruction civique ni la botanique, ni la grammaire, et ils auront bien de la peine à répondre avec compétence aux questions précises des élèves, à contrôler leurs affirmations et à juger leurs hypothèses. On a fait valoir, à juste titre, que les méthodes nouvelles imposent au maître plus de connaissances et une responsabilité plus grande.

Les licenciés des instituts pédagogiques universitaires seront prêts à devenir assistants de laboratoires, ils seront médiocrement préparés à tenir une classe. Par la préparation universitaire, on sacrifie à une science fragmentaire et hypothétique, à un idéal utopique, ceux qui seront des sujets d'expériences, la chair de notre chair et le sang de notre sang; à la théorie toute puissante et forcément livresque malgré les mensurations et les expériences, on immole la vie, la vie souple, mouvante, changeante, active, la vie qui se moque des formules et pousse, croît et s'épanouit sans souci des barèmes et des diplômes !

Conclusion. — Aucune des raisons que nous avons discutées ne nous paraît donc de nature à justifier la préparation par l'Université du corps enseignant primaire. Il est d'ailleurs une objection, à notre sens fondamentale, que nous avons faite en passant et sur laquelle nous revenons : il est des maîtres

excellents qui ont été des élèves moyens dans les écoles normales et qui eussent été incapables d'atteindre au baccalauréat ; et il est aussi d'excellents élèves d'écoles normales, nous en connaissons qui furent brillants, que la carrière a révélés peu aptes à l'enseignement. Cette double constatation prouve qu'entre la théorie et la pratique il y a un abîme que seul l'art est capable de remplir. Cette considération est d'autant plus importante que rendre obligatoire le baccalauréat, ce serait fatalement réduire, dans une proportion impossible à évaluer mais sans doute énorme, le nombre des institutrices dans une carrière où, pourtant, le cœur doit primer.

II. La préparation par les écoles normales.

1. — Il convient de se demander à quoi sert l'école primaire et ce que doit être celui qui enseigne. Les novateurs ont coutume de dire : « L'enfant est ceci, l'enfant est cela, donc l'éducation... » Nous ne simplifions pas le problème à ce point ; nous le considérons au contraire dans toute sa complexité, sans d'ailleurs entrer dans des développements qui n'ont pas leur place ici.

Plus l'être s'élève sur l'échelle de la vie et plus la civilisation se complique, plus aussi la préparation à l'âge adulte devient longue et délicate. L'enfance n'existe pas pour elle-même, mais en vue de la maturité, c'est un truisme de l'affirmer. Elle est une période de la vie dans laquelle l'être humain, imparfait par rapport à l'âge qui suivra, présente en outre certaines différences importantes avec ce qu'il sera plus tard. Il faut donc tenir compte de ce qu'il est et, pour cela, le connaître.

L'adulte qui sait à quoi s'en tenir sur les exigences de la vie ne peut ignorer qu'il doit, sans jamais traiter l'enfant en adulte[1], développer en lui les qualités nécessaires dans l'âge mûr ; l'éducateur doit donc se montrer sans faiblesse devant l'enfant, et ne pas se laisser attendrir par sa fraîcheur, sa naïveté, sa spontanéité même.

Enfin quand il sera grand, l'enfant vivra dans une société organisée sous la contrainte de règles qui ne sont pas toutes

[1] C'est parce qu'on l'a considéré comme un adulte qu'on a parlé de l'autonomie des écoliers, de la société que forme une classe jugée semblable à la société humaine, et qu'on fait une sublime hypocrisie ou une aventure anarchiste de l'école de la liberté quand on en interprète mal les principes.

écrites, et auxquelles il devra, coûte que coûte, se soumettre. Il doit donc, dès son jeune âge, être préparé à exercer son activité au milieu de ses semblables, à y faire sa place, à la faire respecter et à respecter celle des autres, à travailler pour lui, pour sa famille, pour son pays, à mettre le bonheur des siens au-dessus de son propre bonheur, à rechercher dans la pratique du bien, dans l'emploi de ses forces, de son intelligence et de son cœur, le perfectionnement de soi-même et le progrès de l'humanité.

L'école — pour ne pas parler de la famille — veille donc au développement physique, intellectuel et moral des enfants ; sa tâche est grande et redoutable la responsabilité du maître ! L'école instruit, l'école forme, l'école développe, c'est là sa mission qui ne lui permet pas de se tâter perpétuellement pour savoir ce qu'elle fera, comment et pourquoi, et de tâter perpétuellement ses élèves. Agir ! Coménius voulait former des hommes et les former vite ; comme lui, nous sommes pressés ! La vie pèse de tant de façons sur l'individu que nous n'avons pas trop de temps pour armer l'enfant en vue des combats qu'il aura à soutenir contre lui-même et contre les autres, et que la besogne de l'école doit être positive, résolument tournée vers l'avenir. Trêve de mensurations anthropométriques et autres, de temps de réactions, trêve de psychanalyse, et de toutes ces inventions qui nous éloignent de la vie qu'elles tentent de réduire en formules, mathématiques ou désenchantées ! Tout cela est bon dans les laboratoires où s'élabore péniblement la science de l'enfant. A l'école nous avons besoin d'autre chose.

Certes, le maître ne doit pas ignorer les conclusions utiles des travaux des psychologues ; il est bon qu'il soit renseigné sur les courants d'idées qui se partagent ses contemporains et qui influent sur les destinées de l'éducation ; il faut qu'il ait étudié les manières de transmettre le savoir, de guider l'enfant vers la connaissance, et que la didactique, en évitant qu'il ne commette des erreurs, lui permette de bien juger ses expériences ; il faut qu'il possède et domine les connaissances qu'il enseigne, qu'il les possède pour les avoir étudiées lui-même avec profit et qu'il les domine pour avoir acquis la méthode qui a servi à les élaborer : ainsi, dans la foule des faits et des notions, il sait choisir l'essentiel et trouver les rapports qui unissent les parties pour en faire un tout ; il faut enfin, il faut surtout qu'il soit une âme, au sens religieux du mot, un cœur qui vibre et qui aime et une volonté

qui agit. Réduire à la pratique d'une technique la fonction du maître — même si c'était possible, — ce serait faire de lui un manœuvre, l'esclave de principes, de règles et de formules, un être qui ne dit ni ne fait rien qui ne soit pesé, contrôlé, voulu, et qui jamais ne se laisse aller à ces intuitions profondes, spontanées, qui seules permettent le contact d'âme à âme et l'influence. Etre instituteur, c'est avoir des connaissances, une méthode et un cœur ; c'est, en distribuant l'instruction par les procédés les meilleurs, laisser rayonner autour de soi son âme. Conçue ainsi, la mission de l'instituteur est admirable ; nous ne connaissons pas de mot plus beau ; nous plaignons ceux qui ont proposé de lui substituer « directeur », sous le prétexte fallacieux qu'avec les nouvelles méthodes le maître laisse l'élève travailler librement : mensonge des mots ! Comme s'il était possible que le maître, par sa personnalité même, par son interprétation des faits et des paroles de l'élève, par ce qu'il lui dit, par sa seule attitude, reste sans action sur l'enfant ! Comme s'il s'interdisait stupidement ou cruellement d'agir quand il voit un danger ! Les fortes personnalités exercent un empire autour d'elles sans s'en douter et sans le vouloir. Nous avons mis dans le mot « instituteur » tout ce que la fonction demande de science, d'art, mais aussi d'optimisme, de confiance, d'amour et de foi. Nous ne connaissons pas de plus bel exemple de l'action inconsciente d'une personnalité supérieure que l'expérience que nous avons faite — et d'autres avec nous — de ce que donne de confiance dans l'éducation, de foi dans l'enfance, d'amour et d'enthousiasme la seule présence de Mme Boschetti ; cette éducatrice admirable parle, cite des événements de son école avec une simplicité touchante ; qu'a-t-elle dit ? il nous arrive de l'oublier ; mais ce que nous n'oublions pas, c'est cette exaltation du cœur, de l'âme, de la vocation qu'a provoquée en nous le rayonnement de sa personnalité. Chaque instituteur, dans les limites de sa valeur personnelle, agit de même ; il communique à ses élèves un amour du travail, un élan, un enthousiasme, dont il ne se croyait pas toujours capable. Nier cette influence, ou vouloir qu'elle n'existe pas, c'est se moquer de nous [1].

[1] Bien des innovations pédagogiques doivent à la valeur personnelle du maître qui les a découvertes un succès que, dans son enthousiasme, il ne manque pas d'attribuer à une parfaite compréhension des intérêts de l'enfant.

L'enthousiasme, la foi, ne suffisent pas. Une part considérable de l'éducation revient à l'art. Chaque débutant est fort embarrassé devant sa classe et devant ses élèves ; il a donné des leçons-types, des leçons d'épreuves, il sait les bâtir, et il se voit comme un novice devant son auditoire ! Ses leçons ne rendent pas, il se sent emprisonné par les conseils reçus et les principes appris comme dans une camisole de force. Que faut-il donc ? Il lui manque d'avoir assoupli la méthode qu'il a acquise et de l'avoir adaptée à son tempérament ; il lui manque d'avoir créé *sa* méthode, celle qu'il emploie naturellement, comme la langue qu'il parle, qu'il manie sans effort, et cela, c'est l'expérience qui va le lui donner, expérience plus ou moins longue et plus ou moins pénible, suivant ses dons naturels et les circonstances, mais que ne supprimeront jamais cours ni stages, parce qu'on ne peut devenir soi-même que seul. Il arrive que cette période lui paraisse dure, qu'il se décourage, que les élèves ne répondent pas à sa bonne volonté, comme il arrive plus tard au maître de constater ses insuccès et d'ignorer longtemps les résultats heureux de son influence et de son travail. Le découragement devant les difficultés de l'enseignement, le découragement devant l'ingratitude des élèves, le découragement devant sa propre insuffisance, voilà les ennemis du maître. Heureux si sa foi, augmentée et élargie par des convictions religieuses, écarte de lui l'indifférence à sa tâche, le scepticisme ou le désespoir.

Tel est l'homme, telle est la femme que l'on appelle instituteur ou institutrice. Qui donc va les préparer à leur mission sinon les écoles normales ?

2. — La supériorité incontestable des écoles normales, c'est qu'elles créent un esprit. Ecoles professionnelles, toute leur vie — programmes et méthodes — est tournée vers la vocation de leurs élèves, que tout y prépare, et si cela a eu parfois des inconvénients, cela ne les a pas empêchées de former un nombre considérable d'excellents instituteurs. Certains novateurs ont une tendance exagérée à médire de l'école actuelle ; ils mettent du mépris et de l'irritation dans le terme « traditionnel » qu'ils lui appliquent comme une flétrissure ! L'école primaire a bien raison de rester fidèle à nombre de traditions heureuses et de ne brusquer ni l'opinion publique ni les habitudes des enfants, sous prétexte de se rendre scientifique ! Elle a fait ses preuves : les

générations qu'elle a instruites et élevées n'ont pas été au-dessous de leur tâche et ne lui ont pas marchandé leur estime. Il y a eu, sans doute, il y a des maîtres médiocres : il y en a eu qui ne savaient pas enseigner, d'autres qui n'aimaient pas les enfants ou qui se sont aigris, d'autres qui furent brutaux et grossiers, ou injustes, il y a eu des fainéants ; mais il y a eu aussi et il y a des hommes et des femmes dont le zèle, le dévouement, la bonté, n'ont pas cessé de s'exercer dans l'ombre, et dont nul, en dehors de leur village, ne répète les noms ; avec quelle reconnaissance leurs élèves ne parlent-ils pas de ces maîtres modestes et dignes qui ont accompli une tâche difficile avec le meilleur de leurs forces et de leur cœur, au plus près de leur conscience ! Cela, c'est l'essentiel. Nous n'avons pas remarqué d'ailleurs que ces bons maîtres s'en tinssent en toute quiétude aux anciens procédés ; mais en raison même de leur riche expérience, il y a certaines manières de faire, certains exercices qu'ils n'auraient abandonnés à aucun prix.

Les maîtres se méfient à juste titre [1] de ce que leur proposent des hommes qui ne sont pas des maîtres d'école, ou qui sont placés dans des conditions différentes des leurs. Ils suivent néanmoins avec attention le mouvement des idées ; quand ils pensent ne pas faire tort à leurs élèves en employant un procédé qui paraît au point, ils essayent ; mais, au lieu de mesurer les résultats selon les règles de la science, ils préfèrent les juger à la lumière de l'expérience, ce qui est plus sensé. Si l'on comparait, par exemple, une école vaudoise d'aujourd'hui avec la même école il y a cinquante ans, on serait surpris de la différence, disons des progrès. Accuser l'école d'immobilisme, c'est faire injure aux instituteurs qui sont toujours à l'affût de ce qui peut rendre l'enseignement plus fécond et l'éducation plus forte.

Or, cette curiosité, les instituteurs la prennent dans les écoles normales. Les maîtres des écoles normales suisses n'ont pas reçu une formation spéciale ; ils sont des universitaires au même titre que les maîtres des collèges et des gymnases ; c'est dire que s'ils n'oublient jamais le but de l'école dans laquelle ils enseignent,

[1] Prenons un exemple dans l'enseignement secondaire. Nous avons appris l'allemand avec « l'ancienne méthode » ; un jour, au nom de la psychologie, on l'a remplacée par la méthode intuitive. Or, les élèves formés avec la nouvelle méthode ne savaient pas la grammaire ! Un peu plus habiles à parler que les autres, ils bourraient leurs phrases de fautes. On a dû faire machine arrière et combiner les deux méthodes.

ils se sentent la mission d'ouvrir, de former, d'élargir l'esprit de leurs élèves.

On a souvent accusé les écoles normales de rétrécir l'horizon des futurs instituteurs, de leur imposer une façon de sentir et de penser qui, d'emblée, les faisait reconnaître partout. Il y a là quelque chose d'exact ; les écoles normales ont été un certain temps des étouffoirs intellectuels ; mais c'est au temps où il en était de même de toutes les écoles secondaires, au temps où s'instruire c'était acquérir des connaissances, donc apprendre, apprendre. Est-ce à dire que ces temps soient tout à fait révolus ? Non.

Celui qui sera instituteur n'ayant pas plus le droit d'être inférieur dans les mathématiques que dans les langues, doit travailler dans toutes les directions ; la calligraphie, le dessin, le chant, la gymnastique, par exemple, ces leçons de détente dans les autres écoles lui demandent un effort soutenu pour qu'il se rende maître de leur technique. Plus qu'ailleurs, l'élève a donc des leçons à suivre et des devoirs à préparer : les disciplines auxquelles il doit s'initier sont plus nombreuses et plus variées que dans les collèges et les gymnases déjà spécialisés. L'instituteur n'a pas le droit, dans sa classe, d'être un spécialiste : il n'est ni maître de langues ou de mathématiques, ni maître de branches artistiques ; il enseigne tout et, du point de vue de la formation intellectuelle et morale de nos enfants, il est heureux qu'il en soit ainsi. Il ne faut donc pas que, par un choix arbitraire des matières inscrites à son programme — comme en Saxe, où le futur maître a le devoir d'étudier une seule branche parmi quatorze du programme primaire, — on l'incline à penser que tout le reste est sans valeur et on le pousse à négliger dans sa classe ce qu'il n'a pas consciencieusement appris lui-même, tant il est vrai qu'on préfère enseigner ce que l'on sait le mieux. Certainement, aujourd'hui, on cultive l'à peu près ; ce n'est pas une raison pour que la préparation des instituteurs perde de sa précision et de sa force.

Les écoles normales veillent à cette préparation totale de l'instituteur. Leur programme comporte un grand nombre de « branches » qu'il serait fastidieux d'énumérer. En bref, disons qu'il fait place aux disciplines essentielles destinées à la formation intellectuelle autant que professionnelle, aux langues, aux mathématiques, aux sciences, à l'histoire, puis à celles dont la fonction d'instituteur exige la connaissance,

enfin à l'acquisition de techniques nécessaires à la pratique des méthodes modernes. Nous avons de la peine à concevoir qu'un maître soit bien préparé quand il n'aura étudié ou pratiqué ni musique, ni dessin, ni gymnastique, ni géographie, ni instruction civique, etc., quand il n'aura acquis aucune notion de ces branches considérées comme secondaires et qui contribuent aussi à l'éveil et au développement de la personnalité de l'enfant. Si les instituts pédagogiques universitaires ont jugé utile d'inscrire à leur programme dessin, chant et gymnastique, il ne faut pas oublier que les étudiants auront passé leurs années de gymnase sans en rien faire, qu'ils auront donc beaucoup oublié et perdu de l'entraînement auquel le collège les aura soumis, et que les études dans lesquelles ils se sont engagés auront détourné leur intérêt de ces travaux trop peu intellectuels. Dans les écoles normales, au contraire, l'élève ne fait que continuer et perfectionner une préparation commencée à l'école primaire ou au collège ; il sait qu'il sera maître d'école et que rien de ce qu'il fait ne lui sera inutile, même si cela parfois l'ennuie.

Il est tout aussi important que, du point de vue moral, les futurs instituteurs soient réunis ; le fait que tous songent au même avenir donne à la maison qui les prépare un caractère particulier ; l'on n'y pense pas uniquement à des examens ou à des brevets ; l'on se prépare intérieurement, l'on se consacre peu à peu à la tâche dont on rêve, l'on se rend de plus en plus digne d'elle. Cette unité des aspirations vers des responsabilités que tous encourront est une force : c'est cela plus qu'autre chose qui isole en quelque sorte les futurs instituteurs ; ces jeunes gens et ces jeunes filles prennent conscience de leur rôle futur à une époque singulièrement riche et importante de leur vie, entre seize et vingt ans, et c'est pour eux un privilège que d'avoir, si jeunes, fixé leur attitude. Toute école qui exerce une forte action isole ; nous n'avons pas peur de ces isolements-là : ils sont d'une espèce qui n'empêche ni les relations avec autrui, ni les progrès de l'esprit et du cœur ; ils ne pétrifient pas la personnalité dans une forme identique pour tous. Chacun a reçu une empreinte, — et quand il s'agit d'une inclination de l'être tout entier vers ce qu'a d'élevé, de difficile, d'exaltant, la tâche d'éducateur, l'on doit s'en féliciter, — puis chacun se développe à sa façon : les person-

nalités moyennes restent fidèles plus ou moins à ce qu'elles ont reçu, sans s'écarter beaucoup du type qu'elles ont déjà réalisé pendant leurs études, et les personnalités fortes, s'appuyant sur ce qu'elles ont acquis, dégagent avec d'autant plus de facilité et de puissance leur originalité propre, comme les grands artistes ont trouvé la leur dans l'imitation de leurs maîtres.

Les écoles normales sont loin d'avoir démérité ; elles restent les seules institutions capables de préparer des maîtres conscients de la difficulté de leur tâche, soucieux de la bien remplir, des éducateurs, également aptes à former l'intelligence et le cœur de leurs élèves.

3. — Il est arrivé aux écoles normales ce qui est arrivé partout dans l'enseignement secondaire : les progrès des sciences ont provoqué une augmentation des programmes qui sont devenus surchargés. Sûr que l'instruction primait tout, on a, lors de chaque revision, augmenté le nombre des connaissances à acquérir et des heures à y consacrer. Cela explique les horaires effroyablement remplis de la plupart des écoles normales. Il est anormal et dangereux pour le développement de l'élève de le soumettre à des trente-six, trente-huit, même trente-neuf heures hebdomadaires, même s'il y a parmi elles du dessin, de la gymnastique ou de la cuisine. A l'école normale, il n'est pas de leçon qui ne fatigue, peu ou beaucoup, et il n'en est pas qui ne demande quelque préparation à domicile, ne fût-ce qu'un travail à terminer ou un peu de théorie à revoir. On s'explique alors que la sensation d'étouffement naisse et de la surcharge des horaires et du temps trop restreint laissé au travail personnel et à la lecture. C'est là qu'est le mal, et pas ailleurs.

Sans doute, deuxième point, le nombre des recherches et des études psychologiques, la variété et l'intérêt des tendances pédagogiques justifient une augmentation du nombre des heures qui leur sont consacrées. Il est enfin un élément dont il importe de tenir compte : les jeunes gens sont beaucoup plus individualistes qu'autrefois ; ils aiment à marcher dans la direction qui leur plaît et non toujours dans celle qui leur est uniformément imposée.

La greffe, en chirurgie, se pratique lorsqu'un organe est

incapable d'exercer sa fonction ou menace les autres; nous ne voyons pas que l'état des écoles normales justifie semblable opération : elles sont capables de supporter avec bonheur des interventions moins radicales ! L'on a proposé de prolonger d'un an la durée des études. A notre sens, cette mesure ne serait qu'un pis aller : elle repose sur le principe même qui a vicié leur action et que nous dénoncions tout à l'heure, celui de l'instruction encyclopédique ; on conserve ce qui est, quitte à le répartir sur cinq ans au lieu de quatre, et on ajoute de nouveau quelque chose[1].

Il nous paraît qu'une réforme de nos programmes est nécessaire et qu'elle doit s'accomplir selon un principe tout différent. L'essentiel n'est plus de retenir une foule de noms et de dates que nous retrouvons facilement dans le dictionnaire et que le maître est tout de même obligé de vérifier quand il prépare ses leçons, mais d'arriver à se faire une idée précise et de la méthode d'une discipline et des principaux résultats qu'elle a obtenus. Ce qui nous intéresse, par exemple, dans le gouvernement de Louis XIV, ce n'est pas de connaître le nom des ministres distingués qui l'ont aidé, d'un Colbert, d'un Louvois, c'est de savoir comment ils travaillaient ; nous avons oublié aujourd'hui le nom des chefs suisses qui commandaient à Grandson et l'inventaire des richesses que renfermait la tente de Charles le Téméraire ; qu'importe, si nous nous rappelons la cause, l'ordre et les conséquences des faits qui constituent les guerres de Bourgogne ; nous ne nous rappellerions plus les limites de la Chine et de la Mandchourie si des événements récents ne nous avaient fait ouvrir un atlas ; mais nous nous souvenons de ce qu'est la civilisation chinoise et de ce que vaut, économiquement, ce pays. Il y a des lacunes que nous devons admettre ; mais ce que nous savons, nous devons le savoir de telle sorte qu'il nous conduise à facilement comprendre ce que nous n'avons pas appris.

Dans toutes les disciplines où c'est possible, histoire, géographie, littérature, sciences, on n'aura plus le vain orgueil d'avoir parcouru — ou survolé — tous les chapitres : on choi-

[1] Ce qui suit suppose que les élèves admis à l'Ecole normale ont suivi au moins une école primaire supérieure. Si quatre ans nous paraissent suffisants pour former des instituteurs, en appliquant les mesures indiquées ici, nous ne sommes pas opposés à ce qu'on nous donne une cinquième année : nous saurions qu'en faire !

sira des sujets importants, on les travaillera avec soin, y consacrant plus de temps qu'aujourd'hui, et cherchant à faire acquérir aux élèves une méthode de travail, sans pousser l'étude aussi loin que les séminaires universitaires ; des conférences du maître [1] présenteront une vue synthétique des événements et des époques passés sous silence. Dans toutes les autres disciplines, on fixera un minimum indispensable à tout instituteur. L'application de ces principes permet une décharge considérable de nos programmes et, par suite, de nos horaires, et accorde plus de temps au travail personnel des élèves.

Dans les classes supérieures, il convient d'instituer, à côté des cours obligatoires, des cours libres ; à ceux-ci s'inscriraient les élèves qui tiennent à développer un talent, à satisfaire une curiosité, à pousser plus loin que le minimum l'étude de certaines disciplines.

Enfin, des conférences régulières présenteraient, soit en séries, soit isolément, quelques-uns des grands problèmes que pose la situation actuelle du monde, préciseraient l'état de certaines questions morales ou sociales, retiendraient l'attention sur des sujets ignorés du programme ou trop rapidement mentionnés.

Il est possible de réorganiser les écoles normales selon ces principes. Comme on le voit, ce n'est pas du côté des laboratoires spéciaux que nous cherchons ce qui préparera mieux l'instituteur, mais du côté d'une formation intellectuelle moins scolaire et d'une orientation de l'esprit vers les grands problèmes que posent toutes les disciplines et l'état du monde, et qu'on ne peut comprendre sans une intelligence très ouverte et très libre. Nos élèves n'auront pas moins à faire qu'autrefois : l'on ne se cultive pas sans s'instruire ! mais leur travail sera un peu différent ; de scolaire, il inclinera peu à peu vers la libre recherche ; nos instituteurs auront eu l'occasion de prendre goût à une discipline qu'ils cultiveront avec prédilection, et ils sauront tirer parti des documents qu'ils trouveront dans les dictionnaires, les encyclopédies, les revues. Ils auront, mieux qu'autrefois, appris à travailler, sans être moins bien préparés à enseigner dans des classes primaires.

[1] Nous disons bien « du maître », en dépit des idées actuelles : les élèves sont le plus souvent incapables de faire autre chose que des compilations sans intérêt.

Et la formation pédagogique ? Nous avons déjà parlé de la nécessité d'être seul pour se découvrir soi-même. Nous avons l'outrecuidance d'admettre que la préparation actuelle n'est pas si mauvaise et qu'il conviendrait simplement d'ajouter un temps de stage, un an par exemple. Mais nous sommes opposé au stage chez un maître : le bon maître, comme le bon ouvrier dans toute profession, a fait place dans sa méthode à un certain nombre de procédés plus ou moins mécaniques qui, étant sa création, s'accordent avec son esprit et son tempérament, et ne choquent pas ; nous craindrions de voir les stagiaires s'approprier des recettes, des trucs de métier, plutôt que l'esprit. Nous préférerions voir un inspecteur spécial — ou les inspecteurs primaires dans des arrondissements moins étendus qu'aujourd'hui — suivre les débutants, les visiter fréquemment et leur donner les conseils et les encouragements dont ils ont besoin.

Conclusion. — Nous aimerions exposer un jour le programme d'une école normale telle que nous la rêvons. Ce n'est pas le but de cet article destiné à prendre la défense des écoles normales contre ceux qui, parlant de la préparation des instituteurs, les écartent d'une main méprisante sans les discuter. Nous pensons avoir montré qu'elles n'ont pas fait leur temps et que ce qu'on nous propose à leur place modifie l'esprit de la formation des maîtres d'une manière inacceptable pour nous.

G. CHEVALLAZ.