Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 29 (1938)

Artikel: Connaissances et techniques
Autor: Briod, Ernest
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112562

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: 10.09.2025

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

Connaissances et techniques.

Quand quelqu'un se prévaut de ses études, à quelque titre que ce soit, nous sommes autorisés à lui poser les trois questions suivantes :

Que *savez*-vous ?

Que *pouvez*-vous ?

Que *valez*-vous ? En d'autres termes : à quels buts, pour quelles fins utilisez-vous votre savoir et votre pouvoir ?

De même, l'activité scolaire qui pose les premiers fondements de la culture est conditionnée par

les *connaissances* à acquérir,

les *techniques* à maîtriser,

les *besoins affectifs* à satisfaire, ou, si l'on veut, les *intérêts* qui interviennent dans l'étude et qui concourent à la formation du caractère.

Trois ordres d'acquisitions qui s'interpénètrent sans se confondre ; trois éléments dont l'harmonie peut seule assurer le succès des études, tout comme leur disharmonie peut en compromettre gravement les résultats.

Nous voudrions, dans ces quelques pages, émettre des considérations qui nous paraissent d'actualité sur les relations entre ces trois éléments, et sur les conséquences que ces relations entraînent pour l'organisation du travail scolaire. Obligé de nous limiter, c'est des deux premiers que nous traiterons surtout, et nous ne parlerons du troisième que dans la mesure où il conditionne les deux autres.

Il n'est pas possible de traiter un sujet d'enseignement de façon pertinente sans faire intervenir l'enseignant, ses conceptions personnelles, ses erreurs possibles. Nous serons donc appelé, ici et là, à mettre en cause le maître dans sa façon de comprendre son difficile travail. Si nos jugements comportent parfois telle appréciation, telle critique dont on pourrait nous

faire un grief, qu'on veuille bien n'attribuer à l'auteur nul sentiment inamical, ou de propre justice : il ne signale aucune erreur qu'il n'ait sans doute commise lui-même, aucune déviation dont il ne se sente solidaire. Son seul mérite, s'il en a un, est de s'efforcer de les déceler et d'en rechercher le remède. Et c'est bien plus pour libérer sa conscience professionnelle que pour risquer des jugements téméraires, qu'il éprouve le besoin, au déclin d'une longue carrière, de dire son sentiment sur quelques-uns des problèmes de l'heure.

Il est des branches d'étude qui relèvent essentiellement de la connaissance, et sont, par conséquent, liées au développement de l'intelligence et de la mémoire ; il en est d'autres où l'élément technique, soit l'exercice des aptitudes, est prédominant. Une classification rigide établie sur cette base serait sans utilité et risquerait d'être inexacte, parce que la méthode employée peut donner un caractère technique à une branche qui, à première vue, relève uniquement de la connaissance, tout comme l'élément connaissance peut occuper plus ou moins de place dans l'acquisition d'une technique. L'histoire et la géographie sont les branches types de l'élément connaissance ; mais les méthodes modernes y ont introduit la technique par les recherches documentaires, la géographie humaine, la statistique, le dessin de cartes, la construction de reliefs, etc. Le dessin, l'écriture, la sténographie apparaissent d'abord comme des techniques pures ; mais, pour bien dessiner, il faut connaître les lois de la perspective ainsi que bien des choses de la nature ; le tracé des lettres ne peut laisser ignorer les mots, les phrases et les idées ; la sténographie a besoin de la phonétique.

Le calcul est une activité purement technique à première vue ; mais il suppose la connaissance des lois de la numération et l'appel constant au raisonnement. Ses applications pratiques dans l'arithmétique, la géométrie, la comptabilité, l'algèbre, comportent la connaissance d'une foule d'éléments tirés de l'observation des faits et de la vie.

Apprendre à jouer du piano ou du violon, c'est, apparemment, de la technique pure ; mais elle serait sans objet si elle ne s'accompagnait de la connaissance de la musique, et elle serait sans valeur si elle n'aboutissait à l'expression des sentiments.

C'est dans l'étude de la langue maternelle ou étrangère que l'interdépendance des éléments connaissance et technique appa-

raît le mieux. La connaissance des mots est liée à celle des choses, des qualités, des faits, des actions, des idées qu'ils représentent. Leur association dans des phrases est soumise à cette technique aux aspects infinis qui s'appelle la grammaire. La langue elle-même, cette technique propre à l'espèce humaine, ne vaut que par l'expression des idées, qui se fondent sur les connaissances. Il y a une technique de la pensée, qui s'appelle la logique.

Si l'on observe, d'un point de vue quelque peu élevé, l'ensemble des expériences pédagogiques passées, si l'on analyse les efforts successifs de générations de maîtres pour faire donner à l'école son maximum d'efficacité, on s'aperçoit que tous et toutes tendent à associer, dans des mesures diverses, connaissances et techniques. L'oubli ou la méconnaissance passagère de l'un des deux éléments conduit invariablement à une réaction dans l'autre sens. Avec son appétit énorme de connaissances, Rabelais fait écrire par Gargantua à son fils Pantagruel :

« Qu'il n'y ait mer, rivière ni fontaine dont tu ne connaisses les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes et fructices des forêts, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abîmes, les pierreries de tout orient et midi : rien ne te soit inconnu. »

Mais voici tôt après, avec Montaigne, la réaction contre le savoir pour le savoir :

« Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides. Tout ainsi que les oiseaux vont à la quête du grain, et le portent au bec sans le tâter, pour en faire becquée à leurs petits, ainsi nos pédants vont pillotant la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout des lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent.

» Nous prenons en garde les opinions et le savoir d'autrui, et puis c'est tout. Il les faut faire nôtres. Nous semblons proprement celui qui, ayant besoin de feu, en irait quérir chez son voisin, sans plus se souvenir d'en rapporter chez soi. Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande si elle ne se digère ? si elle ne se transforme en nous ? si elle ne nous augmente et fortifie ?... »

Le XVIIe siècle connut avec Coménius la première tentative organisée d'associer connaissances et techniques en un tout harmonique. Transformation des salles d'écoles en « ateliers de l'humanité », recherche des moyens grâce auxquels ceux qui

enseignent, enseignent moins, et ceux qui apprennent, apprennent davantage, c'est poursuivre l'idéal de Montaigne invitant le maître à « faire trotter son disciple devant lui, et juger jusques à quel point il se doit ravaler pour s'accommoder à sa force », c'est poser du même coup les fondements de l'école active ; c'est enfin établir les bases d'un système qui utilise les connaissances par les techniques, et transforme le savoir en pouvoir.

Et cependant, il faut arriver à Pestalozzi pour observer une corrélation logique entre connaissances et techniques. Elle résulte tout naturellement de sa méthode, qui « part de l'intuition seule et conduit l'enfant peu à peu et de lui-même aux concepts abstraits »[1] Voilà pour les connaissances ; et voici pour les techniques : « L'enfant fait par lui-même des collections, des observations, des expériences ; quant à l'instruction proprement dite, il apprend moins qu'il ne s'exerce ; il pratique plus qu'il n'étudie. Toutes les instructions sont des exercices ; tout est fondé sur l'action[2]. » Comme le fait observer M. Malche dans sa *Vie de Pestalozzi*, l'école active de nos rêves est tout entière dans ces lignes.

Or l'école active « de nos rêves », serait, nous semble-t-il, l'accord idéal des connaissances, des techniques et de la pensée. M. Dévaud a montré que le terme d'école active désigne bien plus un principe d'action, un ferment de vie applicable aux éléments les moins matériels de l'étude, qu'une méthode exclusivement primaire d'acquisition du savoir. La véritable école active se pratique plus dans les laboratoires de l'Université que dans n'importe quelle classe primaire ou secondaire. « La connaissance par l'action et la pensée pour l'action », voilà le slogan qui pourrait en résumer le sens.

Or des critiques très vives sont adressées à l'école suisse pour la raison que, préoccupée exclusivement de connaissances et de techniques, elle en oublierait sa mission de culture ; critiques souvent contradictoires, du reste, et dont il est difficile de tirer la synthèse. « L'école suisse n'a pas d'âme », disent les uns, ce qui semble impliquer le manque d'une direction idéologique. « Elle meurt de conformisme », assurent d'autres, ce qui veut dire qu'elle est au service des idées reçues et évite de cultiver l'esprit critique. « Elle ne fait que transmettre le savoir, sans le faire ni découvrir

[1] Rapport Lüthi, 1800.
[2] Julien, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, 1812.

ni discuter, ce qui est une trahison à sa mission de culture », prétendent beaucoup. Sans entrer dans le détail de ces critiques, nous ne pouvons les ignorer, mais ferons entendre la voix du simple maître d'école à mission limitée en présence de toute cette agitation qui se fait autour de son travail.

Voici, dans le numéro d'octobre 1937 de la revue *Esprit* deux réquisitoires très sévères :

Dans « Nécessité d'une culture », de M. Arnold Kohler, l'école n'occupe qu'une place relativement restreinte parmi les causes de l'absence de culture que l'auteur nous attribue. Il ne conteste pas les mérites de l'école suisse comme agent d'instruction ; mais, faite pour l'élève moyen, elle est également hostile aux valeurs et aux ignares. « Que l'école suisse, s'écrie-t-il, ne se borne-t-elle donc à enseigner les techniques, à distribuer des connaissances précises, et, surtout, ne s'efforce-t-elle de former le jugement ? La plus grave lacune de tout ce système scolaire si bien organisé est de n'aboutir qu'à former des êtres dépourvus du minimum de jugement, alors qu'ils sont abondamment pourvus de connaissances... Trop confortablement installé dans une vie trop sage, le Suisse confond civilisation et culture ; il prend l'électrification des chemins de fer, le bon fonctionnement des services postaux pour une preuve de culture. Peut-être manque-t-il maintenant au Suisse l'ignorance et la faim [1] ? La civilisation a mis un écran entre l'homme et les autres hommes, les choses et Dieu. La civilisation étouffe en Suisse la vocation personnelle ; elle étouffe la conscience de l'homme ! »

L'obstacle essentiel est l'esprit de conformisme. Le remède ? Libérer le jugement : « Assainir l'école, c'est-à-dire susciter chez l'enfant le désir de confrontation, lui apprendre à comparer ses connaissances à ses expériences, le contraindre à développer ses expériences personnelles et à les examiner ».

Avec l'article de M. Emile-Albert Niklaus, de la même revue, « L'école et l'esprit public », nous retrouvons la même note avec une connaissance plus exacte du « métier » enseignant placé, il est vrai, sur un plan assez différent de celui que la tradition nous a légué. D'abord l'accusation : « L'instruction publique est développée, la culture rabougrie ; l'école à tous les degrés per-

[1] Nous sera-t-il permis de dire en passant que nous préférons être privés de quelque don Quichotte plutôt que de voir publié en Espagne un appel à venir en aide aux pauvres petits enfants suisses affamés ?

pétue un état de choses dont elle est le reflet. Laminoir qui rend conforme à la norme. Il est certain que dans l'ensemble elle continue à décourager les doués, à favoriser la paresse des moyens et à s'ingénier à ne pas faire échouer les cancres. On se plaint du surmenage sans voir qu'il s'agit plutôt d'un malmenage... L'école exige l'attention, mais coupe l'appétit. Elle peut faire des consciencieux, mais non des passionnés. Elle n'incite pas à chercher, découvrir et résoudre. Elle n'apprend pas à apprendre et à *comprendre*, c'est-à-dire, après les alertes, le peines et les allégresses de la chasse, à *saisir* avec son esprit tout entier la connaissance nouvelle, aliment frais qui, incorporé, devient substance vivante ». Et cette affirmation terrible : « Nos gymnasiens entrent à l'Université en pleine anarchie intellectuelle ».

Le remède ? « Maintenir contre la poussée utilitaire l'exigence de la culture dite « générale et désintéressée ». Eviter le Charybde et Scylla du gavage encyclopédique et de la spécialisation prématurée. Diminuer d'un bon tiers les heures de présence afin de donner place au travail personnel. Organiser de l'école enfantine à l'université la classe-équipe, la classe-atelier, le séminaire, où l'on travaille ensemble, où l'on pratique l'entr'aide. Refondre les programmes afin qu'ils tiennent compte (et non seulement dans leurs matières, mais dans leur esprit) de la psychologie propre à l'enfance et à l'adolescence. Enfin et surtout, car tout dépend de cela : sélectionner un corps enseignant qui ait le goût et les aptitudes de l'enseignement et lui donner, en même temps qu'une culture, une véritable formation professionnelle ».

Et pour clore, cette affirmation dont il faudrait demander ce qu'il en pense à l'Etat, qui organise, sanctionne et paie pour être servi selon ses légitimes exigences : « L'école n'a point pour tâche d'« adapter au milieu », mais de prémunir, de fortifier contre lui, de préparer des hommes qui sauront remédier à ses défauts, bref de fournir l'antidote des maladies de l'esprit public ».

Il faut lire en entier ces actes d'accusation, et y réfléchir sans les prendre au tragique. Quelques bonnes secousses sont salutaires dans le tran-tran de nos leçons, et il n'est pas mauvais que certains miroirs nous donnent de nous-mêmes une image moins flatteuse que celle que nous nous attribuons volontiers avec quelque excès de complaisance. De tout ce qui précède, je ne retiendrai pour le moment que le reproche d'un « confor-

misme » excessif, en y opposant cette constatation que, s'il est indéniable, il provient de notre intense besoin de paix sociale. Où nous auraient menés nos différences si accentuées de langue, de race, de religion et de tendances si l'école y avait ajouté par un esprit critique exacerbé ? Même au prix de quelque médiocrité, je préfère à la guerre civile, à la fin de la Suisse, une école suisse par trop conformiste.

Mais voilà qui nous éloigne de notre sujet. Quel que soit le système scolaire reconnu, il subsiste tout entier : toujours il faudra impartir des connaissances et y adapter des techniques. Les collaborateurs d'*Esprit* veulent, à l'instar de Dewey et Ferrière, insuffler à l'école un sang nouveau par le moyen de la coopération intellectuelle et de la recherche collective. Voici un autre réformateur qui se propose à nous, sur le plan traditionnel et intellectuel celui-là : c'est dans l'influence des techniques et la place qu'elles prennent en éducation qu'il voit les signes d'un abaissement inquiétant du niveau de la culture.

Ce point de vue a trouvé son expression dans un article de M. André Burnier, paru dans le numéro d'octobre 1936 du *Bulletin de L'Enseignement secondaire* de Vaud et Neuchâtel. Cette étude fortement pensée et brillamment écrite, en dépit d'une imprécision voulue et de quelque nébulosité, est en somme une protestation contre le fait que la sélection en vue des études supérieures s'opère trop exclusivement sur la base des connaissances et des techniques, et ne tient qu'un compte dérisoire du critère principal : l'aptitude à penser. Il vaut la peine d'en citer quelques passages essentiels ; il s'agit, nous dit l'auteur, de constater l'impertinence d'une culture qui cesse d'être pensée, pour être mécaniquement transmise :

Le premier service que la pensée peut nous rendre est de situer la culture dans l'ensemble des valeurs humaines, de nous donner une claire conscience de ses exigences. Et voici le langage qu'elle semble tenir : c'est à la formation de la personne que la culture doit veiller et se consacrer. Son premier effort sera donc d'enrichir l'esprit, d'élargir son horizon, de lui apporter, comme une nourriture, le meilleur du capital amassé par les hommes au cours des siècles dans leur activité spirituelle, intellectuelle et artistique. Mais cela ne suffit pas. Cet apport de matériaux n'est qu'une possibilité de culture, l'instrument indispensable avec lequel il doit travailler, ce n'est pas encore la culture elle-même. Un homme peut

savoir beaucoup de choses et rester inculte : le mot garde ici toute sa force d'image. Il en sera de ce soi-disant savant comme d'un champ resté stérile parce que le fumier et les engrais, les semis et les plantons confiés à son sol ne sont pas entrés dans sa terre ou n'y ont pas pu plonger leurs racines. Pour retirer le bénéfice de ce qu'on a appris, il faut l'assimiler à soi, en féconder son esprit ; alors on verra celui-ci, grâce à cette assistance venue de l'extérieur, se fortifier d'abord intérieurement, puis s'épanouir et porter des fruits qui seront siens. La culture n'est pas ce concours de gens mal élevés qui jouent à qui dévorera le plus : elle est une joute de l'esprit où triomphe celui qui a su développer au mieux les ressources de son intelligence, de sa sensibilité et de son cœur, former sa personnalité et se cultiver, ce qui est une seule et même chose.

Or, nous demandons-nous, la culture, dans son état actuel, répond-elle à cette orientation que notre réflexion semble vouloir lui donner ? N'est-on pas plutôt frappé de son incohérence ? De la peine qu'elle a à dire ce qu'elle veut et à défendre ses droits ? Franchement, ceux qui vivent d'elle et pour elle savent-ils encore exactement de quoi ils parlent lorsqu'ils prononcent son nom ? Je pense que non, et une bonne part des difficultés et du malaise de l'enseignement secondaire, en particulier, tient à cette incompréhension et confusion des valeurs de la culture progressive. Celle-ci a été peu à peu gagnée par l'érudition, débordée par le capital toujours grandissant du savoir humain dans lequel elle a mal su se limiter ; la quantité des matières à apprendre s'est substituée à la qualité de la connaissance. En même temps, *la culture a gravement compromis sa valeur en se laissant gagner par l'esprit technique* [1]. Chaque matière prétend être une fin en soi, un tout autonome dont il faut être le plus maître possible. Et cette prétention de chacun à élever sur son domaine une tour plus élevée que le voisin, nous mène à un complet renversement des valeurs. Au lieu de mettre les différentes disciplines au service de l'esprit pour le fortifier et l'enrichir, on soumet celui-ci à un travail purement mécanique, à un « drill » aveugle, qui doit lui faire surmonter les difficultés particulières à chaque langue ou à chaque science en ne lui laissant ni le temps ni le goût d'en éprouver la portée humaine. Qui s'étonnera si, après avoir ramené la culture à la caricature d'elle-même et transformé l'esprit en une machine enregistreuse à rendement maximum, on s'est égaré sur le but qu'elle doit poursuivre ? Elle devient une *épreuve* de force et d'endurance qui se traduit par un papier donnant accès aux facultés universitaires en place d'être une *preuve* d'un esprit aéré, assoupli, développé et affiné par le contact des sciences et des humanités.

[1] C'est nous qui soulignons (E. B.).

M. Burnier affirme que le bilan de la culture, à l'heure actuelle, est un bilan de faillite. Nous ne le suivrons pas dans les reproches qu'il adresse aux écoles philosophiques contemporaines, qu'il accuse d'être partiellement responsables de ce que la pensée a failli à sa mission de culture. Qu'il nous suffise de dire que son éreintement du pragmatisme le conduit à réclamer que l'on place à nouveau l'*activité du jugement* au premier rang des exigences de la culture :

Le danger d'une érudition stérile, mécanique et soi-disant objective disparaîtra devant l'effort constant qu'on exigera de l'élève pour transformer en une propriété personnelle les différentes matières que l'enseignement lui propose et pour en éprouver la valeur actuelle. Que tout ce qui est impropre à cette discipline disparaisse : les colonnes de dates, les listes de noms propres et les pages de mots que personne ne rencontrera ailleurs que sur les feuilles d'exercices. Vous ne savez pas la date de la mort de Tibère ? Moi non plus. Et plus, je tiens à ne pas la savoir ; les dictionnaires sont faits pour être consultés, non mémorisés. Dès l'instant où l'on se soucie de faire réagir la pensée de l'enfant devant un texte, une équation ou une expérience, il n'y a plus d'enregistrement passif possible. De même l'absurdité d'un enseignement technique, à cloisons étanches, où on fait du latin pour faire du latin et des mathématiques pour faire des mathématiques, fera place à un enseignement qui s'efforcera de mettre en relation, de confronter les différentes branches pour découvrir leurs caractères communs et leur originalité propre. On visera non à une somme maximale de connaissances, mais à réunir les différents éléments indispensables pour assurer à l'esprit son heureuse harmonie et à nos facultés leur équilibre. La diversité sera signe de richesse, car elle exprimera les aspects complémentaires de la sagesse humaine, au lieu d'être l'amas confus de techniques incompatibles et exclusives. Enfin, en mettant au service de l'esprit personnel de chacun les matières enseignées, la culture ne risquera pas de former des spécialistes avant la lettre, dangereusement isolés et séparés de leurs semblables. L'activité de juger qui aidera le jeune homme à s'affirmer en face de la réalité et d'autrui, le conduira aussi, comme nous l'avons vu, à la communion et à la collaboration humaine. Nous pensons que la culture, ainsi rendue à sa mission véritable, cessera d'être un instrument d'élimination servant à diminuer le nombre des amateurs de professions libérales, pour devenir un instrument de formation de la personnalité, mis au service de tous ceux qui désirent développer leur intelligence et enrichir leur jugement. Il serait déjà triste que nos

facultés universitaires soient obligées d'instituer un *numerus clausus* et des examens de capacités techniques pour parer à l'encombrement des professions libérales. Ne serait-ce pas porter l'injustice et la confusion à leur comble que d'interdire à un enfant de cultiver son esprit, sous prétexte qu'il risque de devenir plus tard médecin ou avocat ? Il ne s'agit pas d'ouvrir la porte des collèges et des gymnases à n'importe qui, la culture n'est pas faite pour n'importe qui. Mais l'élimination doit se faire en fonction des exigences de la culture, qui sont de l'ordre de l'esprit et de l'intelligence qualitative. Qu'on cesse de l'accabler de prétentions techniques qui lui sont étrangères et ne font que mesurer notre capacité à assimiler passivement la plus grande quantité de savoir humain. Pour atteindre ce but, un renforcement de l'enseignement philosophique dans nos gymnases est indispensable. Il aidera l'élève à connaître le mécanisme de sa pensée, à découvrir le sens des problèmes et leur juste position. Il s'agira ici simplement d'acquérir une formation de l'activité de juger, non une technique de la pensée utile au seul philosophe spécialiste. Mais il est encore beaucoup plus important que, dans chaque discipline, chaque matière soit autant d'occasions pour l'esprit d'exercer son jugement, d'élargir son horizon, d'affiner sa nature.

Telle nous paraît être l'active collaboration que la pensée peut prêter à la culture pour orienter sa marche. Dans ce cadre viendront prendre place, avec la culture de notre intelligence, celle de notre sensibilité et de notre âme. Mais si la pensée n'est pas la première dans l'ordre de la valeur, elle l'est dans l'ordre de la nature. C'est bien à elle de fixer à la culture sa portée et ses limites, de mettre au service des arts, des lettres, des sciences et de la religion des esprits ouverts et vigoureux, prêts à développer leur personnalité en accord avec leur humanité.

Comment redescendre de ces hauteurs aux visions magnifiques, mais trop générales et imprécises, sur le sol rude de la réalité ? Et pourtant, il le faut.

Ce sont bien, n'est-ce pas, des *jugements de valeurs*, qu'on attend de nos élèves, un peu à propos de tout, et non seulement les *raisonnements* et les recherches de cause à effet qui, tout naturellement, s'associent à l'acquisition des connaissances et surtout des techniques et dont on ne s'est jamais départi que je sache ? Mais alors, quelle matière cette pensée transcendante broiera-t-elle dans ses moulins, si elle ne suppose à sa base une somme suffisante de connaissances ? A ce défaut, ils tourneront à vide. Cette base indispensable, on paraît la croire obtenue

par je ne sais quelle magie, alors que la plus grande partie du temps se passe à l'acquérir. Lecture, grammaire, orthographe, composition, littérature, latin, allemand, anglais, géographie, histoire, arithmétique, mathématiques, sciences, branches artistiques, etc., se partagent un temps que l'on mesure toujours plus parcimonieusement à l'école. Chaque maître a le souci légitime *et le devoir* d'obtenir des résultats dignes de ce nom ; ou bien tiendrez-vous pour cultivé le jeune homme aux travaux mal orthographiés, aux versions et aux thèmes fantaisistes, ignorant en divers domaines essentiels, et adresserez-vous des félicitations aux maîtres à qui il doit cette ignorance, pour la raison qu'ils ont excité sa pensée en l'invitant à juger ce qu'il ignore ? Il va sans dire que nul ne conteste la légitimité, à tous les âges, de jugements destinés à montrer la supériorité des valeurs spirituelles sur les valeurs matérielles ; mais nous craignons une hypertrophie du jugement qui s'exercerait, sous des directions multiples et non contrôlées, dans l'ignorance des faits et de la vie, dans l'absence des connaissances *et des expériences* nécessaires. Elle risquerait de nous donner plus de bavards prétentieux que de personnalités fortes. Des roseaux pensotants, disait Roorda.

Et si nous abordons le domaine de la sensibilité, quelle assurance avons-nous que l'influence de plusieurs maîtres, s'arrogeant sur l'âme des jeunes des droits que les parents ne leur concèdent peut-être pas, ne s'exercera pas dans des directions divergentes, néfastes parfois [1] Le titre de licencié donne toutes garanties de connaissances et, en général, de culture ; oserait-on prétendre qu'il implique nécessairement la qualité d'*éducateur* du sentiment,

[1] Nous devons ici prévenir tout malentendu. Nous ne songeons pas à ce qu'on est convenu d'appeler la morale courante, telle qu'elle ressort de nos traditions et de notre qualité de nation chrétienne ; nous admettons que les notions et les sentiments qui en découlent vont de soi, et que la qualité d'enseignant implique chez nous le respect de la foi religieuse, de la famille, de l'idée de patrie et du devoir civique (nous sommes déplorablement « conformiste » !). Nous songeons par contre à l'intervention du maître, sous couleur d'éducation du sentiment et d'exercice de la pensée, dans les fibres plus intimes, plus personnelles de la sensibilité. Nous songeons au maître spécialiste d'une branche, tenté de se livrer à son sujet à des digressions de valeur discutable. Nous songeons enfin, dans l'ordre négatif, au recours injustifié à l'ironie, qui a assombri tant de jeunes âmes, desséché tant de jeunes cœurs. En résumé, nous préférons que l'école publique attache aux connaissances et aux techniques une importance peut-être excessive, plutôt que de la voir intervenir sans mandat dans le domaine de la sensibilité.

même avec le petit certificat d'aptitudes pédagogiques qui l'accompagne ? Et quant à la formation intellectuelle générale, n'y faudrait-il pas plutôt un maître, un vrai, qui sache coordonner les enseignements des divers spécialistes par cette activité de pensée à laquelle on aspire ? Une discipline nouvelle, alors ? Hélas, il y en a tant déjà ! Alors, que le maître attendu soit le professeur de philosophie des gymnases, je n'y vois pas d'inconvénient, à la condition qu'il ne s'appelle ni Schopenhauer ni Nietzsche. D'ailleurs, dans les établissements secondaires, et surtout dans les gymnases et les écoles normales, c'est au professeur de littérature qu'incombe plus spécialement la tâche d'un maître de Pensée. Voilà un domaine où ni l'art ni le sentiment ne peuvent être ignorés. C'est dire le soin tout spécial qui doit être apporté à la formation et au choix de ce maître, non seulement quant à son savoir, mais quant à sa personnalité tout entière. Voyez, par exemple, l'hommage que M. Léon Savary rend à ses maîtres dans son ouvrage sur le *Collège St-Michel* et tirez-en les conclusions qui s'imposent.

Mais, au fait, ne discutons-nous pas un peu comme si l'imprimerie n'était pas inventée, comme si l'école était toute la vie, et comme si nos jeunes gens n'avaient pas devant eux de belles années où ils pourront, s'ils en ont l'étoffe, *devenir* des hommes cultivés, plus cultivés, en tout cas, que ne les aura laissés l'école ? Il doit suffire à celle-ci de semer la graine ; si elle est de bonne qualité, la vie la fera mûrir.

Que la vraie culture dépende bien plus des méthodes d'acquisition du savoir que de la somme des connaissances, c'est l'évidence même pour tout esprit non prévenu ; et ici nous abondons en plein dans le sens de notre critique. Il a mille fois raison de rappeler que, toutes les fois que sa nature le permet, le savoir ne doit pas être *imposé* à l'élève, mais *découvert* par lui. Une étude de l'histoire des méthodes montrerait à tous les enseignants — et surtout à ceux qui se gaussent de la pédagogie — que le problème n'est pas d'aujourd'hui, et que si trop d'écoles faillent encore à cette loi fondamentale de la formation de l'esprit, la faute n'en est ni à Montaigne, ni à Rousseau, ni à Pestalozzi. Aussi bien pensons-nous que, avant de s'adonner aux spéculations de haute philosophie, les futurs maîtres de toutes les spécialités devraient explorer le domaine de la création des notions, de l'éveil et de l'exercice des aptitudes, de l'acqui-

sition des idées, de la formation de l'intelligence dans ses rapports avec les sens et l'expérience, de l'éveil de la sensibilité, du mécanisme de la mémoire, de l'*éducation* enfin, avec les problèmes intellectuels, moraux et sociaux qui s'y rattachent.

De même, si une action réformatrice selon le vœu de M. Burnier libérait l'école à tous les degrés des vaines mémorisations, elle serait un grand bienfait. Mais qu'on y prenne garde : même en éliminant l'inutile et le superflu, il restera beaucoup à faire ! A côté de ce qu'il est indispensable de savoir, il est des notions, même de dates et de noms, qui ne sont que des points de repère pour certaines connaissances indispensables à la culture. L'ordre dans les notions est en soi une technique dont l'esprit a besoin pour penser juste.

Je puis ignorer que la reine Elisabeth Tudor est morte en 1603, mais si je le sais, cette date peut me rappeler qu'à ce moment le génie de Shakespeare était en plein épanouissement, et que les vers de Hamlet — musique de pensée éternelle — parurent à la même époque. De savoir que le *Cid* fut joué pour la première fois en 1636, trente et un ans avant *Andromaque*, n'a en soi aucune valeur ; mais ces trois dates, 1603, 1636 et 1667, associées aux milieux historiques où elles situent cette apparition de trois chefs-d'œuvre immortels, fixent dans la mémoire des jalons qui y créent de l'ordre. Si, en lisant ces œuvres avec des classes de gymnases, vous laissez ignorer cette ambiance, ces dates, ces faits, ces *connaissances* enfin, je reconnais que votre analyse de la pensée des auteurs pourra rester excellente ; mais vous vous serez privé volontairement d'une source d'intérêt très nécessaire à beaucoup d'élèves, car la curiosité pour les faits est un élément essentiel de l'étude.

Un candidat à la maturité peut ignorer que *Hermann et Dorothée* parut en 1796, mais, s'il situe cette œuvre avant 1789, il prouve qu'il en connaît mal le sujet. Cela n'infirme en rien sa valeur intellectuelle, sa faculté de pensée, d'analyse et de réflexion ; mais qu'il vienne à manifester une ignorance analogue sur de nombreux points littéraires, historiques ou scientifiques, et les experts d'examen auront le droit de se demander s'il possède pour les *faits* — qui sont, il ne faut pas l'oublier, à la base de toute recherche de *vérité* — la curiosité indispensable à la qualité de penseur. Oui certes, les connaissances bien choisies favorisent l'activité de la pensée par l'apport de vie, de *réalité*

qu'elles lui procurent. Lirez-vous un roman, une comédie, une tragédie sans situer d'abord l'action dans le temps et les lieux où elle se déroule ?

Si, du domaine des connaissances, nous passons aux techniques, la critique de M. Burnier est justifiée tant qu'elle s'adresse à l'excès ; mais si elle s'attaque à l'exercice méthodique et progressif indispensable dans un certain nombre de branches d'études, et sans lequel — comme l'expérience l'a prouvé surabondamment — il n'y a qu'impuissance et nullité, alors sa critique tombe à faux. Il ne suffit pas d'appliquer l'épithète de «drill» à un tel exercice pour le discréditer ; il faut prouver que l'on peut s'en passer et doter quand même la pensée de moyens d'expression corrects et efficaces. Ce serait rendre à la pensée le plus mauvais des services que de dépouiller les études, à cause d'elle, de la somme d'exercice technique sans lequel nos élèves ne seront que des candidats maladroits et ridicules à l'intellectualité.

L'inaptitude au calcul rapide et à certaines manipulations de nombres entraîne l'impossibilité de poursuivre des études mathématiques ; elle peut provenir d'un manque d'exercice ou de l'absence de dons naturels. Dans le premier cas, elle prouve qu'on n'a pas prêté l'attention voulue à une faculté très nécessaire dans de nombreuses activités humaines ; dans le deuxième, elle est un test d'insuffisance dans un domaine dont Descartes et Pascal ont prouvé qu'il est étroitement lié à l'organisation de la pensée. Je ne vois pas au nom de quel spiritualisme et de quelles prérogatives de la pensée on condamnera l'exercice prolongé et fréquent du calcul sous toutes ses faces.

L'ignorance du régime des prépositions en allemand n'est pas seulement une lacune regrettable de connaissances ; elle entraîne l'impossibilité de comprendre et d'exprimer dans cette langue une foule de nuances de la pensée. Pour nos élèves apprenant l'allemand, un emploi correct et aisé des prépositions suppose un long exercice, d'abord technique, puis en rapport toujours plus accentué avec la pensée. Le second résultat ne peut être obtenu, si l'on n'accepte pas le travail technique qui l'assure.

Dans toutes les langues, les formes verbales ont été groupées en un système dont la connaissance facilite l'énonciation correcte des idées. Cette connaissance ne s'acquiert pas d'un jet, mais

à la longue, en une progression qui suit pas à pas le développement de la pensée, et fournit à celle-ci la forme adéquate à son expression. Le système est complexe, et comporte de nombreux cas spéciaux qui veulent être connus et exercés pour rendre pure et claire l'expression des idées. Le drill grammatical des formes verbales, exécuté à la lumière du système général de la langue, est une de ces nécessités techniques reconnues par tous les spécialistes. On peut refuser sa sympathie à ces exercices, tout en restant incapable de les remplacer par un procédé plus efficace.

Dans chacun de ces trois exemples, auxquels nous nous bornons par souci d'être bref, il y a une période d'adaptation plus ou moins prolongée, qui doit aboutir à l'automatisme ; non pas à un automatisme inintelligent, traitant des formes pour elles-mêmes, mais en relation constante avec leur utilisation. Voilà, n'est-il pas vrai ? la substance de nombreux exercices en apparence purement techniques, mais qui tous doivent trouver leur application immédiate dans l'étude mathématique ou linguistique. Le succès de ces exercices est une preuve d'enseignement efficace ; leur échec révèle une insuffisance non seulement dans l'ordre technique, mais encore dans l'adaptation de celui-ci à la vie et, osons-nous dire, à la préparation de la culture intellectuelle.

La recherche d'un certain automatisme est l'un des plus graves sujets de malentendus qui existent entre pédagogues. Pour les uns, elle signifie mécanisation, et par conséquent dégradation de l'intelligence ; les autres en attendent au contraire la libération de l'esprit d'une difficulté momentanée et sa possibilité de résoudre des difficultés nouvelles. Les premiers ont raison si l'enseignement recherche l'automatisme comme un but en soi ; mais les seconds voient juste si, l'automatisme une fois atteint sur un point donné, on s'en sert aussitôt pour des acquisitions plus hautes. On peut savoir par cœur ses règles de grammaire, et parler et écrire incorrectement ; mais si l'exercice en a rendu l'emploi automatique, s'il a fait passer dans l'inconscient une activité d'abord raisonnée, l'élève a acquis une force nouvelle pour comprendre les idées d'autrui et exprimer les siennes propres.

Pour réussir dans son travail, l'enseignant doit posséder un don de « substitution », qui consiste à voir les choses avec les

yeux de chaque élève en particulier, à sentir comme lui, à s'installer pour un instant dans son moi, avec ses faiblesses et ses lacunes, et, partant de cet état inférieur, à le conduire à un état supérieur par une ascension patiente et raisonnée.

Ainsi donc, la profession enseignante est faite, pour une bonne part, d'une longue patience. C'est l'intérêt propre de nos élèves que nous devons poursuivre, et non la satisfaction de nos intérêts individuels, même d'un ordre élevé. La répétition de certains exercices n'est pas fastidieuse pour le maître, s'il observe, en s'y livrant avec sa classe, les progrès qu'elle accomplit grâce à eux, et s'il sait mettre à profit ses observations pour améliorer sa méthode ; elle ne l'est pas davantage pour l'élève qui se rend compte de son utilité et s'en trouve encouragé. Il n'y aurait abus que si la sélection indispensable des études se faisait sur la base des techniques et des connaissances seulement, et sans tenir de l'aptitude à penser tout le compte voulu.

Je conçois que de jeunes maîtres, encore grisés des festins intellectuels de leurs études, éprouvent quelque peine à s'astreindre au dur travail de l'exercice technique ; je comprends leur impatience à faire bénéficier leurs élèves de ce qu'ils considèrent comme le meilleur d'eux-mêmes : leur sens critique, leur jugement, leur pensée ; car pour eux, penser c'est agir. Mais qu'ils y prennent garde : leurs élèves doivent apprendre à penser *pour* agir. Les connaissances dont ils ont besoin, ce sont celles qui peuvent être transformées en énergie par la technique, l'affectivité et la pensée réunies [1].

L'examen objectif de ce problème nous ramène donc à la vieille loi qui veut qu'une éducation soit avant tout *harmonieuse*, par le souci qu'elle manifeste de donner leur juste part à toutes les activités essentielles à la formation de la personnalité. Si des réformes sont souhaitables, nous affirmons qu'elles peuvent être réalisées dans le cadre actuel des études, et qu'elles sont avant tout une affaire de méthode de travail.

* * *

La conception que l'on se fait du rôle et de la nature des connaissances et des techniques que l'école doit inculquer,

[1] « Il faut agir en homme de pensée et penser en homme d'action. » (Bergson.)

influe d'une part sur le programme d'études pris dans son ensemble, d'autre part sur les méthodes d'acquisition des unes et des autres.

Sur le premier point, nous laisserons la parole à deux hommes d'école américains qui ont eu récemment une polémique dont l'intérêt n'échappera pas à nos lecteurs.

M. Hutchins, recteur de l'Université de Chicago, a réuni à fin 1936, en un volume intitulé *The Higher Learning in America*, divers articles et conférences dans lesquels il constate la confusion où le pragmatisme, et le souci prématuré du choix de la profession, plongent les écoles américaines. « L'empirisme ayant pris la place de la pensée comme base de recherches, il s'est aussi substitué à elle en éducation ». D'où un anti-intellectualisme qui éloigne l'homme de sa véritable raison d'être, laquelle réside dans l'esprit, et non dans la matière. Le remède ? Revenir aux recherches désintéressées ; remettre en honneur la philosophie d'Aristote, qui est l'essence même de l'esprit classique ; rechercher la vérité pour elle-même à la lumière des grands principes que la métaphysique enseigne ; rétablir, dans les études secondaires, les éléments permanents, ceux que la technique moderne n'a pas effleurés ni déformés, et cela de l'âge de 16 à 20 ans, avant que les nécessités de la vie obligent le jeune homme à la spécialisation.

Ce livre a suscité des répliques diverses. Bornons-nous à résumer celle de M. John A. Rice, professeur de langues et littératures anciennes à Black Mountain College dans le *Harper's Magazine* de mai 1937. Il s'alarme du retour projeté à une éducation intellectuelle de pure pensée, d'où l'action serait absente. « Lire une tragédie, c'est bien ; la voir jouer vaut mieux ; mais y jouer un rôle, même en apprenti de l'art, vaut mieux encore [1] ». La pensée se traduit par le langage ; mais qui donc a dit que le langage est fait pour dissimuler sa pensée ? Nous voyons des gens possédant de bonnes habitudes intellectuelles penser d'étrange façon. Ne serait-ce pas que nous ne pensons et exprimons que ce qu'il nous plaît de penser et d'exprimer ? Car si la pensée était toujours vérité, d'où proviendraient les controverses si vives entre savants, entre philosophes?

[1] Je pense qu'il faut attribuer à cette remarque surtout le valeur d'un symbole, car voir jouer *Polyeucte*, *Athalie* ou *l'Avare* par de grands artistes laisse des impressions que rien ne peut remplacer (E. B.).

Il y a danger à inculquer à la jeunesse la foi en une pensée omnisciente, qui lui laisserait croire que ce qu'elle a acquis dans ses études est une vérité éternelle, alors que la vie soumet constamment à revision le savoir et la pensée du passé. Le fait est que la pensée d'un individu, comme celle d'un peuple, est régie, dans sa nature et dans sa puissance, bien plus par l'affectivité que par le cerveau. « Il y avait un pays dont les universités s'adonnaient à la pensée pure, scrutant le monde moderne de toutes les ressources de leur philosophie. Et pourtant, pas une protestation ne partit de ces centres de haute culture quand un peintre en bâtiment parut, qui déchaîna les sentiments germains ».

Ainsi donc, il faut considérer toutes les productions littéraires, anciennes ou modernes, en relation avec l'époque où elles ont paru. Il est absurde de donner à aucune d'elles la valeur d'un produit de pure raison, d'une pensée immanente jamais révocable. Or nous faisons pire : nous nous créons des idoles. « Je n'ai jamais connu un platonicien qui ne fît de Platon un miroir de lui-même, un aristotélicien qui ne tînt sa pauvre pensée pour un pur reflet de celle du Maître. »

Dans l'état actuel des études, il faut lire la plupart des classiques en traduction. Or il en est peu d'absolument fidèles, parce que presque tous les traducteurs y ont introduit quelque chose d'eux-mêmes. Il est des classiques qui seraient oubliés depuis longtemps, si quelqu'un ne s'était avisé de faire d'eux des truchements de sa propre pensée. Ce qui fait la grandeur de certains classiques, c'est leur talent à magnifier les préoccupations de leur époque. Ils seraient les premiers étonnés du piédestal où nous les avons mis ; ils seraient stupéfaits d'apprendre que nous sommes obligés d'étudier leur langue et sa grammaire pour avoir l'espoir de les comprendre. Une part des sujets qu'ils traitent roulent sur l'esclavage, la fatalité, l'inégalité des sexes ; le catholicisme médiéval fournit les thèmes des classiques du moyen âge. Si nous persistons à voir la vie par les yeux des classiques, il n'est pas étonnant que notre vision soit courte ! (Je rappelle que c'est un professeur de littératures anciennes qui énonce ces impertinences !)

« Lu en traduction anglaise, Homère est inférieur à Chaucer, Sophocle et Térence à Shakespeare, Horace et Catulle à Keats, Virgile à Milton. Aucune prose classique n'égale en concision

celle de Thomas Browne, aucune satire ancienne n'atteint à la vigueur de celle de Swift. L'antiquité n'a pas d'écrivain qui puisse être comparé à Boswell [1]. »

Toujours dans l'état actuel de leurs connaissances, les étudiants n'abordent les classiques dans le texte qu'avec les explications de leurs maîtres, et les jugements qu'ils émettent sont ceux de leurs maîtres. Pendant qu'ils se livrent à ce travail, ils ignorent Shakespeare. « Plus d'un imbécile, qui n'a fait, aux examens, que dégoiser le savoir d'autrui, court le monde comme gradué d'Oxford ou de Harward. Si ces conditions s'aggravent, il faudra renoncer à l'espoir de conférer des titres universitaires qui aient encore une valeur quelconque dix ans plus tard ».

Déjà maintenant, les élèves sont gavés de mots plus que d'idées. Faites-les vivre davantage encore dans le monde factice d'Aristote, et placez-les brusquement, après quelques années de ce régime, devant les réalités de l'existence ; vous verrez de tristes naufrages. « Rien n'est plus dangereux, pour un jeune homme, que de le faire sortir de l'Université pourvu d'une philosophie systématique. C'est l'envoyer dans la vie avec un faux sentiment de sécurité, alors que la seule attitude loyale serait de le prévenir que si jamais il doit goûter la sécurité intellectuelle, ce sera dans sa vieillesse. Nous oublions trop souvent que les systèmes philosophiques sont le produit d'esprits âgés ; et nous avons omis de suivre le conseil de Socrate, à savoir de montrer aux jeunes gens comment on *devient*, et non comment on *est* philosophe ; de leur montrer que, dans leur recherche de la vérité, la seule chose sur laquelle ils pourront compter sûrement sera l'expérience que procure la recherche. Nous devrions comprendre qu'il y a une sagesse de la jeunesse aussi bien que de la vieillesse. »

La résistance de la jeunesse américaine à l'action de la pensée pure, affirme M. Rice, est un signe de santé intellectuelle : elle se rend compte du danger de l'abstraction qui se bâtit en dehors de la vie. Elle sait que ce qu'elle pense doit être mis à l'épreuve de l'action, tout comme les actes doivent être contrôlés par la pensée. Quand un Américain vous dit : « Ne me dites pas ce que vous pensez, mais montrez-moi ce que vous

[1] Voir sur le même sujet, envisagé du point de vue des pays de langue allemande, les articles « Humanistische Bildung » parus dans le *Berner Schulblatt* des 11 et 24 décembre 1937.

faites », il ne suffit pas, en réponse, de lui faire hommage d'un livre.

La suite de la controverse Hutchins-Rice est trop éloignée de notre sujet pour que nous poursuivions ce résumé. Qu'il nous suffise de citer encore cette conclusion de M. Rice, faisant suite à la remarque que, déjà actuellement, le jeune Américain intelligent est fréquemment en conflit avec ses souvenirs d'études par l'abîme qu'il discerne entre les livres dont on a nourri sa pensée et la vie qui l'attend avec ses réalités :

« La situation ne sera pas améliorée si vous lui offrez, au lieu de l'étude des faits, une sorte d'éducation monacale basée sur ce qu'il vous plaît d'appeler un fonds commun d'idées générales. Il s'en évadera avec un sain dégoût, et prendra son plaisir à des matières d'étude étrangères au programme officiel. Non pas qu'il n'éprouve le besoin de penser ; il en a l'ardent désir, au contraire ; mais il a besoin d'idées qui se manifestent dans la réalité vivante. Il trouve la vie pleine de sens, et il cherche à l'exprimer par la langue, l'art et la science. Mais il se refuse à laisser asphyxier son esprit assoiffé d'action par un vernis d'abstractions qui sont pour lui dénuées de signification. »

Cette controverse est intéressante en ce qu'elle montre combien divers sont les aspects que peut prendre le fameux « malentendu des études », tout en posant partout des problèmes analogues. Il n'est cependant pas inutile de remarquer qu'un pays de langue française, s'il ne possède pas de Shakespeare, a, sur les pays anglo-saxons, l'énorme avantage d'une littérature de grande époque purement classique. Les héros de Corneille et de Racine expriment dans la plus belle des langues un monde insurpassable de pensées et de sentiments ; nos élèves ont à leur disposition, sans les inconvénients d'une traduction, l'expression inimitable de tout ce qui a agité le cœur et le cerveau des hommes dès les origines de la civilisation. Le problème de l'éducation classique, au sens propre du terme, dans ses relations avec la pensée et l'action, ne se pose donc pas exactement de même façon pour les jeunes Français ou Romands que pour leur congénères d'Angleterre ou d'Amérique. Ce qui est universel, par contre, c'est la valeur de l'expérience, et l'intérêt qu'il y a à fonder la culture avant tout sur la langue maternelle et les ressources qu'elle met à notre disposition.

* * *

Revenant avec M. Rice à un enseignement basé sur les faits, l'expérience, l'observation, l'exercice *et* la pensée, nous nous demanderons maintenant quels obstacles rencontre cette harmonisation des activités dont nous parlions plus haut.

C'est un des privilèges de l'enseignement primaire que de remettre à un seul maître toute la tâche à accomplir ; celui-ci est ainsi à même de déceler les déficits, de constater les déséquilibres et de rétablir l'harmonie menacée. Mais ce privilège s'accompagne de trop de lacunes pour que l'on puisse considérer la solution du maître unique comme l'idéal dans toutes les circonstances.

La multiplicité des maîtres crée infailliblement le danger d'une hypertrophie de l'élément connaissance ou de l'élément technique (dans les exigences, sinon dans les résultats), si le programme, les directions qui l'accompagnent, et une surveillance intelligente n'y viennent mettre ordre. Les maîtres spécialisés sont souvent mauvais juges de ce qu'il est ou n'est pas indispensable de savoir ou de pouvoir pour devenir un homme cultivé ou mériter un certificat d'aptitudes. Ils ont trop la tendance à considérer leur spécialité comme une chasse gardée, et ceux qui émettent des jugements sur elle comme des philistins incompétents.

Et, pourtant, chacun d'eux doit être à même de justifier les connaissances qu'il impose, les techniques qu'il exige, par la poursuite d'un but plus élevé que leur simple acquisition.

Un père qui voit son enfant pâlir sur la mémorisation d'une nomenclature d'éléments chimiques ou de parties de végétaux, a le droit de se demander si cette mémorisation est indispensable, si ces termes éveillent bien la notion des choses qu'ils représentent, si leur connaissance doit servir à une utilisation de ces notions dans un travail constructif.

S'il s'agit d'une liste de mots dans l'étude d'une langue étrangère, il a le droit de savoir si ces mots sont fondés sur une leçon de choses ou extraits d'un texte vivant, s'ils seront utilisés dans des exercices pour devenir un moyen d'expression, ou bien s'ils ne sont qu'un savoir momentané, et par conséquent inutile, parce que voué à l'oubli et à la mort.

Vous avez étudié la géographie de la France à l'école. Prenez une carte muette de ce pays, et situez-y tout ce que vous savez. Votre savoir sera probablement considérable, bien que souvent

flottant. Faites de même avec une carte de l'Asie ; vous serez peut-être étonné et même consterné de l'imprécision de vos connaissances. Quelle est la part de l'école dans vos souvenirs ? Elle est probablement assez minime. Si vous connaissez mieux la France que l'Asie, c'est qu'elle est plus proche, que vous y avez voyagé, que vous avez suivi les faits de la grande guerre, et que le journal vous en a remis fréquemment en mémoire la configuration et les lieux. Le professeur de géographie qui, vingt années durant, a enseigné, dessiné, fait répéter les éléments de toute la terre, ne risque-t-il pas de tenir pour un cancre l'élève qui ignore les neuf dixièmes de ce qu'il connaît si bien ? Et je songe avec tristesse à un collégien que j'ai connu, et qui devait savoir le lendemain les noms de 80 villes de France.

Une éducatrice américaine, du nom, bien vaudois semble-t-il, de Julia Emery, était persuadée que l'une des fonctions essentielles de l'école dans une démocratie, est de produire des citoyens qui s'intéressent à leur époque. A fin 1935, elle eut la curiosité de s'assurer de ce qu'il en était dans les *high schools* de la Nouvelle-Angleterre. Elle fit distribuer des formulaires d'enquête à 12 000 élèves de 14 à 18 ans. Les résultats furent jugés décevants. 1 % des élèves soumis à l'enquête ignoraient le nom du président Roosevelt ; 22 % savaient que Staline est un dictateur. Un tiers purent nommer Cordel Hull, le secrétaire d'Etat américain aux affaires étrangères ; le 20 % connaissaient Pierre Laval, alors aux honneurs, 9 % Stanley Baldwin, et 3 % Litvinoff. 20 % ignoraient que la Russie fût communiste, et 40 % que l'Allemagne fût national-socialiste. 50 % connaissaient l'œuvre de Mussolini. Quand on leur demanda de caractériser les termes de communisme, fascisme et démocratie, les réponses manquèrent de précision. Les résultats en géographie furent jugés pires : 1 % purent situer Moukden sur la carte, 10 % Prague, et plus du tiers ignoraient où se trouve Genève.

Cette enquête fit grand bruit. Le public s'émut, et l'on demanda une réforme de l'enseignement civique. Quels résultats apportera-t-elle ? Il faut attendre la prochaine enquête pour le savoir. Mais au fait, qu'en serait-il d'une enquête analogue en Suisse ? Je n'ose me prononcer. En Europe, nous exigeons que des porteurs du certificat de maturité n'ignorent pas Platon, Montesquieu et Rousseau ; nous allons des idées générales à

leurs applications, de la *République*, de l'*Esprit des lois* et du *Contrat social* à leur influence sur l'histoire des Etats ; aux Etats-Unis, une telle connaissance paraîtrait vaine, si elle n'éveillait l'intérêt pour les faits et les hommes du jour. Seuls, les Etats totalitaires imposent à l'école le dressage de la jeunesse en faveur d'un idéal politique déterminé. Dans les Etats démocratiques, où les idéologies opposées ont la liberté de s'entrechoquer, l'école craint l'intrusion de la politique dans ses murs ; elle cherche la sérénité dans l'étude du passé, et abandonne la connaissance du présent à la famille et au milieu social. Mais en Amérique, les convictions démocratiques sont si générales et si bien ancrées, que l'école peut sans danger mettre les connaissances civiques en contact avec cette technique de la vie publique qui s'appelle la politique.

Cet exemple nous ramène au rôle de l'affectivité dans le choix des connaissances. La doctrine herbartienne attribuait aux enseignements narratifs de toutes natures le soin de meubler l'esprit des connaissances utiles à la formation d'un caractère moral. On n'a pas trouvé mieux pour fournir à l'esprit des exemples vivants sur lesquels puissent s'exercer sa pensée et se créer ses convictions. Mais quand il s'agit de codifier ces exemples en maximes, d'en tirer une science de la vie, l'impuissance de l'abstraction à se traduire en actes apparaît. Nous avons, depuis la guerre mondiale, perdu la foi en la puissance des connaissances à déterminer la moralité des actes. Nous ne croyons plus que la science, même philosophique, soit en elle-même une source de progrès spirituel. Nous avons dû reconnaître qu'il existe, entre le savoir intellectuel et le pouvoir moral, un abîme qu'aucune solution algébrique ne permet de franchir. Il s'agit ici de deux ordres d'idées qui s'alimentent à des sources différentes. Pour que ces deux sources mêlent leurs eaux, il faut autre chose que la connaissance ; il faut l'amour chrétien.

La connaissance des doctrines philosophiques et de leur histoire est un élément indiscutable de haute culture ; mais est-elle de nature à armer la jeunesse dans les combats spirituels qui l'attendent ? A défaut d'un idéal, ne sera-ce pas, encore une fois, un peu plus de science sans conscience ?...

* * *

Venons-en enfin aux méthodes d'acquisition des connaissances et des techniques. Le rôle de l'affectivité s'y traduit par *l'intérêt.*

J'ai entendu énoncer parfois, dans les milieux de l'enseignement secondaire, l'aphorisme suivant : le maître ne peut intéresser ses élèves qu'à ce qui l'intéresse lui-même. Si, vraiment, un problème si complexe doit être résumé en si peu de mots, je substituerai à cet aphorisme l'affirmation suivante : le maître doit être *capable d'intérêt* pour tout ce qui intéresse ses élèves et *pour tout ce qu'ils ont le devoir d'apprendre.* Ce serait transformer l'enseignement en une activité de dilettante que de substituer l'intérêt du maître à celui de et pour l'élève. Même s'il se paraît des plus aimables qualités, un tel dilettantisme serait, dans la plupart des cas, le signe d'une affligeante lacune dans une vocation qui exige, heure après heure et jour après jour, non seulement le don de sa personnalité, mais parfois son sacrifice, pour une part du moins. Le personnage central de toute l'éducation reste l'élève, avec sa propre personnalité ; son but essentiel, la préparation à la vie. Le maître n'est que l'instrument de cette préparation.

D'autre part, exiger que *tout* ce que l'élève doit apprendre, exercer, assimiler, soit pour lui palpitant d'intérêt, ce serait préparer le dilettantisme de la jeunesse à une époque où elle doit tout spécialement être capable de volonté, d'action, de réalisation [1]. Nos jeunes gens n'ont pas le loisir de jouer aux Wilhelm Meister. Si nous n'avons plus, dans la pédagogie de l'effort, la confiance exclusive de nos devanciers, nous ne songeons pas le moins du monde à en contester la nécessité et la belle vertu éducative, quand elle s'ajoute à l'intérêt, s'incorpore à lui pour l'exercice de la volonté.

La nature de l'intérêt comme levier des études est diverse suivant les branches. Il y a un intérêt *naturel*, qui naît d'une certaine conformité entre la matière enseignée et l'état intellectuel de l'élève et ses possibilités innées ; il exige un juste dosage des éléments nouveaux venant s'associer aux éléments déjà acquis. Il y a en outre un intérêt *provoqué*, qui, lui, résulte de la méthode employée. A côté des moyens individuels de le créer, particuliers à chaque maître, il en est de généraux, que la pédagogie enseigne.

[1] C'est là le danger indiscutable de l'éducation dite « fonctionnelle » préconisée par M. Claparède, lorsqu'elle est poussée trop loin.

Ainsi donc, l'intérêt ne naît pas seulement des connaissances à acquérir, mais de la manière selon laquelle elles sont offertes à l'esprit, de la clarté et de l'ordre des notions, de l'appel qui est fait à la découverte et à la réflexion, de l'activité qui s'établit dans la classe, du contact entre le guide intellectuel qu'est le maître et ses disciples. C'est ici que la collaboration indispensable entre connaissances et techniques intervient efficacement ; elle seule peut assurer la variété des activités, qui est une condition essentielle d'un enseignement fructueux.

Cette étude n'est pas un cours de didactique ; et pourtant, nous devons, pour une branche au moins, chercher à montrer comment cette collaboration peut être facilitée par la méthode. Nous demandons à ceux qui nous ont suivi jusqu'ici, de bien vouloir nous accompagner encore dans une classe à l'heure de la leçon de langue étrangère, disons d'allemand. Moment critique ! Il est moins difficile de se mouvoir dans le domaine des idées pures que de donner à vingt jeunes Romands une leçon d'allemand dont on puisse justifier la technique.

Mais avant de pousser la porte, rappelons quelques faits. Nous avons signalé ici même, il y a quelques années [1], le désarroi des méthodes en matière d'enseignement des langues. Dès lors, il n'a fait que croître et embellir, dans l'absence d'une théorie plus précise des rapports qui lient les connaissances aux techniques. Pour le moment, nous en sommes revenus, ici et là, à la mémorisation de longues colonnes de mots qu'aucun milieu commun ne relie, et... aux cours dictés de grammaire ! Les cahiers se remplissent de règles, celles que donnent les manuels — tous les manuels — étant rejetées comme mal exprimées, ou fausses, ou incomplètes. M. Brunot fait école. On sait qu'aucune règle ne tient dans la mémoire, si des applications suffisantes, c'est-à-dire des exercices techniques, ne viennent l'y fixer. On sait aussi qu'une règle n'est efficace que si elle est introduite au moment où elle devient nécessaire dans l'étude ; un ensemble, un code de règles imposées simultanément engendre une confusion irrémédiable. Si la grammaire scolaire doit être conforme à la vérité linguistique, elle ne peut toutefois l'exprimer que partiellement, car le savoir des élèves n'est que partiel ; ce n'est qu'à la fin des études qu'une vue générale est possible.

[1] *Annuaire* 1930 : *Des buts et des bases de l'étude d'une langue vivante.*

La règle ne vaut enfin que lorsqu'elle est tirée de la langue, et assez exercée pour être appliquée inconsciemment. Elle ne *vit* que lorsqu'elle est en quelque sorte oubliée comme telle, parce qu'elle s'est transformée en habitude, bien qu'elle reste prête à être reconstituée par l'intelligence. On pourrait codifier toutes les habitudes ; mais est-ce que je songe aux règles de l'équilibre en marchant, aux règles de la numération en calculant, aux règles de ma langue maternelle en parlant ?

Il est rare que l'étude d'une langue amène l'élève à ce degré d'automatisme ; il n'y parvient que pour les faits grammaticaux dont la répétition s'est imposée longtemps à lui. Le plus souvent, la pensée grammaticale accompagne l'expression et impose à l'élève une activité mentale double. Ce n'est pas une raison pour ne pas tendre, dans la mesure du possible, vers l'automatisme libérateur, qui, dégageant la pensée du souci grammatical, la met tout entière à la disposition des idées [1].

L'individualisme farouche crée entre les auteurs de manuels — de tous les manuels — et les maîtres qui devraient en enseigner la matière, un état permanent de malentendu qui n'est pas particulier à l'enseignement des langues. Il est tels gymnases où presque chaque maître dicte son cours, heure après heure ; l'« étude » se fait le soir à la maison ; une interrogation sévère, avec notes d'appréciation, en scrute les résultats. Oui, nous en sommes là !

Essayons une fois de plus d'établir le cycle d'activités qui peut conduire, en langue étrangère, à un savoir durable, sans accabler l'élève de travail à domicile. Nous n'en sommes plus ici aux considérations générales ; en fait de culture, nous en sommes au défrichage et au labour. Que ceux que ce travail rebute s'abstiennent de nous suivre, ou de nous juger.

L'étude d'une langue étrangère comporte, comme acquisition principale de connaissances, celle des mots et des lois du langage, et comme techniques, les exercices qui permettent cette acquisition. Dans le stade élémentaire et moyen, la source principale

[1] D'une étude du Dr Wintsch, médecin des écoles de Lausanne, cette brève citation sur l'importance des réflexes dans l'étude : « Le maître devra profiter de toutes les occasions pour donner à l'élève des techniques précises, et ne pas oublier que l'enfant doit acquérir des mécanismes, des automatismes que seule la répétition régulière est capable de fournir ».

du vocabulaire se trouve dans des leçons de choses [1], qui peuvent être résumées dans des textes, mais qui ne rendent leurs pleins effets que si elles sont d'abord données livre fermé. Car qu'est-ce d'abord que l'enseignement ? C'est la communication directe du maître à la classe prise dans son ensemble ; c'est le fluide qui s'établit de lui à elle par ce contact, et qui, en retour, le guide dans son exposé, dans ses questions, dans la suite qu'il impose à ses idées et à celles qu'il fait exprimer ; *c'est un travail constructif accompli en commun*, et que viennent parfaire ensuite les exercices, avec ou sans manuel, destinés à en fortifier les résultats.

Dès le début d'un cours de langue, les leçons de choses alternent avec celles de grammaire, dont elles sont une application, et avec celles de lecture, qui sont l'élargissement des unes et des autres, jusqu'au jour où la classe sera capable de trouver dans les auteurs toute la langue, et toute la vie de pensée dont elle est l'expression. C'est là la technique que la nature même nous a imposée, de la famille et de l'école maternelle à l'Université, dans l'étude de notre propre langue ; c'est aussi celle qui s'impose pour l'étude d'une langue étrangère.

Et maintenant, mettons-nous au travail. Il s'agit aujourd'hui d'une leçon élémentaire portant sur les parties du visage et les verbes des sens. Autrefois, les mots auraient été alignés en colonne dans le corps du manuel, à charge pour l'élève de les « mémoriser » à la maison. La méthode directe a fait d'une telle acquisition une simple leçon de choses, donnée la craie à la main. Le matériel intuitif ne manque pas ! Ce sujet intervient très tôt dans notre cours, alors que les élèves ne connaissent pas encore le datif allemand. Au point de vue connaissances, le rôle d'une telle leçon est de fournir des mots rapidement assimilés. Au point de vue technique, il s'agit d'appliquer les trois cas nominatif, accusatif et génitif. La classe, consciente du travail à accomplir, se prête de la meilleure grâce à la forme élémentaire de l'exercice, et répond de son mieux aux questions qui amènent l'emploi des mots nouveaux, écrits au tableau aussitôt qu'énoncés. La répétition en chœur précise la prononciation, l'accent tonique, le coup de glotte ou l'aspiration, l'émission exacte des diphtongues. Questions, réponses, correction

[1] Il faut donner ici au mot « choses » un sens élargi ; la « chose » est le donné concret sur lequel les notions nouvelles viendront s'étayer.

raisonnée des fautes de cas, conjugaison du présent des verbes nouveaux, se succèdent avec animation. Vingt minutes suffisent à faire apparaître au tableau 15 à 20 mots, qu'il faut ensuite noter pour en incruster la forme écrite et éventuellement le genre dans la mémoire, et auxquels les exercices qui suivront (notamment l'étude du datif et l'emploi des premières prépositions) achèveront de donner vie.

Ce genre de leçons élémentaires, d'une structure si simple, fut le meilleur apport de la méthode directe, et la méthode mixte les a conservées. Seuls, les maîtres qui ne savent pas les donner pourraient les trouver ...ou les rendre ennuyeuses. L'intérêt, purement scolaire, s'y établit de la façon la plus naturelle, par la construction en commun d'une parcelle limitée de savoir, communiqué et assimilé par l'action, et contrôlé par le raisonnement.

Mais voici un objecteur de conscience : « Votre leçon, nous dit-il, manque d'un élément affectif. Pourquoi ne faites-vous pas apparaître ces mots dans un récit ? Il y aurait, par exemple, une princesse dont on détaillerait la beauté : yeux bleus, lèvres roses, chevelure aux reflets dorés, etc. ; et le costume, pour faire d'une pierre deux coups. Puis d'autres récits qui compléteraient ce vocabulaire... » Laissez-moi sourire, jusqu'à ce qu'on m'ait fourni de tels récits appropriés à l'état des connaissances d'élèves ayant fait deux mois d'allemand ! Mais examinons avec sérieux la question de l'acquisition du vocabulaire concret par la voie détournée du récit. *Je pose en principe qu'un intérêt étranger aux notions à acquérir est un élément perturbateur dans l'étude.* L'attention divisée ne se porte plus que distraitement sur le but essentiel de la leçon : l'acquisition d'un groupe de mots associés par la nature. Résultat : les trois-quarts de l'effort sont perdus, les connaissances secondaires (genre, orthographe) restent imprécises ou erronées, ce qui est pire que l'ignorance totale ; car la correction de notions inexactes prend plus de temps et de peine que l'acquisition directe, précise et définitive de notions exactes. Il en sera tout autrement lorsque, à l'aide des techniques, les connaissances générales seront suffisantes pour permettre de faire du récit l'élément essentiel de la leçon ; il deviendra alors le véhicule du vocabulaire nouveau qu'il apportera, le centre d'association auquel se fixera leur souvenir. On constatera cependant que, même alors, l'assimilation du

vocabulaire obtenu par un récit reste moins complète que celle que procure une leçon de choses.

Il y avait une fois un professeur de droit très érudit qui savait animer son enseignement en y mêlant sa cuisinière, sa canne, son chapeau et ses aventures de chasse ; mais il ne tardait pas à s'élever de ces trivialités, et souvent par leur moyen, aux concepts abstraits de la jurisprudence. Ce professeur s'adressait à des étudiants capables de le suivre sans s'égarer dans ses divagations apparentes. Qu'un maître ou une maîtresse d'allemand s'avise de faire de même, et vous en verrez de belles !

L'apport des connaissances et l'exercice des techniques peuvent se succéder ou se confondre, suivant les cas. Supposons que nous voulions faire exercer le passé composé en allemand, et que, d'autre part, nous ayons à parler d'une excursion scolaire. Il serait dangereux de mêler les deux choses. Nous raconterons donc — ou plutôt nous ferons raconter — l'excursion au présent ; de nombreux mots nouveaux seront nécessaires ; on les introduira successivement par le procédé connu, et un questionnaire au présent en assurera la mémorisation. Puis, le texte constitué, on le fera mettre au parfait, avec toutes les remarques techniques, c'est-à-dire sur la formation du participe passé et la place des termes dans la proposition, que comporte le sujet ; la classification des verbes employés en faibles, forts et mixtes suivra. Dans la première partie du travail, le centre d'intérêt était l'excursion ; dans la deuxième, il était de nature formelle ; mais, toujours, l'attention n'était sollicitée que par une seule difficulté nouvelle à la fois, de connaissance ou de technique.

Mais si nous voulons faire exercer le futur simple allemand, dont la construction est uniforme, quelle que soit la nature du verbe, nous pouvons faire marcher de pair les deux activités. Nous choisirons ici un sujet concret faisant quelque appel à l'imagination ; nous nous demanderons, par exemple, quelles transformations de plus grands progrès de l'électricité *apporteront* dans notre vie (quand des accumulateurs légers et puissants permettront le transport de l'énergie sans le secours d'un câble). Le sujet n'est pas difficile, à la condition d'éviter les termes purement techniques, mais il est assez nouveau pour rendre le secours d'un texte probablement nécessaire. Comme il faudra

« fabriquer » ce texte, vous pourrez le qualifier à votre gré de texte de lecture, de rédaction de leçon de choses ou d'exercice du futur. L'étiquette importe peu ; c'est le contenu du flacon qui importe, et la façon de l'absorber est diverse.

Quand il s'agira d'exercer le conditionnel, on pourra reprendre ce sujet pour un instant en se demandant quelles transformations de telles innovations *apporteraient* dans notre vie. Poursuivant l'étude de ce sujet grammatical par celle de l'imparfait du subjonctif dans la subordonnée conditionnelle, qui lui est connexe, on trouverait un sujet concret tout différent en invitant les élèves à prendre sous leurs yeux la carte d'Allemagne, et à se demander : Que verrions-nous d'intéressant, si nous faisions un voyage de Bâle à Berlin [1] ? Le procédé est alternatif, et par cercles concentriques : avec une technique nouvelle, des connaissances déjà acquises ; avec des connaissances nouvelles, une technique déjà maîtrisée.

Dans l'étude d'une langue étrangère, les sujets concrets appelés à fournir le vocabulaire doivent présenter un dosage prudent d'éléments nouveaux et d'éléments connus, tout en se prêtant sans artifice à l'exercice grammatical désiré. C'est parfois assez difficile à réaliser. Le meilleur moyen d'y parvenir est de mettre largement à contribution le savoir acquis par le canal des autres disciplines. C'est ainsi que les élèves consacrent volontiers quelques instants à résoudre de petits problèmes d'arithmétique énoncés et raisonnés en allemand. Mais ce sont la géographie, les voyages, l'histoire et le civisme qui procurent les centres d'intérêt les plus utiles. Si, par exemple, la classe a étudié avec le maître d'histoire l'époque de Fréderic-le-Grand ou de Napoléon, ce sont là des sujets de conversation et de lecture tout trouvés. Nous ne sommes plus ici, il va sans dire, dans le stade élémentaire. La source d'activité se trouve dans l'expression,

[1] Si nous écrivions une méthodologie de l'allemand, nous devrions nous poser la question de « l'Allemagne, centre d'intérêt ». Nous ne saurions entrer ici dans le vif du sujet, qui mériterait plus qu'une mention occasionnelle. Remarquons que, depuis 20 ans, il aurait subi des fluctuations singulières ! A quoi s'arrêter ? Weimar ou Munich ? Le moulin de la Forêt-Noire ou la fonderie de canons ? Gretchen ou Kriemhilde ? Le Hermann de Gœthe, ou Arminius ? Dieu ou Wodan ? Pour mille raisons, nous préférons ne donner à l'Allemagne qu'une place occasionnelle dans l'étude de sa langue, en réservant l'initiation désirable à l'âme allemande dans ce qu'elle a de permanent à la lecture de contes, nouvelles, ballades et lieder. Mais ce ne sera possible avec fruits que lorsque l'initiation grammaticale sera suffisamment avancée.

en langue étrangère, de faits auxquels l'élève s'est intéressé dans sa langue maternelle. Il leur redonne, dans l'idiome à exercer, une forme plus simple, et son plaisir consiste à exprimer ce qu'il sait et à montrer qu'il le sait. En grammaire, de tels sujets se prêtent remarquablement à l'exercice de la déclinaison des noms propres, ainsi que de l'apposition, d'une forme si spéciale en allemand. Une fois de plus, connaissances et techniques collaborent. Les exemples de cette collaboration que nous venons de donner ne prétendent nullement s'imposer ; si nous les mentionnons, c'est que nous les avons expérimentés. Pour le surplus, c'est le principe seul qui importe.

Avant ces sujets tirés de l'histoire générale, l'histoire et le civisme suisses auront naturellement été mis à contribution. Il y a un certain intérêt à traiter en allemand, avec nos classes, de l'organisation de notre État, commune, canton et Confédération, à nommer nos autorités dans cette langue, en précisant leur mode d'élection et leurs attributions essentielles. Et c'est fréquemment l'occasion de rectifier ou de compléter des notions flottantes, surtout chez les jeunes filles. Du même coup, c'est la source d'un vocabulaire indispensable au citoyen d'une république plus que bilingue.

Que de tels sujets puissent manquer d'intérêt pour les maîtres ou les élèves, voilà qui me paraîtrait inquiétant. Toutefois, pour agrémenter l'étude, donner à la forme narrative la place désirable, préparer l'initiation littéraire et varier la forme des leçons, les lectures récréatives et littéraires, prose et poésie, prendront une place de plus en plus grande. Nous devrions donc, maintenant, nous demander comment, là aussi, connaissances et techniques peuvent collaborer ; mais nous devons borner là nos réflexions fragmentaires sur ce sujet. Nous nous poserons une simple question : Quand un texte en langue étrangère, intéressant par sa valeur pratique ou « culturelle », devient-il matière d'étude par sa forme ? Et nous répondons : quand il utilise les connaissances acquises, tant de vocabulaire que de grammaire, sans être trop chargé de mots nouveaux et sans présenter des difficultés de syntaxe encore inintelligibles à l'élève. C'est provoquer le dégoût de la lecture que d'imposer un texte à l'attention avant le moment où il est assimilable ; dans la règle, une heure doit suffire à jeter une parfaite clarté sur un texte de 40 à 60 lignes.

Je comprends à la rigueur qu'un maître d'allemand, impatient de faire pénétrer ses élèves de 15 ans dans la vie, la famille et la mentalité allemande d'autrefois, leur lise une bonne traduction française de *Hermann et Dorothée ;* mais faire ânonner des mois durant, à chaque leçon, quelques vers de la fameuse idylle (qui en compte 1600), avec force explications et notations sur des difficultés non encore surmontées, à des enfants de cet âge, m'apparaît comme une profanation ; c'est un peu comme si vous prétendiez faire étudier la géométrie avec la corolle d'une fleur, sous prétexte que celle-ci en offre tous les éléments ; ce serait dommage pour la fleur et pour la géométrie.

Le savoir ne se construit pas en l'air ; il faut une référence à la mémoire, une suite logique dans les textes et les exercices, et la possibilité pour l'élève de travailler seul. De là la nécessité de manuels appropriés, dans l'étude d'une langue comme dans d'autres branches. Un cours méthodique n'abandonne pas le choix du vocabulaire de base aux hasards de textes divers ; *il suppose un plan préalable d'acquisition du vocabulaire concret, marchant de pair avec un plan grammatical progressif :* connaissances d'une part, technique de l'autre. On peut obtenir le premier élément de ce plan par le moyen des réalités ou par celui de l'imagination. En dépit des agréments que peut présenter la deuxième formule, lorsqu'elle est convenablement réalisée, nous préférons la première, moins brillante, mais plus sûre, parce qu'elle offre à la mémoire des points d'appui innombrables que la fantaisie d'un auteur de manuel ne saurait compenser.

En effet, l'étude d'une langue doit d'abord mettre l'élève en possession d'un vocabulaire *actif ;* nous nommons ainsi un ensemble de mots indispensables à quiconque veut exprimer, dans cette langue, un minimum d'idées courantes. Nous n'entendons pas par là le fameux « langage de portier d'hôtel », mais simplement ce qu'il est nécessaire à un civilisé de pouvoir dire pour n'être pas un illettré ; et c'est déjà beaucoup, car cela représente, comme connaissances, l'acquisition de 2 à 3000 mots, et comme technique, toutes les modifications de morphologie et de syntaxe que leur combinaison en propositions et en phrases impose à l'esprit. C'est ce vocabulaire actif qu'un plan préalable de travail ambitionne de grouper et réussit à

constituer par le système des *centres d'intérêt*, dont nous venons de donner quelques aperçus. Son assimilation est assurée pour deux raisons ; c'est d'abord qu'il est entré dans l'intellect par la voie naturelle de l'intuition et de l'association des idées ; et c'est ensuite qu'il fournit la matière des exercices de tous genres destinés à l'étude des principaux faits grammaticaux.

Parmi ces exercices, il y en aura qui concerneront plus particulièrement les mots récemment acquis envisagés pour eux-mêmes : revision du genre et du pluriel des noms, verbes à flexion, sens divers, propre ou dérivé, homonymes et synonymes, groupement par analogies diverses, dérivation et familles de mots, rôle des préfixes et des suffixes, mots composés, expressions idiomatiques. L'étude préalable du mot, telle que la conçoit la méthode traditionnelle, laisse la voie ouverte à toutes les confusions, à tous les oublis. Faite après la présentation des vocables dans la leçon de choses ou de lecture, après leur utilisation dans les exercices de grammaire ou de rédaction, cette *mise au point* des notions de morphologie s'appuie sur l'usage qui en a été fait dans le discours, et a bien plus de chances de laisser des traces durables.

A côté du vocabulaire actif, c'est-à-dire à la disposition immédiate de la mémoire pour l'expression, se constitue un vocabulaire *passif* plus ou moins considérable, qui englobe les vocables que l'élève comprend à l'audition ou à la lecture, mais qu'il n'a pas présents à la mémoire pour s'exprimer, soit verbalement, soit dans le thème ou la composition. Ce vocabulaire est celui qu'on extrait de lectures, particulièrement de textes littéraires, et qu'il serait fastidieux d'exercer jusqu'à assimilation totale par le moyen des techniques. Hâtons-nous de remarquer que de nombreux mots, dont la connaissance est restée passive pour un temps, finissent par devenir actifs par leur apparition répétée dans les textes, tout comme des mots qui furent actifs retombent à l'état de passivité par défaut de répétition ou faiblesse de mémoire. Ce qui importe, c'est que leur souvenir ne s'efface jamais tout à fait.

On ne peut donner un enseignement raisonné de langue étrangère sans avoir présentes à l'esprit les distinctions que cette double nature du vocabulaire impose dans l'organisation du travail. La tendance actuelle est de ne pas trop approfondir, et de se contenter surtout d'un vocabulaire passif, doucement

effleuré dans des lectures approximatives. Nous ne pouvons y souscrire. Car il faut choisir entre deux conceptions de l'étude : ou bien elle ne doit être qu'une promenade d'amateur dans les sentiers fleuris du savoir d'autrui ; ou bien elle doit aboutir à un minimum de savoir assimilé et de techniques précises, augmenté de vues générales sur la production intellectuelle élargie qui s'offre à tous dans les œuvres des écrivains. Aux élèves du premier concept les leçons sans consistance, sans exigences rigoureuses, le demi-travail, les amusettes d'une étude édulcorée ; aux seconds, un ensemble de notions choisies et organisées pour la vie, d'aptitudes exercées pour durer, servant de base à un savoir que la lecture, l'observation, l'expérience et la pensée se chargeront d'élargir.

Des réflexions analogues à celles auxquelles nous venons de nous livrer au sujet d'une branche spéciale des études, seraient sans doute possibles dans tous les domaines de l'activité scolaire. Tout enseignant aurait intérêt à rechercher quelle part il donne, dans ses leçons, aux connaissances et aux techniques, en quoi ses exigences se justifient, sur quels points elles sont peut-être excessives, ou inutiles, ou insuffisantes ; en quoi les éléments de l'une ou l'autre activité collaborent ou se contrarient ; en quoi elles contribuent à la formation du caractère ou s'en désintéressent ; en quoi elles sont en accord ou en désaccord avec l'affectivité des élèves, leurs besoins pratiques et ceux de leur culture. Une conclusion ne tarderait pas à s'imposer, à savoir que la solidité et la durée des connaissances dépendent de leurs rapports avec les techniques et l'affectivité, mais que, si la part de l'affectivité est indispensable, l'effet des techniques est le plus durable. L'affectivité se modifiant avec l'âge, ses effets sont plus passagers [1] ; une technique s'oublie rarement ; même si elle paraît perdue, elle se laisse reconquérir en peu d'instants. Le cas le plus heureux est celui où techniques et affectivité concourent simultanément au progrès des connaissances. C'est alors aussi que la pensée trouve le plus d'occasions de s'exercer. On peut considérer comme vouées à l'oubli, et

[1] Nous traitons ici de l'acquisition des connaissances, qui implique la sérénité et l'esprit de suite, et non des effets profonds de l'affectivité enfantine sur le caractère, qui sont souvent indélébiles. Mais ce rôle de l'affectivité sort de notre sujet.

par conséquent le plus souvent inutiles, les connaissances imposées à la mémoire sans le secours de l'un au moins de ces deux éléments.

* * *

Quel est le rôle des *intérêts extra-scolaires* dans l'étude ? Ce serait un beau sujet d'observation et de méditation, mais qui dépasse le cadre de cet article. Nous ne pouvons cependant l'ignorer complètement, parce que l'intérêt scolaire est lui-même affecté par les préoccupations que la vie de famille, les lectures et la nature particulière de ses sentiments imposent à l'élève. Suivant la direction qu'elle observe, cette affectivité extra-scolaire peut agir dans un sens favorable aux études, comme elle peut les contrarier beaucoup. Voués à l'enseignement collectif, nous ne remarquons souvent pas assez l'état d'âme spécial de chacun de nos élèves. Nous cherchons à tirer parti de leurs sentiments communs, des idées acquises par tous ; mais leurs divergences nous échappent. Ces divergences sont-elles assez importantes et nombreuses pour nous conduire à un enseignement individualisé ? Si intéressantes que soient les expériences faites jusqu'ici dans ce domaine, elles ne prouvent pas que les divergences soient la règle, et les traits communs l'exception ; mais elles suffisent à nous mettre en garde contre des exigences trop uniformes à l'égard d'enfants ou d'adolescents dont les intérêts et les aptitudes sont parfois très différents. Il n'y a pas que le devoir d'apprendre ; il y a, en quelque sorte, un droit à l'ignorance pour certaines natures réfractaires à un ordre donné de connaissances et de techniques, à la condition que cette ignorance soit compensée dans un autre ordre par des dons naturels se manifestant par un intérêt spécial. C'est un fait dont programmes et règlements scolaires devraient tenir un plus grand compte, en permettant diverses options, ou en ne refusant pas la promotion à des candidats qui se révèlent incapables dans un domaine particulier, mais fournissent dans un autre des preuves de développement et des possibilités de culture au-dessus de la moyenne.

La courte vie des poètes Alain-Fournier et Jacques Rivière, telle qu'elle apparaît dans l'admirable correspondance qu'ils échangeaient vers leur vingième année [1], est un exemple frap-

[1] Paris, Librairie Gallimard, 3 vol.

pant, même tragique, des perturbations que des intérêts extra-scolaires de la nature la plus élevée peuvent causer dans les études.

Encore élève de lycée à Paris, Alain-Fournier échoue tous ses examens à cause de son inaptitude à organiser son savoir et à se plier aux exigences du jury. Et pourtant, quelle élévation de pensée chez un si jeune écrivain ! quel don d'analyse dans ses jugements littéraires ! et quelle intuition psychologique dans son appréciation des héros de romans et de drames, et des hommes que la vie met sur son chemin !

Etudiant à Bordeaux, Jacques Rivière manifeste une sentimentalité tout aussi raffinée ; lui aussi aspire à réaliser pleinement son Moi, et sa pensée scrute les problèmes de la vie avec la noble inquiétude des âmes d'élite. Son idéal s'appellera-t-il Homme ou Dieu ? Il cherche un guide spirituel, et croit le trouver chez Maurice Barrès, qui finit par le décevoir, puis chez Paul Claudel. Il possède un don de synthèse qui fait défaut à Alain-Fournier, et grâce auquel il subit moins d'échecs. Il ne lui suffit pas de sentir, il veut comprendre ; et quand le mystique Claudel exige de lui la soumission entière à une foi religieuse intransigeante, il se révolte d'abord, et ne se soumet que meurtri par la vie.

Que deux individualités pareilles soient en conflit permanent avec le système scolaire de leur pays, que celui-ci leur refuse les qualifications qui leur permettraient, en gagnant leur vie, de se réaliser pleinement, voilà qui incite à réflexion sur les défauts de certains examens. Mais la responsabilité de cet état de choses n'incombe pas aux méthodes d'études conçues pour la moyenne des élèves ; elle gît dans les règlements, qui ne permettent pas de mettre à part des candidats échappant à toute norme commune d'appréciation. Il y a un côté tragique dans la formation des élites : c'est que les individualités les plus fortes acceptent rarement de suivre les chemins battus. Et sans doute est-ce là leur noblesse, et la raison de leur supériorité. L'école se devrait à elle-même de n'en pas faire des victimes.

* * *

Un directeur d'école nous disait : « Nous tournons en rond. Il y a quelques années, dès qu'un savoir nouveau paraissait

utile ou désirable, on chargeait l'école de l'enseigner ; et maintenant, les programmes sont si bien enflés qu'il faut en étudier l'allégement, ...jusqu'au jour où on s'apercevra que nos jeunes gens sont insuffisamment instruits. Alors ça recommencera. Même flux et reflux dans les méthodes ; nos jeunes collègues redécouvrent des procédés vieux comme le monde en se persuadant qu'ils les ont inventés. »

Paroles désabusées auxquelles la réalité semble souvent donner raison. On ne peut demander à chacun d'avoir, sur la tâche immédiate de l'école et les moyens de l'accomplir, une opinion uniforme. Des courants contradictoires s'agitent autour de cette institution ; ils pénètrent jusque dans son sein et troublent sa sérénité. On se prend parfois à envier les pays comme l'Angleterre ou... la vieille Chine, où une très ancienne tradition a coulé en un moule désuet, mais admis de tous, le processus de l'éducation publique et le degré de culture auquel elle doit tendre.

Cependant, si l'on examine la chose de plus près, on s'aperçoit que les éléments stables sont, chez nous, de beaucoup les plus nombreux :

La jeunesse studieuse d'aujourd'hui ne diffère pas autant qu'on veut bien le dire de celle de tous les temps. Si j'en crois mes souvenirs, elle vaut largement celle d'il y a une quarantaine d'années ; il semble même que la dureté des temps et l'instabilité des choses se traduisent, chez nombre de jeunes gens des deux sexes qu'il m'est donné d'observer, par une volonté accrue de bien faire et une conscience mieux marquée du sérieux de la vie. Pour tout maître apte à enseigner, la question de discipline se résout d'elle-même ; c'est-à-dire qu'elle ne se pose pas. Il n'en fut pas toujours ainsi.

La somme et la nature des connaissances courantes à inculquer n'ont guère varié depuis un demi-siècle ; elles ne diffèrent que dans certains éléments accessoires ou imposés par notre époque, et pour lesquels nos programmes laissent, avec raison, la plus grande initiative à chaque maître. Si, parfois, il y a surcharge, excès de mémorisation formelle, erreur de choix, place insuffisante à la réflexion, préparation médiocre aux idées générales et à la culture, imposition, et non découverte du savoir, la faute n'en est pas aux programmes, relativement élastiques, mais aux maîtres. Comme tels, nous aurions tort de rejeter

sur des causes extérieures une responsabilité qui nous incombe pleinement. A un recrutement normal et une organisation normale des classes doivent correspondre un enseignement rationnel et des résultats normaux.

Or ces résultats dépendent de notre propre méthode, ainsi que des techniques que nous imposons à nos élèves. Tout ce qui est *exercice*, tout ce qui cherche à développer une *aptitude*, tout ce qui tend à faire *assimiler* le savoir, à l'*organiser*, à créer une *habitude* du corps ou de l'esprit, à préparer l'*utilisation* des notions acquises, tout cela résulte d'une technique, du maître ou de l'élève.

C'est, nous semble-t-il, sur le terrain des relations entre les connaissances, les techniques scolaires et la préparation de la culture, que devrait être porté le débat qui s'agite aujourd'hui, dans les milieux pédagogiques, autour de la simplification des programmes. Nos élèves sont-ils, à la fin de leurs études, « trop » instruits ? Sont-ils trop « calés » en grammaire, en langue étrangère, en mathématiques, en histoire ? Leur orthographe est-elle impeccable ? S'expriment-ils aisément, en un français correct ? Ecrivent-ils une langue claire ? Hélas, on se plaint de toutes parts des lacunes incroyables que décèlent les examens !

Alors, nous dit-on, qu'ils étudient moins de choses et qu'ils apprennent mieux celles qui leur sont imposées. Et l'on charge les maîtres de toutes les spécialités de procéder aux simplifications désirables.

Le problème est plus complexe. Si l'on réduit les horaires inconsidérément, on augmente automatiquement le travail à domicile, et le remède est pire que le mal. Si l'on s'en prend uniquement aux connaissances, on émascule un savoir déjà souvent insuffisant, et l'on est réduit à fonder l'exercice de la pensée et la culture sur... l'ignorance. Si l'on s'en prend aux techniques, on ébranle les connaissances qu'elles utilisent, on produit une jeunesse impuissante à tirer parti de ce qu'elle sait ou devrait savoir, et on la laisse désarmée devant les exigences de la vie pratique.

L'école se trouve ainsi devant une situation analogue à celle de l'économie mondiale. Celle-ci souffre d'un défaut d'harmonie dans la répartition des matières premières, du capital et du travail. L'école souffre d'un défaut d'harmonie dans le choix et la nature des connaissances à inculquer, et les moyens d'en

tirer parti pour la formation de la personnalité et la préparation à la vie.

J'ignore les remèdes à apporter à l'économie mondiale pour la rendre moins discordante ; mais je crois discerner le remède qui atténuerait le « malaise scolaire », puisque malaise il y a. Il consiste d'abord à cesser de faire fi de la mémoire (il faudrait dire *des* mémoires) là où elle est indispensable à la solidité des connaissances, mais à en tirer un meilleur parti par le moyen des techniques. Il consiste à donner au souvenir des points d'appui auxquels celui-ci s'agrippe : tels, en histoire, certains faits qui frappent l'imagination, certains noms qui personnifient une époque, certaines dates qui établissent la succession ou la simultanéité des événements, certains résumés qui les coordonnent ; telles, dans toutes les branches, les synthèses qui condensent l'étude analytique des faits. Il consiste ensuite à distinguer en toutes choses l'accessoire de l'essentiel, le savoir provisoire de celui qui doit devenir définitif, les connaissances isolées ou sans valeur de celles qui doivent servir d'appui aux autres, celles qu'impose une mode ou un caprice de celles dont le rôle, éducatif ou pratique, résiste à l'épreuve du temps. Il consiste enfin à faire de l'élève l'artisan de son savoir et de son pouvoir par des méthodes actives qui lui donnent l'occasion de révéler, d'exercer et de développer ses aptitudes naturelles.

Qui dit méthode active dit intervention du raisonnement et de la pensée, mise à profit des intérêts et des sentiments, éducation de la volonté par l'action. C'est par la participation simultanée de tous les éléments psychiques que les mémoires (dont les habitudes d'esprit, qui font l'essentiel de la personnalité, sont la résultante) deviennent efficaces. La classe-équipe, c'est sous la direction éclairée, libérale, mais indispensable, du maître qu'elle agira. En rendant son travail collectif plus fructueux, et à la condition de n'en pas raccourcir la durée nécessaire, on diminuera du même coup la somme du travail à domicile, et on laissera du temps pour la lecture et les recherches individuelles. Rien de nouveau dans tout cela ; il suffirait de s'en souvenir.

En résumé, le remède à la fameuse surcharge des études est à rechercher bien plus dans une saine économie des forces, c'est-à-dire dans leur emploi rationnel, que dans la suppression de quelques paragraphes d'un programme auquel, en tout état de cause, on aurait tort de s'attacher à la lettre.

Une remarque en terminant : l'opposition que l'on cherche à établir entre le « désintéressement » des études et les techniques résiste difficilement à un examen objectif des faits. Tout travail accompli avec amour, avec conscience, en devient du même coup désintéressé ; toute étude de même. La construction parfaite d'un beau pont et l'établissement d'un système de philosophie sont choses d'un autre ordre ; mais, si paradoxal que cela paraisse, il y a autant de désintéressement, sous une autre forme, dans la première que dans la seconde, car toute œuvre est une libération de l'esprit. Chacun sait que Gœthe et Victor Hugo surent défendre leurs intérêts matériels avec avantage ; mais qui oserait mettre en doute le désintéressement de la composition du *Faust* ou des *Odes ?*

Le départ entre études désintéressées et études à buts pratiques est donc moins simple qu'on ne l'imagine communément. Il y a *intérêt*, au double sens du mot, pour tout jeune homme ou toute jeune fille prétendant à quelque culture, à connaître les grands faits de l'histoire, à s'exprimer correctement, à orthographier et à calculer juste, à maîtriser une science ou un art ; mais il y a aussi intérêt à avoir un jugement sain, une volonté ferme, à aimer la nature, à nourrir de bons sentiments, à être honnête. Les premiers de ces intérêts relèvent des connaissances et des techniques ; les autres, de nature plus élevée, de l'éducation pure ; mais tous sont des éléments de *bonne* éducation, et, à ce titre, de bonheur. Or le bonheur est le premier des intérêts immédiats. L'éducation du jugement est désintéressée en elle-même ; mais celui chez qui le jugement est faussé risque, en toutes circonstances, de devenir un piètre professionnel. De même, il y a longtemps qu'on a reconnu que l'honnêteté est la meilleure façon de réussir ; la valeur morale de l'honnêteté considérée pour elle-même n'en est pas diminuée pour cela.

Il ne suffit pas qu'une étude soit utile pour en amoindrir la valeur humaine ; il ne suffit pas davantage qu'elle paraisse inutile pour rehausser cette valeur. Tout dépend de l'esprit dans lequel elle est entreprise et menée à bonne fin, de l'usage que celui qui s'y adonne fait de la puissance nouvelle qu'elle lui confère. Tout est dans l'âme et dans le cœur. C'est pourquoi il nous paraît que certains censeurs abusent quelque peu lorsqu'ils proclament le désintéressement des études dont ils sont

les spécialistes, et taxent de matérialisme celles d'autres spécialistes.

Nous avons eu trop souvent l'occasion d'entendre des jeunes gens ou des hommes faits se féliciter des connaissances et des aptitudes précises que leur avait léguées l'école, ou déplorer le contraire, pour accepter à la légère une suppression des buts pratiques assignés jusqu'ici à l'enseignement, dans la limite où ils ne contredisent pas les exigences de la culture. C'est dans la mesure où elle associe ces deux buts, nullement inconciliables, que l'école remplit sa mission sociale. Nous sommes « conformiste » au point de souhaiter à nos élèves de faire une carrière utile, en exécutant avec distinction, si possible, le travail qui leur incombera. A ce souci s'ajoutera toujours l'idée de « service », qui confère à toutes les besognes, des plus humbles aux plus hautes, leur valeur humaine et sociale. Une nation heureuse nous a toujours paru être une nation composée de bons professionnels, sans en excepter les membres du corps enseignant. Nous ne voyons là aucun obstacle à la poursuite des buts plus élevés que réclament l'intelligence et le cœur. La recherche de l'aisance matérielle, que les collaborateurs d'*Esprit* reprochent aux Suisses, est une manifestation de notre besoin d'indépendance ; sa réalisation par le travail est une forme de la dignité humaine. Il ne nous paraît aucunement que les pays qui s'en sont désintéressés, s'il en est, soient plus spiritualistes que nous, pas plus que ceux qui nous ont précédés dans cette voie nous semblent l'être moins. Le désordre des idées, trop fréquent aujourd'hui, tient à l'époque où nous vivons, et nous vient précisément des pays où le peuple a croupi trop longtemps dans l'ignorance et la misère. On n'y portera pas remède par le désordre des études, mais par un travail scolaire organisé avec hauteur de vues, fermeté et souplesse à la fois.

Rien, absolument rien de ce qui précède ne s'oppose à l'exercice de la pensée et à l'éducation du cœur. Il serait profondément erroné de croire que, seuls, les éléments éducatifs étrangers à la vie servent la culture, et que les autres sont entachés de matérialisme parce que susceptibles d'applications pratiques.

La vérité est autre : une spiritualité qui ne se traduit pas par des actes et une intellectualité qui ne fait qu'orner l'esprit sans tremper le caractère, sont vaines.

Ernest Briod.