Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 22 (1931)

Bibliographie
Autor: [s.n.]

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

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

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

Download PDF: 21.07.2025

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

Bibliographies.

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE

par le Dr Ed. CLAPARÈDE.

Le nouvel ouvrage dont s'enrichit la « Collection d'actualités pédagogiques » comprend, en outre d'une importante introduction, neuf travaux divers déjà publiés, mais qu'il était devenu difficile ou même impossible de se procurer. Comme de juste, une conclusion en récapitule les idées dominantes.

Dès les premières lignes de son introduction, intitulée : « Psychologie, biologie, éducation », l'auteur s'explique au sujet du terme d'éducation fonctionnelle, par quoi il entend un système « qui prend les besoins d'un enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller en lui ». Ecole active sonne mieux et a prévalu ; école fonctionnelle recouvre probablement plus exactement le fonds d'idées que l'Institut Rousseau a tant contribué à propager et selon lesquelles le rôle de l'école est de fournir à l'être en croissance les occasions et les moyens de mettre en jeu et d'exercer ses organes, ses fonctions.

Parmi les grands précurseurs ayant compris le rôle que la psychologie doit remplir dans l'éducation sont étudiés : Locke, Rousseau, qui réapparaît ensuite dans un article spécial, puis Herbart, ce Herbart « dont la psychologie est un fouillis d'affirmations abstruses qui, pour la plupart, ne reposent sur rien ». « Et l'on se demande, non sans stupéfaction, comment trois ou quatre générations de maîtres d'école ont vu, dans cette soi-disant psychologie, les bases idéales de la science pédagogique. » Le cas Herbart est, en effet, très curieux. Je crois que la vogue de cet auteur est due, en partie du moins, à ce que, en un temps où les pédagogues commençaient à douter de leur infaillibilité, il a apporté à leurs méthodes, prises en bloc, l'approbation inespérée de la psychologie. Et toute la pédagogie, dès lors, le bénit pour lui avoir rendu la quiétude.

Que les temps sont changés ! Cette pédagogie du maître, les psychologues contemporains, parmi lesquels se distingue l'équipe de Genève, la condamnent et s'efforcent de lui substituer celle de l'enfant, ramené ainsi au centre du système, et c'est, sous le nom de psychologie fonctionnelle, une psychologie qui ne se satisfait pas de la science pour la science, mais qui se fait de plus en plus normative, veut être utilisable et s'efforce d'éclairer notre route. M. Claparède l'oppose non seulement à la psychologie dite « rationnelle », tout imprégnée de philosophie, mais aussi à la psychologie exclusivement introspective, voire même à la psychologie physiologique et à la psychologie expérimentale, « au sens étroit qu'ont revêtu trop souvent ces mots et les choses qu'ils désignent ».

L'introduction, qui compte environ nonante pages, est en grande partie consacrée à légitimer et à exposer cette attitude qui n'est que « l'application à la psychologie, d'une part du point de vue biologique, d'autre part du point de vue pragmatique (pour lequel c'est l'action qui importe avant tout : nous ne vivons pas pour penser, nous pensons pour vivre) ». Le point de vue fonctionnel, « c'est celui du rôle que joue tel ou tel processus dans la vie de l'individu ». On y envisage les phénomènes par rapport à leur signification pour l'être, par rapport à leur valeur pour son *adaptation au milieu physique et social.* On reconnaît bien ici le disciple de Rousseau : en présence des activités spontanées de l'enfant, de ses instincts, au lieu de sourire et de freiner, il faut toujours se demander ce que veut la nature en déclanchant la dite activité, quelles fins elle poursuit. C'est là une conception finaliste dont certains psychologues contestent la légitimité au nom de la science qui postule le déterminisme. Querelle de mots parfois, ou d'étiquette, car beaucoup de ces considérations de finalité, à les supposer bannies de la psychologie, rentreraient en scène, me semble-t-il, par la pédagogie.

La dernière partie de l'introduction est présentée sous le titre : « Les grandes lois de la conduite ». Il y a là quarante pages de clair exposé que les éducateurs liront avec fruit, en se rappelant toutefois qu'en psychologie toutes les « lois » ne présentent pas le caractère de nécessité qu'implique habituellement ce terme.

Passons maintenant à quelques-unes des études réimprimées dans le corps du volume :

Celle qui est intitulée : « Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance » réconciliera avec Rousseau ceux des lecteurs qui ne le connaîtraient que par les caricatures de nos histoires de la pédagogie. Quand parut, voici un quart de siècle,

la « Psychologie de l'enfant », on fit déjà remarquer son étroite parenté avec l'« Emile ». Différence : Rousseau s'appuie sur des motifs d'ordre sentimental, sur sa passion de la liberté et sa foi dans la nature humaine ; M. Claparède confirme comme avait déjà fait Spencer d'ailleurs, au nom de la biologie et plus spécialement de la psychologie. « Les principales affirmations auxquelles a conduit la science de l'enfant, sous sa forme la plus récente, se retrouvent toutes, nettement exprimées, dans l'« Emile. » En outre, plusieurs réalisations, en particulier les écoles nouvelles, les *Arbeitsschulen*, ont précédé les travaux de nos psychologues ou bien en sont plus ou moins indépendantes.

Une étude : « La psychologie de l'intelligence », écrite pour « Scientia », fait apparaître, non plus le pédagogue, mais surtout le savant. Sur cette psychologie de l'intelligence qui fait encore « assez pauvre figure dans les manuels de psychologie », nous rencontrons ici des aperçus originaux, dignes d'entrer dans les dits ouvrages, qu'il s'agisse de l'origine de l'intelligence, de ses rapports avec l'instinct ou de ses procédés. M. Claparède, qui revendique depuis si longtemps une place plus grande pour la psychologie dans la préparation du personnel enseignant, signale ici, et il y revient à plusieurs reprises dans d'autres parties du volume, l'écart entre la psychologie des manuels et celle qui s'avérerait vraiment utile aux futurs instituteurs. Les Ecoles normales se trouvent ainsi devant un dilemme et l'on souhaite que M. Claparède les aide à en sortir en leur fournissant le « guide pour l'enseignement de la psychologie » qui serait, pour la cause, la propagande vraiment efficace.

C'est peut-être pour mettre un peu de pittoresque dans un ouvrage aux lignes sévères qu'on y a incorporé l'article : « Pourquoi bâille-t-on ? », qui résume les conceptions d'un physiologiste contemporain, selon lequel il y aurait là un réflexe très louable, épisode de la lutte contre l'inattention. L'hypothèse est de 1921, et les lecteurs, peut-être trop curieux, se demandent ce qu'il en est advenu depuis lors, autrement dit si les psychologues, en 1931, savent pourquoi l'on bâille.

Mais voilà que cette histoire ne me laisse que quelques lignes pour parler des jeux éducatifs que M. Claparède défend depuis toujours. C'est lui qui, jadis, fit connaître, aux éducateurs de langue française, le rôle du jeu comme préexercice. Sous le titre : « La psychologie de l'école active » (controverse avec M. Ferrière, 1923), il rappelle que toute activité est suscitée par un besoin. Mais comment susciter le besoin à l'école ? « Quelle que soit la tâche que vous proposez à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui faire apercevoir comme un jeu, elle sera susceptible de

libérer à son profit des trésors d'énergie. » — Certes l'interprétation du jeu comme exercice préliminaire et comme stimulant n'est plus contestable, mais l'affirmation selon laquelle le besoin de jouer est essentiel à la nature de « l'enfant », ne simplifie-t-elle pas un peu trop le problème et n'attend-elle pas un complément, la distinction des âges ? Le jeu est le fondement psychologique de l'école active, affirme-t-on. Soit. Mais jusque dans quel degré de l'école ? Les praticiens constatent en général qu'il réussit fort bien à l'école enfantine, et dans les premières années primaires, beaucoup moins ensuite. La question se pose donc ainsi : « A quel âge les enfants normaux demandent-ils à aborder de front les difficultés de la connaissance, sans l'intermédiaire d'artifices ? »

Ces réserves au sujet d'affirmations trop absolues n'entament en rien la reconnaissance que nous devons au fondateur de l'Institut Rousseau, à l'auteur de cette « Psychologie de l'enfant », dont la publication marque une date en Suisse romande, celle où les pédagogues, trop commodément abrités sous le pavillon de Herbart, eurent enfin la révélation du redressement nécessaire.

FÉLIX BÉGUIN.

LA SCIENCE DU CARACTÈRE

par le Dr W. BOVEN

En s'en tenant à l'usage courant du mot, on peut considérer le caractère comme étant l'ensemble des qualités psychologiques qui appartiennent à un individu, et le marquent d'une empreinte particulière au milieu des autres, tandis que les termes de *constitution, complexion, tempérament* désignent, d'une manière plus ou moins précise, l'ensemble de ses qualités physiques et physiologiques propres.

Au point de vue théorique, l'étude scientifique du caractère serait extrêmement utile à la psychologie ; mais au point de vue pratique, quand il s'agit de prévoir la conduite des hommes et de la diriger, rien ne serait plus précieux pour un chef militaire, pour un directeur de banque ou d'usine que la connaissance exacte des tendances latentes des individus qu'il commande ou engage et des ressorts qu'il faudra mettre en jeu pour en obtenir ce qu'il désire. Cette connaissance serait plus importante encore peut-être pour l'éducateur, qui n'a pas seulement à s'adapter à ces caractères pour réussir dans son œuvre, mais qui doit encore, dans la mesure où cela est possible, contribuer à leur formation.

Malheureusement cette science est encore à ses débuts. Malgré

toute une série d'études remarquables, on n'est pas encore d'accord sur des points essentiels, tels que le rapport qui existe entre le caractère et les qualités corporelles, entre le caractère et la race, la part de l'hérédité et celle du milieu dans sa formation ; on discute davantage encore sur la classification des caractères, chaque auteur proposant son système ; enfin on est loin de s'entendre sur l'action que peut avoir l'éducation sur le caractère.

Aussi est-ce avec le plus grand intérêt que nous avons lu le récent ouvrage de M. le Dr Boven, privat-docent à l'Université de Lausanne, intitulé : « La Science du Caractère ». Tous ceux qui s'occupent d'éducation seront reconnaissants au distingué psychiatre d'avoir mis à la portée du public le résultat de ses recherches, et à l'Institut Rousseau de leur avoir fait une place dans sa collection des « Actualités pédagogiques ». Ce livre, remarquable aussi bien par la richesse de ses matériaux que par l'originalité de ses vues, mériterait un compte rendu détaillé et une étude approfondie. Faute de temps, nous ne pouvons que le signaler à l'attention des pédagogues et des maîtres.

Pour étudier le caractère, on peut se placer à trois points de vue principaux, d'où les trois divisions de la caractérologie : on peut se demander ce que c'est que le caractère, de quels éléments il se compose, quelles fonctions il remplit dans la vie, comment il se manifeste : c'est la *caractérologie générale ;* on peut se placer devant des individus concrets et se demander quels sont les traits par lesquels ils diffèrent les uns des autres : c'est la *caractérologie spéciale ;* enfin on peut chercher à établir une classification des caractères, fixer certains types auxquels on puisse ramener les caractères particuliers en les comparant les uns aux autres : c'est la *caractérologie systématique ou typologie.* C'est une étude de caractérologie générale que nous présente le livre de M. Boven.

Dès le début, l'auteur prend position à l'égard d'un des plus importants parmi les problèmes mentionnés plus haut, marquant ainsi nettement quelle sera l'idée centrale de son livre : pour lui le caractère c'est « l'empreinte, par pression, de la vie sur l'individu et de l'individu sur elle... le résultat de la lutte qu'est la vie entre l'individu, avec ses éléments essentiellement héréditaires, et le milieu... L'ambiance conditionne le caractère par la résistance qu'elle lui offre ou par la pression qu'il exerce sur elle... le caractère est donc une activité continue ». Cette conception du caractère, comme une chose à la fois fixe par ses éléments originels et en continuelle transformation par son adaptation au milieu et son action sur celui-ci, nous paraît extrêmement heureuse par sa richesse et sa souplesse même.

Une autre conception très importante, qui pénètre et domine

tout l'ouvrage, c'est la liaison très étroite que l'auteur établit entre le caractère et les qualités corporelles qui en sont pour lui le fondement. Essentiellement organique et instinctif à sa base, le caractère se raffine en propriétés de plus en plus spirituelles ; mais l'énergie qui l'anime provient toujours de ses tissus. A travers toutes les modifications dues au travail du milieu, de l'éducation, de la volonté, on retrouvera toujours l'influence de la constitution individuelle et même celle de la race.

Ce point de vue apparaît particulièrement bien dans les chapitres II à VII, où l'auteur examine ce qu'on peut appeler avec lui « la structure du caractère ». Il faut chercher les bases de cette structure, sinon dans l'anatomie du cerveau et du système nerveux, ce qui n'est pas encore possible dans l'état de nos connaissances, du moins dans les fonctions de ce système. Remontons jusqu'au début de la vie d'un être humain : nous trouverons tout d'abord, et cela dès avant la naissance, les fonctions végétatives : circulation, digestion, excrétion, respiration, les unes en pleine activité, les autres prêtes à remplir leur rôle au moment de la naissance ; puis les fonctions motrices : mouvements automatiques, réflexes volontaires, locomotion, préhension, qui font des progrès énormes au cours de la première année ; enfin les fonctions sensorielles : toucher, vue, ouïe, odorat, goût, qui ne débutent guère normalement avant le sixième mois. A chacune de ces fonctions correspondent naturellement des centres nerveux spéciaux qui en règlent le jeu et fournissent des *impressions* plus ou moins conscientes ; à ces premières données psychologiques correspond une première assise dans la formation du caractère : les *dispositions*.

Mais le système nerveux de l'enfant ne se borne pas à un enregistrement passif des impressions ; il les associe, les trie, les combine par un travail de tâtonnement et de mise au point qui représente un effort énorme fourni par l'enfant normal dès la première année de sa vie. Ce travail se fait dans un centre nerveux coordinateur plus élevé que les précédents, que l'auteur appelle centre *cénesthésique ou égocentre*, et qui forme l'étage psychologique moyen ; à ce centre correspond la deuxième assise du caractère, celle des *traits*.

Enfin, à partir de trois ans, commence à s'organiser la fonction supérieure, l'intelligence proprement dite, la *raison*, ayant son organe probable dans les couches élevées du cerveau ; à cet étage psychologique supérieur correspond la troisième assise du caractère, celle des *linéaments*.

Impressions, égocentre, raison ; dispositions, traits, linéaments : nous avons dans ce schéma, l'auteur nous le dit lui-même, le squelette du livre.

Après cette première partie, qui nous a paru particulièrement

intéressante et originale, l'auteur expose l'état actuel de nos connaissances sur les divers problèmes que nous avons déjà signalés ; il résume avec beaucoup de clarté les principales théories qui ont été proposées en en faisant voir les avantages et les inconvénients ; il y a là une très utile mise au point pour celui qui veut se retrouver dans la multiplicité des études déjà parues sur la caractérologie. Il étudie successivement les méthodes proposées pour la détermination et la mensuration du caractère ; les rapports entre le caractère et le corps et les théories principales émises à ce sujet : la célèbre théorie de Kretschmer, celle de l'école italienne, celle de l'école française ; les relations entre le caractère et le milieu, entre le caractère et la race, entre le caractère et le sexe ; le développement du caractère avec l'âge, chapitre qui intéresse particulièrement l'éducateur ; le caractère et les maladies du corps ; la pathologie du caractère, où l'auteur a l'avantage de pouvoir mettre à contribution sa riche expérience de psychiatre, de même que dans le chapitre suivant sur l'hérédité et le caractère. Un chapitre particulièrement utile est celui qui s'efforce de mettre un peu d'ordre et de clarté dans le fouillis de la classification des caractères. Enfin, le dernier chapitre étudie les rapports entre le caractère et l'éducation, la possibilité d'une action de l'éducateur sur le caractère, les procédés qui peuvent être employés à cet effet et les qualités requises de l'éducateur.

Dans tout cet exposé, nous avons admiré sans réserves la clarté et la précision de l'auteur, le bonheur avec lequel il sait distinguer et mettre en relief les traits essentiels de chaque doctrine. Naturellement, dans un ouvrage aussi riche, qui touche à tant de questions si discutées, à des notions souvent subtiles et fuyantes, on ne sera pas toujours du même avis que M. Boven sur tous les points ; mais on reconnaîtra toujours la modération et le parfait bon sens de ses appréciations. Ajoutons que le livre est écrit dans une langue aisée, fort agréable à lire, avec un minimum de termes techniques et, ce qui ne gâte rien, avec beaucoup de relief et d'esprit.

LA CRISE DU FRANÇAIS

par Ch. Bally, professeur à l'Université de Genève

Les éditeurs de la collection d'actualités pédagogiques ont été bien inspirés en accueillant, sous forme d'un joli volume in-16, cette étude du linguiste genevois, publiée comme suite

et sur plusieurs points comme réponse aux retentissants articles de M. Robert de Traz sur le même sujet. Il n'entre pas dans nos vues de poursuivre ici la controverse vivement menée dans plusieurs de nos grands quotidiens ; le congrès de la S. P. R., qui aura lieu à Montreux en 1932, a inscrit à son ordre du jour la crise du français à l'école, de sorte que la discussion n'est pas près d'être close. Il importe seulement que l'*Annuaire* ne laisse pas passer sans mention un ouvrage de l'intérêt de celui-ci et relève objectivement le point de vue qu'il représente.

Pour M. Bally, la crise du français est avant tout un état de malaise causé par la nature essentiellement conservatrice et traditionnelle du français classique et scolaire, et les besoins nouveaux de la pensée et de l'expression, auxquels il a peine à satisfaire. Ce malaise se traduit par la gêne de la parole, la pauvreté des moyens d'expression ; il est rendu plus aigu par la tradition de l'enseignement du français, qui attache une importance primordiale à la langue écrite telle que les œuvres classiques l'ont façonnée, alors que l'étude devrait prendre pour point de départ l'expression orale, immédiate, des faits et des idées telle qu'elle *vit*, et par conséquent s'adapte et se transforme, dans le langage. C'est que, en fait, il y a deux langues françaises, celle des auteurs admis dans les chrestomathies, formelle, grammaticale, correcte, et en somme étrangère au cercle d'idées des jeunes, et celle du parler quotidien, brève, rapide, riche de vocables nullement académiques. Or c'est la première, dont M. Meillet dit « qu'il faut n'avoir pas conscience des difficultés pour se résigner à écrire sans trembler quelques lignes de français », qu'on présente au jeune enfant, qu'on lui fait lire, analyser, commenter, qu'on l'invite à imiter, alors qu'il ne demandait qu'à laisser épanouir sa langue à lui, celle de sa mère, au moyen de laquelle il avait jusqu'ici exprimé ses impressions, ses idées, ses pensées élémentaires.

M. Bally montre quel fâcheux refoulement cette transposition de langage sur un plan nouveau opère dans l'âme enfantine ; au lieu de s'ouvrir en s'exprimant, elle se replie sur elle-même, ou reste étrangère à presque tous les exercices de langue qu'on impose à l'esprit, et qui, circonstance aggravante, sont pour la plupart des exercices *écrits*. Or la forme écrite du français présente une telle somme de difficultés à vaincre, que ce travail ne tarde pas à absorber la meilleure part du temps et des forces

de l'école ; lorsque, enfin, nous invitons notre élève à s'extérioriser, à tirer parti de ce que nous supposons lui avoir appris, nous constatons avec surprise que nous en avons fait un demi-muet, incapable même d'exprimer bien ce qu'il paraît concevoir clairement.

Il faut donc renverser la méthode suivie jusqu'ici, cultiver avant tout l'expression *orale*, simple et brève, des impressions, des faits, des idées, et n'exiger leur forme écrite qu'au moment où l'on aura tiré de ce premier travail verbal tout le parti possible. Ce faisant, il ne faudra pas un instant faire rougir l'enfant de son parler local, qui n'est ni pire ni meilleur que celui de n'importe quelle province de France, mais partir de l'expression fruste, qui correspond à une notion précise, pour l'interpréter en un français graduellement plus « littéraire ». On fera plus ainsi, pour vivifier la langue, que par « la fade tisane des emprunts au latin dont nous nous gargarisons ».

Tâche rude et compliquée, l'étude scolaire du français ne parviendra au but que si elle série avec soin les difficultés. Il faudra séparer nettement l'apprentissage de la langue en tant que moyen d'expression, de l'étude de l'orthographe. M. Bally ne veut nullement négliger celle-ci et se garde, au sujet de ses inconséquences, de l'inutile anathème auquel nous nous complaisons trop souvent. Ce qu'il veut, c'est que l'image du mot ou du groupe de mots s'associe à une notion claire ; à ce point de vue, des consonances telles que celle de *poids*, *pois*, *poix* *pouah*, sont éclairées par la différence d'orthographe, et des terminaisons muettes comme celle de *bord* par les dérivés *border* et *bordure*. Le sens grammatical naîtra ainsi de l'exercice même du langage, et c'est dans cette direction qu'il faut bâtir les exercices oraux et surtout écrits. Signalons à ce propos le chapitre profondément psychologique consacré au rôle du mouvement dans l'assimilation du langage ; il engendre celui, non moins suggestif, qui a trait au rôle de la mimique et de la musique. En résumé, l'auteur veut restituer aux signes animés, auditifs, articulés, vivants, concrets, immédiats de l'expression, le rôle capital dont l'école les a partiellement dépourvus au profit de l'écriture, signe muet, intermédiaire et abstrait.

Restent les moyens d'y parvenir. Si M. Bally avait la charge d'une classe de 40 élèves aux aptitudes diverses et au manque d'aptitudes parfois déconcertant, la solution lui paraîtrait sans

doute plus compliquée encore. Une analyse, même succinte des moyens qu'il propose dépasserait le cadre de cet article. Qu'il s'agisse d'élocution, d'enrichissement du vocabulaire, de lecture silencieuse, d'assimilation graduelle des textes, des premiers essais de rédaction, nous nous trouvons ici en présence de suggestions, de directives générales plutôt que de réalisations pratiques très définies. La méthode « primaire » Bally d'enseignement du français reste à faire. Nous reconnaissons que sur plusieurs points elle prend déjà corps dans ce volume : tel le procédé « par variations » pour la gymnastique de la phrase, opérant sur la base de phrases types et de groupes mémoriels, et visant du même coup à l'enrichissement du vocabulaire et des moyens d'expression par la voie naturelle de l'association des idées. Mais, dans l'ensemble, ce serait trop exiger du maître chargé d'enseignements multiples que de lui demander de construire de toutes pièces son cours d'élocution sur la base de ces indications générales.

Avec la partie consacrée à la grammaire, nous voyons s'affirmer plus nettement le procédé constructif qui est à la base de cette étude selon M. Bally. Nous en disions les avantages, dans l'*Annuaire* de 1930, pour l'étude des langues vivantes. La situation de l'enfant de 13 ou 14 ans en présence d'une grammaire étrangère n'est, somme toute, pas très différente de celle de l'enfant de 9 à 10 ans ayant à se familiariser avec la structure de sa propre langue. Dans ce dernier cas, le donné concret se trouve dans le langage acquis par la famille et l'école ; pour la langue étrangère, il est dans les notions de grammaire générale fournies par l'idiome maternel. Le procédé constructif utilise des points de départ divers, mais la phrase type une fois constituée, elle est soumise, ici comme là, aux mêmes variations visant au même assouplissement de l'expression. Il y a, dans le français, des éléments grammaticaux, tels le passé défini et le subjonctif, qui sont aussi étrangers à l'enfant que des formes verbales allemandes ou anglaises.

Une différence profonde subsiste : grâce à l'assimilation première de sa propre langue l'enfant est en possession d'un mécanisme qu'il s'agit de démonter ; pour l'idiome étranger, ce mécanisme se construit sous ses yeux et il est invité à en mettre en action les divers éléments, successivement d'abord, puis simultanément. A part cela, même méthode de présentation

des mots nouveaux, même initiation à la grammaire « dans les mots », puis « entre les mots », même passage des coordonnées brutes aux phrases complexes, même procédé des phrases types modifiables par variations grammaticales, même utilisation des analogies et des oppositions de termes, mêmes rapports de causalité, même utilisation des « indices », rôle analogue de l'intonation et des accents. Que l'auteur de la *Crise du français* nous pardonne si nous dépassons ici sa pensée !

Et citons enfin cette remarque, conforme à l'observation de tant de pédagogues, et qu'une tradition invétérée se refuse pourtant à admettre : « C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes ; ceux-ci devraient bénéficier des notions générales que l'idiome natal permet seul d'approfondir. Dût-on apporter quelques tempéraments à cette vue, il reste que *la grammaire systématique est le couronnement, non le point de départ de la formation linguistique.* »

Une bonne nouvelle et un vœu en terminant : on nous annonce que M. le prof. Séchehaye prépare une grammaire *constructive* du français ; souhaitons qu'il ne s'agisse pas là seulement d'un ouvrage théorique (crainte que le terme même de constructif paraît d'ailleurs exclure), mais d'un véritable cours pratique plus riche d'exercices que de règles.

E. Briod.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

d'après le livre de M. Dottrens,
Directeur d'écoles à Genève.

La calligraphie a beaucoup évolué depuis le jour déjà lointain où des hommes ont eu recours au langage écrit. L'écriture droite, tant prônée par les uns, tant combattue par d'autres, fut la seule employée pendant bien des siècles (jusqu'au XVIIe). C'est alors qu'un Italien, désireux de donner à son pays des caractères nationaux « lança » les lettres « italiques ». Bientôt délaissées, elles furent remplacées par l'écriture dite « bâtarde » qui se traçait comme celle que les « réformistes » actuels proposent — avec une plume large. Elle connut le succès. Mais l'obligation de modifier la taille, quand l'écriture changeait de grosseur, était un sérieux inconvénient. Les gens pratiques que sont

les Anglais se mirent, vers 1850, à employer toujours la pointe fine. Une pression plus ou moins forte donnait les déliés, les demi-pleins et les pleins entiers. L'écriture devient plus rapide, plus jolie et l'innovation fut bien accueillie. C'est ainsi que naquit l'écriture « anglaise », enseignée aujourd'hui dans nos écoles. Pour lui donner un peu de l'élégance qui lui manquait, les calligraphes français l'inclinèrent à un tel point que la Faculté lui reprocha d'inciter l'enfant à une tenue défectueuse, très peu hygiénique, d'où pouvaient résulter des déformations graves. Les partisans de l'écriture droite relevèrent la tête et le début de ce siècle vit de beaux débats sur les avantages et les inconvénients de l'écriture officielle.

La question vient d'entrer dans une phase nouvelle, surtout à la suite des recherches et des critiques de deux maîtres connus, MM. Hullmann et Hulliger. Leurs remarques ne portant pas sur les caractères gothiques seulement, valent pour les nôtres.

Le livre que M. Dottrens, directeur d'écoles à Genève, a publié sous ce titre : « L'enseignement de l'écriture. Nouvelles méthodes », ouvre et élargit le débat dans les pays de langue française.

* * *

On voulait une écriture qui fût à la fois belle, rapide, très lisible et exécutable sans que le corps en souffre. Aujourd'hui, d'autres préoccupations s'ajoutent aux précédentes. Elles ont inspiré le volume qu'on me demande de présenter ici. La première partie, qu'on pourrait appeler critique, s'ouvre par une constatation : « Les écoliers, c'est un fait, écrivent plus mal aujourd'hui qu'autrefois [1]. » Des raisons scolaires et d'autres qui ne le sont pas (évolution de mœurs et des conditions de vie), expliquent cette décadence.

Après une nouvelle affirmation : « Mieux compris, mieux ordonné, l'enseignement de l'écriture peut contribuer... à affiner le goût, le sentiment de la beauté » l'auteur assure que « L'école enseigne un type de caractères passé de mode. » Il connaît fort bien la tendance actuelle : « Ce que nous recherchons, avant tout, c'est la clarté et la simplicité. Nous jugeons de la beauté à travers ces éléments premiers et nous sacrifions tout ce qui leur fait obstacle... Par exemple, nombre de personnes ne peuvent s'astreindre à tracer les formes compliquées des majuscules de l'anglaise ; elles les simplifient et les débarrassent de leurs ornements inutiles. De plus, l'usage de nouveaux

[1] Toutes les citations que contient cet article sont tirées du livre de M. Dottrens.

instruments, celui de la plume à réservoir, en particulier, a rendu nécessaire la modification des caractères de la cursive. »

A toute époque, et quelles que soient les tendances du moment, l'écriture doit conserver les caractères indispensables à un bon moyen de communication : la lisibilité. Or, et c'est là la deuxième critique : « L'écriture enseignée dans les écoles est doublement compliquée : dans la forme même des différentes lettres et par l'alternance des pleins et des déliés. Pour être tracée correctement, elle demande une succession de mouvements de pression et de relâchement... Utilisée dans la vie courante et professionnelle, cette écriture perd ses caractères. Il est impossible d'écrire vite en respectant l'écart qui existe entre le plein et le délié ; les écritures rapides, à moins que l'on utilise des plumes larges, ont le plus souvent un trait de largeur constante ». Quand on adopte ces prémisses, la conclusion suit tout naturellement : la décadence de l'écriture est due au maintien dans l'enseignement des formes vieillies de celle-ci, alors que « l'évolution des conditions de vie a fait délaisser l'anglaise. » Dans le chapitre suivant : Critique des plans d'études, je note quelques exagérations : l'élève doit devenir, dès la première année, un *calligraphe accompli*... Les programmes actuels ne tiennent *aucun compte* du développement physique et mental des enfants, ils ne présentent *aucune progression*... Ceux-ci (les enfants), n'ont *aucun* sentiment de la beauté et de la clarté dans l'écriture, *aucun* stimulant qui les incite à mieux écrire... »

D'autre part, M. Dottrens reproduit le tableau des hauteurs donné par un récent ouvrage pour montrer combien d'efforts inutiles (puisque plus tard toute liberté est laissée dans le choix des dimensions) on exige de l'enfant.

Enfin l'obligation devant laquelle nombre d'employés se trouvent de prendre une copie immédiate de ce qu'ils écrivent (par l'emploi du stylo ou du crayon à encre) a fait abandonner les plumes métalliques ordinaires.

Mais l'auteur pourrait bien avoir raison quand il déclare : « Nous avons ici la seconde cause des échecs enregistrés dans cet enseignement : l'apprentissage d'une écriture extérieure à l'individu... Ainsi, à côté de son écriture scolaire, l'enfant conserve son écriture naturelle, laquelle n'est le plus souvent qu'une écriture mauvaise, résultant de la déformation de la première. »

Suit la critique de la méthode actuelle d'enseignement dont le seul principe serait « la copie servile des modèles ». Après Mme Montessori, dont il cite bien des lignes, M. Dottrens condamne l'étude isolée des bâtons, des jambages et des lettres tracées séparément « qui furent et sont encore le b - a- ba de

l'écriture ». Ses raisons ? « La lettre isolée, pas plus dans la lecture que dans l'écriture, n'a de valeur en soi. Elle tire celle-ci de la place qu'elle prend dans un ensemble. Sa forme est affectée par la lettre qui la précède et celle qui la suit... L'étude des liaisons est dont essentielle... Mais la critique la plus grave que l'on peut adresser aux méthodes actuelles, c'est d'ignorer le facteur principal de la bonne écriture : l'enfant lui-même... L'enseignement actuel est hostile à toute manifestation individuelle dans l'écriture. Alors que toute une science s'est créée et développée, qui prétend voir dans l'écriture les reflets des tendances profondes de l'être, l'école considère l'effet de celle-ci comme autant de fautes à réprimer. »

J'avoue que ces critiques ne m'ont pas convaincu. Je crois que le maître, aujourd'hui, n'a pas des exigences assez rigoureuses pour entraver « toute manifestation individuelle de l'élève » ; sa méthode a ses règles, sans doute, mais aussi ses tolérances que le bon sens approuve et que l'esthétique admet. Les proportions, par exemple, qu'adoptent les auteurs de tous les cours d'écriture, ne sont qu'approximatives. L'appréciation ne se fait pas à la règle et au compas ; seuls les écarts considérables et par conséquent choquants sont combattus. Je n'ai jamais vu deux écritures tout à fait identiques et j'en conclus que les « tendances profondes » peuvent encore se manifester.

L'outil est intimement lié au genre d'écriture adopté. Faisant le procès de l'une, M. Dottrens devait faire celui de l'autre et n'y manque pas. Quand il s'en prend à l'ardoise et à la « touche », il a raison, complètement. Je puis le suivre encore dans son opposition à l'emploi du crayon dur, mais la plume métallique pointue mérite moins d'hostilité. On lui reproche d'exiger du temps et de la force (les nouveaux becs en demandent aussi !), de provoquer une fatigue excessive, des crampes (est-ce vrai ? est-ce fréquent ?), d'être la cause (ce qui ne me paraît pas prouvé) des mauvaises tenues du corps et des membres. Puis, peut-on vraiment opposer aussi nettement l'écriture par pression à celle par traction de jadis ? La première ne serait-elle pas formée également d'éléments « tirés » ou « poussés » ?

Les cahiers et leur réglure déplaisent aux partisans de la réforme de l'écriture. « Ne nous arrive-t-il pas, ajoute M. Dottrens, de jeter au panier une lettre à moitié écrite, parce que nous l'avons raturée ou bien parce qu'elle ne nous satisfait pas ? Donnons à l'enfant la même liberté ; qu'il écrive sur des feuilles plutôt que dans un cahier, pendant qu'il apprend à écrire. » Cette dernière réserve dissipe nos hésitations à la condition, toutefois, que l'emploi des feuilles ne dure que quelques semaines.

L'auteur prouve ensuite que « la double réglure n'aide pas l'enfant » ; il appuie sa thèse sur la reproduction de deux lignes d'écriture enfantine. Mais les exemples donnés plaident plutôt en faveur d'une réglure simple, l'enfant ayant suivi la ligne soit en dessous, soit en dessus.

* * *

Les principes sur lesquels les réformateurs de l'écriture basent leurs conceptions ne manquent ni d'intérêt, ni de solidité. Nous sommes au siècle de la psychologie. Rien d'étonnant dès lors, qu'on veuille fonder tout l'enseignement, sur celle de l'enfant. Conformément au principe de l'école active, il faut « enseigner le moins possible, faire trouver le plus possible ».

On prendra en sérieuses considérations les remarques de Vogt sur l'anatomie de la main (celle de l'enfant n'est pas la même que celle de l'adulte). Et les observations du Dr Winckler qui « a cherché à établir l'aptitude des enfants à reconnaître les formes. »

Chez le jeune élève domine, à l'âge où il commence à écrire, « ce que les psychologues ont appelé le syncrétisme, la fonction de globalisation. » L'auteur du volume : « L'apprentissage de la lecture par la méthode globale » ne devait pas hésiter (et sa logique l'en a préservé) à se prononcer contre l'étude des éléments des lettres, comme tâche de début. On commencera donc par le mot.

Enfin, il convient d'appliquer le principe biogénétique en prenant comme point de départ : « les caractères primitifs que notre civilisation eut à son origine : les capitales romaines. »

En résumé : « L'école doit donner à l'enfant une écriture lisible et courante (principe social). Cette écriture doit être une écriture personnelle et progressive (principes psychologique et biogénétique) obtenue avec le minimum de dépense d'énergie (principe d'économie) et le maximum d'activité personnelle de la part de l'enfant (principe de l'école active). Cet enseignement doit être gradué et ne doit pas se séparer de l'éducation artistique. »

J'avoue que cette partie de l'ouvrage a d'abord conquis mon adhésion ; la suivante m'a laissé hésitant. Je ne puis me rallier aux idées de Kuhlmann, « indifférent aux proportions et aux grandeurs des lettres » que tout individu « doit établir en ne perdant pas de vue les deux buts à atteindre : lisibilité, beauté. » Ce serait ouvrir la porte toute grande au caprice (j'allais dire à l'anarchie !) du petit scripteur. Je crains fort que l'esthétique n'y trouve que très rarement son compte.

Hulliger, un autre novateur de marque (professeur de dessin et d'écriture au Lehrerseminar de Bâle) s'en était sûrement rendu compte lorsqu'il écrivit : « Kullmann est dans l'erreur, quand il prétend faire créer l'écriture par l'élève. Celui-ci en est incapable... L'examen des écritures dites personnelles permet de constater que le 90 ou le 95 % d'entre elles sont de mauvaises écritures qu'on ne devrait pas tolérer, parce qu'elles sont la manifestation d'une mauvaise hygiène intellectuelle. »

Le réformateur bâlois me paraît donc voir plus juste que son collègue allemand. Que veut-il exactement ? Pour lui, le problème de la forme des lettres est capital. Il a « créé un alphabet moderne qui a gardé de son prototype historique le rythme, sans lequel aucune écriture ne subsiste : aux traits droits et rapides succèdent des courbes au tracé plus lent et plus doux. » Il rejette avec raison « les caractères aux formes compliquées et chargées d'éléments inutiles... Hulliger « part des caractères antiques : simples, clairs, lisibles ; majuscules d'abord, puis minuscules. » L'écriture liée n'est enseignée qu'en second lieu. Plus tard, l'enfant reçoit une plume biseautée, « ce qui amène un nouveau changement dans son écriture, sans qu'il ait à abandonner la technique qu'il connaît ; pleins et déliés apparaissent du fait de la plume elle-même. Enfin, dernier stade, il passe à l'écriture penchée, plus rapide que l'écriture droite... »

Les nouvelles méthodes américaines préconisent l'effort musculaire : elles partent de l'idée que « l'enfant doit apprendre tout de suite à écrire comme il écrira lorsqu'il sera devenu adulte. Elles « font fi de la psychologie de l'enfant » et « appliquent à l'extrême le principe d'économie. » M. Dottrens ne peut y souscrire, pas plus du reste qu'à celles de Kuhlmann et d'Hulliger. Il préfère une conciliation possible entre les vues de ces derniers parce que « tous deux partent des mêmes principes qu'ils interprètent différemment : nécessité de tenir compte de la nature de l'enfant. » Son opinion est qu'un « enseignement collectif qui table sur une moyenne » doit être supprimé. On le remplacera par un « enseignement individualisé » en s'inspirant tantôt de l'un, tantôt de l'autre de ces novateurs.

Dans toute occupation, l'outil et la façon de s'en servir jouent un rôle prépondérant. M. Dottrens a donc examiné longuement les diverses sortes de plumes (fines, larges, plates et convexes), avant de se prononcer en faveur des dernières pour *apprendre* à écrire, parce que « c'est un bec dont la tenue est libre ». Bientôt, cependant, il faudra « tenir compte des besoins individuels : il n'y a pas un type de plume qui satisfait tous les élèves d'une

classe, mais des enfants à qui un modèle convient mieux qu'un autre. » Même remarque au sujet du porte-plume. « S'il est possible, le maître en aura de diamètres différents, et là encore, par voie d'essai, il donnera à chaque élève le porte-plume le mieux adapté à la conformation de sa main. »

Les nouveaux caractères — chacun en convient — doivent être essentiellement simples et clairs. Il est désirable que tout superflu disparaisse. Pour faciliter l'enfant, les hauteurs des lettres seront dans un rapport simplifié : « t » et les lettres à boucle aussi bien que « d » vaudront deux fois le corps d'écriture, seule « f » fera exception (trois fois).

Les pleins et les déliés ne sont plus le fait d'une alternance de pression et de relâchement, mais de l'emploi de plumes larges. Toutefois, écrit M. Dottrens « le problème des nouveaux caractères n'est pas résolu. »

Les 32 pages suivantes présentent un essai de didactique d'un haut intérêt. Les nombreux exercices préparatoires préconisés me paraissent bien choisis. L'étude de l'écriture à grande échelle sur le sable, au tableau noir, puis sur du papier à dessin ou à journal précédera celle de l'écriture ordinaire.

Les conseils relatifs à la tenue du corps et de la plume ne diffèrent pas essentiellement des règles actuelles. Je retiens cependant que le porte-plume ne sera pas dirigé dans la direction du trait qu'on trace, mais vers un point situé approximativement à égale distance entre le coude et l'épaule, ainsi que le voulait déjà le distingué calligraphe vaudois Otth, en 1900.

M. Dottrens ne voit pas un remède dans l'adoption de l'écriture droite ; c'est « un palliatif : on peut écrire droit et se tenir fort mal. » Ce qu'il faut, c'est surveiller constamment la « tenue » et ne pas perdre de vue que les attitudes vicieuses du corps se prennent surtout lorsque celui-ci est fatigué. Il y a là une précieuse indication : ne pas laisser les enfants trop longtemps immobiles, ni leur donner des exercices dont la durée dépasse leur résistance.

Le programme adopté par le pédagogue genevois comprend :

a) des exercices préparatoires (environ 4 semaines) ;

b) l'étude des capitales romaines en les exerçant séparément, ou mieux encore, en partant du mot entier (15 semaines).

c) l'étude systématique des lettres dans un ordre qui peut être le suivant, d'après Leberecht :

1° I L T H F E	(verticales et horizontales).
2° N M K Y	(verticales et obliques).
3° A V W X Z	(obliques).
4° O C G Q	(cercle ou arc de gauche à droite).
5° D B P R U	(verticales et parties de cercle).

6° S (2 cercles).

7° J (avec tracé de droite à gauche).

d) l'étude des minuscules en partant de mots bien connus (environ 10 semaines) ;

e) l'écriture liée, l'ordre dans lequel doivent s'étudier les lettres ayant peu d'importance. (Le meilleur semble être celui qui tient compte du point de départ du tracé.)

Une remarque mérite d'être reproduite : ce n'est pas le programme qui doit marquer ces stades successifs, mais le développement acquis par les enfants.

La méthode recommandée ? Une double citation en donnera la caractéristique : « L'étude systématique des lettres doit suivre, non précéder. Elle est alors un double exercice : discussion, application, construction des formes : où commencer la lettre, où la terminer, et aussi travail de correction des erreurs individuelles. Il n'y a aucun inconvénient à laisser agir l'enfant librement. Il pourra se tromper, on lui montrera le pourquoi de son erreur... Le maître propose aux enfants ce problème : Qui saurait trouver le moyen d'écrire telle lettre sans lever la plume ? Essayez ! Et si après examen des solutions proposées et discussions, l'unanimité ne se fait pas, s'il est des bonshommes qui préfèrent commencer le « F » par en bas ou le « T » par le trait vertical, qu'importe, si le résultat est atteint ? »

L'essai didactique de M. Dottrens n'appelle pas la suppression de toute règle, *mais l'individualisation de l'enseignement.*

De toute son étude, je conclus : la démonstration est intéressante et habile; elle n'est pourtant pas convaincante. L'écriture actuelle ne mérite pas tous les reproches dont on essaye de l'accabler; celle qu'on nous propose manque de beauté (affaire de goût, peut-être !). Je crois toutefois qu'il faut l'expérimenter dans un certain nombre de classes pendant quelques années [1], avant de porter un jugement définitif. Personnellement, je suis enclin à chercher (parallèlement) le remède ailleurs : dans l'abandon d'une écriture trop penchée et des copies serviles non précédées d'exercices préparatoires et assouplissants ; enfin et surtout dans une surveillance plus attentive et plus persévérante des travaux exécutés pendant les premières années scolaires.

Malgré les réserves que j'ai dû enchâsser dans ce compte rendu, je m'en voudrais de ne pas féliciter M. Dottrens d'avoir donné aux éducateurs de langue française un livre bien conçu, copieusement illustré, clairement écrit et qui fait réfléchir. Je lui souhaite beaucoup de lecteurs. J. LAURENT.

[1] Ce que fnt actuellement les cantons de Zurich et de Berne (voir Chronique Suisse allemande). *(Réd.)*

LE PROBLÈME DE L'INSPECTION ET DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

par Robert DOTTRENS, docteur en sociologie

Quelle extraordinaire activité déploie, depuis quelques années, M. R. Dottrens, directeur des études pédagogiques au Département de l'Instruction publique du canton de Genève ! En 1927, il attirait l'attention des pédagogues romands sur l'*Education nouvelle en Autriche* ; en 1930, il mettait à la disposition du personnel enseignant un guide fort utile pour l'*Apprentissage de la lecture par la méthode globale* ; enfin, cette année, deux travaux importants sont sortis de sa plume : 1. Une méthodologie de l'écriture dont M. J. Laurent rend compte ici-même ; 2. Un examen approfondi du *Problème de l'inspection et l'éducation nouvelle.* C'est sur ce volume que nous voudrions attirer l'attention des lecteurs de l'« Annuaire ».

Malheureusement, nous ne pouvons donner à notre étude l'ampleur que le sujet et le travail de M. Dottrens mériteraient. Entrer dans tous les détails de ce copieux exposé, bourré de notes, est chose impossible. Comment discuter les idées originales de l'auteur sur lesquelles nous aurions bien quelques objections à présenter ? comment relever les mesures heureuses qu'il propose ? Il nous faudrait un volume presque aussi étendu que celui que nous essayons d'analyser. Nous serons donc bref. Qu'il nous suffise, aujourd'hui, de signaler aux autorités scolaires, aux professeurs et aux instituteurs la thèse vraiment remarquable qui a valu au pédagogue genevois le titre de docteur en sociologie.

La préface si littéraire et si élogieuse de M. le professeur Malche devrait aussi nous arrêter quelques instants. Nous nous bornerons à souligner, en passant, la question d'une importance capitale que pose l'ancien Conseiller d'Etat genevois : « Quels rapports de cause à effet lient une éducation donnée à la société qui la dispense ? » Admirable sujet qui devrait tenter un psychologue-pédagogue de notre pays.

L'ouvrage de M. Dottrens, comme toute thèse sérieuse, débute par un bref résumé historique sur le contrôle scolaire. Du moyen âge à nos jours, les divers systèmes d'inspection pratiqués en Europe et en Amérique sont passés en revue. Une brève étude des législations scolaires nous montre comment les cantons suisses ont résolu le problème qui nous préoccupe. Il est très naturel que M. Dottrens scrute plus longuement l'organisation

genevoise, qu'il connaît parfaitement, ce qui lui permet d'en souligner en toute sûreté les avantages et les déficits.

Avant de passer à la partie essentielle de son étude, c'est-à-dire au problème de l'inspection et du contrôle de l'enseignement, M. Dottrens a été amené à exposer, en quarante pages, les principes essentiels de ce qu'on est convenu d'appeler la pédagogie moderne, essayant d'en prouver la supériorité et fixant les fins que l'école doit poursuivre, particulièrement au point de vue sociologique.

Nous ne pouvons examiner en détail les affirmations un peu tranchantes de M. Dottrens, quelques-unes, d'ailleurs, nous paraissent hasardées. Rappelons simplement l'intéressant article de M. le conseiller d'Etat Antoine Borel, paru dans l'« Annuaire » de 1930 et qui répond, par avance et en partie, aux critiques formulées contre l'école traditionnelle.

Le chapitre intitulé « la fonction sociale de l'éducation » témoigne d'une lecture très étendue ; il a été écrit par un esprit ouvert à toutes les innovations de notre temps, innovations que l'auteur sait d'ailleurs soumettre à l'épreuve de la pratique scolaire. Quand M. Dottrens condamne la pédagogie d'aujourd'hui, reconnaissons-le, il le fait avec prudence et tact.

Hâtons-nous de pénétrer dans l'étude du « Problème de l'inspection » qui est traité avec une grande maîtrise. C'est avec un vif intérêt et un réel profit que nous avons parcouru ces pages si denses, si alertement écrites et si richement documentées. On sent que l'on a affaire à un homme d'expérience, à une personnalité dont la vie est consacrée à l'école et à l'enfant.

M. Dottrens, en premier lieu, expose que pour rendre le contrôle de l'enseignement efficace, il est indispensable de n'attribuer qu'un champ d'activité restreint à l'inspecteur ou au directeur d'écoles. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Une enquête sérieuse révèle que la surveillance de 200 et même de 300 classes est souvent confiée à une seule personne. Il va sans dire que, dans ces conditions, l'influence du « conseiller scolaire » doit être à peu près nulle. Autant vaudrait supprimer tout contrôle que de maintenir une telle organisation, véritable trompe-l'œil. La tâche technique et morale de l'inspecteur est considérable : il est indispensable de lui donner la possibilité de la remplir. Tous ceux qui ont creusé quelque peu cette question sont d'accord sur ce point.

M. Dottrens affirme qu'une seule personne ne peut assumer le contrôle de plus de cinquante classes. Nous estimons qu'il exagère. Il est possible que, dans une agglomération importante, il y ait

intérêt à se limiter au chiffre indiqué ci-dessus. Mais, dans un canton au territoire un peu étendu, le corps des inspecteurs prendrait alors un développement tel, si l'on suivait notre collègue de Genève, qu'un gouvernement regarderait à deux fois avant d'adopter une organisation aussi coûteuse. Nous pensons d'ailleurs, qu'en principe, une telle mesure ne se justifie pas complètement. Notre expérience nous prouve qu'un inspecteur ayant sous ses ordres de 100 à 120 membres du personnel enseignant accomplit un bon travail.

Un chapitre, dont nous recommandons particulièrement la lecture, est celui intitulé la « concentration des fonctions ». L'auteur établit la nécessité de placer en une seule main les fonctions administratives et pédagogiques. Il narre les dangers et l'échec d'une expérience mal étudiée (conseils des maîtres à Hambourg et dans d'autres localités de la Prusse) et conclut à la nécessité pour l'instant d'un contrôle indépendant du personnel enseignant. « *Les conseils des maîtres*, ajoute-t-il, *seront légitimes et bienfaisants dans la mesure où leur raison d'être ne sera pas de supplanter les chefs responsables en remplaçant ceux-ci par un pouvoir de direction fondé sur des intérêts privés ou des fins momentanées et passagères.* »

M. Dottrens voudrait que l'on remplaçât l'appellation d'inspecteur par celle de *Conseiller scolaire*. La première a un sens trop étroit, rappelle trop des idées anciennes de surveillance tracassière et de police. La seconde répond mieux à la nature des fonctions telles qu'on les comprend aujourd'hui. « Le Conseiller scolaire n'est plus seulement un agent d'exécution ; il agit de sa propre initiative ; le contrôle qu'il exerce invite sans cesse à des progrès nouveaux : ce n'est pas un juge qui enquête, c'est un médecin qui se livre à un examen clinique. »....

« Le « conseiller scolaire », c'est.... l'animateur qui a la volonté profonde d'enrichir les expériences de ses collaborateurs ; c'est l'agent de coordination qui veille à développer l'influence heureuse de tous ceux qui agissent sur l'enfant »....

» Pour l'Etat, il est le surveillant technique chargé de mesurer le rendement scolaire, d'éviter les infractions aux lois. Il applique avec souplesse et intelligence les prescriptions légales en tenant compte des contingences particulières et des cas individuels. »...

» A l'égard des maîtres, le conseiller scolaire est un guide, un soutien, un protecteur. »

Beau programme et magnifique idéal !

M. Dottrens ajoute au cahier des charges du « Conseiller scolaire » la préparation pratique des éducateurs. Il recommande, pour atteindre ce but, les entretiens individuels, les leçons-types, les conférences, les classes expérimentales, les expositions scolaires

et les voyages d'études. Une bonne partie de ces desiderata sont déjà réalisés dans nos cantons romands et les inspecteurs scolaires actuels appliquent ce généreux programme.

Le problème des examens est effleuré dans le volume que nous tentons d'analyser. Inutile d'ajouter qu'ils sont condamnés sans appel. On ne nous rangera pas parmi les contempteurs de ces épreuves de fin d'année ; nous avons exposé nos vues sur ce sujet dans une brochure spéciale, qu'on se garde bien d'ailleurs de mentionner. Nous n'avons nullement l'intention de rouvrir un inutile débat. La question des tests mérite, au contraire, qu'on s'y arrête quelques instants. Il faut reconnaître que le contrôle de l'enseignement serait considérablement facilité et rendu plus exact, plus juste, si des tests collectifs d'intelligence, de connaissance et d'attention, bien adaptés à nos écoles primaires romandes, pouvaient être mis à la disposition des conseillers scolaires. Cette mise au point ne pourrait-elle pas être entreprise par l'Association des inspecteurs et directeurs d'écoles romands ? En ce faisant, ceux-ci rendraient un immense service à la cause de l'éducation populaire et... à eux-mêmes.

Pour terminer, M. Dottrens examine les conditions de préparation des « Conseillers scolaires ». Après avoir étudié le système français et le système belge, il conclut que le futur « conseiller » doit être pris au sein du personnel enseignant primaire, parmi les instituteurs ayant au moins cinq ans de pratique (c'est trop peu), possédant une expérience pédagogique approfondie, beaucoup de tact et ayant exercé une réelle influence sur les volées d'élèves qui leur ont été confiés. Le « Conseiller » sera un universitaire (c'est une erreur, selon nous), un technicien et un expert. Il doit connaître à fond au moins une langue étrangère. Sa préparation s'achèvera par un voyage d'études hors du pays. Mais, avant tout, ce sera une personnalité aux fortes convictions morales.

Nous ne saurions trop recommander une étude approfondie de l'œuvre que nous venons d'analyser sommairement et imparfaitement. Il est difficile de résumer un volume si riche d'aperçus et de suggestions. Mais ces lignes suffiront, nous l'espérons du moins, à engager les magistrats et les maîtres qui placent le développement intellectuel du peuple au premier rang de leurs préoccupations, les inspecteurs et directeurs d'écoles, à laisser ouvert ce volume à la portée de leur main : ils y trouveront de multiples conseils et un précieux réconfort pour leur tâche journalière.

E. S.