

Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 37/1946 (1946)

Artikel: La formation des adolescents dans les écoles moyennes
Autor: Grize, Jean
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-113325>

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: 26.04.2026

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

DEUXIÈME PARTIE

La formation des adolescents dans les écoles moyennes

A la mémoire de ma chère femme, je dédie ces quelques réflexions que nous avons pensées ensemble.

I. Introduction.

Nous entendrons essentiellement, dans ce travail, par « écoles moyennes » le gymnase et les diverses écoles professionnelles, plus particulièrement l'école de commerce. C'est donc au seuil même de son adolescence que l'élève entre dans ce que nous convenons d'appeler une école moyenne. Si certains des exemples que nous citons se rapportent aux écoles de commerce, les problèmes à résoudre ne diffèrent pas, dans leur essence, d'une école à l'autre et les quelques considérations qui suivent nous paraissent valables de façon générale.

Il n'est pas sans intérêt de remarquer que c'est en pleine crise d'adolescence — ou à la veille de celle-ci, suivant les cas — que le jeune homme nous arrive et ce fait conditionne dans une large mesure l'atmosphère de nos établissements scolaires. L'adolescent ne doit être traité ni comme un enfant ni comme un adulte, car il n'est ni l'un ni l'autre. La formation des adolescents requiert des méthodes particulières. En quoi consistent ces méthodes, quels sont les principes directeurs qui semblent devoir être appliqués avec le plus de chance de succès ? C'est à ces questions que nous nous efforçons de répondre.

Si nous faisons quelques allusions à la psychologie, nous n'avons nullement l'intention de traiter le problème du point de vue théo-

rique. Nous en serions d'ailleurs incapable. C'est en praticien de l'enseignement que nous présentons les modestes réflexions qui suivent.

Un quart de siècle passé dans tous les degrés de l'enseignement primaire inférieur et supérieur, secondaire, école de commerce, nous a permis de faire des comparaisons nombreuses. C'est donc à un point de vue essentiellement pratique que nous nous sommes placé, celui de l'éducateur en face d'une « volée » d'adolescents ou du directeur responsable de l'ambiance de son école.

De plus, notre propos est avant tout de traiter la formation du caractère et si nous faisons des allusions à l'enseignement proprement dit, c'est qu'il est malaisé de séparer ces deux aspects d'un même problème. L'école doit instruire l'adolescent, cultiver son esprit, développer ses qualités de cœur, former son goût artistique, tremper son caractère. Et c'est parce qu'il faut faire tout cela en même temps que nous ne pouvons pas nous borner à un seul aspect de ce vaste problème en l'isolant complètement des autres, notre but essentiel étant cependant d'étudier les moyens les plus propres à faire des caractères forts, des jeunes hommes et des jeunes femmes aptes à s'intégrer à la société de leur temps et à y jouer un rôle utile.

Nous n'avons nullement la prétention d'avoir épuisé le problème, ni même d'avoir apporté des idées nouvelles. Nous avons seulement tenté de tirer quelques principes généraux des expériences et observations que nous avons pu faire dans plusieurs écoles de genres et de degrés divers.

Avant d'aborder le problème de « l'Ecole et l'adolescent », nous pensons devoir dégager les caractères principaux de l'adolescent d'aujourd'hui pour pouvoir plus aisément ensuite justifier les quelques principes éducatifs que nous développerons dans la dernière partie de ce travail.

Enfin, que le lecteur veuille bien nous lire avec bienveillance, persuadé que nous ne prétendons nullement détenir la vérité et que notre but serait atteint si les réflexions qui suivent en suscitaient d'autres et contribuaient, dans une légère mesure, au progrès de l'enseignement et de l'éducation de nos adolescents.

II. La psychologie et l'adolescent.

La psychologie moderne a profondément modifié notre conception de l'enfant. L'enfance n'est plus une simple période de préparation et l'enfant un adulte incomplet. Considéré en soi, « c'est un être qui a sa vie autonome ». Il faut dès lors qu'il puisse vivre pleinement sa vie et non pas être contraint de vivre prématurément de la vie de l'adulte.

Ce qui est vrai pour l'enfant est vrai pour l'adolescent. Ce dernier a le droit de vivre sa vie autrement qu'en devenant une simple caricature d'adulte. D'ailleurs, cette affirmation n'a rien de commun avec l'adage bien connu « il faut que jeunesse se passe » et, quand nous affirmons que l'adolescent doit pouvoir vivre sa vie, nous ne voulons nullement par là prendre la défense du dévergondage et de la polissonnerie, mais simplement poser en principe que tout éducateur doit faire l'effort de comprendre ses élèves, qu'il a le devoir d'employer des méthodes adaptées à leur âge au lieu d'user de procédés en contradiction flagrante avec les règles les plus élémentaires de la psychologie juvénile. Ce serait, par exemple, faire preuve de peu de compréhension que de sévir contre un adolescent qui prend une attitude non conformiste, ou de croire qu'on a affaire à un dépravé parce que le jeune homme est en révolte contre la plupart des règles admises par les adultes. User de contrainte pour qu'un adolescent ait une conception d'adulte serait un acte contre nature. Il est normal qu'il conçoive la vie autrement que le « bourgeois » et l'éducateur ne doit pas s'effrayer s'il constate que son élève ne s'érige pas en défenseur de l'ordre et des lois.

Emile Ludwig, dans ses souvenirs d'enfance ¹, parlant de son père, déclare :

« Les grandes idées de l'activité et de la générosité, du courage et de la responsabilité, mon père les vivait devant nous. Je commençai par les envoyer toutes promener, mais les retrouvai toutes, plusieurs dizaines d'années après. Elles m'avaient tranquillement attendu. »

Voilà qui est fort encourageant pour les éducateurs et les parents. Semons, ne cessons pas de semer, même si la moisson tarde à germer. Le grain mis en terre ne meurt pas toujours en vain.

Tout éducateur doit être patient. Même s'il sait qu'il n'assistera pas à la moisson, il doit garder sa confiance. Sans confiance, quel calvaire serait la vocation de l'éducateur !

Charles Wagner, le grand ami des jeunes, remarquait ² qu'il y a dans chaque adolescent deux hommes : « un *frondeur*, souvent d'apparence irrespectueuse, trouvant son plaisir à mettre en question ce qui est convenu, à contester l'autorité reconnue, et un *disciple* plein de déférence qui ne demande pas mieux que de suivre son maître ». A nous autres éducateurs de faire du disciple un allié et non un ennemi.

Qu'on nous permette ici une parenthèse : l'étudiant qui se pro-

¹ *Le Monde tel que je l'ai vu*. Edit. Albin Michel, p. 43.

² CH. WAGNER : *L'Ami*, p. 152 et ss.

pose de devenir professeur dans une école moyenne devrait connaître la psychologie de l'adolescent. Certes, la psychologie de l'enfant est un sujet qui mérite d'être connu par tout éducateur, quel que soit le degré de l'enseignement auquel il se destine. Mais pourquoi s'arrête-t-on trop souvent à la première enfance alors que les professeurs n'auront affaire, leur vie durant, qu'à des adolescents ? Il est temps que le futur professeur soit mieux averti de ce qui l'attend, il y va de l'intérêt des élèves eux-mêmes.

Tout en restant absolument convaincu que la personnalité de l'éducateur est le facteur primordial de réussite dans une profession délicate entre toutes, nous estimons que les dons innés ne dispensent pas de chercher et la psychologie peut être un précieux appui pour l'éducateur.

* * *

Rébellion ouverte ou latente contre toute contrainte, excentricité dans le comportement comme dans les idées, tendance à se singulariser, à se faire le champion des idées qui choquent les « gens en place », attitude désinvolte à l'égard des traditions les mieux établies sont autant de manifestations d'une personnalité qui cherche à s'affirmer. Ce serait une maladresse de la part de l'éducateur de ne point prendre au sérieux l'adolescent qui manifeste ce besoin d'affirmation de soi et une erreur surtout que d'user d'ironie à son égard. Ce qui ne signifie nullement que l'éducateur doive cacher ses propres conceptions « en faisant l'adolescent »¹ : ce dernier attend de l'adulte de la fermeté et il la respecte.

Mais si ce sont là les caractères permanents des adolescents de tous les temps, nous ne voulons pas dire qu'ils soient identiques. Au contraire — et c'est même ce qui caractérise cet âge de la vie — ils sont différents et on peut dire qu'ils s'efforcent d'être différents les uns des autres. Le désir de se singulariser est une des caractéristiques de cet âge. Même quand ils se groupent (sociétés d'étudiants, clubs, etc.), ils ne s'accordent guère que pour adopter une attitude non conformiste à laquelle ils s'adaptent d'autant mieux qu'elle leur semble plus révolutionnaire !

Mais à côté de ces caractères plus ou moins généraux et permanents, il en est d'autres qui tiennent à l'époque. On entend souvent des adultes déclarer : « La jeunesse d'aujourd'hui n'est plus comme celle d'autrefois. De notre temps, etc... » C'est que les temps ne sont plus les mêmes. Il n'est pas possible que les jeunes gens soient aujourd'hui comme ceux d'il y a 50 ans. Essayons de résumer quelques-unes des influences de notre époque sur les

¹ DEBESSE, La crise d'originalité juvénile, p. 381.

adolescents. L'éducateur ne peut les ignorer s'il veut faire œuvre utile.

Il y a d'abord la désagrégation de la famille et la diminution de l'autorité des parents. Qu'on le veuille ou non, c'est un fait. Même quand les formes extérieures demeurent, l'esprit d'indépendance de l'enfant à l'égard de la famille est un fait actuel dû au rythme accéléré de la vie moderne, aux obligations professionnelles du père de famille qui n'a plus le temps de s'occuper de ses fils, aux obligations aussi de la mère qui travaille souvent en dehors de son foyer ou qui est absorbée par ses devoirs sociaux ou mondains. Quant aux enfants, les sports ou les réunions mondaines remplissent leurs week-ends. L'adolescent, très tôt, échappe à la tutelle de ses parents qu'il juge « peu à la page » et il veut vivre une vie autonome.

Il y a ensuite les lectures, les revues illustrées, les journaux, la radio, le cinéma, qui étalent devant l'adolescent avide d'indépendance la vie avec tous ses vices. L'adolescent connaît la vie avant de l'avoir vécue, elle n'a plus de secret ni de mystère pour lui, il sait tout. Et cette connaissance prématurée augmente son désir d'indépendance, et son besoin d'émancipation. Il en résulte souvent un certain dégoût de la vie, une certaine indifférence à l'égard de l'avenir qui apparaît à l'adolescent d'une monotonie accablante.

L'adolescent, au surplus, a un besoin de sincérité et une horreur de l'hypocrisie qui le conduisent souvent à exagérer l'expression de sa pensée. La guerre avec ses cruautés, les scandales financiers de notre époque de décadence le révoltent et parce qu'il voit beaucoup d'adultes n'agir que par intérêt, il affirme bien haut que l'honnêteté n'existe pas, que seule l'action intéressée est digne d'effort et que la jouissance doit être le but de l'existence. Le travail obscur, honnête, lui semble souvent dénué de sens et, avec la tendance à la généralisation qui le caractérise, il va jusqu'à prétendre que le mot devoir n'est qu'un mot creux que l'homme moderne doit bannir de son vocabulaire.

Le sens de l'effort personnel lui échappe souvent. D'ailleurs, la vie moderne a substitué la facilité à l'effort, non seulement dans le domaine matériel, mais aussi dans celui de la pensée.

La vie moderne, de plus, exerce sur la jeunesse une influence morbide et nous avons bien souvent été frappé de constater combien certains jeunes gens — et ce ne sont pas les moins intelligents — font peu de cas de la vie. Ils parlent du suicide comme d'une chose presque naturelle et, bien qu'il faille toujours faire la part de l'esprit frondeur inhérent à cet âge, il y a pourtant là un symptôme que l'éducateur ne peut pas ignorer et qui ne laisse pas d'être fort inquiétant.

Les caractères, par contre, que nous avons appelés permanents, de l'adolescent sont des caractères normaux. Bien qu'ils apparaissent à des degrés divers et de façon variée, il n'y a pas lieu de s'alarmer outre mesure. C'est bien plutôt l'absence totale de crise de ce genre qui serait étrange.

Certes l'éducateur doit tenir compte dans une large mesure de ces éléments et nous reviendrons plus loin sur ce point, mais la crise pourra se dénouer sans accident grave et laissera souvent des traces bienfaisantes sur le jeune homme.

Tels sont, brièvement résumés, quelques-uns des caractères essentiels de l'adolescent moderne. Le tableau qui précède est incomplet, nous le savons. Il faudrait aborder le problème religieux, car beaucoup d'adolescents ne peuvent plus se contenter de l'enseignement officiel de l'Eglise. Et il y a cet autre problème qui tourmente la jeunesse d'aujourd'hui à cause de la liberté des mœurs qui caractérise notre époque : le problème sexuel. La place nous manque pour traiter ces problèmes et nous espérons que d'autres, plus compétents en la matière, les aborderont pour les lecteurs de l'*Annuaire*.

III. Fin de l'éducation.

Tout système d'éducation, a-t-on dit souvent, est basé sur une certaine conception de la vie, sur une philosophie. C'est elle qui nous permet de fixer les buts et de donner à l'éducation son orientation générale. On ne peut faire œuvre d'éducateur sans savoir vers quel idéal on veut tendre et cet idéal, ce n'est pas la psychologie qui nous le donnera. La psychologie peut, si le but est fixé, nous aider à l'atteindre et nous en fournir les moyens. Mais si la connaissance de la psychologie juvénile permet à l'éducateur d'agir avec efficacité sur son élève, elle peut aussi bien conduire à en faire un voyou qu'un honnête homme, de même que la découverte de l'énergie atomique peut conduire à l'âge d'or de l'humanité ou à sa destruction totale. Et on ne peut s'empêcher de songer à cette page de Paul Valéry :

« Les grandes vertus des peuples allemands ont engendré plus de maux que l'oisiveté n'a créé de vices. Nous avons vu, de nos yeux, le travail consciencieux, l'instruction la plus solide, la discipline et l'application les plus sérieuses, adaptés à d'épouvantables desseins. Tant d'horreurs n'auraient pas été possibles sans tant de vertus. Il a fallu, sans doute, beaucoup de science pour tuer tant d'hommes, dissiper tant de biens, anéantir tant de villes en si peu de temps ; mais il a fallu non moins de qualités morales. Savoir et Devoir, vous êtes donc suspects ? »

Cet avertissement solennel doit faire réfléchir l'éducateur. Si les plus belles vertus peuvent « être adaptées à d'épouvantables

desseins », l'effort de tout système d'éducation doit être guidé par une lumière qu'aucune science ne saurait lui fournir. Et si ce qu'on est convenu d'appeler « la réforme de l'enseignement » avance lentement, ne serait-ce pas, en partie du moins, parce qu'on a négligé de se mettre d'accord sur les buts généraux et qu'on s'est souvent borné à s'occuper de problèmes accessoires au lieu de considérer l'essentiel ?

Notre Ecole est laïque. Est-ce un bien, c'est une question que nous n'aborderons pas. Nous ferons en tout cas abstraction de l'aspect confessionnel du problème. Au temps où l'Eglise et l'Ecole ne faisaient qu'un, le problème des fins de l'éducation était singulièrement plus simple¹.

L'Ecole reste neutre aussi en face des partis politiques. Et c'est heureux. Mais cela complique encore le problème. Les Etats totalitaires, qui considéraient l'Ecole comme le creuset où devait se forger l'âme de la nation, ont obtenu des résultats surprenants en peu de temps. Pour nous, qui plaçons l'Ecole au-dessus des contingences partisans et qui la voulons respectueuse de la dignité de la personne humaine, qui nous refusons à penser que l'éducateur doive se borner à fournir des hommes conformes au modèle réclamé par l'Etat, le problème se pose de façon beaucoup plus complexe. En outre, et c'est encore un bienfait, selon nous, la conception que l'on peut avoir varie d'une école à l'autre, d'un canton à l'autre. Pourtant, il peut être utile de se mettre d'accord sur les principes essentiels.

Nous considérerons successivement les deux aspects suivants du problème éducatif : la formation intellectuelle et l'acquisition des connaissances, d'une part, la formation du caractère et l'éducation morale, de l'autre. Nous ne les séparons, d'ailleurs, que par nécessité pratique.

IV. Formation intellectuelle et acquisition des connaissances.

On distingue en général les écoles de culture générale des écoles professionnelles. Cette classification nous paraît trop absolue. En réalité, il n'existe aucune école professionnelle pure, ni aucun établissement scolaire ne visant qu'à la culture.

Pour embrasser n'importe quelle profession, il faut posséder des connaissances utilitaires — le terme n'a rien de péjoratif — et plus la profession envisagée s'éloigne du métier purement manuel,

¹ Voir l'article de M. PILLER : « Les constantes de l'école ». *Annuaire 1945*, p. 32.

Aux termes de la loi, les écoles de commerce, par exemple, consacrent moins de 40 % aux branches professionnelles. Il reste le 60 % pour la culture générale.

plus ces connaissances doivent être étendues. Le gymnase même, école de culture par excellence, n'échappe pas à cette servitude. Ce qui est vrai, c'est que les écoles dites de culture portent l'accent sur la formation de l'esprit, tout en enseignant les connaissances utilitaires communes à l'ensemble des professions sans en favoriser aucune, tandis que les écoles professionnelles, les écoles de commerce, par exemple, tout en consacrant plus de 50 % des leçons à la culture générale et au développement des aptitudes de l'esprit, dispensent un ensemble de connaissances dont la majorité sont plus particulièrement utiles à l'exercice des professions dites commerciales.

Ainsi donc le problème de l'enseignement dans toutes les écoles a deux fins : d'une part, donner aux élèves un ensemble plus ou moins étendu de connaissances indispensables à tout être humain qui doit vivre dans la société moderne et, d'autre part, cultiver son esprit.

Peu d'époques ont vu une telle éclosion d'ouvrages pédagogiques et, encore que les diverses théories en présence soient contradictoires sur plusieurs points, les pédagogues modernes s'accordent pourtant, du moins un grand nombre d'entre eux, sur plusieurs principes importants dont voici quelques-uns :

Il est entendu que l'on a abusé de la mémorisation et que l'Ecole — les écoles moyennes y compris — a parfois limité son effort à fournir un bagage livresque fort indigeste et dont le choix même est discutable. Esprit cultivé n'est pas synonyme de cerveau gavé de connaissances mal assimilées. Ces idées sont aujourd'hui admises par tous les éducateurs. D'ailleurs, on entend fréquemment répéter cette affirmation, devenue classique, de Montaigne qu'« une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine », mais n'est-on pas parfois allé un peu loin ? Comme l'a justement fait remarquer M. Marius Perrin¹, « il n'y a point de culture véritable sans connaissances précises et ordonnées », ce qui revient à dire qu'il faut bien, qu'on le veuille ou non, faire appel à la mémoire. Peut-être a-t-on quelque peu perdu de vue cette vérité !

Qu'il nous soit permis, puisque nous ne voulons que signaler le problème de l'acquisition des connaissances et de la culture intellectuelle, de dire seulement comment nous comprenons ce problème en ce qui concerne les écoles de commerce.

M. Jean Golay a fort bien montré dans son intéressante étude « Culture et personnalité dans l'enseignement commercial »² que « l'enseignement commercial offre à l'adolescence tous les éléments d'une vraie culture ». M. Golay ne nous en voudra pas si nous

¹ *Annuaire 1945.*

² *Annuaire 1945.*

pensons qu'il y a lieu de compléter sur deux points les idées qu'il a exprimées avec pertinence : il s'agit, en premier lieu, de la culture artistique. Une culture est incomplète, pensons-nous, si elle laisse de côté cet élément. C'est pourquoi certaines écoles de commerce ont introduit un cours d'histoire de l'art. Il s'agit beaucoup moins d'étudier l'histoire de l'art pour elle-même que de cultiver chez nos futurs commerçants, dans les classes de maturité surtout, le goût du beau. Cet enseignement, tout d'abord, est utile à l'art lui-même. En effet, plusieurs élèves deviendront, avec les années, des chefs d'entreprises et, par leur influence autant que par les moyens matériels dont ils disposeront, ils pourront défendre la cause de l'art et celle des artistes. De plus, un chef d'entreprise qui a reçu une culture artistique trouvera dans cet élément une sorte de compensation aux préoccupations de sa vie professionnelle et il sera un « homme » plus complet encore au sens que donne M. Golay à ce mot.

En second lieu, si l'étude des humanités classiques ne constitue pas la seule formation digne de porter le nom de culture, elle reste cependant un élément de culture de premier ordre. Nos futurs commerçants auraient intérêt eux aussi à être mis en contact avec les plus grands hommes de l'antiquité et des temps modernes, à l'aide de quelques heures par semaine consacrées à la civilisation grecque et romaine et à la philosophie.

En ce qui concerne les connaissances professionnelles particulières à une école de commerce, nous sommes de ceux qui pensent que l'école ne peut pas tout enseigner. Le programme doit donc être limité. Par contre, il y a des choses — et c'est le cas pour la plupart des matières du programme professionnel — qu'il faut savoir à fond. Il y en a même qu'il faut savoir « par cœur », n'en déplaise à ceux qui trouvent cette expression rétrograde.

Si, dans le domaine professionnel, on ne sait pas une connaissance avec précision, elle est inutilisable. Il vaut mieux dès lors la supprimer du programme et porter l'accent sur les autres. A quoi servirait-il à un futur employé de savoir à *peu près* chiffrer un compte-courant, de pouvoir à *peu près* clôturer les comptes d'un Grand-Livre ? Il doit au contraire être rompu à ces exercices, ce qui ne signifie nullement qu'il ne reste pas assez d'heures pour cultiver son esprit, exercer son raisonnement, affiner son jugement. Mais il ne peut être question de travail fait à moitié. C'est pour cela qu'il faut réduire le programme, et n'y faire figurer que les connaissances qu'il est raisonnablement possible de faire comprendre puis assimiler par les élèves, dans une période donnée. Et ce qui précède ne vaut pas seulement pour les écoles de commerce mais pour tous les établissements d'instruction.

En résumé, nous préconisons des programmes réduits, mais, par contre, des exigences plus strictes quant aux connaissances *qu'il faut posséder*. Faisons-les répéter jusqu'à ce qu'elles soient assimilées complètement. Entraînons l'élève par des exercices appropriés plus nombreux, ne tolérons aucun à peu près, évitons le système du « touche à tout » pour s'en tenir à certaines matières jugées indispensables mais que l'élève doit connaître à fond. D'autre part, pour les connaissances qui ont avant tout pour but la culture de l'esprit, on attachera moins d'importance à leur mémorisation qu'aux habitudes d'esprit que leur étude raisonnée permet de développer. Autrement dit, on visera surtout à former la réflexion et le jugement et on évitera de considérer ces connaissances comme un but en soi quand elles ne sont que le moyen d'atteindre, par leur truchement, un but supérieur. La place nous manque pour citer des exemples mais le lecteur appliquera aisément ce qui précède au programme des différentes écoles moyennes.

V. Formation du caractère.

Les fins dernières de l'éducation, avons-nous dit, ne sauraient être fournies par la science mais elles découlent de la conception que l'éducateur a de l'homme et de la vie.

Dans l'article intéressant qu'il a publié dans l'*Annuaire* de 1945, M. le conseiller d'Etat Piller pense que « l'Ecole doit réaliser la vraie destination de la vie par sa restitution à Dieu, après l'avoir fait fructifier selon sa volonté connue. L'Ecole chrétienne a pour rôle d'entraîner l'enfant à sentir, à agir dans la pleine conscience de la relation qui l'unit à l'Etre suprême ».

Certes, nous n'ignorons pas l'importance de l'aspect religieux du problème qui nous occupe et nous sommes bien convaincu que l'avenir de l'humanité dépend d'abord d'une réforme préalable et nécessaire du cœur humain. L'abandon des grands principes d'amour que proclamait le Christ il y a 2000 ans est l'une des causes profondes du marasme actuel. Si l'homme moderne, dépassé par le progrès technique, n'arrive pas à le dominer, si au progrès matériel ne correspond pas bientôt un progrès spirituel, c'en sera fait de notre civilisation chrétienne et de la civilisation tout court.

Nous nous placerons cependant dans le présent article à un point de vue un peu différent en cherchant à être aussi réaliste que possible. L'éducateur, le professeur, chargé d'un enseignement quelconque dans l'une de nos écoles moyennes, même s'il reste persuadé que le retour aux valeurs spirituelles est la seule chance de salut, a des problèmes concrets et immédiats à résoudre. C'est

de ces derniers que nous voulons nous occuper, ou plus exactement de quelques-uns d'entre eux.

Il faut tout d'abord poser en principe que l'Ecole ne peut pas tout faire. C'est par une collaboration étroite entre l'école, la famille, l'Eglise, la société tout entière que l'on peut espérer obtenir des résultats appréciables. Le professeur, qu'on le veuille ou non, n'est responsable que partiellement de l'éducation de ses élèves. Il ne faut pas perdre de vue que l'adolescent passe de 4 à 8 heures par jour à l'école et qu'il en reste 16 au moins pendant lesquelles elle n'a aucune action sur lui. Nous ne voulons nullement par là nous dérober devant une tâche qui devient chaque jour plus pressante, mais, à notre époque, on rejette volontiers sur l'Ecole la responsabilité de tous les déficits. Il faut le répéter : l'action de l'Ecole est limitée et les efforts entrepris par les professeurs de nos écoles moyennes resteront vains s'ils ne sont pas compris et soutenus par les parents et tous ceux qui, à un titre quelconque, ont voix au chapitre.

* * *

Nous avons signalé déjà cette espèce de désaffection du travail qui caractérise notre époque. Nous pensons qu'il est temps de rendre au travail la dignité qu'il a perdue.

Il faut en premier lieu professer que le travail n'a pas pour but, uniquement, de procurer le pain quotidien et de fournir les moyens de jouir matériellement de la vie ; que le travail n'est pas une servitude, un esclavage, mais qu'il élève l'homme au-dessus de lui-même.

Combien de jeunes employés, d'ouvriers qui font leur travail sans joie et qui ne soupirent qu'après l'heure de la libération. Rien n'est plus triste que ces cohortes d'adolescents qui, sitôt le travail terminé, se précipitent dans les bars et les dancings. Il est vrai que l'exemple vient de haut et c'est un spectacle navrant que celui de certains de nos établissements publics dont les mêmes tables, chaque soir, sont occupées par les mêmes personnes — des adultes, des pères de famille — qui considèrent que le bonheur suprême consiste à « taper le carton » jusqu'à l'heure de fermeture des cafés. Et on s'étonne après cela que l'effort de l'école pour faire aimer le travail reste sans résultat appréciable !

Pourquoi faut-il que les cafés restent chaque soir ouverts jusqu'à minuit, pourquoi avoir transformé la quasi-totalité des restaurants en « dancings » ?

Le travail doit être un plaisir, un bienfait. Combien de nos concitoyens ont-ils cette conception ? Aussi longtemps que la notion moderne du travail n'évoluera pas, il ne faut pas s'attendre

à une amélioration quelconque. Or, l'École peut faire beaucoup dans ce domaine. Comment ? Par l'atmosphère générale de l'École d'abord, par l'attitude des professeurs ensuite, en un mot par l'exemple des éducateurs.

Et nous croyons avoir dit l'essentiel en prononçant ce mot : *exemple*. C'est encore Ludwig qui déclare : « il (mon père) constituait sans le savoir, un admirable *exemple* pour nous et, ce genre d'exemple, vécu devant les yeux des enfants, sans fausseté, sans masque, à la grande lumière d'une existence honnête, restera toujours la meilleure forme d'éducation ».

Mieux que par des discours ou des leçons spéciales de morale, l'éducateur aura prise sur ses élèves s'il est pour eux un modèle. Il ne s'agit nullement de faire de chaque professeur un ascète retiré du monde et méprisant les plaisirs de la vie. Mais quels que soient le non-conformisme de nos adolescents et leur tendance à s'opposer à toutes les règles admises par les adultes, l'expérience prouve qu'ils ont besoin de pouvoir admirer et respecter leur professeur et, bien qu'ils ne l'avouent pas toujours, ils aiment à sentir en lui un guide et un appui. Il est donc de toute importance que le maître ne déçoive pas l'élève et cela exige de la part du professeur une maîtrise constante de soi. Dans la question spéciale qui nous occupe — le travail — l'établissement tout entier doit respirer une atmosphère de travail sérieux, qui n'est pas nécessairement triste. Le professeur, par sa ponctualité, prouvera le respect qu'il voue au travail et, par toute son attitude, il laissera à sa classe l'impression que, pour lui, le travail est sacré. Il ne montrera jamais ni hâte ni lassitude et il donnera l'exemple du temps bien employé. Le professeur qui se laisse aller à « tuer le temps » par des exercices de remplissage, lit son journal tandis que ses élèves s'ennuient, consulte sa montre toutes les cinq minutes, exerce sur ses élèves une influence néfaste. Etre éducateur c'est savoir susciter l'enthousiasme.

Mais, dira-t-on, l'exemple ne suffit pas toujours et il y a beaucoup d'élèves qui ne se laisseront nullement stimuler par un maître énergique et actif ! Nous ne l'ignorons pas et c'est pour cela que nous sommes de ceux qui pensent, contrairement à certains pédagogues modernes, que la contrainte ne saurait être totalement exclue en matière d'éducation. La place nous manque pour développer à fond ce problème. Disons seulement qu'il y a contrainte et contrainte. Mais l'expérience nous a prouvé que c'est une illusion, parfois une naïveté, que de croire les adolescents, dans leur ensemble, capables de répondre à la suppression de toute contrainte dans le travail par un élan et un intérêt spontanés et par un effort soutenu.

En résumé donc, il faut exiger un travail sérieux, ne pas suppri-

mer l'effort mais au contraire donner le goût de l'obstacle à surmonter. Le maître doit donner l'exemple et accompagner l'élève sur les chemins difficiles et rocaillieux, en le stimulant et, au besoin, en exigeant. Il faut de la fermeté jointe à une grande compréhension. Sans fermeté, on ne devient pas éducateur.

* * *

C'est presque un lieu commun de répéter que le sentiment du devoir et le sens des responsabilités sont à la base de toute formation du caractère. Il faut donc les inculquer à nos élèves. Nous l'avons dit plus haut, l'adolescent, souvent, considère que les notions de devoir et de responsabilité sont périmées et bonnes tout au plus pour les « vieux messieurs ». En réalité cette attitude est une manifestation naturelle de l'adolescence et nos jeunes gens sont moins insensibles qu'ils le prétendent à ce qu'ils appellent des préjugés d'adultes.

Ici encore, il faut éviter les clichés et la théorie, laisser parler les faits et agir par l'exemple. En somme, faire des hommes de devoir et conscients de leurs responsabilités c'est substituer l'esprit d'équipe au chacun pour soi, c'est mettre l'intérêt général au-dessus de son intérêt personnel.

L'esprit d'équipe, voilà où il faut tendre. Il s'oppose à l'individualisme outrancier, à l'égoïsme, au chacun pour soi.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de niveler les caractères et de rendre les âmes uniformes. Mais nous devons habituer nos élèves à collaborer entre eux, à se plier, sans abdiquer leur personnalité, aux exigences de la vie commune. L'adolescent, farouchement indépendant par définition, répète volontiers qu'il ne doit obéissance à personne, qu'il est libre et le restera. Mais il n'est pas difficile de lui démontrer que dans toute entreprise humaine, il y a et il y aura toujours des chefs et des subordonnés. La hiérarchie est à la base de toute organisation rationnelle. Seule la hiérarchie fait naître la conscience des responsabilités sans laquelle aucune action collective n'est viable.

La hiérarchie, qui établit à chacun de ses échelons des responsables, ennoblit l'homme au lieu de le diminuer. Etre responsable, dans une fonction même modeste, c'est être un homme.

L'exemple d'une entreprise commerciale ou industrielle est bien propre à attirer l'attention des élèves de nos écoles de commerce sur l'importance de la responsabilité personnelle. Le directeur de la maison n'est pas seul chargé de responsabilité. Le plus modeste employé a ses responsabilités précises. La sténo-dactylographe elle-même n'est pas responsable seulement vis-à-vis de son chef direct, mais elle a des responsabilités vis-à-vis de l'entre-

prise dans son ensemble. Il ne revient pas au même, en effet, qu'elle travaille vite ou lentement, que son travail soit parfait ou négligé. Le jeune employé qui arrive au bureau le matin, fatigué par une nuit d'amusements, n'est pas conscient de ses responsabilités. Il n'est pas indifférent non plus que le personnel d'une entreprise fasse un effort pour compléter dans ses heures de loisirs sa culture générale et sa formation professionnelle ou qu'il cède au contraire à la routine, ce fléau qui menace tout individu. Ainsi donc, l'esprit d'équipe n'est autre que le sens de ses responsabilités vis-à-vis de l'équipe et, à notre époque sportive, chaque élève comprend le sens de cette définition.

Quand il s'applique à un nombre plus grand d'individus, à un ensemble ayant un idéal commun, ou un intérêt professionnel identique, l'esprit d'équipe devient l'esprit de communauté. S'il s'étend au pays tout entier, il devient le vrai patriotisme.

Nous croyons que nos adolescents sont, dans leur majorité, accessibles à de tels principes et, même s'ils feignent d'en ignorer la portée, il leur en restera quelque chose pour la vie.

Le travail scolaire en équipe favorise la naissance du sens des responsabilités et nous préconisons, parce que nous l'avons expérimenté, le travail par petits groupes d'élèves dont chacun porte une part de responsabilité.

Dans son article déjà cité ¹, M. Golay relève que la comptabilité exige des qualités toutes semblables à celles de l'esprit scientifique. Elle fait appel à la logique, développe le jugement et le raisonnement, réclame de l'esprit de finesse et exige des qualités d'analyse et de synthèse qui font d'elle une discipline complète. Il y a plus encore et la comptabilité dans les classes supérieures permet précisément de développer l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités. L'organisation d'entreprises fictives groupant 4 à 6 élèves ne saurait être trop recommandée à cet effet et les résultats obtenus dans certaines écoles sont encourageants.

Mais nous affirmons en outre, contrairement à ce que pensent certaines personnes qui, d'ailleurs, ne l'ont pas étudiée, que la comptabilité, bien enseignée, est une leçon de probité. Elle exige que les opérations traduisent les faits dans leur pleine réalité et si certains comptables malhonnêtes lui ont sciemment fait dire des choses inexactes, cela n'enlève rien aux vertus éducatives de la science des comptes.

Nous ne prétendons nullement que la comptabilité soit la seule discipline scolaire possédant ces vertus. Mais ici une faute dans l'application du principe de base est irréparable et conduit à un bilan erroné et non seulement à une mauvaise note ! Or — et

¹ *Annuaire 1945*, p. 65 et 66.

nous touchons à une différence essentielle entre l'enseignement commercial et les enseignements parallèles — l'élève sait que la comptabilité n'est pas seulement un exercice scolaire au même titre que le thème latin, par exemple, mais qu'il s'agit d'un exercice réel, ou du moins identique à ceux qu'il rencontrera plus tard dans sa vie professionnelle.

Les éducateurs qui enseignent dans une école de commerce se rendent compte de l'influence de ce fait sur la formation de l'élève. Nous ne portons bien entendu aucun jugement de valeur sur une discipline scolaire quelle qu'elle soit, mais il suffit de lire les ouvrages pédagogiques modernes pour se rendre compte que la plupart des éducateurs se plaignent de voir l'école s'éloigner toujours davantage de la vie. L'enseignement commercial nous y ramène, ce n'est pas sa moindre vertu.

* * *

Probité intellectuelle et morale, tel est un des buts auquel doit tendre toute éducation. Or, les procès qui remplissent les chroniques de nos journaux étalent sous les yeux de nos adolescents tous les vices humains et il ne faut pas être surpris de la difficulté que rencontrent les éducateurs dans leur tâche. L'abaissement du sens moral est un des caractères les plus graves de notre temps. On prétend parfois que le mal n'est en somme pas plus étendu aujourd'hui qu'autrefois. Ce n'est d'ailleurs pas sûr, mais une chose est certaine, c'est qu'aujourd'hui on n'a plus même la pudeur de se cacher. Fraudes envers le fisc, marché noir sous toutes ses formes, tromperie, mensonge, sont des bases bien chancelantes pour édifier la paix sociale. Le système « D » qu'on a tant vanté ne peut à la longue que conduire une nation à sa perte.

L'Ecole doit réagir dans la mesure de ses possibilités.

Apprendre à nos adolescents à être sincères envers eux-mêmes, à voir clair dans leur pensée et dans leur conscience, leur enseigner à refuser certains compromis dégradants, leur donner la force de dire non quand il le faut, de dire non à toutes les petites combinaisons malpropres, non encore aux tentations alléchantes, de dire non quand, sous le couvert de la solidarité, qui n'est parfois que de la complicité, on veut obtenir leur adhésion à une action collective que la conscience réproouve. Il faut du courage et de la force de caractère pour dire non. Apprenons à nos adolescents à dire non.

* * *

Ce qui précède nous amène naturellement à parler de la discipline scolaire et nous terminerons cette étude fort incomplète par quelques réflexions à ce sujet.

Deux tendances opposées et extrêmes s'affrontent ici :

Il y a, d'une part, les partisans d'une discipline de contrainte, despotique, sans discussion. Pour eux, le maître commande, parce qu'il est le maître et l'élève obéit. A l'opposé, il y a les éducateurs qui se refusent à user de contrainte, sous quelque forme que ce soit et qui professent que le maître doit s'effacer devant « Sa Majesté l'élève ».

Entre ces deux extrêmes, il y a place pour le juste milieu dont nous sommes partisans, n'en déplaise à ceux que rebute tout compromis.

Il semble tout d'abord évident que la discipline basée sur une contrainte oppressive et brutale ne peut se soutenir raisonnablement. « La sympathie profonde, l'affection réelle, une grande bienveillance, nullement incompatibles du reste avec l'autorité, sont indispensables à celui qui cherche à voir clair dans l'âme de ceux qu'il prétend conduire ¹. » Et, ajouterons-nous, sans voir clair dans les âmes, on ne peut exercer aucune influence utile.

La méthode autoritaire, qui n'admet aucune discussion, qui veut que le maître ait toujours raison, qui craint jusqu'à la plus anodine manifestation de ce besoin d'indépendance qui se trouve dans chaque adolescent, une telle méthode doit être rejetée, elle ne peut donner aucun résultat positif.

Bien que la discipline, à l'école, à l'armée, à l'atelier, présente certains caractères communs, nous pensons qu'à l'école, le problème de la discipline est plus délicat que partout ailleurs et que les méthodes à utiliser doivent tenir compte du fait fondamental qu'il s'agit d'adolescents, et non d'adultes, de jeunes gens dont la personnalité n'est pas encore définitivement formée. Les méthodes disciplinaires trop rigides risquent d'aller à fin contraire et de produire de la révolte intérieure. « Des maîtres, très fiers du pouvoir qu'ils possèdent et de la docilité qu'ils obtiennent, très satisfaits des résultats apparents de leurs procédés despotiques, seraient effrayés s'ils constataient les véritables effets de leur influence ². »

Quant aux éducateurs du camp adverse, ils posent en principe que la contrainte doit être bannie de l'école et que l'élève doit être absolument libre : pas de contrôle des absences, pas de sanction, pas de travaux imposés, etc.

En ce qui concerne le travail, nous avons déjà fait connaître plus haut notre point de vue basé, non sur une théorie, mais sur la seule expérience pratique : prétendre que l'élève peut se former seul, sans aucune contrainte ni aucune intervention du maître,

¹ ALBERT MILOT. Ouvrage cité p. 59.

² MILOT. Ouvrage cité, p. 58.

c'est, non seulement aller au-devant de graves désillusions, mais c'est commettre une profonde erreur psychologique.

Il en est de même en matière de discipline. Les lecteurs du présent article reliront avec intérêt l'ouvrage intéressant de J. R. Schmid : « Le maître-camarade et la pédagogie libertaire ¹. »

Selon l'auteur, la fonction normale de l'adolescence dans le domaine qui nous occupe, est de faire trouver à l'individu l'accord harmonieux entre l'autonomie de sa personnalité et le principe d'autorité. Nous n'hésitons pas à affirmer que toute discipline qui fait abstraction de ce principe d'autorité fait fausse route et l'adolescent risque de souffrir longtemps de cette insuffisance.

C'est en effet une illusion de croire que des adolescents possèdent une maturité morale développée, une discipline intérieure et un sentiment de responsabilité qui permettent à l'éducateur de s'effacer complètement. Eduquer moralement, ce n'est pas seulement « laisser croître », c'est aider et guider. Toutefois, ce que nous avons dit de la mentalité des adolescents montre clairement qu'une autorité despotique et intransigeante serait une erreur aussi grande que l'absence d'autorité. L'autorité dans une école d'adolescents doit être ferme mais non tracassière et la liberté qu'on accorde aux adolescents doit être proportionnée à leur maturité morale.

Avec des adolescents, il y a lieu de réduire le nombre des interdictions au strict minimum et de se borner à fixer quelques règles générales mais, un principe étant fixé, il faut l'imposer avec fermeté. Cette manière de faire ne favorise pas seulement la discipline, elle agit sur le caractère et c'est l'essentiel, puisqu'elle tend, finalement, à faire des élèves des êtres responsables, but suprême de toute éducation.

* * *

On a beaucoup écrit sur les sanctions disciplinaires et les opinions les plus diverses ont été exprimées à ce sujet. Pour nous, une expérience déjà longue nous permet d'affirmer ce qui suit :

On ne peut pas éduquer sans jamais punir. D'ailleurs, laisser passer sans punition une faute grave, ce n'est pas seulement nuire à la discipline générale de l'établissement, et par conséquent au rendement du travail, mais c'est encore commettre une faute psychologique que l'élève lui-même réproouve. Cependant les punitions doivent être rares. Si elles se multiplient, c'est un symptôme alarmant. Le plus souvent, c'est la preuve que l'on a affaire à un professeur dont l'autorité naturelle est déficiente.

¹ Edition Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Et, encore une fois, quand nous affirmons que c'est l'autorité du professeur qui est à la base de la discipline scolaire, nous n'entendons pas cette autorité artificielle qui se réclame sans cesse du règlement, ce despotisme qui n'est bien souvent qu'un aveu de faiblesse et le signe d'une autorité inexistante. La véritable autorité est naturelle, s'impose d'elle-même sans menace. L'adolescent le plus frondeur la respecte, car elle est d'essence morale. Et, dès lors, plus l'autorité naturelle du professeur est grande, plus grande aussi peut être la liberté des élèves et plus imperceptible la contrainte du maître.

On a dépeint souvent l'Ecole traditionnelle comme une prison dont le maître serait le geôlier. Cela peut être le cas, précisément, quand le professeur ne possède pas cette saine autorité à laquelle nous faisons allusion et qu'il doit recourir à des procédés despotiques et contre nature pour maintenir l'ordre. D'ailleurs, remarquons-le bien, c'est toujours le professeur qui manque d'autorité qui se fait « chahuter », c'est dans sa classe que pleuvent les punitions ; c'est lui encore qui, en fin de trimestre, et par un esprit de vengeance qui ne l'honore guère, décerne de mauvaises notes de conduite. C'est un certificat d'incapacité qu'il se délivre ainsi.

En conclusion, la discipline scolaire doit être basée sur le principe d'autorité. Le professeur doit posséder cette autorité naturelle qui, si elle n'est pas innée, ne s'acquiert que rarement — ou jamais selon nous — et qui s'impose sans menace aucune. Elle permet de faire confiance aux élèves et de leur accorder une liberté proportionnelle à leur âge et à leur degré de maturité.

Elle favorise ainsi l'éclosion du sens des responsabilités personnelles puisque, basé sur une forte autorité naturelle, le régime disciplinaire peut se borner à fixer des principes laissant aux élèves la responsabilité d'y adapter leur conduite. L'adolescent qui vit dans cette ambiance, non seulement ne se sent pas étouffé par la contrainte, mais il respire librement, conscient pourtant que la liberté dont il jouit a des limites qu'il ne saurait franchir impunément.

N'est-ce pas là une réelle préparation à la vie ? Car si l'enfance et l'adolescence sont des périodes autonomes, elles sont et doivent être aussi une préparation à la vie. Or, dans la vie, tout homme doit se plier à une autorité et, même si elle n'est pas toujours incarnée dans la personne d'un supérieur ou d'un chef, il reste finalement encore la forme la plus haute de l'autorité, celle de la conscience. Et dès lors, si l'un de nos adolescents enfreint sciemment l'un des principes admis — et dont il a au préalable reconnu le bien-fondé — il ne s'agit plus seulement d'une infraction à un règlement mais encore d'une désobéissance à l'autorité de la conscience et une punition, d'autant plus sévère qu'elle est

plus juste, viendra le rappeler à l'ordre. Et ainsi, les punitions seront rares mais efficaces, elles ne laisseront pas d'amertume et atteindront pleinement le but éducatif qui leur est dévolu.

* * *

Quelles seront enfin, dans le cadre des quelques principes énumérés, les relations personnelles entre professeurs et élèves ? Elles découlent tout naturellement de l'ambiance de l'école, telle que nous la préconisons.

Les relations entre professeurs et élèves doivent être basées sur l'*autorité* du maître d'une part et sur une grande *confiance* réciproque de l'autre. Sur l'autorité du maître d'abord. Il y a, en effet, des professeurs qui, sous le prétexte de mettre en confiance leurs élèves, abdiquent toute autorité dans leurs relations personnelles avec eux. Certains même, désireux d'obtenir une popularité facile, commettent dans ce domaine des excès coupables. Ils feignent de comprendre leurs élèves dans tous les cas, sans s'apercevoir que, parfois, les élèves attendent de leurs maîtres qu'ils prennent une autre attitude et qu'ils expriment une autre opinion qu'eux. Ces professeurs ne se rendent pas compte de ce qu'il y a de faux dans leur façon d'agir. Ce ne sont pas des relations d'égal à égal qui doivent s'établir entre maîtres et élèves, et ceux qui prétendent le contraire n'ont pas compris l'âme de l'adolescent. Une petite distance doit être maintenue entre eux. Cette distance, tout adolescent normal la réclame et l'exige. Mais qu'on veuille bien ici ne pas déformer notre pensée. Cette petite distance que nous préconisons n'a rien de commun avec l'attitude de quelques professeurs grognons, qui craignent constamment pour leur prestige et tremblent pour leur autorité. Et nous disons bien *petite* distance, qui, parfois, dans certaines circonstances peut devenir imperceptible, mais qui subsiste. Cela n'empêchera pas le professeur de rester jeune avec ses élèves, de comprendre jusqu'à leurs espiègleries mais la *petite distance* suffira pour que toute familiarité déplacée soit écartée et que le professeur qui, à certaines heures est presque le camarade aîné de ses élèves, reste le maître, le guide, que tout adolescent, au fond, désire trouver en lui.

Il est bon de rester jeune de caractère quand on veut être éducateur, rien n'est plus plaisant qu'un vieux professeur sachant sourire à la jeunesse et la comprendre. Il faut savoir rire et être gai. Il est bon de ne pas prendre au tragique tout ce qui n'est que manifestation inhérente aux adolescents. Mais ici encore, il y a des limites à ne pas franchir, c'est la règle du juste milieu qui est la meilleure et c'est de bonne psychologie.

Nous avons dit plus haut qu'une confiance réciproque et absolue

entre maîtres et élèves est indispensable. Nous aimerions, en terminant, illustrer cette affirmation de quelques exemples. L'élève doit savoir tout d'abord qu'il pourra toujours faire connaître sa manière de voir. Dans toutes les questions touchant l'enseignement, cela va de soi, et nous ne pouvons concevoir un enseignement doctrinal en face duquel, réduit au rôle d'enregistreur fidèle, l'élève se bornerait à être passif. Mais nous étendons précisément ce principe à toutes les relations scolaires, et tout spécialement au domaine de la discipline. L'élève doit savoir qu'en toutes circonstances, il pourra toujours s'expliquer, non pas sur-le-champ, devant la classe, mais plus tard, seul avec son maître ou, s'il le faut, au bureau du directeur.

L'adolescent a un sens aigu de ses droits et le rôle des éducateurs est de lui faire sentir, peu à peu, qu'il a aussi des devoirs. Mais la conscience de ses devoirs naîtra d'autant plus facilement que l'élève saura que ses droits seront en tout temps sauvegardés. Le maître doit avoir le courage d'expliquer à son élève sa façon de voir, très nettement, dût-elle être à l'opposé de celle de l'élève. Il doit aussi laisser parler l'élève, l'écouter, chercher à le comprendre et à saisir les mobiles secrets de ses actes. Une punition subie après une explication franche, même si l'élève n'en reconnaît pas séance tenante le bien-fondé, ne laissera pas d'amertume. Que de fois n'avons-nous pas aplani des conflits par le seul fait que nous avons laissé l'adolescent s'expliquer longuement. Le plus souvent, nous devons le reconnaître, l'élève avait tort, mais, dès qu'il s'était exprimé, il devenait plus accessible aux arguments que nous lui opposions. Et il est arrivé parfois aussi, c'est humain, que le professeur avait tort. Nous touchons ici à un problème délicat mais fondamental : celui du rôle de directeur d'une grande école. Il doit être considéré comme un arbitre impartial ; l'élève doit avoir une confiance illimitée en son directeur. Il sait, il doit savoir que la lumière sera faite sur tout incident. Il n'attend pas que le directeur tienne son parti à tout prix mais qu'il se place plus haut et qu'il soit juste. Il faut parfois plusieurs conversations pour l'amener à comprendre, mais nous n'avons jamais encore rencontré de cas sans issue. Et, plusieurs fois, lorsque le professeur s'était emporté et avait pris une décision hâtive, il nous a remercié de notre intervention.

JEAN GRIZE

Directeur de l'École supérieure de commerce
de Neuchâtel.
