Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire

Band: 30/1939 (1939)

Artikel: Le mouvement pédagogique et les tendances actuelles de l'enseignement

Autor: Borel, A.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112653

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: 14.12.2025

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

PREMIÈRE PARTIE

Le mouvement pédagogique et les tendances actuelles de l'enseignement.

C'est entre 1920 et 1930 que l'agitation des idées en faveur de la « Réforme scolaire » a atteint son point culminant. Après une période de fermentations souvent orageuses, il semble qu'on soit entré dans une ère de réalisations. Il peut être utile de s'arrêter un instant et, pour employer un terme de marine applicable aussi bien aux navigateurs qu'aux pédagogues, de « faire le point » en examinant la situation de l'enseignement dans ses rapports avec les tendances générales de notre époque.

Rappel historique.

Il est un fait qui domine le problème : Depuis un siècle environ, l'Etat a été chargé de la mission de donner au peuple et plus spécialement à la jeunesse l'instruction jugée nécessaire.

C'est à la Révolution française qu'il faut remonter pour trouver les sources de l'institution scolaire moderne. En faisant table rase du passé, la Révolution ne laissa subsister en face l'un de l'autre que l'individu et l'Etat ; elle se donna, du même coup, la tâche difficile de tout créer à nouveau. Ce que faisaient autrefois l'Eglise, les universités, les ordres religieux, les corporations et certaines communes, l'Etat fut appelé à le faire.

On ne saurait nier que dans une république, l'instruction générale, la culture de l'esprit et des valeurs morales, — en un

mot la formation des individus en vue du libre exercice de la personnalité humaine — ne constituent un véritable intérêt d'Etat puisque chaque citoyen dispose d'une part de souveraineté.

Dès l'origine, l'Etat a organisé l'école en fondant ses conceptions sur des opinions que le génie de Victor Hugo allait formuler en un véritable corps de doctrines. Je rappelle, notamment, le chapitre du cinquième livre des « Misérables », intitulé « Quel horizon on voit du haut de la barricade ». Quand on relit ces pages, on demeure confondu de la puissance verbale de l'artiste, en même temps que des erreurs prophétiques du visionnaire. Mais le prodigieux succès de son œuvre prouve que les affirmations de Victor Hugo répondaient à une foi latente.

En effet, on était généralement acquis à cette croyance que le but de la vie, c'était la poursuite du bonheur et que le bonheur de l'homme et la perfection sociale dépendaient essentiellement de l'instruction. C'est de l'ouverture d'écoles qu'on faisait dépendre la disparition du paupérisme, des déficiences physiques, du vice et du crime et l'avènement d'une ère de paix, de justice et de fraternité.

Les Encyclopédistes et la Révolution française n'avaient pas prévu le rôle que l'Etat moderne ferait jouer à l'école lorsqu'ils demandaient l'instruction pour tous.

Le projet que Condorcet élabora pour l'Assemblée législative, pas plus que les considérations très « avancées » qu'il a développées dans son « Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain », n'empêchèrent qu'il dût recourir au suicide pour échapper à l'échafaud. Après avoir adopté le principe de l'obligation, auquel ils avaient ensuite renoncé, les révolutionnaires s'étaient montrés prudents. La Convention, sur un rapport de Daunou, en date du 27 octobre 1795, avait posé le principe de la liberté d'enseignement : « Nous nous sommes dit, — lit-on dans ce « Rapport sur l'organisation de l'instruction publique », — « liberté d'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction ; et nous avons ajouté : liberté des méthodes instructives... »

« Nous nous honorons — écrit par ailleurs Daunou dans son rapport — de recommander notre projet des noms de Talleyrand, de Condorcet et de plusieurs autres écrivains. Nous n'avons laissé que Robespierre, qui vous a aussi entretenus d'instruction

publique et qui, jusque dans ce travail, a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide par la disposition barbare qui arrachait l'enfant des bras de son père, qui faisait une dure servitude du bienfait de l'éducation et qui menaçait de la prison ou de la mort les parents qui auraient pu et voulu remplir eux-mêmes le plus doux devoir de la nature, la plus simple fonction de la paternité. »

Mais un dictateur allait venir qui s'empressa de tirer parti de l'institution scolaire au profit de ses conceptions de l'Etat.

Ce que souhaita et poursuivit Napoléon, ce fut le gouvernement des esprits dans le gouvernement des études, ces deux directions n'en faisant qu'une et celle-là soumise, sans écart, à son autorité.

Le premier empereur des Français, en chargeant exclusivement, par la loi du 10 mai 1806, l'Université impériale de l'éducation publique, avait institué un monopole de l'enseignement, semblable à celui du sel ou de la poudre à canon.

Toutes les écoles durent prendre pour base de leur programme : les préceptes de la religion catholique ; la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale dépositaire du bonheur des peuples, à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France ; l'obéissance aux statuts du corps enseignant qui avaient pour objet l'uniformité de l'instruction et qui tendaient à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille. D'autre part, tous les professeurs de philosophie étaient tenus de se conformer à l'édit de 1682 concernant les quatre propositions contenues dans la déclaration du clergé de France qui fixaient les limites de la puissance ecclésiastique.

Et nous touchons ici à l'un des aspects de la dictature : la mainmise du pouvoir sur l'enseignement au profit d'une idéologie ou d'un système.

L'empreinte napoléonienne est encore aujourd'hui sensible dans l'organisation des études. En France, durant tout le XIXe siècle, le problème de la liberté d'enseignement n'a pas cessé d'être agité et a donné lieu à des débats passionnés.

L'école populaire prussienne, par l'application de son programme, a été nettement orientée dans le sens d'un nationalisme audacieux. N'a-t-on pas dit de la victoire allemande de 1871 qu'elle était une victoire des maîtres d'école ?

Tendances générales actuelles.

Aujourd'hui, nous sommes en présence de conceptions qui intéressent non seulement l'enseignement, mais l'avenir de la culture.

Trois grands pays, qui ont joué un rôle considérable dans le développement de l'esprit humain, la Russie, patronne des peuples slaves, l'Allemagne, foyer de science, l'Italie, héritière de Rome, sont en voie de subordonner l'enseignement aux conceptions de l'Etat.

En ce qui concerne *la Russie*, il est difficile d'être objectivement renseigné et surtout d'obtenir une vue d'ensemble. L'école, sous toutes ses formes, a été utilisée comme instrument de propagande en faveur de la doctrine communiste ; les matières d'enseignement y étaient devenues des annexes de la politique à tel point qu'on a dit de la « nouvelle histoire du monde » enseignée aux élèves, « qu'elle n'avait de commun avec la vérité historique et le monde que l'intention de falsifier la première pour empoisonner le second ». N'est-ce pas Lénine qui a formulé ce principe : « Ce qui est moral, c'est ce qui est utile au parti communiste ».

Il semble toutefois qu'une évolution se soit produite, qui nous éloigne des extrêmes.

Par un arrêté du 16 mai 1934 et un décret du 26 janvier 1936, le Conseil des commissaires du peuple et le Comité central du parti communiste de l'U.R.S.S. ont fait procéder à une revision des manuels et des méthodes d'enseignement de l'histoire de la Russie et de l'histoire générale.

Les autorités ont constaté qu'on présentait aux élèves « des définitions abstraites de formation socialo-économique, en substituant ainsi à un exposé continu de l'histoire des schémas sociologiques abstraits ».

Mais en prenant connaissance du rapport du « jury de la Commission gouvernementale pour le concours du meilleur manuel d'histoire », on remarque bien vite que si les jurés enregistrent comme une victoire l'abandon des clichés sociologiques abstraits, ils insistent sur la « description marxiste des événements historiques ou condamnent les conceptions non marxistes de l'histoire ». [1]

[1] Publications de l'Institut international de coopération intellectuelle ; fascicule N° 84.

Malgré ses réformes, l'école soviétique demeure l'institution d'un parti ; elle place toute la pédagogie dans la dépendance du régime qui a décrété l'athéisme obligatoire, qui se propose d'extirper la foi du cœur de l'homme et de créer une mentalité officielle, dite prolétarienne.

En Allemagne, la réforme de l'éducation, dont le début coïncide avec l'instauration du nouveau régime, se poursuit méthodiquement. Elle se fonde sur les « principes de l'organisation scolaire » (*Leitgedanken zur Schulordnung*) du 18 décembre 1933, dont nous citons l'extrait suivant :

« La tâche suprême de l'école est l'éducation de la jeunesse pour le service de la nation et de l'Etat dans l'esprit national-socialiste. Toute la vie extérieure et intérieure de l'école est consacrée à cette tâche... La jeunesse hitlérienne complète cette œuvre par la discipline du caractère, l'entraînement à la maîtrise de soi-même et la culture physique. Mais l'école et la jeunesse hitlérienne doivent tenir compte, dans ce qu'elles demandent à la jeunesse, du concours éducatif des parents et du culte de la vie de famille. »

Une nouvelle loi organique s'élabore pour l'application généralisée de ces données essentielles ; la réforme s'accomplit expérimentalement par étapes :

Organisation de la jeunesse hitlérienne et institution d'un « Jour officiel de la jeunesse » (décret du 7 juin 1934) et d'une Fête de la jeunesse allemande, cette dernière découlant des dispositions prises pour développer la culture physique non seulement à l'école, mais hors de l'école (décret du 6 mai 1935).

Création de communautés scolaires qui groupent les parents et les éducateurs en vue de créer une responsabilité collective (décret du 24 octobre 1934).

Institution d'un service de travail obligatoire (loi du 26 janvier 1935) qui doit être la grande école sociale de la nation. Dorénavant, toute la jeunesse allemande servira la patrie par les outils du pionnier en temps de paix, comme elle la servira par les armes en temps de guerre. Le service du travail comblera le fossé qui séparait autrefois les intellectuels et les manuels.

Institution de cours spéciaux et d'une année de séjour à la campagne, deux formes d'organisation destinées à réunir la jeunesse dans des camps où le caractère, l'esprit de discipline

et le sens de la responsabilité sont développés sous l'influence de la camaraderie.

Unification de l'enseignement secondaire, commencée en 1937, réalisée en 1938 (décret de février 1938). La nouvelle institution se met résolument au service d'une éducation basée sur le développement de l'individu, visant à accroître les forces du corps et les forces de l'âme et à l'éduquer en vue de la vie collective de la nation.

« Il ne faut pas que l'enseignement devienne une fin en soi dans le sens de la culture dite « générale ». L'enseignement doit être basé sur la vie ; il doit être lié à l'atmosphère dans laquelle vivent les élèves, aux impressions et aux idées qu'ils éprouvent. Alors seulement les connaissances acquises par un enseignement vivant ne seront pas inutiles. Il est nécessaire, pour cela, que tout enseignement soit en même temps une éducation et que, par conséquent, l'éducation donnée aux jeunes filles soit différenciée de celle des jeunes gens, afin de correspondre aux responsabilités particulières que les femmes ont dans l'Etat et dans la nation. »

« Le système scolaire tout entier doit tendre à éduquer l'individu allemand, à lui inculquer la manière de vivre allemande et à développer au plus haut point ses aptitudes spirituelles et mentales ; il doit enfin le mettre en mesure de collaborer aux tâches que l'histoire a imposées à l'Allemagne. » [1]

En Italie, l'organisation fasciste sert de cadre à l'organisation scolaire. Après avoir passé dans des établissements officiels préparatoires, l'enfant appartient à des formations spéciales : il devient balilla, puis avant-guardiste. Dès l'âge de 18 ans, le jeune homme fait partie des jeunesses fascistes pour être enrôlé dans un groupement appartenant soit au faisceau juvénile, soit à la milice universitaire.

Dans une séance du 15 février 1939, le Grand Conseil fasciste a approuvé la « Charte de l'école » dont nous donnons, ci-après, quelques extraits :

« Dans l'unité morale, politique et économique de la nation italienne, qui trouve sa réalisation intégrale dans l'Etat fasciste, l'école — premier fondement de la solidarité de toutes les forces

[1] Citations extraites du rapport de la délégation allemande à la VIIe Conférence internationale de l'instruction publique, sur le mouvement éducatif en Allemagne durant l'exercice 1937-1938.

sociales, de la famille à la corporation et au parti — forme la conscience humaine et politique des nouvelles générations.

» L'école fasciste, grâce à l'étude conçue comme formation de la personnalité, met en œuvre le principe d'une culture populaire inspirée des valeurs éternelles de la race italienne et de sa civilisation, et l'incorpore, par le travail, à l'activité concrète des métiers, des arts, des professions libérales, des sciences, de l'armée.

» Dans l'ordre fasciste, l'âge scolaire et l'âge politique coïncident. L'école de la jeunesse italienne (Gioventù italiana del Littorio) et la jeunesse universitaire fasciste (Gioventù universitaria fascista) forment ensemble un instrument unitaire d'éducation fasciste. Leur fréquentation constitue le service scolaire imposé aux citoyens dès leurs premières années et jusqu'à l'âge de 21 ans. Ce service consiste dans la fréquentation, de 4 à 14 ans, de l'école et de la jeunesse italienne ; il se continue dans cette dernière jusqu'à l'âge de 21 ans, même pour ceux qui ne poursuivent pas leurs études.

» Les études organisées conformément aux véritables possibilités intellectuelles et physiques des jeunes, visent à leur formation morale et culturelle et, en harmonie avec le but éducatif des jeunesses italiennes, à leur préparation politique et guerrière.

» L'éducation physique donnée dans les écoles par la « jeunesse italienne » seconde et favorise graduellement les lois de la croissance et vise à la fois le développement physique et le progrès psychique. La technique des exercices cherche à obtenir l'harmonie du développement, la discipline valeureuse, l'élévation morale, la confiance en soi, le sens élevé de la discipline et du devoir.

» Dans le domaine universitaire, la jeunesse universitaire fasciste pourvoit au développement sportif et militaire des étudiants.

» Le travail qui, sous toutes ses formes intellectuelles, techniques et manuelles, est prôné par l'Etat comme un devoir social, va de pair avec l'étude et le développement sportif en vue de la formation du caractère et de l'intelligence.

» L'orientation culturelle et professionnelle constitue la tâche prédominante de l'école, afin d'assurer, conformément à la raison et à la nécessité, la préparation d'hommes capables d'affronter les problèmes concrets de la recherche scientifique et de la production. Le principe de la sélection opère continuellement à l'école pour garantir sa fonction et le caractère propre à ses instituts.

» L'école et la famille, naturellement solidaires, collaborent intimement et continuellement pour atteindre les buts de l'édu-

cation et de l'orientation des élèves. Les parents participent à la vie de l'école et apprennent ainsi cette communion d'intentions et de méthodes qui fonde les forces de l'enfance et de l'adolescence sur les voies de la religion des pères et des destinées de l'Italie. » [1]

On voit comment le régime fasciste inculque à la jeunesse le goût de la discipline, développe en elle la passion de servir en exaltant la passion du sacrifice et en l'attachant à un idéal de grandeur patriotique pour lui faire prendre conscience de l'unité nationale.

Ainsi nous constatons qu'en Russie, comme en Allemagne et en Italie — et en bonne partie aussi au Japon — la formation de l'homme et l'enseignement sont conçus et organisés en fonction du régime. La jeunesse est instruite et éduquée pour l'Etat et par l'Etat ; la science même est placée sous le contrôle de l'Etat.

Mais, qu'on ne s'y trompe pas. Cette éducation n'a pas pour effet de limiter le développement des aptitudes individuelles.

Nous ne devons pas méconnaître — et il n'est pas superflu de rappeler — que dans les Etats totalitaires, le régime voue des soins extrêmes à la formation des élites dans lesquelles il puisera ses cadres et ses chefs. La Russie entretient à grands frais des laboratoires de recherches et d'expérimentation richement outillés ; l'Allemagne dispose, dans la plupart de ses établissements d'enseignement supérieur, de chaires de haute science ; l'Italie est abondamment pourvue d'académies et d'instituts de grande spécialisation.

Dans tous les domaines de la vie intellectuelle et artistique, la nation disciplinée subit l'influence hiérarchique.

Par ailleurs, l'éducation est destinée, non pas à éteindre la personnalité, mais bien au contraire à la développer jusqu'en ses possibilités extrêmes. La fin qu'on se propose, c'est de former des individus disposant d'un organisme physique vigoureux et dont les états affectifs et les représentations intellectuelles soient identiques. Il importe que chaque individu ait les mêmes sentiments, les mêmes idées, la même volonté, que tous les êtres qui constituent la nation.

Ainsi, de toutes les conceptions individuelles identiques doit

[1] Extrait d'un communiqué du Bureau international d'éducation (juin 1939).

jaillir une conception nationale, de tous les sentiments individuels identiques un sentiment national, de toutes les volontés individuelles identiques une volonté nationale, en un mot, de toutes les personnalités abondamment et identiquement formées, une personnalité collective qui devient véritablement l'âme de la nation, incarnée dans le chef suprême, symbole de l'autorité suprême. C'est dans la conscience de cette autorité que réside la puissance nationale.

Dans notre pays, l'école et l'enseignement ont été efficacement gardés jusqu'ici de toute idéologie ; les notions d'objectivité scolaire appartiennent en quelque sorte à notre patrimoine. Nous devons cette situation exceptionnellement favorable au fédéralisme.

A aucun moment, nous n'avons été menacés d'un monopole de l'enseignement, grâce au fait qu'une grande partie de l'enseignement a été confiée, dès l'origine, aux communes ou à des organisations régionales.

En outre, nous considérons qu'en matière scolaire l'Etat ne dispose pas d'une puissance qui lui soit propre ; il est, en somme, le mandataire du peuple et il agit par l'organe de ses représentants. Est-il besoin de rappeler que la Constitution fédérale ne prévoit pas que l'école est obligatoire, mais bien l'instruction primaire (art. 27, 2e alinéa).

Toutefois, certaines tendances se sont manifestées dans le passé vers une centralisation de l'enseignement au profit du pouvoir fédéral.

La Constitution de 1848 limitait les compétences de la Confédération au droit d'établir une université suisse et une école polytechnique (art. 22).

Celle de 1874 consacre le principe de l'instruction primaire obligatoire et prévoit que la Confédération peut intervenir au besoin dans les cantons (art. 27). Rappelons, pour mémoire, le fameux arrêté fédéral du 14 juin 1882 dénommé à l'époque « arrêté du bailli scolaire ».

En 1915, une motion Wettstein remit en question le problème de l'éducation nationale, en demandant que le pouvoir fédéral participe à l'instruction populaire.

Un projet d'arrêté et un message à l'appui furent élaborés par le Conseil fédéral. La Conférence suisse des chefs de départements de l'Instruction publique ayant été consultée, consi-

déra qu'il n'était pas nécessaire d'augmenter les compétences de la Confédération et le projet du Conseil fédéral fut finalement retiré de la liste des objets soumis aux Chambres. Mais un rapport sur le problème de l'enseignement secondaire fut demandé au professeur Barth ; c'est de cette étude qu'est sortie, en 1925, l'ordonnance concernant la reconnaissance des certificats de maturité par le Conseil fédéral suisse. Dès lors, la Confédération exerce un contrôle de l'enseignement donné dans les gymnases suisses ; c'est d'elle que relève l'Ecole polytechnique et elle subventionne non seulement l'enseignement primaire, mais aussi l'enseignement agricole et l'enseignement professionnel ; ce dernier fait l'objet de la loi fédérale du 26 juin 1930.

Il faut bien admettre que si l'Etat est chargé de délivrer l'autorisation d'exercer certaines professions, il doit être à même de s'assurer que la formation de ceux qui s'y préparent est conforme aux besoins généraux et qu'elle est de nature à fournir les garanties suffisantes. C'est la conséquence toute naturelle d'un principe.

Par ailleurs, l'opinion publique a été sollicitée d'examiner le projet d'institution d'une Académie suisse. L'idée en a été lancée par M. Robert Faesi, professeur à l'Université de Zurich, qui estime que malgré ses nombreux établissements d'instruction, la Suisse n'a pas encore atteint, dans la culture de l'esprit, le degré suprême qui est celui de la recherche désintéressée.

A l'exception des artistes purs, les hommes qui composent l'élite intellectuelle sont absorbés par les tâches de leur enseignement. D'autre part, nous vivons à une époque utilitaire et nous sommes trop enclins à apprécier la science en raison de ses applications pratiques, trop attachés aux succès de la technique qui nous font perdre le goût des valeurs idéales, trop préoccupés du problème de l'existence matérielle.

Le bouleversement de la vie économique et les troubles sociaux qui en résultent, l'abandon des principes qui se résorbent en opportunité dans l'universelle incohérence, l'appel à la volonté qui tranche les difficultés sans les résoudre et qui se substitue aux démarches méthodiques et trop lentes de l'entendement, sont autant de manifestations qui menacent la vie de l'esprit.

L'Académie suisse, telle que la conçoit son initiateur, serait appelée à personnifier la culture suisse au dehors en la rendant plus consciente d'elle-même.

Le projet a rencontré, dès l'origine, pas mal d'opposition et il se heurte à d'énormes difficultés. Il me suffira d'avoir fait mention de cette tentative qui n'est pas nouvelle dans notre pays.

L'école suisse a échappé, jusqu'à aujourd'hui, au doctrinarisme et à l'idéologie. Elle est demeurée un foyer d'instruction et un centre de culture qui n'a été entamé ni par les luttes confessionnelles, ni par les luttes politiques.

Et pourtant, c'est le pouvoir politique qui exerce l'autorité sur l'école puisque aussi bien toutes nos lois scolaires sont discutées et adoptées par les Grands Conseils de nos cantons ; mais il n'en est pas résulté d'inconvénients majeurs, grâce à l'esprit de tolérance, à la sollicitude et au respect dont l'institution a été entourée, grâce aussi à la stabilité de plusieurs notions fondamentales qui sont en quelque sorte entrées dans les mœurs.

Il est certain que les principes de l'éducation ne peuvent pas être soumis, sans danger, aux fluctuations de l'opinion publique ; l'école doit dépendre, non des sentiments du plus grand nombre, mais de la sagesse éclairée des meilleurs. Elle est ouverte à tous ; elle appartient à tous. Il importe que l'enseignement qui y est donné soit de nature à ne blesser ni les convictions des élèves, ni le sentiment des familles.

L'école doit être préservée des influences partisanes, de l'agitation des luttes politiques et du fanatisme sous toutes ses formes.

Certes, en matière de liberté d'opinion, personne ne songe à contester au maître d'école les droits qui lui sont garantis par la constitution. Il ne s'agit pas de la liberté, mais de l'usage qu'on en peut faire.

Je suis de ceux qui considèrent que l'activité du pédagogue, par sa nature même, est inconciliable avec celle d'un agitateur politique. L'esprit pédagogique suppose des qualités de pondération, de mesure et d'impartialité, qu'on ne rencontre pas dans la propagande des conceptions extrémistes.

Si l'école a été respectée et si elle est entourée de l'estime et de la considération générales, elle le doit en bonne partie au personnel enseignant.

Le jour où le maître d'école renoncerait à la dignité que réclame, jusque dans sa vie privée et dans ses activités person-

nelles, l'exercice d'une vocation qui exige de hautes qualités et de multiples devoirs, l'école publique risquerait fort de tomber dans le discrédit.

Le maître d'école se souviendra qu'en acceptant une charge dans l'enseignement public, il fait un pacte avec la société tout entière et que l'enjeu de ce pacte c'est l'enfant.

Pour les autorités, c'est un devoir que de garder l'école en dehors et au-dessus de tout ce qui pourrait porter atteinte à la mission qu'elle est appelée à remplir.

Education nationale.

Les événements qui se déroulent autour de nous devaient fatalement retentir sur l'école et sur l'enseignement. C'est dans l'antagonisme de principes fondamentaux que résident les éléments d'une crise et toutes les crises que l'histoire a enregistrées ont exercé une influence sur la formation de l'homme.

Nous nous rendons compte que les sciences de la matière se révèlent insuffisantes et qu'elles ne nous dispensent pas de connaître celles de la vie affective et de la vie spirituelle ; nous constatons que le savoir ne tient lieu ni de caractère, ni de vertu ; nous reconnaissons qu'il est nécessaire à la nation que nous sommes, de reprendre conscience de sa mission historique et des valeurs de son patrimoine. Il est clair que dans la recherche des moyens, la pédagogie devait être mise en cause.

Déjà depuis plusieurs années, étudiants et maîtres d'écoles ont examiné bon nombre de problèmes qui trahissent les préoccupations de notre temps.

Les Universités ont examiné l'angoissante question du chômage dans les professions libérales. Le numéro de mai 1937 de la revue universitaire suisse est consacré à la défense nationale ; celui de juin 1939, à l'avenir spirituel de la Suisse.

La Société pédagogique de la Suisse romande, qui a discuté, dans son Congrès de 1936, le rôle de l'école populaire dans l'Etat, élabore, en vue des assises de 1940, un rapport sur la préparation de la jeunesse suisse à ses devoirs civiques.

En 1937, la Société suisse des instituteurs se prononça, par des résolutions, sur le problème suivant : « L'école, le maître et la démocratie ». Le programme de son assemblée de 1939, comme celui de la Semaine pédagogique organisée du 8 au 13 juil-

let, à Zurich, à l'occasion de l'Exposition, sont d'inspiration nationale.

Le problème est posé. On demande à l'école publique d'intervenir pour sa part dans l'œuvre de sauvegarde de l'esprit suisse et d'orienter l'éducation dans cette voie.

Il ne s'agit pas d'une question nouvelle et les interventions qui se sont produites au Parlement fédéral et dans les assemblées législatives de plusieurs cantons ne doivent pas laisser supposer que les autorités scolaires se sont désintéressées, dans le passé, de la formation civique du citoyen suisse.

A ce sujet, nous signalons les publications ci-après :

« Comment préparer les jeunes Suisses aux devoirs de la vie civique. » Discours prononcé par M. E. Frey, ancien conseiller fédéral, à l'assemblée générale de la Société suisse d'utilité publique, le 18 septembre 1906.

« L'éducation nationale en Suisse. » Etude historique publiée par les *Archives de l'enseignement en Suisse (Archiv für das schweiz. Unterrichtswesen)*, tome 1918, p. 1 à 126.

Cette importante étude a été résumée dans l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, tome 1919, p. 45 à 105, par M. J. Savary, directeur des Ecoles normales du canton de Vaud. Elle est suivie du rapport de M. Karl Barth sur la « réforme de l'enseignement secondaire » (*op. cit.*, tome 1919, p. 107 à 127).

« Le rôle de la Confédération dans l'éducation nationale de la jeunesse suisse », par M. E. Chuard, ancien conseiller fédéral (*op. cit.*, tome 1929, p. 9 à 33).

Nous reproduisons, ci-après, les conclusions de l'étude de M. Jules Savary, car elles démontrent que le problème de l'éducation nationale en Suisse n'a pas sa source dans les événements récents qui agitent l'opinion européenne.

« *Conclusions.* — Depuis la chute de l'ancienne Confédération, l'importance de l'éducation nationale n'a jamais été méconnue en Suisse. Cependant, dans les dernières années du XIXe siècle et dans les premières années du XXe, nous avons subi l'influence du matérialisme et du scepticisme qui dominaient de plus en plus les esprits. Il a fallu les signes avant-coureurs de la guerre, puis l'épouvantable mêlée, avec ses menaces angoissantes et ses multiples conséquences politiques et économiques, pour secouer l'indifférence où nous nous abandonnions.

» Des milieux les plus divers des voix s'élevèrent, des propo-

sitions surgirent, réclamant une meilleure préparation de la jeunesse suisse à ses devoirs envers la patrie. Qu'est-il résulté de tous ces discours, de tous ces rapports, de toutes ces délibérations ? Je crains que, la paix étant revenue, le mouvement national auquel nous avons assisté ne s'arrête sans avoir rien produit de durable. Nous avons pourtant fait certaines constatations que nous ne devons pas oublier, et parmi les idées qui furent émises, il en est quelques-unes qui paraissent dignes d'être traduites en actes.

» L'enseignement primaire, par exemple, devrait concentrer davantage ses efforts sur la formation du futur citoyen. Il ne faut pas demander à l'école primaire des leçons de civisme en due forme, mais une inspiration générale qui se fasse sentir du commencement à la fin de la classe et qui exerce son action moins sur les intelligences que sur les cœurs et les volontés.

» L'instruction civique proprement dite devrait être réservée aux cours complémentaires qui, dans cette période de 16 à 20 ans toujours critique pour le jeune homme, auraient pour mission spéciale de le préparer, intellectuellement et moralement, à devenir un citoyen éclairé et conscient de ses responsabilités.

» Les jeunes filles devraient aussi recevoir un enseignement postscolaire destiné à faire d'elles de bonnes mères de famille, capables de s'intéresser aux affaires publiques et d'en parler à leurs enfants, capables aussi d'user judicieusement de leur droit de vote, si celui-ci leur est accordé.

» Les écoles secondaires et les universités, sans tomber dans un nationalisme étroit et prétentieux, devraient faire dans leur programme une place plus grande à tout ce qui peut contribuer à faire mieux connaître ou mieux aimer le pays.

» Il faudrait, aussi souvent que possible, associer les écoles aux manifestations diverses de notre vie nationale.

» Toutefois, il ne faut pas oublier que l'école ne peut pas tout. La famille d'une part, la presse d'autre part, ont aussi leur rôle à remplir.

» Les autorités communales, cantonales et fédérales devraient saisir toutes les occasions de fortifier l'attachement de notre peuple à nos institutions démocratiques. Les autorités pourraient, par exemple, sans augmenter le nombre des fêtes bruyantes et coûteuses, instituer une cérémonie solennelle au cours de laquelle tous les jeunes gens ayant 20 ans dans l'année seraient mis en possession de leurs droits civiques. Après avoir rendu ces nouveaux électeurs attentifs à la valeur de ces droits, et les avoir exhortés à en faire un usage fidèle et digne, on pourrait exiger d'eux une sorte de serment civique. »

(*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, tome 1919, p. 104 et 105.)

Voilà en quels termes un pédagogue résumait, il y a déjà vingt ans, les tendances générales du problème de l'éducation nationale en Suisse.

Ce problème est remis actuellement en chantier parce que la Suisse, considérant l'évolution des conceptions politiques, sociales et morales dans les Etats qui l'entourent, éprouve le besoin de sauvegarder ses institutions séculaires, les principes fondamentaux de son organisation démocratique, les valeurs spirituelles qui sont la substance dont elle vit ; en un mot, la Suisse entend demeurer elle-même, se soustraire à toute idéologie et conserver son intégrité et son indépendance.

Comment le pourrait-elle, sinon en puisant abondamment à la source des valeurs sur lesquelles elle fonde l'existence matérielle, sociale et morale de la nation et en instruisant la jeunesse de ses devoirs envers le pays.

N'assistons-nous pas, dans le monde entier, à une nouvelle détermination des valeurs ? L'Institut international de coopération intellectuelle s'applique à l'étude de notions fondamentales qui doivent déterminer les rapports de l'individualité humaine avec le milieu, la situation de dépendance des sciences de la matière (physique, chimie, sociologie) et des sciences de la vie (psychologie, biologie, morale) et il organise à cet effet ces « Entretiens » si captivants, dont celui de Nice, en 1935, « sur la formation de l'homme moderne » est particulièrement significatif.

L'Institut de coopération intellectuelle a considéré qu'au delà des études techniques, des travaux de spécialistes, des examens partiels et des accords limités, il y avait des programmes à établir et des directions à fixer ; — qu'il importait de donner à l'esprit le rôle qu'il doit tenir ; — qu'il était indiqué de mettre la culture nationale au service de la vie générale ; — qu'il était nécessaire de définir les principes que doit reconnaître la conscience universelle et, ces principes une fois établis, d'en assurer la diffusion par l'éducation. (Publication de l'Institut international de coopération intellectuelle, fascicule N°s 51-52, note p. I à V).

Ce que fait l'Institut de coopération intellectuelle sur le plan international, la Suisse le fait actuellement sur le plan national.

C'est dans cet esprit, qui demeure à l'avenir comme par le passé, inspiré de la volonté et des sentiments de paix du peuple suisse, esprit national qui ne prononce pas d'exclusive, ni à l'égard d'aucun pays, ni à l'égard d'aucune des valeurs culturelles, que les autorités ont été invitées à se saisir du problème.

A la demande du département fédéral de l'Intérieur, la Conférence suisse des chefs de départements de l'Instruction publique a procédé à une étude dont les conclusions font l'objet d'un rapport qui a été adopté le 29 juin 1938.

Nous résumons comme suit le point de vue de la Conférence :

Education nationale.

1° Les écoles ont le devoir de se consacrer à l'avenir, plus que par le passé, à l'éducation nationale en faisant, au besoin, passer à l'arrière-plan, l'histoire de l'antiquité et éventuellement celle du moyen âge.

2° Les cantons (éventuellement la Conférence des directeurs de l'instruction publique) organisent des cours préparatoires pour les maîtres qui se destinent à enseigner l'instruction civique. Ces cours sont à la charge de la Confédération qui fournit également, en tout ou en partie, le matériel d'enseignement pouvant être utilisé dans toute la Suisse pour développer l'éducation nationale et l'instruction civique.

3° Dans les écoles normales, l'enseignement de l'instruction civique doit être organisé en liaison avec l'histoire, de telle manière que les maîtres soient à même d'enseigner cette discipline sans autre préparation.

Tout en considérant que la culture générale demeure essentielle dans la formation des maîtres, les écoles normales feront, au besoin, passer à l'arrière-plan les disciplines qui ne sont pas indispensables à la pratique professionnelle, au profit de l'enseignement de l'histoire contemporaine et de l'éducation civique.

4° La Conférence recommande l'institution d'une manifestation publique destinée à marquer dignement l'achèvement de la vingtième année et par là même, l'entrée dans leur majorité des jeunes gens et des jeunes filles.

5° La formation académique crée un problème de portée nationale qui ne pourra être résolu sans une collaboration efficace de la Confédération.

Instruction civique.

1° A l'école primaire, les manuels pour l'enseignement de l'histoire et de la langue allemande feront l'objet d'une revision qui tiendra compte de la formation civique. En outre, il y aura lieu d'examiner si, dans les manuels et dans l'enseignement, la part faite à l'histoire de l'antiquité et du moyen âge ne devrait pas être réduite au profit de l'histoire contemporaine et de l'instruction civique.

Dans le degré supérieur de l'école populaire, les élèves seront initiés aux principes qui régissent l'administration de la Confédération, des cantons et des communes, leurs compétences respectives, les parlements, les élections et les votations.

2° Dans tous les établissements d'instruction qui font suite à l'école primaire : écoles secondaires, gymnases, écoles réales, écoles de commerce, écoles professionnelles de toutes natures, écoles d'agriculture, écoles de jeunes filles, écoles techniques, écoles normales et écoles ménagères, seront introduites des leçons d'instruction civique, adaptées aux divers degrés.

3° Il est indiqué, d'autre part, d'instituer des cours obligatoires d'éducation civique pour les jeunes gens et les jeunes filles, libérés de la scolarité et qui ne fréquentent pas un établissement d'instruction.

Suivant le nombre des participants, ces cours seront organisés séparément pour les jeunes filles et pour les jeunes gens.

4° En attendant l'institution d'un enseignement obligatoire de l'instruction civique, il est indiqué d'organiser des cours du soir pour les jeunes gens qui vont atteindre leur vingtième année.

5° Dans les universités, un cours d'éducation civique devra être introduit à titre permanent ou périodique (un semestre sur deux) pour les étudiants et les auditeurs de toutes les facultés.

Ainsi l'école suisse est chargée d'une mission : celle de former une jeunesse saine, consciente de la valeur des idées, des conceptions et des institutions qui sont le fruit de longs siècles d'expérience, disciplinée par ses devoirs, attachée à son pays, soucieuse de le bien servir en toutes choses et en toutes circonstances.

Education nationale, certes ! Mais éducation généreuse et vivante appelée à poursuivre le développement de la personnalité humaine en puisant dans le trésor des vérités qui appartiennent à tous les hommes et qui sont de tous les temps.

L'école et la coopération internationale.

Le grand public ignore généralement les rapports qui se sont établis entre l'école et les organismes de l'institution de Genève et qui ont marqué l'enseignement de leur empreinte.

Sans doute peut-il paraître téméraire de faire intervenir, au cours de notre exposé, une S.d.N. qui va s'effritant, qui s'est révélée impuissante à faire régner la paix par le droit et la justice et dont certains prédisent la fin prochaine.

Si la S.d.N. devait subir une éclipse totale ou même disparaître, bon nombre d'institutions émanées d'elle n'en subsisteraient pas moins. Il convient donc de signaler celles qui intéressent l'enseignement et la culture en rappelant dans quelles circonstances elles ont vu le jour.

Pour faire régner la paix par l'entente des peuples, il fallait rapprocher les hommes. On a donc cherché à grouper les associations existantes et à en créer de nouvelles ; on a travaillé ensuite à coordonner leurs activités.

C'est dans ce but qu'ont été créées dans les Etats, membres de la ligue, des Commissions de coopération intellectuelle qui font la liaison entre les associations nationales et l'Institut international de coopération intellectuelle. Autour de ce noyau central gravitent de nombreuses sociétés, groupements, conférences et instituts.

L'école a été appelée à « coopérer » à l'œuvre de rapprochement des peuples. On a organisé à cet effet une radiophonie scolaire internationale, un institut international du film éducatif, un comité permanent de la correspondance scolaire internationale, divers autres comités internationaux chargés des voyages scolaires, des échanges d'élèves, des auberges de la jeunesse. Car, pour rapprocher les hommes, il faut leur apprendre à se connaître.

Les « Amitiés internationales par le travail et la vie en commun », « l'Entente internationale des peuples par la jeunesse » organisent des camps qui utilisent les bâtiments scolaires. On a fondé des colonies internationales de vacances. On a même organisé des cours internationaux de vacances. (Sous les auspices de la faculté de théologie, un séminaire international de théologie a été ouvert à Genève, du 20 juillet au 18 août 1934.)

Toutes les écoles du monde ont été sollicitées d'inscrire à leur programme un enseignement nouveau pour initier la jeunesse aux buts de la Société des nations.

Tous les gouvernements ont été invités à refondre les manuels d'histoire en les expurgeant de tout ce qui pouvait nuire à la paix.

Pour se documenter sur la vie des peuples, des « centres » ont été institués. Les sciences, les arts, la pédagogie disposent aujourd'hui, dans la plupart des pays du monde, de « centres de documentation ». Mais comme les mêmes mots ne s'appliquaient pas aux mêmes choses, il a fallu unifier la terminologie et la technologie de la documentation ; à cet effet, on a créé des « centres de coordination » ; il en existe pour les archives, pour la statistique ; d'autres sont en voie de formation.

On a aussi songé, dans les milieux de la coopération internationale, à mettre en présence les personnalités scientifiques les plus marquantes et à leur demander d'examiner, au cours d'entretiens, les problèmes fondamentaux.

Athènes, Rome, Madrid ont abrité ces conférences de savants. L'entretien de Madrid sur l'avenir de la culture qui a eu lieu du 3 au 7 mai 1932, était présidé par Madame Curie. Celui de 1934 a eu lieu à Venise, du 25 au 28 juillet ; il a eu pour sujet l'art et la réalité. L'entretien de Nice, en 1935, du 1er au 3 avril, s'est proposé de « chercher à définir et à préciser l'idée de l'homme moderne dans un monde profondément transformé par les progrès quotidiens de la technique, à voir quels sont les moyens d'éducation adaptés à cette situation et qui permettent de préserver et d'enrichir la personnalité humaine ».

L'entretien de Varsovie a eu pour sujet : Les nouvelles théories de la physique ; celui de Paris, en 1937 : Le destin prochain des lettres ; celui de Luxembourg, en 1938 : Etudiants à la recherche de leur université.

D'autre part, des réunions de spécialistes sont organisées par le Conseil international des unions scientifiques, en collaboration avec les organes de la Coopération intellectuelle. Un comité d'études a tenu ses assises à Prague, un à Neuchâtel, en décembre 1937, un autre à Zurich en décembre 1938, (sur les fondements et la méthode dans les sciences mathématiques). L'Institut de coopération intellectuelle a été saisi de demandes pour de nouvelles réunions qui pourront avoir lieu dès 1939 et porteront

sur des problèmes parmi lesquels nous mentionnons, à titre indicatif : la coordination des terminologies scientifiques ; les nouvelles théories de la biologie moderne; les applications du calcul des probabilités.

Il est regrettable, quand on étudie l'activité des institutions de Genève, que les événements qui se déroulent sous nos yeux soient de nature à alimenter le scepticisme et même l'ironie. Car on découvre, dans l'esprit de ceux qui collaborent avec sincérité, un effort vers l'unité morale des nations qui ne manque pas de grandeur. Nous ne connaissons pas les destinées de l'humanité ; mais il n'est pas indifférent, ni pour cette génération, ni pour nos après-venants, que l'éducation soit fondée sur une conception matérialiste ou au contraire sur une conception spiritualiste de l'homme et de la race.

Or, c'est bien de cela qu'il s'agit et il s'agit aussi de savoir si dans la lutte que se livrent présentement l'individualité humaine et l'organisation sociale, on moulera le milieu économique sur l'homme ou l'homme sur le milieu.

Nous ne pouvons pas nous désintéresser du mouvement des idées dont sont saisies certaines organisations qui relèvent de la Société des nations. C'est pourquoi, en en faisant mention, je ne crois pas m'éloigner de mon sujet. J'en touche peut-être le point le plus important.

C'est de la conception qu'on se fait de l'homme et de la vie humaine que peuvent dépendre, pour bien longtemps, l'avenir des études et les techniques de l'éducation.

Aussi est-il réconfortant de savoir que des savants de bonne volonté font la garde des valeurs permanentes de la civilisation humaine et que la science et la morale, partout où elles s'expriment librement, continuent à proclamer que l'éducation est en définitive l'initiation à la maîtrise de soi-même.

Les bouleversements de l'après-guerre ont eu déjà des répercussions profondes sur l'organisation de l'enseignement. Les notions de démocratie et de liberté ne sont compatibles qu'avec celle de culture, celle-ci devant être la garante de celles-là.

Les Etats nouveaux se sont inspirés de cette vérité ancienne ; une de leurs premières activités a été d'ouvrir des écoles pour donner à leurs peuples les bienfaits de l'instruction, garantie fondamentale des libertés reconquises.

Il a donc fallu choisir parmi toutes les formes possibles d'orga-

nisations ; il a fallu se prononcer sur certains principes d'éducation ; dans tous les pays neufs, les mêmes questions ont été soulevées et discutées.

Parallèlement, les Etats anciens, secoués jusqu'en leurs fondements par la guerre, détraqués, anémiés, ont dû remettre sur le métier des problèmes dont les circonstances de la guerre et de l'après-guerre avaient bouleversé toutes les données.

Une réadaptation s'est imposée partout ; chacun a éprouvé le besoin de se renseigner sur ce que décidait le voisin et c'est de ces circonstances que sont nés, d'abord le Bureau international d'éducation qui est un organe de documentation et de liaison, puis la Conférence internationale de l'éducation.

La Suisse, qui se croyait touchée beaucoup moins qu'elle ne l'était réellement par la guerre et ses conséquences, s'est d'abord tenue à l'écart. Vivant sur un fonds solide de probité traditionnelle, elle n'éprouvait pas le besoin de transformer son organisation. Néanmoins, le Conseil fédéral a estimé que notre pays ne pouvait pas demeurer plus longtemps étranger à une organisation qui a son siège sur notre sol et il est devenu membre de la Conférence depuis 1935.

Je signale ce fait qui a son importance. La Conférence internationale de l'éducation réunit chaque année les représentants d'une quarantaine d'Etats qui examinent une ou deux questions générales d'enseignement et qui se renseignent réciproquement sur le mouvement éducatif de leur pays respectif.

L'élément nouveau, c'est la cohésion et la synthèse.

Le travail de chacun est mis à la disposition de tous. Les techniques peuvent s'enrichir ; le vent du large peut pénétrer dans des institutions qui ne sont pas toujours suffisamment aérées.

Personne n'oserait prétendre qu'il n'a pas besoin du souffle de l'esprit.

Dans leur œuvre de réadaptation, les Etats étrangers ont souvent regardé vers la Suisse et se sont largement inspirés de notre organisation et de nos méthodes. Ils nous ont pris ce que nous avons de meilleur et ils y ont ajouté, si je puis dire, les derniers perfectionnements. Il en résulte que notre enseignement, qui a beaucoup donné, pourrait aussi utilement recevoir. Nous disposons, logée dans des bâtiments qui ont l'apparence de braver les siècles, d'une organisation dont l'armature semble

immuable ; nos cadres sont rigides et ce qui a fait notre force pourrait aussi devenir une cause de faiblesse.

Nous pouvons élargir notre horizon.

Principes nouveaux.

Durant tout le XIXe siècle, les principes de l'enseignement ont reposé sur deux croyances essentielles :

La première a placé dans une dépendance de cause à effet le bonheur et la diffusion du savoir. La seconde a placé l'école dans la dépendance des sciences de la matière.

Il est indiqué que nous réformions nos conceptions sur ces deux points.

L'expérience nous a appris — et la leçon que nous imposent les événements, pour amère et cruelle qu'elle soit, n'en doit être que plus salutaire — l'expérience nous a appris que le « savoir » ne possède pas toutes les vertus qui lui avaient été prêtées. Dans la formation de l'homme, ce qui importe, c'est la culture.

Mais tandis que l'ancienne philosophie procédait à une division des fonctions de la nature humaine (le corps, l'âme, l'esprit, le caractère...) et des facultés de l'être (intelligence, mémoire, volonté...) le mérite essentiel que se sont acquis au cours de ces dernières années les sciences psychologiques et principalement la biologie, c'est de nous avoir révélé l'*unité* de l'être et c'est de nous avoir appris, en même temps, que la nature de l'être est spécifiquement individuelle. Montaigne avait déjà pressenti, à travers Platon, ces vérités fondamentales quand il écrivait : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse ; c'est un homme ».

En effet, toutes les parties de notre être sont liées entre elles ; chaque fonction a ses retentissements sur toutes les autres fonctions de l'organisme ; lorsqu'un élève épelle un mot de son vocabulaire pour en apprendre l'orthographe, ce n'est pas seulement son intelligence qui travaille, c'est tout son être, par la circulation du sang dont le cerveau réclame l'accélération, par la digestion qui peut être modifiée, par les multiples sécrétions des glandes, par la mise sous tension du système nerveux.

D'autre part, chaque être agit et réagit selon les caractères de son individualité propre. L'homme est à la fois un « être

humain » par les caractères qu'il a en commun avec ses semblables et une « personnalité » par les caractères qui l'en distinguent et le différencient.

En conséquence, il importe :

a) de fournir à l'enfant l'occasion d'exercer les puissances de tout son être, par où il faut entendre toutes les activités qui intéressent non seulement la formation intellectuelle, mais aussi et dans la mesure la plus abondante possible, celles qui intéressent la vie affective, le sens esthétique, la vie de l'esprit et des sentiments, la conscience et la volonté en ne perdant jamais de vue que le principe de nos actions a sa source dans la vie intérieure ;

b) de cultiver l'effort. Aucune de nos facultés n'est indépendante et aucune ne se conçoit sinon en fonction de nos organes. Quand nos facultés sont mises en éveil, c'est la physiologie de notre être qui est en cause.

Cette relation étroite, que la science de l'homme établit aujourd'hui entre les facultés et les organes, entre l'activité psychique et l'activité physiologique donne un relief saisissant à la nécessité d'assurer la santé du corps et l'équilibre des fonctions organiques.

En même temps, elle révèle la loi de l'effort. Plus un muscle fonctionne, plus il se développe ; au lieu de l'user, le travail le fortifie. De même les activités physiologiques et mentales s'améliorent par l'usage. C'est une donnée immédiate de l'observation que l'effort est indispensable au développement optimum de l'individu. La loi de l'effort est une des plus importantes, parce que les facultés mentales ou la volonté, ou le sens moral s'atrophient, comme les muscles, par le manque d'exercice.

En outre, dans l'application de l'inexorable loi de l'effort, l'enfant doit apprendre à obéir — il doit apprendre aussi le renoncement et même le sacrifice.

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

« Il est évident, en effet, qu'il ne suffit pas pour élever l'enfant de l'abandonner à ses propres tendances. Le commandement est nécessaire pour lui apprendre à se soumettre aux nécessités sociales et pour lui faire exécuter au début des tâches désagréables. Il faut que l'enfant se plie à la volonté de l'éducateur. Les parents qui obéissent à tous les caprices de Sa Majesté l'Enfant, qui

s'orientent sentimentalement d'après son bon plaisir, font de lui un égoïste anarchique, un faible, dépourvu de tout sentiment de responsabilité. »

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

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

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

c) Il importe enfin d'invidualiser l'enseignement et l'éducation et de distinguer, dans les matières et dans les moyens, ce qui peut convenir à plusieurs élèves pris en commun (travail collectif) et ce qui peut convenir à chacun en particulier (travail individuel). C'est ici qu'intervient le facteur personnel : d'une part, la personnalité du maître ; d'autre part, l'individualité de l'élève.

Enseigner, c'est choisir.

La pédagogie est un art. La science et la technique ne suffisent pas à faire un pédagogue. Il y faut encore la vie de l'esprit et la vie du cœur. Dans tous les temps, l'éducation a eu plus encore besoin d'âme que de science.

Individualiser la formation de l'homme, c'est du même coup remettre en cause des problèmes que le développement des sciences biologiques a placés sous un jour nouveau.

Celui de la coéducation, par exemple, car il s'avère de plus en plus que si la préparation à l'exercice d'une profession déterminée réclame les mêmes aptitudes aux personnes des deux sexes, il n'en est plus de même de la formation pour la vie. Aux différences profondes qui caractérisent la vie psychique et la vie affective des êtres de l'un et de l'autre sexe, de même que leur rôle dans l'état social, doivent correspondre des différences dans l'éducation. Il convient de ne pas éduquer les filles par les mêmes procédés que les garçons.

Cette observation est applicable en matière d'orientation professionnelle. Chaque individu doit être utilisé d'après les caractères qui lui sont propres. Le bonheur de chacun peut dépendre de son adaptation exacte à son genre de travail.

d) C'est à l'éducation et à la rééducation des anormaux que nous avons appliqué jusqu'ici le plus abondamment le principe de l'individualisation.

Grâce aux connaissances que nous possédons, nous pouvons aujourd'hui exercer une action sur les origines mêmes de la déficience et nous disposons d'une technique nous permettant précisément d'éduquer ou de rééduquer certains anormaux, en les soumettant à une discipline convenable qui intéresse l'anatomie et la physiologie de leurs organes, c'est-à-dire la structure et les fonctions, qui intéresse leur vie affective, c'est-à-dire les sentiments et les croyances et en plaçant leur individualité dans un milieu générateur de réactions salutaires.

Tout en rendant hommage à l'effort de ceux qui consacrent leurs talents à l'éducation ou à la rééducation des êtres déficients, nous ne saurions oublier qu'il n'y a heureusement pas que les enfants anormaux qui doivent être l'objet de notre sollicitude.

Les sciences nous ont fait marcher à grands pas dans la diathèse et la guérison des maladies, car ce qui intéresse le savant et ce qui excite la recherche, ce n'est pas la loi commune, mais bien le cas d'exception, ce ne sont pas les manifestations ordonnées de la vie normale, mais bien plutôt les manifestations anormales.

Les sciences nous ont fourni des données moins nombreuses et moins précises sur ce que je voudrais appeler la « diathèse » et la conservation de la santé.

Or, il ne conviendrait pas que nous réservions aux seuls anormaux tout notre savoir et toutes nos puissances de dévouement. Il est indispensable d'individualiser l'éducation. Mais cette vérité est applicable dans la totalité de ses effets aussi bien aux individus sains qu'aux individus anormaux, et si nous avons ignoré dans le passé que les procédés de développement applicables aux êtres normaux ne convenaient pas aux anormaux, nous ne devons pas commettre aujourd'hui l'erreur de croire qu'on peut former des individus supérieurs par les mêmes procédés que les individus déficients.

Or, il me paraît que dans une société qui doit nécessairement veiller à la conservation de l'espèce, il est indiqué non seulement

d'améliorer les faibles, mais aussi de développer ceux qui sont sains. Les peuples, ont toujours profité des inventions des hommes particulièrement doués, des institutions et des œuvres d'art que nous devons au développement de l'intelligence et au développement des puissances de l'esprit. Si la société consacrait toutes ses forces aux déficients, en croyant qu'il est moins nécessaire qu'elle s'occupe des enfants sains, elle courrait le risque de n'être bientôt plus composée que de médiocres.

Notre devoir est sans doute de venir en aide aux faibles, mais c'est notre devoir aussi, lorsque nous découvrons des enfants particulièrement doués, de leur offrir la possibilité de développer au maximum leurs puissances latentes.

Ce serait une erreur, à mon avis, que d'organiser la société par rapport aux médiocres. Il faut, au contraire, qu'elle soit organisée par rapport aux meilleurs.

e) Mais s'il est indispensable de faire prévaloir les notions d'éducation et de culture sur les notions d'instruction et de formation intellectuelle, il est aussi indispensable d'établir une nouvelle hiérarchie des valeurs en plaçant l'école moins dans la dépendance des sciences de la matière que dans la dépendance des sciences de l'homme et de la vie.

En effet, ce sont les sciences géologiques, physiques, chimiques et mécaniques qui ont dominé le XIXe siècle.

Quand on a procédé aux multiples applications de la chimie industrielle ou de la mécanique, on n'a pas tenu compte, dans une mesure suffisante, du facteur humain.

L'organisation scientifique du travail a été faite par rapport au « rendement », mais elle ne tient pas compte des satisfactions que le travail doit normalement procurer à l'homme, ni des besoins de son cœur, de son esprit, de sa conscience, ni de ses aspirations esthétiques ou de ses croyances, ni de rien de ce qui alimente la vie intérieure.

Dans la civilisation engendrée par les sciences de la matière, l'homme se trouve subordonné à la puissance des choses. Il a été pris dans la machine, comme s'il s'agissait d'un rouage du mécanisme. L'une des causes profondes et générales du désarroi de notre époque, c'est que le développement des sciences de la matière n'a pas marché de pair avec le développement des sciences de l'homme et de la vie ; il en résulte un état de déséquilibre entre l'individu et le milieu.

L'agitation de la vie moderne, l'inquiétude et l'insécurité qui en découlent, ont nécessairement pour effet, à la longue, une usure des forces nerveuses et elles exercent une action déprimante sur les facultés mentales.

Une adaptation s'impose. Est-elle possible ? ou le monde verra-t-il les valeurs matérielles triompher des valeurs morales et spirituelles, ce qui serait la fin de notre civilisation ? Nul ne peut le dire.

Les inventions et les découvertes nous ont procuré une prospérité artificielle ; elles ont accru notre bien-être matériel. Mais ce que nous avons gagné en commodités, nous l'avons perdu en contentement d'esprit. Notre vie intérieure est alourdie et troublée.

Je suis de ceux qui croient que notre devoir est de travailler à rendre à l'homme ce que l'organisation de la vie moderne lui a enlevé.

L'école peut agir efficacement dans ce domaine. L'être humain a été considéré par rapport à la physique et à la chimie ; la notion de rendement a dominé et domine toute notre économie ; il importe que l'éducation fonde ses méthodes sur les sciences de la vie et qu'elle considère l'être humain par rapport à la biologie et à la psychologie ; il importe de substituer à la notion de rendement celle des satisfactions que le travail doit normalement procurer à l'homme.

L'homme moderne a besoin d'équilibre nerveux, de résistance à la fatigue et d'énergie morale, plus encore que d'un savoir étendu.

L'homme moderne a besoin de disposer de facultés disciplinées : ni les cinémas, ni la lecture des journaux, ni les radios, ni les sports ne remplacent le travail intelligent et méthodique.

L'homme moderne a besoin d'une vie intérieure où il puisse cultiver ses sentiments, ses aspirations esthétiques et ses croyances.

C'est dire que les cadres de l'activité scolaire doivent être élargis et qu'en définitive, ce qui importe aux individus, comme aux nations, c'est le développement de la personnalité humaine.

Les réalisations.

Il est temps que nous quittions le domaine des généralités pour examiner quelques aspects de notre propre situation [1].

[1] Les quelques considérations qui suivent intéressent principalement l'école neuchâteloise.

Je ne m'attarderai pas dans le domaine des enseignements supérieur, secondaire et professionnel. En apparence, on pourrait croire que les formes nouvelles de l'enseignement n'ont pas passé le seuil de l'école primaire. Ce n'est qu'une apparence.

Les conceptions universitaires ont évolué et chaque année davantage, l'enseignement supérieur s'adapte aux besoins nouveaux. Par l'institution du séminaire et des exercices pratiques, les travaux de recherches personnelles ont gagné presque toutes les chaires.

Ce qui est caractéristique, c'est de constater le souci des universités de s'occuper du bien-être physique et moral des étudiants, par la création des assurances, des sanatoriums, des cités universitaires — de même qu'elles se préoccupent des problèmes sociaux et de la vie morale des intellectuels.

Il est juste de reconnaître par ailleurs que l'enseignement de nombreuses disciplines, et particulièrement des sciences, a été fondé, dès l'origine, sur les principes d'activité et que le travail personnel de l'étudiant est la forme normale de la préparation universitaire.

L'enseignement professionnel est, lui aussi, dépendant des conditions du travail et, de ce fait même, subordonné aux exigences du métier. Les techniques évoluent rapidement et l'enseignement se trouve en état de constante adaptation. Mais si les élèves sont initiés à l'exercice d'une profession, leur instruction générale n'en est pas négligée pour autant. La loi fédérale sur la formation professionnelle a prévu au programme obligatoire une préparation qui intéresse la vie individuelle et la vie civique — pour tous les élèves et pour tous les apprentis de l'artisanat.

Les personnes qui voient de près l'activité des diverses sections de nos établissements d'enseignement technique, et qui ont visité notamment l'exposition des travaux exécutés dans les classes de préapprentissage de la ville du Locle, par exemple, ou encore des travaux exécutés par les élèves de l'Ecole professionnelle des jeunes filles de Neuchâtel, peuvent se rendre compte des progrès considérables qui ont été réalisés.

L'enseignement secondaire, placé dans la dépendance des résultats de l'école primaire et des exigences de l'Université, — appelé à former à la fois les candidats aux études spécialisées, les futurs élèves des écoles professionnelles et à servir d'antichambre aux jeunes gens qui attendent un emploi, n'a pu sensiblement modifier ses cadres.

Il est conditionné, si l'on peut dire, par ce qui le précède et par ce qui le suit, dans ses possibilités et dans ses buts. Mais si les cadres sont demeurés, l'esprit de l'enseignement et les méthodes ont aussi subi l'influence de la réforme.

Recherche d'une plus grande unité et de plus de cohésion entre les gymnases ; rajeunissement des moyens dans l'étude des langues ; simplifications et discriminations dans les matières d'érudition ; attention réservée aux cas particuliers ; développement des exercices pratiques et des applications pour amorcer les activités individuelles et les travaux de recherche personnelle ; dans une certaine mesure, encore insuffisante à notre avis, renonciation aux cours dictés.

On constate, presque partout, un sérieux effort d'adaptation et je suis de ceux qui estiment qu'en matière d'enseignement et d'éducation, il faut se garder de confondre « ce qui est nouveau » avec « ce qui est meilleur » ; la stabilité, la mesure, l'équilibre qui est harmonie doivent prévaloir sur les modes, les mouvements impulsifs et l'exclusivisme.

L'esprit de la réforme a pénétré dans la plupart de nos enseignements et nous en constatons les heureux effets, jusque dans les formes consacrées par de très anciennes habitudes, parce que l'esprit souffle où il veut.

Il est incontestable que notre enseignement primaire s'est amélioré en s'enrichissant par les procédés, en s'allégeant par la revision des manuels, en se concrétisant par le choix des moyens, en se rapprochant aussi des réalités de la vie.

Il existe encore des îlots où l'on conserve, comme s'il s'agissait de reliques, des conceptions et des procédés appartenant à un passé qui nous tourne le dos. Non pas les méthodes qui font partie de l'ordre des valeurs permanentes, mais bien des notions et des moyens qui rendent plus complexes et plus difficiles des questions qu'il faudrait simplifier et alléger.

Ici, c'est une classe appelée à écrire dans un cahier, à tous les temps, les formes de la conjugaison d'un verbe irrégulier ; là, on s'obstine à faire usage des punitions collectives, sans se soucier des révoltes qu'elles provoquent ; ailleurs, on donne une leçon de choses *ex cathedra*, sans la « chose » et sans reproduction ni dessin ; on fait copier dix ou vingt fois une forme de substantif, d'adjectif ou de verbe, sans aucun contexte.

Mais ce sont là des cas isolés et parfois uniques.

L'autorité par la contrainte cède peu à peu le pas à une discipline dans laquelle la part de compréhension l'emporte toujours davantage sur la part de répression. Entre maîtres et élèves, les rapports se font plus confiants. Il y a tendance à substituer aux éléments quantitatifs du programme, les notions de possibilités, ce qui dénote une meilleure adaptation aux circonstances du milieu et aux conditions psychologiques de l'enfant.

Les examens de fin d'année, dont les épreuves sont soigneusement préparées en dehors de toute autre préoccupation que celle d'un contrôle objectif, nous donnent une image dont le moins que l'on puisse affirmer est qu'elle révèle une activité consciencieuse et avisée. L'école suisse doit une bonne part de la considération dont elle jouit aux qualités professionnelles du personnel enseignant.

Mesures d'application.

Nous voudrions insister sur quelques aspects du problème qui nous est posé.

1. A mesure que nous avançons dans le temps, la collaboration de l'école est sollicitée toujours davantage. Du domaine circonscrit de l'instruction, nous avons passé dans le domaine illimité de l'éducation et l'on nous demande encore constamment des interventions qui tendent à se répéter périodiquement ou des interventions occasionnelles. Parallèlement, les œuvres scolaires et parascolaires, en prélevant dans les classes les élèves dont elles s'occupent, ne facilitent pas, sinon à échéance plus ou moins lointaine, la besogne du corps enseignant.

A ce sujet, je considère que si les matières des leçons occasionnelles sont traitées comme s'il s'agissait de grammaire ou de géographie, l'activité de l'école risque de se disperser. Il convient de tirer parti des leçons occasionnelles pour faire pénétrer à l'école les réalités de la vie quotidienne et pour mettre l'enfant en contact avec la vie.

Puisque nous nous proposons d'exercer les facultés et de développer toutes les possibilités individuelles, il importe de saisir, précisément, les occasions et les circonstances que nous offrent non seulement les connaissances puisées dans les livres, mais principalement celles que nous procure la vie, la vie diverse, ondoyante et multiple, la vie aux lois imprescriptibles de laquelle l'enfant est soumis aussi impérieusement que l'adulte.

Non pas que nous allions demander à l'école de servir d'intermédiaire ou d'agent de propagande. Mais quoi de mieux indiqué, pour éveiller et cultiver les sentiments d'altruisme et de solidarité, que d'intéresser et de faire participer une classe à une activité bienfaisante ?

L'école pourrait-elle, aujourd'hui, se désintéresser des problèmes de la circulation ?

L'école pourrait-elle oublier que l'homme de demain aura plus encore besoin de volonté et de caractère qu'il aura besoin de connaissances : où prendrait-elle les occasions de développer la volonté et d'exercer la discipline qui trempe le caractère, sinon dans la vie même des écoliers ?

Il ne faut pas craindre de réduire la « quantité du savoir » au profit de la « réalité du savoir », réalité qui résulte précisément de l'expérience personnelle, c'est-à-dire de la vie même de chaque individu et de la vie commune à tous les êtres.

2. Cette orientation de l'activité scolaire m'amène tout naturellement à aborder la question de l'identification.

On ne saurait trop le répéter : Le pédagogue doit s'assurer, par un contrôle discret et constant, que, dans l'esprit de l'élève, les mots sont l'expression d'une réalité clairement conçue. Dans les nombres, c'est l'ordre des grandeurs, dans les unités, c'est l'ordre des mesures, — en géographie, en histoire, partout et toujours — il importe que l'enfant se rende compte, qu'il saisisse dans sa plénitude la réalité de la chose que le mot représente.

Il m'est arrivé de constater dans une classe de IVe année que les élèves connaissaient parfaitement les noms des principaux sommets des Préalpes ; mais elles n'avaient pas réalisé que ces noms propres désignaient des montagnes ; dans une classe de Ve année, toutes les élèves savaient fort bien qu'un kilomètre vaut mille mètres ; mais aucune ne se rendait compte de la longueur que représentent mille mètres placés bout à bout. Et quand il s'agit des notions de durée, en histoire, par exemple, les représentations que se font parfois certains élèves, pour être pittoresques, n'en sont pas moins troublantes. Il en est de même en matière d'instruction civique, quand on ne prend pas soin d'identifier aussi rigoureusement que possible.

L'identification est indispensable dans tous les enseignements et à tous les âges. Souvenez-vous de ce bambin d'enfantine qui accusait sa « maîtresse » d'être bête parce qu'elle avait dit

une fois que 4 plus 3 font 7 — alors qu'elle disait une autre fois que c'étaient 5 plus 2 ; ou de ce gymnasien qui voyait Bonaparte perché au sommet de la Grande pyramide d'Egypte, parce que, dans une harangue à ses troupes, le premier consul leur disait : « Soldats, du haut de ces pyramides, quarante siècles vous contemplent ».

3. Il est inutile de vouloir donner à des enfants des notions qu'ils n'ont pas la capacité d'acquérir. On y perd son temps et ses moyens. Efforçons-nous, en toute chose, de réduire le déchet.

L'enseignement primaire doit concentrer ses moyens sur l'acquisition des valeurs permanentes, sur les notions qui sont indispensables. Parler, lire, écrire et compter : la langue maternelle et l'arithmétique, c'est à ces deux disciplines qu'il importe de revenir ; ce sont elles qui sont au centre de l'activité scolaire, elles qui constituent l'armature de toute la construction.

Ce qui demeure utile à un homme dans toutes les carrières, ce ne sont pas les connaissances d'érudition qu'il peut trouver ou retrouver aisément en possédant quelques bons ouvrages ; c'est d'avoir appris à lire, par où j'entends à comprendre et à réaliser ce qu'il lit ; c'est de parler et d'écrire correctement et aisément ; c'est de faire des calculs justes sur les quatre opérations.

Certes, il serait agréable de disposer de toutes les connaissances et d'en tenir les fils conducteurs sans les embrouiller jamais. Mais parce que nous sommes limités dans nos possibilités et contraints de choisir, notre choix doit être conditionné par la notion de la permanence des valeurs et par la conscience de leur hiérarchie.

Cela signifie que l'activité sera concentrée sur l'acquisition d'une discipline du langage, qu'il s'agisse de la langue parlée ou de la langue écrite, quel que soit le genre de travail auquel on se livre.

On se souviendra que l'orthographe ne s'acquiert pas en faisant des dictées de texte suivi et que la dictée n'est en soi qu'un moyen de contrôle.

On évitera d'apprendre la grammaire autrement que par l'observation, la déduction et les exercices d'application et l'on se bornera à l'acquisition des règles fondamentales. Elles sont peu nombreuses et il importe de les bien savoir, comme un « livret » dont la possession permet, grâce à la coordination

automatique des valeurs, de saisir sans effort les rapports des mots entre eux.

On évitera de conjuguer des verbes irréguliers qui sont d'un usage restreint et dont certaines formes ne figurent pour ainsi dire jamais dans le langage courant ou dans la langue écrite. Les formes usuelles peuvent s'acquérir comme les mots du vocabulaire.

On évitera les fastidieuses copies et « recopies », la reproduction multipliée d'une forme sans contexte : ce sont là des contraintes qui demeurent trop souvent stériles.

Dans le domaine de l'arithmétique, il convient d'abandonner certains exercices qui compliquent l'activité intellectuelle sans la fortifier ; dans les questions des parts inversement proportionnelles, des ouvriers qui exécutent un travail, des mélanges et des alliages, du bassin et des robinets qui l'alimentent, la recherche de la relation entre deux valeurs constitue une difficulté bien suffisante.

4. Mais il est un autre ordre de valeurs permanentes.

Dans une foule d'applications, les manquements constatés n'ont pas leur origine dans l'ignorance de la chose ; c'est tout simplement l'attention qui est en défaut, ou la concentration, ou encore la volonté. On croit qu'un élève ne comprend pas un problème : pas du tout, il n'arrive pas à le résoudre, parce que ses diverses activités sont mal coordonnées. Il sait, mais il ne peut pas.

On croit qu'un élève n'a pas appris sa leçon ; pas du tout ; il est incapable de s'en souvenir, ou, s'il s'en souvient, de rendre ce que sa mémoire a retenu, parce que son cœur s'est mis à battre trop vite au moment où il a été appelé à « réciter » — ou parce qu'il fait un effort qui absorbe ses possibilités physiologiques.

Ici encore, il convient de substituer à la contrainte qui accentue l'incapacité ou à la répétition qui se révèle inopérante, l'exercice approprié qui fortifie l'attention, ou la concentration ou la volonté et qui, en disciplinant les facultés, augmente, non le savoir, mais la capacité de pouvoir.

5. Dans le même ordre de principes, je considère qu'il est indiqué de tirer parti, aussi largement que possible, de certaines puissances individuelles qui peuvent dégénérer en défauts, mais qui peuvent aussi engendrer de solides vertus.

Prenons garde de ne pas réduire la volonté ou la ténacité ou encore le courage et même la hardiesse — en leur attribuant des intentions coupables. Ce sont là autant de possibilités latentes qu'il importe d'utiliser en les alimentant et en les orientant.

J'en dirai tout autant de l'amour-propre et même de l'orgueil, quand il n'est pas entaché de vanité ou de suffisance. La bonne tenue en toutes choses, le travail bien ordonné, les cahiers et les livres propres, le besoin d'ordre : c'est dans ces petites exigences constantes que résident l'acquisition et l'exercice de la discipline, de même qu'une certaine coordination des activités de l'attention.

On invoque volontiers la dispersion, l'agitation, l'indifférence de la génération actuelle des écoliers. Il apparaît que l'éducation familiale laisse passablement à désirer, principalement en ce qui concerne les notions d'autorité et de subordination.

Toutes les époques ont eu leurs difficultés particulières. De tout temps, la génération de l'âge mûr a cru voir, dans celle qui la suit, des signes d'infériorité.

Mais de tout temps aussi, l'éducation a eu pour mission de former et de conduire, en corrigeant et en redressant suivant les besoins et les circonstances, et en mettant en œuvre des moyens appropriés, en vue de poursuivre une perfection idéale que nous sommes impuissants à réaliser. L'harmonie du monde et l'équilibre des individus demeurent soumis à l'action de multiples facteurs qui tendent constamment, les uns, à rompre cette harmonie et cet équilibre, les autres à les maintenir.

Si l'on compare les écoliers actuels à ceux que nous étions ou que nous avons connus à la fin du siècle dernier, on constate que les écoliers d'autrefois avaient, dans certains domaines, des qualités que ceux d'aujourd'hui ne possèdent pas à un même degré ; — mais il est incontestable qu'il y a réciprocité.

Les écoliers d'aujourd'hui savent beaucoup de choses que nous ignorions et que la plupart de leurs maîtres ignorent encore, en matière de mécanique, de sports, d'aviation, d'automobiles. Ils lisent des ouvrages que nous ne connaissions pas ; beaucoup disposent de revues qui n'avaient pas, autrefois, leur équivalent ; un grand nombre d'entre eux font des concours de tous genres et s'efforcent de surmonter des difficultés de combinaisons que leurs devanciers n'ont jamais abordées.

Ils ont d'autres besoins et d'autres intérêts. Nous ne devons pas leur faire grief s'ils ne subissent plus l'attrait des publications de la «Bibliothèque rose»; il faut que, sagement, notre enseignement réponde aux nouveaux besoins et aux nouveaux intérêts et que nous apprenions à utiliser toutes les possibilités latentes. Les pédagogues comprendront sans qu'il soit nécessaire d'insister.

6. Il est un aspect encore du problème qui me paraît important, c'est, pour le maître, la connaissance du milieu et l'obligation d'en tenir compte dans le comportement des écoliers et dans son attitude à leur égard.

De même qu'il faut individualiser l'éducation, de même il faut tenir compte des caractères particuliers à chaque milieu.

Cela suppose une connaissance des conditions dans lesquelles peuvent se préparer les devoirs domestiques ; — des réactions de l'entourage de l'enfant quand il rentre à la maison avec une annotation dans son carnet, ou avec une punition ; des conditions de son sommeil, de son alimentation, de l'occupation de ses loisirs, des influences qu'il subit.

Pour le maître d'école, l'étude du « milieu » de chacun de ses élèves est d'une portée capitale ; elle est sérieuse, elle est même grave ; elle peut être déterminante. Qu'est-ce que la connaissance ou l'ignorance des fleuves du Brésil, si on la compare à la clarté ou à l'ombre que l'attitude d'un maître d'école peut projeter dans une âme d'enfant, selon qu'il tient ou ne tient pas compte des conditions du milieu !

Il importe qu'une collaboration plus étroite s'établisse entre l'école et la famille. Que de conflits seraient évités si les maîtres et les parents se connaissaient mieux et avaient entre eux des relations plus suivies et plus confiantes. Les cérémonies de promotions, les courses et les soirées scolaires, les expositions de travaux d'élèves, les réunions de parents, convoquées par l'instituteur, — telles qu'elles sont organisées dans quelques rares localités — sont des occasions de rapprochement.

Rien ne peut remplacer la visite du maître au domicile des élèves — non pas pour prendre le thé, non pas pour se plaindre d'un élève, mais à l'occasion d'une maladie, d'une difficulté, — ou simplement pour témoigner directement aux parents de l'intérêt que l'on porte à l'éducation de leur enfant. Se rendre au domicile des parents pour leur dire que leur enfant est un

bon élève, qu'il travaille bien, qu'on est content de lui, c'est créer un lien de confiance et d'estime et un contact qui peut avoir des retentissements lointains.

Conclusion.

Qu'est-ce qui importe, en définitive, dans la formation d'un être humain ? Je crois que c'est la capacité d'acquérir, qu'il s'agisse du domaine de la connaissance ou du domaine des possibilités physiques, intellectuelles et morales. Or, cette capacité d'acquérir réside dans la discipline. La discipline n'est pas autre chose que la coordination des activités de l'être, activités orientées par la conscience et mues par la volonté :

Capacités physiologiques disciplinées ; facultés intellectuelles disciplinées ; affectivité disciplinée.

C'est à cela que nous devons tendre : la maîtrise de soi-même par la discipline de la vie intérieure.

Or, la maîtrise de soi-même dépend de l'équilibre nerveux qui joue un rôle primordial dans la détermination de la volonté et dans les dispositions du caractère. D'autre part, la vie intérieure est dominée par la vie affective ; et c'est par la vie affective que nous pénétrons dans l'ordre des réalités divines.

L'acquisition de la discipline de soi-même exige, en conséquence, la conscience des devoirs qui sont l'essence même de la vie morale et de la vie sociale : devoirs de l'individu envers soi-même et envers ses semblables, devoirs de l'homme et du citoyen envers son pays.

Ayons constamment présente à nos yeux la vision du but supérieur de l'éducation et sachons nous souvenir, aux heures difficiles, que le contentement d'esprit est un fruit de la fidélité et que c'est dans l'accomplissement du devoir que nous pouvons faire le meilleur usage de notre liberté.

A. Borel.