

De la discipline

Autor(en): **Dubois, J.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin de la Société pédagogique genevoise**

Band (Jahr): **- (1911)**

Heft 5

PDF erstellt am: **29.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-242916>

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.

aux élèves, ainsi que de stimulant en vue de nouvelles combinaisons. L'enseignement du dessin au pinceau constituera en même temps la base de l'aquarelle. La pratique sérieuse de ce genre de dessin contribuera beaucoup à former l'œil de l'élève et à augmenter la sûreté de sa main; en outre, elle développera sensiblement sa force de volonté. Les exercices contenus dans ce cahier sont présentés sous la forme de figures simples ou composées. Ces dernières figures peuvent être employées de la manière la plus variée comme exercices de dessin, elles peuvent être exécutées en un grand nombre de variations, aussi bien en ce qui concerne la composition du dessin qu'en ce qui a trait à la couleur.

**Assemblée générale du 14 décembre 1911,
salle de la Taconnerie.**

Présidence de M. Edmond MARTIN, président.

1° Communications du Comité.

Candidature.

M. Louis Bouvier, stagiaire, est reçu membre de la Société.

2° De la discipline.

*Exposé du système de self-government
de Förster, par M. le professeur J. Dubois.*

M. le professeur Jules Dubois qui, on s'en souvient, avait bien voulu accepter d'exposer le système de discipline scolaire dit du *self-government* tel que le conçoit Förster dans *l'Ecole et le caractère*, donne lecture du travail suivant :

Notre précédente discussion a quelque peu erré dans les domaines adjacents à celui de la pédagogie; ce n'est point toujours un mal que de battre les buissons au long du chemin : on y lève ainsi parfois des oiseaux, je veux dire des idées qui captivent l'attention; on y apprend entre autres que tout est uni à tout et que les phénomènes les plus simples en apparence cachent souvent une complexité

étonnante et proviennent de causes lointaines. Mais nous avons à répondre à une question précise et non à discuter sur les avantages et les inconvénients possibles d'un système théorique. Je chercherai donc à vous apporter ici les matériaux indispensables à la solution du problème qui vous est posé.

La question est celle-ci : « Est-il désirable de faire, dans nos écoles primaires officielles des essais d'« autonomie scolaire », et cela d'après les indications données par Förster dans son ouvrage : « L'école et le caractère » ?

I. Je traduis le terme « self-government » par « autonomie scolaire » ; le premier n'étant pas français et le second pouvant prêter à confusion, il s'agit tout d'abord de le définir nettement en ayant recours au texte même de Förster. « L'autonomie, dit-il (c'est-à-dire « la liberté de se gouverner par ses propres lois »), seule donne au mot de liberté sa vraie signification ». Cette idée d'« autonomie » (self-government) dans la discipline scolaire s'est réalisée de la façon la plus complète dans ce qu'on appelle le système de l'*Ecole-cité*. (Traduction de « *L'Ecole et le caractère* » par P. Boret. P. 191). Dans l'école-cité, on se borne à solliciter la collaboration des élèves et à leur confier certaines charges et certaines responsabilités dont ils sont tenus de s'acquitter fidèlement. L'école entière constitue une commune, chaque classe un quartier. Les écoliers, à l'exception des classes de tout petits, sont électeurs. Les élèves des deux classes supérieures sont seuls éligibles aux charges (p. 197-198). Ces charges sont, en général, celles de maire, qui « a la surveillance générale », de secrétaire, « qui rédige les procès-verbaux des assemblées », de trésorier, « qui gère la caisse de l'école », d'inspecteurs de la salubrité, qui doivent veiller à la propreté des classes, de bibliothécaires, qui prennent soin du « matériel d'enseignement mis à la disposition des enfants ». — Ainsi, dans le système de l'école-cité, expression la plus complète de l'autonomie scolaire, le maître, tout en demeurant autorité suprême en matière de discipline et de dispositions administratives dans l'organisation de sa classe, délègue cette autorité à la collectivité, laquelle se régit elle-même, légifère elle-même et établit elle-même les sanctions à ses règlements. C'est donc le système *démocratique et parlementaire* remplaçant celui de l'école actuelle, qui symbolise un régime monarchique absolu. C'est le principe de la *liberté*, c'est-à-dire de la res-

ponsabilité, substitué à celui de l'autorité, ou mieux encore c'est celui de *l'autorité intérieure*, librement acceptée, remplaçant celui de l'autorité extérieure du maître comme moyen et comme agent de la discipline scolaire.

II. Cette nouvelle méthode nous vient d'Amérique et c'est en Amérique surtout qu'elle a été appliquée, mais l'exemple a été suivi dans certaines écoles d'Europe. Dans la 10^{me} édition de « *Schule und Charakter* » (Zurich 1910), Förster rapporte de nouveaux essais d'autonomie scolaire tentés dans les provinces rhénanes, en Autriche et en Suisse; il met sous les yeux de ses lecteurs des documents fort intéressants et dont la conclusion est éminemment favorable au système de l'autonomie. J'avoue m'être demandé, en parcourant ces rapports de maîtres, si tous les essais d'autonomie scolaire avaient eu le même succès immédiat, le même résultat. Il serait conforme à une méthode vraiment scientifique de nous faire connaître aussi bien l'échec que peut avoir subi telle tentative que la réussite de telle autre; de rechercher ensuite les causes et les conditions de l'une comme de l'autre. Ou bien devons-nous conclure que ces essais ont toujours présenté des résultats positifs et satisfaisants ?

C'est là, en tout cas, une question qui mériterait qu'on lui donnât une réponse.

III. D'ailleurs, il faut reconnaître que Förster ne présente nullement la méthode de l'autonomie scolaire comme un infaillible moyen et un procédé certain d'obtenir une discipline parfaite. On peut, je crois, résumer, condenser en quelque sorte, les *idées pédagogiques* essentielles et personnelles de Förster dans les propositions suivantes : le but de l'éducation est, avant tout, la formation du caractère. Or, il se trouve que, d'après notre auteur, « les pédagogues américains sont les seuls jusqu'ici à avoir distingué clairement quelle est l'importance extrême de la discipline scolaire pour former le caractère de la jeunesse ». (P. 3).

Il ne suit pas de là que les méthodes américaines soient par elles-mêmes l'idéal que Förster poursuit pour la formation du caractère. Ecoutez plutôt : « La faiblesse des idées américaines tient au peu de profondeur des principes qui leur servent de fondement ». (P. 4). Ecoutez encore comment Förster conclut, dans la dernière édition de son ouvrage, tout le chapitre consacré aux essais d'autonomie scolaire. « En conclusion, qu'il soit bien entendu que l'or-

ganisation d'un gouvernement scolaire autonome suppose non seulement une préparation attentive et éclairée du corps enseignant, mais aussi une atmosphère de sérieux moral dans toute la vie scolaire. La méthode d'« autonomie scolaire » ne donnera aucun résultat si l'on croit pouvoir appliquer au système actuel toute l'organisation décrite plus haut sans une « cure d'âme » plus profonde et plus générale, et réaliser une formation du caractère par des moyens purement techniques. Tous les chapitres du présent ouvrage qui précèdent la description de l'« école-cité » traitent de sujets qui doivent aussi, dans la réalité scolaire, être envisagés avant l'organisation d'un gouvernement scolaire autonome, pour que celui-ci porte réellement des fruits ». (P. 313-314).

Résumons donc : les idées américaines sont, d'après Förster, entachées de faiblesse, les principes qui leur servent de fondement ayant peu de profondeur; l'autonomie scolaire suppose une préparation attentive et éclairée du corps enseignant; dans sa préface, Förster disait : « Pour être à même d'agir sur le caractère tout entier, il faut que la discipline fasse appel au caractère tout entier. Mais cela suppose une pédagogie morale et une psychologie plus sérieuses que celles dont nous nous contentons ». (P. 3). L'autonomie scolaire suppose encore une atmosphère de sérieux moral dans toute la vie scolaire. C'est une illusion que de s'imaginer former le caractère sans une « cure d'âme » profonde et par de simples moyens techniques.

Les moyens techniques peuvent valoir plus ou moins, mais ce n'est point l'emploi de tel ou tel procédé qui assurera un succès infaillible; une psychologie sérieuse, une pédagogie morale, le sérieux moral dans la vie scolaire, la « cure d'âme » faite par le maître : voilà donc l'essentiel pour Förster, c'est-à-dire voilà ce qui permettra l'établissement et l'usage d'une méthode de discipline et de formation du caractère.

Telles sont les idées de Förster si nous restreignons notre horizon au seul système d'« autonomie scolaire ». Elle est un moyen de discipline qui peut être efficace si les conditions favorables sont réalisées, et par conditions, il faut entendre une certaine préparation du maître, une certaine

personnalité et une certaine atmosphère morale. Nous pouvons, de là, tirer certaines déductions, faire à ce propos quelques remarques qui me semblent importantes pour la discussion.

Tout d'abord, il est bien certain qu'il y a *deux choses* à considérer : la *méthode* même d'autonomie scolaire et les *principes* éducatifs qui l'inspirent. Et la liaison entre ceux-ci et celle-là est tellement étroite que la méthode n'a, à elle seule, aucune valeur. Or, ces principes sont des principes sociaux, des principes moraux et des convictions religieuses. *Les principes sociaux* sont ceux de la démocratie, c'est-à-dire du gouvernement exercé par la collectivité : « la discipline scolaire porte aux Etats-Unis l'empreinte d'un esprit foncièrement démocratique. Le principe de la coopération a remplacé celui de la contrainte rigide. L'écoulier déjà se sent un citoyen libre... » (P. 183). Je dirais plutôt, en somme, que ces principes sont ceux d'une monarchie constitutionnelle et parlementaire, étant donné que le maître demeure arbitre souverain dans les cas de litige et qu'il peut opposer son veto aux décisions de la collectivité. — *Les principes moraux* se ramènent essentiellement à la morale de l'honneur, c'est-à-dire de la dignité humaine et de la responsabilité, laquelle suppose le principe du devoir : « c'est au sentiment de l'honneur, dit Förster, qu'on s'adresse avant tout en matière morale ». (P. 183. — *Les principes religieux* ou mieux les convictions religieuses sont, pour Förster, les convictions chrétiennes. « Toute coopération des hommes dans la vie politique, toute éducation à la vie civique implique la culture de la conscience. Mais il n'y a pas, à la longue, de culture de la conscience sans un culte des mystères religieux par lesquels l'âme humaine... s'est éveillée à la conscience de sa destinée supra-terrestre ». (P. 252). « Je tiens, dit-il encore, que toute pédagogie profonde est inséparablement liée à la philosophie et à la théologie ». (P. 5).

Que toute pédagogie, profonde ou superficielle, soit liée à des idées sociales et à des idées morales, c'est-à-dire à une philosophie, je dirais même à une métaphysique, le fait me paraît abondamment démontré par toute l'histoire de la pédagogie; que dans un grand nombre de cas une philosophie ait pris une couleur ou une forme religieuse, l'histoire est encore là pour nous le prouver. Mais toute pédagogie véritable suppose-t-elle de la part de celui qui la met

en pratique une attitude religieuse positive ? Voilà la *question capitale* à laquelle nous aboutissons et sans laquelle la solution de Förster me paraît à la fois fort sujette à caution, je dirai même erronée et de plus dangereuse. Cette question même est double : elle est, d'une part, *théorique* : c'est le problème du rapport de la pédagogie à la religion. Elle est, d'autre part, *pratique* : c'est la question de l'attitude du maître en tant que maître en face des sujets religieux. Et il me paraît que cette dernière question seule doit être résolue en ce qui concerne une école de caractère laïque comme le sont nos écoles. Si l'on est d'accord sur les principes sociaux et moraux, c'est-à-dire sur les principes qui commandent l'action scolaire, si le maître sait demeurer neutre en matière religieuse et ne pas faire de la polémique ou de l'apologétique, l'école ou mieux l'Etat, dont il est fonctionnaire, ne peut rien réclamer d'autre de lui. Les convictions religieuses sont affaire individuelle.

Quant à savoir si, dans notre état social actuel et surtout dans la recherche d'un état social meilleur, dans l'état actuel de la science et de la philosophie, un maître ayant des convictions religieuses sera nécessairement meilleur qu'un autre qui en manquera, c'est une question que seule l'expérience pourra résoudre ; les expériences du passé ne valent point pour le présent, car les conditions, les milieux, les circonstances sont autres. En aucun cas ce problème ne saurait être résolu dogmatiquement. Sous les réserves posées plus haut quant aux idées sociales et morales, la liberté individuelle est le seul principe compatible avec celui de l'école laïque et démocratique.

Il me paraît que l'idée essentielle à retenir des observations et de la pédagogie de Förster est celle-ci : la méthode d'« autonomie scolaire » dépend avant tout de la personnalité du maître qui l'applique.

J'en viens, en conclusion, à la question posée au début et je pose les *thèses pratiques* suivantes :

1. Ce serait une erreur que *d'imposer* à tous les maîtres l'expérience de l'« autonomie scolaire ».
2. Il est désirable que *l'autorisation* soit accordée aux maîtres qui le voudront, et qui se sentiront suffisamment

préparés pour cela, de faire cette expérience dans la mesure où elle leur semblera opportune.

3. Pour être valable, cette expérience devrait être faite d'une façon continue et suivant une progression rationnelle, c'est-à-dire en tenant compte de l'âge et du développement des élèves.

4. La *préparation éducative* du corps enseignant demeure la question essentielle dont la solution permettra de donner plus d'influence éducative à l'école. La *préparation professionnelle et éducative* doit donc occuper la *première place* pendant la période du stage.

5. Cette influence éducative suppose la collaboration constante de la famille, et cette collaboration dépend partiellement des conditions économiques et sociales. Il y a donc entre le problème éducatif et le problème social une liaison dont doivent se rendre compte tous ceux qui travaillent à la solution de l'un ou de l'autre.

M. le Président remercie vivement M. J. Dubois pour son exposé très clair dont les conclusions concordent, sur plus d'un point, avec celles présentées, dans la dernière séance, par M. Duvillard. La discussion est ouverte.

M. Duvillard maintient que le « self-government » est inapplicable dans les écoles primaires parce que les élèves sont incapables de le comprendre. Förster n'a cité que les essais heureux, cependant d'autres auteurs estiment que les écoles américaines ont vu apparaître l'anarchie avec l'application de ce système de discipline. Quant à la formation du caractère, l'école n'y contribue que faiblement, la famille ayant, dans ce domaine, une influence prépondérante. Le rôle éducatif du maître est souvent nul étant donné le milieu social dans lequel l'enfant se développe.

M^{lle} Descœudres trouve cette opinion exagérée, les anormaux même sont, grâce à l'école, capables d'initiative, d'ordre et de travail.

M. Biéler a connu un institut privé où le « self-government » réussit fort bien avec le fondateur de l'établissement et pas du tout avec ses successeurs. Dans cette ques-

tion, la personnalité du maître et la qualité des élèves sont au premier plan.

M. *J. Dubois* ne peut condamner la méthode d'autonomie scolaire sans que l'expérience en ait été faite dans nos écoles. Mais avant tout, il faudrait préparer les maîtres et laisser ensuite ceux qui le désireraient libres d'appliquer ce système dont on peut retenir quantité de détails qui concourent à la formation du caractère. Tout ce qui se passe dans la vie y contribue, l'école a aussi une influence éducatrice, sinon elle ne remplit pas sa mission. On ne peut établir de méthode générale, mais seulement poser des principes. Le plus important est la cure d'âme, c'est-à-dire l'influence du maître sur l'élève. Aux avantages éducatifs et moraux qui résultent du développement du sentiment de l'homme, de la responsabilité et de la solidarité, s'ajoute un avantage pratique : le maître, plus libre du côté de la discipline, peut se consacrer davantage à l'éducation morale et intellectuelle.

M. *Baataard* envisage la question au point de vue pratique. Pour obtenir de l'attention, première condition du travail en classe, est-il nécessaire de créer une organisation compliquée ? — Non.

Un enseignement intéressant et l'autorité du maître doivent suffire à retenir l'attention. Cette autorité n'a plus la même portée si elle est déléguée; il faut que l'action du maître soit toujours aussi directe que possible, et ce ne sera pas le cas s'il se décharge du soin de surveiller l'exécution des ordres donnés. Tout en témoignant de la confiance et de l'affection à ses élèves, le maître doit éviter d'être dupé. A côté du mensonge individuel, on rencontre dans les classes le mensonge collectif.

L'école doit lutter avec énergie contre le mensonge, car on voit aujourd'hui trop de gens qui usent sans vergogne de ce procédé. L'existence est rendue difficile par la fraude et la mauvaise foi; l'obligation de se prémunir contre la tromperie, d'augmenter sans cesse les moyens de contrôle, contribue plus qu'on ne le pense à ce qu'on appelle « le renchérissement de la vie ».

M. *Claparède* voit, dans les sociétés d'enfants qui s'organisent eux-mêmes et ont parfaitement le sentiment de la responsabilité et de la solidarité, une preuve que le régime de l'autonomie scolaire peut être introduit dans nos écoles.

La répression et la peur des punitions sont souvent les motifs qui poussent les élèves au mensonge.

M. *Claparède* a visité, en Italie, un asile pour jeunes criminels dirigé par une demoiselle de 23 ans qui, seule, s'est chargée de les relever en les traitant avec bienveillance et bonté. Les résultats sont remarquables et il est à noter que les pensionnaires vivent en pleine liberté.

M. *J. Dubois* doute que les élèves s'associent pour le mensonge si l'on a développé chez eux le sentiment de la confiance et de la franchise. Ce qu'il importe de remarquer, avant tout, c'est que, dans la présente discussion, les avis sont unanimes pour reconnaître que tant vaut le maître, tant vaudra l'école. C'est donc bien du côté de la préparation du personnel enseignant que doit porter l'effort.

M^{lle} *Lafond* demande qu'au cas où l'expérience de l'autonomie serait tentée, elle le soit pendant plusieurs années consécutives par le même maître avec les mêmes élèves.

M. *E. Durillard* croit pouvoir se rallier aux thèses présentées par M. *J. Dubois*, qui n'infirment point les conclusions de son travail sur la discipline.

L'assemblée adopte ces thèses dans leur ensemble et émet le vœu suivant :

« Il serait bon que, dans nos établissements d'instruction primaire, le contrôle soit dirigé davantage vers le côté éducatif de l'enseignement. »

3° Propositions individuelles.

Aucune.

Séance levée à 5 h. $\frac{1}{2}$.

Le bulletinier : L. DURAND.
