Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 1 (1891)

Heft: 1

Artikel: Leçon d'ouverture du cours sur la science de l'éducation à l'Université de Lausanne

Autor: Guex, Fr.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788190

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

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

Download PDF: 14.12.2025

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

schaft und Liebe so fruchtbaren Boden fänden, wenn die Eltern und ihre Berater sich von den Vorurteilen der Väter befreien könnten. Wie lange wird es noch dauern, bis die Stimme des religiösen Fanatismus, welche die Menschen auseinandertreibt, vor dem Rufe der wahren Religion, welcher sie zusammenführen und einigen will, zum Schweigen kommt? Schönes ist ja schon getan, und es fehlt nicht an zahlreichen Beispielen hüben und drüben, welche zeigen, dass die Überzeugung, die Schule solle und müsse ihres konfessionellen Charakters entkleidet und zu einer rein weltlichen und bürgerlichen Institution gemacht werden, ohne Schaden für die wahre Religiosität zur siegreichen Tatsache werden kann.

Wo ist also die schweizerische Volksschule? Sie liegt als Keim in der Bundesverfassung von 1874. Aber sie ist noch nicht in die Wirklichkeit getreten. Die Freunde der Schule und des Volkes arbeiten in aller Stille an ihrer Aufrichtung. Der Ausbau von Art. 27 wird ihr zur Realität verhelfen. Eine Revision der Bundesverfassung muss ihr neuen Raum schaffen.

Was wird sie sein? Soll sie Bundesschule werden? Nein, die Vielheit und Mannigfaltigkeit muss neben der Einheit die treibende Kraft bleiben; der Arbeiter für die Schule müssen an allen Orten und Enden viele sein, aber die starke Hand des Bundes muss den Schwachen zu Hülfe kommen. Der Bund hat das Mass allgemeiner Volksschulbildung in der Schweiz zu bestimmen, welches überall zu erreichen ist, wo Anspruch auf Bundeshülfe erhoben werden will. Ein Gesetz wird in Beziehung auf das Obligatorium, die Unentgeltlichkeit und die Weltlichkeit der Volksschule Vorschriften aufstellen, und der Bund wird darüber wachen, dass sie befolgt werden, damit die Schweiz im friedlichen Wettkampfe mit den Völkern des Auslandes mit Ehren bestehen kann. Dann wird unser Vaterland gleichzeitig ein Beispiel bieten, dass die soziale Frage keine Gefahr ist, wo dem arbeitsfreudigen Bürger der Weg zur Verbesserung seiner Lage durch das öffentliche Gemeinwesen gewiesen und geebnet wird.

Leçon d'ouverture du cours sur la science de l'éducation à l'Université de Lausanne.

Par *F. Guex.*

C'est la première fois que, dans le programme des cours de notre établissement supérieur d'instruction, il est accordé une place à une discipline qu'on estimait jusqu'ici n'avoir sa raison d'être que dans les écoles

normales primaires; c'est la première fois que, dans notre pays, la philosophie de l'éducation acquiert droit de cité et est admise à prendre un rang dans l'enseignement universitaire.

Noblesse oblige: la transformation de notre vieille académie en université entraînait nécessairement avec elle l'introduction de cette nouvelle branche — la philosophie et l'histoire de l'éducation — dans le programme des cours donnés à la Faculté des Lettres.

A vrai dire, le jour où M. le chef du département de l'instruction publique et des cultes nous fit part de son intention de nous confier ces cours, nous avons éprouvé quelque hésitation, quelque indécision et je dirai même quelque crainte à entreprendre une tâche dont nous sentons bien tout le poids et toute la responsabilité.

Nous eussions aimé qu'une voix plus autorisée que la nôtre se fût fait entendre ici pour vous bien démontrer, Messieurs, la nécessité d'une préparation pédagogique pour tous ceux qui se vouent aux humbles, mais délicates et importantes fonctions de l'instituteur et du professeur.

Nous songeons involontairement aux Kant, Herbart, Ziller, Stoy, qui ont «lu» sur ces matières, aux Compayré, Marion, Dumesnil, aujourd'hui encore en pleine activité; et, sans dépasser les limites de notre patrie, aux Ruegg, Dula, Horner, Hunziker etc.... et nous nous disons que nous avons beaucoup à faire pour ne pas rester trop au-dessous de la tâche qui nous incombe.

Quoi qu'il en soit, si nous ne vous apportons ni cet immense savoir philosophique qui a fait des deux premiers des penseurs les plus profonds, ni même cette vaste expérience des derniers, nous osons vous affirmer, pourtant, que nous mettrons toute l'énergie et toute la persévérance que donne une conviction bien assise à vous montrer qu'il y a, dans notre cher pays, encore bien des choses à faire dans le champs resté trop longtemps vierge de la philosophie et de la pratique de l'éducation.

Est-ce à dire cependant que, dans le pays que l'on a désigné, avec quelque raison, comme «le temple de l'éducation», dans la patrie de Rousseau, de Pestalozzi, du P. Girard, de Fellenberg etc., on ne tienne pas assez en honneur les doctrines de l'éducation pour leur laisser une modeste place dans l'enseignement supérieur?

Nullement.

Il y a longtemps qu'à Bâle, à Zurich, à Berne, il est donné des cours théoriques, et parfois pratiques, sur la philosophie et l'histoire des doctrines éducatives. Le dernier rapport de l'école polytechnique fédérale éxige qu'on impose aux étudiants de la sixième division (Fachlehrerabteilung) l'obligation de suivre les cours de pédagogie et de didactique

Fribourg vient d'instituer également une chaire de pédagogie; Lausanne ne pouvait faire moins.

Dans la nouvelle école normale par exemple que Bâle-Ville projette et que nous espérons voir prochainement s'ouvrir, les cours seront entièrement professionnels; ils dureront trois semestres et seront donnés dans un établissement à part, mais rattaché à l'Université.

Les cours professionnels et techniques comprendront: la pédagogie, la logique, la pédagogie et son histoire, la méthodologie spéciale théorique et pratique (exercices, préparation, discussions de leçons) pour toutes les branches importantes du programme, en outre, l'organisation et l'hygiène scolaires.

Au reste, sans sortir des limites de notre canton, la grande question de l'éducation n'a jamais cessé d'occuper les meilleurs esprits. Songeons à Al. César Chavannes, à Monnard, au grand Vinet, à Gindroz, à Gauthey. Quand on relit les oeuvres de ce dernier penseur, moraliste de premier rang, quoique, peut-être, un peu trop tourné vers le piétisme, on est frappé de voir la façon dont il comprenait, alors déjà, l'éducation professionnelle des élèves-maîtres.

Ce qui a manqué jusqu'aujourd'hui chez nous, ce n'est donc pas l'intérêt pour ces hautes questions, c'est une tribune publique, un foyer d'informations et de recherches sur les choses de l'éducation, c'est de reconnaître à la pédagogie une existence propre au milieu des nombreuses disciplines académiques. Nous avons partagé, peut-être un peu trop longtemps, avec tous les pays de langue française d'ailleurs, ce préjugé que pour enseigner le savoir est suffisant, et qu'il est inutile de perdre son temps à étudier des méthodes que le simple bon sens vous dicte comme par intuition. Nous avons reconnu, assez tard, qu'enseigner est un art, un art difficile qui a ses règles et ses secrets.

La preuve que la grande affaire de l'éducation n'a jamais cessé chez nous d'intéresser à un haut degré tous ceux qui, de près ou de loin, ont leur mot à dire en ces matières, c'est l'énergique initiative prise, en 1870 déjà, par la *Société intercantonale des études supérieures,* dont la commission directrice, pour l'année 1870, était composée de Mr. Paul Cérésole, Estoppey, Conseiller d'état et du regretté Eugène Rambert.

Dans un remarquable rapport présenté à la Conférence intercantonale de Genève, le 6 janvier 1870, sur les intérêts de la Suisse romande en matière d'instruction supérieure, on demandait éloquemment, pour la terre des théories éducatives, la création d'une *Ecole normale supérieure ou faculté de pédagogie,* où les ramifications si variées de la science et de

l'art d'élever les hommes soient l'objet d'une étude approfondie et méthodique.

Cette faculté pédagogique aurait eu à former scientifiquement, à leur belle vocation, les instituteurs, les futurs maîtres des écoles moyennes, des collèges, etc. C'est là que la philosophie de l'éducation, science si complexe, si difficile, les controverses qu'elle suscite, le système de l'éducation publique comme de l'éducation privée, auraient été discutés et enseignés.

On sentait, à ce moment déjà, que non seulement les maîtres primaires doivent être préparés aux importantes fonctions de leur ministère, mais que les autres degrés de l'enseignement doivent aussi acquérir, après la culture générale scientifique, la culture professionnelle proprement dite, c'est-à-dire l'art et la science de leur vocation, qui n'excluent pas d'ailleurs l'expérimentation personnelle, mais qui, à coup sûr, en abrègent et en limitent les tâtonnements.

On voudrait faire de l'éducation une science raisonnée, parce qu'on pensait qu'en agissant ainsi, la pratique serait mieux entendue.

On voulait encore, argument très sérieux aussi, que l'école, après avoir été, pendant de longs siècles, le fidèle instrument de l'Eglise et de l'Etat, arrivât à être reconnue dans son existence et dans sa valeur propres, dans son indépendance, aujourd'hui complète et incontestée d'ailleurs, du moins chez nous. On pensait que, puisqu'elle réclamait ainsi sa place au soleil, elle avait, pour maintenir sa position et la défendre, toujours plus besoin de vérité, de vérité historique, de vérité scientifique, et que la science rationnelle de l'éducation, fondée sur une physiologie, une psychologie, une logique de plus en plus exactes, serait, par opposition au hasard le plus heureux, à la meilleure des routines, ce dont il fallait aussi la faire bénéficier de plus en plus.

Cette école fédérale de pédagogie, que la «société intercantonale des études supérieures» demandait pour Lausanne, à côté de l'Ecole fédérale de droit, nous ne l'avons pas créée.

En revanche nous ouvrons aujourd'hui à la Faculté des Lettres de notre jeune «alma mater» un cours historique, théorique et — prochainement, je l'espère — pratique des doctrines de l'éducation, qui tiendra lieu, en quelque mesure, de ce qu'on avait rêvé si grand il y a juste vingt ans.

Nous l'ouvrons, ce nouveau cours, précisément dans les journées où le monde des écoles fête le centième anniversaire de la naissance du grand pédagogue — nous voulons parler d'Adolphe Diesterweg — qui a le plus travaillé à l'organisation et au perfectionnement des instituteurs.

Puisse cette coïncidence être de bon augure pour nous!

Est-il nécessaire de rappeler ici ce qui se fait à l'étranger? Une statistique établie il y a quelques années accuse, pour les seules universités de langue allemande, près de cinquante cours divers sur l'histoire, la théorie et la pratique de l'éducation, sans compter ceux qui se donnent dans les dix séminaires pédagogiques non universitaires à l'usage des jeunes gens qui ont terminé leurs études académiques. Dans quelques universités d'Allemagne, à Königsberg entre autres, à la fin du siècle dernier déjà, le règlement exigeait et exige encore qu'un des professeurs de philosophie «*lise*» un cours sur la doctrine de l'éducation. C'est à cette circonstance que nous devons de posséder sur cette matière le remarquable traité de Kant: «*Über Pädagogik*» et les immortels travaux de Herbart, son successeur dans la chaire de philosophie, sa «*Psychologie appliquée à l'éducation*» et la création, vers la fin du siècle dernier, du premier séminaire pédagogique, où l'ancien précepteur de la famille de Steiger chercha à initier les étudiants à la pratique de l'art d'enseigner.

Rappelons, pour mémoire, les deux séminaires pédagogiques de Jéna et de Leipzig, qui existent encore aujourd'hui, le premier sous la direction du professeur Rein, où Stoy et Ziller appliquèrent et développèrent les principes de leur vénéré maître.

Dans la Grande-Bretagne même, où il n'y eut longtemps d'écoles normales et de certificat que pour l'ordre primaire, on n'a pas tardé à inviter les universités à créer, pour les besoins des écoles moyennes (middle schools), des chaires de «pédeutique» soit, comme le disait, en 1859, un beau mémoire, qui malheureusement ne trouva pas d'écho auprès du gouvernement, «d'éducation réduite à des principes fixes dérivés de la science de l'esprit humain». Il est clair que cette science demande un apprentissage technique, mais elle a aussi des principes généraux et une histoire qu'il est dans les attributions des universités d'enseigner.

Nous ne pouvons résister a l'envie de citer quelques lignes de ce mémoire: «La chaire de pédagogie sera aux écoles normales de l'ordre primaire et secondaire ce que la chaire de médecine ou de chirurgie est à l'hôpital; la première donnera aux étudiants une vue systématique et suivie des principes et des règles d'après lesquelles l'éducation doit être conduite, les secondes montreront la manière d'appliquer ces règles et ces principes à la variété infinie des cas particuliers qui se présentent dans la pratique. Les chaires proposées ne remplaceront ni n'entraveront l'oeuvre des écoles normales, elles en augmenteront, au contraire, considérablement l'efficacité et l'utilité.»

Ce n'est, toutefois, qu'en 1876 que les deux premières chaires de pédagogie furent inaugurées aux universités d'Edimbourg et de St. André.

Plus tard, virent s'ajouter Cambridge et Londres et, si nous sommes bien informés, Oxford et Aberdeen ont imité aussi l'exemple de leurs soeurs.

Quant à la France, elle n'a pas encore, à l'heure qu'il est, dans l'ordre secondaire, d'établissement public où l'on étudie la pédagogie, où les futurs professeurs des lycées apprennent l'art de transmettre les connaissances, où l'on se livre à des exercices pratiques sous la direction de pédagogues distingués; car les écoles normales de Fontenay-aux-Roses pour les futures institutrices et directrices d'écoles normales et de St. Cloud, qui a pour but de préparer les futurs professeurs et directeurs de ces mêmes établissements, fondées, la première en 1880 et la seconde un an plus tard, ne peuvent entrer ici, en ligne de compte, puisqu'elles sont sans attaches directes avec l'enseignement secondaire proprement dit.

Non pas qu'il faille méconnaître leur importance. Seuls établissements de ce genre, elles seront peu à peu une pépinière forte et vivace d'où sortiront des hommes bien préparés aux fonctions toutes spéciales de directeur et de professeur des écoles normales.

Depuis quelques années pourtant, on a ressenti qu'il y avait là une lacune à combler. Des cours théoriques sur la science de l'éducation ont été institués par ordre ministériel dans les diverses facultés des lettres de France. C'est ainsi que le 6 décembre 1883, M. Marion faisait sa leçon d'ouverture à la Sorbonne, que précédemment déjà, Compayré avait donné un cours public à Toulouse sur les doctrines de l'éducation, cours que continua plus tard M. Dumesnil; c'est ainsi que M. Martin, l'auteur de «*l'Education du caractère*» fait, à Nancy, des leçons sur ces matières.

Ajoutons encore que depuis quelques années, à Paris du moins, les candidats au professorat sont appelés à faire un petit stage de 15 jours dans un des lycées de la capitale.

Si nous avons donné tous ces développements sur ce qui existe aujourd'hui dans les pays voisins concernant l'enseignement qui nous a été confié, c'est ce que nous avons pensé que nous vous les devions pour vous orienter dans ce domaine, pour dissiper certaines erreurs encore assez accréditées chez ceux qui, nombreux encore, se demandent à quoi peuvent bien être bons les cours que nous inaugurons aujourd'hui.

Puisque l'utilité de ce cours est contestée par plusieurs, peut-être serait-il bon, au préalable, de répondre aux objections qui peuvent y être faites. Et tout d'abord, une chaire de pédagogie a-t-elle vraiment sa raison d'être? La doctrine de l'éducation a-t-elle sa place à l'Université?

Après le rapide voyage que nous vous avons fait faire dans les pays voisins, il semblerait, à vrai dire, que poser la question, c'est la résoudre.

Tel n'est pourtant pas le cas.

N'entend-on pas dire tous les jours: Mais la vraie pédagogie se moque de la pédagogie; c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en professant aussi qu'on devient professeur; la méthode, c'est le maître, ou tout au moins le simple bon sens ne suffit-il pas à conduire l'éducateur dans la solution des problèmes qui s'imposent à son attention? On va plus loin et l'on fait des comparaisons: Regardez tel professeur qui a suivi toute la filière des cours pédagogiques imposés aux candidats à l'enseignement; il s'est longuement occupé de cette science de l'éducation prétendue «rationelle» et il se trouve que son enseignement vaut moins que celui de tel collègue qui, dans ses études, s'est contenté d'acquérir le savoir.

M. Horner, notre éminent collègue chargé du cours de pédagogie à l'Université de Fribourg, a brillamment réfuté cette objection:

«Remarquons tout d'abord, que les faits que l'on peut citer à l'encontre de l'utilité de la science que nous préconisons, peuvent être vrais sans infirmer en rien la règle générale, car les exceptions se rencontrent partout. N'avons-nous pas vu des empiriques opérer des guérisons que la science n'avait point obtenues? *Que* d'agriculteurs, qui n'ont jamais suivi que l'ornière de la routine, ont trouvé néanmoins la fortune sur les *fermes mêmes* où d'excellents agronomes se sont ruinés! Concluez donc, si vous l'osez, que la médecine est inutile à ceux qui pratiquent l'art de guérir, *affirmez,* comme conséquence des faits que l'on pourrait citer, que l'étude de l'agronomie est *funeste* à l'agriculteur!»

Cette conclusion, Messieurs, aucun d'entre vous ne voudra la tirer. *Non*, nous *persistons* à croire qu'il ne faut pas apprendre le métier de professeur à force d'avoir fait de *mauvaises* classes, comme un médecin qui s'instruirait dans la pratique de son art en tuant ses malades. Nous pensons, avec Bacon, «qu'un boîteux dans le droit chemin arrive avant un coureur qui s'égare». Nous sommes persuadés que la méthode, dans la grande majorité des cas, est une condition *sine qua non* du succès, qu'entre deux professeurs, d'égale bonne volonté comme d'égal savoir, toutes les autres conditions étant les mêmes d'ailleurs, il y a comme un *large* fossé, au point de vue de l'influence exercée sur les esprits et sur les coeurs, au point de vue de l'efficacité des efforts et des résultats de l'enseignement.

«Tout homme de bon sens, dit encore le pédagogue fribourgeois, reconnaîtra qu'il est absurde de prétendre qu'une préparation sérieuse à la carrière de l'enseignement soit superflue. Eh quoi! on ne confierait pas le soin de dresser un cheval au premier homme venu et l'on n'exigerait aucune étude, aucune préparation de ceux qui sont appelés à exercer l'art le plus délicat, le plus complexe, le plus important, l'art de former les

hommes? On exige d'un jardinier des connaissances spéciales, un apprentissage plus ou moins long et l'on ne demanderait aucune garantie de celui qui est chargé de cultiver les facultés intellectuelles et morales de la jeunesse?»

Encore non. L'éducation est un art, une habileté pratique et, comme telle, elle a ses lois qu'il importe d'apprendre. Si l'instituteur ne veut pas encourir le risque, d'être taxé d'empirique ou de charlatan, son premier devoir est d'étudier l'âme des enfants qu'il doit guider.

Il n'y a pas longtemps de cela, cet art d'enseigner ne reposait guère que sur des données purement empiriques, des recettes pédagogiques, des procédés inventés surtout en vue de diminuer la peine des maîtres, plutôt qu'en vue d'éveiller les forces cachées dans l'âme des élèves.

Un manuel de pédagogie n'était le plus souvent, qu'une sèche et aride nomenclature où l'on multipliait les divisions, les subdivisions, les définitions, où fleurissait le verbalisme avec tout son attirail pédagogique.

Elever, former un enfant, c'était le plier à la discipline scolaire, remplir sa mémoire de mots plutôt que d'idées; c'était, la plupart du temps, contraindre, déprimer les forces de sa nature.

Il fallait un Pestalozzi pour nous apprendre à respecter l'individu, la personnalité de l'élève, à travailler à la mise en éveil des forces psychiques, au développement de l'individualité.

Aujourd'hui, au contraire, surtout depuis l'application de plus en plus générale du système pédagogique de Herbart et de ses disciples, la science de l'éducation devient, chaque jour davantage, une coordination scientifique des préceptes et des expériences de la pédagogie, non plus une suite de recettes éparses sans lien entre elles, mais un ensemble de vérités philosophiques qui s'enchaînent les unes aux autres par les principes et la méthode.

Ces vérités veulent être apprises. Si la connaissance en est nésessaire à quelqu'un, c'est tout d'abord à l'instituteur chargé de cultiver, de former, se développer l'homme moral.

Or, ces vérités, l'éducateur les déduit de la psychologie, base la plus rationnelle d'une pédagogie vraiment scientifique, partie de la philosophie qui traite des facultés morales et intellectuelles de l'homme.

Il s'ensuit que tout éducateur doit être quelque peu philosophe. H. Spencer a dit avec raison que l'éducation de l'enfance ne peut être entreprise que par un vrai philosophe. Tout homme peut le devenir dès qu'il cherche à observer ce qui se passe en lui, et autour de lui, tout homme l'est, dès qu'il applique sa raison à s'étudier lui-même, à se

rendre compte du comment et du pourquoi des choses, des motifs de ses volitions et de ses sentiments.

Et cela est si vrai que plus on lit, plus on va aux sources, plus on philosophe et plus on reconnaît que ceux qui ont le mieux connu l'homme — et nous pourrions ajouter qui ont le plus aimé l'enfant—sont aussi ceux qui ont le mieux parlé de l'éducation.

L'observation de soi-même, comme le savaient déjà fort bien ceux qui avaient gravé la fameuse inscription sur le fronton du temple de Delphes, a ici, comme ailleurs, une grande importance. Bien qu'elle ne suffise pas à elle seule — l'observation des autres en est un complément nécessaire — il est clair que dès qu'on se connaît bien soi-même, dès qu'on a la juste mesure de sa force et qu'on est à même de se juger avec impartialité, il est aussi plus facile de connaître ses semblables, de pénétrer dans leur conscience et de démêler les causes diverses de nos résolutions et de nos actes.

Mais il y a plus.

La science de l'éducation embrassant l'être humain tout entier, physique et moral, n'a pas seulement sa base dans les observations empiriques accumulées par nos devanciers, soit dans la psychologie. La science physiologique, l'anthropologie en général et plus particulièrement l'anatomie sont indispensables à l'éducateur et doivent le guider dans la recherche des moyens à employer pour développer les facultés physiques et intellectuelles de l'homme.

L'expression de «pédagogie physiologique», si fréquente aujourd'hui, est donc bien justifiée. Disons, en passant, que cette pédagogie là est la seule que reconnaissent les médecins.

C'est ainsi que le canton de Berne, dans le nouveau règlement pour les examens au brevet de capacité des instituteurs secondaires, prévoit, à côté des cours de pédagogie proprement dits, des leçons d'anatomie, de physiologie, d'hygiène générale et d'hygiène scolaire, et déclare ces branches *obligatoires* pour *tous* les candidats, aussi bien pour ceux du brevet littéraire que pour ceux du brevet scientifique.

Tous ceux que ne satisfont plus des cours purement philosophiques sur la pédagogie, tous ceux qui estiment que le côté anthropo-biologique doit aussi entrer pour une part dans la formation des instituteurs, salueront avec joie l'heureuse initiative prise dernièrement à Berne et en féliciteront nos voisins.

Le fait, à vrai dire, n'est pas isolé. C'est un peu partout que l'on ressent le besoin d'instituer ces nouveaux cours.

Le ministre des Cultes en Prusse, M. de Gossler, a fait, entre autres, organiser des cours d'hygiène pour les directeurs d'écoles et les maîtres d'écoles normales.

Ces cours, toutefois, qu'ils ne durent que quinze jours, sont, on le comprend, bien loin de valoir ce qui se fait à Berne.

A Zurich, les candidats à l'enseignement secondaire reçoivent aussi un cours d'anatomie et un de physiologie. Depuis quelques années déjà, le synode scolaire demande l'introduction d'un cours d'hygiène à l'Ecole Normale de Küssnacht. Vous n'ignorez pas non plus que, depuis l'hiver dernier, nos élèves suivent également un cours sur cette matière et que Berne a été beaucoup plus loin, dans cette voie nouvelle, puisqu'il a institué dernièrement une chaire spéciale d'hygiène scolaire, jusqu'aujourd'hui seul exemple de ce genre, à notre connaissance.

D'un côté donc, des principes développés simplement, sous prétention à la haute spéculation ou à la philosophie transcendante, tout en n'oubliant pas que, comme le dit bien Kant dans sa *Raison pratique*, les principes ne peuvent être fondés que sur des concepts, qu'il est de la plus grande nécessité sous le rapport pratique, de puiser ces concepts et ces lois à la source de la raison pure et de les traiter d'abord indépendamment de l'anthropologie.

De l'autre, des cours d'anatomie, de physiologie et d'hygiène donnés par des spécialistes qui sauraient éviter les écueils d'une trop grande vulgarisation, comme ceux aussi d'une inutile science technique, toute de détails, voilà l'idéal des cours que devraient suivre ceux qui ont leur mot à dire dans l'œuvre de l'éducation, suivant Kant, la plus grosse des difficultés, parmi les travaux des hommes, avec l'art de gouverner les peuples.

Et maintenant une dernière question; qui suivra ces cours? En vue de qui sont-ils créés? S'adressent-ils à tous les étudiants de la Faculté des lettres? La réponse est facile. A la plus grande partie assurément, à tous, si à peu près tous, comme c'est le cas chez nous, se vouent au professorat.

Il faut pour cela se débarrasser à tout *prix* de cette idée erronée que la science de l'éducation n'a rien à faire avec les disciplines universitaires, que sa place est à l'école normale primaire, que le futur professeur n'en a que faire, le savoir remplaçant tout. Il faut, tout d'abord, se pénétrer de l'idée que, si l'œuvre de l'éducation est réglée par des principes qui demandent une étude et une préparation spéciales, cette vérité ne s'applique pas seulement à l'ordre primaire, mais bien aussi à l'enseignement secondaire.

Le jour où nous aurons créé des brevets secondaires spéciaux soit dans l'ordre littéraire, soit dans l'ordre scientifique, ou déclaré que tels titres donnés, la licence par exemple, sera un diplôme d'éligibilité, l'enseignement dont nous sommes chargés devra, par la sanction d'examens professionels, revêtir nécessairement un caractère obligatoire.

La commission d'examen aura alors à interroger les candidats à l'enseignement secondaire, d'abord sur la *partie philosophique* ou les notions de psychologie et de logique indispensables à l'éducateur, ensuite sur la *partie historique* ou la connaissance générale des principaux systèmes d'éducation et des ouvrages des plus éminents auteurs de pédagogie, sur une partie *professionnelle* proprement dite et *technique* subdivisée, à son tour, en *une étude théorique de la didactique,* soit des méthodes d'enseigner les diverses branches, d'organiser et de conduire la classe, *et en une démonstration pratique* — espérons que bientôt nous pourrons en arriver là—par des leçons dans une école d'application, dans le but de montrer le talent pratique d'enseigner.

Tel est le but à atteindre ; tel est le point de départ.

La borne que nous posons aujourd'hui n'est que la première dans le vaste champ de l'éducation; elle devra nécessairement être suivie de beaucoup d'autres qui finiront par délimiter entièrement le domaine propre à notre science.

Nous devrions pouvoir compter aussi sur une seconde cathégorie d'auditeurs, nous pensons que notre cours s'adresse aussi aux futurs pasteurs. Le rôle du pasteur n'est-il pas avant tout celui d'un éducateur?.....

Les élèves de l'Ecole Normale, en troisième lieu, suivront aussi nos cours qui, d'ailleurs, ne sont rien autre que ceux qu'ils recevaient déjà en partie dans l'établissement voisin avant l'ouverture de l'Université.

Il est clair que nous serons forcé de modifier quelque peu l'ordonnance et l'essence même de nos cours. Mais nous avons la conviction que, même après cette petite transformation, ils profiteront à l'enseignement primaire, qu'ils le vivifieront et le féconderont.....

Notre cours, enfin, s'adressera, pas n'est besoin de le dire, à tous les esprits sérieux qui, dans le problème difficile et complexe de l'éducation, cherchent une direction et une méthode.

Dans un livre, petit, mais suggestif, qu'on à appelé le «*Livre des parents*», Herbert Spencer s'étonne à bon droit qu'on ne fasse encore rien pour mettre le jeune homme et la jeune fille à même de remplir un jour le plus grand des devoirs, celui du gouvernement de la famille.

«N'est-il pas inconcevable, s'écrie le philosophe anglais, que la vie et la mort de nos enfants, leur valeur ou leur ruine morale dépendent

de la manière dont nous les élevons, et que néanmoins on n'ait jamais donné dans nos écoles la moindre instruction sur ces matières à des élèves qui sont destinés à fonder une famille? N'est-il pas monstrueux que le sort des jeunes générations soit abandonné à l'aveugle routine, aux caprices du moment, à la pure fantaisie? C'est à croire, décidément, que nos cours d'études ne sont pas destinés qu'à des célibataires!! »

Conçue dans cet esprit, cette science importante au premier chef, puisqu'elle consiste à mettre l'enfant en état de remplir le mieux possible la destination de sa vie, cette science, que le philosophe de Königsberg a nommée «le plus grand problème et le plus difficile qui puisse être posé à l'homme», ne pouvait manquer de trouver une modeste place dans l'enseignement supérieur.

Et n'est-ce pas ainsi que nous aimons tous à nous représenter notre jeune «alma mater», prenant également soin des meilleurs moyens de culture, de civilisation et de progrès, dans n'importe quelle direction; accordant une place, si petite soit-elle, à tous les arts, à toutes les sciences, assignant à ces dernières leurs vraies limites, déterminant leurs relations réciproques et leur domaine propre?

Si notre travail et nos efforts avaient pour résultat que cette utilité fût de plus en plus reconnue, si quelques-uns d'entre vous remportaient de nos prochaines leçons la conviction qu'il y a plus et mieux à faire, chez nous, dans cette grande question de l'éducation, qu'il existe une vraie et saine pédagogie, ennemie du verbalisme, de l'affectation, du pédantisme, des mots creux et vides de sens et du culte exagéré pour la lettre et pour la forme, si, notre tâche achevée, nous pouvons nous rendre ce témoignage que nous avons mis quelques bonnes idées en circulation, notre temps et notre peine n'auront point été perdus et nous en éprouverons une bien douce satisfaction.

Si dans les délicates fonctions du ministère qu'ont embrassées et qu'embrasseront la plupart d'entre vous, nous sommes parvenus à vous fournir quelques armes en vue du combat tout spécial que vous êtes appelés à soutenir, à dissiper quelques préjugés, à rectifier quelques erreurs, à empêcher des débutants à faire fausse route, à marcher à l'aventure, à tâtonner, nous serons pleinement satisfait à l'idée qu'il pourrait peut-être en résulter aussi quelque bien pour les enfants de notre cher pays.