

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 47/1956 (1956)

Artikel: Stage régional pour l'amélioration des programmes dans l'enseignement du premier degré : Genève, 3-14 avril 1956
Autor: Dottrens, R.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114453>

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: 09.04.2026

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

Que conclure ?

Je dirai que *parler* ou *écrire*, c'est encore *penser*, c'est toujours *penser*. Tous les procédés et tous les exercices propres à atteindre la correction du langage partent de la pensée et reviennent à elle. La tenue de la langue n'est que la tenue de la pensée, tenue de belle nature, ardente et gaie, sereine, et rayonnante de santé.

Et je retombe — ne m'en veuillez pas trop ! — dans d'affreuses banalités, qui ont nom : Boileau :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

et Buffon le « scientifique » :

« *Bien écrire*, c'est tout à la fois *bien penser*, *bien sentir*, et *bien rendre* ».

Bien ? on fait le bien comme on peut... La correction du langage consiste à penser ce qu'on dit et dire ce qu'on pense.

Camille DUDAN,
ancien directeur
du Collège classique cantonal de Lausanne.

Stage régional pour l'amélioration des programmes dans l'enseignement du premier degré

Genève, 3-14 avril 1956¹

Le 28 avril 1955, M. Luther Evans, directeur général de l'Unesco, informait les Etats membres des décisions prises par la Conférence générale lors de sa huitième session et leur demandait s'ils seraient disposés à accueillir et à organiser des stages régionaux pour préparer les travaux du « Comité consultatif international des programmes scolaires » qu'il se proposait de convoquer en 1956.

C'est en réponse à cette proposition que le Gouvernement fédéral suisse chargeait la Commission nationale suisse pour l'Unesco d'organiser un de ces stages.

¹ M. R. Dottrens a rédigé sur le stage dont il parle dans cet article un rapport étendu, complet, riche de pensée et d'expérience, accompagné de plusieurs tableaux et suivi de quelques annexes, en particulier une communication de M. le professeur R. Buyse. Bien que ce rapport ne soit pas dans le commerce — du moins pour l'instant — l'intérêt majeur qu'il présente nous pousse à en recommander vivement la lecture aussi bien aux maîtres de l'enseignement secondaire qu'à ceux de l'enseignement primaire. (Réd.)

Il a eu lieu à Genève du 3 au 14 avril dernier sous la présidence du soussigné appelé à en prendre la direction.

La tâche des participants consistait à examiner les plans d'études des écoles primaires de leurs pays respectifs en vue de formuler des suggestions touchant la méthode à suivre pour modifier et améliorer ces programmes.

Quinze Etats ont été représentés à Genève. Dès les premiers échanges de vues est apparue l'extraordinaire diversité des organisations de l'éducation publique, des conceptions qui ont présidé à l'élaboration des programmes du fait de la structure administrative et des tendances de la politique générale de chacun d'eux.

1. CONCEPTION DES PROGRAMMES

Ici, le programme est un répertoire complet et précis des matières à enseigner aux différents âges et dans les diverses disciplines.

Là, il est conçu sous forme d'indications générales, de conseils, de suggestions, laissant à l'instituteur une grande liberté d'interprétation.

Dans le premier cas, l'accent est mis sur l'instruction, l'effort de l'école devant principalement se traduire par l'acquisition de connaissances dont le niveau et la valeur sont contrôlés de diverses façons : examens, inspection.

Dans le second cas, l'éducation générale, le traitement individuel ont le pas sur l'instruction proprement dite.

On voit immédiatement les avantages et les inconvénients des deux conceptions. La première assure à l'autorité scolaire et aux familles une certaine sécurité. Sans méconnaître que toute action éducatrice, pour être valable, présuppose la liberté d'action du maître, elle limite celle-ci en prenant toutes précautions pour éviter les erreurs et les insuffisances. La seconde met l'accent sur la vocation de l'éducateur et le sens de sa responsabilité à l'égard de l'enfant et de la collectivité. Elle témoigne incontestablement d'un climat de confiance à l'endroit de l'école et des maîtres. L'une et l'autre procèdent de la nature des tendances dominantes de l'esprit national, de la conception des rapports sociaux issus de l'évolution historique et sociale comme de la structure politique, la centralisation entraînant avec elle le besoin d'unité et de réglementation.

Que des systèmes aussi opposés puissent s'être développés et se maintenir, qu'ils appellent réciproquement l'étonnement si ce n'est le doute de ceux qui les étudient et les comparent, est réconfortant, puisque dans tous les pays, d'une manière générale, l'éducation publique atteint ses objectifs. Si donc on s'attache à telles conceptions de l'école et des programmes — même en souhaitant les voir s'améliorer — c'est bien qu'elles portent en elles leur justification.

Toute confrontation peut faire éprouver la satisfaction de reconnaître la valeur de ce qu'on a et de ce qu'on fait. Elle peut aussi faire naître le désir de profiter de l'expérience du voisin, de tirer parti d'idées ou de moyens auxquels on n'avait pas songé ou qui paraissent répondre, à un moment donné, à un besoin ou à des nécessités jusqu'alors non ressentis comme tels.

Une comparaison plus poussée de ces documents permet de fixer des préoccupations ou des points de vue communs dans les buts assignés à l'éducation scolaire et dans l'orientation méthodologique donnée à l'enseignement.

La République fédérale allemande, l'Autriche, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Royaume-Uni entre autres, attachent une importance particulière à ce qu'on a convenu d'appeler l'éducation de la personne. A l'école primaire, l'accent est mis d'abord sur l'éducation. La République fédérale allemande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas voient dans la reconnaissance et le traitement des états affectifs un des devoirs premiers de l'éducation scolaire.

En Hongrie, en Pologne, en Tchécoslovaquie, en U.R.S.S., la formation sociale en vue de l'intégration dans la société collectiviste est au premier plan.

De ces fins diverses assignées à l'éducation ne paraissent pas résulter, dans la vie scolaire quotidienne et dans les rapports entre enfants et éducateurs, des oppositions fondamentales. Il s'agit davantage sans doute d'efforts orientés dans une direction ou dans une autre, du fait de l'état social propre à chaque pays et de la place que l'enfance occupe dans la vie collective, du désir et de la volonté de lui assurer des conditions meilleures de développement et de préparation à la vie. La conception que l'on se fait du rôle que les générations en voie de croissance sont appelées à jouer dans les diverses communautés nationales explique ces prises de position.

2. CROISSANCE MENTALE DES ÉCOLIERS

La République fédérale d'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la France, l'Italie, les Pays-Bas, le Luxembourg, la Pologne, le Royaume-Uni, la Suède, la Turquie, l'U.R.S.S. fondent expressément leurs plans d'études sur la reconnaissance et le respect des stades de la croissance mentale des enfants, ce qui du reste apparaît de manière moins marquée ou plus empirique dans les autres programmes.

3. SYNCRÉTISME ENFANTIN ET FONCTION DE GLOBALISATION

La prise en considération des apports de la psychologie génétique se traduit déjà et fort heureusement par la liaison qui s'opère entre l'école et la science pédagogique, les recherches et les résultats de

celle-ci permettant une amélioration et une mise au point objective des programmes.

L'importance du syncrétisme infantin à l'âge des premières années de scolarité obligatoire est reconnue. La République fédérale allemande, l'Autriche, la Belgique, l'Italie, le Royaume-Uni, la Suède, la Tchécoslovaquie, la Turquie, en particulier, ont introduit dans les classes inférieures pendant deux, trois ou quatre ans, un enseignement globalisé, le *Gesamtunterricht*, la méthode des centres d'intérêt; par quoi il faut entendre la suppression d'un enseignement distribué selon les diverses disciplines dont la matière est présentée aux élèves en fonction de chacune d'elles, sans lien avec les autres.

L'enseignement global cherche ainsi à ménager la transition entre la manière dont le jeune écolier appréhende le réel, prend conscience du monde extérieur et s'y adapte progressivement et l'étude scolaire de la réalité. Peu à peu, l'enseignement la découpera en tranches distinctes, à mesure que dans son esprit se constitueront les cadres logiques et que s'affermira le pouvoir d'analyse et de classification.

Grâce à ce mode de travail, le contact demeure avec l'expérience journalière et avec la vie. Ainsi, le maître fonde son enseignement sur les intérêts et les besoins immédiats, sur la curiosité naturelle que vient intensifier l'observation dirigée, sur l'effort librement consenti parce qu'il n'y a pas de divorce entre les leçons dans la classe et tout ce qui, au dehors, attire et retient l'attention.

4. EDUCATION FONCTIONNELLE, MÉTHODES ACTIVES, ÉTUDE DU MILIEU

A côté de la reconnaissance du syncrétisme infantin et de la fonction de globalisation, le principe de l'activité de l'élève est reconnu d'application nécessaire; la République fédérale allemande, l'Autriche, la Belgique, la France, le Luxembourg, l'Italie, la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, le Royaume-Uni, la Suède, la Turquie, l'U.R.S.S., les cantons suisses l'expriment expressément.

Ailleurs, les indications relatives à certaines disciplines: travaux manuels, enseignement ménager, activités dirigées, etc., montrent qu'il en est de même.

Le moyen le plus général, et, sans doute, le meilleur, dans l'état actuel de nos connaissances et de nos possibilités de pratiquer une pédagogie active, fonctionnelle, est de partir des connaissances et des expériences des enfants en centrant tout le premier enseignement sur l'étude du milieu. Celle-ci est la condition nécessaire de tout travail scolaire dans les pays où les programmes sont conçus par centres d'intérêt, où le découpage de l'enseignement en disciplines ayant chacune leur autonomie n'apparaît que plus tard; elle est aussi recommandée ou imposée ailleurs.

L'étude du milieu est tout à la fois un principe de méthode et un mode de présentation des notions.

Programmes tenant compte des capacités des élèves et de leur évolution mentale, prise en considération du syncrétisme enfantin, pratique des méthodes actives fondées sur l'étude du milieu, sur la Heimatkunde, tels nous paraissent être partout les tendances les plus générales des programmes et des méthodes. Elles sont exprimées de manière différente, sans doute, mais permettent de conclure à l'existence d'une théorie de l'éducation scolaire de base dont on peut bien dire qu'elle caractérise à l'époque actuelle, dans les pays représentés, l'évolution de la pédagogie et la conception des programmes dans l'enseignement du premier degré.

5. QUESTIONNAIRES

Le but du stage était de rassembler des informations concrètes et précises. Le directeur du stage a pensé qu'il faciliterait beaucoup la tâche de ses collègues en leur remettant des questionnaires sur un certain nombre de points particuliers.

C'est en dépouillant ces questionnaires et en examinant les tableaux comparatifs obtenus que se sont posées une quantité de questions que le Comité consultatif international pourra reprendre.

Ces questionnaires ont concerné principalement :

- a) la durée de la scolarité obligatoire ; elle varie suivant les pays de 6 ans à 10 ans ;
- b) l'âge de début de la scolarité obligatoire : 5 ans dans le Royaume-Uni, 6 ans dans la plupart des pays, 7 ans en Pologne, en Suède, en U.R.S.S. et dans le canton de Vaud ;
- c) la durée hebdomadaire et annuelle du travail scolaire ; de 25 heures en Autriche à 33 en U.R.S.S. ; de 7000 heures par année pour 8 années de scolarité en Italie, à 10 200 dans la République fédérale allemande, de 7 920 heures par année pour 9 années de scolarité à Genève à 11 040 dans le canton de Vaud qui atteint le maximum indiqué pour 10 ans de scolarité dans le Royaume-Uni : 10 800 heures ;
- d) la répartition-horaire des divers enseignements :
 - 1° au cours de la première année ;
 - 2° dans l'année précédant le premier passage dans l'enseignement du second degré ;
 - 3° dans la dernière année d'enseignement obligatoire à l'école primaire ;
- e) la progression, au cours des années d'école, de l'enseignement grammatical, de l'enseignement de l'arithmétique, de celui de la géographie.

Un simple coup d'œil sur le tableau concernant la progression de l'enseignement de la langue maternelle montre tout à la fois l'empirisme des programmes et les différences de conception de cet enseignement fondamental.

C'est en 4^e année qu'en Bavière, aux Pays-Bas, en Turquie, on apprend l'alphabet, alors que l'a.b.c. marque, en de nombreux pays, le point de départ de l'étude scolaire de la langue...

Que des notions aussi fondamentales que celles du nom, de l'adjectif qualificatif et du verbe, quelle que soit la structure de la langue, puissent apparaître dans les programmes à des moments aussi divers ne manque pas de poser des problèmes. Suivant les pays, la notion du nom est enseignée en I^e, II^e, III^e, IV^e, V^e, celle de l'adjectif en II^e, III^e, IV^e, V^e, celle du verbe, en II^e, III^e, IV^e, ...VI^e.

Et que dire de la syntaxe ? Les petits Français et les petits Tchèques connaissent les éléments de la phrase simple dès la seconde année ; c'est en 4^e que leurs camarades bavarois, autrichiens, hongrois, turcs et lucernois l'apprendront, mais les écoliers italiens attendront encore deux ans pour être initiés à l'analyse logique.

f) Enseignement de la lecture.

12 pays laissent à leurs institutrices la liberté de choisir la méthode qu'elles emploieront pour apprendre à lire à leurs élèves ;

5 l'imposent : Hongrie, Tchécoslovaquie, Turquie, U.R.S.S., Genève ! La méthode synthétique (sons, lettres, syllabes) dite aussi phonétique ou syllabique, est en honneur en Autriche, Hongrie, Suède, Vaud, Genève. La méthode globale ou analytique est de règle en Italie et au Royaume-Uni ; elle est imposée en Turquie.

Ailleurs prévalent les méthodes mixtes : analytico-synthétiques. Unanimement, les participants ont déploré la tendance à un enseignement trop rapide de la lecture.

L'exigence prématurée de la capacité à lire est la pourvoyeuse principale des pseudo-retardés que l'école sacrifie à une organisation administrative ou à une tradition néfaste qui appellent une réforme urgente : mettre l'accent sur la fonction de la lecture en liaison avec celle du langage et non d'abord sur les mécanismes de cet apprentissage.

Heureux les petits écoliers allemands, belges, italiens, hongrois, polonais, suédois, russes, tchèques et vaudois qui peuvent apprendre à lire quand l'état de maturation de leurs fonctions mentales rend cet apprentissage naturel, aisé et profitable.

6. PROBLÈMES CONNEXES

Nous n'avons pas pu, malgré le programme de travail précis qui nous était assigné, ne pas buter contre toute une série de problèmes qui conditionnent les programmes scolaires ou dont la solution est affectée par eux : le surmenage et la fatigue des écoliers, les devoirs à domicile, les examens et le contrôle de l'enseignement, les manuels scolaires et leur élaboration, les relations avec les établissements du second degré, les inadaptés scolaires, la prolongation de la scolarité, les classes de fin d'études primaires, l'orientation scolaire et pré-professionnelle, la formation et le perfectionnement des instituteurs.

7. LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE ET L'AMÉLIORATION
DES PLANS D'ÉTUDES

Dans la note relative à l'organisation de stages d'études régionaux sur l'amélioration des programmes scolaires que le Directeur général de l'Unesco adressait aux pays membres le 28 avril 1955, il invitait, entre autres, les groupes d'études dont il proposait la création :

« à examiner les résultats des recherches pédagogiques touchant l'amélioration des programmes scolaires : recherches sur le développement de l'enfant, sur le processus d'acquisition des connaissances, sur l'élaboration de programmes expérimentaux, etc. »

Les recherches sur le développement de l'enfant relèvent de la psychologie génétique, celles concernant le processus d'acquisition des connaissances intéressent surtout la psychologie pédagogique. Par contre, l'élaboration de programmes expérimentaux — bien différents des programmes « expérimentés » dont nous avons parlé — est du domaine de la pédagogie expérimentale.

Pour la première fois à notre connaissance, il est fait explicitement mention dans un document de l'Unesco de cette discipline des sciences de l'éducation.

Pour la première fois aussi, croyons-nous, un stage régional a réuni des experts européens en cette discipline. Ils ont apporté aux délégués des pays représentés leur collaboration technique dans l'étude d'un problème à la solution duquel leur science peut contribuer avec efficacité.

Aussi bien, faut-il signaler comme un fait important la participation au stage régional de Genève des deux experts invités, M. le professeur R. Buyse, directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de Louvain, d'où sont sortis une moisson de travaux qui font date dans l'histoire de la didactique, M. le professeur G. Mialaret, de l'université de Caen, chargé de cours à la Sorbonne, que ses

travaux sur l'enseignement du calcul ont fait connaître bien au-delà des frontières de son pays.

Les travaux du stage ont montré tout l'intérêt et toute l'importance de cette collaboration de membres de l'enseignement supérieur à l'amélioration des programmes de l'enseignement primaire.

Elle a été signalée à deux reprises par notre collègue, M. le professeur Melnikov, de l'Académie des sciences pédagogiques de Moscou, lui-même représentant de cette discipline.

Quelle part la pédagogie expérimentale peut-elle avoir dans l'amélioration des programmes scolaires ? Que peut signifier cette expression « programmes expérimentaux » ?

En fait, jusqu'ici, dans la plupart des pays, toute amélioration sensible des programmes a été rendue difficile ou vaine, parce qu'on a mis au premier plan l'exigence sociologique : *qu'est-ce que les enfants doivent savoir ?* ... Et la réponse n'a jamais varié : Tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer !... D'où l'encyclopédisme dont partout on dénonce les méfaits.

Nous savons bien la part de vérité que renferme cette affirmation ; l'erreur qu'elle contient réside dans le fait qu'elle considère uniquement les besoins de la société adulte (besoins qui sont rarement précisés) et la matière de l'enseignement. Elle ignore délibérément l'enfant et ses capacités de compréhension et d'assimilation. Les besoins sont changeants, incertains et par ailleurs difficilement prévisibles. On peut constater cependant que les principaux intéressés, les employeurs, lorsqu'ils expriment leur opinion sur la base de leurs expériences, sont en général opposés aux programmes étendus. De solides qualités de caractère, d'ordre et de méthode ont à leurs yeux une valeur bien supérieure au savoir. Celui-ci peut toujours être complété ; l'éducation de la personne demande d'autres soins.

Se fondant tout d'abord sur le bon sens le plus élémentaire, la pédagogie expérimentale demande qu'une question préalable soit posée et résolue avant toute décision concernant l'élaboration et l'amélioration des programmes : *qu'est-ce que les enfants d'un âge donné, dans un milieu social déterminé, sont capables de comprendre, d'apprendre et d'assimiler ?*

C'est la seule qui permette de résoudre avec pertinence et bonne foi la plupart des difficultés que l'on rencontre lorsqu'on élabore un programme ; la seule qui donne le droit d'opposer une fin de non-recevoir à des exigences de tous ordres concernant les disciplines à enseigner et la quantité des notions exigées pour chacune d'elles, la seule, comme il a été dit joliment, qui accorde le contenu avec le contenant.

L'école d'aujourd'hui, devant la multiplicité des tâches qui s'offrent à elle à une époque où les conditions de l'enseignement tendent à empirer (poussée démographique, pénurie de maîtres et de locaux)

ne peut plus fonder l'organisation du travail scolaire sur des opinions personnelles ou des affirmations gratuites. Une entreprise aussi vaste, aussi importante, aussi coûteuse que l'instruction publique ne saurait se satisfaire plus longtemps d'ignorer les problèmes de rendement, ni se refuser à mettre en œuvre les moyens de constater celui-ci et de l'améliorer.

L'exposé du professeur Melnikov sur la recherche pédagogique en U.R.S.S. a appris aux délégués la part faite à la pédagogie expérimentale dans l'amélioration du système scolaire de l'U.R.S.S.

8. PLANS D'ÉTUDES, ÉDUCATION ET CULTURE

Les programmes d'enseignement, quelle que soit la conception générale qui a présidé à leur élaboration et quel que soit leur contenu, caractérisent ou suggèrent l'ensemble des activités des maîtres et des élèves pour atteindre les fins proposées à l'instruction et à l'éducation dans l'enseignement obligatoire d'un pays déterminé.

Vouloir chercher les moyens d'améliorer ces programmes, c'est donc en fait poser en sa totalité le problème de l'éducation.

L'instruction et l'éducation scolaires ont pour objet de rendre les élèves capables

de savoir,
de savoir faire,
de savoir se conduire,

tout en vivant leur existence d'enfants aussi heureuse que possible. Tout plan d'études ou, pour parler plus explicitement, tout programme englobant l'ensemble des activités imposées ou proposées aux écoliers comme la nature des influences qui s'exercent sur eux (attitude du maître, vie communautaire, esprit de l'enseignement) devrait comporter trois catégories d'éléments :

les connaissances à acquérir,
les techniques à maîtriser,
les moyens propres à satisfaire les besoins affectifs et spirituels d'ordre individuel et social.

Les programmes des écoles primaires ont souvent un objectif plus limité : préparer les élèves aux examens qui sanctionnent leurs études ou leur permettent d'entrer dans les établissements du second degré ; donner à ceux qui quittent l'école à la fin de la scolarité obligatoire la formation et les informations nécessaires à leur entrée dans la vie active.

Les dépouillements que nous avons établis démontrent l'intérêt qu'il y aura à reprendre un tel travail de manière systématique en ayant à disposition la documentation qui nous a fait défaut.

De telles comparaisons n'ont pas pour objet de tenter une uniformisation quelconque des programmes mais d'informer et de suggérer des réflexions.

Constater la somme et la diversité des connaissances enseignées aux enfants de son propre pays,

Voir à chaque âge et pour chaque discipline ce qu'il en est ailleurs,

Apprendre que le voisin a d'autres objectifs que les siens, qu'il doit faire face à des situations et satisfaire à des besoins que l'on ignore chez soi et savoir qu'il arrive à résoudre ses problèmes en sacrifiant ce que l'on tient pour essentiel, peut conduire à d'utiles réflexions.

Constater, par exemple, que les élèves des écoles primaires luxembourgeoises sont lancés dans la vie avec une connaissance élémentaire, sans doute, mais non négligeable de deux langues de grande communication, oblige à se poser la question de savoir si, à une époque où les relations internationales sont si faciles et si fréquentes, il ne conviendrait pas d'apprendre à tous les écoliers une langue étrangère.

Découvrir que, dans les pays de l'Est européen, la totalité des enfants fréquentant l'école primaire reçoivent en chimie, en physique, en biologie, en technique industrielle et agricole, un enseignement important quant au temps qu'on lui consacre et sans aucun doute profitable quant à la manière dont il est donné, n'est-ce pas s'obliger à considérer le problème des programmes et surtout celui des améliorations à leur apporter avec une autre optique que celle qui résulte du respect dû à des traditions fort honorables de culture intellectuelle, à des habitudes pédagogiques qu'on n'éprouve pas le besoin de changer, à des vues sociales dépassées par les événements.

Traditions, habitudes, conceptions qui demandent à être repensées avec sérieux et objectivité si l'on veut vraiment adapter l'école à la vie et réaliser une synthèse harmonieuse entre les pouvoirs et les exigences, les intérêts et les besoins.

9. AMÉLIORATION DES PROGRAMMES

Enfin, nous avons abouti à cette conclusion que, pour faire œuvre utile et novatrice en matière de programme, il faut partir de la réalité.

Nous en avons examiné les composantes principales,

les programmes actuels,

les possibilités des enfants pour l'éducation desquels ils ont été conçus,

la durée effective du temps consacré à l'enseignement.

Nous avons constaté que la concordance recherchée entre la progression des divers enseignements et le développement mental des élèves est loin d'être toujours satisfaisante.

L'examen des tableaux que nous avons dressés révèle un empirisme assez général et sans doute aussi l'effet des pressions extérieures avec lesquelles il a fallu composer : exigences sociales, mal définies souvent, et celles plus précises et plus immédiates des établissements d'enseignement faisant suite aux écoles primaires.

C'est là que gît le principal obstacle à une amélioration rationnelle des programmes.

Tenir compte avant tout des arguments sociologiques ou des traditions scolaires, c'est rejeter délibérément tout l'apport des sciences de l'éducation à l'amélioration des plans d'études, c'est prendre une position indéfendable selon laquelle l'entreprise de l'éducation nationale serait le seul secteur des activités humaines qui ne bénéficierait pas des bienfaits de la pensée objective et de la recherche scientifique.

Les remarquables exposés des experts participant aux stages, MM. les professeurs R. Buyse, de Louvain, G. Mialaret, de Caen, S. Roller, de Genève, ont convaincu les auditeurs de la part que peut et doit prendre la pédagogie expérimentale dans la refonte des plans d'études en vue de les adapter aux nécessités du temps présent.

Depuis un quart de siècle, la pédagogie expérimentale a mis au point ses méthodes. Elle a abouti à des résultats positifs qu'il n'est plus permis d'ignorer.

La psychologie génétique comme la pédagogie expérimentale rappellent aux éducateurs que le problème principal est celui de l'enfant.

C'est des pouvoirs et des possibilités des enfants et des adolescents qu'il faut partir si l'on veut que les programmes, les méthodes, l'action éducatrice des maîtres concourent efficacement à la formation intellectuelle et morale de la jeunesse et à son intégration normale dans la société des adultes caractérisée à notre époque par l'extraordinaire rapidité de son évolution.

10. PROGRAMMES ET MÉTHODES

Le stage n'a pas eu à s'occuper des méthodes. Séparer l'examen de celles-ci d'une étude des programmes est arbitraire, nous l'avons dit. Nous donnerions cependant un aspect trop incomplet du problème qui a retenu notre attention si nous ne précisions pas brièvement l'importance relative des unes et des autres.

Le programme est un guide, un schéma, un soutien. Il n'est pas toujours en accord avec les méthodes propres à créer un climat, une atmosphère, une communauté dans la classe. Réciproquement, les méthodes trahissent souvent l'esprit de l'enseignement tel qu'il s'exprime dans les programmes remaniés en vue d'influencer les tendances de l'école. C'est pourquoi, dans l'exposé des vœux émis ci-dessous, une part relativement importante est faite aux méthodes puisqu'il n'est pas possible de séparer l'instruction de l'éducation.

Aux conditions de la vie économique, sociale et intellectuelle d'un passé proche et pourtant révolu ont correspondu les objectifs que devait atteindre l'éducation scolaire : faire apprendre, faire obéir. Ils

sont aujourd'hui dépassés parce qu'insuffisants. Si l'école veut répondre aux besoins individuels et sociaux de notre époque, elle doit :

apprendre à apprendre,
 apprendre à se conduire,
 apprendre à s'orienter, et être capable de choisir avec intelligence son avenir professionnel en tenant compte de ses aptitudes, de ses goûts, de sa volonté à l'effort, de sa persévérance,
 savoir et être capable de parfaire seul ses connaissances, obéir aux impératifs du devoir et de la conscience.

Les relations entre maître et élèves constituent l'élément fondamental de la vie scolaire. Si ces relations ne satisfont pas les besoins affectifs des enfants, leur insuffisance rend illusoire un meilleur aménagement des programmes et des méthodes.

Pour que l'éducation scolaire soit effectivement un facteur de progrès intellectuel et moral, économique et social, il convient :

- a) que les programmes et les méthodes répondent aux aspirations et aux besoins de la société. Elle ne doit ni ne peut ignorer l'évolution rapide qui caractérise notre époque, son but étant de faciliter l'intégration des jeunes à la vie qui les attend dans un monde transformé.
- b) que les programmes et les méthodes tiennent compte des possibilités de compréhension et d'assimilation des élèves aux divers stades de leur croissance.

A la psychologie différentielle doit correspondre une pédagogie différenciée.

CONCLUSIONS

1. Une formation scolaire qui assure pendant une dizaine d'années l'éducation des enfants doit être conçue de telle sorte qu'elle fasse appel à toutes les ressources de la personnalité en voie de développement et qu'elle sache utiliser pour les affermir toutes les aptitudes et tous les moyens d'expression.

2. La répartition des élèves et leur promotion ne devraient plus s'effectuer en fonction de l'âge mais des niveaux de croissance et de maturation des fonctions.

Ainsi pourraient être reconnues et acceptées les différences d'aptitudes, de rythme de travail, d'adaptation au régime scolaire susceptibles d'un traitement pédagogique approprié, individualisé dans la mesure du possible.

En particulier, l'école doit accepter qu'un enfant soit fort dans une branche d'études, moins capable dans une autre, et ne pas le pénaliser pour autant.

3. A l'encyclopédisme des programmes devrait se substituer le principe de l'échantillonnage des notions. Il permettrait d'approfondir certains sujets, l'accent étant mis sur la qualité de la formation intellectuelle et non sur la quantité des connaissances superficiellement enregistrées.

4. Tout programme d'enseignement devrait être établi en tenant compte du temps de travail effectif dont disposent maîtres et élèves.

5. Le premier enseignement ne devrait pas être donné en disciplines séparées étrangères au syncrétisme infantin mais organisé globalement par une application judicieuse du principe des centres d'intérêt et de concentration.

Un tel mode de faire favorise grandement une activité scolaire qui se fonde sur les expériences, les besoins et l'intérêt des enfants.

6. La prolongation de la scolarité devrait permettre une répartition mieux échelonnée des matières souvent enseignées prématurément aux élèves.

Elle doit favoriser une meilleure organisation des classes terminales pour répondre aux besoins des adolescents à la veille d'entrer dans la vie pratique :

« descolarisation » du programme,
connaissances relatives à la vie professionnelle,
entraînement au rythme professionnel du travail.

7. Les adolescents, dans les pays où l'âge de quitter l'école se situe après la période pubertaire, devraient recevoir un enseignement, des informations les préparant à leur rôle de parents. En particulier, enseignement ménager, puériculture, premiers soins aux malades, économie domestique, morale sexuelle, etc...

8. Toutes dispositions devraient être prises pour faciliter la transition entre le premier et le second degré afin que les élèves normalement doués mais ne provenant pas d'un milieu capable de les comprendre et de les aider ne soient pas victimes d'un traitement pédagogique inadéquat.

9. La création d'un cycle d'orientation s'insérant entre le premier et le second degré apparaît de plus en plus désirable, voire nécessaire pour que les adolescents puissent éprouver leurs capacités.

10. Il est hautement désirable que les travaux actuellement en cours pour réaliser une réforme de l'orthographe française aboutissent dans un proche avenir.

Il en résultera un allègement sensible des programmes dont bénéficiera en premier lieu l'enseignement de la langue maternelle.

11. Le progrès en pédagogie résulte moins de discussions et d'échanges d'opinions que d'une attitude objective en face des problèmes.

Il est désirable que les instituts pédagogiques et les laboratoires de

pédagogie expérimentale soient dotés des moyens nécessaires pour intensifier les recherches en tous pays. Elles permettront de constituer des « programmes expérimentaux » et d'arriver à l'établissement à chaque âge et dans les disciplines fondamentales de barèmes de connaissances reposant sur des bases objectives.

12. Des écoles expérimentales représentatives du milieu scolaire général permettent, dans les conditions de sécurité nécessaires, d'essayer de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes. Ces écoles jouent dans l'éducation publique le rôle des laboratoires de recherches qui ont fait leurs preuves dans les autres domaines de l'économie nationale.

R. DOTRENS.

De la sélection psychologique des candidats à l'enseignement primaire

§ 1. — Ce souci de sélection, qui va croissant, est légitime et montre que l'on prend de plus en plus conscience du rôle considérable de la personnalité du maître et de l'effet souvent décisif de l'école publique sur le développement de l'enfant. Nous n'avons pas le droit de maintenir pendant trente ans à la tête d'une classe un adulte incapable qui croira faire son devoir en maintenant une façade acceptable. Faut-il tolérer un instituteur juste capable, sans défaut trop grave mais qui végétera professionnellement ? S'il est des individus pouvant mieux que d'autres devenir de bons éducateurs, nous avons le devoir de les rechercher, de même que nous avons celui d'éloigner dès que possible d'une carrière pédagogique ceux qui ne sauraient y développer des qualités suffisantes.

Sommes-nous en mesure de faire ces pronostics chez des candidats affirmant tous, car il leur serait difficile de s'exprimer autrement, qu'ils ont la vocation de l'enseignement ? Un examen psychologique peut apporter, croyons-nous, de précieux renseignements. Toutefois, on n'exigera pas l'impossible : l'évolution professionnelle d'un individu dépend de nombreux facteurs ; les hasards de la vie, les fluctuations de la santé, sont imprévisibles. Un examen psychotechnique ne peut que mettre en évidence à un certain moment diverses caractéristiques de l'efficiency mentale et de la personnalité. On peut les juger favorables ou défavorables à l'exercice d'une profession et ainsi la recom-