

Zeitschrift: Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 35 (1899)
Heft: 31

Heft

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

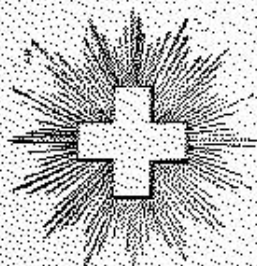
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

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

XXXV^{me} ANNÉE

N° 31.



LAUSANNE

29 juillet 1899.

L'ÉDUCATEUR

(L'Éducateur et l'École réunis.)

Éprouvez toutes choses et retenez
ce qui est bon.

SOMMAIRE : *En vacances ! — Variété. — Les bases de la pédagogie éducative*

EN VACANCES !

En ce moment, la plupart de nos classes sont fermées et le maître, après de longues semaines de travail, peut enfin goûter la saveur d'un court repos bien mérité.

Que faut-il faire en vacances ? Y aurait-il une organisation du plaisir, comme il y en a une du travail ? Tout porte à croire qu'oui.

Remarquons d'abord que la nature humaine est sagement organisée. Elle veut que ce soit celui qui a le plus mérité, celui qui s'est le plus fatigué qui jouisse aussi le plus du repos, tant il est vrai que celui qui ne se lasse jamais ne se délasse jamais non plus.

Le plaisir porte ainsi en lui son correctif : pour être goûté, il veut être gagné par le labeur.

En effet, sans être profond psychologue, chacun sait ou sent que le plaisir est doublé par le contraste, que le plaisir et la douleur se présentent toujours à nous sous la forme de deux contraires unis l'un à l'autre, comme le froid et le chaud, le jour et la nuit. Le contraste seul permet de les saisir, et il n'y a conscience d'une émotion que là où il y a conscience d'un changement. Tout le monde n'a-t-il pas fait l'expérience que si un plaisir, très intense au début, dure sans mélange, bientôt il fait place à la satiété, au dégoût, à l'ennui et enfin à une véritable douleur. C'est ce que Voltaire a exprimé d'une façon charmante dans un de ses contes, quand il a dit : « Toujours du plaisir n'est pas du plaisir ».

Variété, alternance ou changement nous apparaissent ainsi comme les facteurs essentiels du repos véritable et, partant aussi, du plaisir.

Comme à l'école, le repos dans les vacances ne consiste pas à ne rien faire du tout, mais à faire autre chose que ce que l'on faisait auparavant, à rompre avec ses préoccupations habituelles, sans

doute, à jeter son lest à coup sûr : mais tout en gardant pourtant une part quotidienne au travail.

Il y a sans contredit toute une psychologie du plaisir, peu étudiée et peu connue encore, mais qui n'en existe pas moins et semble déjà nous montrer que le plaisir ne peut être provoqué que par une activité saine qui se dépense sans surmenage.

Il en résulte que notre plaisir ne dépend pas surtout des choses extérieures, mais de nous-même, de notre cœur et de notre volonté. Il y a donc une organisation du plaisir, un art d'utiliser ses vacances.

Cet art d'être heureux nous dit qu'il est dangereux, d'un côté, de se plonger dans le *nirvana* absolu, comme, d'autre part, il est également erroné de croire qu'un exercice physique violent et prolongé, un sport excessif soit le meilleur dérivatif aux fatigues intellectuelles. Les expériences faites par Binet, Henry, Mosso et d'autres prouvent que ce n'est qu'une fatigue de plus ajoutée à celles qui existaient déjà auparavant. Voilà pour le physique. Il en va de même pour l'intellect. Il est reconnu qu'un exercice de marche modéré, en respirant l'air pur de la campagne et en laissant son attention errer sur les champs, les forêts ou les montagnes, est un délassement fort agréable, *pendant quelque temps* ; mais on se lasse vite de ce plaisir, comme on se lasse vite de tous les plaisirs où l'esprit n'a point de part. Si la même promenade est vivifiée par la pensée, si elle a peut-être un but pratique, elle peut facilement devenir un plaisir complet.

Que faire donc pour ménager cette alternance dans les occupations, qui est comme la condition absolue du plaisir ? Comment organiser ses vacances avec intelligence ?

Il y a d'abord les courses pédestres, sac au dos et bâton à la main, cette vie libre, énergique et saine où l'on se sent riche de vie et de santé, bien que souvent pauvre d'argent, existence au grand air qui, comme on l'a dit, « dieze » notre âme et la rassérène.

Il y a le jardin. L'instituteur de la campagne qui possède un jardin ne connaît pas tout son bonheur. Propriétaire terrien, il peut manger les poires de son espalier, les légumes de son potager, cueillir les fleurs de ses plates-bandes ! Et puis, quel champ d'expérience que le jardin pour l'instituteur consciencieux et intelligent !

Il y a les plaisirs de l'observateur qui, à force de patience et de goût, crée ou renouvelle les collections de sa classe, explore le pays et passe ses vacances dans un commerce paisible avec la nature.

Il y a le dessin, cette langue admirable, plaisir précieux toujours à notre disposition, qu'il vente ou neige ou qu'il fasse beau temps. Pour ceux qui ne savent pas dessiner, il y a aujourd'hui la ressource inférieure de la photographie qui nous met en présence de la nature. Il y a les divers travaux manuels, pour l'institutrice comme pour l'instituteur. Il y a la musique, cette éducation de

l'âme ; il y a, après la lecture-travail, la lecture des vacances, que l'on pourrait appeler la *lecture-détassement*.

Le maître doit lire un bon livre dans ses vacances, lire ou relire une belle page de pédagogie, d'histoire, de géographie, de philosophie, de poésie ou de roman. On comprend mieux et autrement à vingt-cinq ans qu'à vingt ans, à quarante ans, qu'à trente ans. Le maître qui ne lit plus est mort intellectuellement parlant et n'est plus propre à mettre en éveil l'intelligence d'autrui. Quelles ressources immenses recèlent les lectures saines et bien choisies et comme l'on comprend cette parole profonde de Montesquieu, qui disait : « Je n'ai jamais ressenti de chagrin qu'une heure de lecture n'ait dissipé ! » Ce plaisir de la lecture, l'homme qui réfléchit l'apprécie par dessus tout, parce qu'il ne dépend point d'autrui. « Mes livres me reçoivent, dit excellemment Montaigne, toujours de même visage ». Même quand nous ne lisons pas, nous en jouissons, « comme l'avaricieux des trésors », parce que nous savons que nous en jouirons quand il nous plaira.

On voit que le bonheur, l'art d'être heureux est fait d'éléments bien variés et n'est en tout cas pas chose facile. S'il est impossible de trouver le bonheur ailleurs qu'en nous-mêmes, il est doux de constater qu'il est possible, bien que difficile, de le trouver dans les profondeurs de notre moi, dans les replis cachés de notre âme. Et quel réconfort pour le travailleur que de savoir que le paresseux, triste, morose, irritable, content de rien, ne connaîtra jamais le bonheur de vivre.

Que le bonheur de l'homme est un problème étrange !
Toute bête, pourvu qu'elle s'accouple et mange
Et laisse entrer le jour dans ses yeux grands ouverts,
Est contente. Elle luit aux aliments offerts
La même accueil joyeux qu'aux pâtures conquises.
Et ne tend au bonheur que par des convoitises.
Mais l'homme ne jouit longtemps et sans remords
Que des biens chèrement payés par ses efforts.

Il n'est vraiment heureux qu'autant qu'il se sent digne. *

FRANÇOIS GUEX.

VARIÉTÉ

WAGONS RÉSERVÉS POUR ENFANTS

Les chemins de fer, en Amérique, mettent en circulation, dans certains trains des wagons spéciaux pour les enfants. Ces voitures, appelées *nursery cars*, sont composées d'une salle à manger, d'un cabinet de toilette, d'une salle de bains et d'une grande pièce meublée d'une demi-douzaine de lits et de berceaux, c'est le dortoir. C'est aussi dans ce dernier compartiment que peuvent s'ébattre les enfants durant la journée. A cet effet, le plancher est recouvert d'un épais tapis et les parois de la voiture sont capitonnées, pour éviter que les bébés ne se blessent en tombant. Une chambre spéciale est réservée à la « bonne » qui doit veiller, aux frais de la Compagnie, sur tout ce petit monde pendant le voyage et remettre chaque enfant à qui de droit, quand on est arrivé à destination.

* Sully Prudhomme : *Le Bonheur*.

LES BASES DE LA PÉDAGOGIE ÉDUCATIVE¹

Qu'est-ce que la pédagogie éducative?

Il importe tout d'abord de distinguer entre les termes *pédagogie éducative* et *enseignement éducatif*.

La pédagogie est une science ; comme telle, elle comprend tout ce qui, de près ou de loin, touche à l'art de l'enseignement. Parce qu'elle est *éducative*, elle suppose un idéal à réaliser ; au nombre des moyens dont elle dispose pour cela, se trouve l'enseignement, c'est-à-dire la communication du savoir. C'est pourquoi l'enseignement, même éducatif, n'est que l'un des moyens dont dispose la pédagogie éducative pour atteindre son idéal. Il en est d'autres, ainsi que nous le verrons. Rechercher les bases de la pédagogie revient donc à établir d'une façon claire et précise :

1^o Quel est son but.

2^o Quels sont ses moyens d'action.

Le but peut se résumer brièvement ; nous le ramènerons plus loin à ses éléments ; pour l'instant, nous nous contentons d'une affirmation toute générale ; le but de la pédagogie éducative, c'est l'idéal moral tel qu'il est contenu tout entier dans ce simple mot : christianisme.

Mais on demande de l'école autre chose qu'un idéal moral, on lui demande d'instruire ses élèves en vue des nécessités pratiques de l'existence, et l'on a raison : l'homme n'a pas reçu une conscience morale seulement, il a reçu une foule de dons spirituels, de facultés intellectuelles qui réclament et méritent leur part de soins. Au sens général du mot, l'éducation est donc le développement raisonné et harmonique de toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales ; elle consiste dans l'enrichissement de tout le trésor psychique dont nous a dotés le Créateur.

Voilà le but. S'il s'agit des moyens de l'atteindre, la question se complique. Nous désirons tous, n'est-ce pas, la route la plus courte ? Nous voulons que notre pédagogie soit vraiment un guide qui nous épargne les errements et les oublis. Or, nous l'avons dit, c'est sur notre être tout entier que nous voulons agir ; il ne nous appartient donc pas d'en choisir les moyens ; ils existent en nous-mêmes ; ils résultent de notre nature et sont innombrables comme elle ; ils sont voulus de Dieu. C'est pourquoi considérons d'abord notre nature humaine, voyons à quelles lois elle se soumet, et déduisons de ces lois notre pédagogie.

Nous venons d'établir en quelques mots les lignes fondamentales de notre exposé ; nous aurons à reprendre chacune d'elles dans le détail. Ainsi envisagée, la pédagogie ne néglige point son but primitif : communiquer l'instruction ; mais elle veut utiliser cette partie de sa tâche pour la formation de la personnalité. Comme elle a besoin, pour inculquer le savoir, de toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales, qu'elles s'appellent sensibilité, sentiment, raison, volonté, imagination, mémoire ou autrement encore, elle en profitera pour porter chacune d'elles au plus haut degré de développement compatible avec le bonheur de l'individu. Elle se gardera de cultiver spécialement l'une d'elles, la mémoire, par exemple, au détriment des autres ; pour réussir dans son but si complexe, elle n'a, d'ailleurs, pas de trop de toutes les ressources dont dispose la nature humaine. Elle n'ignorera pas non plus les circonstances spéciales dans lesquelles se trouvent les élèves, qu'il s'agisse d'âge, d'hérédité, de dispositions personnelles, de milieu social, etc.

Pédagogie éducative (c'est là notre première conclusion) signifie donc culture harmonique de l'individu en vue d'un idéal moral.

¹ Nous sommes heureux d'offrir aujourd'hui aux lecteurs de *L'Éducateur* le beau travail que M. Ernest Briod, instituteur à Nogent, a présenté, le 27 mai dernier, à la Société évangélique d'éducation et nous félicitons le jeune instituteur de son remarquable exposé. (Red.)

La psychologie base de toute pédagogie

Nous ne le savons que trop, il est des esprits qui se refusent à admettre la pédagogie au rang d'une science ; il leur paraît que pas n'est besoin d'être sorcier pour graver ce petit programme primaire dans la mémoire des enfants. Ils ne contestent pas qu'une certaine pratique ne soit nécessaire, que certains moyens ne soient plus efficaces que d'autres ; mais enfin, ajoutent-ils, tous les chemins mènent à Rome : le tout est d'arriver !

Ils ont raison... à leur point de vue. Ils veulent inculquer un programme, et c'est de former des hommes qu'il s'agit. Ils s'adressent à la mémoire, et nous voudrions mettre toutes les facultés en action. Ils veulent arriver par n'importe quels moyens à leur petit but, et nous prétendons qu'en pédagogie pas plus que dans n'importe quel autre domaine la fin ne justifie les moyens.

Non, inculquer un programme n'est pas le seul but de l'école primaire. Il y a plus, il y a mieux à faire ; il y a des personnalités à former, des caractères à forger pour la vie ; il y a pour tout enfant certaines habitudes intellectuelles et morales à acquérir, d'autres à éviter. Lui donner ces habitudes en même temps que lui donner le savoir, vivifier en lui ce que nous lui aurons appris, de façon que sa conduite même en soit influencée, voilà notre tâche. Elle n'a rien de mesquin apparemment.

Non, tous les chemins ne mènent pas à Rome. Il est, il ne peut être qu'un seul chemin, le seul vrai, le seul conforme au but. Qui nous le montrera, cette voie sûre après laquelle nous soupçons ?

La réponse s'impose : c'est à l'âme que nous nous adressons, c'est elle que nous voulons cultiver, c'est donc à la science de l'âme que nous demandons les directions nécessaires.

La psychologie, en d'autres termes, est à la base de la pédagogie éducative.

Des aptitudes que nous pourrions reconnaître chez l'enfant, les unes semblent lui être personnelles, d'autres sont visiblement l'apanage de tous les hommes, de tous les enfants. En réalité, toutes les aptitudes nous sont communes, mais certaines d'entre elles peuvent acquérir un développement inusité, comme elles peuvent s'atrophier presque complètement. D'une manière générale, les circonstances peuvent varier, mais les lois de la pensée sont immuables : les mêmes états d'âme produisent les mêmes conséquences. Nous aurons tout avantage, évidemment, à connaître ces lois ; cette connaissance nous évitera bien des erreurs et nous fournira l'explication de bien des faits qui, sans elle, nous eussent paru obscurs.

Dès la plus jeune enfance, la psychologie peut fournir à l'éducateur, qu'il s'agisse de la mère (psychologue par nature) ou du maître (psychologue par devoir), des indications précieuses.

Après la culture, d'ordre inférieur, des besoins et des appétits, viendra la culture des sens. La psychologie nous enseignera les rapports existant entre les phénomènes purement physiques dénommés sensations et les phénomènes psychiques qui en découlent ; elle démontrera clairement la nécessité de baser, dans le jeune âge, toute connaissance effective sur les sens, de partir de l'objet pour arriver à l'idée. Et la pédagogie, fidèle interprète de sa mère, la psychologie, innovera cette simple formule : du concret à l'abstrait.

Cette importance d'une base concrète dans l'enseignement étant établie, la psychologie s'enquerra du cercle d'idées familier à l'enfant, et prouvera qu'il varie avec son âge et ses conditions d'existence. Elle démontrera clairement l'inanité de toutes les connaissances qui ne rentrent pas dans ce cercle d'idées, en d'autres termes l'inutilité de tout mot qui n'éveillerait pas dans l'esprit une notion claire et précise de la chose qu'il représente. Elle en déduira l'importance qu'il faut attribuer au lieu natal de l'enfant, à son entourage immédiat pour, de là, le con-

donne graduellement aux choses plus éloignées qui ne tombent pas directement sous le coup de ses sens. Elle énoncera ce principe : *du connu à l'inconnu*.

Les idées ayant été engendrées dans le cerveau, la psychologie les étudiera ensuite pour elles-mêmes ; elle les classera, puis examinera les rapports qu'elles offrent entre elles, de manière à faciliter leur éclosion en nombre encore plus grand. Elle nous enseignera ensuite, par la faculté d'abstraction, à travailler ces idées indépendamment des choses qu'elles représentent.

L'être humain, enfin, est doué de sentiment ; il a reçu la faculté d'aimer et de haïr. Qui nous apprendra à faire concourir cette faculté au bien matériel et moral de l'individu ? C'est encore la psychologie, laquelle nous montrera dans les sentiments des résultantes plus ou moins directes des idées acquises.

Bref, dans les grandes lignes comme dans les détails, dans l'élaboration des plans d'étude comme dans le travail de chaque jour, la science de l'âme nous fournira de précieux renseignements. En nous appuyant sur elle nous ne faisons pas fi de l'expérience ; nous mettons à profit l'expérience de tous nos devanciers. Nous dédaignons par contre les essais au petit bonheur, aimant mieux une route large et bien éclairée qu'un sentier obscur où l'on risque de se casser le cou.

Nous considérons donc comme démontrée cette vérité qui est presque un axiome : *Enseigner revient à déterminer chez l'élève une série donnée d'activités psychologiques.*

La psychologie nous suffit-elle comme base de la pédagogie éducative ?

Un exemple nous servira de réponse. Donnez à résoudre le même problème de mathématiques à un chrétien, à un musulman et à un bouddhiste. Il est clair que tous trois fourniront des solutions identiques. L'activité psychologique a été la même chez chacun d'eux.

Mais s'il s'agissait de tel ou tel cas de conscience, de telle question de morale, un résultat tout contraire se produirait. Les réponses varieraient avec l'idéal moral de chacun d'eux.

Le premier cas ne ressortait que de la psychologie ; les lois qui le régissaient étaient purement mécaniques. Le second cas était d'ordre plus intime ; il touchait aux fibres les plus profondes de l'âme ; il ressortait de la morale. Puisque nous voulons agir sur la vie même de l'élève, cette seconde science nous est nécessaire. La psychologie et la morale, a dit je ne sais plus quel philosophe, sont les deux yeux de la pédagogie éducative. Nous rapportant au titre de notre exposé, nous dirons qu'elles en sont les deux bases fondamentales.

Les faits psychiques d'ordre purement mécanique, tels que ceux du raisonnement et de la mémoire, nous les dénommerons, si vous le voulez bien, *faits de la pensée*, en opposition aux faits moraux, que nous appellerons *faits de l'âme*.

C'a été l'œuvre de Comenius, des logiciens anglais et de l'école pestalozienne de donner à la partie de l'enseignement qui relève des faits de la pensée la base psychologique dont elle avait besoin. Locke surtout peut revendiquer une bonne part du mouvement pédagogique dont la fin du siècle passé et le commencement de celui-ci ont vu l'éclosion. Pourquoi ce mouvement n'a-t-il pas conduit à des résultats plus prompts ? pourquoi n'a-t-il pas été plus profond, plus radical, plus efficace ? Pour des raisons matérielles, sans doute, mais aussi, mais surtout parce qu'il était d'une nature trop rationaliste, parce qu'il voulait régir les faits de la pensée seulement, en n'attribuant pas aux faits de l'âme la place d'honneur qui leur revient.

L'école pestalozienne peut être considérée comme un intermédiaire entre les logiciens du dix-huitième siècle, pédagogues de la pensée, et les éducateurs du dix-neuvième, pédagogues de l'âme. C'est donc avec raison que l'école moderne se réclame surtout de Pestalozzi ; mais elle ne saurait oublier non plus le pen-

seur génial, le chrétien convaincu, le savant de premier ordre qui a consacré son temps, sa vie et ses œuvres à donner un corps vivant et bien organisé à la pédagogie éducative. Nous avons nommé *Herbart*.

La psychologie et la morale dites herbartiennes.

Dans son ouvrage sur la *Pratique des herbartiens*, le Dr Wagner s'exprime comme suit au sujet du penseur que nous venons de nommer :

« Herbart semble encore ignoré du vulgaire. Il est le chef d'une grande école, mais n'a pas réussi à gagner le cœur du peuple, que le cliquant seul éblouit. Et pourtant son cœur battait tout entier pour le peuple, et pour le peuple seul. Et c'est pourquoi l'art et la science de l'éducation, la culture morale des générations à venir qu'il prépara, qu'il enrichit, qu'il fonda même. Il n'est pas un seul pédagogue à qui son nom ne devrait être familier. Et quand bien même Herbart a exprimé le vœu que l'influence de la pédagogie scientifique s'étende jusqu'à l'enseignement philosophique le plus élevé, encore ne l'aurait-il pas oublié que c'est avant tout à l'école populaire qu'il voulait donner la vie, le souffle inspirateur qui lui manquait. Ce que Kant disait au XVIII^e siècle d'un penseur bien inférieur, de Wolff, à savoir qu'il avait, par sa méthode sévère, contribué grandement à l'élevation des esprits, on peut le répéter à bien plus forte raison de Herbart à l'heure actuelle. »

Je le sais : on a fait à Herbart le reproche que beaucoup d'autres ont subi avant lui. Quelques personnes, effrayées de l'absolutisme de son système, effrayées surtout du terme de philosophie réaliste appliqué à sa doctrine par ses contemporains, y ont vu une tendance à l'irréligiosité. Jamais erreur ne fut plus flagrante que celle-là. Son système est absolu, certes, mais il l'est parce qu'il veut être vrai ; or la vérité est une. Pour ce qui est du terme de réalisme, il fut appliqué à Herbart en opposition à l'idéalisme creux, tant à la mode au commencement de ce siècle, et à cause de sa fermeté inébranlable à s'appuyer sur ce qui est pour en déduire ce qui devrait être, c'est-à-dire l'idéal. Voilà pourquoi ce réaliste fut un idéaliste convaincu, mais un idéaliste pratique, comme doit l'être tout éducateur.

Mais ce qui nous permet surtout de taxer d'ineptie cette accusation d'irréligiosité, c'est le fait que l'idéal de Herbart, celui en vue duquel il édifie son système d'éducation tout entier, c'était précisément l'idéal chrétien. Et le modèle qu'il adopta, qu'il proposa à tous les éducateurs à venir, c'est un modèle qu'aucun chrétien ne reniera, je pense, c'était Jésus-Christ.

Sa psychologie, il est vrai, analyse l'homme psychique pour lui-même d'abord ; mais c'est à cette condition qu'elle pouvait avoir une valeur pratique. Elle a voulu surtout être une interprète fidèle du mécanisme intellectuel tel qu'il fut divinement organisé. Elle n'est donc pas une psychologie spéciale, elle est la psychologie, celle dont l'éducation avait besoin pour lui servir de base.

C'est aussi d'ailleurs que l'ont compris les centaines d'auteurs émérites, les milliers de vaillants éducateurs qui se sont appliqués et s'appliquent encore à vulgariser, à compléter aussi le système de Herbart, à continuer le mouvement commencé, mouvement chrétien, moral et éducatif qu'un grand journal politique disait être « l'un des plus importants de l'époque actuelle ». C'est ainsi, enfin, que dans la pratique le terme *pédagogie éducative*, qui incarne à lui seul l'œuvre de tout un siècle, est devenu synonyme de *pédagogie herbartienne*. Non pas que le système qui en découle soit sorti tel quel du cerveau d'un homme ; loin de là ! Mais il est juste, en pédagogie comme ailleurs, de rendre à César ce qui est à César.

Il rentrerait donc dans le cadre de ce travail de donner un aperçu très succinct et général du nouveau mouvement dit herbartien en ce qui concerne : 1^o la psychologie ; 2^o la morale, et 3^o le système éducatif qui en découle.

Psychologie.¹

I. Toute action sur l'âme a lieu par l'entremise des sens. Ceux-ci sont la porte de la vie intellectuelle. Il n'existe rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens.

De ce qui précède résulte ceci : l'âme acquiert un contenu d'autant plus riche et plus vivant que les sens sont plus développés. Un être humain privé de tous ses sens ne pourrait acquérir aucune représentation ou aucune notion de quelque nature qu'elles soient.

Des sens bien développés ne suffisent toutefois pas à une culture intellectuelle. Des objets destinés à influencer ces sens doivent encore leur être présentes. Les représentations intellectuelles se développent toujours parallèlement aux sensations et aux objets observés.

Acquérir des représentations, les élaborer ensuite, les travailler, les comparer, les assimiler, voilà la base de la culture intellectuelle.

II. Si, d'autre part, nous observons notre vie psychique, nous relevons sans peine ce qui suit :

1^o Certains faits ont lieu *en nous*, sans que nous ayons besoin, pour les produire, de dépenser de force d'aucune sorte ; ce sont les *représentations*.

2^o D'autres faits se produisent *avec nous*, si bien que nous les souffrons sans que notre volonté soit en jeu ; ce sont les *sentiments*.

3^o D'autres faits enfin ont lieu *hors de nous* avec le concours de notre volonté ; ce sont des *actions* en vue de parvenir à un certain but.

L'ancienne psychologie considérait les représentations, les sentiments et les actions comme des formes distinctes de notre vie psychique. Herbart, au contraire, a prouvé de multiples façons que ces trois formes d'activité sont autant de manières d'être d'une même substance dénommée *âme*. Sans représentations pas de sentiments ; sans sentiments pas d'action.

Les représentations et les sentiments sont d'ordre purement psychologique. C'est donc sous ce titre que nous avons à les examiner. Quant aux actions, elles puisent leurs moyens dans la psychologie et leurs buts dans la morale, laquelle fait l'objet d'un titre suivant.

Nous considérons comme établi que l'on dénomme représentation ce qui reste dans l'âme d'une sensation après que la sensation elle-même a cessé. Je puis avoir des représentations de la couleur des feuilles d'un arbre, du toucher de son tronc, de la forme de ses différentes parties. Ces représentations réunies constituent une *intuition*. Mais je ne puis avoir l'intuition d'un arbre en particulier. L'intuition réunie de tous les arbres, de leurs formes, de leurs grandeurs, de leur nature générale constitue une *notion*, la notion « arbre » dans le cas particulier.

Représentation, intuition, notion, tel est le chemin suivi par la nature, tel est celui qui doit guider le maître.

III. L'esprit ou plutôt l'âme ayant acquis une représentation, elle est douée de la faculté de la conserver et de la reproduire : cette faculté est la *mémoire* qui entre d'elle-même en activité lorsque les représentations ont été assez nettes pour engendrer des notions claires et fortes. Il importe de remarquer que la mémoire n'est qu'une résultante et une aide dans le travail psychique et qu'elle n'est jamais la cause originelle des connaissances.

IV. Si plusieurs représentations sont dans un rapport tel qu'elles s'appellent les une les autres, on dit qu'elles sont *associées*. Plus cette association se fait naturellement, plus les notions qui en découlent sont durables.

D'autre part, il est clair que, pour s'associer sans effort, deux représentations doivent être de même nature. Le phénomène en vertu duquel certaines notions

¹ D'après Ufer.

en appellent certaines autres, mettant ainsi l'esprit en activité spontanée, a reçu le nom d'*aperception*. Il constitue un élément de premier ordre pour la culture intellectuelle et morale ; il est une aide naturelle que prête notre nature psychique à l'éducateur et cela à un degré d'autant plus élevé qu'il engendre chez l'élève l'*intérêt*, c'est-à-dire le désir de voir et d'entendre de nouvelles choses, d'acquiescer de nouvelles connaissances.

L'*intérêt* est donc un état d'âme agréable amené par un enseignement habile à créer le phénomène d'*aperception*. Il en résulte que l'élève prête tout naturellement attention à la leçon. Cette attention, dite *inculcatoire* ou *spontanée*, est beaucoup plus efficace que l'attention volontaire obtenue par la discipline à la baguette des écoles d'autrefois.

Par l'*aperception* à l'*intérêt*, par l'*intérêt* à l'*attention spontanée*, voilà les conditions indispensables à un enseignement pour qu'il soit fructueux. Là encore, c'est la psychologie qui nous a montré le chemin.

V. Jusqu'à maintenant nous n'avons parlé que des représentations et de leurs dérivés immédiats. Elles sont les *états primaires de l'âme*, nécessaires pour que d'autres puissent se produire. Leur succession dans un certain ordre peut déterminer d'autres effets psychiques qui constitueront les *états secondaires de l'âme* : ce sont les *sentiments* et les *désirs*.

Nous aurons l'occasion de revenir sur les uns et sur les autres dans la partie de notre travail se rattachant à la morale. Pour l'instant, nous posons ce principe : ces phénomènes sont psychiques par leur nature et moraux par leurs causes et leurs effets. Ils marquent donc la transition entre les faits psychiques purement mécaniques, que nous avons appelés plus haut faits de la pensée, et les faits d'ordre purement moral, soit faits de l'âme. Rappelons en passant que Herbart ne faisait nullement cette distinction, puisqu'il considérait l'âme comme unique dans son être, quoique diverse dans ses manifestations, et que nous ne l'avons adoptée que pour mieux marquer la différence entre les deux bases de la pédagogie éducative, entre la psychologie et la morale.

Nous nous bornons à constater que les sentiments peuvent être de deux natures, soit : 1° agréables ; 2° désagréables ; en d'autres termes, ils peuvent être des sentiments de plaisir ou des sentiments de peine. Les causes qui les engendrent sont diverses ; elles peuvent s'appeler, par exemple, beauté, vérité, moralité, religiosité.

Les caractères des sentiments sont donc les suivants : 1° ils sont des états d'âme ; 2° ils se produisent spontanément, par l'existence simultanée dans le cerveau de certaines représentations. La morale nous dira qu'il est désirable d'engendrer certains sentiments et d'en éviter certains autres. L'art de faire naître les sentiments est donc une partie intégrante de la pédagogie éducative ; or, cet art, la psychologie nous l'enseigne.

VI. Ce caractère des sentiments se retrouve dans l'état d'âme appelé *désir*, avec cette différence que ce dernier suppose des obstacles à vaincre : ils le seront avec l'aide de la *volonté*. Voilà donc une nouvelle faculté, celle de vouloir, qui entre en jeu ; il faut se garder de la confondre avec le *désir* ; toute volition implique un *désir*, mais la réciproque n'est pas vraie. *Vouloir*, c'est *désirer quelque chose avec la persuasion qu'on l'obtiendra*.

Le but du *désir* devient aussi le but de la *volonté*. La psychologie ne voit que des buts possibles et des buts impossibles. La morale, elle, distingue entre les buts permis et les buts défendus.

Représentation, aperception, intérêt ; sentiment, désir, volonté, voilà le chemin que la psychologie montre comme étant à l'origine de toutes les actions humaines. Utilisez ce chemin, proposez-vous, en le suivant, d'atteindre un idéal moral, et vous aurez la base fondamentale, unique, absolue, de la pédagogie éducative.

Dans le court aperçu psychologique qui précède, nous nous en sommes tenu aux lignes absolument essentielles, laissant de côté les nombreuses divisions et subdivisions qu'il y aurait lieu de prévoir pour chacune d'elles. Nous renvoyons à la fin de notre exposé les conclusions pratiques qui en découlent. Observons toutefois ceci :

Ces divisions sont absolument conformes au mécanisme intellectuel tel qu'il a été divinement organisé. Elles sont donc la meilleure base de toute pédagogie, même de celle qui n'aurait que l'instruction pour but, parce qu'elles sont le chemin suivi par la nature pour éclairer les hommes à leur insu. A bien plus forte raison sont-elles donc la base par excellence de la pédagogie éducative, puisqu'elles nous conduisent graduellement de la représentation à la volonté, puisque la volonté, c'est la porte de l'action, et puisque ce sont les actions des hommes que l'éducation veut avant tout influencer.

Un système psychologique, même rationnel, est donc insuffisant. Il conduit à la porte de l'action, mais quelles seront les normes qui régiront les actions ? L'éducateur les trouvera dans la partie de la philosophie communément appelée la morale. Il nous reste donc à rechercher le système de morale le plus propre à servir de base à la pédagogie éducative.

Morale¹

La morale est la science du bien et du mal. Elle nous apprend à organiser notre vie en vue du premier.

Pour qu'une action puisse être qualifiée de bonne ou de mauvaise, il faut qu'elle soit voulue. Sans volonté, pas de morale, et pas d'actions qui méritent la qualification de bonnes. Influencer la conduite revient donc à influencer la volonté en vue de la rendre bonne. Une bonne volonté, voilà la porte d'une vie morale.

La distinction entre le bien et le mal est absolue. La même action exécutée dans les mêmes circonstances mérite toujours la même qualification. Mais si les motifs de l'action changent, sa valeur morale change aussi. Une action désintéressée éveille chez tous les hommes un sentiment d'attraction, alors qu'une action intéressée en paraît moins louable. Tu aimeras ton prochain plus que toi-même, voilà la base de toute morale, comme l'amour altruiste en est l'élément essentiel. Celui-là donc qui ne commettrait pas le mal par crainte du châtiment de Dieu seulement, celui qui ferait le bien dans le seul but d'obtenir une récompense future, et non parce que c'est le bien, serait fort éloigné de la vraie moralité.

Il ne suffit pas qu'une action, pour être moralement bonne, soit conforme aux lois morales, il faut encore qu'elle soit exécutée en vue de cette conformité même.

Puisqu'une bonne volonté est à la base d'une vie morale, l'éducateur doit rechercher les moyens d'engendrer cette volonté-là.

Si nous sommes témoin d'une action bonne ou mauvaise, certains sentiments naissent en nous et nous poussent à un jugement. Ou trouver des règles sûres, nous permettant de prononcer ce jugement en toute vérité ? Certaine école philosophique considère comme moral tout ce qui, de près ou de loin, contribue au bien-être général de l'humanité. Pour Rousseau, moral était l'équivalent de conforme à la nature. Ces deux théories ne sauraient nous convenir, parce qu'elles sont contraires aux principes posés plus haut. Ou trouverons-nous, nous éducateurs qui voulons arriver à la moralité par la volonté, des éléments certains pour une pédagogie éducative ?

Herbart répond : En nous-mêmes.

¹ D'après Ufer.

Celui qui veut faire œuvre d'éducation morale doit lui-même posséder et agir suivant des principes vraiment moraux. Or chez tout homme qui remplit ces conditions, le bien éveille des sentiments *attractifs*, et le mal, des sentiments *répulsifs*. La distinction entre l'un et l'autre, soit la morale, n'est donc autre chose qu'une *esthétique des actions*, comme le goût en sculpture ou en peinture est une esthétique des formes et des couleurs. Le bien est le beau moral, et le mal, ce qui est moralement laid.

C'est en nous-mêmes, par conséquent, c'est dans le cœur de tous les hommes, que le Créateur a mis tous les éléments nécessaires à la connaissance du bien et du mal ; nous n'avons pas besoin de les chercher ailleurs, si ce n'est dans ce que les hommes qui se sont le plus rapprochés de l'idéal moral ont fait, dit ou écrit.

Le bon goût exige que chacun des éléments d'une peinture, lignes, tons et couleurs, soit parfait en son genre. De même une action, pour être morale, doit remplir certaines conditions, doit avoir à sa base certaines idées fondamentales que la philosophie hebartienne dénomme *idées morales*. Elle en distingue cinq :

La première est celle de la *liberté intérieure* ; c'est celle du pécheur affranchi de son péché, celle du laveur corrigé, celle de l'homme qui trouverait son avantage matériel dans une certaine manière d'agir, mais qui préfère s'en abstenir parce qu'elle blesse ses convictions. C'est l'affranchissement des sens ; c'est la vraie liberté, celle dont jouit le prisonnier enchaîné pour sa foi ; c'est la liberté morale, c'est la liberté intérieure.

Elle suppose une volonté forte ; mais l'homme qui, en mainte occasion, a prouvé qu'il jouissait de la liberté intérieure, n'a pas voulu l'employer à réaliser un idéal. Une lacune subsistait donc en lui. Il lui manquait la deuxième idée morale, celle de la *perfection* ; celui qui, sans défaillance, travaillerait à réaliser l'idéal moral qu'il se propose la posséderait seul à un degré absolu.

Malgré toute leur valeur, ces deux premières idées ne suffisent pas à constituer un caractère vraiment moral ; elles sont des rapports entre les deux hommes qu'il y a en chacun de nous, mais non des rapports d'un homme avec un autre homme. Or, nous l'avons dit, le désintéressement, le sacrifice de soi-même en faveur d'autrui plaît toujours. Rechercher le bien des autres avant le sien propre, voilà la troisième condition fondamentale d'un caractère moral. C'est l'idée de l'*amour*.

Mais il ne suffit pas que nous aimions nos semblables. Tous nous avons besoin les uns des autres ; il est certains devoirs que nous devons remplir à leur égard et dont nous pouvons leur demander la réciprocité. Refuser d'accomplir ces devoirs serait une action répulsive, puisqu'on a le droit de les exiger de nous. C'est pourquoi la quatrième idée morale est celle du *droit*.

Il est enfin nécessaire que ce droit soit le même pour tous ; la position d'une action bonne quant aux idées précédentes éveillerait en nous un sentiment répulsif, aussi bien que la récompense d'une mauvaise action ; nous qualifierions l'une et l'autre d'injustes. La cinquième idée morale est donc celle de la *justice*.

Par leur application à des communautés, ces cinq idées fondamentales en engendrent une foule d'autres secondaires. La jurisprudence fonde le droit civil sur le droit moral, et le droit criminel sur l'idée de justice ; l'idée morale de la perfection engendre celle des progrès ; l'idée de l' amour implique pour chacun le devoir de contribuer au bien général. C'est sur les lois morales enfin que doivent être basés les rapports des hommes entre eux. Une société qui s'y conforme est vraiment un être animé, vivant, marchant vers de meilleures destinées, et ce que nous avons dit de l'individu s'applique parfaitement à une telle société.

De l'application des idées morales à la vie de tous les jours découlent une série de notions morales, qui s'appellent, par exemple *vertu*, *devoir* ; leur mise en pra-

tique par les individus et la société, voilà l'idéal auquel doivent tendre tous nos efforts. Cet idéal, la bible l'appelle le règne de Dieu.

On a prétendu que l'humanité n'avait nullement besoin d'un système de morale, la religion lui suffisant. Cette affirmation constitue si non une erreur, du moins un grave malentendu. Qu'on le veuille ou non, la morale existe; on ne peut la méconnaître, elle est le fond même et le but de toute religion.

S'il s'agit de sa mise en pratique, c'est une autre affaire; il peut y avoir une morale sans religion, mais il ne peut y avoir de vraie moralité sans religiosité. L'expérience l'a prouvé; on cite, il est vrai, des athées dont la vie fut toujours très morale; mais à quoi le doivent-ils? Ne serait-ce pas à une éducation basée sur des exemples et sur des principes chrétiens? Ils ont perdu la foi, mais en ont gardé les effets.

Cela dit, il importe de prévenir le reproche que pourrait mériter, aux yeux de quelques personnes, le système moral dont nous venons de donner une ébauche, et, conséquemment, la pédagogie qui en découlera. Nous avons observé la marche suivie par la nature et voudrions en déduire notre méthode d'enseignement. Est-ce que, peut-être, nous ne tiendrions pas assez compte, en suivant cette voie, de l'élément divin dans l'éducation? Nous abuserions-nous sur nos propres forces? Mériterions-nous précisément l'accusation d'irréligiosité? A ces diverses questions nous répondrions de la manière suivante:

La pédagogie éducative veut s'organiser en science; or toute science est humaine, positive. Nul n'empêchera donc la pédagogie de rechercher les bases positives qui lui sont nécessaires pour mériter le nom de science. Ces bases sont posées, le but à atteindre est nettement précisé; ce but lui-même est celui de la vraie religion, de la religion chrétienne. Qui donc conteste l'action divine dans cette lutte pour le bien? Herbart et son école moins que tous les autres; le fait que leur pédagogie est adoptée dans les séminaires évangéliques d'Allemagne en est la preuve suffisante.

Si donc un système de morale est forcé d'envisager le Christ comme l'homme parfait, l'homme sans péché, le but humain par excellence, il appartiendra à un enseignement biblique bien compris de faire voir en lui le Sauveur. Car la pédagogie éducative ne serait plus une culture harmonique de l'individu, si elle négligeait cet élément capital de notre être qui s'appelle le sentiment religieux.

Quel homme ne s'écarta jamais des cinq idées morales fondamentales, liberté intérieure, progrès, amour, droit, justice? Un seul y est parvenu: c'est Jésus-Christ. Il a possédé la liberté intérieure pleine et entière, il a poussé son idéal jusqu'à la perfection; il a aimé les hommes plus que personne; il conforma toutes ses paroles et tous ses actes au droit et à la justice. N'avons-nous pas raison de dire que l'idéal de la morale herbartienne, c'est l'idéal chrétien?

La pédagogie éducative s'appuie sur deux piliers: la psychologie et la morale. La morale montre le but et la psychologie le chemin qui y conduit. Le mécanisme intellectuel nous avait amené à la porte de l'action, soit de la représentation à la volonté. La morale nous a fait connaître les normes qui doivent régir les actions. Pourrions-nous souhaiter une base plus solide pour la pédagogie éducative? N'avons-nous pas tous les éléments nécessaires pour instruire et pour éduquer tout à la fois? Notre nature a des lois immuables; que ferions-nous sinon de l'imiter dans ses procédés, sinon de suivre la route qu'elle nous enseigne à suivre? Et cela est vrai au point de vue moral comme au point de vue intellectuel; distinguer le bien du mal, c'est quelque chose sans doute, mais ce n'est pas tout. Comment apprendre à pratiquer le premier à l'exclusion du second? En faisant que les idées morales fondamentales deviennent pour l'élève une seconde nature.

C'est vers ce but que doit converger tout notre système éducatif.

Ce que nous venons de dire nous amène à la troisième et dernière partie de notre exposé. Nous pourrions l'intituler :

Voies et moyens de la pédagogie éducative

Nous connaissons la marche suivie par la nature. Nous connaissons le but qu'il est désirable d'atteindre et l'avons ramené à ses éléments. Sur quelles bases essentielles édifierons-nous notre pratique ?

Elles sont au nombre de trois :

- 1^o L'enseignement ;
- 2^o Le gouvernement des élèves (discipline) ;
- 3^o L'éducation proprement dite.

L'enseignement

Avant son entrée à l'école l'enfant a eu deux sources de connaissances : 1^o sa propre expérience ; 2^o le milieu dans lequel il a vécu. La partie de l'éducation qui doit compléter ce premier travail s'appelle *l'enseignement* ; sa place n'est pas à côté de l'éducation ; il en fait partie intégrante. Je ne puis me représenter, disait Herbart, aucune éducation sans enseignement, comme, d'autre part, je ne reconnais aucun enseignement qui n'éduque pas.

L'enseignement éducatif se reconnaît à ceci : qu'il éveille les facultés innées de l'enfant, les fortifie par l'usage et les guide vers un but déterminé. La première tâche est de faire naître chez l'élève des cercles d'idées et des habitudes intellectuelles conformes au but qu'il se propose ; sa deuxième tâche est d'utiliser ce premier fond en vue de la formation du caractère.

Formation du caractère est synonyme de culture de la volonté. Or la psychologie nous a montré dans la volonté une résultante directe de l'intérêt. Cet intérêt peut être simplement une curiosité, un désir de voir, de percevoir, d'apprendre davantage ; ou bien ce peut être une communauté de sentiments de l'enfant avec les personnages qu'on lui présente : il pleure et se réjouit avec eux. Sans ces deux formes, l'intérêt doit être obtenu ; il est la condition nécessaire de toute culture de la volonté, il est la base pratique de la pédagogie éducative.

Pour que l'intérêt puisse être éveillé, il faut que l'objet d'étude corresponde au développement de l'élève. Or, d'après Ziller, le principal disciple de Herbart, chaque individu doit suivre une voie de développement analogue à celle de l'humanité tout entière. En d'autres termes, on peut admettre sans trop d'écart qu'à six ans, le développement intellectuel et moral d'un enfant correspond assez bien à celui des héros légendaires dont l'antiquité et le moyen âge nous ont raconté les exploits ; à huit ans, son état psychique est à peu près l'équivalent de celui des patriarches ; à douze ans seulement, il peut comprendre et sentir la morale chrétienne dans toute son ampleur, condition indispensable pour qu'il la mette en pratique ; à quatorze ou quinze ans enfin, c'est-à-dire au sortir de l'enfance, il a presque terminé son long voyage psychique, il peut apprendre à connaître et à juger les événements contemporains.

C'est là le principe de *l'évolution*, qu'aucun plan d'étude ne doit méconnaître, sous peine de ne pouvoir servir de base à un enseignement vraiment éducatif.

Ce n'est pas seulement un programme rationnel qu'exige cet enseignement. Il veut encore observer lui-même une marche conforme aux lois psychologiques. Nous l'avons vu, cette marche est unique, absolue. C'est pourquoi le maître aura soin de diviser la matière en sujets, en séries, soit *unités méthodiques* ; il observera, en les présentant aux élèves, des étapes bien définies. Donner pour base à toute notion nouvelle soit une notion précédente, soit l'observation d'une chose ou d'un fait *concrets* ; formuler ce premier acte par la parole (*synthèse*) ; associer une pluralité d'observations, une pluralité de faits pour en former un tout dans

l'esprit de l'enfant (*association*) ; résumer ce tout, le fixer dans la mémoire par une parole écrite ou orale, technique ou autre, maxime ou verset latitique, poésie ou prose (*systématisation*) ; passer ensuite à l'étape essentiellement éducative, celle qui a pour but de fortifier l'influence du savoir acquis sur l'être moral de l'enfant (*application*) ; telle est cette succession de faits psychiques jugée nécessaire pour transformer l'intuition en notion, d'abord, puis le savoir en vouloir et en pouvoir ensuite.

C'est là le principe des *étapes de l'enseignement*, qui revient au fond à la série psychologique et morale indiquée plus haut, allant de la représentation à l'action, en passant par la volonté.

Le principe de l'évolution avait trait au plan d'étude ; celui des étapes de l'enseignement se rapportait à la leçon ; le troisième et dernier principe fondamental de la pratique éducative, soit la *concentration*, veut influencer l'un et l'autre.

La concentration telle que la veut Ziller repose :

1^o Sur la *normalité du plan d'études*, élaboré de telle façon que dans chaque année scolaire les branches qui en sont susceptibles se prêtent une aide mutuelle, celles-ci étant à leur tour réunies par catégories selon leur but éducatif.

2^o Sur la division des matières d'enseignement en *séries méthodiques*, de façon à donner plus de force à telle ou telle vérité morale.

Rappelons au sujet de la concentration, comme d'ailleurs au sujet de tout ce qui précède, ceci : un principe pédagogique n'est pas une recette, il n'est pas un truc, un cliché, une formule ; il est au contraire quelque chose d'élevé, de tout à fait général, dont il faut prendre l'esprit plus que la lettre. Ce ne serait pas faire œuvre d'éducation intelligente, par exemple, que de vouloir absolument concentrer en un même tout des choses qui n'ont qu'un rapport fort éloigné, qui riment ensemble comme hallebarde avec miséricorde.

Ceux-là qui demanderaient à la théorie générale de l'enseignement de leur donner avant tout des procédés feraient fausse route. C'est la tâche d'une partie seulement de la science pédagogique, soit de la didactique spéciale, d'éclairer le maître au sujet du détail des moyens d'enseignement et d'en rechercher qui soient conformes à l'esprit général de la méthode. Car les procédés abondent, mais la méthode est unique.

Passons maintenant à la seconde partie essentielle de la pratique de l'éducation, soit

Le gouvernement des enfants ou discipline.

La vraie discipline se propose d'empêcher tout ce qui pourrait nuire à l'enseignement et à la bonne éducation des élèves. Elle ne veut donc pas étouffer chez eux toute activité personnelle pas plus qu'interdire tout mouvement ou toute vie. Son rôle est essentiellement préventif.

Elle a à prévenir deux genres de cas :

1^o Les actions qui, tout en n'étant point du tout mauvaises en elles-mêmes, sont de nature à nuire au bon ordre ou à blesser les convenances.

2^o Les faits qui révèlent chez ceux qui les commettent des dispositions mauvaises qu'il importe de détruire.

Le corps jeune de l'enfant, encore à l'état de croissance, a besoin d'une activité sans cesse renouvelée, à laquelle il importe de donner satisfaction. D'autre part, son esprit, surtout dans la première enfance, ne peut demeurer attaché longtemps au même objet. Des récréations nombreuses et des leçons animées, dont la durée soit en rapport avec le développement des élèves, voilà le principal moyen préventif pour la discipline.

Dans la prévention de faits moralement blâmables, la personnalité du maître joue le principal rôle. Un éducateur aimé de ses élèves, exact dans sa tâche, méthodique dans son enseignement, habilité à tirer parti de toutes ses leçons en une

du bien moral des enfants, n'a pas en général de graves reproches d'indiscipline à leur adresser.

Toutefois le maître ne peut toujours prévenir; il peut être appelé à punir; il évitera tout ce qui éveillerait chez l'enfant des sentiments de colère ou autres; la punition qui lui est infligée doit lui apparaître comme une suite toute naturelle absolument inévitable de sa faute; le maître n'en est que l'instrument.

Pour ce qui est des punitions corporelles, la pédagogie éducative ne peut les admettre qu'à titre exceptionnel, dans des cas graves où il s'agit de couper un mal à la racine. Elles sont un pis aller dont un système d'éducation absolument rationnel nous débarrasserait à coup sûr. Quoi qu'il en soit, il ne saurait être admis de châtiment corporel que s'il y a vraiment mal commis, avec intention de nuire de la part de l'élève.

En résumé, la discipline de la pédagogie éducative est essentiellement préventive. Son but est invariablement le bien intellectuel et moral de l'élève, et ses moyens doivent être conformes à ce but.

L'éducation proprement dite.

Un système complet d'éducation ne s'occupe pas de l'élève sur les bancs de l'école seulement; il veut connaître aussi la façon dont sont mises en pratique les vérités morales qu'il lui a inculquées. Dans ces conditions, il devient la science du précepteur plutôt que celle de l'instituteur.

Par le moyen des étapes plus haut énumérées, l'enseignement nous a amené à la porte de l'action; la volonté est influencée, son désir de mettre en pratique les choses apprises est éveillé. Agira-t-il selon ce désir?

A moins de circonstances défavorables, détruisant les bons effets des leçons reçues, la réponse s'impose: oui, l'élève mettra le bien en pratique plutôt que le mal, à moins que des lacunes ne subsistent dans l'enseignement. Entendons-nous: cette réponse est purement théorique. Mais pourquoi n'admettrions-nous pas que la science de l'éducation, comme toute autre, puisse arriver à des résultats certains? Les conditions intellectuelles et morales d'un enfant étant données, pourquoi n'en pourrions-nous pas déduire, avec l'aide des lois psychiques, les moyens qui le conduiront, sinon à la perfection, laquelle n'est pas œuvre humaine, du moins à un état supérieur? Pourquoi douterions-nous dans le domaine pédagogique, alors que nous ne doutons pas dans d'autres domaines tout aussi spéculatifs?

Ce couronnement de l'œuvre éducative, qui ne fait pas partie de l'enseignement, mais en est la suite directe, la mise en pratique en quelque sorte, constitue la troisième et dernière partie essentielle de la pédagogie pratique. Remarquez qu'envisagée à ce point de vue, elle est vraiment la science de faire des hommes; elle s'adresse à la famille aussi bien qu'à l'école.

L'éducation proprement dite a pour tâche essentielle de donner à la conduite de l'élève une direction vraiment systématique, de façon que s'il a une fois reconnu le bien comme tel, il ne puisse faire autrement que de l'accomplir. Elle s'appuie, cette éducation, sur la *mémoire de la volonté*, c'est-à-dire la propriété dont jouit notre volonté d'être une dans sa manière d'être, de ne connaître, pour tous les problèmes de l'existence, qu'une solution vraiment morale; elle s'appuie aussi sur la conscience humaine qui fait que dans notre âme le repentir succède à l'accomplissement du mal.

Il serait certes bien intéressant de fouiller ce domaine de l'action chez l'élève. Mais notre travail s'adresse à des maîtres avant de s'adresser à des parents. Nous devons également conclure. Constatons pour toutes choses que la vie scolaire offre bien des occasions de juger du caractère de l'enfant, de voir comment il met en pratique les maximes étudiées. Sachons en profiter pour fortifier en lui le désir de bien faire; ne négligeons rien de ce qui peut contribuer au développement de sa personnalité.

Nous pourrions résumer comme suit l'évolution psychique déterminée chez l'élève par la pédagogie éducative :

Pédagogie éducative.

A. Psychologie.

1. Représentation, intuition, notion.
2. Aperception, intérêt.
3. Sentiment, désir.

B. Morale.

1. Volonté, action.
2. Mémoire de la volonté, systématisation de la conduite.

La morale elle-même s'appuiera sur les bases suivantes :

- Morale {
1. Idée de la liberté intérieure.
 2. Idée du perfectionnement ou du progrès.
 3. Idée de l'amour.
 4. Idée du droit.
 5. Idée de la justice.

Les moyens d'action de la pédagogie éducative seront les suivants :

- Pédagogie éducative {
- A. Enseignement {
 - B. Discipline.
 - C. Education proprement dite.
1. Principe de l'évolution.
 2. Principe des étapes de l'enseignement.
 3. Principe de la concentration.

CONCLUSIONS

I

La pédagogie éducative est la culture harmonique de l'individu en vue d'un idéal moral.

II

Elle s'appuie sur les données de la morale chrétienne et de la psychologie.

III

Les moyens d'action fondamentaux sont :

- a) l'enseignement ;
- b) la discipline ;
- c) l'éducation proprement dite.

Enseigner c'est déterminer chez l'élève une série donnée d'activités psychologiques. Cette série doit être telle que, avec l'aide de l'intérêt, elle conduise l'élève de l'idée à l'action.

La discipline a toujours pour but le bien physique, intellectuel et moral de l'élève. Ses moyens doivent être conformes à ce but.

L'éducation proprement dite embrasse tous les autres éléments qui peuvent concourir à la formation de la personnalité. Elle est surtout l'œuvre de la famille.

ERNEST BRION.

PENSEES

Combien de temps il gagne celui qui ne prend pas garde à ce que le prochain a dit, a fait, a pensé ; — mais seulement à ce qu'il a fait lui-même, afin de rendre ses actions justes et saintes. MARC-AURÈLE.

Quand tu es seul, songe à tes défauts ; quand tu es en compagnie, oublie ceux des autres.

INSTRUCTION PUBLIQUE ET CULTES

ÉCOLES PRIMAIRES

Places au concours (Vaud).

Régentes: *Brenles*, maîtresse d'ouvrage, fr. 200, 4 août à 6 h. — *Ayon*, maîtresse d'école semi-enfantine, fr. 1000, 1^{er} août à 6 h.

Régents: *Ballens*, fr. 1400, 1^{er} août à 6 h. — *Nar*, fr. 900, 1^{er} août à 6 h. — *Chessel*, fr. 1400, 28 juillet à 6 h. — *Concise*, fr. 1500, 4 août à 6 h. — *Seigneurin*, fr. 1500, 28 juillet à 6 h. — *Yennand*, fr. 1400, 28 juillet à 6 h.

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Classes spécialement destinées aux élèves de langue étrangère.

Enseignement pratique du français, 12 heures par semaine. Leçons de science naturelles, de géographie et d'histoire au point de vue de la langue, 3 heures par semaine (facultatif dans les classes de demoiselles).

Pour les demoiselles à l'Ecole supérieure des jeunes filles. Finances: fr. 75 par semestre.

Pour les jeunes gens au Gymnase. Finance: fr. 75 — par semestre.

Pour les personnes qui font des études spéciales en vue de l'enseignement, le Département pourra réduire la finance à fr. 50 —.

Il pourra être créé deux ou plusieurs sections suivant le degré de développement des élèves.

Semestre d'hiver, du 5 septembre à fin janvier; semestre d'été, du 1^{er} février à fin juin.

Les inscriptions pour le semestre d'hiver 1899-1900 sont reçues au Secrétariat du Département de l'Instruction publique, à Genève, jusqu'au 31 août 1899. Pour pension, s'adresser au Bureau de renseignements éducatifs, 3, Place des Bergues.

FUNICULAIRE BIENNE-EVILLARD

TARIF POUR ÉCOLES

Montée par enfant 10 cts.; descente par enfant 10 cts.; retour par enfant 20 cts.

Les membres du corps enseignant qui accompagnent leurs écoles jouissent de la gratuité.

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Semestre d'hiver 1899-1900.

Faculté des sciences (y compris l'Ecole de chimie). **Faculté des lettres et des sciences sociales** (avec un séminaire de langue française. Diplôme de bachelier, de licencié et de docteur *es-lettres*; de licencié *es sciences sociales* et de docteur en sociologie; de docteur en philosophie). **Facultés de droit, de théologie, de médecine** (études médicales et pharmaceutiques). **Ecole dentaire.**

Les cours s'ouvriront le 23 octobre 1899.

On peut se procurer le programme des cours, ainsi que les programmes détaillés des examens de grades, au bureau du secrétaire-caissier (Université).

Pour pension et logement, ainsi que pour recevoir gratuitement des informations sur les établissements d'instruction de Genève, s'adresser au Bureau de renseignements éducatifs, 3, Place des Bergues, Genève.

Le Recteur,
CH. SORET

Carl KUHN & C^{IE}
STUTTGART
 37, Marienstrasse, 37
 recommandant leurs excellentes
Plumes aux sept étoiles
 Pointe n° 408, EF, M et B.



Façon recherchée — Qualité supérieure.
PRIX MODÉRÉS (S. 1120 G.)
 Se vendent dans toutes les bonnes papeteries.

LIBRAIRIE HARTUNG, LAUSANNE

Villamont-Dessous.

Le corps et l'âme de l'enfant, par le Dr Maurice de Fleury . . . fr. 3 50
 « Avec sa compétence spéciale, et dans un style toujours clair, vivant et expressif, le Dr de Fleury nous donne les conseils les plus précieux pour l'éducation physique et morale des enfants de trois à quinze ans ».

L'art d'écrire enseigné en vingt leçons, par Antoine Albalat . . . fr. 3 50
 « Déterminer en quoi consiste l'art d'écrire; décomposer les procédés du style; exposer techniquement l'art de la composition; donner les moyens d'augmenter et d'étendre ses propres dispositions ».

De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. Mémoires de Landenbach, Passy et Delobel. Concours de 1898 de la Société pour la propagande des langues étrangères en France . . . fr. 1 50

La librairie Hartung reçoit toutes les nouveautés pédagogiques et autres et procure des livres de tous genres et de toutes provenances.

Renseignements bibliographiques. — Catalogues.

Machines entièrement garanties contenant tous les derniers perfectionnements.
Prix unique: 275 francs.

P. DESPLAND
 constructeur.



CYCLES
Touriste
 Première marque suisse.

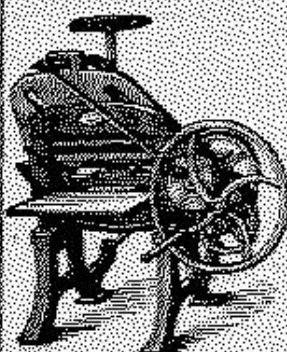
LAUSANNE
 Réparations
 LOCATION

Maison spéciale d'articles pour la Reliure
et Fournitures de
Cours de Cartonnage

WASER & C^o, ZURICH

Grand choix incessamment renouvelé de
toute espèce de

PAPIERS, CARTONS, TOILES



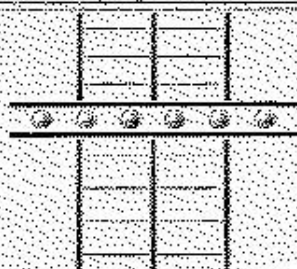
Amidon et
Colle forte

INSTALLATION COMPLETE

avec Appareils pour Colle, Equarres, Contreux,
Ciseaux, Ploirs, etc.

SERVICE PROMPT ET SOIGNE

Certificats à disposition.



Plumes Pestalozzi



*Adoptées par les Ecoles de
Zurich.*



ATELIER DE RELIURE

CH. MAULAZ

Escaliers du Marché, 23

LAUSANNE

Reliure soignée et solide. — Prix modérés. — Prix spéciaux pour
bibliothèques populaires.

Que ferons-nous dimanche ?

Nous irons à Morat, jolie ville à arcades et remparts. Musée historique. Obélisque.
Vue des Alpes et du Jura. Bains du lac. Promenades en bateau à vapeur ou en
chaloupe à naphte prête à toute heure.

FOETISCH FRÈRES

MAGASINS DE MUSIQUE
LAUSANNE ET VEVEY

Bâtons de direction

Choix très varié. — Envoi au choix.



N° 25. Ébène et ivoire, fr. 5.—

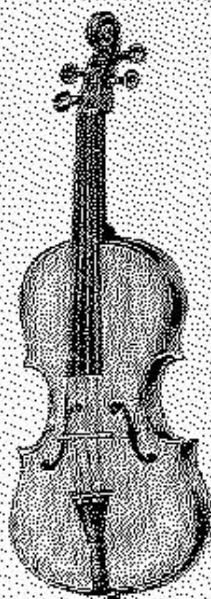
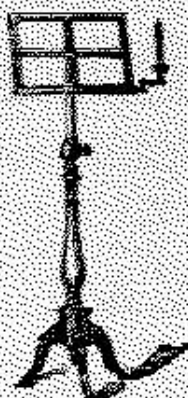


N° 41. Ébène et ivoire sculpté, fr. 28.—



N° 45. Ivoire massif, fr. 20.—

Autres modèles, à partir de fr. 1.75.



Nouveau pupitre de table « Automate », s'ouvre et se ferme d'un seul mouvement; article solide et élégant, à fr. 2.50 et fr. 3.—, en palissandre.

Pupitre de table en fer brouzé fr. 1.—, 1.50; le même nickelé fr. 2.—.

Pupitre à pieds (notre fabrication) en bois, très léger, fr. 7.—.

Pupitre à pieds en fer brouzé, vis en fer, pliable, avec double candélabre, à fr. 6.—, 7.—, 8.—. Plus solides, soignées, à fr. 10.—, 12.—, 14.— et en sus.

Etais de violon. Grand choix depuis fr. 6.—.

Diapasons à bouche, 1 ton, fr. —.80 et 1.—.

» » » 4 » » 2.— » 2.50.

» » » 6 » pour guitare, à fr. 2.50 et 3.—.

Diapasons à branches, acier fin, à fr. —.80, 1.—, 1.50, 2.— et 2.50.

Diapasons chromatiques, à fr. 5.—.

» donnant tous les accords, à fr. 6.—.

Archets, ordin., à fr. 2.—, 3.—, 4.—; premier choix à fr. 5.—, 6.—, 7.—; farnambouc vrai, depuis fr. 8.—.

Métronomes de toute première qualité, à fr. 12.—, 14.—, 15.—, 16.—, 18.—, 20.—.

Violon normal, avec tous accessoires, garanti, à fr. 40.—.

Diapason à branches, grand modèle, sur caisse de résonnance, très sonore, fr. 16.—.

Prière de demander le prix-courant.

Magnifique choix d'harmoniums et pianos, neufs et d'occasion.

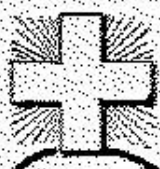
DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

XXXV^{me} ANNÉE — N° 32.

LAUSANNE — 5 août 1899.



L'ÉDUCATEUR

(-ÉDUCATEUR-ET-ÉCOLE-REUNIS-)

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

paraissant tous les samedis.

RÉDACTEUR EN CHEF :

FRANÇOIS GUËX, Directeur des Écoles normales, Lausanne.

Rédacteur de la partie pratique :

ALEXIS REYMOND, instituteur, Morges.

Gérant : Abonnements et annonces.

MARIUS PERRIN, instituteur, La Gâtte, Lausanne.

COMITÉ DE RÉDACTION :

JURA BERNŒS : H. Gabat, inspecteur scolaire, Delémont.

GENÈVE : W. Rostier, professeur.

NEUCHÂTEL : C. Hintenlang, instituteur, Noiraigue.

Fribourg : A. Perriard, inspecteur scolaire, Bellaux.

SECTION VAUDÉMOISE : U. Gail-land, inst., St-Barthélemy.

VAUD : E. Savary, instituteur, Châtel-à-Gobet.



PREX
de
Yabonnement :

5 fr.

5 fr.

Etranger :

fr. 7.50.

On peut
s'abonner et
remettre
les annonces :

LIBRAIRIE F. PATOT

Lausanne.

Tout ouvrage dont L'ÉDUCATEUR recevra deux exemplaires aura droit à une annonce ou à un compte rendu, s'il y a lieu. — Prix des annonces : 30 centimes la ligne.

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

Comité central.

Genève.
MM. Rosier, William, prof. Genève.
Groscurin, L., inst. Genève.
Peisson, Ch., inst. Genève.
Jura Bernois.
MM. Mercier, E., inst. Savvillier.
Duvolsin, H., direct. Delémont.
Schaller, G., direct. Porrentruy.
Eylan, A., inspecteur. Gorgéfont.
Baumgartner, A., ins. Bienne.
Neuchâtel.
MM. Grandjean, A., inst. Locle.
Brandt, W., inst. Neuchâtel.
Fribourg.
M. Genoud, Léon, directeur. Fribourg.

Vaud.
MM. Dériaz, J., Dey.
Cornamusaz, F., Trey.
Roche, P., Yverdon.
Jayet, L., Lausanne.
Vistand, L., Lausanne.
Cloux, P., Esartines.
Faillietaz, G., Givrol.
Lambert, T., Courcel.
Briod, E., Rex.
Martin, H., Mézières.

Suisse allemande.

M. Fritsch, Fr., président
 du *Schweiz. Lehrerverein*, Zurich.

Trassin : **M. Nizzola.**

Bureau de la Société pédagogique romande.

MM. Ruchet, Marc, conseiller
 d'Etat, prés. honoraire, Lausanne.
Gagnaux, L., syndic,
 président effectif, Lausanne.
Burdet, L., instituteur,
 vice-président, Lutry.

MM. Perrin, Marius, inst.,
 trésorier, Lausanne.
Sonnay, instituteur,
 secrétaire, Montbéliard
 (Chaux-de-Fonds).

AGENCE DE PUBLICITE

H

aasenstein &

Vogler

Téléphone

LAUSANNE

24, PLACE DE LA PALUD, 24

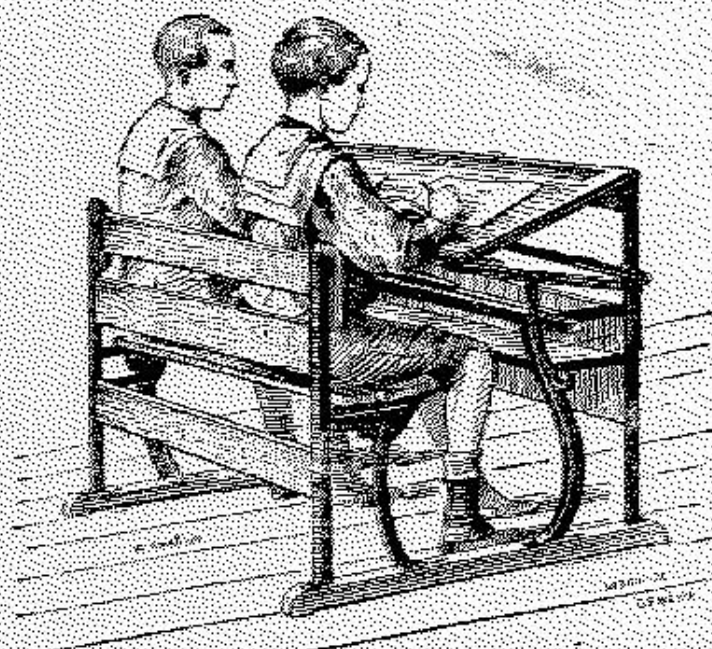
Annonces dans tous les journaux de Lausanne, du Canton,
de la Suisse et de l'Etranger.

TARIFS ORIGINAUX

DEVIS DE FRAIS ET TOUTS RENSEIGNEMENTS A DISPOSITION

DISCRÉTION — CÉLÉRITÉ

PUPITRES HYGIÉNIQUES
A. MAUCHAIN
GENÈVE — Place Métropole — GENÈVE
 Système breveté 3925 — Modèle déposé.



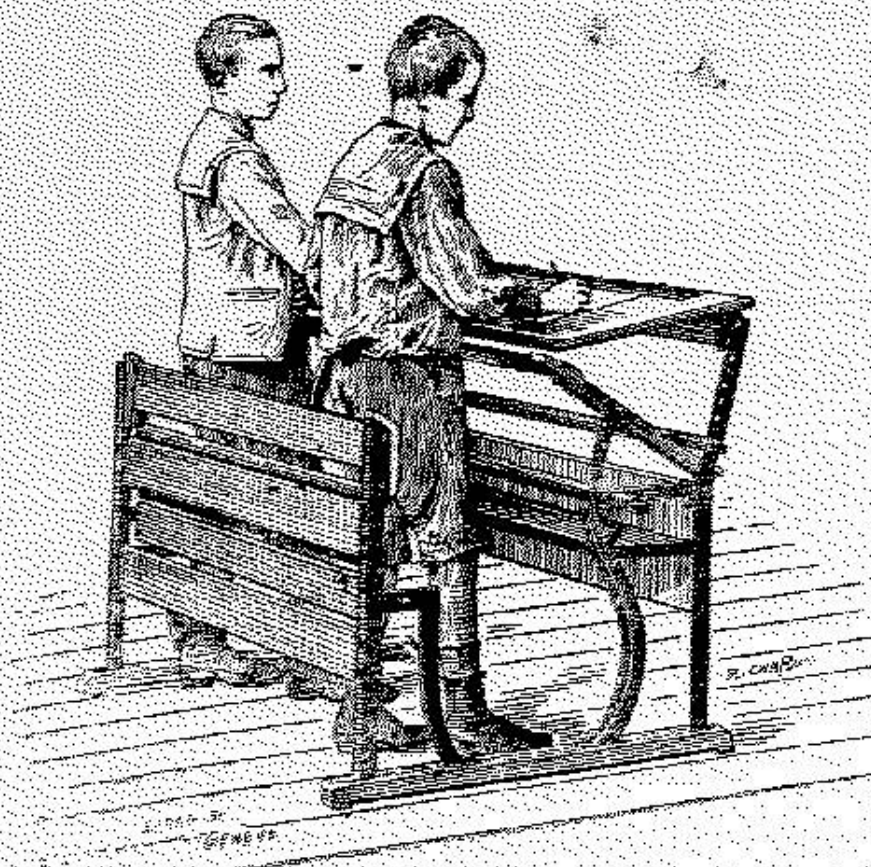
Travail assis et debout.

S'adapte à toutes les tailles.

Pupitre officiel
 du Canton de Genève.

La fabrication peut se faire
 dans chaque localité. S'entendre
 avec l'inventeur.

Modèle N° 15.



Priz du pupitre avec
 banc : fr. 45.—.

Même modèle pour
 filles mais avec chaise :
 fr. 45.—.

*Attestations et prospectus
 à disposition.*

Seule médaille d'or
 décernée au mobilier
 scolaire. Exposition na-
 tionale, Genève 1896.



A NOS LECTEURS — Afin de faciliter l'expédition, nous prions nos abonnés d'indiquer le numéro de leur bande d'adresse lorsqu'ils en demandent le changement.

F. Payot, libraire-éditeur, Lausanne

1, rue de Bourg, 1

Ouvrages recommandés au Corps enseignant:

Causeries physiologiques , par A. HENZEN.	Fr. 3 50
L'Ecole d'aujourd'hui , par GEORGES GOYAU.	» 3 50
L'Education morale au Lycée , par J. HOCARFORT.	» 3 50
Le corps et l'âme de l'enfant , par le Dr FLEURY.	» 3 50
L'Ecole de la pureté , par M ^{me} E. PRICZYNSKA.	» 3 50
Les congrès ouvriers en France, 1876—1897 , par L. DE SERLIAC.	» 4 —
La mer, les marins et les sauveteurs , par L. BERTHAUT.	» 4 —
Notre modèle ou que ferait Jésus? Trad. de l'anglais par Jos. AZZIEN. (broché fr. 2 50) relié	» 3 75
Dictionnaire du commerce, de l'industrie et de la banque , publié sous la direction de MM. Yves Gayot et A. Raffalovitch. Tome I, A-FF.	» 23 —
Voyage idéal en Italie , par JEAN SCHOFFER.	» 3 50
Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basée sur l'enseignement intuitif, par HANS SCHMIDT.	» 2 25
Chrestomathie française du XIX^e siècle , par HENRI SENSINE, professeur. Prosateurs. (Broché fr. 5 —) Cart.	» 6 —
Chrestomathie française du XIX^e siècle , par HENRI SENSINE, professeur. Poètes. (Broché fr. 5 —) Cart.	» 6 —
Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant, par P. LACOMBE. Broché	» 3 50
L'art d'écrire , enseigné en vingt leçons, par ANTOINE ALBALAT. Broché	» 3 50
Aux Instituteurs et aux Institutrices , Conseils et direction pratique par JULES PAYOT. Broché	» 3 50

Grande fabrique de Meubles

Lits massifs, complets	Lavabos-commode marbre	Ameublements de salon.
75, 85 à 130 fr.	55, 65 à 75 fr.	Louis XV 140 à 350 fr.
Lits fer, complets	Lavabos simples, marbre	Ameublements de salon.
38, 48 à 68 fr.	22, 25 à 45 fr.	Louis XIV 350 à 550 fr.
Garde-robes massives	Armoires à glace.	Ameublements de salon.
100, 115 à 125 fr.	120 à 180 fr.	Louis XVI 380 à 580 fr.
Garde-robes sapin	Commodes massives	Canapés divers
50, 60 à 75 fr.	50 à 75 fr.	20, 30, 35, 38 à 75 fr.

Magasins Pochon frères, tapissiers-ébénistes.

LAUSANNE, PLACE CENTRALE

Spécialité de trousseaux massifs pour la campagne.