Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 54 (1925)

Heft: 6

Artikel: Pédagogie et école active

Autor: Coquoz, E.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1041031

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 13.07.2025

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

LIVme ANNÉE. N° 6. 1er AVRIL 1925.

BULLETIN PÉDAGOGIQUE

Organe de la Société fribourgeoise d'éducation

ET DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE

Abonnement pour la Suisse : 5 fr. ; par la poste : 20 ct. en plus. — Pour l'étranger : 7 fr. — Le numéro : 30 ct. — Annonces : 45 ct. la ligne de 12 cm. — Rabais pour les annonces répétées.

Tout ce qui concerne la Rédaction doit être adressé à la Rédaction du *Bulletin pédagogique,* Ecole normale, Hauterive-Posieux, près Fribourg. Les articles à insérer dans le N° du 1er doivent lui parvenir avant le 18 du mois précédent, et ceux qui sont destinés au N° du 15, avant le 3 du même mois.

Pour les abonnements ou changements d'adresse et les annonces, écrire à *M. L. Brasey, secrétaire scolaire, Ecole du Bourg, Varis, Fribourg.*

*Le **Bulletin pédagogique** et le **Faisceau mutualiste** paraissent le 1er et le 15 de chaque mois, à l'exception des mois de juillet, d'août, de septembre et d'octobre, où ils ne paraissent qu'une fois. On fait paraître, chaque année, dans un ordre proportionnel, 15 numéros du **Bulletin** et 5 du **Faisceau**.*

SOMMAIRE. — *Pédagogie et école active. — Variété : Impressions de voyage (suite). — Rédaction au cours supérieur. — Bibliographies. — Communications du Dépôt central du matériel scolaire. — Société des Institutrices.*

Pédagogie et école active

Le vingtième siècle s'est fait remarquer par une intense activité dans le domaine des études pédagogiques ; Ellen Key l'a appelé le siècle de l'enfant.

L'idée d'observer exactement, d'expérimenter, d'enquêter même pour appuyer sur des faits les pratiques éducatives n'est cependant pas récente. L'idée de l'évolution de l'enfant, celle de l'attention à donner aux différences individuelles, préoccupaient déjà vivement les pédagogues du passé. L'intense mouvement pédagogique actuel n'est pas une œuvre nouvelle ni l'œuvre de quelques-uns.

La pédagogie positive, c'est-à-dire celle qui est basée sur l'expérience, existait déjà en puissance depuis longtemps. Elle n'attendait que des circonstances favorables pour se développer, la naissance de la psychologie expérimentale, une plus grande facilité de communications scientifiques.

La France peut certainement prétendre au premier rang pour la valeur des expérimentations pédagogiques, grâce au talent de Binet, président de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. La plupart des mémoires de ce grand savant ont paru dans l'*Année psychologique* et il en a donné un résumé dans son livre *Les idées modernes sur les enfants*.

M. Claparède, professeur à l'Université de Genève, semble avoir joué en Suisse, depuis une quinzaine d'années, un rôle analogue à celui de Binet en France. Son livre *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale* a puissamment contribué à faire comprendre au public de langue française l'intérêt des expériences éducatives. Le 15 octobre 1912, il fonda, avec l'aide de M. P. Bovet, une Ecole libre des sciences de l'éducation, l'Institut J.-J. Rousseau.

En Belgique, l'expérience a pris naissance à Anvers, Gand, Bruxelles, Louvain[1]. Bruxelles institua en 1905 des laboratoires pédologiques dans ses écoles normales, exemple suivi par Mons et Charleroi. En 1912, Mlle Joteyko fonda à Bruxelles une faculté internationale de pédagogie expérimentale. La *Revue psychologique*, qu'elle a dirigée depuis 1908, publiait principalement des articles pédologiques.

L'Allemagne semble avoir droit à une certaine priorité par rapport aux études empiriques de pédagogie. Dès le XVIIIme siècle, de nombreux pédagogues allemands se sont occupés de l'évolution mentale de l'enfant. Plusieurs associations ont été formées dans le but de favoriser et promouvoir les études expérimentales en éducation : *Verein für Kinderpsychologie*, *Verband für Schulreform*, etc.

Les Etats-Unis ont rapidement dépassé l'Allemagne dans leur activité pour les recherches pédagogiques. De nombreuses et utiles expériences se font dans les différentes universités. Nous pouvons citer l'Institut pédagogique de Clark University, de Columbia University, véritables laboratoires de pédagogie expérimentale.

La Grande-Bretagne n'est pas restée, non plus, étrangère à ce mouvement, mais elle semble se faire une spécialité des travaux d'*eugénique*, c'est-à-dire de l'étude des facteurs qui influent sur les qualités de la race, question évidemment très importante pour l'éducation.

Dès 1879, paraissent en Italie plusieurs travaux sur l'évolution de l'enfant. La ville de Milan possède depuis longtemps un laboratoire psychologique annexé à l'école pédagogique de l'Université. A Rome, les futurs instituteurs reçoivent des cours de psychologie expérimentale.

[1] Nous souhaitons pouvoir renseigner nos lecteurs sans trop tarder sur la très remarquable « Faculté de pédagogie » que l'Université de Louvain a récemment organisée, et qui peut subir avantageusement la comparaison avec les institutions similaires d'autres Universités, animées d'un esprit fort différent.

D'autres pays nous offrent aussi l'exemple de cette intensité du mouvement pédagogique actuel.

Il est cependant curieux de constater la disproportion qui existe entre le progrès accompli depuis cinquante ans par la pédagogie et celui, bien autrement rapide, qu'ont réalisé les institutions économiques et les œuvres sociales. C'est pourtant dans notre société contemporaine, telle que l'a faite l'évolution si profonde des choses, que sont appelés à vivre les enfants de nos écoles. L'état actuel de notre civilisation offre des buts éducatifs et des moyens d'éducation que nos devanciers n'ont pas connus ou que, du moins, ils n'ont pas appréciés comme nous.

C'est pourquoi la pédagogie doit évoluer ; elle ne peut ignorer le mouvement qui s'opère autour d'elle. Elle s'est donc efforcée, après bien des tâtonnements, de saisir avec justesse et précision, dans toute sa complexité, le but à atteindre tel qu'il se présente aujourd'hui. Ce qui fait la valeur d'un système pédagogique, c'est sa parfaite adaptation au temps et au lieu, comme aussi aux lois de la psychologie, telles qu'elles sont connues. Si tous les hommes se ressemblent, si l'évolution des facultés suit des lois semblables chez tous, il reste vrai que chaque enfant a, dans l'intérieur de cette sphère commune, une manière propre d'agir. A côté de la pédagogie générale, il convient de placer une pédagogie particulière correspondant à la psychologie individuelle et expérimentale. C'est pour cette raison que les questions d'éducation ont été abordées par l'expérience positive. De nombreux et sérieux observateurs, de tous les pays cultivés, ont soumis au contrôle des méthodes scientifiques les aptitudes de l'élève aux différents âges, le rendement de tel ou tel procédé d'instruction et plusieurs autres points de pédagogie pratique. Les résultats relatifs au développement de l'enfant ont fait évoluer peu à peu la pédagogie.

Présenterons-nous quelques exemples de cette évolution ? De nos jours, la pédagogie semble s'inspirer beaucoup de cette pensée que l'atmosphère familiale est plus favorable à l'œuvre de l'éducation que celle de l'école traditionnelle et elle s'efforce de la créer dans ses institutions scolaires. L'idée est juste, mais combien difficile à réaliser ! La meilleure école est sans doute, toutes choses égales d'ailleurs, celle qui se rapproche le plus du type familial.

L'ancienne pédagogie enfermait tout l'art éducatif dans un concept étroit : commander, défendre, contrôler, punir, surveiller. Nous comprenons mieux que ce n'est pas là toute l'éducation. Si celle-ci est une œuvre d'autorité, elle est aussi, même plus encore, une œuvre de respect de la liberté. La pédagogie traditionnelle faisait-elle assez confiance à la liberté de l'enfant ? Le respect de cette liberté enfantine transforme aujourd'hui nos méthodes de discipline. D'excellents maîtres d'école ont institué le régime du *self-gouvernment*, c'est-à-dire le système de l'autonomie des écoliers

réunis en une petite république scolaire. Le régime d'autorité ne peut se prolonger au delà d'une certaine limite d'âge. Participer aux droits et aux devoirs des membres de la communauté scolaire, avoir une fonction à remplir, être un ouvrier du groupe, c'est là pour tout enfant de 10 ou de 12 ans, une responsabilité qui l'élève au rang d'homme libre.

S'il est chimérique et absurde de vouloir faire reposer tout l'édifice pédagogique sur un fondement aussi étroit que l'expérience scientifique, il faut pourtant tenir compte des méthodes expérimentales qui ont imposé aux maîtres des conclusions nouvelles. La pédagogie actuelle ne peut ni écarter ces conclusions, ni s'en désintéresser. Grâce à la psychologie expérimentale, la connaissance de l'enfant a fait un grand pas. L'éducateur se rend mieux compte aujourd'hui des ressemblances ou des différences de ses élèves. Tous les enfants possèdent la nature humaine, mais chacun la possède dans une individualité. Si l'éducation est une œuvre collective, il est cependant de toute nécessité qu'elle s'adapte à l'infinie variété des tempéraments, des dispositions et des aspirations naturelles. Ce serait une erreur que de vouloir jeter tous les élèves dans le même moule. L'ancienne pédagogie s'est trop exclusivement attachée aux caractères communs à tous les enfants. La pédagogie nouvelle a compris qu'il est plus conforme à la nature et, par conséquent, plus vrai et plus utile d'étudier les dispositions particulières de chaque sujet. Le problème des aptitudes mentales et physiques a été beaucoup étudié de nos jours. On se préoccupe notamment de la sélection des intelligences et de l'adaptation de l'enseignement et de l'éducation à l'infinie variété des types d'enfants. De là sont venus les méthodes et procédés d'orientation professionnelle, dont on peut user mal ou abuser, mais qui partent d'une idée juste, appuyée sur des constatations manifestes.

La solution de ces différents problèmes n'est pas définitive, elle ne le sera jamais. A côté des éléments qui ne varient pas, il y en a qui varient constamment suivant l'époque et le milieu. Ainsi, on ne pense pas nécessairement aujourd'hui, sur une foule de questions, comme on pensait il y a deux ou trois cents ans. Nous préparons nos enfants à vivre pour notre temps ; le bon sens indique que cette préparation ne peut être celle qu'on donnait autrefois.

Nous nous résumons. La pédagogie nouvelle tend à faire régner à l'école l'atmosphère familiale. Elle essaie d'exercer une action mieux appropriée à chacun des élèves en particulier. Elle veut un ajustement plus parfait de l'école à la vie. Elle a le respect de la liberté de l'enfant, de « l'autonomie » à lui accorder dans la mesure convenable. Enfin, elle s'inspire d'un souci plus grand de l'hygiène et de la propreté.

La pédagogie est en marche. Il est impossible d'arrêter son évolution. Lui opposer la tradition, ce serait une erreur et une faute.

Aux éducateurs de guider, d'accélérer sa marche afin que tout pas en avant soit un progrès réel. Certes, la tradition ne doit pas être abandonnée. Elle éclairera les pédagogues nouveaux et sera pour eux comme un frein. Elle empêchera les emballements et les aventures, si fatales au véritable progrès. Elle maintiendra le lien nécessaire entre le passé et l'avenir. Elle permettra la transmission intégrale aux générations actuelles de toute la sagesse et de l'expérience des générations passées. Si tous les éducateurs apportaient leur contribution au progrès pédagogique, si leurs expériences et leurs recherches étaient soutenues et facilitées par nos autorités scolaires, quels vastes espoirs nous pourrions fonder sur la pédagogie nouvelle !

En juillet et août derniers, se donnait à Fribourg, le 34me Cours normal de travaux manuels scolaires et d'école active. Plus d'une centaine de maîtres primaires et secondaires y prenaient part, et avec quel intérêt !

Nous ne voulons point nous attarder à donner un compte rendu détaillé de ce cours si réussi en tous points ; nous essayerons d'en dégager quelques idées à l'intention de ceux qui s'intéressent aux questions scolaires.

Pour bien comprendre le but des écoles actives, jetons un regard rétrospectif vers le passé.

L'Institut Beust, à Hottingen (Zurich), faisait déjà de l'école active en 1877. C'était la première *école nouvelle* en Suisse. En 1889, le Dr Cecil Reddie fondait sa « New School » à dix minutes du village de Rochester. C'est un délicieux pays, entouré, à perte de vue, de vertes collines et de superbes forêts. Une rivière déroule ses gracieux méandres devant le bâtiment d'école. De ravissants vallons, des bois nombreux, des jardins, des prairies, des champs, des places de jeux, une ferme, tel est le cadre où le Dr Reddie a voulu placer son paradis scolaire.

En Suisse, à l'exemple de l'Institut de Hottingen, d'autres écoles nouvelles furent fondées. Ce fut d'abord celle de Glarisegg, en Thurgovie, dirigée par M. Zuberbühler, celle de Chailly sur Lausanne, sous la direction de M. Vittoz, celle d'Oberkirch, dans le canton de St-Gall, celle de la Châtaigneraie sur Coppet, et quelques autres encore.

Quel est donc le but de ces écoles nouvelles, appelées aussi écoles actives ?

L'école, disent les promoteurs de l'école nouvelle, doit cesser d'être une « boîte ». L'école à la campagne, en pleine nature, tel est le mot d'ordre. C'est en dehors des quatre murs maussades et dégradés, au contact direct des choses, que peut se poursuivre l'œuvre de l'éducation intégrale.

Leurs premiers soins vont à l'éducation physique. L'Ecole nouvelle, dit M. Guex, ancien directeur de l'Ecole normale de Lausanne, au contraire des écoles actuelles, qui sont des bâtiments-casernes, est installée dans des maisons suffisamment éloignées les

unes des autres, rayonnant autour d'un bâtiment central où sont aménagées les salles de classes. Les chambres où logent les élèves sont d'une extrême propreté ; on y trouve des salles de bains, des douches, le tout organisé selon les prescriptions de l'hygiène. Les soins et le respect du corps font partie du système éducatif nouveau. Une large place est faite aux jeux, libres ou obligatoires. Dès que le temps consacré au travail, à l'étude des matières du programme, est terminé, les élèves sont libres de jouer à leur aise. Et l'on joue par tous les temps. En rentrant à la maison, on change de chaussures et de vêtements ; la pluie, la neige sont ainsi sans danger.

Les jeux obligatoires font partie du programme au même titre que les autres branches. Le jeu n'est pas seulement apprécié comme exercice physique, mais comme un moyen de fortifier et de viriliser le caractère. Aux jeux purement récréatifs, l'école active joint les travaux manuels, sous la direction de maîtres spéciaux. Les enfants travaillent à l'installation et à l'aménagement des locaux ou des ateliers ; ils construisent des ponts, des ruches, des pigeonniers, etc.

L'essentiel, c'est que l'enfant sain et normal puisse construire, édifier, créer autour de lui un monde qui lui appartienne, en un mot, qu'il ait l'occasion de déployer librement et spontanément son activité et sa force créatrice.

Nous ne pouvons pas, dans le cadre restreint d'un article, parler longuement du programme proprement pédagogique des écoles nouvelles. Disons simplement qu'il tend à faire des élèves des individualités fortes moralement, disciplinées par la pratique constante de la liberté.

La question qui se pose maintenant est de savoir si le programme de l'Ecole nouvelle est applicable à nos écoles primaires ou secondaires. Notre personnel enseignant n'est nullement réfractaire au progrès, mais la querelle des méthodes dure toujours. Il serait mieux d'y mettre un terme et de passer résolument à l'action.

II

Il existe une différence essentielle, nous semble-t-il, entre l'école traditionnelle, c'est-à-dire celle qui nous a formés et qui est encore la nôtre [1], et l'école active ou nouvelle. L'école traditionnelle impose l'activité sans trop se préoccuper des désirs, des besoins ou des aspirations de l'enfant : c'est le principe de l'école d'autorité, celle qui fait appel surtout à l'effort volontaire.

L'école nouvelle veut que l'activité soit librement consentie chez l'élève ; elle affirme que, seul, l'effort spontané, accepté, possède

[1] L'auteur a gardé un bien mauvais souvenir des écoles où il a passé. Nous croyons qu'il exagère et les méfaits de l' « école traditionnelle » et les bienfaits de l'école active, laquelle d'ailleurs n'a de loin pas fait ses preuves encore. (*Réd.*)

une valeur éducative et elle croit que toute l'éducation doit être basée sur cet effort.

Ainsi, l'école active apparaît plus humaine, plus près de la vie, car elle a confiance dans la nature. L'activité spontanée est la plus haute expression de la vie et l'école doit être, non seulement le lieu où l'on apprend, mais surtout le lieu où l'on apprend à agir. C'est là évidemment un idéal. Notre ambition sera de réaliser ce qu'il est possible de faire dans les cadres de l'organisation scolaire actuelle. Nous nous réjouissons de savoir que le Comité local de travaux manuels scolaires s'est proposé de préconiser certaines réformes immédiatement réalisables dans nos écoles de la ville de Fribourg. C'est un premier pas.

Sans doute, l'école publique est tenue de fournir un maximum d'instruction dans un temps assez court. C'est pourquoi toute méthode nouvelle ne doit être introduite qu'avec prudence et modération. N'allons pas trop vite en besogne. D'ailleurs, aucune réforme ne peut se faire sans une sérieuse étude préalable. Il en est ainsi des travaux manuels scolaires et des méthodes actives. Les théoriciens de l'école nouvelle disent beaucoup de mal de l'école traditionnelle ; c'est une évidente exagération. On ne peut pourtant pas dire que l'école traditionnelle ou « assise », celle qui a formé la génération actuelle, ait fait faillite. On a souvent opposé, dans un contraste violent, l'école de la tradition et l'école nouvelle. C'est là une erreur et une injustice, comme l'a justement fait remarquer M. Briod à propos d'une conférence de M. Claparède à l'Ecole normale de Lausanne. Nous disons volontiers que l'école nouvelle, comme la conçoivent certains protagonistes du progrès pédagogique, n'est plus une école, parce qu'elle n'a plus aucune discipline intellectuelle ou morale à imposer aux élèves ; parce que, sous prétexte de respecter la manière de juger et de sentir des enfants, elle ne sait pas les préparer à penser et à agir en hommes.

Cependant, l'école traditionnelle qui refuserait d'ouvrir la porte aux innovations que nécessitent et justifient les conditions nouvelles de vie où nous sommes engagés ne vaudrait pas mieux que l'école nouvelle où des pédagogues matérialistes, en mal d'inventions, expérimentent sur leurs élèves la valeur d'un système hasardé.

L'école active, telle que la conçoivent les pédagogues de bon sens, nous semble être un juste milieu entre la routine de la tradition et les exagérations des novateurs. Elle nous apparaît surtout comme une réaction contre l'intellectualisme de l'école traditionnelle. Ce que l'on veut, c'est préparer mieux l'enfant à la vie. L'enseignement nouveau ne présente plus à l'élève un savoir tout fait. L'enfant est appelé à construire, à organiser son savoir, à l'acquérir en quelque sorte.

Depuis longtemps, on reproche à l'école, l'abus de la méthode orale qui pose comme but à tout enseignement une leçon bien apprise

et pouvant être récitée : c'est une grave erreur. L'école ne vaut que comme préparation à la vie. L'enseignement doit former des manières d'agir et de penser, et fortifier ces manières en habitudes, afin de réaliser une meilleure adaptation de l'enfant à la vie. L'enseignement purement verbal est vain. Le verbalisme n'est que du symbolisme et la vie n'est pas une parole, mais de l'action !

Un autre gros défaut de l'école traditionnelle est de laisser l'élève passif, d'en faire un récepteur seulement. Il faut que l'écolier soit actif, que l'enseignement soit un excitant qui appelle des actes [1].

L'école active tend à remédier à ces graves défauts de l'école traditionnelle et elle peut être facilement réalisée. Faire de l'école active intégrale, il ne faut pas y songer pour le moment. N'y a-t-il rien à faire cependant ? Une réponse négative serait désastreuse. Nous pensons que l'école active est basée surtout sur une transformation des procédés d'enseignement, sur une attitude nouvelle du maître : celui-ci ne se borne plus à enseigner, il stimule ses élèves, il dirige leurs recherches. Il développe surtout l'esprit d'observation et demande que l'écolier mémorise le moins possible, trouve de lui-même le plus possible. C'est ainsi que nous pouvons faire de l'école active. Il y a longtemps que les bons maîtres en font déjà.

D'ailleurs, la pratique de l'école active n'exige pas une transformation de l'aménagement de nos salles de classes ; sur une table, placée dans un angle de la salle, est déposé le matériel d'expérimentation : vitrines ou caisses destinées à loger quelques plantes, quelques animaux dont l'enfant observe le développement (germination, métamorphoses des insectes, etc.). L'école active a surtout en vue la culture du sens de l'observation. Les activités et observations personnelles de l'élève y forment le point de départ de la plupart des études. C'est pourquoi elle exige l'activité manuelle qui, à elle seule pourtant, serait insuffisante.

Le besoin de se servir des mains est impérieux chez le jeune écolier. Il faut qu'il touche, soupèse, construise, dessine. Il apprend par les mains. Si c'est une erreur de croire qu'une vraie leçon ne peut être active que si les mains et le corps sont en mouvement, ne serait-ce pas aussi une non moins grosse erreur que de méconnaître l'activité manuelle qui est comme le vestibule de toute activité mentale ? C'est pour ce motif que nous préconisons fermement l'activité manuelle à l'école. Les élèves ne peuvent satisfaire à ce besoin d'activité sans les travaux manuels scolaires. Il ne faudrait cependant pas se figurer que l'école active est celle où il n'y a plus de bancs, où il n'y a plus que des outils, des instruments. Ce serait

[1] Tout ceci mériterait des précisions, des nuances et des amendements que l'auteur n'a pu sans doute introduire dans l'exposé très concis et très intéressant qu'il vient de nous présenter sur les tendances de l'école nouvelle. (*Rédaction.*)

ridicule et ce serait sûrement fausser tout le rouage scolaire. L'école active n'est pas un atelier, elle reste une école, où l'enfant travaille de ses mains, les utilise à palper, soupeser, modeler, découper, afin de pouvoir travailler plus aisément de son esprit : voilà, je crois, la vraie définition de l'école active.

III

Comment introduire les méthodes actives dans nos écoles ? Voulons-nous les introduire d'un coup ? Ce ne serait guère possible ; ce serait bouleverser brusquement toute notre organisation scolaire. Nos autorités doivent comprendre que ce ne sont point des discussions sans fin autour d'un tapis vert qui permettront d'introduire dans nos écoles des améliorations ou des transformations vraiment satisfaisantes, mais l'étude approfondie des faits en rapport avec les améliorations désirées et, surtout, des expériences, des essais.

Avant d'introduire un nouveau régime, sous l'égide d'une loi qui obligera bon gré mal gré tous les maîtres à s'y conformer, tentons des essais, sur une échelle réduite, ou pendant une période limitée. D'ailleurs, notre organisation scolaire actuelle est assez souple pour accueillir toute amélioration nouvelle, pour faire son profit de toute expérience concluante, pour s'accommoder de toutes les retouches. Le programme n'est qu'une nomenclature de matières, c'est aux maîtres à l'interpréter.

Hâtons-nous de conclure. L'école active nous paraît être une résultante de tous les systèmes pédagogiques antérieurs. Elle est le *summum* de ce qu'on peut demander aujourd'hui à l'enseignement. Elle est surtout un régime qui respecte autant que cela est possible les aptitudes de l'enfant, qui stimule ses virtualités et qui les exploite. Travailler à établir le régime de l'école active, c'est travailler à la prospérité de la société qui a tant besoin d'individualités agissantes ! Le bon maître s'emploiera de tout son cœur à créer ce milieu favorable qui permettra à chaque enfant de donner son maximum et d'épanouir sa personnalité.

N'allons cependant pas figer une façon d'enseigner en un système rigide. Les théories ne doivent pas nous submerger. Il faut en faire le tour, les pénétrer, les critiquer et savoir les interpréter. En pédagogie, il ne faut jamais cesser de progresser, de modifier et de rechercher toujours le mieux. Et surtout, ne méprisons pas la tradition : l'enseignement dépend de l'expérience et de la sagesse des siècles et non des idées changeantes des hommes.

Fribourg. E. Coquoz.

Vous vous imaginez peut-être avoir fini, disait Condillac à un élève dans une dernière leçon ; mais c'est moi qui ai fini ; vous, vous avez à commencer.