Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 13 (1903)

Heft: 3

Artikel: Société suisse des maîtres des Ecoles normales : les examens du brevet et le stage des instituteurs

Autor: Guex, F.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789216

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: 13.12.2025

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

Société Suisse des Maîtres des Ecoles normales.

Les examens du brevet et le stage des instituteurs.

Rapport présenté à la Réunion annuelle de 1902 à Baden
par Mr. le professeur *F. Guex*, directeur.

Répéter, après tant d'autres, que „tant vaut le maître, tant vaut l'école", est un lieu commun. Il est clair que sans le maître, l'école n'existe pas et on peut ajouter que, sans le bon maître, la bonne école ne se conçoit pas non plus. La recherche d'un personnel enseignant capable, la formation, l'éducation des maîtres est encore, au commencement du XXme siècle, une des principales préoccupations des gouvernements dans les pays civilisés. „Les meilleurs lois, disait déjà le ministre Guizot, les meilleures institutions, les meilleurs livres sont peu de chose tant que les hommes chargés de les mettre en œuvre n'ont pas l'esprit plein et le cœur touché de leur mission et n'y apportent pas eux-mêmes une certaine mesure de passion et de foi... Ce sont surtout les hommes qu'il faut former et animer au service des idées, quand on veut qu'elles deviennent des faits réels et vivants."

Et dire qu'il a fallu attendre jusqu'au XIXme siècle pour reconnaître que l'art de l'éducation repose sur une véritable philosophie, par un ensemble de vérités liées entre elles par les principes et la méthode, et qu'il est de toute nécessité de communiquer à ceux qui ont pour mission d'élever les jeunes générations.

Un siècle a passé et un certain nombre des questions qui se posaient il y a déjà cent ans ont conservé toute leur actualité et n'ont pas encore trouvé de solution définitive. Où et comment les élèves doivent-ils se recruter? Quelles études préparatoires doivent-ils faire avant d'entrer à l'école normale; à quel âge doivent-ils y être admis? Quelles tendances convient-il de donner à l'enseignement normal? Quelle part faut-il y faire à l'enseignement littéraire, à l'enseignement scientifique, à l'édu-

cation professionnelle? Y a-t-il lieu de rétablir l'internat, ou le régime de l'externat, qui est synonyme de liberté et par conséquent de responsabilité, est-il préférable? Quelle est la situation matérielle faite à l'instituteur? Reçoit-il des bourses, quels diplôms lui décerne-t-on? Lui impose-t-on un stage et doit-il se pourvoir, après quelques années de pratique, d'un brevet d'aptitude pédagogique? Est-il suffisamment rétribué? Lui assure-t-on une vieillesse honorable par une pension de retraite suffisante? Voilà tout autant de questions qui se posent aujourd'hui presque avec la même acuité qu'au temps ou Pestalozzi et Jérémias Gotthef ont tracé du maître d'école des portraits inoubliables. Nous tâcherons de répondre à ces questions en nous basant sur les faits, sur les documents officiels et ceux que les divers Etats avaient exposés à Paris.

Nous ne referons pas ici l'historique de la question des écoles normales[1]) et commencerons par constater le nombre, l'état actuel des écoles normales dans les pays de grande civilisation.

La *France,* on le sait, possède aujourd'hui 87 écoles normales d'instituteurs, soit une par département, avec un effectif de 3865 élèves-maîtres. Au moment où éclata la guerre franco-allemande, presque tous les départements étaient pourvus d'une école normale d'instituteurs; mais on ne comptait que 19 écoles normales d'institutrices. La loi du 9 août 1879, œuvre de Jules Ferry, met fin à cette situation. Aujourd'hui, cette loi est appliquée dans tous les départements français, qui ont chacun leur école normale d'institutrices, à l'exception du département des Alpes-Maritimes, qui envoie ses élèves-maîtresses à Aix, du territoire de Belfort, que instruit les siennes à Vesoul, et des départements du Gers et de Vaucluse, qui ont fusionné leurs écoles normales, le premier avec celle des Hautes-Pyrénées, à Tarbes, le second avec celle des Basses-Alpes, à Digne. En Algérie, enfin, deux départements seulement ont une école normale d'institutrices. Celui de Constantine envoie ses élèves à Miliana. Le nombre de ces établissements est en ce moment de 85 avec un effectif scolaire de 3871 élèves-maîtresses. En ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, deux départements de la métropole (Seine et Seine-et-Oise), les Basses-Alpes et les Hautes-Pyrénées ont été autorisés à se réunir pour l'entretien de leur école normale d'instituteurs.

Si de la France nous passons à l'*Allemagne,* on constate que le nombre des écoles normales (séminaires) s'est beaucoup accru dans les

[1]) Voir, sur ce point, dans le *Recueil des Monographies pédagogiques,* L'Instituteur primaire en Suisse, son instruction, sa carrière et sa retraite. — Lausanne, 1896. F. Payot, libraire-éditeur.

vingt-cinq dernières années. Dans la période de 1828 à 1846, un seul séminaire fut fondé, celui de Breslau, qui ne fut même jamais ouvert. A partir de cette date, le mouvement en faveur de la préparation du personnel enseignant s'accentua, puisque, de 1846 à 1870, 20 écoles normales nouvelles furent créées. Il ne s'est pas ralenti jusqu'à nos jours. En 1870, on comptait un élève-maître pour 4930 habitants, aujourd'hui, il y en a un pour 2704 habitants. En ce moment, la *Prusse* compte 115 séminaires où 750 professeurs ordinaires et 82 professeurs extraordinaires distribuent l'enseignement à 11,034 élèves-maîtres, dont 7667 sont de confession protestante et 3367 de confession catholique.

La *Bavière* offre une plus grande bigarrure. Elle possède 30 établissements préparatoires (Präparanden-Schulen) aux études de l'école normale (20 catholiques et 10 protestantes), 7 écoles normales proprement dites (5 catholiques et 2 protestantes) avec deux ans de cours et 5 écoles normales (3 catholiques et 2 protestantes) avec cinq ans de cours. 241 professeurs y forment 842 élèves-maîtres et 1535 élèves des écoles préparatoires. Comparé au chiffre total de la population, il y a un élève-maître pour 6486 habitants.

La *Saxe* a 11 écoles normales à six classes, le *Wurtemberg* 4 à trois ans, avec des écoles préparatoires de deux ans, le *Grand-Duché de Bade* 4, la *Hesse* 3. Pour ne pas allonger outre mesure cette énumération, disons que tous les Etats allemands ont leurs séminaires avec un cycle d'études de quatre à six ans. Au total, l'empire allemand en compte aujourd'hui 180 environ.

L'Allemagne n'ouvre que difficilement les portes de l'enseignement à la femme. Aussi bien le nombre des écoles normales d'institutrices y est-il beaucoup plus réduit que celui des écoles normales d'instituteurs. Ainsi, la Prusse qui a 115 écoles normales d'instituteurs n'en a que 10 pour les institutrices. Nous ne parlons ici que des établissements officiels, car en Prusse une quantité de maîtresses d'écoles sont formées dans les écoles normales privées ou dans les sections pédagogiques des écoles supérieures de jeunes filles. La Bavière a 3 écoles normales d'institutrices, la Saxe 3, le Wurtemberg 1, le Grand-Duché de Bade 3, la Hesse 1, les grands-duchés de Mecklenbourg 6, l'Alsace-Lorraine 3, etc. Au total, l'Allemagne compte une quarantaine d'écoles normales pour institutrices.

Si à ce nombre, nous ajoutons les écoles supérieures de jeunes filles avec leurs sections pédagogiques et les écoles normales privées, nous trouvons au total 94 établissements normaux (60 pour la Prusse et 34 pour les autres Etats de l'Empire).

L'*Angleterre* a ses *training colleges* ou écoles normales qui appartiennent aux diverses sociétés donnant l'enseignement primaire et aux diocèses. Elles ont donc un caractère privé, mais reçoivent de fortes allocations de l'Etat. Quelques-unes sont annexées aux collèges universitaires. Les unes reçoivent des élèves-garçons, d'autres, des élèves-filles. Quelques-unes sont mixtes. Ces *training colleges* sont au nombre de 45, instruisant 5600 élèves. L'*Ecosse* a, de son côté, ses écoles normales qui comptent plus d'un millier d'élèves garçons et filles. L'*Irlande* elle-même a 5 écoles normales, dont 2 pour instituteurs, 1 pour institutrices et 2 mixtes. Ces écoles renferment en moyenne de 700 à 800 élèves.

Dans les *Pays-Bas*, l'Etat entretient 6 écoles normales. Une des plus connues est l'école normale des instituteurs à Haarlem. Les cours des écoles normales hollandaises durent quatre ans et sont parfois précédés d'une classe préparatoire.

La *Belgique* possède 13 établissements normaux officiels pour former le personnel enseignant primaire. En outre, il existe une quarantaine d'écoles normales agréées par l'Etat. Les écoles normales pour élèves-filles y sont plus nombreusses que les écoles normales de garçons.

Dans l'*Autriche* proprement dite, il y a 50 écoles normales pour les instituteurs et 30 pour les institutrices. Comme en Allemagne, les hommes sont en grande majorité dans le corps enseignant.

Dans la *Hongrie,* sur les 70 écoles normales, l'Etat en entretient 23, les communautés religieuses 47 (26 catholiques, 5 grecques non-orthodoxes, 5 orthodoxes, 6 luthériennes, 3 calvinistes, 1 israélite et 1 d'association). Au total, il y a 48 écoles normales d'instituteurs et 22 écoles normales d'institutrices. Le nombre des élèves dépasse 6000. La Croatie et la Slavonie, de leur côté, possèdent 6 écoles normales, 4 pour les instituteurs et 2 pour les institutrices.

Le *Portugal* assure le recrutement de son personnel enseignant primaire par les deux écoles normales de Lisbonne et de Porto. Il paraît que certains districts possèdent des écoles ou l'on prépare à l'enseignement. Ce sont des sortes d'écoles primaires supérieures ou d'écoles complémentaires auxquelles est jointe une chaire de pédagogie.

L'enseignement pédagogique est donné en *Espagne* dans 48 écoles normales pour instituteurs et 33 pour institutrices. L'organisation de ces établissements laisse d'ailleurs beaucoup à désirer.

Les écoles normales *italiennes* sont au nombre de 150. Beaucoup d'entre elles sont très florissantes. L'Italie possède, en outre 3 écoles

normales spéciales d'éducation physique et une école normale de travail manuel éducatif.

L'*Etat roumain* entretient 9 écoles normales pour la préparation des maîtres et des maîtresses d'écoles : une pour les maîtres d'école (instituteurs) des communes urbaines, 5 pour ceux des communes rurales, 3 pour les maîtresses d'école sans distinction. A chaque école normale rurale sont annexés une école primaire et un atelier de travail manuel appliqué à l'agriculture.

Nonobstant les efforts du gouvernement, il manque encore à la *Russie* un nombre d'écoles normales suffisant pour permettre une préparation professionnelle sérieuse. Des établissements spéciaux y préparent les maîtres primaires. A la vérité, il y en a de deux sortes : les établissements de culture générale et ceux destinés spécialement aux études pédagogiques. Dans cette dernière catégorie rentrent les écoles normales, les séminaires, les écoles pédagogiques et les cours pédagogiques permanents annexés aux écoles primaires. Les écoles normales primaires supérieures, au nombre de 10 seulement, se trouvent dans les arrondissements d'enseignement public qui comptent 700 élèves. Les écoles normales primaires proprement dites avec 4500 élèves sont au nombre de 65. Il existe 4 écoles normales pour femmes. Les écoles normales supérieures ont pour objet de former des maîtres pour les écoles urbaines ; les écoles normales primaires, des maîtres pour les écoles primaires. Afin de permettre aux élèves de s'exercer à la pratique de l'enseignement, il existe, auprès de ces instituts, des écoles urbaines et, auprès des séminaires normaux, des écoles primaires d'application. Il existe, en outre, dans le ressort de l'administration ecclésiastique, 14 écoles normales du clergé dont le cours est de deux années et qui comptent environ 1100 élèves. Peuvent enseigner enfin en Russie tous ceux qui attestent avoir suivi les cours d'un établissement supérieur ou secondaire. La seule condition exigée est une leçon d'épreuve. Malgré la diversité des écoles qui préparent à la carrière de l'enseignement, les établissements pédagogiques ne fournissent que le quart du personnel pour assurer le service. Les gymnases et les écoles ecclésiastiques, ainsi que les internats, procurent le complément obligatoire, soit environ 9000 élèves.

Dans huit endroits différents du territoire, l'intéressant Pays des lacs, la *Finlande,* a 10 écoles normales, la moitié pour instituteurs et la moitié pour institutrices, dont 8 finnoises et 2 suédoises. Ces institutions sont fort bien organisées et outillées.

La *Suède* occupe un rang élevé au point de vue de la préparation professionnelle du corps enseignant. On compte dans ce pays 12 écoles

normales (séminaires), dont 7 pour instituteurs et 5 pour institutrices. Ces écoles ont 4 classes d'une année chacune. Dans les écoles normales de jeunes filles, il y a des classes spéciales pour la préparation de bonnes institutrices de petites écoles ou écoles primaires élémentaires. En outre, il y a pour les instituteurs et institutrices des petites écoles 14 séminaires soutenus par des conseils provinciaux. L'Etat a aussi créé une école normale pour la formation des instituteurs et des institutrices, des petites écoles finnoises et une pour ceux des écoles laponnes.

En *Norvège*, la préparation des maîtres est remise à 10 séminaires, dont 6 appartiennent à l'Etat et 4 à des particuliers. Ces écoles ne se contentent pas de préparer les futurs instituteurs et institutrices; elles organisent, et l'exemple est à imiter, des cours de vacances dans lesquels on étudie ou l'on reprend l'enseignement des travaux manuels, de l'économie domestique, de la cuisine, de la gymnastique, du dessin et du chant.

Si, de la vieille Europe, nous passons à la jeune *Amérique*, un pays doit nous arrêter, c'est la grande république des Etats de l'Union. On comprend que les écoles normales se soient rapidement développés dans un pays ou selon le mot du Dr Channing, „on admet qu'il faut plus de sagesse pour élever un enfant que pour gouverner un Etat.“ Les premières ont été créées à l'instigation de Charles Brooks et d'Horace Mann entre les années 1839 et 1850, dans la Nouvelle-Angleterre, l'Etat de New-York et la Pensylvanie. Depuis 1870, le nombre en a beaucoup augmenté et aujourd'hui (statistique de 1898) on n'en compte pas moins de 345 (publiques ou privées, en égale proportion environ). Ce sont toutefois les écoles normales de l'Etat qui fournissent le plus fort contingent d'élèves, soit 46,245 contre 21,923 instruits dans les écoles normales privées. Les Etats-Unis ont donc une armée de 67,538 étudiants pédagogiques.

Puis il y a encore le *Teacher's Training Classes* qui préparent sommairement plus de 16,000 élèves, enfin les *Teacher's Institutes*, qui assurent le lendemain de l'école normale américaine et sont destinés à compléter la préparation des maîtres entrés dans la carrière. Il faudrait y ajouter encore les „écoles d'été“ (Summer Schools) qui, sous des types divers, offrent aux hommes d'enseignement les ressources multiples de leurs innombrables conférences. L'une des plus fameuses de ces écoles d'été est celle de Chautauqua, qui a trouvé des imitatrices dans plus de 300 établissements.

Trois écoles normales préparent les maîtres dans la puissance du *Canada;* deux catholiques, celle de Laval à Québec et celle de Jacques Cartier à Montréal; une protestante enfin, celle de M. Gill à Montréal.

La *République Argentine* a une trentaine d'écoles normales. L'*Uruguay*, la *Guadeloupe*, la *Martinique*, la *Guyane* en ont également fondé.

Elles sont fort bien installées et outillées et peuvent rivaliser avec les écoles normales de nos pays.

En Asie, c'est le *Japon* qui offre un exemple unique de développement rapide et complet des institutions scolaires. A partir de la révolution de 1868, qui supprima le gouvernement féodal des daïmios, de nombreuses écoles normales virent le jour. Il en existait une à Tokyo; 7 autres furent fondées en 1873—74. Aujourd'hui le Japon possède 68 écoles normales (parmi lesquelles 16 pour filles).

Les aspirants doivent avoir accompli leur dix-septième année au moment de leur entrée dans ces écoles. L'Etat et les provinces leur fournissent la table, le logement, les livres, jusqu'à l'argent de poche. De leur côté, les élèves s'engagent à se consacrer à l'enseignement public pendant les dix années au moins (cinq pour les filles) qui suivent leur sortie de l'école.

Deux établissements spéciaux à trois classes, semblables aux institutions françaises de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, préparent les futurs professeurs d'école normale. Ils sont situés à Tokyo.

L'*Australasie britannique* et la colonie de Victoria ont aussi leurs écoles normales.

* * *

En Suisse, les écoles normales, tant publiques que privées, sont en ce moment, au nombre de 39 (30 établissements de l'Etat et 9 dirigés par des particuliers. Il y en a 25 dans la Suisse allemande, 12 dans la Suisse française et deux dans la Suisse italienne. Plusieurs cantons en ont deux, ainsi Zurich, Argovie, Tessin, Vaud, Berne en possède cinq et le Valais quatre. Dans cinq cantons, les Grisons, Soleure, Neuchâtel, Genève et Schaffhouse, elles sont annexes aux gymnases ou aux écoles cantonales dont elles forment une section plus ou moins indépendante. Six cantons n'ont aucune école normale. Zurich, Berne, Argovie, Tessin, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève ont des écoles normales d'institutrices ou du moins des institutions chargées de préparer des institutrices. Six cantons, Zurich, Berne, Schwytz, Zoug, les Grisons et Neuchâtel ont des écoles normales privées entretenues par des particuliers ou par des associations.

En 1899, ces 39 établissements comptaient 1287 élèves-maîtres, 1052 élèves-maîtresses, soit au total 2339 aspirants et aspirantes à l'enseignement. Les leçons leur sont données par 372 professeurs-hommes et 105

professeurs-femmes. 293 instituteurs et 293 institutrices en sont sortis à la fin de l'année scolaire 1898—99, munis de leur brevet de capacité.

* *
*

Cette rapide revue nous permet, sans doute, de constater que les écoles normales ou séminaires des nations civilisées ne sont pas toutes moulées sur le même modèle. Il n'en est pas moins vrai qu'une certaine unité tend à s'établir dans le recrutement, dans les programmes et dans l'enseignement donné aux futurs instituteurs.

D'autre part, l'examen que nous venons de faire nous montre qu'il peut y avoir de très bons maîtres formés autrement que dans les écoles normales, ayant naturellement le goût et le tact qu'exige l'enseignement ou ayant acquis cette qualité par l'expérience du gouvernement des enfants. Il y en a, de ces maîtres, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé. Il ne serait pas même bon que les écoles normales eussent le monopole de la préparation des maîtres, il leur manquerait ainsi un stimulant très efficace. Toutefois, l'étude que nous faisons de cette question nous autorise à affirmer qu'il n'est pour ainsi dire pas de peuple civilisé en Europe, en Amérique, en Océanie et même en Asie et en Afrique, qui n'ait aujourd'hui des écoles normales entretenues par les pouvoirs publics. Si elles ne fournissent pas tout le personnel enseignant, elles en préparent certainement la partie la mieux instruite, la plus apte à remplir la délicate tâche qui l'attend. Dans aucun Etat, on ne trouve un corps complet d'instituteurs bien préparés sans écoles destinées à cette préparation et sans examens sérieux qui en sont la sanction. On reconnait que l'école normale est l'établissement le mieux approprié pour former un corps enseignant ayant reçu une instruction suffisante, possédant un fonds de moralité solide, aimant l'enfant et sachant enseigner. L'école normale, mieux que tout autre établissement, permet de développer chez le futur maître les qualités que l'on attend de lui, de lui donner la patience et l'autorité suffisantes, d'en faire un maître dévoué à ses fonctions, parce qu'il sent l'importance de l'œuvre sociale à laquelle il coopère, sans avoir, au reste, un sentiment exagéré de sa personne.

Aujourd'hui on compte dans le monde entier à peu près 1500 écoles normales. Dans les écoles normales d'instituteurs, il n'y a que les cinq sections pédagogiques suisses, sauf erreur, qui soient rattachées à un autre établissement secondaire. Toutes les autres ont leur vie propre et sont considérées comme de véritables écoles professionnelles.

La première conclusion qui s'impose peut donc être formulée comme suit:

Pour avoir de bons maîtres, il n'y a pas de préparation plus sûre et plus efficace que celle de l'Ecole normale considérée comme une école indépendante, professionnelle, ayant sa vie et son but propres.

* * *

Une seconde question à examiner est celle *du recrutement des élèves.* En France, les candidats à l'école normale étaient autrefois préparés dans les écoles primaires par les soins des instituteurs qui, tout en leur donnant le complément d'instruction nécessaire, les associaient, presque partout, à leur œuvre d'enseignement. Au dire de M. Bayet, directeur actuel de l'enseignement primaire en France, c'est peut-être le moyen le plus sûr de ne faire entrer à l'Ecole normale ni vocations légères ni existences déclassées. Nous ne sommes pas loin de partager son avis. L'influence d'un bon maître est souvent décisive sur les jeunes gens. Une fois entrés à l'école normale, ces campagnards non-blasés, pour qui l'enseignement offre tout l'attrait de la nouveauté, se donnent tout entiers à leur travail et deviennent, au bout de quelques années, d'excellents instituteurs. Aujourd'hui, la plupart des élèves-maîtres viennent en France des écoles primaires supérieures qui organisent cette préparation, sans se détourner de leur principal but: celui de fournir des jeunes gens pour le commerce, l'industrie et l'agriculture.

Les écoles normales d'Allemagne ont presque toutes, — la Saxe exceptée, qui a des séminaires avec six ans de cours, — des *Präparanden-Schulen* de deux ans ou les élèves entrent à l'âge de quatorze ans. On admet en Allemagne que les futurs maîtres doivent autant que possible acquérir la culture générale dans un *établissement préparatoire.* Ces établissements sont rattachés aux séminaires ou à une école primaire supérieure (école secondaire, Bürgerschule), suivant les circonstances locales. Ces classes préparatoires sont au séminaire ce que les progymnases sont aux gymnases, les gymnases eux-mêmes aux universités ou les écoles industrielles aux écoles polytechniques.

En Hongrie, les candidats à l'école normale doivent être âgés de quinze ans au moins. Pour les jeunes filles, on se contente de l'âge de quatorze ans. Les premiers doivent avoir fait les quatre premières classes d'une école primaire, primaire supérieure ou d'une école secondaire.

En Belgique, les élèves sont admis à l'âge de quinze ans et les cours durent quatre années.

L'entrée au séminaire suédois ne peut avoir lieu avant seize ans révolus. En Hollande, on descend jusqu'à quatorze ans et au Japon on va jusqu'à dix-sept ans.

En Suisse, les dispositions relatives au recrutement et aux connaissances exigées des candidats varient de canton à canton. Parmi les 39 établissements normaux, 26 exigent que les élèves admis aient passé par l'école secondaire. Les uns demandent quatre ans, d'autres trois ans ou deux ans, d'autres enfin seulement un an ou même moins d'enseignement secondaire. 12 se contentent du savoir acquis à l'école primaire. Il est clair que recevoir des élèves qui tous aient passé par l'école secondaire constitue un sérieux avantage. Une partie de la culture générale étant déjà acquise, les leçons peuvent prendre plus tôt un caractère professionnel. C'est là une forte avance. On cherche aussi, de plus en plus, à faire passer par les classes secondaires tous les jeunes gens qui ont en vue la carrière de l'enseignement. Même dans les cantons qui ne font pas du passage à l'école secondaire une obligation générale comme dans les cantons de Berne, de Schwytz, de Fribourg, du Tessin, de Vaud, par exemple, les écoles normales recrutent chaque année un certain nombre d'élèves venant des établissements secondaires et n'ont pas lieu de le regretter. Toutefois, il est bon de le répéter, la valeur des élèves-maîtres dépend moins d'une dose plus ou moins forte de savoir que des aptitudes, des qualités morales, de l'énergie du caractère. Que de fois ne voit-on pas un bon élève d'école primaire, mal préparé peut-être, mais d'intelligence vive, égaler et même distancer tel élève des écoles secondaires, de savoir plus étendu, mais d'esprit plus fatigué et moins curieux des choses de l'esprit! Tout bien considéré, on en arrive à préférer, faute de mieux, à des candidats instruits des candidats „instruisables".

Presque partout l'admission a lieu à la suite d'un concours ou d'examens qui portent, le plus souvent, sur la langue maternelle, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, le chant et quelquefois même le dessin. En France, on a la liste d'admissibilité arrêtée après une première série d'épreuves et la liste d'admission définitive arrêtée après quelque temps de séjour à l'école, alors que les professeurs ont pénétré plus avant dans l'esprit des élèves, qu'ils se sont efforcés de rechercher non plus seulement ce qu'ils savent, mais ce qu'ils sont capables d'apprendre et aussi de découvrir les qualités et les défauts de leur caractère. Cette tendance à l'admission conditionnelle (*probeweise*, disent les Allemands) tend à se généraliser.

Mais il n'y a pas que les aptitudes intellectuelles et morales. Il y a aussi les aptitudes physiques. La carrière de l'enseignement est pénible, absorbante. Elle exige une santé robuste. Les faibles constitutions s'y épuisent à bref délai. Il y faut, à tout le moins, une vue et une ouïe

normales. On se plaint un peu partout du mauvais état de santé des fonctionnaires de l'enseignement. On s'étonne qu'il faille, au bout de quelques années déjà de pratique, accorder des congés, procéder à des remplacements. Mais on est précisément en droit de se demander si l'on accorde partout une attention suffisante à la question sanitaire. Chaque école normale soumet-elle à un examen médical serré les jeunes gens qui désirent y entrer?

2me conclusion: *L'admission à l'Ecole normale, conditionnelle ou définitive, a lieu à l'âge de seize ans, à la suite d'un concours et d'un examen médical.*

* * *

La question du *régime intérieur* nous amène à parler de l'internat et de l'externat. En France, toutes les écoles normales sont sous le régime de l'internat, sauf deux, celles de Mâcon et d'Ajaccio, et encore, dans cette dernière ville, a-t-on dû revenir à l'ancien système, vu les tristes expériences faites au point de vue disciplinaire. Nous avons tenu de voir l'école normale de Mâcon. Les élèves sont placés dans des familles honorables de la ville. Les pensions sont surveillées et souvent visitées par le directeur et les maîtres. Le directeur de l'établissement nous a assuré que l'on était satisfait de ce régime; mais, en thèse générale, la France est loin d'être acquise à l'idée de l'externat, de la liberté d'action et presque de mouvement pour les élèves. Sans doute, le régime claustral a disparu. La vie dans les écoles normales n'est plus fermée et les élèves, dans des sorties régulières, sont mis en communication avec le dehors. A l'intérieur, une surveillance bienveillante, un régime vraiment libéral ont remplacé la discipline rigoureuse, autoritaire, répressive d'autrefois. Quoi qu'on en dise cependant, l'école normale française n'en est pas moins restée une sorte de séminaire laïque, et on peut à bon droit se demander si quelques sorties, quelques excursions faites sous la surveillance des maîtres suffisent pour faire l'apprentissage de la liberté et travailler à cette éducation de soi-même qui est le devoir de tout homme ici-bas et, en particulier, de celui qui aspire au rôle de formateur de consciences.

En Allemagne, le régime de l'externat constitue une exception. Dans les séminaires même où les élèves-maîtres sont placés dans des familles, comme à Erfurt, à Weimar, à Gotha, les professeurs ont chacun un certain nombre de pensions sous leur surveillance. Un mouvement libéral cherche bien à ouvrir des écoles normales dans les villes universitaires, à combattre la claustration, le casernement. L'internat toutefois est la

règle générale et la discipline y est, le plus souvent, très rigide, presque militaire. A Esslingen, nous avons vu un cachot ou un élève avait été enfermé pour insubordination et s'était pendu quelque temps avant notre passage.

L'Autriche-Hongrie n'admet, en général, que des élèves externes dans ses écoles normales, du moins dans les séminaires de garçons. La Suède, les Etats-Unis ont l'externat.

En Suisse, 24 écoles normales publiques ou privées ont des internats pour tout ou partie de la durée des études. Neuf écoles normales d'institutrices et quatre écoles normales d'instituteurs, sans compter les sections pédagogiques, n'en ont pas. C'est le cas de Küsnacht et de Lausanne, par exemple. Toutes les écoles normales privées ont un internat. A Hofwyl, les élèves de la dernière année quittent le séminaire pour entrer dans des pensions du village voisin. Ce système est très critiqué et les instituteurs bernois, dans une récente requête, demandent le transfert de l'Ecole normale de Hofwyl à Berne et la suppression de l'internat.[1])

L'internat poursuit un double but éducatif et économique. C'est au premier de ces points de vue que cette institution est battue en brèche un peu partout.

Auquel des deux systèmes donner la préférence?

Nous l'avons dit et ne pouvons que le répéter: Il y a de sérieux avantages à accorder une liberté plus grande aux élèves-maîtres. La liberté n'est point la licence et la première ne va pas sans la responsabilité. Les devoirs augmentent dans la même proportion que les droits. Cette discipline élevée, libérale est possible. Elle encourage l'initiative; elle aime toute honnête liberté. Un régime familial de liberté bien entendue, opposé au régime claustral de l'internat ou même à celui des pensions officielles fermées et contrôlées, vaut mieux que l'éducation étroitement serrée et oppressive.

Nous sommes ainsi conduit à formuler une troisième conclusion: *Dès son entrée à l'école normale, le futur maître, la future institutrice doit faire de la liberté un apprentissage graduel, en connaître les obligations et les responsabilités. Le régime familial de l'externat est donc préférable à celui de l'internat et même à celui des pensions fermées et contrôlées.*

Malgré l'extrême variété que l'on constate dans les divers pays au point de vue des *études*, on peut cependant dégager les tendances de l'*enseignement normal*. Partout l'enseignement se compose d'une partie littéraire, d'une partie scientifique et d'une partie pédagogique ou pro-

[1]) Voir *Eingabe an den Grossen Rat des Kantons Bern, in Sachen der Lehrerbildung.* Bern, Buchdruckerei Büchler & Cie. 1901.

fessionnelle. Pour parcourir les diverses parties de ce programme, la durée des études varie à l'étranger autant que chez nous et va de un à six ans. La France a un cycle d'études de trois ans, l'Allemagne de quatre ans (les deux années passées à l'établissement préparatoire non comprises). La Saxe réclame même huit ans pour former un maître d'école. En Belgique, dans les Pays-Bas, en Suède, les cours durent quatre ans. La Russie et la Norvège se contentent de trois ans.

Nulle part on ne songe à abréger ce temps de préparation, au contraire. En France, où les programmes sont soumis, en ce moment, à un remaniement complet, on cherche à créer, auprès de chaque école normale, une section préparatoire, semblable aux *Präparanden-Anstalten* allemands dont nous parlions plus haut, sorte d'école primaire supérieure, dont le but serait de faciliter le recrutement en préparant les candidats. C'est dans cette espèce de vestibule, véritable pépinière de l'école normale, que les goûts, les aptitudes et la moralité peuvent être étudiés à l'avance. C'est là que l'on poursuit l'acquisition de la culture générale, tout en ne perdant pas de vue le but particulier de l'établissement: celui de préparer de bons élèves à l'école normale. On pense chez nos voisins que, dans chaque département, une école primaire supérieure pourrait être annexée à l'école normale et transformée en école préparatoire. On le voit, presque partout, on trouve le temps consacré à la préparation des maîtres insuffisant et l'on cherche à le prolonger, soit en ajoutant de nouvelles années d'études, soit en préparant, dans des écoles *ad hoc,* les jeunes gens qui se vouent à la carrière de l'enseignement.

Mais revenons au programme, en commençant par la partie littéraire. Il est certain qu'ici pas mal de matières pourraient être réduites et supprimées, en grammaire et en orthographe, en analyse, en littérature. M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'instruction publique, nous a affirmé que, dans son pays, les suppressions allaient, avant tout, porter sur le programme de la partie littéraire. Beaucoup de bons esprits, en France, ne sont pas loin d'admettre qu'un cours de littérature détaché et donné en dehors des autres leçons de langue ne se justifie pas à l'école normale.

Quel est, en effet, le but de cet enseignement littéraire à l'école normale? Initier les élèves aux beautés de la langue maternelle et faire qu'elle devienne pour les futurs maîtres un puissant moyen de développement, pour eux d'abord et ensuite pour les enfants dont ils auront plus tard à diriger l'éducation. C'est précisément ce double but de l'enseignement à l'école normale qu'il ne faut jamais perdre de vue. On oublie trop que l'école normale forme des fonctionnaires, des instituteurs et des

institutrices qui y acquièrent une culture générale pour en faire profiter les autres. Il s'agit donc pendant leur passage à l'école de leur fournir des instruments dont ils puissent se servir plus tard.

Tout le monde est d'accord sur les services que nous rendent les études littéraires en tant que gymnastique de l'esprit, moyen de développement intellectuel. L'analyse littéraire bien comprise, l'interprétation des auteurs, la lecture expliquée, les exercices de composition sagement gradués assouplissent et aiguisent l'intelligence. A cela rien à redire. Par ces exercices, le jugement acquiert de la finesse, de la pénétration et le goût se forme. Encore faut-il que ces analyses littéraires sortent du cadre d'une simple paraphrase de l'auteur ou l'on suit le récit en approuvant avec force éloges: comme le plan est bien suivi! quel portrait l'auteur nous trace! Quelle finesse, quel mouvement et quelle expression dans ce vers! Ces vers sont charmants, pleins de délicatesse, etc., etc.! Ce qu'il importe de savoir, c'est ce que l'élève pense lui-même du style, de sa force, de son mouvement, de sa rapidité. En quoi consiste la concision? Pourquoi y a-t-il de la vie dans ce récit, du relief dans le style? Où est la couleur? Où sont les transitions? Quel est le passage qui a été le plus difficile à traiter? etc., etc.

Quant à la composition française, elle est à un haut degré une méthode une discipline pour l'esprit qu'elle oblige à se concentrer, à s'ordonner. Sur ce point, nous ne pouvons que nous associer pleinement au jugement de Vinet qui disait: „La seule étude des langues fait plus pour étendre l'esprit, plus pour le mettre à la hauteur des idées générales, plus pour le préparer à la philosophie que toute autre étude à laquelle ses premières forces pourraient être appliquées.“

Reste l'histoire littéraire proprement dite. Est-il nécessaire de rappeler que l'histoire de la littérature, pas plus que l'histoire nationale ou universelle, n'est une aride nomenclature de faits, de noms, de dates? C'est davantage la littérature dans ses monuments, c'est-à-dire les auteurs eux-mêmes qu'il faut étudier plutôt que son histoire. A quoi peuvent bien servir, d'un côté, dans une école normale, les longues considérations critiques sur la valeur d'une œuvre que l'élève un connaît pas, qu'il n'a pas lue, qu'il n'aura peut-être jamais l'occasion de lire et d'ou il ne pourrait rien tirer de pratique pour ses leçons, si, par hasard, le dit ouvrage lui tombait sous les yeux? D'autre part, quelle utilité y a-t-il à parler pendant des heures et des semaines entières de Voltaire ou de Rousseau, alors que l'élève n'a pas lu une ligne de ces auteurs? Que me font à moi les fabliaux, les chansons de geste ou les trouvères Mlle de Scudéry ou J.-B. Rousseau, si, instituteur, je suis incapable de trouver dans les

auteurs qui parlent la langue d'aujourd'hui, c'est-à-dire la mienne, les modèles dont j'ai besoin pour mes leçons: une description, un récit, un dialogue, un portrait, etc.? L'histoire littéraire ainsi comprise habitue l'élève à cet esprit de critique à outrance, souvent dissolvant et malsain, que l'on reproche à bon nombre de nos jeunes gens, à la manie de tout vouloir apprécier et juger, à la superficialité, à se payer de mots, au verbiage dont parle Michel Bréal quand il dit: „Tous ceux qui connaissent notre instruction publique avoueront que la plaie dont nous souffrons le plus, non pas seulement à l'école primaire, mais à tous les degrés de l'enseignement, c'est le verbalisme. Trop de mots, pas assez de choses: sous les mots, nous ne voyons pas les choses qui les recouvrent, et le langage, au lieu de nous servir à découvrir la réalité, le plus souvent nous la dérobe". A examiner ainsi „les alentours d'un livre, d'un morceau, en rôdant autour de l'œuvre sans entamer le bois, en examinant la maison sans l'ouvrir, en dépouillant l'os sans rompre la moelle", on fait des dévoyés, des déracinés, des déliquescents littéraires, ridicules et prétentieux. S'il le fallait, nous pourrions en citer de nombreux exemples. Est-ce à cela que doit tendre l'enseignement littéraire?

Dans une école destinée à former des éducateurs, nous croyons que la littérature en général doit exercer une influence directe, éducative, sur le développement intérieur. Non seulement le domaine intellectuel en est agrandi après chaque leçon, mais le monde moral y trouve son compte, par les sentiments les plus élevés, les puissances les plus hautes de l'âme humaine dont l'élève fait, en quelque sorte, la découverte. Nos études et nos lectures littéraires contribuent, pour une grande part, à former notre idéal moral. Après avoir lu un beau morceau, l'élève doit se croire meilleur, s'estimer davantage et être plus disposé à faire effort et à être bon. Quel choix difficile à faire au milieu de tous ces ouvrages si divers, si inégaux de valeur et avec quel soin et quelle délicatesse ne convient-il pas de se servir de cet instrument puissant de développement moral!

Quant aux *langues vivantes*, qui sont presque partout enseignées, sauf peut-être dans le canton du Valais, elles sont apprises pour être parlées. L'enseignement doit donc avoir un caractère essentiellement pratique et veiller attentivement à la bonne prononciation. La méthode dite „directe" basée sur l'intuition est tout particulièrement recommandable à l'Ecole normale.

Le programme d'*histoire* est bien vaste aussi, puisqu'il embrasse l'histoire universelle, de l'antiquité la plus reculée jusqu'à nos jours. Là encore, il n'y a pas mal à élaguer. L'histoire universelle, entre autres, peut être écourtée, au profit de l'histoire nationale que les futurs insti-

tuteurs doivent connaître à fond, puisque c'est celle-là surtout qu'ils sont appelés à enseigner. C'est moins, en histoire générale, sur les faits, les dynasties, la fondation ou le démembrement des empires que sur les mœurs, les croyances, les grandes œuvres des peuples de l'antiquité et la part qu'ils ont eue au développement de la civilisation que doit porter cet enseignement. L'histoire, encore moins à l'école normale qu'à l'école primaire, n'est une énumération de rois, de batailles, de généraux ou de colonels. Le héros, c'est le peuple, c'est la nation. On ne peut obtenir ce déplacement d'intérêt, qui ressemble par plus d'un côté au passage du concret à l'abstrait, que par une culture du sentiment national dans l'âme de l'enfant. Peu à peu, l'élève-maître comprend l'idée de nationalité et il se représente le peuple comme une unité collective.

Moins de Mèdes et de Perses donc, d'Artaxercès-Longue-Main, de Ramsès ou de Sésostris; moins de rois fainéants et de Carloman! Afin de permettre de traiter sérieusement l'histoire nationale, il s'agira de s'attacher aux grandes époques: la Grèce de Salamine et de Périclès; Rome de la conquête et des Antonins, Charlemagne, les Croisades; Jeanne d'Arc, la cathédrale, la Renaissance, la Guerre de Trente ans, la Suisse intellectuelle et sociale aux diverses époques de son histoire. Ces épisodes seront très développés dans le sens surtout de l'étude de l'action, des actions belles et héroïques, que le maître aura à mettre en relief plus tard quand il sera à la tête d'une classe.

Enfin, à l'école normale, c'est le maître d'histoire qui devrait, selon nous, être chargé de l'enseignement de l'instruction civique. Que de faits dans l'histoire nationale, depuis les premiers pactes et les plus anciennes chartes jusqu'aux dernières Constitutions qui sont déjà de l'instruction civique et sur lesquels le professeur d'histoire seul peut insister à propos!

Pour la *géographie*, les excellents ouvrages de M. Rosier nous ont montré la voie. Observer et raisonner, établir les rapports de cause à effet, étudier les influences réciproques de l'homme et du sol. L'instituteur, est-il besoin de le dire, doit avoir une idée exacte des conditions d'existence de l'humanité et de leurs rapports avec les éléments naturels de chaque région. Le climat, la flore, la faune, les richesses minérales, le commerce, l'industrie, les voies de communication, les mœurs et usages des peuples, leur état de civilisation, tout cela a besoin d'être traité d'une manière spéciale et approfondie. La géographie physique enfin permettra à l'élève des écoles normales de relier entre elles les connaissances que les divers enseignements lui auront données et servira de base solide

à ses idées générales, à sa conception du monde et des êtres qui le peuplent.[1])

Viendrait ensuite la partie scientifique du programme.

* *
*

Les professeurs de *mathématiques* et ceux de *sciences naturelles* voient des lacunes dans leurs programmes et n'y trouvent, cela va sans dire, aucune inutilité. Quelques écoles normales enseignent les éléments de la trigonométrie et de la géométrie analytique; mais la plupart ne dépassent guère la résolution de l'équation du second degré à une inconnue, avec applications à des questions d'arithmétique et de géométrie, les progressions, l'usage des tables de logarithmes, les intérêts composés et les annuités. Les sciences physiques et naturelles sont étudiées en elles-mêmes et dans leurs rapports avec l'hygiène et l'agriculture. Cette façon de concevoir les sciences naturelles à l'école normale nous paraît recommandable. On gagne ainsi un temps précieux, les divers enseignements ayant été coordonnés de manière à se compléter l'un l'autre, l'hygiène et l'agriculture en représentant le développement pratique. L'hygiène et l'agriculture, toutefois, figurent comme branches spéciales au programme de beaucoup d'écoles normales, en Suisse, par exemple, à Hauterive, Lausanne, Genève.

Toutes les écoles normales devraient posséder un cabinet de physique et un laboratoire de chimie avec salle de manipulation, des collections d'histoire naturelle, un jardin botanique et un jardin destiné aux expériences horticoles: défonçage, binage, semis, sarclage, greffage, taille, etc.

On peut rattacher à la partie scientifique du programme des écoles normales le *dessin*, qui comporte le dessin d'imitation dans ses multiples subdivisions et le dessin géométrique. On a fait valoir contre l'introduction des travaux manuels à l'école normale à peu près les mêmes arguments que contre les travaux de la main à l'école primaire. Les séminaires allemands ne leur ont pas encore ouvert leurs portes, alors qu'en France des élèves-maîtres sont exercés trois heures par semaine et pendant les trois années d'études à des travaux en papier et en carton reliés à l'enseignement du dessin, au travail du bois et au travail du fer. En Suisse, seules les écoles normales ou sections pédagogiques de Hofwil, Porrentruy, Muristalden, Locarno, Lausanne, Neuchâtel et Genève enseignent les travaux sur bois, à raison de deux à quatre heures de leçons par semaine. Parmi les nombreuses occupations manuelles, les travaux sur

[1]) Voir sur ce point: Aeppli et W. Rosier, *Der geographische Unterricht in den Lehrerseminarien*, Pädagogische Zeitschrift. Zürich. Art. Institut Orell Füssli.

bois, comme au temps de Locke et de Rousseau, semblent avoir des préférences marquées.

Partout le *chant* est enseigné. En Allemagne, on va jusqu'à y consacrer près du quart du total des leçons. En Suisse, dans certains établissements normaux, il y a cinq heures de chant par semaine. Les écoles normales françaises en sont encore à cet égard à de modestes débuts et ne connaissent pas l'enseignement de la musique instrumentale, tandis que chez nous et en Allemagne l'orgue, le piano ou l'harmonium ont leur place dans les écoles normales de jeunes filles et le violon et l'orgue dans celle des garçons.

L'enseignement de la *gymnastique* enfin, avec deux ou trois heures par semaine comporte presque partout des jeux, des promenades, des exercices d'ordre, des mouvements d'ensemble avec ou sans engins, des leçons de boxe, de bâton et de canne, des exercices aux appareils (l'espalier suédois, entre autres, rend de grands services en ce moment), la natation même (on l'enseigne à Lausanne) avec exercices de sauvetage et la préparation méthodique à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires. Dans ce but, les élèves-maîtres de dernière année donnent cet enseignement aux élèves de l'école d'application, sous le contrôle des professeurs de gymnastique.

Les branches qui précèdent se rattachent à l'acquisition de la culture générale; mais, nous l'avons dit, l'école normale est une école professionnelle. Il s'agit d'y préparer les élèves par une *éducation professionnelle* appropriée, à prendre, sans trop d'hésitations, de tâtonnements, d'errements ou de fautes, la direction d'une classe.

Cet apprentissage comporte en première ligne une série de cours théoriques, car, „parents et maîtres, on n'agit sur l'enfant, bien ou mal, que selon ce qu'on sait ou croit savoir de sa nature.“ Autrement dit: dans tout système d'éducation, il existe une étude fondamentale, directrice, autour de laquelle gravitent toutes les autres, qui les domine, leur montre le but commun à atteindre; une étude qui synthétise les autres et dont l'influence établit l'unité là ou, sans elle, il n'y aurait que confusion. Aucune étude ne se prête mieux à ce rôle que la psychologie. Y a-t-il quelque chose de plus élevé que la science qui révèle l'esprit à lui-même, qui donne à l'homme le secret de sa force et fait de celui qui s'occupe d'éducation un véritable philosophe, un homme qui médite tout ce qu'il entreprend, qui n'abandonne rien au hasard ou à l'arbitraire? L'éducation de la jeunesse doit être envisagée à l'école normale comme une mission morale, dégagée de tout point de vue étroit positif et intéressé. Voilà l'idéal à placer dans l'âme des éducateurs à tous les degrés et il

n'existe qu'une puissance capable de montrer cet idéal, de le faire aimer, c'est la philosophie de l'éducation. Cette science ouvre à l'intelligence les plus vastes horizons, les plus attrayantes perspectives; elle fait naître chez le maître cet impérieux besoin de philosopher qui est le propre et l'honneur de l'esprit humain et qui lui permet de ne rien faire sans se rendre compte de ses actes et de ne rien expérimenter sans soumettre ses idées au contrôle rigoureux de la raison. Comment parler d'intuition, d'abstraction, d'intérêt, d'association des idées, etc., comment parler discipline à l'école sans dire qu'il la faut fonder sur la liberté, qu'elle doit contribuer à former la volonté, la responsabilité, sans rien savoir de la psychologie? La pédagogie et même la pédagogie pratique n'est qu'un ensemble de conséquences ayant leurs principes dans la psychologie. Aussi bien cette dernière, dans la plupart des écoles normales, est-elle mise à la place d'honneur dès qu'il s'agit de faire l'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement primaire.

Cette préparation comprend ainsi un cours élémentaire de psychologie avec ses applications à l'éducation. L'étude de l'activité physique des faits intellectuels, sensitifs et volontaires amène le professeur ou mieux le directeur, car, en raison de l'importance de la branche, les cours de pédagogie sont généralement données par le directeur ou la directrice — à rechercher les règles qui conviennent à l'éducation physique de l'enfant, comme à celle de son intelligence, de son cœur et de sa volonté. Ces mêmes règles sont également appliquées au cours de didactique, générale et spéciale, c'est-à-dire à l'art d'enseigner. Une histoire des doctrines de l'éducation limitée à l'étude des principaux systèmes, ainsi que quelques leçons de législation et d'administration scolaire (étude de la loi et du règlement en vigueur) terminent cette série de cours théoriques.

D'autre part, la théorie sans la pratique serait de médiocre valeur. A quoi serviraient les spéculations purement théoriques qui jamais n'auraient été éprouvées au creuset de la pratique? C'est dans une union intime des lois théoriques et des applications que l'on en fait dans la pratique de l'enseignement que la science de l'éducation a ses sources vives. Théorie et pratique se prêtent un mutuel et constant appui. L'union de la doctrine et de l'expérience, autrement dit de la théorie et de la pratique, voilà ce qui constitue la pédagogie.

Aussi bien toutes les écoles normales complètes sont-elles pourvues aujourd'hui d'une *école d'application*. C'est à cette école annexe (qui comprend un nombre plus ou moins grand de classes et les divers types d'écoles admis par la législation scolaire) qu'incombe la tâche de montrer aux

élèves-maîtres comment on prépare une leçon et comment on la donne, comment on organise et dirige une classe, comment on ne laisse perdre aucun moment du temps précieux de l'école, comment, en un mot, les connaissances théoriques que les élèves ont acquises dans les cours généraux trouvent leur application.

Enfin, nous devons constater une fois de plus la tendance générale qui cherche à séparer la *préparation professionnelle* de la préparation scientifique. L'éducation professionnelle se fait après que le candidat a acquis le savoir, après qu'il s'est approprié la *culture générale* nécessaire dans l'enseignement. L'Allemagne, la France, la Suède, la Suisse, l'Autriche-Hongrie orientent de ce côté-là l'enseignement normal. Au bout de cinq ans, c'est le cas de l'*Allemagne,* là ou existent les écoles préparatoires aux écoles normales, ou de trois ans, comme à Kusnacht, un premier examen porte sur tout le côté encyclopédique de la préparation du maître. La dernière année est consacrée exclusivement, à part quelques revisions de cours, aux études pédagogiques, théoriques et pratiques, c'est-à-dire à l'éducation professionnelle.

De nombreux pédagogues, parmi lesquels il faut citer Dœrpfeld, Richter, Théodore Scherr déjà, O. Hunziker, Bayet, directeur de l'enseignement primaire en France, Rein, professeur de pédagogie à l'Université d'Jéna, pensent que la plupart des reproches adressés aujourd'hui aux écoles normales proviennent du fait que ces établissements sont dans l'obligation de s'occuper des branches de culture générale jusqu'au moment de la sortie des élèves-maîtres. Ils posent en fait qu'aussi longtemps que cette distinction entre la préparation professionnelle et l'acquisition de la culture générale ne sera pas établie, les plaintes qui se font entendre par ci par là contre l'organisation des écoles normales subsisteront.

Il est notoire, en effet, que dans les autres carrières on acquiert la culture générale avant d'entrer dans une école spéciale. C'est le cas, en particulier, de celui qui fait des études classiques ou réales. Avant de se vouer à une spécialité, il doit prouver qu'il possède les connaissances générales nécessaires.

* * *

Ce serait l'endroit de parler des *courses d'études, voyages scolaires* ou encore *d'instruction* qui tend à se généraliser de plus en plus et à être considérés comme rentrant dans le programme ordinaire des cours.

Divers pays possèdent déjà toute une littérature sur ce sujet. Il y a une „pédagogie du voyage d'instruction“ et la France possède même un périodique de l'*Oeuvre des voyages scolaires*, une revue illustrée, organe

spécial des fêtes de l'enfance et de l'adolescence, des promenades et des voyages d'instruction et des colonies sanitaires de vacances (Directeur A.-E. André, à Reims).

Dans cet ordre d'idées, nous avons trouvé des choses très intéressantes à Paris. L'école normale des institutrices de Versailles organise des excursions de tous genres, promenades, visites d'école, voyages d'instruction proprement dits. Les élèves sont tenues de faire un compte rendu de leurs sorties. Ces comptes rendus sont lus et annotés par le maître. Ces courses ont lieu le jeudi sous la surveillance d'un des professeurs ou du directeur (directrice) de l'Ecole. C'est précisément au professeur qui a dirigé l'excursion qu'incombe le soin de lire, d'annoter et, au besoin, de corriger la relation faite par l'élève.

Citons un peu au hasard quelques-uns des buts de ces excursions: le château de Versailles, le Musée des Arts et Métiers, la Bibliothèque municipale, une visite à une école primaire, une visite à une école enfantine. Le Louvre, Les Invalides, la Manufacture de Sèvres, Trianon, La Salle du jeu de Paume, etc.

Les voyages scolaires ne sont pas moins en vogue dans les écoles normales d'instituteurs. Sous le nom de *caravane pédagogique*, par exemple, l'école normale de Douai organise des courses d'études qui sont un modèle du genre. En 1897, les élèves de Douai ont visité Bruxelles, Anvers, Gand, Bruges, Ostende; en 1898, la Normandie, Dieppe, Rouen et le Hâvre. En 1899, elle a passé la Manche et est allée à Londres. De nombreuses photographies.

A l'Ecole normale des instituteurs de la Seine, à Auteuil, les voyages de vacances sont en grand honneur. Les comptes rendus très animés sont illustrés de fort jolies vignettes; chose à noter, ils sont rédigés dans la langue du pays visité. C'est ainsi que nous avons trouvé un texte anglais sur un voyage à Londres et un texte allemand sur un voyage en Suisse allemande.

Le profit de ces courses est indéniable. Il l'est déjà au point de vue intellectuel. On a dit que l'élève apprend davantage par un voyage scolaire d'une semaine que par un enseignement régulier de dix semaines. Excellente discipline de l'esprit, les voyages d'instruction développent le *sens* de l'observation, ouvrent à l'élève des horizons nouveaux et éveillent en lui un intérêt à la fois multiple et varié. Toutes les branches du programme retirent de ces excursions un profit direct ou indirect.

Il est inutile d'insister longuement sur l'influence bienfaisante de ces voyages au point de vue de l'éducation physique. Venant après de

longues semaines de travail, elles sont un des meilleurs remèdes contre la fatigue intellectuelle.

Pour la formation du cœur et de la volonté, les courses d'études ne sont pas moins utiles. Elles constituent une véritable éducation en plein air. Les élèves apprennent à y faire acte de force et de volonté. C'est là que les caractères se montrent sous leur véritable jour. Mieux qu'à l'école, mieux que dans la pension ou même que dans la famille, les élèves y apprennent le prix du dévouement, des soins affectueux de part et d'autre. Que d'occasions où il faut faire acte d'énergie, d'initiative, de décision, de persévérance, de volonté! A tout cela vient s'ajouter la prévoyance pour sa propre personne et celle pour ses camarades et pour ses maîtres.

Les récits de course faits par les élèves dénotent la faveur dont ces voyages jouissent auprès d'eux, ainsi que la haute valeur scientifique et éducative de ces courses pédestres. Il y a dans les notes de ces jeunes touristes des choses charmantes: cette joie du mouvement et du grand air, qui se manifeste à tout propos, cette surprise des nouveautés qui surgissent à chaque pas, cet étonnement à tout voir d'un seul coup, en un mot, tout un bagage de souvenirs précieux.

Mais le voyage scolaire, pour être utile, doit être sérieusement préparé. C'est, à nos yeux, une condition absolue de succès.

Il y a d'abord la préparation dans les leçons elles-mêmes. Le mieux est que cette préparation fasse partie intégrante du programme scolaire. C'est bien ainsi qu'on l'envisage aujourd'hui. Le but du voyage découle tout naturellement de l'enseignement lui-même. Par exemple, dans la leçon d'histoire si, après avoir parlé des scènes de la vie de Tell, de la domination romaine en Helvétie, de la féodalité, on peut dire aux élèves: maintenant nous irons visiter les contrées ou se sont déroulés ces événements, ici, le lac des Quatre-Cantons, Avenches, par exemple, tel château du moyen âge, Chillon, Vufflens ou Grandson, on peut être sûr que l'intérêt sera éveillé chez eux.

Une expérience de près de douze ans à l'Ecole normale de Lausanne, où ces voyages d'instruction ont lieu chaque année, nous a montré que cette préparation doit se faire aux divers points de vue suivants: géographique, scientifique, historique, récréatif (jeux, chants, déclamations, etc.), physique (par des exercices de gymnastique et d'entrainement), matériel (vêtements, chaussures, pharmacie, formation de sections avec un chef pour chacune d'elles, négociations avec les hôteliers, repas et quartiers de nuit).

Nous pouvons tirer de ce qui précède une nouvelle conclusion, la quatrième, à laquelle nous donnerons la teneur suivante:

Un cycle d'études de quatre ans est un minimum pour former un instituteur.

Le programme des écoles normales est presque partout trop chargé. Certaines parties de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique pourraient être réduites sans inconvénients, la qualité devant ici tenir lieu de la quantité, ce que l'on perd en surface, étant compensé par ce que l'on gagne en profondeur.

Une école d'application de plusieurs classes est annexée à chaque école normale.

Les voyages d'instruction sont considérés aujourd'hui comme faisant partie intégrante du programme ordinaire des cours et doivent par conséquent être préparés, d'une part, en classe au point de vue géographique, scientifique, historique et récréatif, et, d'autre part, au point de vue physique et matériel.

Une part de plus en plus grande doit être faite à l'éducation professionnelle des candidats. Afin d'y consacrer le temps nécessaire, l'acquisition de la culture générale sera séparée de la préparation professionnelle et un examen (de culture générale) sera placé à la fin de l'avant-dernière année des études.

* * *

Mais l'Ecole normale ne peut pas tout faire. Elle a jeté les fondements et le jeune maître qui, parce qu'il a un brevet en poche, s'imagine qu'il n'a plus rien à faire, devient bien vite un instituteur médiocre. Il doit être convaincu qu'il n'a reçu que les rudiments de la science et qu'il y a pour lui nécessité absolue de continuer ses études, de travailler à cette éducation de soi-même, à cette haute culture de l'esprit et du cœur qui doit être le souci permanent de tous les éducateurs. Le jeune maître a les moyens de bien faire; il a peut-être les qualités nécessaires pour devenir un excellent maître, mais à la condition de ne pas se *croire arrivé.* Comme il est jeune et inexpérimenté ce „normalien" de 19 ou 20 ans pour assumer les lourdes responsabilités qui l'attendent, pour posséder à un degré suffisant le sentiment de la délicatesse des fonctions qu'il va entreprendre! *Pendant un an, deux ans peut-être,* plus longtemps encore, au moment ou il aurait le plus besoin de *conseils éclairés,* il serait livré à lui-même, *sans gouvernail,* allant à l'aventure! Cela ne se peut pas. Aussi bien la plupart des Etats ont légiféré sur l'instruction complémentaire des instituteurs qui ont le devoir de se perfectionner par la pratique de l'enseignement, par la littérature et par les arts et par l'étude des classiques de la pédagogie. On ne délivre à l'élève sortant

qu'un *brevet provisoire* (brevet dit élémentaire[1]) ou de connaissances ou encore d'instruction; on lui impose un *stage* de quelques années au bout desquelles il est rappelé à un second examen. A la suite de cette *seconde épreuve, le diplôme définitif peut être accordé et la nomination à un poste définitif peut intervenir.*

C'est ainsi que la France a son *certificat d'aptitude pédagogique* créé par l'article 3 du décret du 4 janvier 1881. Il a été consacré légalement par la loi du 30 octobre 1886 et réglementé par divers décrets et arrêtés.

Il est aujourd'hui obligatoire et constitue le véritable titre d'admissibilité aux fonctions d'instituteur titulaire. *„Nul ne peut être nommé instituteur titulaire . . . s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique.“ Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent avoir vingt et un ans au moment de leur inscription, être pourvus au moins du brevet élémentaire et justifier d'au moins* **deux** *années d'exercice dans les écoles publiques ou dans les écoles privées.*

Pour apporter le moins de trouble possible dans la vie ordinaire du candidat, il n'y a qu'une seule session d'examen par an. C'est dans le même but que l'*épreuve pratique* va trouver le candidat dans son école même.

Une circulaire du 25 février 1881 indique d'une manière précise le caractère de ce titre complémentaire destiné à constater plus particulièrement l'aptitude des instituteurs ou des institutrices à la direction des écoles publiques. En voici les deux principaux alinéas:

„Le certificat d'aptitude ne se place ni au-dessus de l'un ou de l'autre brevet, ni entre le brevet élémentaire et le brevet supérieur; il se place à côté d'eux, il leur est parallèle comme l'agrégation de l'enseignement secondaire se place à côté de la licence et du doctorat, sans se confondre avec ces deux grades. Le nouveau titre représente des garanties d'un autre ordre, qui ne dispensent pas de celles que constate le brevet, mais qui s'y ajoutent: je veux dire la pratique de l'enseignement, le commerce assidu avec les enfants, un degré supérieur, enfin, de compétences et d'expériences professionnelles.

„Du reste, la possession de ce diplôme a paru chose si importante et si désirable, que le Conseil supérieur a voulu le rendre accessible au plus grand nombre. En effet, *les trois épreuves* qui y conduisent ne sont guère que la constatation de la vocation d'un maître, la preuve qu'il a

---

[1]) En France, c'est le brevet supérieur qui est la sanction des études de l'Ecole normale.

le *goût* de son état, et que, dans la pratique ordinaire de son enseignement, il doit remplir les devoirs les plus stricts de sa charge. L'amour de sa profession et des enfants, quelques lectures et beaucoup d'application suffiront pour faire trouver leur voie à ceux qui la cherchent sincèrement et pour les rendre dignes d'un titre qui bientôt, tout permet de l'espérer, sera considéré par l'opinion publique et par les administrations départementales comme *le complément obligé* aussi bien *du brevet supérieur* que du brevet élémentaire."

L'examen est essentiellement *pédagogique, c'est-à-dire pratique* et comprend trois épreuves: 1° *une épreuve écrite;* 2° *une épreuve pratique proprement dite;* 3° *une épreuve orale.*

L'épreuve écrite consiste en une composition française sur un sujet élémentaire d'éducation ou d'enseignement. Elle est éliminatoire.

Voici quelques exemples qui, mieux que de longues considérations, montreront quelle est la nature de ces épreuves écrites:

Quelles sont les considérations qui vous ont déterminé à choisir la carrière de l'enseignement?

Parlez du rôle de l'instituteur stagiaire dans une école; dites en quoi consistent ses fonctions. Enumérez les qualités que doit posséder et celles que peut acquérir un bon stagiaire.

Appliquez aux instituteurs et développez la pensée de Spencer s'adressant aux parents en ces termes: „En même temps que vous élevez vos enfants, vous devez vous élever vous-mêmes. Il faut refaire votre éducation en faisant la leur."

Comment vous êtes-vous préparé à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique?

Un instituteur titulaire placé nouvellement à la tête d'une école mixte soumet à l'approbation de l'inspecteur primaire le tableau des leçons qu'il a établi et lui fait connaître dans sa lettre d'envoi les conditions que remplit le dit horaire.

Quelles sont les prescriptions légales relatives à la frequentation scolaire et comment l'instituteur peut-il veiller à leur application?

On répète souvent que dans l'éducation morale, le maître doit être un exemple vivant pour ses élèves. Que faut-il entendre par là?

Expliquer la pensée suivante et en montrer toute l'importance au point de vue pratique: „Une bonne éducation doit apprendre aux enfants à continuer seuls ce qu'ils ont dû commencer avec d'autres."

Qu'est-ce que la méthode en pédagogie? De combien de manières peut-on donner l'enseignement à l'école primaire?

Faites connaître comment vous procédez pour préparer chaque jour votre classe.

Fénelon a dit: „La curiosité est un penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction; ne manquez pas d'en profiter“: Comment profitez-vous dans votre classe de la curiosité des enfants, qui n'est autre qu'un besoin d'intelligence?

De l'emploi des images dans l'enseignement. — Services à en attendre. — Choix à en faire.

On répète souvent aux maîtres que leurs méthodes doivent tendre à faire acquérir aux enfants les connaissances pratiques qui leur seront plus tard nécessaire dans la vie. Passez en revue les matières du programme et dites ce que vous ferez pour chacune d'elles afin que votre enseignement ait ce caractère utilitaire.

Le cahier de roulement;[1]) *ses avantages, sa forme, sa tenue.*

Sur quelles bases avez-vous organisé l'enseignement anti-alcoolique dans votre école?

Montrez comment la caisse d'épargne scolaire doit être tenue pour développer le goût de l'épargne et de l'économie chez les enfants.

Le certificat d'études primaires. Avantages et inconvénients.

Nous pourrions varier ces exemples à l'infini. Résumons en disant que cette première épreuve porte sur les questions de *stage, d'organisation matérielle et pédagogique des écoles, d'éducation proprement dite, des méthodes et procédés d'enseignement, d'enseignement des diverses matières du programme, des annexes de l'école et des cours complémentaires.*

La seconde épreuve est **l'épreuve pratique.** Elle consiste en une classe de trois heures faite par chaque candidat dans la classe ou dans l'école qu'il dirige. Il est procédé à cette épreuve, dans le cours de l'année scolaire, par une *sous-commission nommée par l'inspecteur d'académie.*

Cette epreuve est donc de nature *professionnelle.* On s'y prépare, non pas en quelques jours ni en quelques mois, mais en s'attachant pendant *plusieurs années à faire la classe d'une manière intelligente.* Le jury d'examen cherche avant tout à voir: s'il y a de l'ordre et de la propreté, tant dans la salle que sur le bureau du maître; si les mouvements se font régulièrement et sans trop de bruit; si les enfants sont propres, studieux et attentifs; s'il existe un système d'émulation et si la discipline est bonne, si la marche de l'enseignement est normale et conforme aux données de la *psychologie,* si tous les élèves sont occupés en même temps; si les cahiers sont bien tenus, si les devoirs sont choisis et corrigés avec soins, enfin si les registres sont à jour.

---

[1]) Cahier ordinaire sur lequel chaque élève d'une division, à tour de rôle, fait les devoirs de toute une journée.

Enfin l'épreuve orale, qui se fait à la suite de l'épreuve pratique, consiste dans l'appréciation d'un cahier de devoirs mensuels et dans des interrogations en rapport avec les autres épreuves déjà subies, et portant sur des sujets relatifs à la *tenue et à la direction d'une école primaire élémentaire ou maternelle, ou sur des questions de pédagogie pratique.* En général, ces interrogations ont trait aux leçons que le candidat a données sous les yeux du jury.

Tous *les Etats de l'empire allemand* ont également l'institution du stage et du second examen. En Prusse, ce second examen a lieu au plus tôt deux ans et au plus tard cinq ans après la sortie du séminaire. Il est essentiellement de nature pratique, professionnelle.

Dans la *Bavière,* les dispositions législatives sur cette matière sont très sévères. Après une année de pratique, les candidats à l'enseignement (Schuldienstexspectanten) peuvent être placés à la tête d'une école en qualité de vicaires (Schulverweser): mais ce n'est qu'après quatre ans à partir de la sortie de l'école normale qu'il peut se présenter aux examens d'aptitude pédagogique (Anstellungsprüfung). Cet examen a un caractère répétitoire et comprend des épreuves écrites au nombre de onze (!) et des épreuves orales.

En *Saxe,* les candidats à l'enseignement qui ont fonctionné en qualité de maîtres auxiliaires (Hilfslehrer) se présentent au bout de trois ans devant la commission du diplôme d'éligibilité (Wahlfähigkeits- ou Amtsprüfung). L'examen dure deux jours. Le premier est consacré à l'épreuve écrite faite à huis clos et à la préparation de la leçon à donner, le second, à l'épreuve pratique et orale.

Dans les autres Etats de l'Allemagne, il existe des dispositions législatives analogues à celles que nous venons de voir et qui ont pour but d'assurer le perfectionnement du jeune maître qui quitte l'école normale.

On sait que quelques cantons suisses ont cette même institution et s'en trouvent fort bien. C'est le cas de Berne, de St-Gall, de Zurich, de Lucerne, de Neuchâtel, de Genève, de Fribourg. Là aussi on tient à constater au bout d'un an, de deux ans ou même de trois ans de pratique, si l'instituteur a continué à travailler, s'il connaît réellement l'enfance et s'il a l'intelligence de ses besoins. Les jeunes maîtres doivent se familiariser avec cette idée que leur éducation est loin d'être faite au moment où ils quittent l'école normale, que cette éducation dure autant que la vie, qu'il faut sans cesse s'interroger sur les questions d'enseignement, qu'il faut s'y retremper par l'étude, qu'il y faut progresser.

Cinquième conclusion: *Il est désirable, là où elle n'existe pas encore que l'institution d'un stage, suivi d'un second examen, soit créée.*

Cette seconde épreuve, essentiellement professionnelle, a lieu deux ou trois ans après la sortie de l'école normale. Elle a trait surtout à la pratique de l'enseignement et au maniement d'une classe, tels qu'ils découlent des lois de la nature de l'enfant, de ses besoins, de ses tendances, de ses destinées.

* * *

La plupart des Etats ne possèdent pas d'établissements spéciaux pour former les directeurs et les directrices, les maîtres et les maîtresses des écoles normales.

En Allemagne, beaucoup de professeurs d'écoles normales ont fait leurs études à l'Université (akademisch gebildete Lehrer), d'autres ont subi l'examen qui donne le droit d'enseigner dans les écoles moyennes (Mittelschullehrerexamen) ou sont d'anciens élèves des écoles normales. Dans les vœux formulés dernièrement par le *Sächsischer Lehrerverein*, on demande que les candidats aux fonctions de professeurs d'écoles normales aient fréquenté l'Université et justifient, en outre, d'au moins cinq années d'exercice dans les écoles primaires.

En Suisse, il en est à peu près de même qu'en Allemagne: les professeurs des écoles normales sont recrutés dans les trois ordres de l'enseignement. La plupart possèdent le diplôme de capacité pour l'enseignement secondaire. Un certain nombre sont même des professeurs universitaires.

En France, pour assurer le recrutement du personnel enseignant dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures, l'Etat a fondé les deux Ecoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Ces deux établissements, uniques au monde, font le plus grand honneur au gouvernement de la troisième République.

Le véritable fondateur de Fontenay fut ce grand formateur de consciences qui a nom Félix Pécaut. Il fut habilement secondé dans son œuvre par une femme d'une rare distinction, Mme de Friedberg, à laquelle succédèrent Mlle Saffroy, puis la directrice actuelle, Mme Dejean de la Bâtie.

Fontenay-aux-Roses a reçu jusqu'ici 531 élèves. Sur ce nombre, 488 appartiennent à divers titres à l'enseignement public.

En ce moment, l'Ecole compte 43 élèves réparties en trois années. Les élèves sont divisées en deux sections, une pour les lettres, une pour les sciences, mais elles reçoivent en commun les leçons de morale et de psychologie. L'examen d'admission porte sur les matières enseignées à

l'école normale primaire. Des exercices pédagogiques pratiques ont été institués et des visites sont organisées dans les écoles maternelles sous la direction de Mme Kergomard.

Ce que Fontenay-aux-Roses fait pour les directrices et les professeurs-femmes des écoles normales, Saint-Cloud l'étend à l'enseignement des directeurs et des futurs professeurs de ces mêmes établissements. Ouverte en 1882 par M. l'inspecteur général Jacoulet, elle a aujourd'hui pour directeur M. Pierre, ancien inspecteur général.

L'Ecole se recrute au concours, qui comprend des épreuves écrites éliminatoires, des épreuves orales et une épreuve pratique.

Depuis 1882, l'Ecole de Saint-Cloud a reçu 426 élèves qui, presque tous, sont entrés dans l'enseignement public.

Ces deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire ont rendu les plus grands services à l'école primaire. Grâce aux élèves sortis de ces écoles, le niveau de l'enseignement s'est élevé dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures. Les professeurs sortis de Fontenay et de Saint-Cloud ont été les apôtres d'une bonne cause et ont porté dans toutes les provinces françaises le drapeau d'un enseignement normal solide et élevé.

Un diplôme spécial appelé certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures a été institué par décret du 5 juin 1880 et par arrêté du 18 janvier 1887. Avec ce certificat, on voit apparaître pour la première fois, dans l'enseignement primaire, la distinction entre l'ordre des sciences et l'ordre des lettres. On a pensé que la spécialisation littéraire ou scientifique s'imposait dans l'enseignement des écoles normales. Les candidats doivent justifier de deux ans d'exercice au moins dans les écoles publiques ou dans les écoles privées. Le temps passé dans les écoles normales de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme année de stage.

Quant aux traitements, ils varient d'Etat à Etat. Ils sont fixes ou proportionnés au nombre des leçons. On constate d'une manière générale, et cette remarque s'applique en particulier à la Suisse, que les professeurs d'écoles normales sont moins bien rétribués que les professeurs de l'ordre classique ou réal. Il est assez malaisé d'en indiquer les raisons. Les professeurs de l'enseignement normal n'accomplissent-ils pas une œuvre aussi méritoire que leurs collègues des gymnases ou des écoles réales; n'ont-ils pas fait les mêmes études? Est-ce que leur tâche ne vaudrait pas que l'on consente pour elle aux plus grands sacrifices? N'est-il pas évident que l'enseignement dans les écoles normales ne devrait être confié qu'aux meilleurs maîtres? Or, pour avoir de bons professeurs

il faut leur offrir une situation, sinon supérieure, du moins équivalente à celle des autres établissements secondaires.

Sur ce dernier point, nous formulerons le vœu suivant:

L'Ecole normale étant une école professionnelle, l'institution d'un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales est désirable. — Les maîtres des écoles normales devraient recevoir un traitement, sinon supérieur, du moins équivalent à celui des autres établissements secondaires.

* * *

Nous sommes arrivé ainsi au terme de ce chapitre dans lequel nous avons cherché, à la lumière des faits et des documents exposés à Paris, à caractériser d'une manière impartiale l'Ecole normale d'aujourd'hui et à asseoir sur cette question si controversée une opinion raisonnée. On a, en effet, beaucoup discuté et beaucoup écrit sur la formation du personnel enseignant et fort souvent l'on a entendu émettre sur ce sujet complexe les idées les plus étranges. Si cette étude modeste et imparfaite peut contribuer à vaincre quelques préjugés, à combattre quelques erreurs manifestes, nous pourrons nous déclarer pleinement satisfait.

Literarisches.

A. Besprechungen.

Königsberger, Leo. *Hermann v. Helmholtz.* Braunschweig 1902/03, Vieweg & Sohn. Drei Bände, 9 Abbildungen, ein Brief in Faksimile, ungebunden 20 M., in Lw. 25; H.-Frzb, 31 M.

Ein Werk, dem Inhalte wie der Form nach gleich anziehend, ist mit Kön gsbergers Hermann von Helmholtz zum Abschluss gelangt. Auf Grund eines reichen Materials wird uns in ihm das Leben und der Forschungsgang des berühmten Mannes vorgeführt.

Wie Helmholtz es nie liebte, Gelehrtengeheimnisse aus seinen Untersuchungen zu machen, wie er vielmehr weiten Kreisen gern in einfach verständlicher Form seine Ergebnisse mitteilte, wie er viele Tausende durch seine Vorträge veranlasste, den neu entdeckten Pfad mitzugehen und zu einer belebten Strasse zu erweitern, so knüpft nun dieses vorliegende biographische Werk das Band fester zwischen den Mitarbeitern seines Denkens und allen jenen, die danach Verlangen tragen, auch über die häuslichen Geschicke des Geisteshelden belehrt zu werden. Solche Lebensschilderungen werden ja in erster Linie dazu dargeboten, die Bewunderung erregende, in ihren Werken uns aber doch fremd gebliebene Struktur eines Gedankenaufbaues mit einem Strome lebenswarmen Blutes zu erfüllen, das wie unser eigenes aufwallt und sich auch wieder beruhigt in Freudens- wie in Leidenszeiten. Da erfahren wir manchen Charakterzug des jungen Hermann, als er noch im Hause der Eltern weilte. Ganz eigenartig berührt uns folgendes: Dem noch nicht siebenjährigen Knaben wird die Bedeutung Alexander von Humboldts vorausgesagt, der damals zum Präsidenten der Akademie der Wissen-