

A propos de l'orientation nouvelle des programmes scolaires

Autor(en): **Quartier-la-Tente, Ed.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **10 (1919)**

PDF erstellt am: **15.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-110589>

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.

A propos de l'orientation nouvelle des programmes scolaires.

La guerre a-t-elle infirmé les méthodes d'enseignement dans nos écoles ? Il le semblerait, à entendre de nombreux écrivains du jour. Qui n'a pas lu, dans les œuvres littéraires de notre époque ou dans diverses publications, l'affirmation que la guerre opérera une transformation complète de la vie sociale ?

« Un renouveau formidable, écrit-on, se prépare dans le tréfonds des âmes... Beaucoup de parents et d'éducateurs, sentant l'insuffisance de l'école actuelle, portent leur attention sur les réformes radicales qui devront transformer l'école de demain. On s'élève contre le verbalisme, l'abus de l'abstraction et de la mémorisation, l'inutilité de tant d'études intellectualistes imposées aux enfants du peuple. On déplore la discipline autoritaire, presque autocratique, qui règne encore trop souvent dans les écoles. On regrette qu'il y ait si peu d'appels à la collaboration intelligente des meilleurs élèves, si peu d'occasions d'entraide... On réclame de l'école une vie plus riche, plus pleine, moins de travail mécanique, plus de travail intelligent, mettant en valeur les plus hautes énergies de l'esprit... etc. »

En outre, d'innombrables volumes actuels critiquent les méthodes d'enseignement en déclarant, à peu près, que tout est déplorable dans l'école primaire ¹.

¹ Citons les plus importants :

1. *La Suisse nouvelle*, de L. Ragaz. L'auteur consacre 75 pages à prouver que « notre système actuel d'éducation est faux dans son ensemble. — Notre système éducatif est devenu un appareil formidable... » etc.

2. *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, de H. Roorda, ouvrage dans

Ces réflexions ne sont pas nouvelles, on les retrouve à diverses époques, exposées avec non moins de force. Cela prouve que le problème de l'éducation est éternel et qu'on arrivera difficilement à trouver une solution satisfaisante pour tous. Quoi qu'il en soit, des progrès sont nécessaires et il faut revenir sans cesse sur ce sujet toujours actuel. Il y a incontestablement des améliorations à réaliser, nous dirons même d'importantes améliorations, mais tout n'est pas à détruire, et il faut se garder de cette passion intellectuelle qui porte à critiquer ces institutions et à vouloir les jeter d'un bloc, soit d'un côté soit de l'autre. Il n'y a pas de raison pour changer les principes directeurs de la pédagogie.

Les idées pédagogiques subissent des modifications périodiques ; il y a progrès dans ce domaine comme dans les autres, progrès lents, évidemment, mais progrès certains. Si l'on voulait, par exemple, rechercher la nature du courant pédagogique actuel, ou plutôt la tendance dominante des préoccupations des auteurs s'occupant de l'éducation de la jeunesse, on y apercevrait aisément l'aspiration à une éducation *utilitaire* et par conséquent *spécialisée*. Depuis un assez grand nombre d'années, l'instruction est divisée en *primaire*, *secondaire*, *professionnelle* et *supérieure* ; et, dans chacun de ces groupes, du bas jusqu'en haut, on tend à subordonner l'enseignement aux fins de l'industrie et du commerce. Cette idée s'est toujours justifiée par des raisons d'utilité, si grosse à la vue qu'il ne vaut pas la peine de les désigner autrement : utilité pour l'individu, utilité pour la société. Mais elle prétend aussi répondre à l'évolution qu'entraîne l'activité sociale

lequel l'auteur parle entre autres de problèmes donnés aux élèves, problèmes qu'il cite, oubliant que lui-même a publié un « Cours de mathématiques élémentaires » de 96 pages, paru après l'ouvrage ci-dessus et qui contient des problèmes plus absurdes que ceux qu'il critique, de véritables « casse-tête » chinois que des instituteurs expérimentés n'arrivent pas à résoudre.

3. *Les problèmes que la guerre pose à l'école primaire*, par MM. Ducor et Laravoire, de Genève, brochure tendant à prouver que l'école primaire enseigne une foule de connaissances inutiles.

4. *Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel*, de M. Marcel Marchand, demandant aussi la réforme de l'enseignement primaire.

5. *L'élevage humain*, par Maurice Boigey, ouvrage destiné à prouver que nos enfants travaillent trop tôt, trop et mal, et qu'ils ne sont pas à leur place dans les écoles.

vers la division du travail. Puisque les besoins se différencient, ne faut-il pas briser l'instruction, la spécialiser elle aussi et se contenter de préparer l'individu à sa tâche ?

Dans nos sociétés, dit-on, il s'agit de former non pas l'homme, mais le professionnel, car c'est celui-ci, et non celui-là, qui existe socialement et qui agit. Exagération d'une certaine gravité, attendu que le professionnel ne peut être ce qu'il doit être réellement si les qualités d'homme lui font défaut. On a appelé l'éducation l'œuvre de l'adaptation du jeune être aux conditions de la vie de son espèce. Or les conditions de la vie, les milieux dans lesquels vivent les êtres humains sont variables sur bien des points, mais identiques sur d'autres. Il y a des choses que tout le monde doit connaître et d'autres qui ne sont indispensables que dans certaines activités. Il faut donc se garder d'une spécialisation exagérée et ne jamais perdre de vue les connaissances qui doivent se rencontrer à la base de toutes les carrières.

La question des modifications dans l'orientation des idées pédagogiques est beaucoup plus grave qu'on ne pourrait le croire et il faut y prêter toute son attention. « Nous sommes, dit Gustave Lebon, à une de ces phases de l'histoire où les anciennes idées ont perdu leur puissance, la civilisation est condamnée à chercher de nouvelles idées directrices et, par conséquent, là est le danger pour nous. Ce qui marque profondément dans l'histoire des peuples, ce ne sont ni les guerres, ni les révolutions, — leurs désastres s'effacent vite, — mais les changements dans les idées. Elles ne sauraient se transformer sans que, du même coup, la civilisation qui reposait sur elles soit condamnée à changer. Les vraies révolutions, les seules dangereuses pour un peuple, sont le renouvellement de ses conceptions. »

Il semblerait d'après cette affirmation que les conceptions pédagogiques dont on affirme le renouveau absolu constituent une révolution dangereuse. Cependant, jamais, dans le domaine de l'instruction, on n'a assisté à de brusques transformations, et c'est toujours d'une façon progressive, souvent même fort lente, que des modifications se sont produites. Les tendances nouvelles qui, parfois, semblent révolutionner la pédagogie, ont souvent duré peu de temps et ont disparu presque sans laisser de trace.

* * *

Deux critiques d'une gravité exceptionnelle sont faites aux méthodes actuelles de l'enseignement public :

La première, c'est que toute l'instruction donnée aux enfants est basée sur la contrainte : elle est imposée, l'enfant doit la subir malgré tout.

La seconde, c'est que l'instruction ne prépare pas l'enfant à la vie sociale, à son activité future, à sa vocation.

En ce qui concerne la contrainte, il y a quelque chose de juste dans l'idée que l'instruction primaire est imposée. Peut-il en être autrement ?

L'enfant peut-il s'instruire sans qu'on l'oblige quelque peu à recevoir les enseignements divers qui ont pour but non seulement de meubler son intelligence, mais de le préparer à des leçons plus instructives, lesquelles, pour être comprises, nécessitent plus d'efforts ? L'intervention de l'éducateur est indispensable ; la liberté absolue et permanente de l'enfant à l'école est inadmissible. A cet égard, les expériences de l'Ecole Jasnaïa de Tolstoï sont là pour montrer l'absurdité d'un enseignement dans lequel les élèves conservent leur liberté pleine et entière : liberté d'entrer à l'école et d'en sortir à volonté, liberté d'écouter le maître ou de se livrer à d'autres occupations. Tolstoï estime que l'école n'a pas à intervenir dans l'éducation qui est une pure affaire de famille ; que l'école ne doit ni punir, ni récompenser, qu'elle n'en a pas le droit, que sa meilleure police et administration consiste à laisser aux élèves liberté absolue d'apprendre et de s'arranger entre eux comme bon leur semble.

On oppose donc au système de la contrainte exagérée celui de l'auto-éducation. Nous estimons que ces deux extrêmes peuvent être conciliés et que l'instruction la meilleure sera celle qui tiendra compte des deux procédés. Pour cela, il importe de former des instituteurs très au courant de la psychologie de l'enfant et qui sachent discerner chez les élèves les qualités et les défauts qui peuvent porter préjudice à son enseignement. A cet égard, la méthode *maïeutique*¹, c'est-à-

¹ *Maïeutique* : méthode de dialectique qui était familière à Socrate et qui consiste à amener son interlocuteur, par une série de questions, à affirmer lui-même ce qu'on veut lui prouver.

dire celle qui consiste à associer l'enfant au travail que nécessite son instruction, est sans contredit la meilleure. Des progrès ont été réalisés à ce sujet et des tentatives intéressantes ont eu lieu, non sans succès. Dans les écoles des petits, le système Frœbel a conquis tout le monde et la théorie s'est effacée devant des objets qui dispensent de beaucoup d'explications. L'institutrice parle peu ; elle montre les objets et utilise l'esprit d'observation très développé chez les enfants ; elle manipule, elle confectionne et fait confectionner, bref, elle substitue à sa parole, à ses réflexions, la liberté de l'enfant qu'elle se borne à diriger, à utiliser avec sagesse. Malheureusement, cela ne se passe qu'à l'école des petits, et ne se continue que dans peu d'écoles primaires. Dès que l'enfant commence à lire, à écrire et à additionner, on le condamne à des travaux dans lesquels son intelligence seule est en jeu. Tous les objets dont il se servait à l'école enfantine ont disparu, et alors qu'il s'instruisait en s'amusant, presque sans s'en douter, on le condamne à de longues dictées, à des lectures obscures et à des études pour lesquelles il n'est point encore fait. Il y a entre nos écoles enfantines et nos écoles primaires comme une brisure, aussi l'élève se fatigue-t-il très vite en primaire lorsqu'il a eu le privilège de l'enseignement frœbelien. La méthode dite frœbelienne devrait imprégner tout l'enseignement primaire. On a déjà réalisé quelques modifications avantageuses par l'introduction de travaux manuels, où l'élève est remis davantage à lui-même, et par les projections lumineuses qui permettent d'utiliser le sens de la vue, qui joue un rôle de premier ordre dans l'enseignement intuitif.

Le talent de l'éducateur consiste à faire aimer l'école à ses élèves ; ceux-ci aimeront d'autant plus leurs leçons que le maître connaîtra mieux ses élèves et saura profiter de leurs dispositions et de leurs goûts.

Le système de la contrainte permanente est en tous cas un obstacle énorme au développement intellectuel des élèves, aussi faut-il en faire un usage aussi restreint que possible. A ce point de vue, le corps enseignant ne possède pas suffisamment de liberté dans son enseignement, il est trop enfermé dans des programmes *obligatoires* dont il ne doit pas s'éloigner. On se figure, par exemple, que la classe la plus silencieuse est la classe la mieux dirigée ! Les autorités scolaires

n'admettent guère des modifications à un programme affiché dans la classe et dont on ne doit sous aucun prétexte se départir sous peine d'observations sévères et en risquant sa réputation de pédagogue. Il est des localités où l'instituteur et l'institutrice sont si bien surveillés qu'ils ne se sentent pas libres de faire chanter leurs élèves à un moment où ils constatent de la fatigue dans la classe. Il n'est point permis de changer l'horaire, de modifier la leçon. Coûte que coûte, l'enfant recevra une leçon d'arithmétique, alors que le maître s'aperçoit que les élèves seraient tout disposés à faire un tout autre travail. Il y a longtemps que des hommes de valeur ont orienté l'enseignement dans le sens que nous indiquons ; ils n'y ont pas réussi, peut-être parce que les éducateurs de la jeunesse, insuffisamment préparés à leur tâche difficile, n'inspirent pas assez de confiance aux autorités scolaires.

Il y a plus de vingt ans, les réflexions suivantes ont été faites dans un ouvrage qui vient de Belgique :

« L'école, malgré les théories, telle qu'elle est organisée, doit empêcher l'enfant de s'adonner aux jeux, aux exercices, aux travaux qui le sollicitent. Dans nos établissements d'éducation, tels qu'ils sont organisés, jeu est synonyme de désordre ; il est toléré et alors il dérange le travail des enfants qui doivent rester à l'étude, ou bien il aboutit le plus souvent à ce qu'on appelle des jeux organisés, c'est-à-dire à des jeux calmes, des jeux d'instituteurs, qui ennuiant les élèves parce qu'ils ne peuvent évidemment s'y livrer à cœur joie, avec toute la fougue de leur âge, ou encore à des exercices commandés, à des besognes déterminées, où sont réglés le moment, la durée, l'intensité du travail.

» De même pour réaliser ses programmes dans leur esprit de direction, l'école accapare les facultés de l'enfant, elle *l'asservit intellectuellement* à un travail dont la matière, la marche sont fixées par un programme méthodiquement combiné en vue de la réalisation voulue.

» Il se fait ainsi que tout le système est largement imprégné de contrainte, de la contrainte qui *réfrène* les activités naturelles et *provoque* des activités artificielles. »

Il faut donc que l'instruction se transforme dans le sens d'une plus grande liberté aussi bien pour les élèves que pour l'éducateur.

* * *

La seconde critique faite aux méthodes actuelles est que l'instruction donnée ne prépare pas l'enfant à son activité future, pas plus qu'à la vie sociale.

On retrouve cette observation à toutes les époques et elle contient aussi une exagération. L'école d'il y a cinquante ans s'intéressait essentiellement aux élèves intelligents et laissait volontiers de côté la majeure partie de la classe qui paraissait inaccessible à l'enseignement. La situation aujourd'hui s'est complètement modifiée, et la preuve la plus certaine, c'est qu'on ne rencontre pour ainsi dire aucun artisan, aucun homme de métier incapable de tenir ses comptes ou de mettre à jour sa correspondance. L'école contemporaine prépare certainement la jeunesse à la vie sociale ; elle lui enseigne les notions indispensables à son travail et à son activité en lui apprenant à lire, à écrire et à compter. Cela suppose déjà un travail important et qui présente d'innombrables difficultés. Mais nous convenons que ce n'est pas suffisant.

Dans un opuscule qui vient de paraître¹, deux instituteurs renouvellent la critique ci-dessus : « Le devoir de l'école, disent-ils, est de s'adapter à l'évolution sociale... Il y aurait de l'ingratitude à blâmer l'école actuelle qui s'affirme comme un progrès. Elle ne répond plus aux besoins de l'heure !... » Et ils ajoutent : « L'école doit avoir en vue la formation de citoyens qui soient des producteurs capables de rendement maximum et conscients de l'œuvre commune à laquelle ils concourent... Elle doit donc enseigner les connaissances indispensables, contribuer au développement physique, intellectuel et manuel, orienter vers la profession qui répond le mieux aux goûts, aux aptitudes, et collaborer avec la famille à l'éducation morale inspirée de l'idéal commun. »

Nous retrouvons une observation contraire dans les ouvrages pédagogiques d'il y a vingt ans et cinquante ans.

« La cause générale des vices de l'éducation actuelle, écrivait un auteur il y a vingt ans, est cette idée de l'adaptation de l'enfant à un milieu social, qui a pour conséquence le désordre, la superficialité et l'autoritarisme ; elle provient évidemment de la conception hétéronomique qui domine la

¹ *Les problèmes que la guerre pose à l'Ecole primaire*, par MM. Ducor et Laravoire. Imp. Klein, Genève.

société actuelle. L'individu étant asservi par la société, il est tout naturel que son éducation soit faite de manière à favoriser la possibilité de cet asservissement. On impose à l'enfant une vie physique, intellectuelle et morale qui le prépare aux conditions de vie que lui imposera plus tard la société. Ce n'est qu'ensuite que nous nous rappelons que les nécessités sociales semblent se définir telles qu'il apparaît que les temps sont venus de l'affranchissement de l'individu et de l'autonomie de la conscience; d'une part, la société a le besoin de se transformer, d'échapper aux nécessités toujours plus puissantes de la contrainte; d'autre part l'individu a le besoin de pouvoir prendre possession de lui-même.

« Dès lors, le principe précis dont devra s'inspirer à l'avenir l'éducation, celui qui prévaudra dans la société sera : Développement spontané de l'être humain, de toutes ses facultés, de toutes les puissances qui sont en lui.

« Au lieu de travailler de force par l'extérieur, elle se donnera pour but de chercher à dégager les virtualités de chaque individu; elle provoquera le jaillissement des forces de l'être, de l'intérieur vers l'extérieur; elle sera vraiment une œuvre de développement.

« Et l'école sera un milieu où l'enfant trouvera tout ce qui lui sera nécessaire pour se développer normalement et par lui-même, selon les puissances dont il dispose, en satisfaisant ses besoins physiques, intellectuels et moraux, où il trouvera l'aide d'hommes préoccupés non de le former selon un type préétabli, mais de le seconder dans ses efforts vers la force, la connaissance et la conscience. »

On le voit, les opinions varient d'une époque à l'autre, et c'est toujours entre les deux extrêmes que se trouve la vérité...

L'école répond encore, à bien des égards, aux besoins de l'heure. Elle prépare l'enfant à son activité sociale en lui enseignant ces trois choses indispensables : lire, écrire et compter. Jamais l'école ne pourra se dispenser de ce travail fondamental. L'école répondra mieux encore à ce premier but lorsque ceux qui enseignent pourront utiliser les méthodes les meilleures et les plus rapides pour réaliser ce premier devoir. C'est évidemment l'instituteur et l'institutrice qu'il faut mieux préparer à leur grande tâche, auxquels il faut inculquer d'autres méthodes et d'autres procédés d'enseigne-

ment. D'autre part, il importe de simplifier les programmes et de reviser les vieilles traditions qui subsistent dans la plupart de nos écoles, traditions qui ont fait leur temps, mais qui contiennent encore des choses excellentes qu'il faut se garder de jeter par-dessus bord sans examen.

On reproche à l'école d'aujourd'hui de viser uniquement l'instruction et de négliger l'orientation professionnelle. « Intellectualisme exclusif dans les moyens et les fins ! Education physique et manuelle négligée ! Instruction livresque avant tout ! » A qui la faute ? Aux usages ? aux programmes ? aux contrôles exigés ? à ces examens dont on dit tant de mal et qui satisfont les bons instituteurs et les bons éducateurs, parce que ces derniers envisagent que les résultats de leur travail doivent être contrôlés et constatés ? — Non, les tendances de l'époque exercent leur incontestable influence sur l'esprit public. Il fut un temps où l'instruction, aussi étendue que possible, était jugée nécessaire pour tout homme qui devait faire son chemin en ce monde ; aujourd'hui, dit-on, l'instruction étendue paraît moins utile ; il faut « borner l'acquisition du savoir au minimum indispensable à l'enfant quand il entrera dans la vie », et c'est ainsi que les pédagogues eux-mêmes passent d'une exagération à une autre.

Nous voudrions examiner rapidement les différents points des programmes et voir s'il faut y apporter réellement des modifications aussi importantes que celles qu'on réclame à cette heure. Pour plus de clarté, prenons une division, vieille aussi, mais qui a l'avantage de la clarté : éducation *physique*, *intellectuelle* et *morale*.

L'école doit influencer l'élève au point de vue physique, intellectuel et moral¹. C'est entendu. Y réussit-elle ? Pas toujours. Que doit-elle faire pour réaliser avec quelque succès cette triple mission ? Faut-il modifier l'enseignement, et sur quels points ?

¹ « L'école n'a pas pour rôle exclusif, comme on le croit communément, d'instruire les enfants et de développer leur intelligence. Son œuvre serait ainsi fort incomplète. Elle doit cultiver à la fois, et harmonieusement, toutes les facultés, celles du corps et celles de l'âme. La parole de Montaigne, vieille de plus de trois siècles, est toujours vraie. « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme. » L'école vise donc à former des êtres complets, c'est-à-dire des *hommes* et des *femmes*, au corps robuste, au cœur généreux, à la volonté forte, à l'esprit ouvert, aux idées de justice et de bonté, de solidarité et de tolérance. » (*Pédagogie vécue*, de Ch. Charrier. Nathan, Paris 1918.)

I. Education physique.

Se préoccuper de la santé de l'enfant est le premier devoir de la famille et de l'école. Elle ne s'en inquiétait aucunement il y a cinquante ans :

Les enfants étaient soumis à un régime qui aurait nui à la santé la plus robuste. L'école les enfermait dans une salle basse, difficile à aérer, mal éclairée, pourvue d'un mobilier défectueux. Dans cette classe, on entassait quatre-vingts à cent élèves, qui vivaient pendant plusieurs heures dans une atmosphère absolument viciée. Les temps ont changé ; des améliorations énormes se sont produites. Les locaux sont plus vastes, mieux éclairés, faciles à aérer. Les dégagements de l'école, les préaux sont mieux établis. Mais tous les progrès possibles ont-ils été faits ?

Hélas ! les réalisera-t-on jamais tous ? On se plaint de l'immobilité à laquelle les élèves sont condamnés, de l'attention soutenue qu'on exige d'eux, du silence absolu qu'ils doivent observer. Des critiques sévères vont plus loin : « La meilleure façon de prendre les choses dans une école, dit Elslander, c'est de s'en tenir strictement à l'exécution des ordres donnés. L'école, telle qu'elle est comprise maintenant, est d'une organisation si étroite qu'essayer de réagir contre le rigorisme qui est de règle serait y jeter inutilement des éléments de perturbation funeste. »

L'instituteur est donc obligé, de gré ou de force, de maintenir dans sa classe ce qu'on appelle l'ordre, cette tranquillité morne et triste qui fait de l'école une prison à laquelle les enfants ont hâte d'échapper. Ah ! le coup de cloche de la délivrance, comme il est attendu avec impatience et salué avec joie ! Il n'est pas nécessaire de dire au prix de quels efforts l'ordre s'obtient, combien il faut violenter et brutaliser la nature, quelle fatigue il exige de l'instituteur, quels soins, quelle attention continuelle et quelles peines, quelle révolte il provoque chez les élèves ! Ils sont placés dans de telles conditions, l'instituteur et l'enfant, qu'ils sont obligés de se *nuire mutuellement* !

Il y a du vrai dans ces critiques ; mais il est juste d'admettre que, pour parvenir à son but, l'école doit aussi

enseigner à l'enfant l'ordre et la bonne tenue, si possible sans rigorisme.

Partant du principe que l'école doit se préoccuper du bien-être physique de l'enfant, il y a lieu de surveiller la propreté corporelle, les maladies et les affections organiques. C'est avant tout l'affaire des familles, mais il y a des cas où il faut que l'école, représentant la société, intervienne et supplée la famille, soit parce que celle-ci est trop misérable, soit pour d'autres motifs. Et c'est à l'autorité et aux maîtres de veiller à ce que l'enfant soit propre, bien nourri et convenablement vêtu. C'est à la commune à faciliter l'accomplissement de cette triple obligation sociale et à désigner un médecin appelé à visiter régulièrement et attentivement tous les enfants. Cela fait, la santé physique assurée, on peut songer à l'instruction. A cet égard, les progrès sont considérables. Dans le domaine des œuvres d'hygiène et de protection de la jeunesse, on a prévu, dans les grandes localités, une clinique scolaire, dans laquelle les enfants sont examinés. Le résultat de l'examen est envoyé aux parents qui peuvent alors procéder à la guérison des infirmités signalées. On va plus loin, malheureusement à titre exceptionnel encore ; on crée les crèches, la clinique dentaire, les bains et douches, les colonies de vacances, les écoles en plein air, les changements d'air, l'enseignement anti-tuberculeux, la puériculture, les soupes scolaires, etc. ; l'école contemporaine se préoccupe d'une façon régulière de la santé des écoliers, précisément parce qu'elle a compris que la santé est le premier bien nécessaire pour permettre à l'enfant de s'instruire.

Au point de vue spécialement physique, il faut encore considérer plusieurs points :

Les récréations entre les leçons sont obligatoires. Ici et là, on n'accorde aux enfants que le quart d'heure du milieu de la matinée et de l'après-midi. Nous croyons que le moment viendra — il est déjà venu ici et là — où chaque heure de leçon sera séparée de la suivante par une récréation d'un quart d'heure, qui permettra aux élèves d'écouter mieux et d'apporter plus d'intérêt à l'enseignement.

Comme complément essentiel de l'éducation physique de l'enfant, rappelons qu'il existe des leçons de *gymnastique* appelées aujourd'hui par des pédagogues « leçons de culture

physique », comme si ce n'était pas la même chose. Dans l'enseignement de la gymnastique, des progrès énormes ont été accomplis. A ce sujet, des critiques ont été faites; on regrette la discipline sévère de ces leçons, l'absence de liberté laissée aux élèves, le peu de temps consacré aux jeux et l'excès de marches sans grâce, d'exercices exécutés sans goût et sans énergie. A cet égard, constatons cependant des progrès évidents : la répartition des divers exercices pendant l'heure de leçon, la gradation intelligente et la variété de ces exercices. Plusieurs professeurs savent éviter ce qu'on a reproché, non sans raison, à l'enseignement de la gymnastique : la suppression de l'action spontanée, vivante, libre et efficace, remplacée par quelque chose de factice, l'excès de la discipline, la brutalité du commandement qui, en tuant la spontanéité chez l'individu, attente à sa dignité. Le spectacle de leçons de gymnastique bien données nous a convaincu que l'enfant ne peut qu'en retirer de réels bienfaits au point de vue physique.

Ajoutons que la leçon de gymnastique ne doit pas être pour l'élève l'occasion d'efforts intellectuels. On doit donc laisser de côté, dans cet enseignement, ces successions de mouvements, ces répétitions de flexions variées qui nécessitent chez l'enfant un effort inutile de mémoire.

En résumé, l'enseignement de la gymnastique offre une utilité incontestable; tout en empêchant le surmenage à l'école, il rend le corps plus robuste et plus vigoureux, excite l'effort, affermit la volonté. Il fait partie intégrante de l'éducation générale, vérité qu'avait déjà reconnue les anciens, et tout particulièrement les Grecs, qui comprenaient si bien que l'éducation physique doit aller de pair avec l'éducation intellectuelle. Leur idéal : un esprit sain dans un corps sain est demeuré, après plus de deux mille ans, celui des grands pédagogues. (Charrier 1918.)

Il y aurait cependant un progrès à désirer dans l'éducation physique de l'élève. L'enseignement de la gymnastique comporte, dans presque tous les programmes scolaires, deux heures par semaine. Ce nombre nous paraît absolument insuffisant. On nous dira que l'éducation intellectuelle des écoliers est de beaucoup plus importante que l'éducation physique; nous ne sommes pas d'accord. Nous croyons que

la facilité de compréhension et l'ouverture de l'esprit chez l'élève est en raison directe de sa santé et de son développement physique. C'est une vieille erreur que celle qui consiste à croire que plus un écolier fréquente d'heures de leçons, plus il s'instruira. Nous estimons que l'école aura tout à gagner en multipliant les leçons de gymnastique et en répartissant les exercices corporels sur plusieurs jours de la semaine.

Il y a quelque chose de juste dans cette remarque de H. Spencer : « Aujourd'hui que la force musculaire ne sert plus guère qu'aux travaux manuels, et que le succès de la vie dépend presque entièrement de la force mentale, notre éducation est devenue presque exclusivement intellectuelle. Au lieu de respecter le corps et de négliger l'esprit, nous respectons l'esprit et nous négligeons le corps. Ces points de vue exclusifs sont mauvais l'un et l'autre. »

Faut-il aller plus loin ? Il y a certainement dans l'éducation physique bien comprise des résultats moralisateurs qu'il ne faut pas négliger. Les moindres détails ont leur importance. On l'a dit et on ne saurait le répéter trop : « Avec du tact, l'instituteur et l'institutrice savent, quand ils le veulent, accoutumer les enfants à plus de soin. Sans s'ingérer dans les familles, et d'abord par leur exemple, ils réforment de déplorables habitudes. L'essentiel est que le conseil soit toujours donné affectueusement et que les critiques soient fondées sur la dignité individuelle et le respect. Démontrer que la malpropreté et le manque d'hygiène sont périlleux pour la santé, c'est très bien : la peur du microbe est le commencement de la sagesse. Mais elle n'est pas la sagesse entière. L'école doit faire mieux encore : elle élève, — et la propreté se justifie aussi, se justifie presque toujours par des raisons qui ne sont pas sanitaires. Certes, l'école n'est pas toute puissante, ne nous en flattons pas. En bien des cas, le médecin aurait seul l'autorité nécessaire, mais il n'y a point de petites victoires ; la vigilance d'un instituteur, d'une institutrice peut beaucoup ; il suffit qu'ils interviennent à propos, ici avec ménagement, là avec plus de fermeté, et qu'ils sachent recommander aux familles une sollicitude mieux avertie. »

On peut même ajouter que la propreté de la salle, du banc, du pupitre, du sac où sont les livres et cahiers, de la serviette,

des objets scolaires privés et collectifs, tout cela joue un rôle qui n'est point négligeable. Car l'école sordide, désordonnée, entretient l'enfant dans des habitudes d'incurie. Le maître peut y vanter, en leçons éloquentes, la dignité et le devoir : les murs, le plafond, le plancher, le mobilier scolaire mal entretenus insinuent dans le cœur des élèves une leçon qui ruine absolument le meilleur enseignement. L'école soignée et soigneuse, dont la pauvreté même a du goût, forme à son image, à la longue, l'enfant qu'elle abrite, dût le maître y être parfois au-dessous de la leçon.

On préconise aujourd'hui un enseignement de l'hygiène dès l'école primaire. Cette idée se justifie, dit-on, par des raisons de bonheur individuel, des raisons d'économie au point de vue social, des raisons de patriotisme, des raisons de solidarité sanitaire et des raisons de sollicitude démocratique. — On affirme, et cela avec justesse, que la santé est une source de joies : qu'un individu sain rend plus de services à la collectivité qu'un être chétif et souvent malade ; que la patrie a besoin de citoyens forts et robustes, car il importe au plus haut point de conserver et d'accroître le capital humain du pays ; que l'enfant doit comprendre de bonne heure qu'il doit avoir à l'égard de ses semblables le sentiment de sa responsabilité sanitaire ; qu'enfin, il est à remarquer que les mesures sanitaires, souvent gênantes et désagréables, sont en parfaite harmonie avec les principes de la démocratie républicaine. On en a conclu que c'est par l'école que peuvent surtout se propager les prescriptions de l'hygiène, science qui à notre époque a pris une importance capitale. Il faudrait donc que chaque maître s'attache à faire connaître dans sa classe les règles qu'elle édicte et cherche à en assurer l'application.

D'autres détails, sur lesquels il est inutile d'insister, ont une valeur de premier ordre. L'école primaire est celle du plus grand nombre, la seule pour la plupart des élèves ; on ne saurait donc apporter trop de soin à son aménagement et à son action, puisqu'elle doit occuper dans la jeunesse une si grande place.

II. Education intellectuelle.

C'est plutôt l'instruction, car en somme, l'école s'occupe essentiellement de fournir aux enfants les connaissances les plus indispensables à l'existence. Cette instruction n'est pas d'une grande envergure, il est vrai ; certains prétendent qu'elle est si insignifiante qu'on aurait tort d'en espérer des résultats probants. C'est là une exagération comme on en rencontre beaucoup chez des pédagogues réformateurs. Au point de vue intellectuel, l'école fait ce qu'elle peut, et les résultats obtenus aujourd'hui, sans être extraordinaires, sont cependant incontestables, nous le prouverons. Il est facile de railler ce qui existe et d'en exagérer les faiblesses.

« Quand il s'agit, dit un écrivain, de mettre l'enseignement en rapport avec les « progrès de la science » que fait-on ? On revise les programmes. Que disent les réformateurs ? « Les programmes sont trop chargés », ou bien, « les programmes sont mal conçus », ou bien, « il faudrait supprimer ceci, ajouter cela, modifier encore autre chose », etc. Et pendant ce temps, que le programme soit lourd ou léger, les éducateurs continuent leurs petites opérations sempiternelles. Il faut voir avec quel indulgent scepticisme ils accueillent les multiples changements de programmes combinés par des pédagogues en chambre, les éducateurs « qui en ont vu passer ». Ils savent, eux, ce qui en restera dans l'esprit de leurs élèves ; quelque fatras de plus ou de moins, voilà tout. Il n'y a que les jeunes qui s'emballent en attendant que l'expérience leur vienne. »

Ces critiques étaient vraies il y a vingt ans. Les programmes étaient trop lourds, trop surchargés. Il nous souvient même d'avoir vu imprimée une répartition du programme par semaine pour chaque branche. L'observation de ces programmes devait être bien dure pour le corps enseignant et l'exécution bien fastidieuse pour les enfants ! Mais on a fait des progrès, et quels progrès ! Toutefois, reconnaissons que des réformes plus importantes doivent être faites dans la préparation des futurs pédagogues, si l'on veut aboutir au résultat désiré.

Ni le temps, ni la place ne nous permettront de revoir tout le programme ; bornons-nous à l'examen de quelques points.

* * *

L'enseignement de la langue française était déplorable à l'époque où nous allions à l'école : « Il n'était question que de définitions, d'analyses logiques et grammaticales, d'interminables conjugaisons, de verbes réguliers et irréguliers, de grammaire assommante, de syntaxe écœurante, etc. On récitait des règles incompréhensibles, des exceptions et de sous-exceptions, des exemples et des formules soi-disant démonstratives et explicatives... et c'est tout ! » Après des années d'école, la plupart des écoliers avaient une orthographe déplorable, malgré toute la peine qu'on s'était donnée, et ils étaient incapables de s'exprimer avec clarté et précision.

A cet égard, l'enseignement de la langue française s'est avantageusement modifié ; des progrès ont été réalisés, mais il y a encore beaucoup à faire.

En définitive, qu'est-ce que l'école primaire doit apprendre à l'enfant ? Une aussi grande quantité de mots que possible, l'orthographe, les règles essentielles de la composition pour qu'il puisse écrire correctement des lettres, des procès-verbaux, des rapports, etc., et lire avec intelligence et esprit critique, de manière à en retirer le plus grand bénéfice moral.

Enseigner la langue française, c'est en faire connaître les règles essentielles aux élèves ; c'est aussi leur apprendre à la parler et à l'écrire correctement.

On peut affirmer que, sous ce rapport, l'école primaire de ces vingt dernières années a réussi à préparer des élèves qui savent penser, parler et écrire, et qui ont acquis les connaissances indispensables pour faire leur chemin dans ce monde. Toutefois, les progrès seraient plus marqués si les méthodes employées concentraient davantage *l'attention* des élèves et exigeaient de ces derniers des efforts plus réels.

A ce point de vue, la grammaire de l'écolier doit être plus simple. Il suffit qu'elle traite de la connaissance des termes employés, — nom, article, pronom, verbe, etc., — sujet, complément, accord du nom avec l'adjectif, accord du verbe, etc. Il y a donc lieu de faire disparaître de l'enseignement les épellations collectives des mots, les répétitions de règles de grammaire, les abus de devoirs écrits et de dictées intermi-

nables, qui ne servent qu'à fatiguer l'enfant sans rien lui apprendre.

L'enseignement de la langue française permet aussi de faire appel à la conscience et au cœur de l'enfant. La lecture fournit l'occasion de remarques judicieuses et encourageantes, si l'on veut s'en donner la peine. La lecture n'est que trop fréquemment un acte mécanique dans lequel on n'attache aucune importance au sens des phrases lues ou aux mots importants qui mettent en relief le récit ou la description.

S'agissant de la rédaction, le but est rarement atteint. Ce que les enfants composent la plupart du temps, c'est une description, une narration préparée par le maître lui-même. Il n'y a de personnel dans ce travail que les fautes particulières à chacun. C'est là un enseignement difficile, mais on y fait en général un appel absolument insuffisant à l'attention, à l'observation, à la réflexion de l'enfant.

L'espace dont nous disposons ne nous permet pas de traiter les questions d'enseignement de la grammaire, enseignement qui a pour but de préciser et de coordonner les notions acquises par les élèves — de la dictée, heureusement modifiée en ce sens que les textes sont écrits au tableau noir, lus et étudiés par les élèves avant d'être dictés — de la récitation de morceaux, expliqués et commentés par le maître avant d'être appris par l'élève — de la composition française, enseignement difficile, qui suppose l'emploi de la méthode active pour la recherche des idées, combinée avec la correction collective des travaux et la correction individuelle, les seules réellement efficaces.

* * *

L'enseignement de *la géographie* était aussi illogique, il y a quarante ans. Il se résumait dans la connaissance des termes géographiques, dans des définitions défectueuses, de vagues explications, d'interminables nomenclatures. Tout était à changer dans cet enseignement. On a réalisé quelques progrès, mais tous les instituteurs et institutrices ne sont malheureusement pas guéris de la manie de condamner leurs élèves à des efforts de mémoire absolument inutiles pour retenir des noms de pays, de montagnes, de fleuves, de rivières, de mers, de golfes, de détroits, d'îles.... etc.

A vrai dire, pour être claires, les notions de géographie ne peuvent s'acquérir que sur place. L'enfant, au cours de ses promenades, peut apprendre très rapidement tout ce qui concerne la nomenclature géographique. Il verra des sources ; il cherchera à savoir où va cette eau qui sort continuellement de la terre, et il la suivra par le ruisseau dans le ruisseau, puis dans la rivière. Il verra des forêts, des montagnes, des plaines, des champs. Il verra peut-être un lac, un fleuve, la mer. Il sera facile de lui expliquer par ce qu'il a sous les yeux ce qu'est un détroit, une île, une presqu'île. Tout cela le préparera aux études futures.

La géographie doit consister essentiellement et presque uniquement à *savoir lire une carte*, à la lire correctement dans tous ses détails, y compris l'échelle. L'apprentissage des termes géographiques nécessaires peut être fait au moyen d'images ou même d'emprunts faits à la nature du lieu où l'on vit. Ajoutez à cela des lectures intéressantes sur le pays dont on parle, sur les mœurs des habitants, sur les industries qui y dominent, etc., voilà en quoi doit se résumer l'enseignement de la géographie.

Nous nous souvenons d'avoir visité une école en compagnie d'un inspecteur et d'avoir assisté à une leçon de géographie dans laquelle l'instituteur faisait répéter à chacun des 40 élèves de sa classe les passages et cols des Alpes valaisannes. Les pauvres élèves s'en tiraient fort mal ; la leçon fut déplorable. Lorsque les élèves furent congédiés, l'inspecteur, aimablement, raconta au pédagogue le fait suivant : « J'ai rencontré récemment le président du Club alpin suisse, M. X., et je lui ai demandé s'il connaissait tous les cols des Alpes valaisannes. Je ne connais, m'a-t-il répondu, que ceux que j'ai traversés. Quand je me propose d'en visiter un nouveau, je l'étudie sur ma carte avant mon départ et à mon retour. »

Il faut en effet renoncer à exiger de l'enfant la récitation des noms géographiques ; ces énumérations deviennent bientôt si fastidieuses qu'elles donnent le dégoût de l'étude. Dans la longue et terrible guerre dont nous avons salué la fin avec enthousiasme, que faisaient ceux qui voulaient suivre les événements ? Ils prenaient la carte, l'étudiaient et se représentaient assez exactement la situation des villes et des villa-

ges. Sans la connaissance de la carte, toutes les notions géographiques apprises à l'école sont inutiles. La vieille méthode est ainsi condamnée et sa disparition permettra de gagner du temps et d'enseigner plus efficacement.

On a dit que l'enseignement de la géographie a un caractère d'utilité pratique et une grande valeur éducative. Il met en jeu l'observation, l'imagination, le raisonnement et la mémoire et contribue dans une large mesure au développement de ces facultés. Mais pour que cet enseignement porte tous ses fruits, il faut qu'il soit bien compris et bien orienté. Les maîtres ne doivent pas perdre de vue que l'étude du sol (sa nature, son relief, les eaux qui l'arrosent, sa situation) est la base même de l'enseignement géographique. Il importe de lui vouer une bonne partie du temps consacré au pays, parce qu'elle est l'âme qui vivifie toutes les autres parties de la géographie, économique, politique et historique, qui sans elle manquent de cohésion et d'unité. (Charrier et Pasquier.)

* * *

L'histoire est une des branches les plus difficiles à enseigner. La plupart des pédagogues d'aujourd'hui font apprendre à leurs élèves des pages de faits, de récits qui leur sont entièrement incompréhensibles ; ces élèves ne peuvent ni juger ni apprécier, ni comprendre un fait historique étudié avec de pareils procédés. Il semble que la principale affaire pour le maître est que les enfants en retiennent le plus possible ; aussi les récitations de chapitres d'un manuel quelconque et la confection de tableaux mnémotechniques prennent-ils le plus clair du temps. Inutile de dire que l'explication n'est, en général, que la paraphrase du texte d'un livre. Les instituteurs se savent incapables, avec raison, de commenter un fait historique, et ils se contentent de citer quelques jugements d'auteurs quelconques ; même la plupart s'en abstiennent, et ils n'ont pas tort, puisque les enfants ne pourraient les comprendre, de quelque manière qu'ils s'y prennent.

On a fait remarquer avec raison que l'histoire répond pour l'esprit au besoin de se répandre par le temps. Or, il faut évidemment que se soit formée d'abord, dans l'esprit de l'enfant, la notion de temps. Il faut qu'il ait vécu, qu'il ait le sentiment du passé plus ou moins éloigné, d'un avenir plus

ou moins prochain. C'est là comme un jalonnement mental par le temps, qui doit se faire, qui ne se fait que très lentement, que très difficilement. L'enfant vit dans le présent, uniquement, très longtemps. Il confond hier et demain, et, s'il les distingue à la longue, n'en a cure. Il faut qu'il ait vu venir, passer, disparaître beaucoup d'êtres et de choses avant qu'il parvienne à se faire une notion de la durée et de la succession des phases de la durée. Ce passage reste pour lui longtemps inaperçu.

Ceci montre suffisamment combien l'histoire est hors de la portée de l'enfant et avec quel soin il faut se garder de l'imposer à son esprit.

Déplorons ici le temps perdu ; les enfants ne doivent pas être encouragés à répéter telle appréciation dont souvent la valeur est contestable et qui, presque toujours, prend, sortant d'une jeune bouche, des allures ridicules. Il nous souvient d'avoir assisté à une leçon d'histoire donnée à des jeunes filles auxquelles, pendant plusieurs semaines successives, on fit répéter la généalogie d'Henri IV ! Comment veut-on que des élèves de dix à quatorze ans puissent apprécier la conduite de Philippe-le-Bon ou de Louis XI, ou tel autre fait historique ? Ce sont là des choses qui dépassent la compréhension des enfants ; elles dépassent celle de tant d'hommes intelligents !

Comme le dit un inspecteur d'école primaire : « Le maître devrait une fois ou deux par semaine lire, raconter, exposer avec foi, avec conviction, avec amour, les grands faits historiques de notre patrie, de manière à impressionner pour la vie ces élèves qui ne demandent qu'à aimer leur pays. Mais pour que cet enseignement soit efficace, il faut que l'instituteur soit lui-même un bon patriote.

» L'erreur c'est de vouloir faire à l'école primaire de la science historique. Ce n'est ni le lieu ni le moment. L'enseignement de l'histoire à l'école primaire doit avant tout laisser dans le cœur des élèves de l'admiration pour ceux qui, d'âge en âge, ont contribué à nous doter de belles et saines institutions démocratiques et leur faire aimer leur patrie. Cette simple phrase du père de J.-J. Rousseau à son fils : « Jean-Jacques, aime bien ton pays », est le programme de l'enseignement de l'histoire dans nos écoles. Tout le reste est superflu. »

D'aucuns vont plus loin. Ils estiment que c'est une erreur d'enseigner l'histoire à l'école ; il vaut mieux réserver cette étude pour une époque où les cerveaux ont déjà une certaine maturité. Nous estimons, quant à nous, que l'enseignement de l'histoire doit être réduit à sa plus simple expression et ajourné le plus possible dans les écoles primaires ; peut-être conviendrait-il de le réserver, du moins en ce qui concerne l'histoire générale, et même, dans ses grandes lignes, en ce qui concerne l'histoire nationale, aux degrés supérieurs de l'enseignement secondaire.

* * *

Le programme de l'*arithmétique* nécessite aussi une revision importante. On débute d'une façon logique dans cet enseignement en mettant entre les mains des enfants, pour leur faire comprendre les diverses opérations, des objets, boules, bâtonnets, etc. C'est très bien, mais on s'en tient à cela dans les écoles inférieures seulement ; dans les degrés qui suivent, on oublie malheureusement que, parmi les phases du développement général du cerveau, une des plus importantes et des plus significatives est la formation de la faculté de l'abstraction. Cette faculté gagne en puissance à mesure que s'étend la vie de relation du cerveau, c'est-à-dire à mesure que deviennent plus nombreux et plus étroits les contacts avec les choses environnantes, en même temps que se multiplient les enregistrements d'observations. Il s'opère nécessairement un classement de plus en plus rigoureux, de plus en plus savant, sans lequel tout travail intellectuel deviendrait, au bout de quelque temps, impossible. Il se fait là identiquement la même opération qu'au cours de la constitution et du développement d'une science : les faits sont d'abord recueillis en grande quantité, puis classés à mesure qu'apparaissent certaines ressemblances, certaines similitudes, certains caractères généraux, et peu à peu le classement s'élargit et s'approfondit avec l'apparition des types nouveaux. L'enfant, lui aussi, — tout est nouveau pour lui — recueille sans cesse des connaissances, sans discernement au début, sans soin, avec une espèce de hâte fébrile ; puis, cette fièvre passée, peu à peu les choses se classent, se groupent ; c'est la faculté d'abstraction qui apparaît (Elslander).

L'enfant apprendra insensiblement à calculer rapidement et

juste. Il doit tout d'abord connaître l'usage des nombres et il ne peut y parvenir que par des exercices appropriés. Ces exercices sont favorables au développement de l'effort personnel qui doit l'amener à manier les chiffres avec facilité. C'est d'ailleurs là une habitude excellente, qui peut lui rendre des services durant tout le cours de sa carrière. Mais ici, ne nous pressons pas, car le calcul usuel s'apprend pour ainsi dire tout seul, à mesure que les facultés s'assouplissent ; il faut se garder, comme le dit un critique sévère, de créer chez l'enfant, avant le temps voulu et artificiellement, des activités qui plus tard naîtraient naturellement sous l'empire du besoin normal.

Il importe aussi que l'élève connaisse le système métrique dans toutes ses parties, la règle de trois et la règle d'intérêt. Souvent, pour lui apprendre ces choses essentielles, on lui torture l'esprit avec des problèmes obscurs qui n'ont aucun rapport avec la vie. Au lieu de lui poser les questions en toute simplicité, on croit utile de les compliquer. Ne peut-on pas constater que, dans les besoins de la vie, le monde se tire d'affaire ? Et de tout temps, par toutes les méthodes et malgré les méthodes, n'a-t-on pas appris à calculer ? On affirme que, tout préoccupés de rendre les élèves aptes à répondre aux exigences du programme, à résoudre les questions qui pourraient leur être posées, les instituteurs ne cherchent qu'à obtenir mécaniquement, par le moyen le plus expéditif, le résultat désiré.

Ajoutons avec un auteur que les problèmes (dont on publie tant de manuels et souvent si peu clairs) sont une invention qui supplée au travail naturel par un travail artificiel. On suppose des données ! Comme si la supposition était possible aux enfants, eux qui ne vivent que dans la réalité, parmi les choses tangibles. On a poussé l'absurdité jusqu'à enseigner aux enfants des formules d'après des problèmes-types, l'équivalent de l'enseignement de la langue par la grammaire. Mais les enfants ne voient pas ces types ; ils ne peuvent pas les voir.

Ce sont les mathématiciens qui les ont inventés, ces types, de même que les grammairiens ont inventé la grammaire. Est-il donc si difficile de comprendre, à la fin, que ce que des mathématiciens, des grammairiens ont trouvé fort tard,

et après de longues études, est absolument hors de la portée des enfants? L'enfant résoud des problèmes, des questions, au fur et à mesure qu'ils se présentent; il ne voit pas leurs accointances, leurs similitudes, leurs caractères. Il faut avoir une intelligence déjà formée pour cela. Ne l'ennuyons donc pas avec ces problèmes-types! Attendons que son intelligence se soit suffisamment développée et laissons-le tout simplement aux problèmes qu'amène son travail. Le reste viendra après.

* * *

La branche appelée *instruction civique* et désignée aujourd'hui par le terme plus général d'*éducation nationale*, mérite une mention spéciale.

L'enseignement de l'instruction civique, tel qu'il a été pratiqué jusqu'à ce jour, a été défavorable et souverainement ennuyeux. Il suffit de le remplacer par des visites aux séances des autorités communales, cantonales et fédérales, ou de créer ces autorités en classe même, parmi les élèves, pour apprendre d'une façon pratique le jeu des organisations diverses, de la nomination des autorités et de leur rôle dans l'activité sociale. Autre chose est l'éducation nationale, qui touche à toutes les questions concernant le pays, à ses industries, à son commerce, à son histoire, à son rôle économique, à ses relations avec les autres nations. C'est une bien grande tâche que celle de faire de l'éducation nationale en classe primaire, mais cette notion ne peut être absolument omise dans les préoccupations scolaires. Un moyen utile et qui peut être fécond, est celui que nous avons proposé nous-même à la Conférence des Chefs de l'Instruction publique de la Suisse : « Il serait utile de fournir aux écoles suisses un manuel spécial contenant deux ou trois cents courts chapitres qui résumeraient en une ou deux pages des faits se rattachant à notre vie nationale (biographies, récits historiques, tableaux de la vie sociale, industrielle, intellectuelle, commerciale, exposé des devoirs sociaux et individuels, etc.). Chaque matin, à l'ouverture de la classe, un de ces courts chapitres serait lu à haute voix par l'un des élèves. Ces notions patriotiques se graveraient presque automatiquement dans la mémoire des enfants et exerceraient leur influence sur leur vie.

Au point de vue national, l'école n'a pas à proposer aux enfants seulement un idéal moral. L'école primaire a mission d'enseigner la réprobation des guerres, de la guerre qui n'est pas un acte de légitime défense; elle soutient la courageuse décision d'un peuple attaché à ses institutions comme à ses libertés, décidé à ne pas subir de diminution territoriale et d'asservissement.

Que les maîtres s'attachent à montrer toute l'importance des droits et des devoirs du citoyen; que leur parole soit tout à la fois claire, persuasive et chaleureuse, et ils feront tout naturellement passer de leur âme dans celle de leurs élèves les sentiments qui les animent: leur amour du bien public, leur respect pour la loi, leur esprit de tolérance, leur foi patriotique. (Charrier.)

L'école, dans toute son organisation et dans toute son activité, devrait être un milieu tout imprégné d'éducation nationale, un « centre civique », ainsi que Ferdinand Buisson appelle l'école américaine.

* * *

Le *dessin* est aimé des enfants! « Les efforts spontanément faits par les enfants pour représenter les personnes, les maisons, les arbres, les animaux qui les entourent, — sur une ardoise, s'ils ne peuvent mieux faire, ou à la mine de plomb sur du papier, si on leur en donne, — dit Spencer, est un fait connu de tout le monde. Voir des images est un de leurs grands plaisirs, et, comme toujours, leur tendance marquée à l'imitation leur inspire le désir de faire des images aussi. Ces efforts pour rendre les objets qui frappent leur vue sont aussi un exercice utile des perceptions, un moyen de rendre ces perceptions plus exactes et plus complètes. Et en cherchant à nous intéresser à leurs découvertes sur les propriétés visibles des objets, en s'efforçant d'attirer notre attention sur leurs dessins, ils sollicitent, précisément de notre part, le genre de culture dont ils ont le plus besoin.

» Si les maîtres s'étaient laissés guider par les indications de la nature, non pas seulement en faisant du dessin une partie de leur enseignement, mais en la consultant dans le choix des méthodes à suivre pour l'enseignement, ils auraient mieux fait encore. Quels sont les objets que l'enfant essaie de

représenter avant tous les autres ? Ce sont les objets volumineux, ceux qui sont de couleur agréable, ceux auxquels sont associés les plaisirs, les personnes qui lui ont causé des émotions ; les vaches, les chiens, les maisons qu'il voit tous les jours et qui le frappent par leurs dimensions, par les contrastes entre leurs parties. Et quel est le procédé de représentation qui lui donne le plus de jouissance ? La coloration. Le crayon et le papier lui servent à défaut de mieux. Mais une boîte de couleur et un pinceau sont pour lui des trésors. Il ne fait le dessin d'un objet que pour le colorier, et si on lui donne un livre de lithographies avec la permission d'y ajouter de la couleur, quel bonheur ! Or, si ridicule que cela puisse sembler aux maîtres de dessin, qui ajournent l'étude de la peinture et qui enseignent la forme par d'ennuyeux exercices de dessin linéaire, nous sommes convaincus que la marche indiquée par la nature est bonne. La priorité de la couleur sur le dessin, priorité fondée sur la psychologie, comme nous l'avons déjà dit, doit être admise dès le début aussi ; les modèles doivent être des objets réels. Ce plaisir supérieur de colorier qui se manifeste non seulement chez l'enfant, mais persiste chez beaucoup de personnes pendant la vie tout entière, doit servir de stimulant naturel à l'étude comparativement difficile et ingrate de la forme. La jouissance prochaine de peindre doit être la récompense du travail de l'esquisse.

» La question n'est pas de savoir si l'enfant fait de bons dessins, mais s'il développe ses facultés. Il faut d'abord qu'il devienne maître des mouvements de sa main, qu'il acquière quelques notions primitives de ressemblance, et ce qu'il fait là est ce qui convient le mieux pour atteindre le but, puisqu'il le fait spontanément et avec plaisir. Dans la première enfance, on ne peut donner de leçons sérieuses de dessin. Réprimerons-nous ces efforts de culture spontanée, ou bien les encouragerons-nous, les guiderons-nous comme étant des exercices naturels de la puissance de perception et de manipulation ?

» En donnant aux enfants des gravures sur bois qui sont à bas prix, pour qu'ils les colorient, et des cartes de contours pour qu'ils en teignent les lignes frontières, nous ne stimulons pas seulement chez eux d'une façon agréable la faculté

du coloris, mais nous leur procurons accidentellement quelque connaissance des choses et des pays, quelque habileté à manier le pinceau d'une main ferme ; en leur fournissant des objets séduisants à imiter, nous entretenons chez eux l'habitude instinctive de faire des reproductions, si grossières qu'elles puissent être, il arrivera que, lorsque viendra le temps de leur donner des leçons de dessin, nous trouverons chez eux une facilité qu'ils n'eussent point eue sans cela. On aura gagné du temps et épargné de la peine à l'élève et au maître. »

Voilà des idées excellentes. La pratique du dessin chez l'enfant ne peut être que l'éducation libre. Il est donc important de ne pas se laisser dominer par une méthode. Insensiblement, l'enfant améliorera son dessin, rapprochera ses bonshommes, ses maisons, ses animaux de la réalité. Des conseils seront excellents, une méthode spéciale contrecarrera les progrès que l'âge, le développement de l'intelligence, une plus claire vision des objets, provoqueront inévitablement.

* * *

Nous sommes de ceux qui estiment nécessaire l'enseignement de la *musique et du chant* dans l'école primaire, et nous irions jusqu'à donner à cette branche une place identique à celle que nous proposons pour la gymnastique. Tout d'abord, ces deux enseignements du chant et de la gymnastique sont des dérivatifs très utiles et très judicieux des leçons indiquées jusqu'ici : grammaire, histoire, géographie, arithmétique. Comparativement aux efforts exigés par ces dernières branches du programme, le chant et la gymnastique constituent un travail moins absorbant, plus varié, plus attrayant et plus propre à développer l'adresse et le sentiment de l'enfant. Nous irions jusqu'à dire que l'enseignement de la musique et du chant à l'école primaire devrait comprendre une demi-heure tous les jours. Nous estimons que l'on chante trop peu dans nos écoles, que l'on y étudie insuffisamment l'art du chant et l'art musical qui peuvent exercer l'influence la meilleure sur les dispositions artistiques et sur le tempérament des élèves. C'est là un enseignement qui favoriserait le développement moral de l'enfant et qui donnerait à ses

facultés en général une impulsion avantageuse à tous égards. Platon disait déjà : « Il faut veiller à la gymnastique et à la musique pendant l'enfance et continuer toute la vie. » Le chant a une grande valeur éducative ; il allège la tâche quotidienne, fait aimer le travail, élève la pensée. Il est de tous les arts celui qui est le plus accessible au peuple. Nous n'insistons pas.

* * *

Les *sciences naturelles* rencontrent chez l'enfant des dispositions favorables et variées, mais à la condition d'en rester aux notions élémentaires, à ce que l'élève peut comprendre et constater par lui-même dans la nature. En outre, l'enseignement de cette branche, pour être fructueux, doit être pratique ; le maître doit s'en tenir à des constatations capables d'être comprises par de jeunes intelligences. Il est certain que tout ce que renferme la nature est attrayant pour l'enfant et que les explications de botanique, de zoologie, etc., constituent pour lui une révélation qui le captive au plus haut degré.

* * *

A propos de programme scolaire, il convient d'insister sur les enseignements spéciaux consacrés à l'éducation de la jeune fille, enseignements auxquels on ne saurait trop vouer d'attention. Par suite des modifications que va produire dans la vie sociale le rôle nouveau conféré à la femme, appelée comme l'homme à prendre part à la vie publique, on ne saurait trop attacher de valeur à son développement intellectuel. Le programme scolaire de la jeune fille devra comprendre l'éducation civique ; par contre, on peut entrevoir une réduction dans les études actuelles. Les connaissances en géographie, en histoire et en sciences lui seront moins utiles qu'au jeune homme. Ce qui paraît devoir jouer un rôle considérable dans l'éducation de la jeune fille, c'est évidemment ce qu'on a trop négligé jusqu'à ce jour : sa préparation comme femme et comme ménagère.

A ce point de vue, tout un programme nouveau s'impose, dont nous ne pouvons donner ici le détail. L'école ménagère, encore trop peu répandue, et organisée convenablement, doit

pouvoir fournir à la future femme ou mère de famille tous les renseignements propres à rendre un foyer hygiénique, à préparer une alimentation normale et pas trop coûteuse, et à la mettre à même de prendre des mesures intelligentes tant à l'égard des enfants qu'à l'égard des malades. Il y a longtemps qu'on enseigne la couture dans nos écoles de filles, mais ici encore il importe que cette éducation de la femme soit essentiellement pratique et qu'elle la prépare aux tâches réelles qui attendent toutes les mères de famille dans leur foyer. Il vaudrait la peine, à ce sujet, d'examiner quels doivent être les principes de l'éducation féminine en vue de la société nouvelle et de rechercher les chapitres du programme que l'on peut réduire sans scrupule afin de vouer toute son attention à préparer la jeune fille en vue de son activité nationale et sociale. Nous reviendrons peut-être un jour sur ce sujet très important et très actuel. On a dit que l'enseignement ménager bien organisé constituera un très grand progrès social. La femme, instruite de ses devoirs de ménagère et de mère, consciente de sa responsabilité, fière de son admirable rôle, sera vraiment l'âme du foyer. Elle fera régner autour d'elle l'influence la plus bienfaisante sur son mari et sur ses enfants dont elle élèvera la moralité. Tant vaut la mère, tant vaut la famille. Et nous pouvons ajouter : Tant vaut la famille, tant vaut la société.

* * *

L'examen du programme, hélas ! bien trop chargé, de l'enseignement primaire offre encore matière à réflexion. Des progrès ont été faits, mais il en reste beaucoup à faire. On ne tient pas un compte suffisant de l'enfant, de son état physique et intellectuel et on s'acharne à la réalisation d'un programme trop vaste et presque impossible à exécuter. Un auteur affirme même que ce que l'enfant sait, il l'a appris hors de l'école et malgré elle. Que reste-t-il à l'enfant de cette grammaire enseignée à des élèves qui savent à peine parler, elle qui est une science de la langue même ; cette arithmétique qui ne tient aucun compte du développement normal des facultés et qui n'est que du calcul mécanique ; cette géographie de mots, cette histoire incompréhensible, toutes choses au-dessus de la portée des enfants ? Toute cette instruction

sans but précis est une instruction de hasard, conventionnelle, à fleur de peau, qui n'est autre chose qu'un simple vernis. Cependant, que de nouveaux moyens d'enseignement ont favorisé l'instruction ! Les tableaux, les projections lumineuses, les cinématographes scolaires nécessitent une intervention plus directe de l'enfant. Ce dernier doit concourir à son développement intellectuel en premier lieu, ce qui vaut mieux que de lui imposer le travail sous une forme ne répondant pas à ses goûts. On a pu reprocher longtemps à l'école de dire tout à l'élève et de ne rien lui laisser trouver, de lui enfoncer dans l'entendement des idées toutes faites. Ce n'est plus absolument le cas, mais des modifications importantes s'imposent encore pour que l'étude, au lieu d'être ennui et souffrance, soit vraiment intérêt et plaisir.

III. L'éducation morale.

L'école doit, aujourd'hui plus que jamais, suppléer à la famille dans l'éducation de l'enfant. Le fait-elle ? De temps à autre, oui, mais fort rarement. Les méthodes d'instruction proprement dite absorbent toutes les heures de la semaine. L'école a-t-elle le devoir de se préoccuper de la vie morale de l'enfant ? Evidemment cela rentre dans son programme, car qui pourrait ignorer les mille causes de dépravation morale qui agissent sur la plupart des enfants et dont l'action s'exerce en raison de la misère de leur condition. C'est une belle, noble et grande tâche pour l'école que de sauver de l'immoralité des enfants soumis au dehors à de mauvaises influences.

Cette mission est difficile, délicate, et exige de la prudence et de la patience. Les procédés en usage autrefois disparaissent, les punitions corporelles sont interdites ; il faut convaincre l'enfant par des moyens sans rudesse et sans brutalité. Comment faire pour donner à des élèves le sentiment du devoir, le respect de la discipline, l'obéissance raisonnée, consciente, aux ordres donnés ? L'influence du maître, son ascendant moral, sa tenue digne et correcte jouent un rôle considérable à l'école. Sa manière d'agir doit avoir pour conséquence le développement chez l'enfant de la volonté, non pas d'une volonté ferme comme doit l'être celle de

l'homme fait, mais d'un effort digne d'être encouragé. Il est ridicule de s'indigner à l'égard d'un enfant qui ne parle pas exactement d'une chose parce qu'il ne la connaît pas. Nous l'aidons à revenir de son erreur plutôt que de le fustiger. Que de fois on punit un élève qui, si l'on connaissait les circonstances de sa vie, les funestes influences qu'il subit, inspirerait de la pitié, de la bonté. Oui, de la bonté, car « c'est le châtiement qui rend les caractères mauvais, qui noircit les regards, qui corrompt et tue. Il y a quelque chose de meilleur et de plus fort, c'est la bonté. La bonté est bien réellement invincible. Elle est le tranquille regard qui arrête la violence; elle est la faiblesse douce et calme, marchant au milieu des méchancetés et les domptant; elle est le sacrifice, plus puissant que la prière, plus terrible que la fureur, plus fatale que les frénésies. Elle dompte, elle brise, elle châtie. »

L'instituteur a une double tâche ; une tâche d'éducation, puisqu'il doit former dans l'enfant l'homme moral ; une tâche d'instruction, puisqu'il doit initier l'enfant aux premiers éléments des connaissances humaines. L'école primaire doit donc donner une éducation morale. Un directeur français de l'enseignement primaire formula cette notion, il y a déjà quelques années : « L'Etat place au premier rang des enseignements qu'il donne dans ses écoles primaires, celui de la morale. Il ne saurait, sans abdiquer sa mission essentielle, se désintéresser des idées directrices qui doivent, dans la vie publique et privée, former le futur citoyen. Il méconnaît son rôle et joue un jeu de dupe, s'il borne son ambition à meubler de connaissances élémentaires et utiles l'intelligence de l'enfant, s'il laisse à d'autres ou s'il abandonne au hasard le soin de façonner le caractère et dédaigne ce domaine mystérieux des âmes d'où jailliront plus tard les sources vives de l'action. »

Nous ne possédons pas encore en Suisse, dans nos écoles, un enseignement spécial de la morale. On préfère laisser à cet enseignement un caractère occasionnel. C'est au maître qu'il appartient de savoir choisir sa méthode et profiter des circonstances opportunes pour appeler l'attention des élèves sur des sujets propres à perfectionner leur cœur et leur esprit. C'est ainsi que la mission moralisatrice de l'école primaire apparaît. L'instituteur a pour devoir de venir en aide à la

famille au point de vue moral, d'encourager la saine éducation, de rectifier les fausses conceptions, car la tâche du corps enseignant ne consiste pas seulement à reprendre l'œuvre des parents, mais il doit éveiller, exciter sans cesse la réflexion de l'enfant et cultiver son cœur et sa raison.

La tâche est grande et délicate, surtout quand on la comprend comme le pédagogue Alfred Moulet dans son remarquable volume : *L'Ecole primaire et l'éducation morale démocratique*.

« Puisqu'elle a pour conscience la conscience même du peuple, l'école primaire doit en développer les dispositions généreuses et les qualités traditionnelles : l'amour du travail, le sens et l'habitude de l'épargne, une aimable gravité, la fierté, la vaillance, la haine de tous les pédantismes, une vive curiosité des idées générales, le goût passionné de la logique, donc de la justice et de la clarté, le dévouement aux causes justes et l'impatience de toute servitude, le refus de prendre son parti d'aucune misère, etc. »

Nous insistons sur le caractère de l'enseignement moral. Les instructions officielles en France indiquent clairement la méthode à suivre :

« Pour que la culture morale soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif l'âme, qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions justes et de le munir de sages maximes ; il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble plus didactique et plus grave. »

Ajoutons que M. Ferdinand Buisson a précisé aussi l'idée qui a présidé à l'introduction de la morale en France :

« L'objet propre de l'école, écrit-il, c'est non d'apporter une nouvelle doctrine morale, mais d'extraire de toutes les doctrines, ou pour mieux dire de la doctrine commune à tous, parce qu'elle est essentiellement humaine, les notions morales que personne ne conteste, et de les faire pénétrer dans l'âme de chaque enfant... Et, en morale comme en tout le reste, le maître aura fait tout ce que la société lui demande s'il met l'enfant en pleine possession, non pas apparente, mais réelle, de ce patrimoine inappréciable qui se compose des « lieux communs », comme disent les rhéteurs, c'est-à-dire des vérités que personne ne discute plus, mais que tout le monde a eu besoin d'apprendre une fois, puisque celui qui les ignorerait serait l'homme des temps primitifs... » Et M. Buisson ajoute : « A quoi se borne en définitive l'éducation morale ? A faire qu'aucun enfant ne soit privé de la participation au trésor moral de l'humanité, qu'aucun ne soit tenu dans l'ignorance des principes très simples, très clairs et très certains dont l'humanité vit depuis qu'elle est sortie de l'état sauvage. A cela se borne notre office d'éducateurs moraux ; en morale comme en tout, nous sommes les premiers maîtres, les maîtres élémentaires ; nous ne dépassons guère l'A B C. Là, comme ailleurs, restons primaires, c'est le moyen de rendre au pays les seuls services qu'il nous demande. »

Le pédagogue Alfred Moulet conclut ainsi : « Préviens donc ton élève inlassablement de son devoir, de ses devoirs ; ne crains point d'en occuper, d'en obséder sa pensée, d'entretenir dans sa pensée, dans sa conscience, avertie sans équivoque, la virile et persévérante idée d'une obligation morale qui soit le grand souci de sa vie d'adulte ; une idée nettement dégagée de son inconscient et qui, au lieu de s'y dissoudre, en surgisse très clairement, une idée qui n'est point faite, crois-le, pour les ténèbres, car elle aspire au vif éclat du jour, étant fille de la lumière.

» Seulement il y a la manière. Je ne prêche ici ni l'ennui, ni l'austérité, ayant moi-même peu de goût et nulle tendresse pour le pédantisme et les sermons rebutants. Je dirai même qu'un maître est coupable, dans quelque leçon que ce soit, d'infliger l'ennui à des enfants et d'abuser de leur patience à l'instant du conseil. Qui dit école dit joie, heureuse confiance, conversation toute cordiale, affectueuse tutelle. »

Un romancier dit cela en termes charmants : « Il ne faut pas que l'enfant soit triste ; il faut que l'éducation donne à l'enfant le goût de la vie. Enlaidir la vie autour de l'enfance, proférer autour de l'enfant des maximes pessimistes, voilà de vrais crimes contre l'éducation. La vie, bonne ou mauvaise, selon ce philosophe-ci ou celui-là, est à coup sûr inévitable. Un des meilleurs moyens de n'en point trop souffrir est de s'accoutumer à faire immédiatement, contre le sort adverse, une réaction de vaillance, d'optimisme pratique... Educateurs, que le travail, la récréation, la vie même deviennent pour vos élèves, grâce à vous, des objets de joie ! Favorisez ce goût qu'ont les enfants d'acclamer la vie, de gambader, tel David devant l'arche — en présence de la vie ¹ ! »

* * *

En résumé, l'orientation nouvelle des programmes scolaires doit se faire dans le sens d'une simplification des méthodes actuelles et d'une adaptation constante à la vie future de l'élève. Elle tiendra compte des aptitudes des enfants en ne les chargeant pas d'un bagage illimité de connaissances qui pourraient leur être utiles une fois ou l'autre, mais en leur inculquant plutôt ce qui convient à leur degré de développement et à la culture générale que tout homme doit posséder pour faire son chemin dans le monde.

L'orientation des programmes tiendra compte de l'éducation morale, de la formation de la volonté, du caractère et du sentiment, choses aussi indispensables aux élèves que les connaissances géographiques ou historiques. Tous les moyens destinés à faciliter l'acquisition rapide du savoir devront être employés, et ces moyens ne manquent pas. Gardons-nous surtout d'imposer aux écoliers un travail trop abstrait ! Il faut n'admettre celui-ci qu'à partir du jour où l'intelligence, développée par l'exercice préalable des sens et par l'habitude de penser, est assez forte pour être capable de concevoir les abstractions. Il y a longtemps que ces questions préoccupent, mais la difficulté est de prendre des mesures efficaces qui ont contre elles la tradition, le zèle des maîtres, l'émulation des écoliers et aussi l'amour-propre des parents. Les instituteurs

¹ Marcel Prévost : *Lettres à Françoise*, page 141.

et institutrices, responsables d'un programme à réaliser, en exagèrent souvent la valeur; il en résulte que nos enfants, auxquels l'école devrait se borner à donner une bonne méthode, des connaissances limitées mais précises, et par-dessus tout le goût du travail, se voient tenus à tout apprendre, sans doute pour n'avoir plus dans l'avenir la jouissance délicate d'ajouter tous les jours quelque chose au petit capital si péniblement amassé pendant la vie scolaire. Les parents sont souvent la cause première de cette fâcheuse situation; ils veulent des petits prodiges et tiennent à ouvrir promptement une carrière à leurs enfants; cela flatte leur amour-propre.

La tâche est difficile, car il faut vaincre de nombreux préjugés si l'on veut donner au pays une jeunesse bien préparée à sa mission sociale, c'est-à-dire forte physiquement, intellectuellement et moralement.

* * *

Les réflexions ci-dessus sur l'orientation nouvelle des programmes et sur les modifications des méthodes n'ont aucune chance de succès dans l'enseignement primaire si de profondes transformations ne sont apportées à la préparation pédagogique des instituteurs et institutrices. C'est à l'Ecole normale qu'il appartient d'améliorer les procédés d'enseignement, de débarrasser l'école de travaux inutiles et de créer un milieu réellement préparatoire à l'existence future de l'enfant dans la société. Si les circonstances le permettent, nous reviendrons sur cette question de première importance. Mais nous tenons à affirmer à nouveau que les méthodes pédagogiques actuelles ont eu leur grande utilité, et que ce n'est pas une révolution, mais une évolution de ces méthodes qu'il s'agit de provoquer pour que l'école primaire subisse, comme tous les autres organismes sociaux, les perfectionnements et les progrès que l'époque nouvelle doit nécessairement enfanter.

Conclusions.

Il résulte de ce qui précède que si aucune révolution ne doit se produire dans les méthodes pédagogiques, ces dernières doivent cependant subir une orientation nouvelle de très grande importance :

1. Organisons l'enseignement primaire de façon à donner plus de liberté, et par conséquent plus de responsabilité au corps enseignant en lui laissant le soin de répartir les leçons de façon à les mettre plus en rapport avec l'état d'esprit et les dispositions physiques de leurs élèves.

2. Visons dans l'enseignement, à côté des connaissances indispensables, comme la lecture, l'écriture et le calcul, à tout ce qui pourra plus tard, dans la vie sociale, faciliter la tâche, la vocation, le travail pratique des élèves.

3. Revisons, allégeons, élaguons les programmes scolaires !

4. Donnons plus d'importance à la culture physique, aux soins hygiéniques du corps, à la santé des élèves, condition et point de départ de travail et d'efforts fructueux.

5. Modifions les méthodes d'enseignement des branches essentielles en les rendant plus pratiques, moins chargées de détails superflus, de formules incompréhensibles, de renseignements inutiles.

6. N'enseignons pas l'histoire comme telle aux enfants ; racontons-leur les faits les plus caractéristiques, les plus propres à élargir leur horizon et à leur faire comprendre combien le progrès exige de luttes et de souffrances, et comment, insensiblement, se sont formées les nations petites et grandes.

7. Donnons des leçons pratiques de géographie ayant comme but essentiel la lecture attentive des cartes et la connaissance minutieuse de tout ce qu'elles indiquent.

8. Abstenons-nous de condamner les écoliers à résoudre les problèmes incompréhensibles, et souvenons-nous que le calcul ne commence que lorsqu'il y a connaissance des nombres et de leurs rapports et possibilité pour l'esprit de les grouper et de les combiner.

9. L'enseignement du chant et de la musique dans de meilleures conditions aurait une influence excellente sur le caractère et le développement des sentiments des élèves.

10. L'école doit être un « centre civique », c'est-à-dire un milieu dans lequel se forme le caractère de l'enfant, où se développe en lui l'amour du pays, le désir de son développement et de sa prospérité, et dans lequel tout l'enseignement prépare l'élève à sa tâche future de citoyen et de membre actif et dévoué de la vie sociale et nationale.

11. L'enseignement doit favoriser chez l'enfant l'éclosion nécessaire d'actes moraux et de conceptions morales, la connaissance de ses devoirs et de la manière de les accomplir. L'école doit être un milieu favorable au développement des qualités d'ordre, de tenue, d'honnêteté, de loyauté, de franchise, etc., et, où cela est possible, une préparation à l'apprentissage professionnel.

12. Toutes les améliorations de l'école primaire ne peuvent se réaliser avant que l'enseignement pédagogique, c'est-à-dire la préparation du personnel enseignant, ait subi les modifications nécessaires. Ces améliorations supposent en particulier une étude attentive de la méthodologie, de la psychologie de l'enfant, et surtout un apprentissage pratique de l'art d'enseigner les choses indispensables à la vie humaine, l'art de former dans l'enfant l'homme et le citoyen de demain.

Neuchâtel, janvier 1919.

ED. QUARTIER-LA-TENTE.

Chef du Département de l'Instruction publique.
