Zeitschrift: Bulletin de la Société pédagogique genevoise
Herausgeber: Société pédagogique genevoise
Band: - (1911)
Heft: 4

Artikel: De la discipline
Autor: Duvillard, Emmanuel
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-242912

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: 19.07.2025

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

Proposition concernant le bulletin.

Le Comité a reçu de M. le professeur Claparède une proposition concernant le bulletin que M. le Président soumet à l'assemblée.

M. *Claparède* désirerait voir se répandre au dehors les idées étudiées à la Société pédagogique. Plusieurs le méritent et il serait excellent que le public s'intéressât à ses travaux. Pour cela, il faudrait que le *Bulletin* se transformât légèrement et que, sans vouloir lui prêter l'allure d'une « revue », on lui fît revêtir, par quelques modifications touchant soit les conditions d'abonnement, soit la rédaction elle-même, un caractère nouveau d'un intérêt plus pratique et d'une diffusion plus intense.

Après une discussion à laquelle prennent part Mlle Willy, MM. Claparède, Baatard, J. Dubois et Lescaze, la question est renvoyée au Comité avec mandat de rapporter dans le plus bref délai.

2° Rapport de la Commisson de soirée.

Au nom de cette commission, M. le Président informe l'assemblée que la soirée annuelle est fixée au samedi 16 décembre prochain et se donnera dans les salons de la Maison communale de Plainpalais. La Commission s'est assurée le concours d'artistes de valeur pour la partie littéraire et de l'excellent orchestre Toscano pour le bal. Elle espère donc que les sociétaires et leurs parents et amis répondront nombreux à son appel.

3° De la discipline.

par M. Emmanuel Duvillard.

M. *le Président* rappelle que notre collègue, M. Duvillard, a bien voulu se charger de présenter un rapport sur cette importante question de la discipline. L'auteur s'est documenté à de nombreuses sources; il a élaboré un très substantiel travail dont il donne lecture et que nous reproduisons tel qu'il nous a été remis :

LA DISCIPLINE

En traitant de la discipline, la question est si complexe qu'il est prudent d'avertir le lecteur qu'on ne pourra la ré-

soudre à son gré et qu'il trouvera, surtout ici, ample matière à critique.

« La discipline scolaire moderne repose tout entière sur la crainte de l'autorité, la peur du maître, du pensum, de la retenue, du châtiment. » (Duvaud, instituteur.)

Dans les manuels de pédagogie, la discipline n'est étudiée qu'au dernier chapitre. Il semble qu'après avoir envisagé les questions importantes de l'attention, du jugement, de la mémoire, du raisonnement, l'auteur se dise : « Mon édifice n'est pas parfait, cherchons une assise. » En d'autres termes, l'éducation des fonctions de l'esprit ne peut suffire à discipliner l'individu ou encore l'action de l'école n'est pas naturelle, elle agit à la façon d'un excitant néfaste. Si ce raisonnement était soutenable, l'on conclurait tout simplement à la faillite de l'éducation. On ne peut prétendre en arriver là. Il faut donc considérer qu'il y a eu erreur ou que nous avons encore beaucoup à apprendre. Selon Rœrich, auteur de la « Philosophie de l'éducation », lauréat du concours Crouzet en 1910 et pédagogue distingué, la discipline dans les écoles correspond à ce qu'est la police dans les Etats. Accepter cette définition par comparaison, c'est renoncer à accorder à la discipline les vertus curatives que Fœrster lui reconnaît. Jamais, en effet, le rôle d'une police, si bien organisée soit-elle, n'a été moralisateur. Le pédagogue allemand, en effet, considère l'enfant comme un être très sagace, en quoi il méconnaît sa nature. Il lui fait jouer, dans l'école, le rôle du citoyen dans l'Etat. C'est aller trop loin, car il y a une part de faiblesse dans l'attention et une méconnaissance de la forme de l'intelligence enfantine dont Fœrster ne tient pas compte. D'un autre côté, pour appliquer le système d'autonomie, il faut obtenir de l'Etat qu'il consente à restreindre les matières du programme. En exigeant une instruction étendue, l'Etat emploie le seul moyen qui lui permette de rester neutre dans l'éducation de l'enfant. En s'arrogeant le monopole de l'enseignement, l'Etat exerce un droit de surveillance. Pour être neutre, il ne doit pas éduquer, lorsqu'on éduque on le fait toujours en façonnant, selon l'expression d'un instituteur genevois. La solution du problème ne se trouve dans aucun des systèmes existants préconisés par les moralistes religieux ou athées. Chaque groupe social, chaque race a son système particulier de discipline édifié en vue d'arriver à l'idéal qu'il se propose d'atteindre, c'est-à-dire

de préparer les jeunes à s'adapter à l'état existant. Jamais la classe bourgeoise ne pourra accepter le système disciplinaire appliqué aux enfants du peuple dans les écoles officielles. Les Anglais, respectueux de la personnalité humaine, sont partisans du laisser-faire, du laisser-passer. Ils travaillent ainsi à faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant l'idée féconde du respect d'autrui, un des plus beaux traits de leur caractère. Cette méthode anglo-saxonne n'a donné que de mauvais résultats sur le continent. Deux exemples pris en Suisse montreront que la discipline scolaire est modifiée selon l'état social et les convictions dominantes. C'est un canton conservateur et protestant qui a maintenu dans son organisation scolaire les arrêts applicables aux enfants s'absentant sans motifs. Un député genevois de la droite a proposé la création d'une police s'occupant des délits commis sur la voie publique par les mineurs. Ces deux exemples montrent que c'est toujours le respect de la propriété et de l'autorité qui caractérise la discipline scolaire telle que nous la comprenons. Il y a loin de là à l'éducation attrayante, dont M. Claparède est le représentant en Suisse, et qui n'est pas de notre époque contemporaine : Erasme, s'inspirant de Quintilien, réclame pour les enfants le lait et les caresses de la mère, la familiarité et la bonté du père, la douceur et l'indulgence du maître. Mais, à côté de ces novateurs, subsiste toujours une majorité qui ne tient pas à se perdre dans le vague d'un sentimentalisme dangereux.

Quand on parcourt l'histoire de la pédagogie on s'aperçoit toujours plus que le système disciplinaire de l'époque n'a jamais été élaboré qu'en vue de réaliser, avec le moins de heurts possibles, l'idéal du moment. N'oublions pas que la pédagogie a été longtemps aristocratique, qu'elle a été bourgeoise avec Condorcet, Lakanal et Daunou, et qu'elle n'est pas encore devenue populaire. Qu'est-ce qu'une pédagogie populaire ? Nous ne prétendons pas qu'elle doive être si simple que son assimilation en soit facile. Nous demandons que la pédagogie laisse à la morale religieuse la responsabilités de ses principes, qu'elle ne voie en l'enfant que lui-même, qu'elle ne cherche pas à l'élever pour son rôle social futur, mais dans son seul intérêt. La pédagogie de l'école primaire doit être populaire dans ce sens qu'elle ne doit pas former de petits savants, mais distribuer un minimum d'instruction à tous, sans souci de la formation

d'une classe spéciale qui sera celle des travaileurs. Comme si les difficultés d'un enseignement collectif effrayaient les pédagogues, le mouvement moderne est encore aristocratique. Nous ne citons que les écoles modernes dont ne peuvent bénéficier la majorité des enfants. Quelques critiques se sont mépris sur les mérites du self-government et ont cru que ses procédés disciplinaires étaient applicables à l'école du peuple. C'est une profonde erreur. On pensera peut-être que nous avons une peur déraisonnée de la pédagogie aristocratique. Elle nous laisse froid. Mais nous ne voulons pas tomber dans les erreurs des dames patronnesses ou des directeurs d'écoles du jeudi et croire qu'il y a une pédagogie inférieure qui est populaire et pour laquelle on fait des sacrifices toujours légers. Nous voulons étudier la question de la discipline en la rattachant à des réalités. A l'encontre de ce qui se passe dans d'autres pays, l'école primaire genevoise est à la fois celle du peuple et celle de la petite bourgeoisie. Cette constatation est toute à l'honneur du corps enseignant primaire. Nous sommes obligé d'établir ces distinctions si nous voulons respecter la vérité. Pourquoi les écoles primaires officielles ne sont-elles pas celles de toute la population ? Parce qu'une fraction de la population estime que la formation officielle ne répond pas à ses intérêts de classe. L'aristocratie et la bourgeoisie la dédaignent et sont les clientes fidèles des écoles particulières, toutes partisantes d'une discipline douce et relâchée, et ne se souciant pas toujours de former les caractères. Leurs élèves ont gardé tous les défauts de leur classe, ils les ont même aggravés.

Il est certain qu'il y a toujours lutte en matière d'enseignement et que l'on cherche à enseigner les enfants selon les opinions que l'on professe. Si l'on définit l'éducation, l'ensemble des influences familiales ou extra-familiales qui préparent l'enfant à pourvoir seul à son existence et qui lui assurent dans son futur milieu l'indépendance relative à laquelle il peut prétendre, l'école primaire n'est pas éducative. Elle distribue les rudiments, exige un minimum d'instruction, mais elle n'éduque pas. La preuve évidente de ceci c'est l'organisation des examens et les procédés de contrôle employés par l'autorité pour s'assurer de la conscience des fonctionnaires.

On a beaucoup appuyé sur ce fait. L'école prépare les générations futures et leur donne des moyens de progresser.

L'école, instrument de progrès. L'idée est-elle soutenable ? En l'examinant de plus près on arriverait, selon nous, à des résultats négatifs. La discipline est donc une contingence à laquelle doivent se soumettre ceux qui sont éduqués et ceux qui éduquent. L'ensemble de ces règles doit être élaboré en vue de corriger les malformations du caractère. Le problème de la discipline n'est donc pas facile à résoudre et nous ne devons pas l'étudier d'un point de vue étroitement religieux ou nationaliste, car nous aboutirions à un ensemble ne présentant aucune valeur théorique. En faisant abstraction de notre personnalité et de nos idées, nous croyons nous rapprocher bien davantage de la vérité, si tant est qu'il soit modeste de le prétendre. Nous voudrions, en somme, examiner le problème en replaçant l'enfant dans son milieu. Il n'y a pas un enfant toujours le même, mais des enfants bien différents selon qu'ils appartiennent à une classe sociale différente.

Opinions de quelques membres du corps enseignant.

La Société pédagogique a adressé 250 questionnaires sur la discipline. A défaut d'un grand nombre de réponses nous possédons des documents précis et toujours très personnels. La première question, demandant s'il était opportun d'étudier à nouveau la discipline, a été résolue dans le sens de l'affirmative par la majorité. Un correspondant préférerait des actes; ce n'est qu'une erreur de logique. On passe aux actes après en avoir déterminé la portée et l'efficacité par l'étude sérieuse. Ce que l'on est en droit de reprocher à certaines personnalités pédagogiques, c'est de ne pas envisager le côté théorique des questions. La discipline n'a jamais été étudiée objectivement. Du manque complet d'aperçus généraux est résultée la situation présente que tout le monde déplore, puisqu'officiellement le problème de la discipline est à l'ordre du jour. Quelqu'un estime que le chapitre 11 du règlement de l'Instruction publique prévoit tous les cas et réserve la liberté du maître. Comment les instituteurs comprennent-ils la discipline ? Quelles sont leurs théories générales ? Quels procédés efficaces ont-ils jusqu'ici éprouvés ? A quoi visent-ils ? Une personne estime qu'il n'y a pas lieu de reprendre la question. Il est vrai que le sérieux, la moralité, la bonté et surtout la capacité du maître doivent lui permettre de faire accepter les punitions prévues. Tous les maîtres possèdent-ils, au

jour de leur entrée dans l'enseignement, ce que le correspondant appelle la capacité ? D'autres voudraient encore que des changements fussent apportés à la base de notre organisation scolaire, de préférence dans les écoles de la ville. Cette remarque a son importance. Les milieux changent et avec eux les procédés. Une personnalité bien en vue demande que la question des classes de discipline soit reprise sérieusement. Nous n'avons pas encore la panacée dont parlait Mme Tissot dans un article publié le 16 août. L'introduction des principes de liberté est approuvée, mais des restrictions sont faites en ce qui concerne leur introduction dans les milieux populaires. On estime aussi que les principes en question doivent être introduits dans les seuls degrés supérieurs. Nous serons pleinement d'accord quand la discipline des degrés inférieurs préparera les jeunes élèves au régime de liberté.

Qu'est-ce qu'une classe bien disciplinée ? Trois tendances se manifestent : 1° Entrée et sortie sans bruit, silence pendant les leçons, élèves attentifs et immobiles, ordre, respect du maître. La discipline des maisons centrales et des pénitenciers ne différerait pas, en ce cas-là, de celle de l'école primaire. 2° L'affection pour le maître peut suffire à arrêter l'attention et à discipliner la classe. Nous sommes d'accord; mais l'affection seule peut-elle donner de bonnes habitudes et former les caractères ? 3° La véritable méthode à employer est indiquée par Mlle Lafond que nous citons ici : « Pour le maître qui peut le faire dans un esprit de vrai intérêt et d'amicale entente, je crois qu'en cas d'indiscipline ou même de travail défectueux il est bon de s'adresser fréquemment aux parents, jusqu'à ce que ceux-ci aient compris la méthode d'instruction et d'éducation employée à l'école. Les parents seuls peuvent avoir sur leurs enfants l'influence qui rend possible un changement d'habitudes. Trop de parents croient encore que l'école peut tout obtenir. Le maître ou la maîtresse ne peuvent jamais remplacer le père de famille. »

La discipline doit-elle faire, dans la préparation du corps enseignant, l'objet d'une étude spéciale ? Tous répondent oui. Mais l'un d'eux dit que les moyens s'acquièrent par l'expérience, un amour profond de l'enfant, la connaissance de la nature humaine, etc. Pour acquérir tout cela, il faut travailler, il faut une étude; nous nous trouvons donc parfaitement d'accord. Un instituteur en retraite dit : « Cette

préparation ne doit en tout cas pas être commencée avant que le jeune homme n'ait acquis quelque expérience de la vie et que la jeune fille n'ait déjà quelque peu d'une future maman. » En résumé, c'est au moment du stage que l'on devrait donner à l'instituteur les notions indispensables à l'élaboration d'une méthode de discipline. On peut aller plus loin encore et ajouter que c'est à ce moment que les candidats à l'enseignement doivent recevoir la préparation professionnelle qui leur manque dans une certaine mesure et que le Département reconnaît, puisque la loi nouvelle prévoit une préparation plus complète des stagiaires et un séjour dans la Suisse allemande.

Exposé d'une discipline exercée en collaboration avec la famille.

Nous avons défini la discipline un ensemble de règles et d'influences au moyen duquel on cherche à gouverner les esprits et à former les caractères. Nous n'avons pas voulu, comme Rœrich, assimiler les mesures disciplinaires aux mesures de police. Les premières se proposent d'améliorer, les secondes ne cherchent qu'à réprimer. Nous ne voulons pas non plus, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire dans les degrés inférieurs, nous perdre dans les erreurs du self-government. Nous tenons à nous prévaloir de certaines constatations applicables à la vie sociale, contemporaine et à ses tendances. Il y autant de systèmes que de classes sociales. Chacune d'elle a des intérêts particuliers, qu'elle doit défendre si elle ne veut pas rester en état d'infériorité. L'intérêt que vouent les églises aux questions d'éducation nous prouve qu'il y a, dans notre façon d'envisager le problème, une part de vérité. Le gouvernement d'un pays démocratique doit considérer de son devoir de préparer les enfants des classes populaires à ne compter que sur eux et à savoir se diriger sans être obligés de recourir à des tiers, toujours enclins à profiter de leur ignorance. Envisagée ainsi, l'éducation est un ensemble des procédés de défense; elle prépare à un état supérieur de la civilisation, différant selon les théories que l'on professe. Il faut éduquer la volonté comme l'on développe le sens moral. L'Etat ne peut fournir que l'instruction. Il devrait donner aux instituteurs le moyen de faire profiter les parents de leur mode d'éducation. Il serait normal d'apprendre aux élèves à fixer leur attention, à développer leur mémoire et

leur jugement, à maîtriser les impulsions, sans nuire à l'instrutcion proprement dite et sans prétendre transformer les programmes. I lfaut considérer les matières d'enseignement comme destinées à développer les fonctions de l'esprit et à les exercer. La discipline ne doit pas être appliquée en vue du présent, elle doit préparer l'avenir. En se pénétrant de cet axiome, il n'y a rien dans nos actes ou dans nos velléités d'actes qui ne s'inscrive dans nos nerfs et n'y creuse un sillon : l'éducation, telle que nous l'avons définie, n'est possible à l'école que si la famille y collabore. Quand la misère empêche les parents de s'occuper de leurs enfants, les efforts sont vains. Les bonnes habitudes ne peuvent être acquises par un petit écolier abandonné à ses seules ressources. Le pédagogue peut parfois redresser les erreurs commises, il ne peut éduquer un enfant moralement abandonné. La morale ne peut s'apprendre à l'école, elle ne peut faire l'objet d'un enseignement fructueux. Quelle morale enseignerions-nous si l'on nous obligeait à lui laisser une place ? C'est une des critiques à adresser au self-government et à la pédagogie de l'obéissance. Abstraire l'enfant de son milieu est une erreur. Donner aux discours et aux sermons une telle force de persuasion qu'ils puissent à eux seuls remplacer la vie régulière et douce est excessif. Si tous les hommes avaient l'indispensable, la discipline serait bien simplifiée. Ces théories savamment dressées ne servent qu'à faire régner dans la classe l'ordre et le silence, elles ne forment jamais le caractère. Les pédagogues modernes écartent les seules solutions convenables. L'appel au sentiment de l'honneur, à celui des responsabilités, ne suffit pas à guider un adulte. Pensez-vous qu'un enfant y sera plus sensible ? C'est dans un changement des conditions actuelles de la vie en société qu'il faut chercher un remède. Ne nous dissimulons pas qu'il est inutile de songer à transformer la nature humaine par des mesures anodines ou des entretiens moraux. Herbert Spencer, dans son volume : « Qu'est-ce que la morale ? », dit qu'il ne faut pas chercher à corriger l'inconduite de l'humanité ordinaire en lui présentant un modèle d'abnégation qui dépasse les forces humaines, en d'autres termes la morale théorique, toujours excessive, ne peut à elle seule corriger les défauts des enfants. Pour que l'enfant accepte les enseignements de son maître, il doit avoir l'esprit en repos, la confiance et le calme doivent être les premières condi-

tions à satisfaire. Si ce n'est pas le cas, il ne sera pas apte à soumettre librement sa volonté à sa conscience. Nous protestons contre l'erreur des distributeurs de remèdes qui prétendent que l'apprentissage de la vie sociale doit se faire à l'école. D'autant plus que, dans ce domaine, l'école ne peut que mentir.

La classe a un tout autre but. On peut rester très honnête garçon et ignorer, à 15 ans, les beautés du suffrage universel. Il est très agréable d'apprendre à commander, mais il est plus difficile, à 15 ans, d'apprendre à obéir quand tout est anarchie autour de soi. Cette parodie du gouvernement fait sourire, ou attriste selon l'humeur. C'est en étudiant les faits qu'on résume les questions pédagogiques. Parler des exercices des droits civiques, aux enfants des écoles primaires, est un non sens. Faites des expériences, demandez-leur ce que c'est qu'une table et une fourchette, la réponse sera identique dans les deux cas : C'est quelque chose pour manger. Continuez votre expérience et vous serez navré. Le niveau et la forme intellectuelle ne nous sont pas connus et c'est pourquoi nous ne voulons pas d'un système qui suppose un esprit déjà mûr. L'apprentissage de la vie n'est pas l'apprentissage de la vie publique. On est plongé dans la vie publique comme on l'est dans l'eau d'une rivière. Mais c'est au fur et à mesure des besoins qu'on apprend à se conformer aux usages. La discipline scolaire, calquée sur l'administration de nos Etats démocratiques, peut-elle être éducative ? Non! la forme démocratique du gouvernement ne l'étant pas pour les adultes. Si l'éducation ne donne plus de résultats satisfaisants, rendez à la famille la mère qui peine à la fabrique ou à l'atelier. L'éducation du caractère ne peut se faire à la grosse; les procédés de l'industrie moderne ne peuvent, dans l'état actuel de la science pédagogique, être introduits à l'école.

En parlant de la psychologie des petits ouvriers et des petits bourgeois, nous ne satisfaisons pas une manie, nous posons des faits. Entre parents et maîtres il y a rarement des relations suivies de bonne amitié; ce sont presque toujours des rencontres fortuites redoutées des deux parties. On ne peut exiger de certaines mères de famille les sacrifices que l'on attend d'une bourgeoise; rien que sur le chapitre de la propreté on pourrait échafauder tout un système de relations. L'instituteur doit avoir assez d'autorité, de

tact et de bonté pour montrer son devoir à une personne indolente. Pour la régularité, le maître doit se montrer plus ferme; mais il doit discerner le vrai coupable. Dans certains cas il peut user d'indulgence. C'est cependant toujours à la famille que les leçons doivent s'adresser. L'on peut enfin exiger l'ordre pour les effets scolaires et les vêtements; mais on ne doit jamais rendre responsable la mère de famille sans être certain de son incurie. Le maître remplace à l'école le père et, comme lui, il ne doit jamais déléguer son autorité. C'est précisément le contraire de ce que Fœrster affirme. Il y a, pour lui, toute une série de petites initiatives que l'enfant peut prendre lui-même. Nous ne voyons pas la nécessité d'une mise en scène compliquée de choses simples. Dans ce cas-là, comme en quelques autres, Fœrster a encore découvert l'Amérique. Dans ses rapports avec les parents, le maître ne doit jamais se départir du plus grand sang-froid. Ce qui relève de son action peut être classé comme suit : paresse, inattention, insuffisance intellectuelle, mensonge. Ce sont ces fonctions que l'on peut développer. C'est dans ce seul domaine qu'il est loisible d'intervenir sans que l'on soit jamais certain de réussir.

L'attention. Nous plaçons ici deux corollaires pédagogiques empruntés aux « Principes psychologiques » de James :

1° Il faut fortifier l'attention chez l'enfant qui ne peut s'intéresser à ce qu'il étudie ou qui laisse son esprit battre la campagne. Le premier devoir du maître est de s'ingénier à découvrir quelque part un intérêt qu'il rattachera au sujet de la classe, fût-ce l'intérêt d'une récompense à obtenir.

2° Il faut absolument un intérêt; non pas l'intérêt que le maître y trouve; mais celui qui s'éveille chez le bambin en présence de quelque chose qu'il comprend et qu'il désire. Pourquoi les maîtres ne chercheraient-ils pas à imiter Laisant et à rendre intéressant l'enseignement de l'arithmétique et celui du français ? Peu d'efforts ont été tentés dans ce domaine. Les travaux écrits doivent être courts et considérés comme des expériences où l'attention de l'élève est mise à l'épreuve. Ils doivent toujours être corrigés, d'où la nécessité de classes à effectif réduit. On doit faire appel à l'intérêt du langage. Tous les enseignements constituent d'excellentes occasions pour habituer l'élève à décrire clairement ce qu'il voit, ce qu'il fait, ce qu'il voudrait faire.

Le maître doit éviter le mécanisme continuel, et faire participer les élèves à son enseignement. Les travaux manuels peuvent servir à fortifier l'attention; nous parlons, cela va sans dire, d'un enseignement méthodique. Il faut retenir les principes suivants : L'inattention est souvent un signe de la fatigue. Il faut se rendre compte de la mauvaise volonté de l'élève avant de le punir. L'inattention diminue quand les leçons sont courtes.

Le mensonge. Le mensonge ne relève pas de la discipline actuelle, laquelle n'envisage que les cas où l'ordre est troublé. Nous sommes encore soumis à cet esprit romain qui ne s'émeut que lorsqu'il y a scandale. Il y a deux cas distincts dans le mensonge. Ceux qui servent à compenser une infériorité morale, intellectuelle ou physique, ceux qui servent à éviter des reproches ou des importunités. Dans un grand nombre de cas, le mensonge est un effort en vue d'obtenir la tranquillité. La manie des répressions provoque le mensonge, la suppression des punitions s'imposerait, mais on peut difficilement y songer dans la pratique. En exigeant que les enfants restent vrais plutôt que d'éviter une punition, on est tout simplement stupide. Le règne de la violence étant condamné par nos mœurs, celui du mensonge a pris sa place. Il faut exiger fortement sans punir; exiger longtemps et ne pas dresser d'épouvantail. Les paresseux sont enclins au mensonge. C'est un moyen qui remplace la fuite ou l'absence. En exigeant le silence absolu, le maître est disposé à poser des questions maladroites si le calme est troublé. La peur des punitions est toujours plus forte que l'amour de la vérité. Dans la presque totalité des cas, lorsque les mensonges ne sont pas maladifs, ils sont provoqués par les parents ou par les maîtres. La charité la plus élémentaire exige, par exemple, que l'on ne demande rien à celui que l'on surprend en flagrant délit. La surveillance ne doit pas être relâchée, bien au contraire. Il faut donc condamner les dénonciations et les punitions collectives. Les défenses doivent être claires, les ordres précis, les explications faciles à comprendre. Les élèves soupçonnés de paresse doivent être mis à l'épreuve, les élèves atteints de la manie du mensonge, entourés de douceur et d'affection. Ces sujets sont presque toujours nerveux et faibles. Ils craignent pour leur tranquillité et se défendent à tort ou à raison. La demande intempestive est aussi superflue et enracine l'habitude. Il faut redonner confiance. Ceci est une

preuve de plus de l'utilité des études pédagogiques. L'indignité des parents explique souvent l'amoralisme des enfants. Il faut s'attendre à un vrai miracle dans des cas aussi désespérés. Le rôle du maître est négatif en ce qui concerne le mensonge. Il se borne à éviter les occasions de chute. Il ne peut former des êtres véridiques. En ce domaine, l'école ne pourra jamais exercer une action bien efficace.

La paresse. L'une des formes les plus graves du désordre scolaire. Certains maîtres sont persuadés qu'il n'existe que deux catégories d'élèves, les travailleurs et les paresseux. Ces derniers sont, avant tout, des sujets peu décoratifs. Les causes de la paresse scolaire sont les suivantes : chétivité, altération sensorielle, défaut d'intelligence, défaut de mémoire, spécialisation d'habitude rendant inapte au travail de la classe. La part des déficits physiques est ici prépondérante. L'épithète de paresseux ne peut être appliquée qu'à l'enfant responsable de la faiblesse de sa volonté. Les médecins seuls peuvent diagnostiquer les cas de paresse maladive et préconiser un traitement. Ils sont enclins à accepter la théorie pathologique. L'idée féconde de la responsabilité morale ne doit pas être supprimée dans les milieux scolaires, elle doit toujours être à la base de la discipline.

On ne rencontre que peu de paresseux véritables. Ce sont, pour la plupart, des déracinés ou des ahuris. L'insubordination est un signe de la paresse ou du désintéressement quand elle ne confine pas à l'énervement caractérisé. La guérison des paresseux ne relève pas toujours du pédagogue, elle intéresse aussi le médecin. Il faudrait étudier également le côté social de la question. Les apathiques se recrutent-ils dans toutes les classes de la société ou la paresse est-elle fonction des conditions précaires de l'existence? La vie matérielle pénible abâtardit l'individu et le rend incapable d'effort.

Ce dont les maîtres d'école devraient être persuadés avant d'enseigner.

1° L'enseignement primaire se distingue de l'enseignement enfantin et de l'enseignement secondaire. Les méthodes qui lui sont applicables diffèrent complètement de celles du Gymnase. Il faut autant, si ce n'est plus, qu'à un pro-

fesseur, de tact et de science à un instituteur qui veut accomplir sa tâche.

2° L'élève de l'école primaire appartient à un milieu social qu'il faut connaître pour le comprendre. C'est pourquoi l'étude des questions matérielles et morales de la vie du peuple travailleur doivent être connues. L'instituteur doit donner à sa tâche d'éducateur une importance capitale. Il doit être maître de sa volonté et ne jamais se laisser entraîner par le premier mouvement. La punition ne doit jamais se mesurer à la colère de celui qui l'impose. Elle n'est, dans aucun cas, une vengeance. Le rôle et l'importance de l'habitude doivent être connus par l'éducateur.

3° Pour être profitables, les leçons doivent être préparées et le maître doit y apporter non pas ses intérêts, mais ceux de ses élèves.

4° L'instituteur doit exercer l'influence qu'ont exercée jusqu'ici les prêtres des différentes religions : il doit contribuer au progrès moral, apporter un esprit large et désintéressé et ne jamais considérer sa situation comme un pis-aller ou un échelon, mais au contraire comme un but que l'on ne peut jamais complètement atteindre.

Préparation du corps enseignant.

La section pédagogique du Collège est insuffisante. Les études des futurs instituteurs devraient se prolonger jusqu'à l'âge de vingt ans. On ne peut prétendre à des études complètes que si les traitements sont jugés suffisants. Les cours de stage ne devraient pas présenter l'incohérence actuelle. Ils devraient laisser plus de part à l'instruction professionnelle et porter sur les matières suivantes : histoire de la philosophie, étude des systèmes philosophiques ayant modifié la pratique et la théorie de l'éducation, histoire des doctrines pédagogiques, philosophie et morale pédagogique, psychologique générale et génétique, méthodologie de l'enseignement, *séminaire pédagogique,* conférences d'histoire pédagogique, conférences de pédologie et de psychologie, conférences de philosophie et de morale pédagogique, leçons pratiques du degré primaire : préparation, leçons, critiques.

A ce plan d'études que nous empruntons au livre de M. Jules Dubois, nous ajouterons un cours succinct d'économie politique et de sociologie. Ce plan aurait l'avantage de

donner à notre corps enseignant un fond de connaissances qui lui manque aujourd'hui. Les jeunes instituteurs auraient le développement intellectuel des bacheliers de l'Université, peut-être même des licenciés; ils compléteraient ainsi une préparation qu'ils peuvent être enclins à délaisser. Les leçons pratiques devraient être données par des maîtres primaires dont la valeur a été reconnue. Pour les personnes qui ont suivi le développement de notre exposé, il doit paraître superflu de parler de la discipline. Elle aura été traitée au cours des leçons de psychologie générale et génétique et au cours de pédologie aux chapitres : attention, mensonge, paresse, fatigue et habitudes.

Nous avons posé les principes qui doivent guider l'éducateur lorsqu'il cherche à savoir l'attitude qu'il doit observer vis-à-vis de ses élèves. On nous reprochera peut-être d'avoir été négatif et de n'avoir rien ajouté à ce que l'on sait : c'est le sens commun, vous ne dites rien de bien élevé et vous êtes d'un pessimisme outré. Certes, nous le regrettons, mais nous ne voyons pas la nécessité d'arriver, quoi qu'il en coûte, à des conclusions inattendues. Pour nous, l'essentiel est de démontrer que l'école ne peut, avec ses seules ressources, contribuer au progrès moral, qu'elle doit essayer de présenter les matières de l'enseignement le mieux possible et qu'elle n'est pas l'unique moyen d'apprendre le bien. Quelques branches qui, en soi, n'ont rien d'éducatif, peuvent, il est vrai, servir à développer certaines fonctions, à faire jaillir spontanément des désirs de bien faire, à fortifier les bonnes habitudes, à discipliner, c'est-à-dire à retenir les mauvais penchants. Mais il est certain que la discipline qui réfrène ne peut former de toutes pièces l'être moral. Nous insistons sur l'importance qu'il y a à ne pas croire en la toute- puissance éducative de la discipline scolaire. Nous envisageons la moyenne des instituteurs. Nous ne voulons pas médire, mais nous posons qu'en principe on peut être persuadé qu'un maître d'école ayant comme unique préoccupation la formation du caractère de ses élèves sera, par ce fait même, incapable de réaliser le but qu'il se propose d'atteindre. L'idéal est si beau, les moyens sont si complexes et si difficiles à déterminer que l'effort se paralyse et que les résultats sont vains. Remarquez que l'on ne fait que poser à nouveau le problème quand on dit qu'il faut que l'enfant accepte de tout cœur le combat de la raison contre les inclinaisons inférieures, qu'il faut qu'il se prenne

d'enthousiasme pour la conquête de sa propre personnalité. Toutes les pédagogies ont dit : il faut, et prétendre qu'il faut que l'enfant sente que les paroles et les actes de ses maîtres n'ont d'autre but que de l'aider dans la lutte héroïque de la conquête de soi, c'est tourner encore dans le même manège. Faire accepter joyeusement la discipline est l'éternel problème. Les hommes, et encore moins les enfants, ne pourront jamais accepter la contrainte. C'est encore s'élever à la sainteté que de reconnaître la grandeur du travail. Nous avons traversé la longue suite des siècles et la nécessité de travailler n'est pas remplacée par le bonheur de faire effort, le but de nos contemporains est, au contraire, de se dispenser le plus possible du travail. La discipline scolaire ne peut avoir des prétentions à transformer l'homme intérieur. Elle ne peut viser qu'à le disposer à agir dans le sens du bien. La grandeur d'âme, la probité morale qui sont le prix des luttes toujours pénibles ne peuvent être données par l'école. Celle-ci, qu'elle soit officielle ou privée, ne forme que le citoyen moyen, qui ne contrevient pas aux lois de son pays, qui distingue entre le vol et la probité dans les cas simples. C'est à la morale athée ou religieuse, à la société ou à la famille, quand les individus sont aptes à comprendre, à montrer le chemin des sommets radieux que les hommes ne fouleront jamais.

Conclusions.

L'école primaire, neutre en matière politique et religieuse, ne peut accepter un système de discipline s'inspirant d'idées politiques ou religieuses. Le « self-government », tel qu'il est compris par Fœrster, est donc inapplicable dans les écoles primaires, d'autant plus que l'esprit critique de l'enfant est insuffisant pour lui permettre de saisir l'idée fondamentale de la discipline par la liberté.

2° L'école ne peut contribuer au progrès moral sans la collaboration de la famille et des œuvres post-scolaires. L'influence du groupe familial dépend, pour la plus grande partie, des conditions matérielles dans lesquelles ce groupe se développe. Si ces conditions sont mauvaises, l'éducation familiale est souvent insuffisante.

3° L'œuvre éducative que l'école doit accomplir ne peut porter que sur les fonctions suivantes : attention, mémoire, acquisition de bonnes habitudes, aptitude à l'effort, persé-

vérance, civilité, véracité, probité. Les matières du programme doivent servir au développement de ces fonctions et ne jamais être considérées comme une des fins du travail de l'instituteur.

4° La réforme doit porter sur le fond plutôt que sur la forme. L'effort doit être accompli en vue de la formation des générations nouvelles d'instituteurs. Les candidats à l'enseignement doivent posséder une instruction plus large et plus synthétique que celle qui leur est distribuée actuellement. La préparation professionnelle doit occuper la première place pendant la période du stage.

5° Le maître ne peut songer à améliorer les caractères des insubordonnés pathologiques. Ces sujets, souvent débiles, doivent être soumis à un régime spécial où le travail manuel forme la base de l'enseignement. (Mme Ballet.)

6° L'intérêt de l'enfant, et non celui de l'éducateur, doit être le seul guide dans la préparation des leçons.

7° Le règlement de la classe doit être court et précis, les punitions, rares, ne doivent jamais être interprétées comme une vengeance du maître.

8° En matière de discipline, on ne peut opposer des méthodes, on ne peut que poser des principes. Le maître préparé à sa tâche doit, dans chaque cas, chercher la solution du problème.

La discussion qui suit le travail de M. Duvillard est rendue très difficile ensuite d'un malentendu causé par le terme « self-government » et qu'il n'est pas aisé de dissiper, la majorité de l'assemblée n'ayant plus presents à l'esprit les différents principes sur lesquels est basé le système de discipline préconisé par Fœrster.

Le débat est renvoyé à la séance prochaine, M. le professeur J. Dubois voulant bien se charger d'exposer dans le *Bulletin* les thèses d'après lesquelles Fœrster a élaboré son système.

Voici cette communication :

1. Pour être à même d'agir sur le caractère tout entier, il faut que la discipline fasse appel au caractère tout entier. Mais cela suppose une pédagogie morale et une psychologie plus sérieuses que celles dont nous nous contentons (p. 3).

2. Les pédagogues américains sont les seuls, jusqu'ici, à avoir distingué clairement quelle est l'importance extrême de la discipline scolaire pour former le caractère de la jeu-

nesse... La faiblesse des idées américaines tient au peu de profondeur des principes qui leur servent de fondements (p. 3, 4).

3. Je tiens (dit Fœrster) que toute pédagogie profonde est inséparablement liée à la philosophie et à la théologie (p. 5).

4. La discipline scolaire porte aux Etats-Unis l'empreinte d'un esprit foncièrement démocratique. Le principe de la « coopération » a remplacé celui de la contrainte rigide. L'écolier, déjà, se sent un citoyen libre... C'est à son sentiment de l'honneur qu'on s'adresse avant tout en matière morale (p. 183).

5. L'autonomine seule donne au mot de liberté sa vraie signification (citation de l'*Elementary School Teacher* de décembre 1902). Cette idée d'autonomie du « self-government » dans la discipline scolaire s'est réalisée de la façon la plus complète dans ce qu'on appelle le système de l'*Ecole-cité* (p. 191).

6. Dans l' « Ecole-cité », on se borne à solliciter la collaboration des élèves et à leur confier certaines charges et certaines responsabilités dont ils sont tenus de s'acquitter fidèlement. L'école entière constitue une commune, chaque classe un quartier. Les écoliers, à l'exception des classes de tout petits, sont électeurs. Les élèves des deux classes supérieures sont seuls éligibles aux charges (p. 197, 198).

7. Les efforts de la science pour approfondir les problèmes de la formation du caractère (conduiront) peu à peu à l'apaisement et à la solution du conflit aigu qui, en tous pays, oppose aujourd'hui l'école laïque et l'Eglise (p. 251).

8. Toute coopération des hommes dans la vie politique, toute éducation à la vie civique implique la culture de la conscience. Mais il n'y a pas, à la longue, de culture de la conscience sans un culte des mystères religieux par lesquels l'âme humaine... s'est éveillée à la conscience de sa destinée supraterrestre (p. 252).

D'autre part, nous devons à l'amabilité de Mlle A. Descœudres la note suivante :

Un de nos collègues zurichois, M. J. Hepp, vient de publier, sous le titre : *Die Selbstregierung der Schüler,* les expériences qu'il a faites dans sa classe sur ce sujet; ce petit volume a obtenu un accueil des plus favorables auprès du corps enseignant zurichois.

L'auteur pense que le terme de self-government — gouvernement de soi-même — a peut-être induit en erreur certains esprits : il ne s'agit aucunement d'une direction dépendant de la fantaisie ou de la volonté des élèves; ce système ne peut au contraire être appliqué que là où le maître a conquis — en travaillant d'abord lui-même à son propre perfectionnement — le don d'autorité sur les autres.

L'auteur pense qu'il ne faut pas songer chez nous à admettre de suite et en bloc le système des « écoles-cités », mais arriver à faire coopérer les élèves à l'ordre et à la discipline de la classe par des *exercices préliminaires* dont chacun de nous peut faire l'essai dans sa classe. Exemples : 1° exercer les élèves, soit quand le maître écrit au tableau noir, soit quand il sort de la classe, à se comporter comme s'il était là; 2° proposer à la classe entière de travailler, d'abord pendant 5 minutes seulement, puis pendant un temps graduellement plus prolongé, avec le maximum d'application, sans qu'aucun élève se permette de causer, de se retourner, ni même laisser errer ses pensées : les enfants, paraît-il, y prennent un vif plaisir et demandent à ce que le temps d'épreuve soit augmenté; 3° exécuter un travail avec toute la perfection possible, et cela de la part de tous les élèves; 4° habituer les enfants à se mettre en place, et même à leur travail — s'ils savent ce qu'ils doivent faire — dès que la cloche sonne, que le maître y soit ou non; 5° ne pas se retourner si la porte s'ouvre, ou si un bruit insolite vient à se produire. Etc., etc.

Avec des enfants entraînés par ces épreuves, l'auteur pense qu'on peut essayer le « self-government » proprement dit.

4° Propositions individuelles.

M. *Claparède* annonce qu'il a eu l'occasion de voir dernièrement plusieurs membres de la Société pédagogique lyonnaise, en particulier son président, M. le professeur Chabot. Au cours de la conversation, l'idée d'une visite des Lyonnais aux Genevois a été émise et a rencontré un accueil favorable; la réception pourrait se faire sous les auspices de la Société pédagogique genevoise. M. Claparède demande au Comité d'examiner cette idée.

Séance levée à 5 h. $^1/_2$.

Le bulletinier : L. Durand.