

Pédagogie allemande et pédagogie française

Autor(en): **Guex, François**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **2 (1911)**

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-109087>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Pédagogie allemande et pédagogie française.

Dans la critique des doctrines pédagogiques, le délicat et complexe problème de l'éducation, souvent exposé, longuement discuté, mais jamais sûrement résolu, se pose en des termes fort différents suivant que l'on se place au point de vue français ou au point de vue allemand.

Caractériser les tendances actuelles de l'école contemporaine en France et en Allemagne, marquer les différences, opposées ou diverses, qui les séparent, les formes de pensée entre lesquelles ont à choisir ceux qui s'occupent d'éducation, tel est le but de cette brève étude. Il s'agit ici, disons-le bien vite, d'un simple essai. Le sujet est vaste, compliqué et ce n'est pas dans les limites d'un article qu'on en peut faire le tour et le fouiller. Nous nous bornerons aujourd'hui à rendre compte de nos impressions, telles qu'elles résultent de nos visites d'écoles de tous ordres dans les deux pays : écoles enfantines, écoles primaires, écoles primaires supérieures, écoles annexes, écoles normales, écoles réales et gymnases ¹.

Une seconde partie du travail consisterait à développer ces conceptions différentes, à les suivre jusqu'au bout, à les comparer, à en déduire les conséquences, à les combiner et les concilier parfois, en un mot à rechercher la part à faire à ces diverses influences, à montrer leurs transformations ou leurs adaptations chez nous, en deçà du Jura et du Rhin.

¹Pour la France : à Auteuil, à Paris (écoles de la rue Camou et du quartier de La Chapelle), à Mâcon, à Liancourt, à Jarnioux sur Villefranche ; pour l'Allemagne : à Gotha, Eisenach, Erfurt, Weimar, Iéna, Weissenfels, Berlin, Esslingen et les écoles primaires de la Rauhe-Alp dans le haut pays wurtembergeois.

Placée au carrefour des nations, la Suisse subit, en effet, au point de vue scolaire, qu'elle le veuille ou non, l'influence des grands pays qui l'entourent. La France agit sur la Suisse romande, l'Allemagne sur la Suisse allemande et même sur la Suisse française. L'Italie, de son côté, n'est pas sans avoir une assez forte emprise sur la Suisse italienne. Tout en s'assimilant ces diverses influences, notre pays n'est point sous la tutelle de l'étranger ; il conserve son caractère propre et indépendant. N'avons-nous pas la prétention de n'être les « courtiers intellectuels » de personne et d'exprimer, en matière scolaire comme en matière littéraire, notre âme suisse, notre vie nationale ? Rechercher la part à faire à ces diverses influences, tout en démontrant que la Suisse garde son autonomie et va ses propres chemins, telle serait la suite à donner à ce travail.

Pour aujourd'hui, tenons-nous en à notre premier objet, la constatation de quelques faits.

* * *

De nos jours, des plaintes nombreuses, et pas toujours justifiées, s'élèvent contre l'éducation habituelle. On insiste, pour parler avec Taine, sur la disconvenance toujours plus grande, paraît-il, qui existe entre l'école et la vie, entre l'éducation et les nécessités économiques. Il semble que ce soit là un mal universel. Voici, à l'appui de cette thèse, quelques jugements, les uns sur l'école française, les autres sur l'école allemande :

Le tableau suivant, dessiné par un critique acerbe, est peut-être poussé un peu au noir, mais il doit pourtant renfermer quelques observations judicieuses : « L'instruction théorique que l'on reçoit en France tend à remplir le pays d'une foule de déclassés, qui après avoir quitté le collège, continuent, sous un prétexte quelconque, à vivre à la charge de la société ; d'agriculteurs qui auront appris et oublié la date de la première guerre de Charlemagne contre les Saxons, mais ne connaissent rien à l'exploitation rationnelle du sol, rien à l'élève des bestiaux ; d'ouvriers plus forts sur les droits de l'homme et les réformes sociales que sur les derniers procédés de fabrication ; d'industriels qui auront appris par cœur et oublié de bien

belles choses dans de bien beaux livres, mais ne sauront ni faire du commerce ni sortir de la routine ; d'officiers qui ne pourront vous dire si Mayence est au nord ou au sud de Francfort et si *Legt an!* veut dire du veau ou de la salade ; d'ingénieurs à cheval sur toutes les formules, qui n'entendront rien à la construction, rien à la forge, rien à la combustion ».

L'idéal de beaucoup de lettrés français paraît être d'arriver à l'administration, d'émarger au budget. Là, il faut moins d'initiative individuelle, d'esprit d'entreprise ; on y est en repos, on y vit sans secousses, dans la plus parfaite sédentarité.

Dans un ouvrage qui fit quelque bruit, il y a une vingtaine d'années ¹ M. Maneuvrier dénonçait le mal en des termes fort justes. Parlant de ses compatriotes, il disait : « Leur idéal n'est pas très élevé ; ce qu'ils souhaitent, ce sont des postes de fonctionnaires, postes mal payés, peu considérés, sans avenir, sans horizon, où l'homme vieillit sur un rond de cuir, où il assiste chaque jour dans le néant d'une occupation à peu près stérile, à la décadence et à l'engourdissement graduel de ses facultés, mais où, par contre, il trouve l'ineffable jouissance d'être dispensé de penser, de vouloir et d'agir. Une réglementation tutélaire... imprime à son activité le mouvement régulier d'une horloge et l'exonère de l'honneur fatigant d'agir et de vivre ».

C'est cette même aboulie qu'un économiste français constatait un jour avec amertume, quand il s'écriait : « Les capitaux sont allés jouer à la bourse et les bras gratter du papier ».

Du côté de l'Allemagne, les plaintes ne sont ni moins nombreuses ni moins vives. Dans un ouvrage récent ², M. Kerschensteiner, le pédagogue munichoïse bien connu, entreprend une campagne violente contre l'éducation allemande actuelle. L'ouvrage fait sensation. C'est aussi que Kerschensteiner n'est pas tendre pour ceux qui, à un titre quelconque, sont responsables de l'organisation scolaire. Il les accable de critiques, ne leur ménage ni les reproches d'insouciance, ni les accusa-

¹ Maneuvrier. *L'éducation de la bourgeoisie*. 3^{me} édition. Paris. Léopold Cerf, 1888.

² Kerschensteiner. *Grundfragen der Schulorganisation*, Leipzig. Teubner, 1907.

tions d'incompétence. Encore un peu, il les traiterait d'antipatriotes pour avoir négligé d'adapter l'enseignement aux besoins et aux exigences de notre époque. Rien ne trouve grâce à ses yeux : ni les programmes ni les méthodes. Tout lui semble médiocre, sinon franchement mauvais. « Dans l'Etat moderne, écrit-il, toute école publique, d'instruction générale ou d'enseignement spécial (c'est-à-dire professionnel) doit viser avant tout à former des citoyens à l'intelligence ouverte, au caractère fort ». Et il ajoute : « l'homme n'arrive à la vraie culture que par un travail pratique, nettement délimité, adapté aux facultés de chaque individu. Le système préféré de tous nos éducateurs, c'est le gavage à outrance, la sursaturation intellectuelle qui finit par engendrer le dégoût de toute étude. Tout travail scolaire doit être actif, productif, appliqué aux conditions de l'existence et non purement mécanique ou machinal. Un tel travail est seul capable de maintenir tout l'être enfantin à une certaine température supérieure, très favorable à l'éclosion d'une saine culture morale. Le travail personnel, l'activité spontanée donnera l'esprit d'initiative, l'indépendance de caractère, l'enthousiasme, l'ardeur créatrice ; il est donc comme nul autre éminemment éducatif ».

« Malheureusement, dit encore Kerschensteiner, les écoles allemandes ne connaissent guère ce genre de travail. Elles en sont encore aux méthodes condamnées depuis longtemps dans la plupart des pays, en France notamment (relevons au passage ce beau témoignage rendu aux écoles françaises par le pédagogue allemand) ; les enfants forment toujours de vagues troupeaux, chez lesquels on s'efforce de maintenir et de cultiver l'esprit grégaire. Aussi la jeunesse allemande ne connaît-elle pas encore le sens de la vie moderne, ce qui en fait le fond réel ; la religion, la philosophie, l'esthétique, l'intellectualisme ont essayé tour à tour de le lui révéler sans y réussir. C'est le rôle de l'école de résoudre le problème et elle le fera par le travail productif. Egoïste au début, ce rôle ne tarde pas à devenir altruiste et à créer le sentiment de la responsabilité, qui se manifeste dans les diverses associations scolaires, syndicales, mutualistes, etc., et a pour conséquence immédiate la compréhension du devoir social et patriotique ».

Puis Kerschensteiner, qui n'entend pas seulement démolir, mais reconstruire, indique aussi quelques remèdes ; gratuité

complète de l'enseignement primaire et secondaire, école neutre au point de vue confessionnel, prolongation jusqu'à dix-huit ans de l'obligation scolaire, classes renfermant vingt-cinq élèves au maximum, surtout l'école du *savoir* transformée en une école du *pouvoir* (*die Wissensschule in eine Arbeitsschule umwandeln*), c'est-à-dire les connaissances reléguées à l'arrière-plan pour faire place au travail utile, directement applicable à la vie.

Tels sont, pris au milieu de beaucoup d'autres, deux jugements très pessimistes, portés par des hommes dont le témoignage doit avoir quelque valeur.

* * *

Si nous considérons maintenant les législations scolaires de la France et celle des divers pays qui constituent l'empire allemand, on y reconnaîtra un assez grand nombre de dispositions fondamentales communes et applicables aux enfants de 6 à 12 ans. Obligation, gratuité, sont des principes universellement admis dans les pays civilisés ; mais là où les divergences vont déjà se manifester, c'est dans le domaine de l'influence religieuse et morale exercée par l'école.

Chacun connaît le credo républicain français en matière scolaire. Il a été nettement formulé par Ferdinand Buisson (c'est le propre des lois françaises d'être d'une limpidité parfaite), le jour où il a dit : « L'école doit être une école d'éducation libérale, constituée pour remplir cette fonction au sein de la démocratie ; l'enseignement primaire ne peut être que *laïque*, parce qu'il est destiné à préparer non des membres d'une Eglise, mais des membres d'une société où toutes les Eglises ont leur place ; il ne peut être qu'un enseignement gratuit parce que, devenant un service social, il ne saurait être pour personne un privilège ni pour personne une aumône. Il ne peut être qu'un enseignement *obligatoire* pour tous les enfants, comme il est obligatoire pour la société ; l'une ne peut refuser de le donner et les autres de le recevoir ».

Sous prétexte de laïcité, l'enseignement religieux est donc remplacé en France par celui de la morale. Tous les étrangers qui visitent les écoles de nos voisins sont frappés par le caractère très intellectuel de cet enseignement qui ne contribue

que faiblement à la culture du caractère¹. On est trop pénétré dans ce pays de la vieille idée socratique que la vertu peut être enseignée, et pourtant il y a longtemps que l'on sait que l'exemple est meilleur que le précepte. N'est-il pas préférable d'acquérir de bonnes habitudes de pensée et d'action que de posséder des idées claires sur la moralité?

Tout autre est, sur ce point, la conception de l'école allemande. Sans doute, le gymnase allemand du commencement du XX^{me} siècle n'a plus rien d'ecclésiastique. De son côté, l'école populaire, sous l'impulsion de Pestalozzi et de ses continuateurs, s'efforce de stimuler chez les élèves, selon la morale kantienne, la conscience de la personnalité libre et autonome, la religion du devoir. Il n'en est pas moins avéré que, malgré ces tendances, l'école allemande et l'école primaire en particulier, est encore sous une grande dépendance de l'Eglise. Dans presque tous les Etats allemands, l'école est demeurée confessionnelle. Elle donne un enseignement religieux, non pas seulement historique, mais de doctrine. De plus elle est souvent contrôlée et inspectée par le clergé. Il est vrai de dire que des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent contre l'école confessionnelle, à laquelle on voudrait substituer ce qu'on appelle en outre-Rhin l'école simultanée (*Simultan-Schule* ou encore *paritätische Schule*). Cette école neutre recevrait les adhérents de toutes les confessions. Mais ces voix clament dans le désert. Dans son ensemble, l'Allemagne entend ne pas « déchristianiser » l'école ni souhaiter la laïcisation radicale de l'enseignement. L'école neutre, du type français, avec sa morale édulcorée, ne lui paraît pas être un modèle à imiter. Un des historiens et des pédagogues les plus estimés de l'Allemagne, feu M. le professeur Paulsen, estimait que si la France catholique s'est vue contrainte d'instituer

¹Voir *Revue pédagogique*, du 15 août 1908, Paris, Delagrave. Rapport officiel d'un Anglais, M. Dumville, *The french training college system*.

— Maurice Barrès a, l'année dernière, dénoncé le mal à la Chambre française quand il a dit : « Pour faire plaisir à Jules Simon, qui allait mourir, Jules Ferry permettait à l'instituteur de citer encore Dieu, mais en le faisant entrer par la porte de derrière. — Peu après, Dieu ne pouvait plus venir qu'entre guillemets. On permit ensuite de baser la morale sur la solidarité. Les instituteurs se perdent à travers toutes ces morales et l'on se demande s'ils ne pourraient pas en composer une nouvelle, formée de toutes les autres.

l'école laïque et neutre, cette nécessité n'existe heureusement pas pour l'Allemagne. De par leur évolution religieuse, les Allemands sont accoutumés à concilier la religion et la science, la foi avec la connaissance. Ils possèdent dans la Bible un élément de culture morale d'une puissance étonnante et que « les plus beaux morceaux choisis de la littérature universelle » ne sauraient remplacer. Rien n'empêche donc le corps enseignant de « garder en mains l'instruction religieuse et la Bible », de façonner l'âme de la jeunesse allemande en lui enseignant les éléments d'un christianisme interconfessionnel, dépouillé de son contenu dogmatique et réduit à son contenu moral. Cette conception de l'ancien professeur berlinois correspond à l'opinion moyenne du pays. L'enseignement moral direct est peu efficace, pensent les Allemands. La morale est une influence, une sorte d'endosmose subtile. Elle ne s'enseigne pas par des abstractions. Ils estiment que l'enseignement moral, sec et aride, est sans action profonde. Il ne fait pas assez appel aux facultés vives, au sentiment, au cœur, à toutes les puissances émotives et souvent inconscientes. Le meilleur enseignement de la morale est celui qui est capable de résoudre à chaque instant ce que les moralistes anglais appellent « le problème dynamique ».

* * *

Si, passant à la *fréquentation scolaire* dans les deux pays, on est d'accord au sujet du principe de l'obligation, il n'en va de même dans l'application des dispositions qui la règlent. D'un côté, nous voyons un pays où les lois sur l'obligation sont rigoureusement respectées, l'Allemand ayant appris, comme le dit Jules Huret, à considérer dans la vie deux sortes d'obligations également supérieures ; l'école et l'armée. Il compte, en effet, les années d'écoles (*er steht im dritten Schuljahre*), comme il compte les années militaires. D'autre part, un pays en pleine crise scolaire où l'on estime qu'il n'y a pas de péché plus impardonnable que celui d'attenter à la sacro-sainte liberté de l'enfant et où l'on ne peut que constater l'échec, partiel du moins, des lois dont les grands morts, les Ferry, les Bert, les Berthelot attendaient la régénération de la démocratie. L'obligation scolaire n'existe en France que sur le papier.

Elle ne prévoit aucune sanction sérieuse contre les délinquants et l'application en est laissée aux mandataires du suffrage universel, qui pour conserver leur popularité, se refusent à sévir et à user des faibles armes mises à leur disposition par le législateur. « Il y a des régions de la France où la loi n'est guère mieux respectée qu'en Turquie ou en Espagne », écrit Albert Petit dans le *Journal des Débats* du 22 juillet 1906. La loi est souvent un trompe-l'œil, la statistique, fallacieuse. Il paraît que, dans ce beau pays de France, un enfant peut être inscrit à une école et même avoir été inscrit la même année à plusieurs écoles sans en avoir suivi aucune ! L'inscription tenant lieu de fréquentation ! Quelle belle organisation, dirait l'autre ! Ainsi, il y a des années où l'on relève plus d'élèves inscrits que d'enfants en âge de l'être ! Fantasmagories des doubles inscriptions ! On a procédé souvent à des vérifications de présence le même jour pour toute la France. Le nombre des absents s'élevait dans certaines régions jusqu'à 50 %. Il y a des Départements entiers encore réfractaires à la loi et où l'on ne va pas à l'école du tout.

Nous sommes loin de cet instituteur, dans le haut pays souabe, qui nous disait, alors que nous visitions sa classe : « Nos enfants ne manquent l'école qu'en cas de maladie ; toutes les absences sont justifiées. En tout état de cause, elles ne représentent jamais plus du 1 ou du 2 %, au maximum du 3 %, du nombre total des journées d'école ».

Aussi bien les résultats sont-ils en France ce qu'ils doivent être : ils sont franchement mauvais. Il fut un moment, période héroïque de la III^{me} République, où la guerre à l'ignorance était menée bon train. De 1877 à 1901, la proportion des conscrits illettrés tombe de 150 à 45 pour 1000. Mais les dernières classes appelées sous les drapeaux ne marquent plus ce progrès. La moyenne des ignorants ne baisse plus. Elle dépasse 50 pour 1000 dans une vingtaine de Départements, 10 pour 100 dans une demi-douzaine d'autres, un tiers même dans l'arrondissement de Rochechouart, qui détient ainsi le peu enviable record de l'ignorance crasse.

L'Allemagne, elle, n'a plus d'analphabètes (la proportion pour la Prusse est de 0,2 pour 1000 recrues), tandis que la France enrégimente encore chaque année près de 15 000 soldats illettrés !

* * *

Si, quittant pour un instant la législation scolaire proprement dite, nous pénétrons dans les classes, dans le ménage intérieur de la vie scolaire, nous n'avons pas de peine à constater les profondes différences qui séparent les deux pays au point de vue des programmes, des méthodes, de la pratique et des moyens d'enseignement.

Les programmes d'abord.

On connaît la division ou le groupement des matières de l'enseignement en France : enseignement littéraire, enseignement scientifique et enseignement spécial.

Les programmes allemands se réclament de principes plus rationnels. Sous l'influence des idées de Pestalozzi, l'Allemagne a renouvelé ses plans d'études primaires, il y a près d'un siècle déjà. L'instruction populaire doit puiser aux trois sources où s'alimente notre être intellectuel : la nature, l'homme et Dieu. Les langues ne viennent qu'ensuite. Les choses d'abord, ensuite les mots pour les désigner.

Il est vrai de dire que beaucoup de programmes allemands, surtout ceux de l'enseignement secondaire, ont un caractère nettement patriotique, impérialiste et chauvin, quand ce n'est pas pangermaniste. On y verrait presque figurer une rubrique *Kaiser und Bismark*.

« Ce qui est propre à l'Allemagne, écrit M. Bornecque ¹, c'est faire de l'enseignement secondaire un foyer d'ardent patriotisme. Célébrer à l'école des fêtes nationales, même quand le propre de l'une d'elles est de renouveler l'humiliation d'un voisin, on peut encore le comprendre. Mais célébrer le centième anniversaire de Moltke! Mais donner vacances pour voir passer le Zeppelin, pour assister, avec des cartes spéciales, à une revue des troupes de la garnison, ou pour suivre les grandes manœuvres sous la conduite des professeurs, auxquels les autorités militaires indiquent les meilleures places!... Explique-t-on, dans Tite-Live, l'épisode de Mucius Scævola, on en tire uniquement une leçon de patriotisme, et un auteur ne conseille-t-il pas, dans l'enseignement

¹ *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, par Henri Bornecque, professeur à l'Université de Lille, Paris, Ch. Delagrave, 1910, (p. p. 135 et 136).

du français, de bien dire aux élèves, après leur avoir exposé la guerre de 1870-71, que, si des voisins remuants attaquaient de nouveau l'Allemagne, ils devraient prendre les armes pour la défendre? »

On a même inventé, pour caractériser cette tendance, un mot nouveau, atroce, aussi odieux que la chose elle-même, le « Hurratriotismus », amour de la patrie, *Vaterlandsliebe* étant devenu insuffisant.

La littérature y exalte les poètes — je songe, par exemple, au culte de Schiller qui n'a son pareil chez aucun autre peuple — ; l'histoire célèbre les exploits des aïeux, comme ceux des guerres récentes ; la géographie fait connaître le pays à fond et en montre la force, la richesse et l'avenir ; la musique célèbre la gloire du peuple ; la gymnastique forme le soldat, et l'enseignement professionnel, qui n'a son égal nulle part ailleurs, prépare à tous les métiers et à toutes les industries.

On aurait tort, au reste, de se représenter l'Allemagne scolaire comme un pays où tout est centralisé, réglé au compas et soumis à des mesures uniformes. La réglementation à outrance y est inconnue. Les plans d'études donnent les idées directrices, le dessein d'ensemble, mais, dans les limites des cadres arrêtés, le maître peut se mouvoir librement. Aussi bien presque tous les programmes, contrairement à l'étymologie du mot, ne disent-ils pas à l'avance ce qu'il faut enseigner, mais donnent la liste des matières enseignées au cours de l'année écoulée (*Das Dagewesene*). Une grande latitude est laissée au personnel enseignant. Dans les gymnases, les écoles réales, les écoles normales, les directeurs sont libres de faire les expériences qui leur conviennent, pourvu qu'ils respectent les ordonnances générales (*Regulative*). L'autorité se montre très préoccupée de mettre en valeur les personnes en leur laissant une grande liberté d'action. C'est le même esprit qui règne dans l'armée. On l'a bien vu dans les trois dernières guerres que les Allemands ont faites au cours du XIX^{me} siècle. Le plan supérieur une fois arrêté, les chefs d'unité jouissaient d'une grande liberté d'allure et pouvaient régler leur conduite d'après les circonstances locales et les inspirations que leur suggéraient les péripéties de l'action.

Les plans d'études allemands nous apparaissent, non pas

comme un jardin taillé à la Lenôtre, mais plutôt comme un parc où les grandes lignes, l'ordonnance générale, n'excluent pas le désordre pittoresque, l'imprévu, le charme de l'abandon. S'il fallait en donner un exemple et faire une comparaison, nous les trouverions peut-être dans ce célèbre parc de Weimar, dont Wieland disait : « Le parc de Weimar est une édition des poésies de Goethe, reliée en maroquin vert ». Accidenté comme une petite Suisse, ce parc n'est pas soumis aux lignes architecturales. La nature y est respectée, jamais violentée. Elle y est belle, douce et sauvage, grandiose et terrible, aimable et souriante tout à la fois.

* * *

Si, des programmes, nous passons aux locaux où ils vont être appliqués et aux moyens d'enseignement utilisés pour les mettre en œuvre, nous n'avons pas de peine à constater que les avantages sont sûrement du côté de l'Allemagne.

On a beaucoup vanté et parfois critiqué les fameux « palais scolaires » que, sous l'impulsion des lois Ferry, les Français ont élevé dans tous les Départements après la guerre franco-allemande. On les trouvait trop beaux, trop luxueux ; c'était de la mégalomanie, de la pure folie. Que diraient ces esprits chagrins s'ils voulaient bien visiter les bâtiments scolaires de ce côté du Rhin déjà, à Strasbourg, à Mulhouse, à Metz, de l'autre côté du fleuve aussi, pas très loin de la frontière, à Fribourg, à Mannheim, à Francfort, à Mayence, à Cologne, à Gotha, à Berlin, partout en un mot, dans les villes populeuses et opulentes comme dans les villages les plus reculés ? L'école, on le sent, n'est point un lieu ordinaire, une bâtisse quelconque, au style gothique ou romand. C'est le temple de l'éducation. Or, qui dit temple dit harmonie des lignes et des formes, propreté d'église, murs ornés de beaux tableaux, air pur, lumière abondante. Ajoutons que l'éclairage, le chauffage, la ventilation et le mobilier scolaire ne laissent rien à désirer, grâce au contrôle obligatoire exercé par les médecins attachés à toutes les écoles.

Quant au matériel scolaire, on se montre très soucieux, en Allemagne, d'enseigner les choses, par le moyen des choses. On y dispose d'un matériel approprié, riche et varié. On

ne se contente pas d'exposer toute espèce de collections dans de belles vitrines qu'on n'ouvre jamais. On les sort de leur cachette régulièrement, au fur et à mesure des besoins. Mieux que cela, on s'ingénie à faire trouver et apporter par les enfants les objets nécessaires à la démonstration toutes les fois que la matière enseignée s'y prête. Je puis dire que je n'ai assisté à aucune leçon purement abstraite. Partout la préoccupation de mettre les enfants en face des réalités sensibles, de la chose elle-même et non pas seulement de son image, de sa représentation graphique. Aucune leçon de géographie sans l'observation directe de la nature, à laquelle on rapporte l'étude des pays éloignés. Aucune leçon de sciences sans l'objet, la plante, l'animal, l'expérience elle-même comme base de la démonstration. Aucune leçon de dessin sans le modèle pris dans la nature. Aucune leçon de calcul ou de géométrie sans les objets matériels propres à donner à l'enfant l'idée concrète du nombre ou de la forme. Aucune leçon d'histoire sans les dessins, plans, tableaux, etc., propres à l'illustrer.

« J'ai vu donner, raconte Jules Huret ¹, une leçon de dessin au tableau noir. L'ingéniosité du professeur était étonnante. Il prit une hache de bois, la montra à ses élèves, posa des questions à quelques-uns d'entre eux sur ses dimensions, sa forme, la direction de ses lignes, de façon à regarder exactement l'objet sous tous ses angles. Puis il le dessina lui-même sur le tableau en en décomposant les traits, se trompant exprès, demandant aux enfants s'il faisait bien ou s'il faisait mal. En même temps les enfants ayant devant eux la hache et le dessin du maître devaient reproduire l'objet sur leurs cahiers.

» Il n'y a là rien de génial, et probablement rien de nouveau. Mais ce qui étonne, c'est la patience, l'esprit inventif du maître, son habileté à improviser des stratagèmes judicieux pour intéresser l'élève à son travail. »

Nous n'ignorons pas, au reste, l'effort colossal tenté par nos voisins de France pour doter leurs écoles de bonnes et utiles collections. Nous connaissons les maisons qui amélio-

¹ Jules Huret. *En Allemagne. De Hambourg aux Marches de Pologne.* p. 314. Bibliothèque Charpentier. Paris 1908.

rent et enrichissent constamment le matériel d'enseignement : les Deyrolles, Belin, A. Colin, Cornély, Delagrave, Delalain, Delaplane, Gédalge, Hachette, Larousse, Fernand Nathan, Picard et Kaan et beaucoup d'autres encore, mais nous nous demandons si ces appareils de démonstration ont réellement pénétré dans les classes et si le souci de les utiliser s'y montre d'une manière permanente. Nous avons souvent assisté à bon nombre de leçons scientifiques qui ne portaient que sur les mots, les textes, les lectures et non sur les choses proprement dites. D'autres ont fait les mêmes remarques. Un instituteur d'Outre-Rhin, qui visita les écoles de Paris en 1907, souligne les mêmes déficits ¹. Il écrit : « La leçon d'histoire naturelle sur les légumineuses et les rosacées appuya fort sur l'utilité de ces plantes pour l'homme ; l'importance des lois biologiques ne se montra nulle part. *Comme les plantes décrites n'étaient pas présentes, le profit de cette leçon me sembla petit.* Dans la 6^{me} classe (1^{re} année d'études), l'institutrice donna à faire aux petits enfants des additions et des soustractions difficiles, et je me suis assuré que ces enfants étaient incapables d'additionner 33 et 48. Autre exemple : l'institutrice leur montrait la Méditerranée et la France entière sur une carte et ils ne connaissaient pas encore leur quartier ».

* * *

Au point de vue de la *discipline* enfin, les régimes scolaires allemands et français accusent des différences très notables. Si les châtiments corporels sont interdits en France, il n'en est pas de même en Allemagne, du moins dans les écoles primaires où le maître a encore le droit de frapper (*Züchtigungsrecht*), comme un père le ferait, disent les règlements prussiens. Ce qui achève de caractériser, en outre, l'école française, c'est la distribution solennelle de prix, couronnes, médailles, etc., vieux legs de la pédagogie des Jésuites. On y fait appel au sentiment de l'honneur, individuel et collectif. On y pratique le système des bons points et des mauvais points, des inscriptions au tableau d'honneur ou au tableau d'infamie. C'est ainsi que la vie, à l'école déjà, apparaît aux

¹ Voir *Revue pédagogique*, du 15 août 1908.

petits Français comme une sorte de mât de cocagne, avec, en haut, des prix à décrocher et, en bas, une foule qui applaudit ou qui siffle suivant que le succès vous favorise ou vous abandonne.

On aurait tort, d'ailleurs, de se représenter l'école française comme un foyer d'indiscipline. Il y a longtemps que les étrangers ont rendu hommage aux qualités d'ordre, de tenue, de bienséance et de politesse des classes françaises¹. Nulle part, en France, nous n'avons assisté au triste spectacle de voir une classe anarchique, incapable de s'organiser. Ce peuple a plus qu'on ne se l'imagine à l'étranger, l'amour de l'ordre, de la mesure et de la discipline.

Ce sentiment existe, à la vérité, à un degré plus élevé encore dans les écoles allemandes. De notre vie, nous n'oublierons ces leçons modèles données à Iéna par ce maître des maîtres que fut le recteur Zachau, maître principal au séminaire pédagogique annexé à l'Université. Nous le voyons encore en face de soixante enfants, dans une des classes de l'école dite «Ecole du duc Jean-Frédéric». Le maître prend possession de sa classe sans affectation, paternellement. Du regard, il domine son auditoire. Un léger coup sur le pupitre indique que la classe va commencer. Il s'agit d'exercices oraux d'addition et de soustraction sur le passage de la première à la seconde centaine. Les questions sont posées nettement, d'une voix forte, mais jamais criarde. Un silence parfait règne dans la classe où l'on entendrait voler une mouche. Le maître s'ingénie, comme nul autre, à occuper tout le monde ; il maintient au même degré l'attention et l'intérêt. La fraîcheur, la vie, l'entrain, qui exclut la hâte et la précipitation, mais favorise la saine émulation, sont partout à la fois, en avant comme en arrière de la classe, sur les côtés comme au centre. Aussi bien, la leçon terminée avait-on l'impression que non seulement les enfants avaient acquis une sûreté et une rapidité incomparables pour le calcul, une véritable discipline d'esprit, une gymnastique intellectuelle souple et rigide tout à la fois, mais en même temps une haute discipline morale aussi.

¹ Voir, entre autres, Hartmann, *Reiseindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig 1897.

Il faut enfin relever un dernier point. C'est un Français qui, le premier, a protesté contre l'instruction livresque, contre l'enseignement par les mots et sans les choses et c'est dans ce pays de France que la science des livres, le pouvoir du manuel sont restés le plus vivaces. On y accorde une importance beaucoup trop grande aux devoirs écrits, à la récitation littérale ; on est frappé, quand on assiste aux leçons dans les écoles françaises, par la manie de l'enseignement encyclopédique. On semble y mettre au premier plan l'acquisition de connaissances plutôt que la culture des facultés de réflexion, que la discipline d'esprit, la gymnastique intellectuelle et l'exercice du travail libre et spontané. Trop de mots, trop de leçons données *ex professo*, *ex cathedra*, trop d'enseignement académique, magistral, doctrinal, imposé, trop de notes écrites, trop de dictées orthographiques, trop de cours dictés, si meurtriers aux intelligences. Il est évident que pendant que l'élève écrit sous dictée, à jet continu, il ne peut pas se livrer à un travail de réflexion et de raison. Toute son attention s'en va à l'écriture et à l'écriture mécanique, sans vie, l'essentiel étant de ne rien omettre. Il semble parfois que l'on ne cherche dans ces exercices écrits répétés, dans ces additions, soustractions, multiplications et divisions longues d'une aune, qu'un moyen de discipline facile.

Un instituteur allemand dont j'ai déjà parlé, qui a visité récemment les écoles de la ville de Paris, fait la même remarque¹ : « Presque tous les instituteurs et professeurs ont procédé comme s'ils faisaient une conférence dans laquelle les explications nécessaires étaient contenues. Immédiatement une dictée suivait ; les élèves n'avaient donc pas le temps de récapituler ou de résumer. C'est seulement au commencement de la leçon suivante qu'ils récitaient ce qu'on leur avait dicté. Cette récitation avait presque toujours la forme d'un examen : l'élève devait venir près du pupitre du professeur, qui lui adressait des questions ».

En général, le maître parle trop en France. Or, quand l'élève est submergé sous le flot des mots, il n'a plus l'occasion de s'expliquer, de développer sa pensée, de « réagir » en un mot, à sa façon.

¹ Voir *Revue Pédagogique* du 15 août 1908.

Il faut d'ailleurs reconnaître que si l'on parle beaucoup dans les écoles françaisee, on y parle généralement bien, au point de vue diction s'entend. On y récite bien. On articule bien. On a le souci permanent de la forme, du beau langage. C'est quelque chose à coup sûr, mais ce n'est pas tout. L'enseignement ne consiste pas à réciter des règles, des formules, des textes. La véritable connaissance doit être assimilée. Or, elle ne l'est que quand on peut l'appliquer. Elle ne l'est sûrement pas dans les cas mentionnés par Jules Huret qui, faisant les mêmes constatations que nous, relate ce qui suit¹ : « Un inspecteur des écoles de la ville de Paris me racontait, il y a quelques mois à peine, qu'un enfant d'une haute classe interrogé sur les mesures de surface et qui répondait avec assurance et sans se tromper aux questions les plus compliquées sur ce genre de calculs, ne sut pas finalement, un mètre à la main, mesurer la superficie de la classe où il se trouvait..... » Voilà pris sur le vif, le défaut capital de l'enseignement français. L'enfant lit, écoute, retient, mais ne comprend pas, dit Huret, qui a recours à un second exemple et insiste pour se bien faire comprendre :

« Un élève d'école congréganiste, interrogé à un examen sur un point d'histoire, la politique de Richelieu, répond :

« — Son but était d'abaisser la maison d'Autriche, etc., etc.

« Il récitait ainsi, et impertubablement, des paragraphes entiers de son livre. L'examineur, — que je connais fort bien — lui demanda :

« —...Etait-elle bien haute, cette maison d'Autriche?

« — Oh! oui Monsieur!

« — Combien d'étages?

« Et il répond avec la même assurance :

« — Trois étages, Monsieur..... »

Tel est le vice fondamental de l'enseignement français, tel ce psittacisme relevé par tous les étrangers qui visitent les écoles de nos voisins de l'ouest et dénoncé par quelques Français éclairés et avertis de ce qui se passe en dehors des frontières de leur pays.

Et s'il fallait en chercher les causes profondes, on les trou-

¹ Voir Jules Huret. Op. cit. (Pages 311 et 312).

verait peut-être, en bonne partie, dans la préparation aux examens du certificat d'études primaires, subis à l'âge de 11 ans déjà « déplorable privilège qui est un véritable contre-sens social », dit Buisson, dressage à la vapeur qui incite le personnel enseignant à multiplier les dictées, les devoirs écrits, les problèmes, les dates d'histoire, les résumés, et à recourir à toute cette pédagogie du verbe, du *récitez*, du *citez* et du *nommez*.

* * *

Bien différent est le tableau qui va se dérouler à nos yeux dans une école allemande quelconque, que ce soit une classe primaire, une école réelle ou un gymnase.

La leçon, préparée par le maître, part de ce que les élèves savent, se rattache à leurs connaissances anciennes, à ce qu'ils ont observé, vécu, à ce qui est connu. Sur cette base solide de l'expérience, on édifie l'enseignement nouveau, soit en le faisant trouver par la méthode interrogative, soit en l'exposant, soit encore en alternant les expositions et les interrogations, selon le cas, c'est-à-dire selon que la matière de l'enseignement se prête ou ne se prête pas à l'enseignement magistral ou imposé. Les matières nouvelles une fois présentées, on les pénètre par la comparaison ou la réflexion ; on les associe, on les résume, on en tire le concept pour passer de là aux applications, aux exercices pratiques. Jusqu'au moment de l'application, la leçon est verbale, l'exercice est mental. L'élève ne prend que très rarement la plume au cours d'une leçon ; son livre est toujours fermé. D'autre part, la « technique de l'enseignement » fait l'objet de tous les soins du maître : la tenue, la voix, le débit, le maniement de la discipline, l'allure générale de la leçon, la répartition des questions. Il s'agit de tenir en éveil l'attention et l'intérêt de l'enfant par des interrogations habiles et variées : dur labeur, effort épuisant, sans doute, mais efficace, qui demande, de la part de l'enseignant, une grande dépense de force, de zèle, de la vigueur, de l'entrain, un vif amour du métier.

Un Français, notre collègue, M. Chabot, professeur de science de l'éducation à l'Université de Lyon, qui a voulu voir de près les hommes et les choses scolaires, à Berlin, en Saxe, à Iéna, en Bavière et dans le Grand-Duché de Bade

arrive aux mêmes conclusions que nous¹ : « Il faut que la classe soit rondement menée » *Schnell, geschwind !* sont les mots du répertoire habituel du maître). Les mots à réciter, les réponses à donner doivent voler de tous les points de la classe. « Et il ne suffit pas de faire répéter les phrases par deux ou trois élèves ; il faut en prendre un grand nombre, le plus possible ; tous devraient y passer. Ce qui domine tout, c'est la nécessité d'accélérer le mouvement de la classe. *Schnell laut und schnell!* Il faut que les élèves ne perdent aucun temps, qu'ils n'aient ni le loisir ni le désir de relâcher leur attention ; il faut qu'ils soient tenus en action, comme électrisés ! »

Une fois la question posée, à toute la classe cela va sans dire et sans désigner un élève au préalable, les élèves qui savent ou croient savoir lèvent la main avec plus ou moins d'empressement, selon leur degré de certitude, et c'est parmi eux que le maître, en observateur perspicace, choisit celui qui doit répondre. Lorsqu'un élève est paresseux ou qu'il tarde trop souvent à lever la main pour une raison ou pour une autre, le maître l'entreprend, le harcèle et recommence, le cas échéant, pour lui les explications, mais sans jamais s'attarder à un seul élève, jamais de telle sorte surtout que le grand nombre se désintéresse de ce qui se dit, et en s'aidant toujours de la collaboration de tous. « Les trois quarts au moins des élèves demandent à répondre aux questions ; dans une classe, j'en ai compté une moyenne de 39 à 44. Ce n'est pas là une manifestation platonique, car ils emploient tous les moyens possibles pour attirer l'attention du professeur, s'avancant dans le couloir qui sépare les bancs, se lèvent à demi pour que les bras dépassent la forêt de ceux qui se dressent, ou même disent à mi-voix : *Ich ! ich !* Si c'est à un élève qu'est dévolu le soin de désigner celui qui doit parler, on le voit gourmandé par ceux de ses camarades dont il a négligé la prière² ». Quelle impression que celle que fournit une classe où l'on ne voit pas faiblir la curiosité et l'intérêt une seule seconde, quelle belle image du travail en commun !

¹ Voir J. Chabot. *La pédagogie au lycée* (pages 19-20). Paris 1903, chez A. Colin & C^{ie}.

² Henri Bornecque. Op. cit. p. 155 et 156.

La pédagogie allemande a ainsi pour caractère essentiel d'être réaliste, inventive, active, pratique par les applications qu'elle propose. On y fait la guerre sans relâche au verbiage, au psittacisme, aux mots sans les idées, aux clichés resassés et aux formules toutes prêtes.

Quant à nous, nous avons encore présente à la mémoire cette leçon de pédagogie à laquelle nous assistions à l'école normale de Weimar dans l'été de 1908. C'était une classe de grands élèves de dix-huit ans. Il s'agissait d'éducation esthétique à l'école. Je vois encore le professeur prendre possession de sa classe et dominer de son regard olympien, vif et sympathique, tout son auditoire, contenant les hardis, harcelant les mous et les irrésolus, encourageant les timides, s'emparant de l'attention de tous et la retenant. Tout le monde sur le pont, semblait-il dire. L'élève X*** paraît dissipé : il est vivement rappelé à l'ordre (*Noch nicht bei der Sache !*) Y*** est mou, endormi ; il ne participe que faiblement à la leçon : Y sommes-nous, qu'est-ce que cette mollesse aujourd'hui ? (*Was ist das für eine Schlawheit ?*) Z*** hésite, traîne : il est soutenu, porté par l'enthousiasme général (*Nur frisch darauf los !*) Partout la vie, l'entrain, la recherche fructueuse, l'effort joyeux et efficace ! En avant, toujours en avant ! à la conquête de la vérité et... du sol ! C'est ainsi que nous nous représentons tel capitaine prussien, flamberge au vent, entraînant son bataillon derrière lui à l'assaut des retranchements de Düppel, des collines du Königgrätz ou du glacis de St-Privat ! Marche en avant, sans relâche, à la conquête du terrain, à la pointe de l'épée ou de la baïonnette !

Que nous sommes loin de cette Allemagne poétique qu'on nous a dépeinte autrefois sous les couleurs du romantisme, de cette Germanie sentimentale, s'abîmant dans le rêve, de la « Vieille Allemagne » extatique, en pamoison devant le « Mondschein », telle que nous l'a décrite Ferdinand Bac ! Non point rêveur et idéaliste, mais réaliste, positif et éveillé d'idées, tel nous apparaît aujourd'hui le « Schulmeister » allemand.

Oh ! nous savons bien que, depuis longtemps déjà, quelques pédagogues français ont instamment recommandé à leurs compatriotes la méthode dite active, l'esprit actif dans la classe collective, tel Henri Marion et d'autres après lui.

Nous sommes moins sûr que leur appel ait été entendu, que partout on ait la persuasion que seul l'effort peut fortifier, que l'élève doit *rendre*, s'exercer constamment à l'effort personnel, apprendre à montrer son acquis et à se servir de ses propres ressources dans la limite de ses forces.

* * *

Et maintenant, l'on pourrait penser, sans doute, que toutes nos sympathies vont à l'école allemande et à ses méthodes. La question est plus complexe qu'elle ne paraît. Il est malaisé de se prononcer, surtout en présence des courants scolaires nouveaux et des critiques nombreuses que suscite en ce moment l'organisation scolaire de l'autre côté du Rhin.

D'aucuns trouvent qu'on ne ménage pas assez les vrais besoins de l'enfant, qu'on ne profite pas de sa belle curiosité, qu'on opprime même cette curiosité, qu'on donne aux jeunes esprits trop de matières toutes prêtes au lieu de faire naître chez eux des questions. Les élèves devraient interroger le professeur et non pas le professeur les élèves. Le maître devrait se borner à tenir une sorte de cabinet de consultation. Les élèves n'auraient qu'à trouver une bonne bibliothèque et à recueillir les conseils de leur professeur quant au choix des lectures. Ils devraient s'instruire eux-mêmes en lisant, peut-être faire de petits rapports sur ce qu'ils ont lu, demander au professeur des explications, lui soumettre leurs impressions, leurs doutes, Et quant à la classe, elle devrait se changer en une sorte de « debating club » (salle de débats), dont le professeur ne serait que le président. Il va sans dire qu'on sera quitte, en même temps, de tout ce qui rend l'école désagréable et la position du maître difficile : de la discipline, des punitions, des examens, il n'en est plus question. Heureux temps à venir ! Eldorado scolaire !

Renchérissant encore sur ces novateurs, il en est d'autres qui, en Allemagne et même chez nous, veulent revenir à l'école silencieuse de l'abbé de la Salle et qui estiment que le plus clair des résultats des méthodes inventives allemandes, c'est de tuer l'initiative, l'intelligence, l'originalité. Questionner l'enfant sans relâche est une brutalité, prétendent-ils (*Fragen eine Brutalität*) ! Ce que l'enfant fait sous l'influence de la pa-

role provocatrice du maître est peu de chose, ce qu'il fait de son propre mouvement est tout. Ce qui importe, ce ne sont pas les questions du maître, mais bien celles que l'élève lui adresse, s'écrie le directeur leipzigois, M. Gaudig, auteur d'un ouvrage récent très commenté et qui suscite les plus vives controverses ¹.

D'autres voix s'élèvent encore contre l'école allemande contemporaine. C'est Paulsen ² qui excuse et comprend la jeunesse d'être aujourd'hui si émancipée et si dissipée aussi. Ne prend-elle pas les idées, le ton, les mœurs du milieu ambiant ? Rarement, elle entend les mots de respect et d'autorité ; partout la critique passionnée, exagérée, haineuse : dans la maison paternelle déjà, dans les journaux politiques ou satiriques, dans les brochures, dans toute la littérature actuelle. Qui est-ce qui, aujourd'hui, respecte encore quelqu'un ou quelque chose ? Qui est-ce qui aujourd'hui n'aurait pas honte d'éprouver un sentiment de respect pour qui que ce soit ou quoi que ce soit ?

Or, si l'on dénonce le mal en des termes aussi véhéments dans le pays de l'autorité, de la discipline et de la royauté de droit divin, on peut mesurer l'abîme où sont tombés d'autres peuples chez qui, depuis longtemps, la liberté est un dogme sacré et où l'on se scandalise de tout ce qui peut porter atteinte à la félicité de l'enfant.

Dans une conférence donnée à Paris, le 27 avril 1907, sur

¹ *Didaktische Ketzereien*, par H. Gaudig, 2^{me} édition. Leipzig, Teubner, 1909.

— Cette question de la forme interrogative préoccupe également nos hommes d'école. Dans un article aussi bien pensé que bien écrit (*Les déficiences de la forme interrogative pure*, Bulletin pédagogique de Fribourg, n° 1, 1911), M. le Dr Dévaud s'exprime comme suit : « De quelles louangeuses appréciations n'a-t-on pas comblé la forme interrogative ? Et tout l'art d'enseigner n'a-t-il pas été réduit au seul art d'interroger ?... Que l'on mette par écrit, en la sténographiant par exemple, la suite totale des questions et des réponses. L'analyse nous permettra d'y constater, avec mélancolie, une bonne part de pur verbiage. »

Et le professeur fribourgeois conclut en ces termes : « Supprimerons-nous l'enseignement interrogatif ? Non, certes, l'interrogation demeurera une forme essentielle de la communication scolaire des connaissances. Mais nous en corrigerons les déficiences par la forme expositive. Les formes interrogatives et expositives ne s'opposent pas : elles se succèdent et se complètent ».

² Mort en 1908.

le titre *Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne*, un autre professeur berlinois, M. Münch, conteste aux Allemands le droit d'appeler leur pays le premier pays des écoles, d'être des pédagogues-nés et de détenir les meilleures méthodes d'enseignement. « En Angleterre et en Amérique, on a commencé à faire de nous des critiques bien sévères. On dit à ceux qui croient encore à l'enseignement modèle de l'Allemagne : Ne vous faites pas tort à vous-mêmes ! L'éducation allemande est bonne pour former des sujets loyaux, souples et obéissants ; elle tend à détruire les individualités, à amener l'uniformité des esprits à l'image de l'uniformité militaire ; peut-être enseignera-t-elle à penser, mais dans des voies prescrites et rectilignes. Elle ne produit pas de caractères indépendants ; elle ne pousse pas à agir, et c'est là justement ce que fait l'éducation anglaise et à quoi doit aspirer l'éducation américaine. N'enviez donc pas aux Allemands leurs écoles, dit en terminant le professeur allemand, ni leurs méthodes ou leurs professeurs savants ; l'idéal qu'ils poursuivent ne vaut pas le vôtre ; au fond on y est bien retardataire en matière d'éducation. »

Pour être péremptoire, ce jugement est-il concluant ? Je ne le crois pas entièrement et je soupçonne fort M. Münch, qui parlait à un public d'intellectuels français, d'avoir abondé dans son sens pour entrer un tantinet dans les bonnes grâces de son auditoire parisien. La vérité, c'est que l'Amérique s'est emparée des méthodes concrètes allemandes, les a fait siennes et les a encore développées.

* * *

On le voit, nombreux sont ceux qui dénoncent le mal, plus nombreux encore les remèdes proposés. Pour qui prendre parti au milieu de ces controverses ? Il est difficile de le dire. Il est probable que, longtemps encore, la France nous fournira de bons modèles au point de vue de la culture littéraire, de l'éducation esthétique, de l'enseignement du dessin en particulier. La culture classique, telle qu'on l'entend en France, a permis à ce peuple de travailler, plus qu'aucun autre peut-être, à l'éducation de l'humanité et à l'élaboration des idées générales. Cela est quelque chose, sans doute ; mais

les carrières libérales ont aussi leur côté faible, le manque d'initiative, l'effroi du risque, une sorte «de tendresse déprimante et égoïste», comme disait le P. Didon. L'Allemagne, elle, avec sa forte organisation scolaire, restera pour longtemps la terre classique de la pédagogie. Elle présente, en effet, un tableau complet et presque parfait des œuvres d'éducation populaire : 61,198 écoles (je ne dis pas classes) primaires réunissant plus de 10 millions et demi d'enfants de 6 à 14 ans, soit le 94 % de la population enfantine en âge de scolarité, des milliers d'écoles moyennes *Mittelschulen* (sortes de classes primaires supérieures), ses écoles de perfectionnement de tout ordre, industrielles, commerciales, rurales, 500 écoles professionnelles proprement dites groupant plus de 70,000 élèves, « futurs ouvriers d'élite, aptes à devenir de bons patrons »¹. Un Américain disait récemment dans une réunion d'industriels : « Moi je soutiens que la supériorité du commerce et de l'industrie de l'Allemagne lui vient du progrès de ses écoles techniques depuis quinze ou vingt ans. »

Les Allemands, eux, en sont plus que convaincus. Leurs grands établissements d'études commerciales supérieures en font foi : Leipzig, Francfort, Aix-la-Chapelle, Cologne, Berlin, Mannheim, etc. pour ne citer que les plus connus. L'enseignement du commerce par la pratique ne peut plus suffire et c'est pour l'avoir cru que l'Angleterre s'est laissé supplanter sur plusieurs points du monde par les peuples qui jadis lui étaient inférieurs.

Ajoutons à cela que l'Allemagne possède des institutions extra et postscolaires remarquables : 81 établissements pour l'éducation des enfants anormaux, sans compter les 162 villes allemandes qui ont des classes pour les élèves arriérés et où 822 maîtres distribuent un enseignement approprié à 15 000 enfants.

Chacun sait que la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement primaire et secondaire y est assurée par le fonctionnement régulier de près de 200 écoles normales avec leurs classes préparatoires, par l'institution du stage dans les gymnases classiques et scientifiques, ainsi que par

¹ Voir *L'éducation économique du peuple allemand*, par Georges Blondel. Paris, 1908, chez Larose et Tenin.

les nombreux séminaires pédagogiques annexés à la plupart des 21 Universités que possède l'empire.

* * *

Qui aura le dernier mot dans ce vaste débat? Paulsen répond: « Dans la lutte universelle pour la prééminence et le pouvoir, la supériorité appartiendra aux peuples qui auront le mieux su assurer à la jeunesse une instruction et une culture solides par l'organisation d'écoles bien outillées et par la constitution de familles économiquement prospères et moralement saines ».

Autrement dit, la réponse est encore donnée aujourd'hui par la pédagogie éducative qui, ennemie de tout excès, ne verse ni à droite ni à gauche et estime que culture générale et culture professionnelle ne s'excluent pas. La culture générale comporte les connaissances, les exercices pratiques et les sentiments moraux que tout homme doit posséder pour devenir un membre utile de la communauté. Sur cette base solide s'édifie la préparation professionnelle, œuvre des dernières années scolaires et des écoles complémentaires et professionnelles.

Dans cette entreprise complexe, la pédagogie éducative cherche à appliquer la formule qui résume ces trois mots: liberté, spontanéité, individualité. Elle entend faire de l'enfant un être actif, l'inciter à exercer ses propres forces, l'intéresser, l'émouvoir, le diriger et l'aider dans ce travail d'élaboration et de création.

Or, cette formule n'est ni française, ni allemande, ni anglaise, ni américaine; elle est humaine. Elle se réclame de Socrate, de Montaigne, de Comenius, de Rousseau et des révolutionnaires; elle a pour représentant l'incomparable Pestalozzi et pour défenseurs Herbart et ses nombreux disciples, Spencer aussi, tous ceux qui, dans l'enseignement et par l'instruction, entendent faire passer l'élève de l'idée à l'action. Je dirai même qu'elle nous appartient à nous autres Suisses et Suisses français en particulier, à partir du jour où l'illustre cordelier fribourgeois crut devoir résumer toute la thèse de l'enseignement éducatif dans sa célèbre maxime: « L'homme agit comme il aime et il aime comme il pense ».

FRANÇOIS GUEX.