Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse

Band: 21 (1930)

Artikel: Adaptation d'un programme d'enseignement primaire public aux principes nouveaux de la pédagogie

Autor: Borel, Antoine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-111741

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: 01.10.2025

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

Adaptation d'un programme d'enseignement primaire public aux principes nouveaux de la pédagogie.

INTRODUCTION

A partir de l'année scolaire 1927-1928, le corps enseignant des écoles enfantine et primaire du canton de Neuchâtel est chargé d'appliquer un programme par le moyen duquel nous nous sommes efforcé de faire pénétrer dans l'enseignement public les principes nouveaux de l'éducation.

Un certain nombre de pédagogues, qui attachent plus de prix aux réalisations qu'aux théories, ont bien voulu s'intéresser à ce travail.

Un collaborateur de la revue « *Pour l'ère nouvelle* » l'a signalé aux lecteurs de ce périodique [1].

Sous le titre : « Orientaciones del nuevo programma escolar de Neuchâtel », une traduction espagnole des principes généraux du programme a été publiée dans l'*Enciclopedia de Educacion* (années 1928 et 1929), revue pédagogique éditée par la direction de l'enseignement primaire et normal de l'Uruguay.

Le Comité de rédaction de l'*Annuaire* nous a demandé d'exposer la genèse de notre programme, estimant qu'il pouvait y avoir quelque utilité à en connaître les origines et les principes déterminants. Nous déférons à ce vœu, sans nous faire illusion sur les insuffisances fatales d'un travail dont la nature est essentiellement complexe et délicate, dont chaque élément peut

[1] *Pour l'ère nouvelle*, N° 36, mars 1928, p. 56.

faire l'objet d'une réadaptation meilleure, et qui doit être considéré comme intéressant spécialement l'école primaire neuchâteloise.

En matière de pédagogie et tout particulièrement de la pédagogie applicable aux classes des établissements d'enseignement public, nous sommes dans un domaine mouvant et toujours perfectible. Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une étape à franchir, après quoi nous pourrons poursuivre.

Le pédagogue est appelé à naviguer sur une mer dont il ne connaît pas le rivage ; ceux qui sont chargés de diriger la barque, au départ, doivent agir avec prudence. S'ils ne réussissent à mettre le cap, qu'après avoir quelque peu louvoyé contre vents et marées, ils savent que d'autres viendront qui pourront grimper sur leurs épaules et voir plus loin.

Parmi les personnes qui s'intéressent aux questions d'éducation et qui suivent le mouvement actuel des idées pédagogiques, désigné sous le nom de « réforme scolaire », il en est qui considèrent la situation avec une simplicité candide. A la suite d'une lecture ou d'une conférence pédagogique, elles s'imaginent qu'il suffirait d'adopter certains principes pour transformer l'école en une institution qui travaillerait et produirait comme une machine savamment construite : tout y serait « scientifiquement » ordonné ; l'activité des maîtres consisterait à déclencher des fonctions dont le mécanisme agirait conformément aux lois de la psychologie et de la biologie ; les élèves se développeraient sans fatigue et sans effort, chacun selon sa nature et ses besoins.

En face de ces perspectives, elles s'étonnent que les pouvoirs publics n'aient pas encore décidé d'introduire la « réforme » dans nos classes. Qu'attend-on pour remplacer la routine par la science ?

Le problème de la réforme scolaire se pose autrement. Il échappe au déterminisme scientifique, et présente une multitude de facteurs moraux, sociaux et matériels qui conditionnent singulièrement le pouvoir de réalisation des pédagogues.

Nous estimons qu'il est nécessaire, avant d'aborder l'examen du programme d'enseignement, d'exposer notre point de vue touchant certains aspects des principes de la réforme dans leurs rapports avec les conditions présentes de l'école primaire publique.

Première partie : **L'école primaire publique et les conceptions nouvelles.**

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

§ 1. Constatations préalables.

Pour de nombreux novateurs, les méthodes et les procédés — ou les conceptions — que l'on désigne sous le nom d'« école active » résument et contiennent toute la réforme. Ils ont divisé les pédagogues en deux catégories : d'un côté, les partisans de l'école traditionnelle qui représentent la routine ; de l'autre, les partisans de l'école active qui représentent le progrès. Préoccupés bien plutôt de discuter des théories que de comparer des résultats, ils convertissent en systèmes opposés les multiples éléments du vaste problème.

Certains pédagogues s'imaginent avoir acquis une incontestable supériorité par la seule raison qu'ils sont partisans de l'école active ; il suffit que le premier venu partage leurs idées pour qu'il apparaisse, à leurs yeux, comme un éducateur de talent, quelle que soit la qualité de son travail ; ils ne se doutent même pas qu'on peut faire de la mauvaise école active. En revanche, ils sont dédaigneux ou agressifs, et ils manifestent leur déplaisir, s'ils constatent que l'étiquette dont ils parent leur activité n'exerce pas une fascination toute puissante.

On me demande quelquefois si je suis partisan de l'école active. Cette question ne manque pas de me surprendre. Elle me fait le même effet que si l'on me demandait : « Etes-vous partisan des lois de la pesanteur ? Etes-vous partisan des propriétés de l'hydrogène ? »

La science nous a révélé que la psychologie de l'enfant est nettement distincte de celle de l'adolescent et de celle de l'adulte, qu'elle a ses lois propres et sa nature particulière. Des psychologues et des biologistes se consacrent à l'étude de cette nouvelle discipline et nous apportent chaque jour les résultats de leurs travaux. Nous n'avons qu'un devoir : c'est d'en tirer le meilleur parti possible.

S'il faut être partisan de quelque chose, je dirai que je suis partisan des pédagogues de race qui, dans tous les temps, ont fondé l'éducation sur la psychologie et sur la physiologie de

l'enfant, en dehors de tout système, en mettant à leur besogne leurs talents et leur cœur.

Le vrai pédagogue se garde des théories toujours changeantes ; elles peuvent le séduire un jour ; bien vite, elles se révèlent insuffisantes.

Il ne convient pas de remplacer les conventions que l'on condamne par d'autres conventions tout aussi discutables.

D'aucuns considèrent le mouvement pédagogique actuel comme un événement sensationnel et unique dans l'histoire. Le problème de l'éducation s'est posé dès la plus haute antiquité et il se posera aussi longtemps qu'il y aura des hommes. Toujours il a présenté les mêmes aspects. Ce qui a varié au cours des âges, ce sont les conditions extérieures et les moyens.

Actuellement, la science met à notre disposition des moyens nouveaux ; les pédagogues peuvent appliquer aujourd'hui, mieux qu'autrefois, — et ils pourront appliquer mieux encore demain qu'aujourd'hui, — des techniques renouvelées.

Ce n'est pas une raison de renier le passé et de combiner artificiellement des antithèses. Quand nous entendons accuser de pessimisme les gens qui ne courent pas aveuglément à l'aventure de toutes les nouveautés, nous sommes bien convaincu qu'on accuse seulement leur optimisme d'être réfléchi et clairvoyant.

Ne nous égarons pas dans le dédale des fondements métaphysiques de l'éducation. Et quel que puisse être notre degré d'admiration pour Claparède, sachons-lui gré de nous avoir rappelé très simplement que la psychologie de l'école active se réduit, en ce qu'elle a d'essentiel, à quelques vérités élémentaires : « Une leçon doit être une réponse. Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter [1] ».

§ 2. De quelques hésitations chez les novateurs.

Nous constatons que les initiateurs de la réforme sont aujourd'hui moins absolus qu'il y a quelque vingt ou même quelque dix ans.

Les psychologues et les métaphysiciens nous présentaient des principes qui paraissaient intangibles. Ils reconnaissent que la psychologie est une science fort jeune et qu'elle cherche encore

[1] *Educateur*, 15 décembre 1923.

ses moyens d'investigation. Quelques-uns manifestent des sentiments d'inquiétude en considérant qu'il pourrait y avoir du danger à appliquer rigoureusement des données qui demandent à être interprétées selon les cas et les circonstances.

Bien qu'ils en appellent tous à une même science, les spécialistes se groupent selon certaines tendances qui les distinguent et parfois les divisent.

Nous relevons des divergences chez ceux-là même qui se disent d'accord en principe.

Tandis que Ferrière déclare : « Il n'est point aisé de faire saisir d'un coup d'œil les fondements psychologiques de l'école active [1] », son ami Claparède réplique : « Rien n'est plus facile », — et il accuse Ferrière « de s'être envolé dans les nuages de la métaphysique » ; il considère que le « déplacement sur le terrain philosophique d'un problème exclusivement psychologique a des conséquences extrêmement regrettables [2] ».

Claparède reproche à Ferrière de toucher à peine à la loi de l'intérêt, qui est pour lui « l'unique pivot autour duquel doit tourner tout le système [3] » et d'avoir traité le jeu comme un « petit motif décoratif » alors qu'il doit être considéré comme la clef de voûte de l'école active.

Que dans notre pays, deux psychologues, auxquels le corps enseignant s'adresse avec une égale confiance pour qu'ils l'instruisent et l'orientent, fassent état de leurs différences d'appréciation dans une question déjà si controversée, il n'en faut pas davantage pour compromettre une belle cause.

Les métaphysiciens peuvent, sans conséquence, se livrer à des passes d'armes. Mais les pédagogues, eux, ont besoin de certitudes et de précisions ; on leur demande de fonder la pédagogie sur les données de la psychologie : encore est-il nécessaire que les données de la psychologie ne soient pas contestées par les psychologues eux-mêmes.

Dans ses premiers écrits et dans ses conférences, Ferrière s'est montré très affirmatif. Par la suite, l'ouvrage qu'il a publié en 1924, sous le titre : *La Pratique de l'école active*, n'a pas rempli l'attente des pédagogues ; les pédagogues demandaient des méthodes et des procédés d'application. Ferrière se contente

[1] *Ecole active*, 1922, p. 247.
[2] *Educateur*, 15 décembre 1923.
[3] Idem.

de leur fournir des exemples, en laissant à d'autres le soin de « faire des manuels à l'usage des instituteurs à court d'imagination [1] ».

Dans son volumineux travail : *Le Progrès spirituel*, si remarquable à tant d'égards, nous avons vu Ferrière se reprendre, se chercher à nouveau, accumulant les citations, appelant à la rescousse les philosophes, les psychologues et les pédagogues de tous les temps ; on compte dans ce volume 356 auteurs cités.

Examinant la question scolaire, Ferrière écrivait en 1920 : « L'école actuelle fait fausse route ». Après avoir brossé un lugubre tableau des écoliers vidés de leur vitalité spirituelle, des parents ignorants, des maîtres incapables et des commissions scolaires composées de gens incompétents, il nous conviait à une transformation complète de l'école [2].

Quatre ans plus tard, il écrit : « Abandonner les procédés anciens, les techniques lentement perfectionnées par des siècles d'efforts serait fou [3] ».

Ferrière dit de l'école active qu'elle est un esprit nouveau ; il définit cet esprit « un appel à la spontanéité créatrice de l'enfant [4]. »

Mais douze pages plus loin, il déclare : « Il est des natures passives et réceptives qui ignoreront toujours ce que signifie le mot initiative et chez qui la spontanéité consiste exclusivement à imiter et à obéir [5]. »

Cet aveu nous paraît lourd de conséquences, venant du sociologue qui se propose de démontrer que toute l'éducation doit se fonder sur la spontanéité créatrice.

Ferrière n'a pas formulé expressément, mais il a pu laisser entendre à beaucoup que si l'éducateur voulait bien se rendre compte des trésors que recèle la nature humaine et laisser la nature s'épanouir librement et sans contrainte, il n'aurait plus qu'à suivre et à contempler, en quelque sorte, le développement de l'enfant, développement que notre éducation surannée aurait entravé et contrarié.

Ce serait, à notre avis, une conception dangereuse.

[1] *Pratique de l'école active*, p. 38.
[2] *Transformons l'école*, p. 13.
[3] *Pratique de l'école active*, p. 29.
[4] *Pratique de l'école active*, p. 29.
[5] *Pratique de l'école active*, p. 41.

§ 3. Les éléments conventionnels de la réforme.

J.-J. Rousseau a écrit : « L'éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres [1]. »

Mais dans son système, Rousseau a fait abstraction de tout ce qui n'est pas « l'homme naturel ». Estimant que les mots « patrie » et « citoyen » devaient être effacés des langues modernes [2], il a isolé l'homme naturel, l'homme abstrait, et il a isolé l'éducation de la nature, qu'il appelle aussi éducation domestique.

L'erreur de Rousseau, c'est de faire l'éducation d'un être conventionnel, après l'avoir placé dans un milieu conventionnel. Certains disciples de Rousseau, en transposant à l'école les principes de Jean-Jacques, ne commettent-ils pas une erreur analogue ? Et les obscurités, les équivoques qui se font jour, entre théoriciens aussi bien qu'entre théoriciens et praticiens, ne proviendraient-elles pas, au moins en partie, du fait que les disciples de Jean-Jacques mettent l'accent sur l'éducation qui nous vient de la nature, tandis que d'autres font une part beaucoup plus large à celle qui nous vient des hommes et à celle qui nous vient des choses ?

Je ne veux pas examiner ici les controverses auxquelles ont pu se livrer les partisans du dogme de la faute originelle et les partisans de l'éducation naturelle touchant les fondements philosophiques de l'éducation. Tout le monde admet aujourd'hui que la nature humaine n'est pas entièrement bonne.

M. Chabot, professeur de psychologie et de pédagogie à l'Université de Lyon, a accusé Ferrière d'inconséquence ; Ferrière ne pouvait manquer de riposter.

Il s'est défendu d'être un disciple orthodoxe du Rousseau de « l'enfant naît bon » et il s'est efforcé d'expliquer ce que Rousseau entendait et ce qu'il faut entendre par « nature ».

Il l'a fait en quatre paragraphes dans sa *Pratique de l'école active* (p. 31). Le moins que l'on puisse dire de ce commentaire

[1] *Emile* t. I, p. 11.
[2] *Emile* t. I, p. 15.

savant, c'est que Rousseau a su exprimer beaucoup de choses en peu de mots. Je me demande si Ferrière ne fait pas trop d'honneur à son maître et je crois qu'en l'expliquant aussi laborieusement, il indique non pas tant qu'il le continue, mais bien plutôt qu'il s'en sépare.

Parmi tout ce que Rousseau a voulu dire « simplement », Ferrière relève ce qui suit :

« Les couches les plus profondes de notre subconscient recèlent donc des énergies incalculables, capables, si nous savons les utiliser, de tenir en échec les tendances mal équilibrées ou déséquilibrées des couches superficielles du subconscient. »

Je doute qu'en formulant son trop célèbre aphorisme « l'homme naît bon », Rousseau ait sérieusement songé au déséquilibre des couches superficielles du subconscient et, de constater que Ferrière se défend d'être un disciple orthodoxe de Jean-Jacques, cela me rassurerait si je n'avais pas, par ailleurs, d'autres motifs de formuler des réserves.

Il me semble que plusieurs des promoteurs de la réforme scolaire n'ont pas échappé complètement à ces éléments « conventionnels » qui entachent et faussent par endroits tout le système de Jean-Jacques.

Je crois les discerner principalement dans trois ordres de faits :

Premièrement, chaque fois que l'être humain est considéré comme un être abstrait et théorique, isolé de ses semblables et des contingences, chaque fois qu'il est l'objet d'une définition.

L'être vivant ne se laisse pas enfermer dans des formules, même savantes ; il les déborde de toutes parts ; c'est précisément au moment où l'on croit le saisir qu'il nous échappe, parce que rien n'est plus changeant, ondoyant et divers que la vie, vie affective et vie intellectuelle, vie de la matière et vie de l'esprit et du sentiment, se mêlant toutes et se manifestant par des réactions qui ne se peuvent décomposer et dont nous sommes incapables de déterminer où l'une commence et où l'autre finit.

Comment dès lors préconiser une des formes multiples d'éducation de préférence à une autre, sans convention préalable ?

Les novateurs qui, par exemple, opposent au principe d'autorité le principe de spontanéité, ne se rendent-ils pas compte qu'ils supposent, à priori, chez tous les enfants, l'existence

d'une puissance intérieure sous pression constante, constamment agissante et constamment orientée vers un idéal de perfection ce qui est manifestement contraire à la réalité ; ne se rendent-ils pas compte qu'en abandonnant l'enfant à ses seules tendances et à ses seules ressources naturelles, ils méconnaissent dans la pédagogie ce qu'ils préconisent dans la psychologie, à savoir qu'il faut distinguer les types psychologiques, individualiser l'éducation, donner à chaque enfant la nourriture qui lui convient et traiter chacun selon sa nature ? Ils accusent l'école traditionnelle d'avoir méconnu la hiérarchie des valeurs et, sous prétexte d'établir cette hiérarchie, ils nous proposent un renversement des valeurs ! Or, précisément, la distinction des types psychologiques et l'individualisation de l'éducation font constater que si l'appel à la spontanéité créatrice produit d'excellents effets dans certains cas déterminés, l'application des méthodes qui découlent du principe d'autorité — par quoi nous entendons l'action que l'éducateur exerce sur son élève — se révèle nécessaire et heureuse dans d'autres cas.

Deuxièmement, dans les critiques adressées à l'école traditionnelle.

Ferrière a estimé qu'il convenait de rendre justice « aux progrès techniques de milliers d'instituteurs dévoués et d'apprécier les résultats qu'ils ont obtenus en faisant des enfants de leur pays une race travailleuse, honnête et spirituelle », ce qui est déjà quelque chose ; parce qu'il a consacré un ouvrage de plus de deux cents pages aux origines de l'école active, il nous prie de considérer qu'il n'a pas méconnu le passé. [1]

Il n'en reste pas moins que certains jugements portés sur l'école traditionnelle sont si sévères et si injustes qu'ils ont semé de l'amertume.

Valait-il vraiment la peine d'écrire deux cents pages sur les origines de l'école active dans le but de rendre hommage au passé, après avoir affirmé sérieusement, en ayant soin de nous dire qu'il s'agit d'une histoire vraie, que l'école a été créée « sur les indications du diable » ?

« Tous les maîtres d'école prenant le diable pour un saint furent à sa dévotion et travaillèrent à tuer l'âme des enfants, à tordre le cou à leur spontanéité, à accabler leur mémoire, à

[1] *Pratique de l'école active*, p. 33.

fausser leur saine raison, à leur ingurgiter la science livresque, la science inutile [1]. »

Les maîtres se sont résignés à « déserter le service du mieux ». La routine officielle ne leur ayant pas réussi, ils se sont avisés de tenter de la routine officieuse du moindre effort.

L'école a ignoré les lois de la biologie, de la psychologie et du progrès, la liberté réfléchie dont dépend la discipline intérieure ; elle a confondu l'effort avec le devoir ennuyeux, l'intérêt réel avec la curiosité superficielle ; elle a méconnu le principe d'activité et la hiérarchie des valeurs.

Nous n'exagérons pas ; nous nous bornons à citer ; il nous serait facile de multiplier les citations [2].

Et qu'on ne dise pas qu'il s'agissait, pour les novateurs, d'une affaire de forme.

Dans son ouvrage *Le progrès spirituel*, qui est de 1927, Ferrière dit expressément : « L'école traditionnelle a failli à son devoir. Si encore elle avait su s'abstenir : la sélection naturelle aurait fait son choix. Mais elle empêche que ce qui doit être soit ; et elle fait que ce qui ne devrait pas être est. Voilà le tragique de l'éducation depuis que la société a inventé de la rendre publique, gratuite et obligatoire. [3]»

Trop souvent, lorsque les novateurs exposent leurs théories sur l'effort, l'intérêt, l'activité, la joie, ils en parlent comme si, depuis que la société a « inventé » l'école, jamais aucun élève n'avait manifesté quelque intérêt véritable, accompli quelque effort qui ne lui aurait pas été imposé, exercé quelque activité spontanée et créatrice, éprouvé quelque sentiment de satisfaction et de joie. On pourrait croire que les éducateurs et les représentants des pouvoirs publics ont tous été, à de rares exceptions près, des ignorants et des incapables, qu'ils n'ont fait preuve que d'inertie, d'incompréhension et d'incompétence.

L'école traditionnelle, telle que beaucoup de novateurs la conçoivent, est une école de convention. L'ardeur des réformateurs leur cache toute une partie de la réalité ; ils voient l'école du passé à travers leurs opinions. Ils en arrivent à lui contester

[1] Transformons l'école.

[2] L'auteur de l'ouvrage : *Méthode Montessori, Pédagogie scientifique*, écrit au début d'un paragraphe : « Le principe d'esclavage a régi jusqu'ici la pédagogie et l'école. » Op. cit., p. 8.

[3] Op. cit., p. 259.

jusqu'à la possibilité d'avoir fait, avant eux, quelque chose de bien. Ils font preuve d'un tel subjectivisme dans une question aussi grave que nous en venons parfois à nous demander s'ils se sont donné la peine d'examiner de près cette école traditionnelle qu'ils s'acharnent à discréditer [1].

Ayant érigé des nouveautés en doctrine avec une précipitation étonnante, ils ont formulé un système d'éducation dont toutes les parties sont admirablement agencées théoriquement et ils l'ont opposé à ce qu'ils considèrent comme étant « notre système » dont toutes les parties seraient branlantes.

Ils ont brossé deux tableaux : l'un est lumineux ; c'est celui de l'école rénovée ; et comme il convenait de marquer l'antithèse, l'autre devait nécessairement être aussi sombre que possible : c'est celui de l'école traditionnelle. Et ils nous invitent à les comparer comme deux chromos qui se font pendant.

On observe, par ailleurs, que dans l'opinion de plusieurs, les pays considérés comme « avancés » au point de vue scolaire ont passé à l'arrière-plan. D'aucuns prétendent que la Suisse est actuellement très en retard, qu'elle vit sur son ancienne réputation. Et tandis que des Espagnols, des Tchèques, des Hongrois et même des Français et des Anglais viennent, par ordre, visiter nos établissements d'instruction, certains pédagogues nous invitent à regarder vers l'étranger.

Nous savons qu'un profond mouvement de réforme s'accomplit dans presque tous les pays du monde ; il ne nous viendrait pas à l'idée de supposer seulement que nous n'avons rien à apprendre et rien à prendre en dehors de nos frontières.

Mais encore, sachons considérer les choses avec mesure et ne rapprochons pas des manifestations scolaires, qui rappellent celles que nos populations ont connues vers 1850, avec la situation présente de notre enseignement.

Certains pays connaissent actuellement un renouveau scolaire provoqué par l'action de la conviction et de l'enthousiasme qui caractérise telle période déterminée de la vie d'un peuple. Ce fut le cas de l'Allemagne après Iéna, lorsque Fichte adressait son appel à la nation allemande ; c'est le cas présentement de l'Autriche, et de Vienne tout particulièrement, qui après avoir

[1] Ferrière déclare dans sa *Pratique de l'école active*, p. 39 : « L'auteur de ces lignes osera-t-il confesser qu'il n'a pas lu un seul ouvrage théorique de pédagogie ? »

connu les affres de la misère sent passer le souffle régénérateur ; ou encore de la Turquie qui vient de se constituer en république et d'adopter l'alphabet latin.

Ces phénomènes sont transitoires ; il ne convient pas de comparer, de pays à pays, une période de révolutions avec une période d'évolution.

Ce qui me frappe, par exemple, dans l'article que M. Pierre Bovet a consacré à l'« Ecole dans la Turquie nouvelle [1] », c'est précisément combien cette école turque dont M. Bovet dit tant de bien, ressemble à la nôtre. Le psychologue Dewey en a tracé le plan. Mais quand il s'est agi des applications, les autorités turques se sont heurtées à de grosses difficultés ; alors elles sont venues en Suisse aussi, pour se documenter, se souvenant que déjà notre Code civil leur a servi de modèle.

Le gouvernement turc s'était même proposé d'envoyer chez nous des fonctionnaires et des étudiants qui auraient travaillé dans nos départements cantonaux de l'Instruction publique et dans les écoles qui en dépendent. Nous savons qu'il vient de charger un inspecteur du ministère de l'Instruction publique de venir étudier nos institutions scolaires ; cet inspecteur, pour remplir sa mission, séjournera deux ans dans notre pays. Le programme de son activité comporte dix-huit articles ; il touche à toutes les questions d'enseignement et d'organisation ; il va jusqu'à s'intéresser à la constitution des dossiers et au classement de la correspondance ! Allons-nous voir les mêmes personnes qui critiquent nos institutions scolaires se rendre en Turquie pour y admirer l'école suisse vue à travers le tempérament turc ? Ce serait assez piquant.

J'ai quelque peine à comprendre que parmi les motifs de son admiration, Mlle Alice Descœudres, parlant de l'école viennoise, s'arrête à citer dans le nombre des réformes qui l'enchantent, la visite sanitaire des élèves et la suppression des châtiments corporels [2] ! Ce sont là des « nouveautés » qui sont tellement anciennes chez nous que déjà elles font partie de nos mœurs ; nous ne nous apercevons même plus qu'elles existent [3].

[1] *Educateur*, 10 mai 1930. — [2] *Nouvel essor*, 10 mai 1930.

[3] Chacun a pu lire tout dernièrement un communiqué qui a fait le tour de la presse (20 juillet 1930) concernant la fête nationale bulgare de gymnastique. On y annonce que le ministre de l'Instruction publique a assuré à une délégation de nos gymnastes qu'« à l'avenir l'enseignement de la gymnastique, en Bulgarie, serait copié sur le modèle suisse. »

A lire certains auteurs, on en vient presque à regretter que notre institution scolaire n'ait pas été détestable, rien que pour avoir le plaisir de la transformer et de connaître cette estime béate dans laquelle n'auraient pas manqué de nous tenir les éducateurs étrangers !

Jean-Jacques Rousseau a fait beaucoup de suppositions ; dans la préface du *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, il a écrit : « Commençons donc par écarter tous les faits, car ils ne touchent point à la question. Il ne faut pas prendre les recherches dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels... »

Cela n'a pas empêché Rousseau d'avoir du génie ; mais ce n'est pas faire de la science que de substituer les raisonnements hypothétiques et conditionnels aux réalités.

Il est enfin un troisième ordre de faits dans lequel apparaît un élément conventionnel.

Les psychologues se plaisent à comparer le pédagogue au médecin. L'un et l'autre sont tenus de posséder les connaissances suffisantes et la technique suffisante à l'exercice de leur art ; dans la pratique, l'un et l'autre se trouvent en présence de cas particuliers qu'ils doivent étudier et traiter ensuite comme il convient.

La comparaison me paraît juste, à la condition qu'on la soutienne jusqu'au bout.

Or, malgré sa science et sa technique, le médecin ne peut empêcher l'usure de l'organisme, et toute la médecine et toute la chirurgie ne sauraient nous préserver de la mort qui est dans la nature des choses.

De même, toute la science et toute la technique du pédagogue ne parviendront jamais à pousser le développement intellectuel et moral d'un être humain au delà de certaines limites.

Sans doute va-t-on m'accuser d'enfoncer une porte ouverte. N'est-ce pas Ferrière qui a dit : « Il est des portes ouvertes qu'il faut enfoncer [1]. »

Mais Ferrière lui-même, et combien d'autres théoriciens

[1] *Le Progrès spirituel*, p. 6.

avec lui, quand ils parlent de l'élan vital, de la spontanéité, de l'activité créatrice, les considèrent *in abstracto*, comme des puissances infinies et constamment agissantes. Nous sommes surpris de les entendre dire si fréquemment pour nous indiquer ce qui devrait être fait : « il suffit de », « il suffirait de ».

Il n'est certes pas un pédagogue conscient de ses responsabilités qui ne comprenne tout ce que comporte de grand et d'élevé le progrès spirituel de la race et qui ne désire ardemment « sublimer l'élan vital ». Mais encore est-il indispensable que l'élan vital soit d'essence à pouvoir se sublimer. On ne nous renseigne pas là-dessus.

Notez bien que je n'accuse pas les psychologues ou les sociologues d'ignorer que le développement humain ne saurait être infini ; je me borne à constater qu'ils en parlent comme s'il l'était.

II. PRÉCISIONS NÉCESSAIRES

§ 1. Le pédagogue commettrait une erreur s'il se contentait de la seule éducation qui nous vient de la nature.

En réduisant l'éducation à celle qui nous vient de la nature, les pédagogues se priveraient de moyens puissants.

S'il existe des natures heureusement constituées qui ont le bonheur d'être placées dans un milieu favorable, natures richement douées, saines de corps et d'esprit, il en est d'autres, vraisemblablement en beaucoup plus grand nombre, qui sont moyennes ou médiocres ou pauvrement pourvues, présentant, à côté de leurs qualités, des défauts, des impuissances, des déséquilibres et, pour comble d'infortune, qui sont appelées à se développer dans un milieu plus ou moins défavorable.

Il y a, pour parler net, des organismes bien constitués naturellement et des organismes mal constitués, naturellement aussi.

Que les premiers s'épanouissent et qu'on n'entreprenne rien qui puisse entraver le plein essor de leurs puissances intérieures ! Qu'on pratique à leur égard et surtout pendant les premières années de l'enfance l'éducation négative ! Que pourrions-nous faire de mieux ? Nous sommes en présence de cette catégorie d'individus qui se développent malgré nous et de qui les détracteurs de notre institution scolaire ont beau jeu de dire : « Bien

qu'il ait fréquenté l'école, il a fait une belle et utile carrière » ; ou encore : « L'école n'a heureusement pas pu l'empêcher d'avoir du talent. »

Mais les autres, que deviendront-ils si nous n'intervenons pas ? J'entends votre objection : Il n'a jamais été question de renoncer à l'intervention de l'éducateur ; il s'agit seulement pour l'éducateur de ne pas entraver l'admirable jeu des lois naturelles ! — Théoriquement, *in abstracto*, c'est parfait et il n'y à rien à dire. La pédagogie, pour avoir quelque chance d'obtenir un résultat, doit suivre la loi de croissance organique, la loi biogénétique.

Mais si le jeu de cette loi a été faussé ? Si le mécanisme des fonctions organiques est détraqué ?

Alors, il faudra, sans abandonner, bien entendu, les lois de la nature, que l'éducateur supplée aux déficits constatés en faisant intervenir les choses et les hommes, en procédant du dehors au dedans, en pratiquant une intervention destinée à réparer et à corriger, comme l'orthopédiste place un organe dans un appareil approprié pour lui réapprendre son fonctionnement naturel.

Ce serait un grand malheur d'abandonner l'enfant à ses propres tendances et à ses seules ressources, dans tous les cas, au nom de la spontanéité créatrice.

Pour borner toute l'éducation à celle qui nous vient de la nature, il faut supposer chez l'enfant et chez l'homme en général une perfection qui n'existe pas.

Faire agir une nature dont le mécanisme fonctionne mal, en employant des moyens naturels, comme elle agirait si elle était heureusement constituée ; chercher, par des moyens naturels, à suppléer à ses insuffisances, cela n'a rien de contraire aux lois de la psychologie.

§ 2. L'ÉCOLE TRADITIONNELLE NE MÉRITE PAS TOUTES LES CRITIQUES FORMULÉES PAR LES NOVATEURS.

L'école a fait fausse route, disent les psychologues. Nous ne partageons pas leur avis. Nous connaissons toutes ses imperfections. Qui donc, plus que les maîtres eux-mêmes, souhaiterait de posséder toute la science et toute la technique !

Nous savons qu'on peut améliorer, très sensiblement même, et nous y travaillons. Un gros effort s'accomplit et des résultats apparaissent. Un esprit nouveau pénètre l'enseignement et

l'éducation ; la technique se perfectionne un peu chaque jour.

Mais à force de répéter que l'école a enseigné à contre-sens, on rend vain le travail accompli, on décourage les maîtres, même les meilleurs.

Nous leur conservons notre confiance, tout en leur demandant de faire l'effort que l'école attend d'eux.

Les psychologues se trompent quand ils reprochent à l'école traditionnelle d'avoir méconnu la psychologie.

Sans doute a-t-elle ignoré la psychologie telle qu'on l'enseigne aujourd'hui dans les universités et dans les écoles spéciales. Mais cela ne signifie pas qu'elle en ait été exempte.

De même que toutes les lois naturelles ont existé avant les naturalistes, les physiciens ou les chimistes, les lois de la psychologie ont existé avant les psychologues ; elles agissaient et produisaient leurs effets, quand bien même la science ne s'en était pas emparée et ne les avait pas réduites en formules.

Le talent, le génie ou l'intuition, ce qui constitue en quelque sorte le « don », tient fréquemment lieu de science. Nous saurons peut-être un jour comment se comportent les cellules de nos organes lorsque nous faisons l'acquisition d'une connaissance. Mais l'ignorance de ce mécanisme fonctionnel n'aura pas empêché des millions d'êtres d'avoir appris et d'avoir appliqué avec bonheur les règles de la syntaxe.

Quand les psychologues proclament aujourd'hui que l'école doit être faite « sur mesure », ils ne disent rien de plus que ce que le père de Blaise Pascal appliquait déjà lorsque, se consacrant à l'éducation de son fils, il observait cette principale maxime qui était de « tenir toujours l'enfant au-dessus de son ouvrage. »

L'école de demain connaîtra la psychologie du laboratoire, c'est-à-dire une psychologie que nous pouvons réduire en lois. L'école traditionnelle a connu la psychologie de l'expérience, c'est-à-dire une psychologie plus empirique, sans doute, qui découle des applications.

C'est l'enfant lui-même qui, peu à peu, nous a fixés sur l'efficacité de notre intervention ; c'est lui-même qui en a marqué les possibilités et les limites ; il a bien fallu, pour réussir, que le maître adaptât son enseignement et toute l'éducation aux exigences de la nature de l'enfant. Se mettre à la portée de l'élève, c'est véritablement travailler à sa mesure. Les excellents

principes appliqués avec un plein succès par l'école traditionnelle, principes qui découlent des milliers et des milliers d'expériences faites au cours des siècles ont une valeur psychologique incontestable. Nous l'avons eue l'école sur mesure ; mais tandis qu'aujourd'hui, cette mesure nous est donnée par les psychologues, elle a été donnée aux pédagogues par l'enfant.

Les principes de l'école traditionnelle ont permis d'établir une technique qui peut être appliquée par tous les éducateurs ; en revanche, plusieurs des innovations qui nous sont proposées ne sauraient convenir qu'à des pédagogues tout spécialement initiés, à des pédagogues d'exception. Il est indispensable, à l'école publique, que les techniques soient à la portée de l'ensemble du corps enseignant.

D'autre part, il faudrait une grande présomption pour s'imaginer que nous devons à nos seuls talents pédagogiques tous les progrès et tous les succès qui peuvent être constatés. L'enfant se développe souvent sans nous et malgré nous, par auto-éducation. La nature réagit spontanément à l'action de l'éducateur ; elle dispose de correctifs et élimine ce qu'elle ne peut assimiler.

Les spécialistes du métapsychisme admettent que le subconscient enregistre et conserve tout ce qui arrive à l'individu, tandis que la pensée réfléchie, elle, fait un tri, conserve ce qui lui est utile pour ses fins et rejette le reste.

Nous ajoutons encore que la pédagogie est un art, non une technique seulement et que le pédagogue est un être vivant, non une machine à éduquer. Toute la science psychologique et toute la technique ne suffisent pas à faire un pédagogue. Il y faut encore quelque chose de plus : la vie de l'esprit et la vie du cœur, cet élément personnel qu'aucune science ne peut donner, ni aucune technique et qui constitue la vocation. Dans tous les temps, l'éducation a eu plus encore besoin d'âme que de science. Pestalozzi le savait, lui, l'homme au grand cœur.

§ 3. Psychologie et pédagogie.

Quand on invite les pédagogues à adopter des théories nouvelles, ils se montrent fréquemment prudents à l'excès et d'une réserve qui confine au scepticisme.

Le facteur personnel joue, dans ce cas, un rôle important. Toutefois, cette attitude découle aussi, pour une part, de la

difficulté d'établir une liaison concrète entre l'activité du psychologue et celle du pédagogue.

Les psychologues étudient des réactions qu'ils constatent, examinent et classent ; ils peuvent en reconnaître les origines et les effets. Par contre, ils en ignorent la nature. Qui nous dira comment fonctionne la cellule vivante lorsque nous faisons un effort de volonté ou lorsque nous éprouvons un sentiment de pitié ? Qui nous dira ce qui distingue, au point de vue biologique, l'enfant qui sait nager de celui qui ne sait pas, l'enfant capable d'opérer une réduction de fractions au même dénominateur, de celui qui en est incapable ?

Qui nous fera connaître les phénomènes qui se produisent dans la constitution interne et dans le mécanisme de la matière organique et qui nous permettent d'acquérir une connaissance ou une capacité nouvelle, puis de greffer sur cette première acquisition, une deuxième et une troisième, mais de telle sorte qu'elles ne peuvent être ni simultanées, ni interverties ?

Qui nous renseignera sur le jeu mystérieux de nos facultés ?

Les savants nous permettent d'entrevoir les multiples aspects d'un problème infiniment complexe. Personne ne peut dire comment se comporte une cellule vivante dans ses rapports avec la connaissance et les aptitudes.

Un autre obstacle à la liaison réside dans les conditions mêmes de la science psychologique. La psychologie nous fournit des moyens d'investigation et des méthodes de travail. Mais les lois qu'elle formule conservent fatalement certains caractères de relativité.

Dans les sciences naturelles et dans les mathématiques, une foule de lois sont connues dont les causes et les effets se reproduisent rigoureusement. Chacun peut faire mille fois, cent mille fois la même expérience ; dans des conditions nettement déterminées, toujours il obtiendra le même résultat.

Dans la psychologie, il en va tout autrement. La même expérience, répétée mille fois, peut donner mille résultats différents. Les conditions de l'expérience ne sont jamais absolument identiques ; les sujets varient à l'infini ; le moment est plus ou moins favorable ; l'équation personnelle joue un rôle important et nous n'avons à notre disposition aucune mesure commune et absolue des résultats constatés, aucun moyen matériel. Nous pouvons enregistrer des réactions physiologiques, noter des rapports de cause à effet et c'est tout.

Il en résulte que les psychologues sont impuissants à donner aux pédagogues ce qui leur importerait le plus de posséder : chaque pédagogue se voit contraint d'adapter à son cas particulier toute l'expérimentation.

Ce qui rend encore plus malaisée la liaison entre la théorie et la pratique, c'est que les spécialistes isolent, pour les étudier, des éléments qui, dans la nature, n'agissent jamais isolément et ne peuvent être détachés du tout. Le spécialiste est contraint de séparer des choses qui sont étroitement liées, — de même que l'idéologie des psychologues doit distinguer pour les besoins du discours des objets qui en réalité ne font qu'un.

Le pédagogue ne peut ni isoler, ni distinguer. Il est placé en face de l'enfant, et l'enfant est un organisme vivant qui agit et qui réagit, tous les rouages du mécanisme compliqué sont mis en branle dans un seul mouvement ou dans une série ininterrompue de mouvements.

Pour le spécialiste, les cas les plus intéressants sont certainement les plus exceptionnels ; il étudie des réactions et plus elles sont anormales, plus elles sont attrayantes.

Le pédagogue, au contraire, est appelé non pas à constater seulement, mais encore à corriger. Et pour lui, les cas les plus intéressants sont précisément les plus normaux.

Ce sont chez le savant psychologue et chez le pédagogue praticien deux attitudes et deux optiques qui ne se peuvent comparer. Leur activité appartient à des ordres très différents.

En critiquant l'école, les psychologues ne font pas état de cette circonstance.

§ 4. De quelques principes.

Les psychologues reprochent à l'école traditionnelle d'avoir confondu l'intérêt et l'attrait, le devoir et l'effort, l'amusement et le jeu.

S'il y a eu des confusions, elles sont loin d'être dissipées !

Claparède fonde la psychologie de l'école active sur le principe fonctionnel, qu'il appelle la loi du besoin ou intérêt.

« Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui.[1] »

[1] *Educateur*, 1923.

Les psychologues nous disent que l'effort conçu comme une tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt est une anomalie, qu'il joue un rôle positivement immoral[1].

Les psychologues condamnent la pédagogie de l'attrait.

Je cite Ferrière : « Parmi les écoles modernes qui ont essayé d'appliquer avec conséquence les principes de la pédagogie attrayante, il faut citer les écoles socialistes de Francisco Ferrer, auxquelles s'apparentaient la Ruche de Rambouillet, créée et soutenue longtemps par Sébastien Faure, et plus, récemment, quelques-unes des écoles expérimentales de la Russie soviétique. De ces écoles, chose inattendue, on peut dire en toute sincérité : tant vaut le maître, tant valent les élèves. Les unes sont anarchiques, au sens le plus défavorable du terme ; d'autres sont remarquables. On a cru écarter tout programme et toute influence du maître, afin de laisser champ libre à la volonté autonome des élèves ; le résultat a été que les élèves, n'ayant pas fait l'apprentissage de la liberté, — laquelle est essentiellement possession de soi, — sont tombés dans le chaos ou sont retournés au maître comme à leur guide naturel.[2] »

Dewey, cité par Ferrière, dit de son côté :

« Faire appel continuellement, dans la jeunesse, au principe de l'intérêt (lisez : l'attrait) c'est exciter, c'est-à-dire distraire l'enfant. C'est détruire la continuité de son activité. Tout devient jeu, amusement. Il y a dissipation de l'énergie et excitation excessive. La volonté n'entre jamais en lice. Toute l'éducation repose sur des attractions et des amusements extérieurs. Tout est présenté à l'enfant sous une couche de sucre, et il apprend de bonne heure à se détourner de ce qui n'est pas artificiellement enveloppé de divertissement. L'enfant gâté qui ne fait que ce qu'il aime faire, voilà le résultat inévitable de la théorie de l'éducation par l'intérêt[3] (lisez : par l'attrait). »

Les psychologues savent-ils que certains pédagogues « avancés », croyant de bonne foi qu'ils agissent conformément aux lois biogénétiques et psychologiques, retiennent les principes qu'ils ont appris dans des livres, les transportent sans autre dans leur classe où ils les appliquent à la lettre ?

[1] Dewey, cité par Ferrière. *Le Progrès spirituel*, p. 262.
[2] *Le Progrès spirituel*, p. 266.
[3] *Le Progrès spirituel*, p. 267.

Il semble n'exister à leurs yeux qu'une sorte d'intérêt, qui est l'intérêt immédiat, et qu'une sorte d'effort, qui est l'effort spontané ; et ils attendent que le besoin apparaisse, que l'intérêt s'éveille, que l'effort s'accomplisse — sans intervention de leur part.

Cette conception de l'intérêt et de l'effort est trop absolue et trop étroite à notre avis. Elle présente au surplus un écueil, qui est de confondre, quand l'élève est livré à ses seules ressources, ses besoins et ses caprices. C'est là une erreur fréquente et une erreur grave.

a) *Le principe du besoin ou intérêt.*

Placer l'enfant dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin ou l'intérêt d'accomplir l'action qu'on attend de lui, cela ne signifie pas que le pédagogue soit tenu d'attendre que son élève manifeste spontanément tel intérêt déterminé. S'il en était ainsi, l'éducation deviendrait impossible.

Il n'est pas indispensable de conduire un élève en pays de langue allemande et de l'y abandonner à son sort pour lui faire éprouver un « besoin », faute de quoi il lui sera impossible d'apprendre l'allemand.

De même, on ne dira pas que l'enseignement antialcoolique ne soit accessible aux élèves et ne doive figurer au programme qu'à partir du moment où chaque écolier, considéré individuellement, aura éprouvé le « besoin » d'en connaître, parce qu'il aura souffert d'alcoolisme.

Il existe, à côté et au delà de l'intérêt spontané pour la chose elle-même, pour l'activité que l'élève accomplit, un intérêt pour le but à atteindre. C'est ici qu'intervient l'art du pédagogue ; c'est à lui qu'il appartient d'éveiller cet intérêt, en faisant appel non pas seulement à l'intelligence, mais à toutes les forces latentes. Quand l'enfant a pris conscience du but à atteindre, il peut passer de l'occupation plaisante à l'occupation moins agréable ou même désagréable. Chaque fois que le besoin futur a fait place au besoin immédiat, il constitue une fin en soi et devient par conséquent un mobile d'action.

Plus encore, l'attention de l'enfant doit être attirée de bonne heure sur les « besoins » de ses petits camarades et généralement sur les besoins de ses semblables, — et aussi sur ceux des adultes, — qui diffèrent des siens propres. On ne saurait s'abs-

tenir de rechercher les moyens de lui en faire prendre conscience, sous prétexte qu'il ne les éprouve pas spontanément [1].

b) *Le principe de l'effort.*

Le problème de l'effort présente à notre avis le même aspect que celui du besoin (intérêt).

Nous ne contestons d'aucune sorte que l'effort sans intérêt est une anomalie. Mais nous sommes convaincu qu'il existe un effort volontaire à côté de l'effort spontané.

L'effort spontané, c'est la manifestation de l'intérêt dans l'activité elle-même ; l'effort volontaire, c'est la manifestation de l'intérêt pour le but à atteindre.

Et de même qu'il est normal de provoquer chez l'enfant un intérêt qu'il n'éprouve pas spontanément, de même il est normal de lui faire accepter l'accomplissement d'un effort qui n'est pas autre chose qu'une tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt immédiat, l'intérêt pour la chose ayant été remplacé par un intérêt pour le but.

Prenons un exemple. Pierre a dix ans. En rentrant de l'école, il constate que le bûcheron est venu façonner le bois à brûler et qu'il y en a un gros tas devant la maison. Après le dîner, son père lui dit : « Pierre, tu porteras le bois au bûcher. »

Le père ne sait qu'une chose, c'est qu'apparemment et en y mettant le temps qu'il faut, son fils est capable de faire le travail qu'on lui demande. Il ne s'occupe pas de savoir si cela lui convient, s'il existe en l'espèce un intérêt quelconque !

Et l'enfant répond : « Oui, papa ! »

Notez bien qu'il est profondément contrarié. Il a justement congé cet après-midi et il avait projeté d'aller jouer avec des

[1] Claparède a écrit (*Educateur*, 15 décembre 1923) : « C'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout et toujours, — sauf dans les écoles, il est vrai, parce qu'elles sont en dehors de la vie. » Et plus loin : « Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie... »

Nous considérons qu'il s'agit en l'espèce des besoins immédiats exclusivement et nous estimons que l'école a le devoir de tenir compte aussi des besoins futurs. A ce point de vue, il ne nous paraît pas suffisant, « pour réconcilier l'école avec la vie », de se borner à satisfaire le besoin de jouer.

La tendance au jeu est essentielle à la nature de l'enfant, mais il conviendrait de déterminer jusqu'à quel âge, et pour quelles matières, le travail que le pédagogue se propose de faire accomplir à l'enfant doit lui être présenté de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu.

camarades qui déjà doivent s'être rendus sur place où ils l'attendront en vain.

Le voilà en présence d'un impératif catégorique, en pleine contradiction avec tous les mouvements spontanés de son être.

Et pourtant, après avoir essayé peut-être de remettre le travail à plus tard, de faire valoir certaines considérations, Pierre se met en devoir de porter le bois.

Et alors, que se passe-t-il ?

Ou bien l'enfant accomplit sa besogne à contre-cœur et en maugréant.

Ou bien, après avoir éprouvé des sentiments mélangés, il y prend un certain intérêt, compte les « voyages », évalue le bois qui reste à porter ; sa mère lui adresse une parole d'encouragement et il connaît quelque fierté à se savoir utile.

Ou bien encore, il se met courageusement à la besogne, en se proposant de l'achever le plus rapidement possible ; et, en effet, au bout d'une heure de travail, la besogne est terminée et le pénible devoir accompli.

Remarquez que dans tous les cas, il éprouve un sentiment de satisfaction quand il a terminé son travail ; mais ce sentiment ne saurait tenir lieu de besoin.

Dans les deux premières suppositions, il semble que l'effort accompli n'a aucune valeur éducative. Il pourrait même avoir eu un effet néfaste, étant donné l'état d'esprit qu'il a provoqué. Est-ce bien certain ? L'enfant ne pourrait-il pas avoir appris à se plier au principe d'obligation ; son activité, ayant fait pénétrer dans le subconscient une relation de cause à effet entre l'effort et le but, ne lui rendra-t-elle pas plus facile l'acceptation d'impératifs ultérieurs qui, certes, ne lui manqueront pas ?

Les événements surviennent dans la vie et nous frappent parfois cruellement sans nous demander notre consentement. L'enfant lui-même n'échappe pas à la contrainte des choses ni à celle de ses semblables, autrement impérieuses que la plupart des obligations qu'un maître d'école pourrait lui imposer. Il doit renoncer à une belle partie de plaisir, à cause du mauvais temps ou de la maladie ; il doit subir la moquerie ou le coup de poing d'un camarade. Il doit supporter l'absence du jouet cassé et jusqu'à l'attente des joies qu'il a en perspective ! Il connaît les sentiments de révolte impuissante, et c'est encore à l'éducateur

qu'il appartient de lui faire accepter les obligations que personne n'est en mesure d'empêcher.

La révolte peut être funeste, non le devoir consenti. Tout est dans la mesure et dans les rapports de convenance.

Certes, nous n'allons pas appliquer à l'enfant les moyens qu'on appliquerait aux adultes, puisque leurs psychologies sont différentes. Nous constatons simplement que beaucoup d'obligations nous sont imposées dont nous ne sommes pas les maîtres et auxquelles nous ne pouvons pas nous soustraire. L'enfant l'éprouve comme l'adulte et chacun réagit selon sa nature. L'éducation, dans ce domaine aussi bien que dans tous les autres, doit former pour la vie. Si elle fait fausse route, chaque fois qu'elle impose une obligation sans en donner à l'enfant la compréhension par la raison ou par le sentiment, si elle doit se garder de traiter l'enfant comme un adulte, elle doit aussi se garder de former une génération d'adultes qui risqueraient de présenter des signes d'infantilisme psychologique et moral. Dans la vie, il faut savoir renoncer à bien des choses et le contentement d'esprit est souvent plus précieux que la science.

Dans la troisième supposition apparaît un élément particulier qui n'est pas autre chose qu'un déplacement de l'intérêt : c'est le besoin de libération. Un devoir m'est imposé ; pour m'en affranchir, il faut que je l'exécute. Dès que j'ai pris concience de cette nécessité, mon intérêt réside dans l'affranchissement. La valeur éducative de l'action accomplie dans ces conditions est incontestable.

Cette conjoncture est fréquente à l'école, sans que l'école soit pour autant en dehors de la vie. Bien au contraire. L'effort nécessaire, en vue d'un but à atteindre, et sous réserve que l'intérêt pour ce but soit éveillé, ne saurait être contraire ni à la psychologie, ni à la morale, à condition qu'il demeure dans les limites des possibilités de l'enfant.

Le psychologue américain, William Kilpatrik, admet parfaitement l'effort technique et même le drill, dès que l'enfant en comprend le besoin [1].

Ferrière lui-même, le maître de la spontanéité créatrice, admet que le vrai moyen d'unir l'intérêt et l'effort, c'est de

[1] *Le Progrès spirituel*, p. 270.

présenter l'acquisition des techniques ardues comme un moyen d'atteindre le but.

« Que l'intérêt se porte sur le but, que les techniques soient plus particulièrement le domaine dévolu à l'effort, n'importe : la joie du but rejaillit sur les moyens [1]. »

Et la satisfaction de surmonter une difficulté proposée serait-elle donc sans intérêt ? Il est normal et sage d'apprendre à l'enfant, le plus tôt possible, que l'accomplissement d'un devoir imposé peut être une source de joie. Toute notre liberté d'adulte, n'est-elle autre chose, en somme, qu'une servitude volontairement acceptée et consentie ?

Ferrière a essayé de définir la pédagogie de l'intérêt en nous disant qu'elle est une synthèse de la pédagogie de l'effort et de la pédagogie de l'attrait [2]. Pour nous en montrer les effets, il nous dit entre autres : « Déjà les tout petits, à la classe Montessori, s'exclament un beau jour : « Je sais lire ! » et ils veulent en fournir la preuve à tout le monde. C'est une explosion de joie débordante [3]. »

Soit dit en passant, l'école traditionnelle connaît aussi, heureusement, ces explosions de joie débordante qui dépendent de la nature plus ou moins expansive de l'enfant et de la personnalité de l'institutrice, pour le moins autant que des méthodes d'enseignement.

Au surplus, la méthode Montessori convient parfaitement aux enfants de quatre à six ou sept ans. Ce serait une erreur que d'en faire l'application dans des classes du degré moyen ou du degré supérieur de l'école primaire. Et c'est encore une source de malentendus que de préconiser une méthode, sans préciser à quelle catégorie d'enfants elle est applicable. On perd son temps en appliquant à des élèves de dix ans, par exemple, la technique qui peut parfaitement convenir aux élèves de six ans.

Il appartient au pédagogue d'étudier par quels moyens, à quel moment et dans quelle mesure, il est possible d'ajouter à l'intérêt pour les choses, l'intérêt pour le but, à l'effort spontané, l'effort volontaire. Il est bien évident qu'en cette matière, on doit intervenir selon l'âge, les circonstances et les individus.

[1] *Le Progrès spirituel*, p. 270.
[2] *Le Progrès spirituel*, p. 267.
[3] *Le Progrès spirituel*, p. 269.

c) *Le renoncement et le sacrifice.*

L'éducation, tout en procédant selon les lois naturelles, a pour mission d'améliorer la nature humaine à mesure qu'elle se développe ; elle cherche à lui donner l'harmonie et la discipline dans la liberté. Certes, elle ne peut atteindre son but par la contrainte. Mais si elle ne doit pas faire jouer à l'enfant le rôle d'esclave, qu'elle veille à ne pas tomber dans l'excès contraire en lui faisant jouer le rôle de prince.

Rousseau estimait que son Emile devait apprendre à obéir et il a mis un soin particulier à lui offrir toujours de bons modèles.

Ferrière a reconnu que la spontanéité de certaines natures consiste à imiter et à obéir.

Des éducateurs avisés vont beaucoup plus loin et mettent les novateurs en garde contre le danger d'abandonner l'écolier à ses seules ressources, au nom de la spontanéité créatrice et de la liberté naturelle. Ils demandent qu'on apprenne aux enfants le renoncement et le sacrifice, ce qui signifie, pour un très grand nombre, l'accomplissement d'un acte contraire à leur intérêt.

Le docteur Raymond de Saussure, privat-docent à l'Université de Genève, a écrit :

« La vie exige de nous sans cesse des renoncements et celui qui n'est plus capable de les accepter devient un être anti-social, révolté contre son entourage et contre les nécessités de l'existence.... Nous avons tous besoin d'une certaine aptitude au sacrifice. Celle-ci doit être développée en nous dès l'enfance... »

« Le sacrifice n'est pas seulement une nécessité morale, c'est aussi une nécessité biologique... Le névrosé est une personne qui n'a pas su sacrifier certaines tendances infantiles et qui reste l'esclave de ses désirs d'enfant... Nous croyons indispensable d'introduire de nouveau l'aptitude au sacrifice comme un des éléments les plus importants de l'éducation [1]. »

Il va de soi que le sacrifice ne doit pas être imposé à l'enfant d'autorité. Quand le besoin est absent, ce qui est le cas le plus fréquent, l'éducateur fera appel aux sentiments et à l'intelligence.

Le Dr Repond, président du Comité national suisse d'Hygiène mentale, a écrit :

[1] *Les buts de l'éducation et ses difficultés.* Lausanne, Secrétariat vaudois de l'enfance. p. 5 et 6.

« Il est évident, en effet, qu'il ne suffit pas pour élever l'enfant de l'abandonner à ses propres tendances. Le commandement est nécessaire pour lui apprendre à se soumettre aux nécessités sociales et pour lui faire exécuter au début des tâches désagréables. Il faut que l'enfant se plie à la volonté de l'éducateur. Les parents qui obéissent à tous les caprices de Sa Majesté l'Enfant, qui s'orientent sentimentalement d'après son bon plaisir, font de lui un égoïste anarchique, un faible, dépourvu de tout sentiment de responsabilité [1]. »

De son côté, le Dr Boven, privat-docent à l'Université de Lausanne, a derechef attiré l'attention sur le rôle de l'action personnelle que peut et que doit exercer l'éducateur [2].

Ainsi, de divers côtés et particulièrement chez des médecins spécialistes, des voix s'élèvent pour nous signaler que la sagesse et la véritable science doivent nous éloigner des généralisations, du doctrinarisme, de l'esprit de système et pour nous rappeler qu'il existe, à côté des tendances égocentriques de l'enfant, les exigences de la collectivité.

d) *L'intérêt et l'attrait ; l'amusement et le jeu.*

Quant à la distinction que font certains psychologues entre l'intérêt et l'attrait, entre le jeu et l'amusement, nous nous demandons si elle se justifie, dans tous les cas, dès qu'il s'agit du domaine des applications.

Dewey, cité par Ferrière, déclare qu'en faisant appel au principe de l'attrait, on fait reposer toute l'éducation sur des attractions et des amusements extérieurs [3]. De son côté, Ferrière nous dit que pour rendre attrayante l'acquisition de certaines techniques, il est indiqué de pratiquer les jeux éducatifs [4].

Ainsi, selon Dewey, il faut renoncer à la pédagogie de l'attrait ; tandis que Ferrière reconnaît que l'acquisition de certaines techniques doit être rendue attrayante. Déjà Fénelon voulait rendre tout l'enseignement agréable, mais Brunetière faisait cette remarque : « Ce n'est pas en mangeant de la salade qu'on apprend la botanique. »

[1] *Les buts de l'éducation et ses difficultés*, p. 27.
[2] Idem, p. 31.
[3] FERRIÈRE, *le Progrès spirituel*, p. 267.
[4] Op. cit. p. 269.

Si la pédagogie attrayante consiste à remplacer l'intérêt par des artifices, nous n'hésitons pas à la condamner.

Mais l'attrait peut avoir pour fin de susciter l'intérêt. D'où vient l'intérêt qu'un petit enfant éprouve pour un objet, sinon de l'attrait que cet objet exerce sur lui ?

Il ne s'agit pas, comme le dit Dewey, « de tout présenter à l'enfant sous une couche de sucre » ; il s'agit de lui présenter des choses qui, sans sucre et sans fard, exercent un attrait, provocateur d'intérêt et, partant, du désir ou du besoin de les connaître.

Si la pédagogie amusante consiste à occuper agréablement les élèves, sans autre but que de passer le temps, nous n'hésitons pas à la condamner.

Mais l'amusement peut receler des éléments d'activité utiles ; il est parfois, surtout pour de tout jeunes enfants, une « manière » de travailler qui fait appel aux énergies physiques et psychiques. L'amusement ne saurait être une fin en soi pour le pédagogue, qui le considère comme un moyen de provoquer l'activité. Le jeu n'est-il pas, lui aussi, une fiction destinée à obtenir un travail sous forme d'activité agréable ? En jouant, l'enfant satisfait un besoin immédiat et manifeste un intérêt pour la chose ; le pédagogue, lui, sait qu'en jouant, l'enfant poursuit un but plus lointain qu'il ignore. Cela nous paraît suffire.

Dewey déclare que le jeu dissipe l'énergie quand il vient de l'attrait.

On ne saurait demander au pédagogue, dans la recherche de ses moyens, de déterminer si le jeu vient de l'intérêt ou de l'attrait, et il lui est bien difficile de préciser si l'effort accompli par l'enfant qui travaille est spontané ou volontaire.

Ce qui importe, à notre avis, c'est que les facultés de l'enfant, les énergies de l'enfant soient mises en éveil et en action et qu'il ait conscience des fins qu'elles poursuivent, par où nous entendons que son activité doit le satisfaire.

Une chose est certaine : l'école traditionnelle considère que l'intérêt pour la chose ou pour le but et que l'effort spontané ou volontaire doivent constituer les mobiles de l'activité en vue d'obtenir un résultat dont l'enfant ait conscience ; elle a toujours estimé que l'attrait et le jeu n'avaient pas de fin en eux-mêmes. Les institutrices et les instituteurs qui ne chercheraient pas à éveiller l'intérêt et qui exigeraient de leurs élèves une activité

ou un effort, sans que ces derniers en connaissent la raison, ont été et sont jugés par elle comme de mauvais pédagogues [1].

* * *

De ces considérations, nous voudrions dégager quelques constatations :

Les données nouvelles de la science nous dictent de ne rien formuler *in abstracto* et de considérer tous les cas comme des cas particuliers.

Plus la science avance, plus elle nous éloigne des formules, des systèmes et des doctrines pour nous mettre en présence d'êtres humains qui agissent et réagissent les uns sur les autres.

Au point de vue scolaire, nous avons d'un côté des maîtres et de l'autre des élèves. Le succès de l'éducation dépendra des qualités personnelles des uns et des autres et des rapports de convenance qui s'établiront entre eux. Les maîtres doivent posséder trois qualités essentielles : la science psychologique, la technique et la vocation. Les élèves seront considérés comme des êtres vivants soumis à des lois naturelles rigoureuses, susceptibles d'un développement limité en rapidité, en étendue et en durée. Il appartient au maître, qui demeure le facteur principal du problème, de créer le milieu favorable au développement de l'enfant. C'est à lui qu'incombe le devoir de « connaître » son élève et d'adapter ses moyens en vue du but à atteindre.

Enfin, plus la science progresse et plus elle fournit au pédagogue des possibilités d'améliorer la technique.

Concernant les principes fondamentaux, nous considérons qu'il est indiqué d'exposer sommairement notre point de vue sur les deux objets suivants :

1° *Efficacité de l'éducation.*

Certains pédagogues croient à la toute-puissance de ce que les psychologues appellent l'hétéro-éducation intentionnelle ou

[1] Dans son article « La psychologie de l'école active » (*Educateur*, 15 décembre 1923), Claparède a écrit : « L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin ; donc des actes sans cause ». Si Claparède avait dit : Certains pédagogues maladroits réclament parfois des actes ne répondant à aucun besoin dont l'enfant ait conscience, nous serions d'accord avec lui. Mais en généralisant, il indique ou bien qu'il n'aime pas l'école publique ou bien qu'il la connaît très imparfaitement.

éducation proprement dite ; d'autres considèrent, au contraire, que les résultats de l'hétéro-éducation intentionnelle sont illusoires et que, dans ses effets, l'intervention de l'éducateur se réduit, en somme, à fort peu de chose ; à leur avis, la formation intellectuelle et morale serait rigoureusement déterminée par l'hérédité du sujet, ses dispositions naturelles et l'influence du milieu.

En nous fondant sur l'expérience, nous considérons toute généralisation en cette matière comme une prétention déplacée.

Certes, nous constatons que, dans tel cas particulier, une nature perverse a triomphé d'une éducation prudente ; que dans tel autre, une nature géniale s'est affirmée, malgré une éducation détestable.

Ces faits ne prouvent pas que l'éducateur soit toujours impuissant ; on en pourrait citer d'autres qui montreraient que l'éducation a pu éteindre ou au contraire décupler les énergies latentes. Ils permettent simplement d'établir que, dans le jeu des forces en présence, chaque fois que la nature et l'éducation entrent en conflit, les éléments les plus résistants finissent par l'emporter. Dans l'ensemble, comme dans les détails, tantôt la nature cède à l'action de l'éducateur, tantôt elle lui échappe. Le résultat découle des multiples réactions produites, et la nature, qu'elle le veuille ou non, subit des influences qui l'excitent, soit que ces influences la contrarient, soit qu'elles lui servent d'adjuvant.

L'éducation peut aussi bien accentuer des défauts en se proposant de les corriger, qu'elle peut étouffer des qualités en se proposant de les développer. C'est précisément ce qui lui donne son caractère sérieux, parfois tragique et même fatal ; c'est un motif de plus que nous avons de comparer l'éducateur au médecin. Si la nature l'emporte souvent sur l'éducation, ce n'est pas toujours parce qu'elle est toute-puissante ; dans bien des cas, c'est parce que l'éducation a été mauvaise.

Il est évident que l'action de l'éducateur est limitée ; bien plus, elle est conditionnée par la nature du sujet. Mais, il n'en demeure pas moins qu'elle est une force capable de donner une orientation aux idées, aux sentiments et aux actions ; de modifier les traits et même de développer ou de réduire les dispositions primitives du caractère. L'hétéro-éducation intentionnelle agit en raison directe de la puissance personnelle de l'éducateur et en raison inverse de la puissance personnelle du

sujet. Elle atteint son maximum d'effet chez les natures moyennes. A mesure qu'on s'élève vers les formes supérieures ou qu'on s'abaisse vers les formes inférieures, on voit son effet décroître pour atteindre son minimum chez les natures fortement marquées, et l'on pourrait dire prédestinées à être des types d'exception, soit par leurs qualités, soit par leurs défauts.

Une fois de plus, nous constatons que l'éducation ne saurait faire l'objet d'un système, que chaque cas est un problème particulier et que la raison de convenance entre l'éducateur et la nature de l'enfant domine toutes les autres considérations. Pour obtenir son maximim d'efficacité, l'éducation doit ajouter son action à celle de la nature.

Mais ici intervient un élément nouveau.

2° *L'éducation et les tendances naturelles.*

Les psychologues qui ne se confinent pas dans l'étude scientifique des phénomènes, mais qui s'intéressent aux problèmes de la pédagogie, considèrent que l'éducation doit poursuivre le progrès spirituel de la race. Ils nous proposent de travailler inlassablement à l'amélioration de l'espèce et à préparer une génération meilleure que la nôtre. Les vrais éducateurs n'ont jamais eu d'autre but.

Il est bien difficile de préciser ce qu'il faut entendre par « progrès spirituel », car nous nous faisons tous une idée très personnelle du bonheur que nous souhaitons à nos semblables et à nos après-venants.

Par contre, nous disposons d'un critère qui, sans être absolu, permet à l'éducateur de ne pas se perdre dans le labyrinthe des conceptions que nous pouvons avoir sur l'avenir du monde et de se tenir prudemment éloigné des théories philosophiques, sociologiques ou politiques. Ce critère, c'est la morale.

Les opinions varient dès qu'on formule une définition de la morale, mais nous qualifions aisément d'inférieures ou de supérieures les idées et les actions, selon qu'elles satisfont plus ou moins aux exigences de la morale ; nous savons tous ce qu'il faut entendre par l'homme moral. Or, l'éducation, tout en assurant le développement harmonieux des énergies physiques et psychiques, tend à la discipline intérieure qui n'est pas autre chose que la subordination de la nature tout entière à la loi morale. Elever l'homme, c'est le rendre maître de lui-même,

c'est le libérer de l'égoïsme naturel qui le ramène constamment au-dessous de la morale ; la discipline intérieure suppose précisément une résistance efficace aux sollicitations de la nature qui sont contraires à la morale.

La morale est conforme à l'intérêt de l'individu et à l'intérêt de la race ; elle constitue donc un véritable besoin, aussi bien pour la conservation de l'individu que pour celle de l'espèce. Mais il semble que l'homme naturel n'ait pas conscience de ce besoin ; la nature, abandonnée à ses seules ressources, tend à l'éloigner de la morale dont l'éducation s'efforce de le rapprocher. Si donc la nature de tels enfants déterminés — nous faisons abstraction des êtres d'exception — a besoin du secours de l'éducation, il nous paraît nécessaire que l'éducation ait des points d'appui en dehors de leur nature.

Et si l'éducateur constate chez tels enfants déterminés des tendances naturelles qui les éloignent de la morale [1], son devoir est de les combattre, même au prix de quelques sacrifices imposés à l'enfant et de quelques efforts qui seront contraires à ses intérêts immédiats, mais conformes à ses besoins futurs dont on s'appliquera à lui faire prendre conscience.

Nous estimons, en conséquence, qu'en fondant toute l'éducation sur la théorie des intérêts et des besoins spontanés de l'enfant, c'est-à-dire sur ses besoins et sur ses intérêts naturels, certains néo-pédagogues risquent de l'engager dans une voie pleine d'écueils. Nous en dirons autant de ceux qui s'attachent à éviter à l'enfant tout effort qui ne serait pas spontané.

Leur erreur, à notre avis, c'est de faire une application générale et intégrale de principes excellents en eux-mêmes, mais qui demandent à être dosés et adaptés. Sans s'en rendre compte et tout en proclamant qu'il faut donner à chaque élève le remède qui convient à son cas, ils rédigent une ordonnance collective, et chaque élève avale à sa façon le même médicament avec l'ardeur de celui qui s'applique à finir la bouteille pour être plus vite guéri [2].

La tâche de l'instruction, c'est la formation de l'intelligence.

[1] Nous considérons ici non pas la morale de l'homme fait, mais bien la morale accessible à l'enfant, car, dans la vie, il existe une morale de l'enfant aussi bien qu'une morale de l'adulte.

[2] Nous signalons aux pédagogues qui nous proposent de fonder toute l'éducation sur les seules ressources naturelles de l'enfant, l'article que

La tâche de l'éducation est essentiellement affaire d'affectivité et d'instincts ; son devoir, c'est de discipliner et d'adapter les tendances, de guider les sentiments et la vie affective. La science n'y saurait suffire. Il faut que l'éducateur intervienne, qu'il mêle sa vie affective à celle de l'enfant et qu'il lui donne généreusement ce que l'enfant ne trouve pas dans sa propre nature.

Nous ne croyons pas qu'une pédagogie qui, au nom de la science, ne disposerait pas d'autres points d'appui que « l'intérêt immédiat » de l'enfant puisse jamais former les générations meilleures qui sont appelées à succéder à la nôtre.

Deuxième partie : **Des possibilités de réforme.**

I. OBSERVATIONS GÉNÉRALES.

Personne ne conteste que l'école peut et doit travailler à son perfectionnement. Elle est un organisme vivant, toujours perfectible et nous savons que tout organisme vivant qui s'arrêterait dans sa marche vers le progrès indiquerait, par là même, qu'il est atteint dans ses sources profondes et voué à une fin certaine.

Ferrière a donné une formule générale à laquelle nous pouvons souscrire sans réserve :

« Transformer l'esprit et réformer la technique ».

Mais qu'on ne nous demande pas, pour autant, de refaire des

Mlles Audemars et Lafendel ont publié dans l'*Educateur* (N° 15, 26 juillet 1930) sous le titre « Le rôle du matériel d'éducation ». Nous en citons ces quelques considérations :

« Pour que l'enfant puisse l'exécuter, le travail doit être ébauché... Il s'agit, avant tout, que l'éducatrice trouve dans quelle mesure elle doit aider l'enfant pour que l'œuvre de celui-ci soit *réalisable* et demeure *originale*. La préparation qu'elle a faite ne doit pas supprimer les difficultés salutaires que l'enfant doit surmonter au cours de son travail. Au contraire, l'aide apportée doit *provoquer l'effort* et conduire ainsi à la discipline et au progrès. »

Et cette remarque qui intéresse tout spécialement les classes dans lesquelles l'initiative individuelle laisse chaque enfant libre de ses actions :

« Pendant le temps où l'enfant travaille en vue d'une acquisition nouvelle, soit intellectuelle, soit manuelle, il faut créer les conditions favorables : absence de distraction ou d'émotion étrangères. »

Si donc l'éducateur doit constamment intervenir pour orienter les puissances naturelles dans les petites choses, à combien plus forte raison son action se justifie-t-elle dans les grandes.

expériences qui ont déjà été faites chez nous, de reprendre tous les problèmes dès leur origine, exactement comme si aucun résultat n'avait jamais été obtenu. Nous n'avons pas besoin d'imiter les Américains et de partager leur conception expérimentale de l'éducation ; elle est pleine de risques et ils en reviendront. Gardons-nous de considérer l'enfant comme un sujet d'expérimentation et j'allais dire ...de faire de nos élèves autant de cobayes !

L'école publique n'est pas un champ d'expériences. Elle n'a pas le droit d'abandonner l'enfant aux Bouvards et aux Pécuchets de l'éducation. Les instituts, les laboratoires, les établissements spécialement organisés, outillés et contrôlés sont réservés à cet usage ; ils sont tout désignés pour procéder aux essais et pour opérer le triage. L'école publique ne peut adopter que les méthodes et les procédés qui ont fait leurs preuves ; encore doit-elle limiter son choix aux méthodes et aux procédés qui n'exigent pas, pour être appliqués avec succès, des aptitudes spéciales que le corps enseignant ne posséderait pas.

Il n'est pas difficile de voter de savantes résolutions dans des congrès régionaux ou internationaux. Transporter les grands principes dans l'activité quotidienne, transformer les idées générales en réalités pratiques, c'est une tout autre affaire !

Nous estimons que la réforme de la technique doit être poursuivie par réadaptation et enrichissement des moyens.

L'enrichissement, nous pouvons l'obtenir en tirant parti des connaissances que la science a mises à notre disposition :

Le pédagogue est appelé à individualiser l'éducation en tenant compte, dans la plus large mesure possible, des types psychologiques et en appliquant des méthodes et des procédés convenables, suivant l'âge des élèves, les caractères dominants de leur nature, le degré de leur développement ; il est appelé à déterminer les aptitudes et les étapes du développement, à distinguer l'acquisition du savoir de la formation des aptitudes, à tenir compte des réactions physiologiques, psychologiques et affectives dans leurs rapports avec l'activité intellectuelle ; il est appelé à utiliser les moyens de contrôle nouveaux qui lui permettront de s'orienter sur les capacités de ses élèves et sur les effets de son intervention.

Quant à la réadaptation, elle dépend essentiellement du but que nous nous proposons d'atteindre et de la pénétration de

cet esprit vivifiant qui doit devenir le signe de la nouvelle pédagogie.

Nous touchons ici à une question fondamentale. Si beaucoup de contestations surgissent encore de toutes parts, c'est parce que des divergences profondes séparent les conceptions que nous nous faisons et de l'école et du rôle qu'il convient de lui assigner.

En quoi consiste cette transformation de l'esprit qui nous est proposée ? Qu'est-ce qui distinguera l'esprit nouveau de l'esprit ancien ?

L'école traditionnelle a eu, à l'origine, un but limité et bien défini : instruire l'enfance. Issue de l'idée que la démocratie est la négation de l'ignorance, elle eut pour mission d'enseigner aux élèves la lecture, l'orthographe, la composition, le calcul, le catéchisme et quelques connaissances usuelles. Elle visait essentiellement à l'acquisition du savoir.

Très tôt, on lui demanda d'ajouter à l'instruction, l'éducation des enfants, d'abord dans une mesure modeste et, peu à peu, dans des proportions grandissantes. Education par les préceptes, par les exemples, par l'acquisition de bonnes habitudes, en faisant appel non seulement à l'intelligence, mais aussi au sentiment, à la conscience, à toutes les possibilités de développement. Education par la recherche des éléments d'instruction propres à cultiver l'esprit. Education qui s'est élargie d'année en année, cherchant ses points d'appui dans les besoins présents et les besoins futurs de l'enfant, dans la vie quotidienne et dans la vie supérieure, dans les problèmes moraux et sociaux. Les « œuvres scolaires » sont apparues et se sont développées à mesure que l'autorité de l'école croissait en puissance et en étendue.

Aujourd'hui, le problème de l'instruction a passé au second plan. Pour beaucoup de psychologues, il semble ne plus exister. On lui a substitué le problème de l'éducation.

Les deux questions ne s'excluent nullement ; le problème de l'éducation et le problème de l'instruction sont intimement mêlés ; par certains côtés, ils se juxtaposent, par d'autres, ils s'entrepénètrent.

Il est indiscutable que l'école, en s'occupant d'éducation, c'est-à-dire de l'hygiène et de la croissance de l'enfant, de l'orientation de son esprit, du développement de ses aptitudes, de ses goûts et de ses tendances naturelles, de sa conscience et de

son perfectionnement moral, en s'occupant d'œuvres scolaires et d'orientation professionnelle, c'est-à-dire de son bien-être et de sa carrière future, pénètre dans un domaine qui était demeuré celui de la famille et, pour les enfants délaissés ou orphelins, celui de diverses institutions spéciales.

Or les familles ou les parents n'ont pas été appelés à se prononcer, par l'organe des pouvoirs régulièrement constitués, sur le caractère nouveau de la mission dont certains voudraient charger l'école publique.

Quelle part l'école doit-elle prendre à l'œuvre de l'éducation ? Quel sera son rôle et comment le remplira-t-elle ?

Les avis sont profondément divergeants sur ces questions, non seulement parmi les parents, mais aussi parmi les pédagogues.

Si l'école veut donner le pas à l'éducation sur l'instruction, elle doit en tirer les conséquences qui s'imposent.

En lui demandant d'intensifier son action éducatrice, on réclame d'elle, du même coup, une activité qui cesse d'être spécifiquement scolaire pour devenir « familiale ». Et la véritable éducation ne saurait résulter que d'une entente entre l'école et la famille, entente qui ne peut être réalisée que par une loyale collaboration faite de compréhension et de concessions réciproques.

Quand on ne considère que les enfants dont les parents ne s'occupent pas ou dont ils s'occupent mal, l'orientation nouvelle paraît toute naturelle. C'est pourquoi, les principes de l'école dite rénovée peuvent être appliqués, sans opposition, dans les vastes agglomérations peuplées d'enfants livrés à eux-mêmes tant que dure le jour. Ici, l'école tient lieu de famille et trop souvent, hélas ! les enfants n'en ont pas d'autre.

Par contre, dans toutes les régions où la famille demeure organisée et où elle accomplit, dans des conditions normales, sa fonction naturelle qui est l'éducation de l'enfant, l'école ne saurait intervenir efficacement qu'à une double condition :

S'inspirer de l'esprit de famille et collaborer avec la famille.

II. LES CONDITIONS DE LA RÉFORME

Tant que l'école s'est bornée à instruire, les parents pouvaient, tout en approuvant ou en critiquant, marquer un certain détachement. Deux seules choses étaient réellement capables de les

intéresser et parfois de les passionner : l'attitude du maître à l'égard de leur enfant et les succès scolaires.

Il n'en est plus de même dès qu'on parle d'éducation.

Les parents sont alors touchés dans leurs droits, dans leurs conceptions intimes, dans les convictions qu'ils entendent faire partager à leurs enfants, dans leurs libertés.

Ils estiment que l'enfant n'appartient pas à l'école et que l'école n'en saurait disposer à sa guise.

On ne peut concevoir, en effet, une institution scolaire qui déciderait d'appliquer des principes d'éducation réprouvés par la grande majorité des familles.

Les parents ne comprennent pas toujours qu'en cherchant à réformer sa technique, l'école se propose de travailler au plus grand bien de l'enfant. Ils voient, dans le mouvement de réforme, une diminution des prérogatives de la famille et s'inquiètent de ce qu'ils considèrent comme un empiètement de l'école dans un domaine qui leur appartient.

De son côté, l'école semble oublier parfois qu'elle est un service public et qu'elle est chargée de responsabilités dont elle doit compte au peuple et au pays. Si elle veut ajouter l'éducation à l'instruction, il faut qu'elle accepte les larges concessions que la « réforme » réclame de sa part.

Qu'on ne dise pas, dans une question aussi sérieuse : « A chacun son métier ; de même que le maître d'école ne va pas contrôler ce que fait le menuisier dans son atelier ou le pâtissier dans son laboratoire, le menuisier ou le pâtissier n'ont pas à contrôler ce que fait le maître d'école dans sa classe. »

Ce rapprochement ne tient pas, malgré les apparences, car les termes que l'on compare appartiennent à des ordres de faits absolument différents. Le menuisier et le pâtissier travaillent une matière sans valeur spirituelle et dont la perte est toujours réparable. Quelle réparation pourrait offrir l'éducateur qui aurait « raté » sa besogne ? Le menuisier et le pâtissier sont soumis au plus redoutable des contrôles ; si leur marchandise est mal faite, elle leur reste pour compte et la sanction ne tarde pas : ils se voient contraints de fermer boutique, faute de commandes. Le maître d'école achète son pain dans la boulangerie de son choix ; mais le boulanger n'a pas le choix de la classe dans laquelle son fils sera éduqué.

Du côté de l'école, la collaboration est rendue souvent malaisée

parce que le facteur professionnel et le facteur personnel jouent un rôle prépondérant ; il est difficile, à ceux qui ont agi en « maîtres » de s'affranchir de leurs entraves pour s'élever au rang de « serviteurs ».

Angelo Patri a démontré que pour s'orienter vers l'école de demain, il est indispensable que l'école d'aujourd'hui marche d'accord avec les parents. Ferrière, considérant les difficultés de réalisation de la réforme, déclare : « Sans la coopération des parents, il n'y a rien de fait. » Sans la famille, il n'est pas de réforme possible et il ne suffit pas qu'elle ne manifeste aucune hostilité, ni même qu'elle demeure indifférente ; il faut encore qu'elle collabore.

Ici se pose une question : Qui doit prendre les devants ?

Nous considérons que cette mission délicate et nécessaire appartient à l'école.

Elle jouit d'une autorité suffisante et de la confiance générale ; nous estimons que l'action personnelle des maîtres et leurs interventions pourraient être déterminantes.

Toutefois, si elle est animée d'un réel désir de réussir, l'école, dans son effort vers le mieux, dans sa recherche d'une meilleure technique, ne saurait oublier que si l'on s'en tient aux données premières de la nature, c'est la famille qui est le milieu éducateur par excellence (Pécaut), non seulement par la quantité, mais encore par la qualité des influences ; car toute la vie d'un être humain tire sa valeur de ses actions ; l'action a pour base la volonté et la volonté a sa source profonde dans la nature des sentiments. Or, c'est essentiellement la famille qui forme les sentiments de l'enfant.

Le savoir scolaire n'est qu'une petite partie de la vie totale (Ferrière). Toutes nos institutions pédagogiques, même les plus perfectionnées, quand on y regarde de près, apparaissent comme artificielles auprès de l'institution naturelle qu'est la famille. Le sens de la vie, le goût des mœurs simples et honnêtes, cela l'école ne peut le donner, ni par ses livres, même les meilleurs, ni par ses installations, même les plus parfaites.

Si donc les droits de la famille demeurent sacrés, parce que son rôle est primordial, son action profonde et incessante, ce n'est pas du concours que la famille prêtera à l'école qu'il convient de parler, mais bien du concours que l'école prêtera à la famille.

L'école ne se substituera à la famille que dans les cas où il n'y

a pas de famille ; elle cherchera à suppléer, par une heureuse influence, à l'insuffisance d'éducation, lorsque la famille se montre inférieure à sa tâche ; dans tous les autres cas, elle ajoutera son action à celle de la famille.

Cette gradation, dans l'activité que l'école peut exercer, et cette dépendance de son action dans ses rapports avec l'action de la famille résultent de la nature même des choses.

Mais pour augmenter son autorité et pour accroître encore la confiance que les parents ont en elle, que l'école donne l'exemple en introduisant dans les principes et dans les méthodes scolaires l'esprit de famille.

L'esprit nouveau dont parlent les réformateurs, c'est l'esprit de famille ; transporter l'esprit de famille à l'école, c'est presque toute la réforme.

« La méthode de l'école active, dit Ferrière, fut de tout temps celle de l'éducation patriarcale et familiale [1]. »

L'esprit de famille, c'est l'essence même de toute la pédagogie de Pestalozzi. A l'époque de sa vie où Pestalozzi est le plus admirable, c'est-à-dire durant son séjour à Stans, quel est le levier de son extraordinaire énergie et de son sublime dévouement ? C'est encore l'esprit de famille, « cet éternel fondement de toute vraie éducation », comme lui-même le définit, l'esprit de famille dont toute son œuvre est inspirée et qui lui donne son caractère si profondément humain et sa puissance spirituelle.

Considérer la classe comme une famille agrandie, y faire régner l'atmosphère de la « maison », faite de cette liberté, de cette compréhension et de cette affection qui créent la communauté des esprits, des cœurs et des consciences, c'est là tout le secret des grandes vocations pédagogiques.

Je suis persuadé que celui — maître ou parent — qui redoute la collaboration, même s'il doit en prendre l'initiative, n'a pas compris le sens de la réforme ; s'il l'a compris, c'est alors et tout simplement, qu'il lui préfère le *statu quo*.

But nouveau, esprit nouveau, réadaptation des moyens, collaboration de l'école et de la famille, tout cela se tient ; ce sont les anneaux d'une même chaîne. Le but nouveau ne se peut concevoir sans un esprit nouveau qui, à son tour, implique fatalement une réadaptation des moyens et une étroite collaboration de la famille et de l'école.

[1] Ferrière, *Ecole active*, t. I, p. 13.

III. DES MESURES D'APPLICATION

Malheureusement, l'antithèse que d'aucuns ont si fortement marquée entre l'école traditionnelle et l'école active a été fort souvent nuisible à la propagation des idées nouvelles, par les réactions violentes qu'elle a provoquées. Elle a entravé l'œuvre de réalisation dans de nombreux cas. Et certains psychologues, en cette circonstance, croyant qu'il fallait frapper fort, ont manqué de sens psychologique.

Nous en dirons autant des pédagogues novateurs, chaque fois qu'ils appliquent servilement et à la lettre des principes qui demandent à être soigneusement adaptés, chaque fois qu'ils manifestent la prétention de faire mieux parce qu'ils font autrement, chaque fois qu'ils s'érigent en juges et qu'ils considèrent comme des êtres inférieurs ceux qui se permettent d'avoir un autre avis que le leur et de ne pas approuver aveuglément toutes leurs initiatives.

Certains partisans des principes nouveaux qui font état de leur respect pour toutes les manifestations de l'enfant devraient savoir, quand ils traitent avec des adultes, que la conviction est meilleure conseillère que le mépris, et, qu'en dénigrant, ils font du tort à leur cause et entravent l'activité des réalisateurs.

En matière d'enseignement public, l'esprit sectaire est funeste et le fanatisme plus dangereux que la routine.

Dans les conditions présentes de notre enseignement, la réforme scolaire ne peut pas être une rupture avec le passé.

Comme un arbre vigoureux, l'école a poussé dans une bonne terre ; ses racines sont profondes, son tronc est droit, ses rameaux sains. Qu'on l'élague et qu'on le greffe ! Mais surtout qu'on ne le fasse pas périr en lui coupant les racines !

La seule formule qui nous paraisse réalisable contient tout un programme :

Il importe, tout d'abord, de faire comprendre aux éducateurs que certains procédés ne conviennent plus à la poursuite des buts nouveaux de l'éducation et qu'il est indiqué d'y renoncer.

Parmi les méthodes de l'école traditionnelle, on retiendra celles qui ont fait leurs preuves.

Enfin, on attirera l'attention des pédagogues, par des démonstrations appropriées, sur l'excellence des procédés nouveaux, quand ils sont convenablement appliqués.

Il s'agit d'une œuvre patiente. Il serait aussi inutile de vouloir précipiter une amélioration dont les facteurs sont multiples, complexes et composés très souvent d'impondérables, que d'imposer à des écoliers une besogne qui dépasserait leur pouvoir.

En général, le corps enseignant a pris connaissance des principes nouveaux avec une admiration mêlée d'espoir. Il semblait que le problème de l'éducation se simplifiait et que la tâche des maîtres allait être rendue plus aisée, pour peu qu'ils voulussent bien adopter les idées nouvelles et appliquer les techniques nouvelles.

Ce fut dans un bel élan que beaucoup de pédagogues se mirent à la besogne. Hélas ! très vite, il fallut en rabattre. L'application des principes nouveaux exigeait, tout à coup, un travail de préparation, une dépense d'énergie sensiblement plus considérables que celle des méthodes ordinaires et un surcroît de fatigue qui ne trouvaient pas leur juste compensation dans les résultats obtenus. Bien au contraire ; à vouloir le mieux, on s'attirait toute espèce de mécomptes. Ce ne devait pas être une raison pour reculer. Il existe, dans le corps enseignant, une bonne volonté évidente.

Malheureusement, on se heurtait à l'insuffisance des moyens. On entendait dire de divers côtés : « Comment devons-nous nous y prendre pour enseigner la grammaire ou l'histoire ou le dessin selon les principes nouveaux ? »

Pour tous ceux qui considéraient qu'il était temps de sortir des spéculations métaphysiques et de passer aux réalisations pratiques, c'était poser la question sur son véritable terrain.

Mais que d'obstacles !

D'abord, les principes de la réforme ont pénétré très inégalement les divers ordres d'enseignement. Au lieu d'un mouvement simultané, dont le caractère aurait, du reste, fatalement varié selon la nature des enseignements primaire, secondaire, professionnel ou supérieur, nous assistons à un mouvement qui a intéressé d'abord la première enfance. La psychologie s'est consacrée principalement à l'étude de l'enfant. Elle nous a fourni des précisions sur le développement des premières années de la vie humaine. Mais elle ne nous a pas encore suffisamment renseignés sur la psychologie de l'enfant dès l'âge de dix à douze ans, et nous savons en somme très peu de chose intéressant les écoliers et les écolières de douze à dix-huit

ans. Or, sur le problème de l'éducation des élèves de l'âge secondaire (treize à dix-huit ans) vient se greffer le problème de la culture.

Quels sont, à cet âge si important de la vie, les relations à établir entre la physiologie du jeune homme ou de la jeune fille et le développement des facultés ?

Quels sont l'esprit, la technique et l'organisation qui doivent être appliqués pour que la vie scolaire d'une part, la vie intérieure et le développement physiologique des élèves, d'autre part, demeurent dans un étroit rapport de convenance en vue des buts supérieurs de l'éducation ?

Comment concilier les exigences de la profession future avec celle d'une psychologie dont nous ne possédons qu'une connaissance insuffisante ?

Ce sont là autant de questions actuellement à l'étude.

L'école secondaire est chargée d'une tâche déterminée et les méthodes applicables à l'école primaire ne sont pas nécessairement celles qui pourraient lui convenir ; elle doit avoir sa technique appropriée au but qu'elle poursuit et à la psychologie des élèves qui lui sont confiés.

Il en est de même de l'enseignement professionnel et de l'enseignement supérieur.

Mais dans la chaîne de nos institutions scolaires, chacune doit être soigneusement adaptée aux besoins, tout en assurant la liaison indispensable avec celle qui la précède et celle qui la suit.

Autre question. La préparation du corps enseignant.

N'était-il pas préférable, au lieu d'entreprendre une besogne dont le succès était incertain, de faire pour le mieux en attendant que de nouvelles générations eussent été formées selon les principes nouveaux dans les écoles de préparation pédagogique ?

L'organisation scolaire se prêtait-elle à l'application des idées de la réforme ? Ne convenait-il pas d'attendre que le législateur se fût préalablement prononcé et qu'il eût remanié toute l'ossature du système ?

Les réformateurs préconisent l'école à la campagne et sont hostiles aux concentrations de nombreuses classes. Comment faire dans nos bâtiments scolaires ?

Et le matériel de classe? N'est-il pas indispensable de disposer de tables à plateau horizontal ?

Et le matériel individuel? L'application du principe d'activité

ne transforme-t-elle pas la classe en un atelier qui doit être outillé en conséquence ?

Et les horaires ? Et les programmes ?

En présence de l'impossibilité de tout modifier d'un coup et comme par magie, ne restait-il donc qu'une attitude à prendre : Ne rien faire du tout ?

En cette circonstance, les théoriciens n'ont pas toujours rendu service à leur cause. En nous présentant l'école traditionnelle comme une institution qui devait disparaître — y compris son organisation, ses conceptions, son matériel et ses méthodes, peut-être ses maîtres et ses élèves ou tout au moins la plupart des parents de ses élèves — pour faire place à une école nouvelle dans laquelle tout est fatalement excellent, par définition, ils exerçaient une action paralysante.

Ferrière a essayé d'esquisser un programme de régime actuel (améliorations immédiates), de régime de transition et de régime de l'avenir. Cette étude qui remplit le chapitre IV de l'ouvrage *Transformons l'école*, remarquable à plus d'un titre et pleine d'idées heureuses, dont plusieurs intéressant le régime de l'avenir, n'ont pas échappé aux pédagogues dès le XVIe siècle et sont réalisées depuis de nombreuses années, conserve par ailleurs un caractère quelque peu théorique. La réalité est autrement exigeante !

En définitive, dans le vaste problème de l'école, ce qui importe, malgré tout, plus encore que les locaux, le matériel ou les bâtiments, c'est l'enseignement et l'éducation !

L'organisation n'est pas si défectueuse qu'elle rende impossible d'emblée toute amélioration de l'activité scolaire et spécialement qu'elle empêche que l'enseignement n'acquière plus de valeur éducative [1].

Considérant que la réforme ne saurait se faire d'un seul coup et que les maîtres et les élèves ne peuvent attendre, il nous a paru indiqué d'entreprendre la besogne de manière à marquer, si possible, l'enseignement d'une orientation nouvelle.

On ne pouvait songer à ignorer l'école secondaire et ses justes

[1] Ferrière a écrit en 1920 (*Transformons l'école*, p. 16) : Interrogez les bons pédagogues qui ont réussi à faire, dans les écoles publiques, des classes modèles et vous apprendrez ceci : « Il y a moyen de bien faire malgré les programmes, malgré les méthodes, malgré le terme inévitable des examens. Il y a moyen de tirer un bon parti de manuels médiocres ».

revendications. Il n'était pas question non plus de s'imaginer qu'on allait donner au corps enseignant ce qui pouvait lui manquer, en vertu d'un acte législatif ou par arrêté du gouvernement.

Abandonner des bâtiments scolaires qui sont la fierté d'un pays ; augmenter sensiblement le nombre des classes en réduisant les effectifs : c'était demander l'impossible dans les circonstances présentes. Au surplus, la dissémination des classes serait préjudiciable à leur unité, en multipliant les salles dans lesquelles devraient être réunis des écoliers d'âge et de développement différents.

Et puis, si la question des bâtiments scolaires est d'importance dans les vastes agglomérations, elle se pose de tout autre manière dans nos petites villes et dans nos villages.

Enfin, il faut reconnaître qu'au point de vue de l'hygiène, la situation n'est pas défavorable. Le soleil et la lumière ont pénétré peu à peu partout.

Quant à nos œuvres scolaires, plusieurs sont données en exemple à l'étranger.

Par contre, nous pouvions avoir quelque chance d'obtenir des résultats, en reprenant la question de la formation professionnelle du corps enseignant et en travaillant à réadapter le matériel d'enseignement et à reviser le programme.

Nous ne nous attarderons pas à examiner ici la question primordiale de la formation professionnelle du corps enseignant. Il nous suffira de dire que les associations professionnelles et les pouvoirs publics s'en occupent. Le corps enseignant lui-même demande qu'on élargisse ses moyens, tant au point de vue scientifique qu'au point de vue technique.

Le matériel d'enseignement a été enrichi sensiblement et plusieurs manuels complètement rénovés. Le travail de réadaptation se poursuit.

Que ne peut-on faire, dans une classe, même sur des tables légèrement inclinées, avec du papier, du carton, de la ficelle, une règle, un double décimètre, une paire de ciseaux et de la colle ! Ajoutons-y quelques accessoires. Au surplus, gardons-nous de confondre le principe d'activité avec les activités manuelles !

Mais c'est le plan de travail qui nous a paru mériter d'abord toute notre attention, parce qu'il demeure le centre de l'enseignement, autour duquel gravitent et dont dépendent les mé-

thodes, les moyens et les procédés, toute la besogne dont le caractère est essentiellement individuel et personnel.

C'est par le programme que nous avons cherché des réalisations.

IV. LE NOUVEAU PROGRAMME

§ 1. Les limites.

Issu d'un premier travail qui remonte aux années 1923 et 1924, et pour la rédaction duquel nous avions abondamment puisé aux sources récentes, tout en les contrôlant par nos propres expériences, le nouveau programme a été élaboré en 1925, avec la collaboration des deux inspecteurs et de quelques spécialistes chargés plus particulièrement des paragraphes consacrés aux matières d'enseignement [1].

Nous nous sommes proposé de tracer une voie moyenne dans laquelle tout le corps enseignant pourrait marcher.

En présence des conceptions diverses qu'on s'obstine à mettre en opposition sans aucune espèce de profit, nous avons cherché à demeurer sur le terrain solide de la réalité et des faits.

Nous avons écarté le doctrinarisme et les développements *in abstracto*. Laissant à chacun la plus large liberté possible dans le choix des moyens, nous avons estimé cependant que le moment était venu d'élaguer, tout en conservant soigneusement les méthodes qui ont fait leurs preuves dans le passé, méthodes sur lesquelles viennent se greffer les données nouvelles, les prolongeant, si l'on peut dire, et les enrichissant par une réadaptation aux besoins nouveaux.

Nous avons poursuivi l'amélioration en gardant ce qui est

[1] Ont collaboré à la rédaction de la IIIe partie du programme : MM. Ch. Ad. Barbier et Georges Tuetey, inspecteurs ; Jean Cart, directeur des Ecoles primaires du Locle ; Louis Hæmmerli et Christian Furer, professeurs de chant à Neuchâtel ; Bertrand Grandjean, instituteur et professeur de gymnastique à Neuchâtel ; la conférence des professeurs de dessin et tout spécialement MM. L'Eplattenier, artiste peintre à la Chaux-de-Fonds et Beyeler, professeur à Neuchâtel ; M. Fritz Weber, professeur d'allemand à Neuchâtel ; les maîtresses et le Comité des dames inspectrices des travaux à l'aiguille.

En outre, le projet de programme a été soumis au corps enseignant réuni en conférences officielles.

Nous tenons à préciser qu'en 1932, le texte actuel sera remanié et mis au point, en tenant compte des constatations qui auront été faites au cours d'une période de six années. Certaines modifications de détail sont déjà prévues.

bon, en introduisant dans la pédagogie les éléments de rénovation qui nous ont paru de nature à permettre leur réalisation immédiate et générale.

Nous nous sommes volontairement confiné dans des limites prudentes, avec l'idée de ne proposer que des choses faisables.

Il le fallait pour déclencher le mouvement. Tout changement suppose un effort ; à vouloir trop demander, on n'obtient rien. Je suis convaincu que ce qui importait, c'était d'engager l'école sur la voie ; en matière de pédagogie, les moyens naissent les uns des autres, les idées engendrent d'autres idées et les meilleures sont bien souvent celles que nous donnent les enfants.

Conçu de la sorte, le programme d'enseignement devait être autre chose qu'une énumération de matières, même en appliquant le principe de Dewey : « Choisir la connaissance qui fournit une activité », car il aurait été bien difficile, sinon impossible, de faire le triage.

Nous l'avons considéré comme un guide et comme un indicateur; nous nous sommes proposé d'en faire un plan de travail, chacun étant invité à s'en rapprocher du mieux qu'il peut ou à le dépasser selon les circonstances.

Nous sommes convaincu que la mentalité de l'école se transforme plus rapidement par l'exemple et par l'orientation donnée au travail, que par les plus beaux discours. L'état d'esprit et l'attitude qu'on réclame aujourd'hui des éducateurs, les éducateurs les acquerront plus aisément par la pratique que par la théorie si on leur fournit l'occasion et les moyens de les exercer.

Quelques objections ont été écartées. L'examen de fin de scolarité, examen unique, à la suite duquel l'école délivrait un « certificat d'études primaires » a été supprimé. Les examens annuels ont été remplacés par des épreuves périodiques qui doivent être considérées comme des opérations de contrôle destinées au classement des élèves et à leur regroupement, année après année.

L'enseignement se trouve ainsi libéré de l'inquiétude de l'examen ; au souci d'acquérir des connaissances peut aujourd'hui se substituer la préoccupation de développer les aptitudes et de fournir de nouvelles ressources à l'intelligence.

Une des premières mesures qui nous parut nécessaire fut d'établir une liaison entre les psychologues et les pédagogues, en nous efforçant de formuler les données fondamentales de la

psychologie en principes d'application, principes fatalement limités aux possibilités d'application immédiate.

C'est là ce qui constitue la matière d'une première partie de notre programme, intitulée « Principes généraux ».

Ces principes généraux d'application, nous les avons repris dans une deuxième partie, sous forme de « considérations générales » destinées à développer et à préciser certains aspects du problème.

Enfin, dans une troisième partie, « Branches d'enseignement », nous avons voulu, tout en énumérant les matières du programme, déterminer la valeur éducative des diverses disciplines ; indiquer, autant que possible, par le moyen d'exemples et de directions, la méthode de travail qui nous paraissait répondre aux exigences de la psychologie ; préciser certaines techniques.

Ainsi nous avons essayé de passer en trois étapes et par trois métamorphoses de la donnée psychologique primitive à son application pratique dans la classe — cela sans autre exigence préalable que le sens pédagogique et la conscience professionnelle du corps enseignant.

Dans ces conditions, nous devions nous borner aux données scientifiques dont l'acquisition n'est pas contestée et il est aisé de comprendre qu'il n'a pas été en notre pouvoir de sortir de certaines données toutes leurs conséquences et tous leurs effets.

Ayant pour objet une œuvre de réalisation immédiate, non une expérience, nous devions nécessairement nous faire violence pour demeurer dans les limites du possible. Il aurait été inopportun, en l'espèce, de provoquer de la part des parents ou des membres du corps enseignant, des réactions qui n'auraient pas manqué de tout compromettre.

En élaborant le plan de notre travail, nous avions envisagé la possibilité de l'établir de la manière suivante : énoncer une donnée scientifique déterminée ; la formuler en principe général d'application ; en montrer les effets dans les diverses activités scolaires.

Le plan de travail y aurait gagné en clarté et en précision. Nous avons dû y renoncer, d'abord parce qu'il aurait fallu reprendre chaque principe à l'occasion de chaque discipline ; ensuite et surtout, parce que nous devions tenir compte de ce qui existait.

Il en résulte que tel principe d'application contient les éléments de plusieurs données scientifiques ou que telle donnée scientifique se retrouve dans plusieurs principes.

§ 2. Les principes et leur application.

a) *L'individualisation.*

La détermination des types psychologiques réclame l'individualisation de l'éducation. Le programme en demande l'application par l'adaption des moyens « aux capacités individuelles des écoliers » et il attire constamment l'attention sur les diversités individuelles.

S'agissant de cette donnée dont l'importance est primordiale, il ne nous a pas été possible d'en poursuivre les conséquences aussi loin que nous l'aurions désiré. Nous insistons sur le travail « individualisé » dans la plupart des branches d'enseignement, sur la partie du programme appelée « programme de développement », sur le caractère individuel de la difficulté, sur l'initiation aux recherches personnelles. Tous les pédagogues savent que chaque enfant doit être traité selon sa nature individuelle. Mais ce qui rend difficile l'application de ce principe, dans tous les cas, à l'école publique, c'est l'obligation de pratiquer, à côté de l'enseignement individuel, l'enseignement collectif. La généralisation de la formule « donner à chaque enfant la nourriture qui lui convient » se heurte au problème des effectifs. De grands progrès ont été réalisés dans ce domaine spécial où il reste beaucoup à faire.

Il existe toutefois un correctif qui est de grouper par catégories les élèves à qui une même nourriture peut convenir.

Il ne faut pas oublier que dans tous les cas où le même travail est proposé aux écoliers d'une classe, l'individualisation de l'activité réapparaît dans la manière avec laquelle chaque élève l'exécute ; l'élève travaille fatalement selon les lois psychologiques de sa nature.

Lorsque des enfants jouent à la balle, c'est toujours la même balle qui passe de mains en mains et il suffit qu'elle soit de grosseur convenable ; mais ce qui varie, c'est l'aptitude à la bien lancer et à la bien recevoir. C'est cette aptitude qu'il faut développer.

Il n'en va pas autrement lorsque, par exemple, le pédagogue

place une image sous les yeux de ses élèves en leur proposant de l'observer.

Au surplus, certaines matières se prêtent à l'enseignement individualisé, tandis que d'autres conviennent à l'enseignement collectif. L'erreur du pédagogue, c'est de vouloir exiger que tous les élèves obtiennent, dans le même temps, le même résultat.

b) *Des méthodes d'enseignement.*

Les phases diverses du développement de l'enfant exigent l'application de méthodes appropriées, suivant l'âge des écoliers (âge psychologique). Le programme, dans ses considérations générales, attire tout particulièrement l'attention du personnel enseignant sur l'importance des lois biogénétiques. Et à l'occasion de la plupart des branches, il rappelle que la méthode d'enseignement doit différer selon qu'il s'agit des écoliers de la classe enfantine, des élèves du degré inférieur, moyen ou supérieur de l'école primaire.

L'école ne doit pas être en dehors de la vie. C'est là un postulat, déjà fort ancien, auquel le programme ramène constamment les membres du personnel enseignant qui pourraient s'en éloigner. Nous pensons qu'il est superflu d'insister.

c) *But de l'enseignement.*

Estimant que notre enseignement est trop intellectualiste, la psychologie moderne demande que l'école élargisse son but et qu'elle tienne compte de toutes les possibilités de développement de la nature humaine, sans se préoccuper de donner à l'éducation dans le jeune âge une orientation particulière.

Déjà, J.-J. Rousseau avait écrit : « Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'Eglise, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre[1]. »

Principe excellent quand on considère le petit enfant.

Mais les élèves de l'école primaire atteignent quatorze ans et même davantage. Beaucoup d'entre eux ne connaîtront que l'enseignement primaire. Nous avons considéré qu'il était indiqué de songer à l'exercice de leur carrière future et aux exigences de la vie sociale.

[1] *Emile.*

C'est dans ce but que nous avons jugé utile de « situer » la période de scolarité dans la vie de l'enfant, en rappelant ce qui la précède et ce qui la suit, de manière que, d'une part, l'école greffe son action sur les acquisitions antérieures et que, d'autre part, elle l'exerce en vue des nécessités de l'avenir.

Entre ces limites, nous lui demandons de poursuivre, sans réserves, le développement maximum que chaque élève est susceptible d'acquérir, dans les meilleures conditions possibles d'hygiène et de bonheur — cela pour indiquer le genre d'atmosphère que le maître est invité à faire régner dans sa classe.

Concernant les tendances sociales qui se font jour aux environs de la dixième année, nous avons montré, dans le paragraphe « Education morale » que l'école, par sa nature même, permet aux maîtres d'initier leurs élèves à l'apprentissage de la vie sociale ; nous entendons par là qu'ils sont invités à tenir compte des éléments du principe d'autonomie et de la discipline consentie qui peuvent être introduits à l'école primaire où le self government intégral est absolument impraticable et serait même dangereux.

d) *La pédagogie doit être subordonnée à la psychologie.*

La pédagogie doit se fonder sur les données de la psychologie ; mais l'école n'a pas le temps de s'attarder dans le labyrinthe de la métaphysique et des innombrables suggestions des spécialistes ; elle doit se borner à retenir les principes qui sont applicables, autant que possible, par tous les membres du corps enseignant et non par quelques initiés seulement. Toutefois, c'est dans ce domaine que les différences personnelles sont les plus apparentes et qu'il importe, tout en demandant à chacun un perfectionnement nécessaire, de lui laisser une liberté suffisante. Car il en est de l'individualisation des maîtres comme de celle des élèves ! Tel applique avec bonheur des procédés au moyen desquels un collègue n'obtiendrait aucun résultat.

Les principes peuvent être objectifs. La méthode est objective quand on l'expose dans un livre et subjective quand on l'applique.

Je me représente un pédagogue, à qui l'on a signalé l'efficacité d'une méthode déterminée. Il l'étudie dans un livre, puis il l'applique. Les résultats obtenus sont détestables. Il en conclut que la méthode ne vaut rien. Quant à l'auteur de la méthode, il en

conclut que le pédagogue est un incapable. En réalité, la méthode est bonne et le pédagogue qualifié ; mais il n'y a pas convenance entre eux.

Il est indiqué de s'en tenir aux données scientifiques dans le choix et dans l'adaptation des méthodes, mais en laissant à chacun le soin de construire « sa » méthode.

Ce qui nous a paru particulièrement important à souligner, c'est qu'en subordonnant la pédagogie à la psychologie, tous, tant que nous sommes qui nous consacrons à l'éducation, nous nous mettons par là même, non pas aux ordres de l'enfant, mais à son service ; c'est aussi que les exigences des pédagogues sont subordonnées aux possibilités de l'enfant et qu'en les dosant, nous devons les faire dépendre, non de notre volonté, mais du pouvoir de l'élève.

Cet important principe a été transposé dans le programme en diverses formules d'application : déterminer les points faibles et faire porter l'activité sur les points faibles ; distinction à faire entre le savoir et le pouvoir ; mise en œuvre des moyens de contrôle appropriés ; tenir compte de l'âge d'intelligence, des phases du développement et des diversités individuelles ; ne pas oublier que l'acquisition obéit à des lois.

Ces notions ont été étendues au classement des élèves, que nous appelons les opérations de la promotion.

Nous estimons qu'en principe, le règlement qui fixe les conditions de la promotion pourrait se borner à déterminer les cas de non-promotion. Mais comme il s'agit d'un renversement des termes sans effet appréciable sur la qualité de l'enseignement, nous avons gardé l'ancienne formule.

Par contre, estimant que les normes admises étaient trop rigides et qu'elles ne tenaient pas compte, en particulier, des cas où le développement se produit inégalement ou unilatéralement, nous les avons assouplies sensiblement ; le programme demande aux pédagogues d'admettre que la préparation peut présenter des lacunes qui n'empêcheront pas l'enfant de fournir une carrière utile et de considérer que l'ignorance de telle matière du programme ne doit en aucun cas retarder le développement que l'élève est capable d'acquérir.

Le programme précise que l'éducation ne se transmet pas par des préceptes, mais qu'elle est une formation intellectuelle et morale, lente, patiente, en dépendance étroite avec le déve-

loppement anatomique et physiologique. Il ne suffit pas de dire et de redire pour qu'un élève acquière une aptitude. « Cela va de soi », objectera-t-on. Est-ce bien certain ?

N'y a-t-il plus d'écoliers punis, parce que le maître a estimé, lui, que son élève devait avoir acquis une connaissance ou une aptitude, alors que l'élève en était incapable et n'oublie-t-on pas, dans de trop nombreux cas, que l'acquisition, comme le développement, obéit à des lois ?

e) *De l'unité de l'enseignement.*

La psychologie proclame l'unité naturelle des fonctions. La vie est une dans sa diversité. Les lois que nous formulons ne sont que les aspects apparents d'une seule manifestation infiniment complexe. Et quand il s'agit de développer et non d'apprendre, aucun enseignement ne renferme un but en soi. On ne dessine pas pour dessiner, on ne calcule pas pour calculer. Les matières d'enseignement sont des moyens d'exercer les facultés. Telle capacité de pouvoir, comme l'attention, par exemple, doit être sollicitée quelle que soit la leçon. De même le goût de la besogne bien faite, de même la volonté.

C'est en cela que consiste l'unité de l'activité scolaire dont toutes les parties doivent être liées. On la retrouve également dans la science, d'où le lien qui doit exister entre les diverses disciplines.

f) *Le principe d'activité, l'intérêt et l'effort.*

Certaines données de la psychologie rentrent dans ce qu'on a convenu d'appeler « l'école active ».

L'école active, c'est tout un monde. Nous regrettons, quant à nous, cette transposition d'une expression germanique, en considérant qu'elle donne lieu à des querelles de mots et à des oppositions théoriques, pour désigner une forme d'activité pédagogique et psychologique qui se distingue par la méthode et par l'esprit.

Parce qu'elle est nouvelle, on a cru que l'esprit et la méthode de l'école active étaient, eux aussi, nouveaux et que l'école traditionnelle les avaient complètement ignorés.

On appelle active, la forme que prend le verbe lorsque le sujet du verbe est actif. L'école active, de même, c'est l'école dans laquelle les écoliers sont actifs ; immédiatement, l'oppo-

sition a surgi : l'autre école, l'école traditionnelle, c'est donc celle où les élèves sont inactifs !

Or, en tout temps, les enfants qui ont manipulé du sable ou des cailloux, collé des gravures, dessiné à leur manière, joué au coin d'une chambre, sur le plancher, avec une bergerie ou une boîte de blocs, lu et relu des histoires, confectionné des objets, joué à la poupée, au mariage, à l'enterrement et même, ô merveille ! joué à l'école, ont pratiqué, sans le savoir, la plus captivante des « écoles actives ! »

Dans nos classes, combien de formes d'activité ont été, sont encore et seront toujours des applications authentiques et scientifiquement rigoureuses des principes de l'école active, aussi anciens que l'humanité et qu'on nous propose aujourd'hui comme des nouveautés !

Ne confondons pas ! Ce qui est nouveau pour nous, c'est de prendre conscience, de formuler, et de disposer du pouvoir de choisir, selon les cas, parmi la foule des procédés, ceux dont nous avons constaté, par un contrôle des résultats, qu'ils sont les plus efficaces.

Pour échapper aux controverses stériles et aux conflits irréductibles dont quelques-uns sont des conflits de personnes et non d'idées, nous avons dégagé des contingences le principe d'activité et le principe du besoin ou de l'intérêt, principes qui ne constituent que des éléments de la réforme.

Au surplus, Ferrière lui-même a déclaré que « l'école active » n'a pas de procédé à elle ; tous les procédés lui sont bons, pourvu qu'ils visent à l'accroissement de puissance spirituelle de l'enfant [1].

Il n'est pas nécessaire d'être grand clerc pour saisir que si l'éducation est une formation de la personnalité, l'éducation ne peut s'acquérir par le savoir. On ne l'a pas ignoré, et depuis fort longtemps, dans tous les ordres d'enseignements et particulièrement dans l'enseignement professionnel.

Il importe que la personnalité soit agissante et qu'elle manifeste sa vitalité.

Le principe d'activité est partout dans notre programme. Il demande que chaque discipline soit présentée à l'enfant de manière à lui offrir l'occasion d'être actif, de mettre en jeu

[1] *Pratique de l'école active*, p. 38.

l'exercice de ses facultés et il précise que la connaissance doit découler de l'activité.

Afin d'éviter les confusions, — qui se rencontrent aussi dans les classes où l'on tente l'application intégrale de certains principes nouveaux, — il distingue soigneusement entre travaux manuels, activités manuelles et applications du principe d'activité. De même qu'un élève peut lire sans être « actif », il peut tout aussi bien coller ou manipuler sans être « actif ». Ne nous laissons pas illusionner par le mécanisme des mouvements apparents. [1]

Quant au principe du « besoin », ou de l'intérêt, nous l'avons formulé de manière à le lier au principe d'activité, tellement il nous a paru nécessaire de faire découler l'activité d'un besoin.

Toutefois, nous n'avons pas estimé que le pédagogue devait, dans tous les cas, attendre passivement que chaque élève voulût bien manifester un intérêt dans la poursuite d'une activité spontanée.

D'abord, nous avions à tenir compte des élèves qui semblent n'avoir d'intérêt pour rien. On a beau leur donner des jeux éducatifs, ils n'en tirent aucun parti. D'autres élèves ont des intérêts dispersés ou fugaces ; d'autres encore ont des intérêts inconsistants.

L'organisation de nos classes et la mission réclamée à chacune d'elles exigent que le pédagogue intervienne et qu'il suscite l'intérêt. Nous reconnaissons qu'il ne s'agit plus, en l'espèce, de l'intérêt spontané. L'attrait intervient. C'est le pédagogue qui s'empare de la direction du travail.

Mais l'intérêt une fois éveillé, l'activité peut s'exercer. Et quand le mécanisme des facultés est déclenché, de nouveaux intérêts surgissent et de nouvelles activités s'enchaînent, spontanément et joyeusement — sauf pour les élèves qui décidément demandent qu'on les porte d'étape en étape, parce qu'ils sont incapables de marcher seuls.

Intérêt pour la chose, durant les premières années de l'école, se complétant dans la suite et se prolongeant par l'intérêt pour le but.

Si l'école publique doit opposer un *non possumus* à l'appli-

[1] « ...l'école active n'implique pas nécessairement du découpage, du collage, du modelage ou de la confection de machines. » Claparède souligne ce fait « étant donné les nombreuses confusions qui règnent à ce sujet dans le monde de l'enseignement ». (*Educateur*, 15 décembre 1923).

cation intégrale des principes de l'activité spontanée et de l'intérêt spontané, tels qu'ils sont conçus par certains novateurs, il convient de lui savoir gré de l'effort qu'elle accomplit pour réaliser ce postulat : Que chaque élève exerce son activité avec plaisir ; quand il est petit, parce qu'elle l'intéresse spontanément, quand il est plus grand, parce qu'il a conscience des fins qu'elle poursuit et dans tous les cas, parce qu'elle le satisfait, mêlant l'intérêt pour la chose à l'intérêt pour le but.

Nous n'avons pas voulu introduire dans le programme les distinctions qui peuvent être faites entre l'intérêt et l'attrait, entre l'effort spontané et l'effort volontaire.

De même que l'école se voit obligée de provoquer l'intérêt par l'attrait, chaque fois que l'intérêt spontané fait défaut, de même elle est contrainte de provoquer l'effort volontaire, en faisant appel à l'intelligence et aux sentiments, chaque fois que l'effort spontané fait défaut.

Mais ici encore ce qui importe, c'est que l'écolier accepte, après avoir pris conscience de son utilité, l'effort qu'on lui demande d'accomplir.

g) *Synthèse et analyse.*

La psychologie nous enseigne que l'esprit procède spontanément, par vision syncrétique ou globalisation ; nous retenons d'un objet certains aspects qui s'imposent, selon nos intérêts personnels, et qui nous permettent de reconnaître l'ensemble. L'analyse ne vient qu'après.

La méthode de lecture dite « globale » découle de ce phénomène.

Le programme n'a pas manqué de tenir compte de cette donnée nouvelle. Nous en avons fait état tout spécialement et directement dans l'enseignement du chant, du dessin et de la langue maternelle. Un nouveau « jeu de lecture » a été élaboré ; il est en usage dans toutes les classes enfantines, depuis un an et demi [1].

h) *L'acquisition du savoir et le développement des aptitudes*

On entend dire très souvent que l'école enseigne aux écoliers une foule de connaissances parfaitement inutiles. Il est évidem-

[1] On consultera avec profit, sur cette question, l'ouvrage de Dottrens et Margairaz : *L'apprentissage de la lecture*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1930.

ment difficile de déterminer ce dont chacun pourra avoir besoin dans la suite.

Il n'en est pas moins vrai que l'école, sollicitée de toutes parts, court le risque de se disperser. Les enseignements ont été ajoutés aux enseignements ; au point de vue quantitatif, nos manuels sont trop copieux ; nous souffrons d'une surabondance et d'une superdiversité de matières.

Certes, il est indispensable de donner à l'enfant un savoir aussi solide et aussi étendu que possible. Dans la vie, — et puisque nous préparons pour la vie, — un cerveau vaste est aussi utile qu'un cerveau profond. La mémoire, dangereusement décriée, demeure une faculté précieuse.

Une distinction doit être faite, cependant, parmi les éléments du savoir. Il faut considérer d'une part la connaissance qu'on peut appeler « érudition », d'autre part, la connaissance nécessaire à l'acquisition d'une aptitude.

Nous les désignerons, pour simplifier, savoir-érudition et savoir-aptitude.

Ainsi, en histoire, par exemple, connaître les événements et leur succession, les circonstances dans lesquelles ils se sont déroulés, les dates et les lieux, le nom des hommes qui y ont été mêlés, c'est du savoir-érudition.

D'un caractère tout différent est, en arithmétique, par exemple, la connaissance des nombres et des rapports qu'ils ont entre eux, connaissances au moyen desquelles l'enfant acquiert la capacité de faire des calculs justes et qui se transforment en savoir-aptitude.

D'une part, savoir pour savoir.

D'autre part, savoir pour pouvoir.

Il est évident que l'école primaire doit faire porter le poids de son action sur le savoir-aptitude ; bien plus, elle doit exercer l'aptitude en se servant des divers éléments du savoir acquis, pour en acquérir de nouveaux qui à leur tour créeront de nouvelles aptitudes.

Le savoir-érudition se perd fatalement s'il n'est pas conservé par une mémoire fidèle et rappelé à la conscience aussi souvent qu'il est nécessaire.

Le savoir-aptitude peut se perdre également ; mais il est d'une acquisition plus stable et parfois définitive, parce que l'exercice en est assuré.

Une partie considérable du savoir scolaire (érudition) est imposée en pure perte à nos écoliers, et l'effort qu'il a exigé est un effort inutile. Il est indiqué de le réduire à un minimum qui aura des chances de durer.

Et si même une partie du savoir-érudition acquis peut demeurer dans le subconscient et réapparaître plus tard, on ne saurait tirer un principe pédagogique de ce phénomène extrêmement individuel. Par contre, le développement des aptitudes doit être poussé aussi loin que possible.

Nous estimons que l'activité doit s'exercer sur un nombre limité de connaissances qui, surtout dans les classes inférieures, sont groupées autour de centres d'intérêts.

Le développement des facultés y gagnera en puissance et l'acquisition du savoir en stabilité.

Et il importe, ce que fait le programme, de mettre l'accent sur le développement des aptitudes qui doivent être déterminées, d'abord pour en tirer parti, selon l'âge, le degré de puissance et la nature, puis, pour en accroître le pouvoir.

i) *Notions particulières.*

Le programme renferme d'autres dispositions moins générales, mais également importantes : Il insiste sur l'identification qui doit conduire à la conscience de la chose enseignée ; il rappelle que l'acquisition d'une connaissance ou d'une aptitude exige qu'un degré déterminé de développement ait été atteint, faute de quoi l'activité demeure factice et l'effort inutile ; que les acquisitions doivent être progressives et que leur ordre de dépendance est rigoureux. Il demande à l'école de poursuivre l'acquisition des connaissances par l'activité des facultés, en initiant l'enfant aux recherches personnelles, en le sollicitant à trouver par ses propres moyens les éléments du savoir et de la culture, en vue du développement de son individualité ; il réclame l'adaptation du travail selon les régions, la constitution des classes et les circonstances, institue la leçon occasionnelle et, pour l'individualisation, la petite classe.

j) *Applications à une discipline déterminée.*

Nous n'avons pas l'intention de reprendre ici les questions de détail et plus particulièrement l'application des principes fondamentaux aux diverses matières d'enseignement.

Nous nous bornerons à en choisir une à titre d'exemple : La géographie.

Elle ne doit pas s'apprendre dans le manuel. On la pratiquera. Mettre l'enfant en contact avec les choses. Etudes des notions élémentaires par le découpage, le dessin, le modelage, la table à sable, etc. Représentation des choses pour conduire, peu à peu, à la lecture de la carte, considérée comme le dessin d'une région par le moyen de signes conventionnels. Exercices d'identification. Excursions, lectures, causeries. Illustrations, projection fixe ou animée d'images, musée scolaire. Confection d'objets. Certains éléments de géographie physique donnent matière à des leçons de choses.

Sur la géographie physique vient se greffer la géographie humaine : rapports de l'homme et de la terre ; conditions d'établissement. Rapports entre le climat et les cultures. Besoins des hommes : les échanges, le commerce, les voies et moyens de communications.

Géographie politique. Rapports de la géographie et de l'histoire. Formation des pays et divisions administratives.

La nomenclature est réduite au minimum. On provoque la comparaison des phénomènes en rapprochant ceux qui se produisent au loin de ceux qui peuvent être considérés sur place, pour remonter aux lois fondamentales.

On fera de la géographie une source d'activité, en sollicitant toutes les facultés, en mettant en œuvre tous les moyens de l'enfant. Le manuel se borne à contenir les éléments du savoir acquis ; l'écolier les retrouvera aisément et il peut les élargir par ses lectures personnelles et par ses travaux.

CONCLUSION

Notre programme ne prétend pas à la perfection. Nous l'avons maintenu dans le cadre des possibilités, tant en ce qui concerne les principes que la manière, parfois peu orthodoxe, en laquelle ils sont transposés.

C'était nous exposer à la critique des psychologues ; nous y avons consenti pour que le programme ne reste pas sur le papier. Ce qu'il propose, l'école publique peut le faire. Elle le fait déjà, au moins partiellement, et c'est beaucoup. Il fallait la mettre sur la voie. Demain sera meilleur qu'aujourd'hui, c'est dans

l'ordre des choses. Les psychologues et les pédagogues de l'avenir souriront de l'ignorance des psychologues de notre temps et des insuffisances de notre technique !

L'application du programme ne présente pas de risque et ne réserve aucune surprise désagréable ; elle se poursuit sans réactions inquiétantes et sans perturbations, dans le silence, ainsi qu'il convient.

Nous demeurons convaincu que c'est par une orientation de l'enseignement qu'on fera pénétrer au cœur de la place tout ce que les principes nouveaux peuvent nous fournir d'excellent.

Mais c'est peu de choses qu'un plan de travail. Encore faut-il que ceux qui ont accepté la charge de l'appliquer y mettent leur intelligence, leur volonté et leur cœur.

Et si nous croyons que le nouveau programme, malgré ses imperfections, marque un progrès sur la situation antérieure, c'est parce que nous savons que l'école neuchâteloise dispose d'un corps enseignant dont nous nous plaisons à reconnaître les qualités de conscience professionnelle et de savoir-faire.

Neuchâtel, juin 1930.

ANTOINE BOREL.

P.-S. — Le présent travail était composé et la composition déjà mise en pages, lorsque a été publié, dans la *Gazette de Lausanne* du 18 août 1930, un article intitulé « Y a-t-il une crise de la langue française ? » Après avoir constaté un fléchissement dans « la pureté » de la langue, l'auteur de l'article en recherche les causes :

« Il faut, à mon sens, — dit-il — remonter plus haut encore. Derrière la discipline linguistique, il y a la discipline de l'esprit. Derrière la discipline de l'esprit, il y a la discipline tout court. On semble parfois l'oublier.

» Notre époque parle trop de liberté...

» Par réaction contre l'éducation trop autoritaire — surtout maladroitement autoritaire — d'autrefois, on a inventé l'éducation libertaire. Celle-ci, sous prétexte de respecter les tendances individuelles, conduit tout droit à l'anarchie. C'est du néo-romantisme pédagogique. La tradition classique, la bonne, veut la possession de soi, la loi que l'on s'impose, le respect du patrimoine collectif de la société, de la nation ou de la langue maternelle... »

En lisant ces lignes, nous nous disions : « Voilà certes un pédagogue qui n'envoie pas dire aux partisans de l'éducation libertaire ce qu'il pense des tendances ultra-modernes ! »

Quel ne fut pas notre étonnement de constater que l'article en question porte la signature de M. Ad. Ferrière !

Les pédagogues qu'on a si fort malmenés aimeraient bien savoir qui a trop parlé de liberté et qui a « inventé » l'éducation libertaire.

En attendant, nous prenons actes de la déclaration de M. Ferrière : « L'éducation libertaire, sous prétexte de respecter les tendances individuelles, conduit tout droit à l'anarchie. »

Appendice.

Pour la clarté de notre exposé, il aurait été utile de reproduire le texte du programme, soit l'énoncé du principe fondamental, les considérations générales auxquelles il a donné lieu et ses applications dans les diverses disciplines. Cela nous aurait entraîné beaucoup trop loin. Nous nous bornerons à quelques citations destinées à illustrer le procédé.

Dans le chapitre intitulé « Principes généraux », le paragraphe IV est ainsi conçu :

L'école développe les aptitudes des écoliers en se fondant sur les principes qui résultent des besoins d'activité de l'enfant ; elle poursuit ainsi l'acquisition des connaissances et vise constamment, par les travaux d'application pratique, à augmenter la capacité de pouvoir.

En conséquence, elle ne perd jamais de vue que le travail d'acquisition des connaissances doit rendre l'enfant capable d'une plus grande puissance d'attention, de volonté, de concentration, de jugement, de compréhension des réalités et des rapports qu'elles ont entre elles ; qu'il doit susciter sa curiosité et son intérêt, former son goût et son caractère, éveiller et cultiver en lui les bons sentiments, créer de saines habitudes, fortifier la conscience et lui apprendre, peu à peu, à trouver par ses propres moyens les éléments du savoir et de la culture en l'initiant aux recherches personnelles (p. 3).

Les divers éléments de ce paragraphe sont repris dans les « Considérations générales » et dans les applications comme suit :

1. Principe d'activité. (Extraits.)

L'acquisition de connaissance n'a pas pour but de fournir à l'enfant un certain nombre de formules en vue d'une récitation ou d'un examen. Elle suppose une terminologie ou une nomenclature nécessaires, c'est entendu ; mais les choses, l'activité d'abord, et les mots ensuite pour les désigner et les expliquer.

Toute discipline sera présentée à l'enfant par le côté où elle lui offre l'occasion d'être actif, c'est-à-dire de mettre en jeu l'exercice de ses facultés.

Faire voir, sentir, entendre, toucher ; faire observer, réfléchir, comprendre ; faire raisonner et juger ; faire appel à la personnalité. De cette activité découlera la connaissance qu'il y aura lieu de formuler pour la fixer.

L'application du principe d'activité limite l'emploi des manuels. L'école primaire a certainement abusé des livres. Elle doit revenir à la saine notion que le manuel est un auxiliaire (p. 11).

2. Distinction entre l'acquisition des connaissances et le développement des aptitudes. (Extraits.)

L'école primaire est liée par l'âge des écoliers. Le développement intellectuel de l'enfant, comme son développement physique, obéit à des lois impérieuses : lois biologiques et lois psychologiques. De même qu'il est impossible de provoquer artificiellement l'apparition de la seconde dentition chez un sujet, avant l'âge marqué fatalement par la nature, de même il est impossible d'obtenir d'un écolier qu'il assimile telle connaissance déterminée, avant l'âge marqué fatalement par son développement intellectuel.

L'enseignement est donc nécessairement soumis, dans ses matières et dans ses méthodes, à l'âge d'intelligence des écoliers (p. 8).

La pédagogie expérimentale qui étudie comment les écoliers réagissent à l'enseignement qui leur est donné, a permis de constater que, pour être capable d'assimiler telle matière déterminée du programme, l'enfant devait avoir atteint un certain âge d'intelligence, qu'elle cherche à fixer.

Elle a prouvé que s'il est relativement aisé de mettre en œuvre la mémoire de l'enfant pour lui faire acquérir, dès l'âge le plus tendre, des connaissances déjà nombreuses et remarquables, l'enfant doit avoir atteint un degré de développement intellectuel suffisant (âge d'intelligence) pour être apte à tirer parti de ces connaissances et à les appliquer (p. 9).

Il ne faut jamais considérer qu'une connaissance est acquise ou qu'une capacité a atteint son développement une fois pour toutes et définitivement, en exigeant d'un élève qu'il possède, au moment de son entrée dans une classe, le programme complet de toutes les années antérieures ; mais considérer, bien au contraire, que l'enseignement est une suite de conquêtes, que la lenteur de l'acquisition obéit à des lois, que l'âge est un facteur important, que les occasions d'appliquer telle connaissance déterminée se retrouvent dans toutes les classes et qu'enfin, le travail d'assimilation d'une matière nouvelle peut donner à l'écolier la compréhension meilleure et plus complète d'une matière antérieurement étudiée. Il importe, dans ce domaine, de substituer à la préoccupation de la chose à enseigner, la préoccupation des ressources nouvelles à fournir à l'intelligence et de ne pas confondre la culture générale et l'érudition.

(Exemple : un écolier « sait » la règle d'accord de l'adjectif, mais il n'a pas une intelligence suffisamment développée pour l'appliquer dans tous les cas : compréhension des rapports grammaticaux entre l'adjectif et le nom ; réalisation en présence du cas ; attention, concentration : il lui manque ce qu'il faudrait pour déclencher le travail automatique de l'intelligence. Il fait des fautes d'accord de l'adjectif. Supposons que trois mois plus tard, on lui enseigne la règle de l'accord du verbe. En comprenant les rapports qui lient le verbe à son sujet, il comprendra peut-être du même coup les rapports qui lient l'adjectif au substantif, parce que, grâce à un nouveau travail auquel elle se sera appliquée, son intelligence aura pu acquérir un pouvoir nouveau) (p. 5).

Application au programme d'arithmétique. (Extraits.)

En examinant les caractères de la difficulté du calcul, nous faisons les mêmes remarques que dans l'enseignement de l'orthographe.

En matière d'arithmétique, il existe également des difficultés de deux ordres :

Type A. Difficultés résultant de l'acquisition des connaissances.

Pour les opérations : Table de multiplication ; procédés de calcul .....
Pour la solution des problèmes : Eléments d'arithmétique théorique ..... } savoir acquis.

Type B. Difficultés résultant de l'application du savoir acquis.

Pour les opérations : Capacité d'attention et de concentration .....
Pour la solution des problèmes : Capacité de raisonnement ..... } pouvoir acquis.

En ce qui concerne l'acquisition du savoir nécessaire, il y a lieu de remarquer que l'ignorance de telle matière déterminée du programme n'empêche pas nécessairement l'enfant de comprendre telle autre matière déterminée.

(Exemple : Un écolier peut ignorer les procédés de la division d'une fraction ordinaire par une autre fraction ordinaire, tout en étant parfaitement capable de comprendre le calcul d'intérêts.)

Mais la difficulté se complique encore du fait qu'il y a lieu de distinguer entre les opérations proprement dites, d'une part, et la solution des problèmes, d'autre part. Il y a là deux ordres d'activité intellectuelle bien différents. Nous allons les examiner.

1. *Les opérations.* Il est relativement aisé d'enseigner aux

écoliers la table de multiplication d'un nombre ou les divers procédés du calcul. Quand un élève est capable d'effectuer un produit sur les données suivantes : au multiplicateur, un nombre de un chiffre, — au multiplicande, un nombre de trois chiffres, il est possible de lui proposer une multiplication dont les termes seraient : au multiplicateur, un nombre de un chiffre, — au multiplicande, un nombre de cinq, huit ou dix chiffres.

De même, tel enfant de six ans qui retient et répète aisément que quatre plus trois font sept, peut être extrêmement dérouté d'apprendre que ce même nombre sept est obtenu en ajoutant, une autre fois, cinq et deux.

Que constatons-nous en réalité ?

Nos écoliers ont appris le « livret » ; ils ont appris les procédés de calcul des quatre opérations. Des exercices d'application et de contrôle ont établi d'une manière suffisamment évidente que ce savoir pouvait être considéré comme acquis.

Malheureusement, dès qu'ils sont livrés à eux-mêmes, ces écoliers continuent, pour la plupart, désespérément, à faire des fautes de livret et des fautes de calcul — et cela, jusqu'en V^e^ année, jusqu'en VIIe année.

Qu'est-ce à dire, sinon que nous touchons du doigt, une fois encore, la différence fondamentale qui caractérise l'acquisition du savoir et la capacité de pouvoir.

Conséquemment, il importe, en matière de calcul, comme dans tous les enseignements, d'exercer l'attention, la concentration, la réflexion, en un mot, de développer les capacités intellectuelles (p. 46).

3. Acquisition des connaissances et culture intellectuelle. Programme minimum et programme de développement.

(Extraits.)

La distinction entre programme minimum et programme de développement ne permet pas de supposer jamais que l'élève apprendra par cœur un certain nombre de définitions, de formules, de dates ou de noms propres et que ce savoir sera considéré comme suffisant.

Le programme minimum fait mention des matières indispensables ; il contient en lui-même le développement de ces matières et l'activité nécessaire à leur assimilation ; l'acquisition de la connaissance et le pouvoir d'application de la connaissance font partie du programme minimum.

Le programme de développement fait corps avec le programme

minimum pour toutes les matières dont l'assimilation est considérée comme essentielle ; il le continue ensuite, en étendue, en variété et en profondeur, dans le but de donner à l'écolier le maximum de développement intellectuel que ses facultés lui permettent d'acquérir.

Il constitue, avant tout, le domaine des applications et le champ des activités intellectuelles où l'enfant trouve les occasions et les moyens de tirer parti des connaissances acquises. Il ne saurait exister de cloison étanche entre le programme minimum et le programme de développement. Le programme de développement est destiné à donner à l'activité scolaire une souplesse suffisante pour permettre une meilleure adaptation de l'enseignement aux circonstances particulières de chaque classe, en tenant compte du degré moyen de préparation et d'intelligence des écoliers, des conditions régionales et locales.

La distinction que nous établissons entre le programme minimum et le programme de développement est du domaine des applications et appartient à la pédagogie avant tout. Elle est destinée à donner l'accent sur les matières fondamentales du programme ; l'instituteur ou l'institutrice qui se croirait autorisé à s'en tenir uniquement au programme minimum, n'aurait pas compris le caractère éducatif du programme de développement et demeurerait au-dessous de sa tâche.

Au reste, qu'on ne s'y trompe pas. Si l'on conçoit aisément l'application à toutes les branches d'une activité scolaire basée sur un programme minimum qui se prolonge en programme de développement, on constate aussitôt que certaines disciplines — la grammaire, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, — s'y prêtent beaucoup mieux que d'autres parmi lesquelles nous citerons la lecture et l'orthographe.

Nous pensons, pour plus de clarté, qu'il est bon de préciser en fournissant quelques exemples :

a) Grammaire. Sujet : Règle d'accord de l'adjectif.

Programme minimum. — Le substantif représente l'idée de substance. Personne, animal ou chose ; idées du masculin et du féminin, du singulier et du pluriel. L'adjectif représente une nouvelle idée qui complète l'idée exprimée par le substantif. Comme l'idée représentée par le substantif et l'idée représentée par l'adjectif sont liées dans la pensée, elles le sont aussi dans leur représentation graphique. D'où la règle d'accord de l'adjectif avec le substantif.

Voilà ce qui est fondamental, ce qui doit être su et ce que chaque élève doit devenir capable d'observer, de constater, de

déduire, de réaliser, de reconnaître, de formuler clairement et d'appliquer.

Programme de développement. — Examen des diverses idées, puis des catégories d'idées que l'adjectif ajoute au substantif ; idées complétives ; d'abord deux, puis plusieurs adjectifs de même catégorie ; ensuite deux, puis plusieurs adjectifs de catégories différentes. Classement des adjectifs par catégories d'idées complétives. Tel adjectif exprime une qualité, tel autre une idée de possession, etc. Recherche d'adjectifs de même catégorie par analogie et association d'idées : mon, peut éveiller l'idée de ma ; son, l'idée de ses ; beau, l'idée de laid ; petit, l'idée de grand, etc. Et c'est seulement lorsque les adjectifs ont été groupés que la terminologie intervient. Les termes qualificatif, démonstratif, possessif, etc., ne sont que les appellations conventionnelles des diverses catégories d'idées exprimées par les adjectifs. Exercices d'application : classer des adjectifs par catégories ; ajouter à un substantif une idée complétive déterminée en y accolant un adjectif ; indiquer quelques adjectifs d'une catégorie donnée, etc.

Ce programme de développement est appliqué sous forme de leçons plus ou moins nombreuses selon le temps dont on dispose ; il est plus ou moins étendu et approfondi suivant le degré de développement moyen des élèves ; par le choix des exemples, il est adapté aux conditions régionales et locales.

Il peut faire l'objet d'exercices de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe (morphologie) et d'exercices intellectuels : recherches d'idées, analogie, association d'idées, observations.

Dans tous les cas, il doit tendre invariablement au but fixé : contribuer à donner à l'enfant le maximum de développement qu'il est capable d'acquérir.

b) Géographie. Sujet : la France : productions.

Programme minimum. — Cultures : le figuier, le mûrier, la vigne, les céréales, la betterave, le lin, les arbres fruitiers selon les régions (situer les cultures sur la carte).

Elevage : bétail et chevaux.

Richesses du sous-sol : la houille (Nord, Saint-Etienne) ; le fer (Lorraine) ; la potasse (Alsace).

Industries : cotonnades, draps, toiles, sucre, machine (Nord) ; fer et cotonnades (Nord-Est) ; soieries, étoffes, gants, machines, huiles (Sud-Est).

Situer les industries sur la carte en indiquant les centres principaux. — Mentionner les principaux produits que la Suisse importe de France et qu'elle exporte en France.

Programme de développement. — Considérer la carte. On entend par lecture de la carte, l'étude de la réalité des choses par le moyen des signes conventionnels qui sont adoptés pour leur figuration.

Exercices : Les cultures. Rattacher les cultures à deux éléments fondamentaux dont les élèves ont eu l'occasion d'observer les effets autour d'eux :

1. L'altitude. Plus on s'élève, plus la température baisse. Constitution du climat, actions déterminantes sur les cultures.

2. La latitude. Plus on s'éloigne de l'équateur dans la direction du Nord ou du Sud, plus la température baisse. Constitution du climat ; actions déterminantes sur les cultures.

Actions correctives de ces lois : Régions protégées des vents froids par une montagne ; courants marins ; exposition d'une région au midi.

Après observation de la carte sur ces bases, situer les cultures.

Les industries. Remarquer que les régions de productions industrielles sont les mêmes que les régions de productions minières ; déterminer les causes de cette constatation pour arriver aux notions de géographie humaine : les hommes ne se sont pas installés au hasard dans certaines contrées qui sont devenues très peuplées ; la répartition de la population a des causes ; dans le cas particulier, elle est déterminée par les richesses du sous-sol. Relations entre la production du sous-sol et des cultures et l'activité industrielle. — En faisant remarquer aux écoliers que dans certaines régions la population ne peut être alimentée en suffisance par les produits de la culture, que dans d'autres, des industries existent en l'absence de toute richesse du sous-sol, on en arrive à la notion des échanges de produits (commerce, importation et exportation) et à la nécessité des voies et moyens de communications.

Par l'application du programme de développement à l'étude du programme minimum, on offre ainsi à l'enfant de multiples occasions de provoquer l'activité de ses facultés ; si les exercices d'observation et de réflexion sont poursuivis chaque fois que l'on étudie un pays déterminé, l'élève s'assimilera les lois fondamentales et les principes généraux qui lui sont accessibles et on les lui fera retrouver dans les cas particuliers. C'est la seule manière de rendre la géographie vivante et de lui donner plus de valeur éducative. Il va de soi qu'une certaine terminologie et qu'une nomenclature raisonnable sont nécessaires ; mais ici encore, il y a lieu de remarquer que terminologie et nomenclature sont destinées à désigner et à situer les choses et qu'il faut apprendre les choses d'abord et les noms ensuite (p. 16).

Application à l'histoire. (Extraits.)

« Tandis qu'en géographie on étend le regard des écoliers jusqu'aux antipodes, parfois avec un excès de renseignements, on a limité jusqu'ici leur horizon historique à l'histoire de la Suisse exclusivement. Cette conception a provoqué l'étude des faits historiques n'intéressant qu'une région très limitée (histoire de l'abbaye de Saint-Gall, histoire des luttes entre le Haut et le Bas-Valais, histoire des ligues grisonnes, par exemple) et difficilement accessible à l'enfant, tandis qu'elle a eu pour effet de passer sous silence des événements d'une portée générale considérable, dont l'écolier est à même de saisir la signification. Nous pensons spécialement à l'existence de l'empire romain, aux invasions, à la Renaissance, à la Révolution française.

Notre enseignement de l'histoire peut se fonder utilement sur les directions suivantes :

1. Préparation à l'histoire (qui complétera la préparation à l'étude de la géographie). Elle sera faite dès la première année d'école sous forme de leçons de choses ayant pour objet : les conditions d'existence de l'homme. Comment l'homme se nourrit, comment l'homme s'habille, l'habitation, la famille, le besoin de travailler, l'école, la vie sociale (le facteur, le laitier, le balayeur, l'arroseur des rues, etc.), les métiers, les moyens de locomotion et de communication, l'enfant et les animaux, l'enfant et les plantes, l'enfant et la terre.

Cette préparation formera les matières du programme de leçons de choses jusqu'à la fin de la IIe année primaire.

2. Introduction à l'histoire, par comparaison. Le même programme sera repris en IIIe année, mais en considérant le passé. Les conditions d'existence de l'homme dans le passé, en bornant les matières d'enseignement aux conditions d'existence de l'homme dans la localité et la région avoisinante. Comment l'homme se nourrissait, s'habillait, se logeait (l'habitation, la construction) s'éclairait, l'école d'autrefois, la vie sociale d'autrefois, les voies et moyens de communication.

Remontant jusqu'aux origines, exposer aux écoliers sous forme de récits et de causeries la vie de l'homme des cavernes et des lacustres. Comment l'homme vivait autrefois (homme des cavernes, lacustres, Helvètes). Comment il a cherché à demeurer, dans les pays les plus fertiles (les invasions). Comment il s'y est organisé (la vie au moyen âge, plutôt que l'étude de la féodalité elle-même). Besoin d'indépendance et de liberté (origine de la Confédération suisse).

3. Dès la IVe année, l'enseignement de l'histoire fait l'objet de leçons spéciales qui viennent se greffer, dans le même esprit, sur les notions antérieurement étudiées.

A mesure qu'on s'élève d'année en année, on insiste sur la valeur éducative de l'histoire en faisant appel au jugement de l'enfant.

La comparaison faite entre les conditions d'existence de l'homme dans le passé et dans le présent conduira à l'histoire des inventions et des découvertes, qui fournira des occasions d'intéresser les élèves au travail et à la biographie des hommes qui ont été utiles à leur pays et à l'humanité.

En examinant certains faits historiques, on fera remarquer aux écoliers que les hommes ont été poussés dans leurs idées et dans leurs actions quelquefois par la haine, par l'ambition, par l'intérêt et qu'ils se sont montrés parfois cruels et injustes ; mais qu'en d'autres circonstances, ils ont agi par respect de la parole donnée, par fidélité au devoir, par amour de l'indépendance.

On instruira les élèves des buts poursuivis par la Société des Nations en leur faisant comprendre que les hommes et les peuples cherchent actuellement à supprimer les guerres et à liquider par voie d'arbitrage les conflits qui peuvent surgir.

Pour toutes les classes et suivant les milieux : causeries, entretiens, travaux d'élèves, lectures d'auteurs, collections de gravures et d'objets, excursions, visites de musées, projections.

On n'exigera que la connaissance des dates qui figurent au programme (p. 78).

4. Compréhension. Les mots et les choses. Application au vocabulaire. (Extraits.)

Le mot n'est que la représentation verbale ou graphique d'une chose ou d'une idée. Dans les premiers temps de la scolarité, toutes les facultés de l'enfant sont accaparées par la difficulté de la lecture et de l'orthographe ; il faut que l'écolier soit initié progressivement, tout en retenant la forme des mots, à concevoir les réalités qu'ils expriment, pour arriver peu à peu à imposer à son esprit la représentation spontanée des choses ou des idées et des rapports qu'elles ont entre elles. L'enfant doit retenir non des mots, mais les réalités que ces mots représentent.

Il est indispensable, pour étudier le vocabulaire :

a) De rattacher le mot à la chose elle-même, toutes les fois que c'est possible ; à défaut, on se servira d'une reproduction.

Il s'agit, en donnant satisfaction au besoin d'activité de l'enfant, de faire garder le souvenir de la chose elle-même par la sensation directe, par la mémoire visuelle et tactile et le souvenir du mot, par la mémoire visuelle et auditive ;

b) de s'assurer constamment que chaque mot correspond à une réalité (objet ou idée) et que le vocable, dans chacun de ses emplois, éveille le sentiment et la compréhension (imagination représentative et intelligence) de l'objet ou de l'idée qu'il représente.

Ce travail d'identification ou de réalisation est spécialement nécessaire lorsqu'on procède à l'étude du vocabulaire d'un texte ; il doit se poursuivre non seulement à la leçon de vocubulaire, mais aux leçons d'orthographe, de lecture, de grammaire, de récitation — et même aux leçons d'histoire, de géographie, d'instruction civique, chaque fois qu'on a recours au manuel ;

c) d'étudier un très petit nombre de mots à la fois ;

d) de faire un usage fréquent des mots étudiés ;

e) d'insister sur l'acquisition des mots usuels.

Quant aux mots d'un usage moins courant, chaque élève en retiendra selon ses capacités.

Enfin, il y a lieu d'observer que les écoliers sont appelés à étudier des choses et à retenir des mots nouveaux, non seulement aux leçons de vocabulaire, mais à toutes les leçons et que l'acquisition de connaissances et de mots se poursuit constamment hors de l'école, dans les jeux, dans la rue et dans la famille, au contact des aînés et des grandes personnes.

A-t-on remarqué avec quelle rapidité l'enfant retient la terminologie parfois compliquée qui lui est nécessaire pour jouer avec ses camarades ? Il y a là, au point de vue psychologique, une indication précieuse dont l'école doit tirer parti dans la méthode qu'elle suivra pour enseigner le vocabulaire.

En ce qui concerne les matières du vocabulaire, le fait que nous constatons va diriger en partie notre choix en le fondant sur ce principe : rattacher le vocabulaire, comme la composition, comme la leçon de choses ou de sciences naturelles, à la vie de l'enfant et étudier, surtout dans les classes inférieures, les choses, les idées et les mots qui appartiennent à son milieu et dont il a besoin. Les leçons de vocabulaire seront étroitement liées aux leçons de choses et, par les applications, aux leçons d'orthographe, de composition, de grammaire principalement (p. 40).

Exemples de répartition par classes :

IIe année. — Les mots groupés autour des centres d'intérêt suivants : Le printemps, la ville ou le village ; l'enfant et la famille ; l'enfant et l'école ; l'enfant et les animaux ; les métiers.

IIIe année. — Etude des mots par les choses, puis dans le texte ; mémorisation ; les familles de mots (association d'idées et de formes) ; exercices d'application. Les mots sont groupés par centres d'intérêt et le vocabulaire est étroitement lié aux leçons de choses.

Les végétaux du verger, du jardin, de la forêt.

L'alimentation ; les vêtements de l'écolier ; les productions du sol suisse.

La famille, l'appartement, le mobilier, la cuisine, la cave, le bûcher.

Le village, la ville. L'école, la classe.

Dans l'étude des familles de mots, choisir les familles dans lesquelles les rapports d'idées et les analogies de formes sont facilement accessibles et insister sur les mots usuels (p. 41).

Ve année. — Etude des mots par les choses, puis dans le texte : mémorisation. Mots connexes : analyse des rapports d'idées. Familles de mots : association d'idées et de formes. Les suffixes usuels sont étudiés en analysant, par la réflexion, les idées qu'ils ajoutent au mot primitif.

Exercices d'application. Le vocabulaire est étroitement lié aux leçons de choses.

Matières du programme de toutes les classes :

Le travail et la vie ; l'agriculture, le labourage et les semailles ; les foins, les moissons ; les jardins scolaires, les abeilles ; les cinq sens de l'homme ; l'industrie et les métiers ; les tourbières et les houillères ; le commerce, les voyages et la navigation ; les chemins de fer.

Sujets à option : dont cinq pour chaque classe seront choisis en tenant compte de l'adaptation de l'enseignement aux circonstances et aux conditions régionales.

La vigne et la vendange ; l'horticulture, l'apiculture ; les industries textiles : les tissus ; dans la forge ; les magasins et les maisons de commerce ; la gare ; les mines, les métaux, les minéraux ; l'industrie des peaux ; l'industrie du cuir (p. 42).

Notons, en passant, que le choix des matières est en relation avec le manuel, principalement à partir de la Ve année (11 à 12 ans).

5. Formation de la personnalité. (Extraits.)

L'école n'oublie jamais que toute la connaissance, si elle ne contribue pas à rendre l'homme meilleur et plus capable d'agir, n'est que spéculation et vain savoir. A la fin de chaque année scolaire, l'instituteur ou l'institutrice ne doit pas seulement se poser cette question : « Mes élèves ont-ils acquis beaucoup de connaissances » ? Mais encore : « Qu'ai-je fait pour les rendre plus généreux ? pour fortifier leur volonté ? pour éclairer leur conscience ? pour former leur caractère ? Mes élèves sont-ils capables de se mieux conduire aujourd'hui qu'il y a un an et de mieux travailler par leurs propres moyens ? (p. 8).

L'école, chaque matin, peut engendrer une atmosphère favorable, en faisant prendre aux élèves de bonnes résolutions.

Elle fera les enfants juges, en toutes circonstances, des belles actions comme des mauvaises, qu'il s'agisse de leur propre conduite ou de celle des personnages dont on parle dans les manuels.

Elle s'efforcera de faire naître leur admiration pour tous les actes, même les plus modestes, qui demandent du courage, de la persévérance, de la volonté, en un mot, de la vertu.

Elle leur inculquera de bonnes habitudes et leur fera prendre conscience de la satisfaction que procure le contentement de soi-même quand on a bien travaillé.

Qu'elle soit aussi prompte à dénoncer à toute une classe les belles actions que les mauvaises ; qu'elle encourage toujours les bonnes volontés ; et s'il est des cas où elle doit blâmer et sévir, qu'elle ne soit parcimonieuse d'autre part ni d'approbation, ni d'éloges.

L'école primaire, soucieuse de faire œuvre d'éducation autant que d'instruire, constituera, jusque dans les moindres détails de son activité, par son organisation, par son esprit et par son exemple, un foyer de culture morale. Elle ne perdra jamais de vue que les qualités du caractère sont d'un prix inestimable, et que les valeur morales sont aussi nécessaires à la société que les valeurs intellectuelles (p. 12).

6. Travail personnel.
Application aux activités manuelles (Extraits).

En instituant un enseignement qui réponde aux besoins de l'enfant, l'école fait nécessairement une place plus grande aux activités manuelles. Toutefois, elle doit se garder de considérer

que l'activité musculaire puisse en quelque sorte tenir lieu d'activité intellectuelle. Un écolier immobile, sagement assis sur son banc, est actif, lorsque ses facultés intellectuelles sont mises en éveil ; un écolier qui colle ou qui rabote peut exercer une activité toute mécanique qui l'occupe sans fournir à ses facultés intellectuelles un élément de développement.

On a considéré jusqu'ici les « travaux manuels » comme une activité spéciale à laquelle on a fait une place à part. Par le cartonnage et la menuiserie, principalement, les élèves sont initiés à la confection de divers objets ; cette préparation est excellente à bien des points de vue. Mais nous pensons qu'elle est demeurée beaucoup trop en marge de l'enseignement, et qu'à l'avenir il y aurait intérêt pour l'école à mettre résolument les activités manuelles au service de l'enseignement.

Ici encore, il y a lieu de placer l'enfant devant un but qui soit pour lui un « intérêt » et de lui fournir ensuite les moyens d'atteindre le but en poursuivant l'intérêt éveillé.

Exemple : l'écolier a réuni les éléments d'une leçon de choses sur un ou deux arbres : feuille, fruit, écorce, bois (coupe transversale et longitudinale d'une branche). Que faire de ces objets ? Il faut les fixer quelque part, de manière à les avoir sous les yeux, à pouvoir les comparer ; il y a là un besoin. Comment le satisfaire ? On va chercher les moyens. Découper dans du papier fort ou du carton mince une surface suffisante ; y fixer ensuite les objets au moyen d'un fil ou d'une ficelle. Dans d'autres cas, on peut avoir besoin d'une enveloppe, d'une boîte, d'une planchette, d'une surface de carton ayant une forme déterminée, d'un fil à plomb, etc.

Pour donner aux activités manuelles leur sens et leur rôle véritables, il serait indiqué d'incorporer peu à peu les heures spéciales de « travaux manuels » à l'horaire de la classe.

Dès l'école enfantine, le petit élève apprend à découper, à plier, à coller proprement du papier. Il s'exerce à manier ciseaux, papier et colle. Il emploie aussi du raphia, du fil, des aiguilles, de la laine. Il compte, il doit donc réaliser concrètement des nombres, il doit constituer des unités, des dizaines, composer et décomposer des nombres. Il dessine, il colore, au crayon ses petites créations, ses petits dessins.

Plus tard, il fera tout ce qui lui est utile pour illustrer ses cahiers, pour comprendre ce qu'on lui enseigne. De quelle ressource ne sont pas les découpages et les collages dans l'étude du système métrique, des fractions décimales et des fractions ordinaires, des % ? En géométrie, l'élève dessinera et découpera des surfaces ; par la juxtaposition, il se rendra compte de leurs équivalences

et de la manière de les calculer. Puis il construira des volumes : cube, prisme, cylindre et leurs développements.

En géographie, les reliefs de sable lui permettront de se rendre compte des signes conventionnels employés en cartographie. Il collectionnera et fixera des échantillons de produits et des gravures ; il classera des documents géographiques pour la classe.

En sciences naturelles, il pourra fabriquer lui-même divers objets utiles à l'étude : cartons pour les collections, boîtes à minéraux, fiches, enveloppes, presse-plantes, portefeuille à documents, etc. Les plus grands pourront construire eux-mêmes la table à sable, la boîte à numération, le terrarium, quelques appareils simplifiés de physique.

Les activités manuelles sont mises ainsi au service de l'enseignement, et rien n'empêche que les élèves fabriquent quelques-uns des objets prévus au programme de la Société suisse des maîtres de travaux manuels. Il est bon qu'un garçon sache manier quelques outils, enfoncer et redresser un clou, raboter et assembler deux planches, courber ou couder un fil de fer, préparer de la colle d'amidon ou de la colle forte ou même, si possible, relier un livre.

Nous voyons dans les travaux manuels non pas la préparation à un métier, mais bien plutôt l'aide constante qu'ils peuvent et doivent apporter à toutes les disciplines scolaires (p. 93).