Pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du Ier degré : compte rendu du stage régional d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco avec la collaboration de l'Unesco : Genève 3-14 avril 1956 [suite]

Autor(en): **Dupraz, Laure**

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): **85 (1956)**

Heft 11

PDF erstellt am: **28.05.2024**

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du Ier degré

Compte rendu du stage régional d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco avec la collaboration de l'Unesco

Genève 3-14 avril 1956

(Suite)

VI. Revision et amélioration des programmes scolaires

L'évolution dans les pays sous-développés, la transformation de la civilisation dans les pays d'ancienne culture, telle que nous l'avons décrite plus haut, la proclamation des droits de l'enfant à l'éducation, ont mis au premier plan le problème des programmes scolaires, il n'est que de confronter les législations qui ont été établies depuis les dernières guerres mondiales. Ces mises au point soulèvent diverses questions.

Les *instances chargées de l'élaboration des programmes officiels* sont constituées différemment suivant les divers pays : c'est souvent l'autorité centrale qui en a le souci, ailleurs, les autorités régionales ; souvent des commissions les assistent. Leur composition est diverse. Soient quelques exemples. En France, ces commissions sont paritaires ; dans la République fédérale d'Allemagne, les programmes sont préparés par un comité spécial nommé à cet effet par les autorités. A Hambourg, le projet est soumis à l'association des maîtres et au conseil-adjoint de l'école qui comprend maîtres et parents : l'opinion de ces derniers est si puissante que, par exemple, les critiques formulées par les représentants des deux confessions ont abouti à faire modifier les décisions prises pour l'enseignement de la religion. Au Luxembourg, la Commission d'Instruction publique comprend des membres du collège des inspecteurs, un délégué du chef du cercle, le directeur de l'Ecole normale des instituteurs, un délégué du personnel enseignant, trois représentants des parents nommés par le Ministère de l'éducation nationale. En Hongrie, c'est l'Institut scientifique de pédagogie qui assiste les autorités, tout comme en URSS. De même, en Tchécoslovaquie, mais les programmes sont approuvés par le Ministère sur recommandation d'un organe consultatif composé des représentants de la science et des éducateurs qualifiés.

Les *méthodes de revision et d'amélioration* sont, elles aussi, diverses. Encore quelques exemples. En Autriche, dès 1951, les autorités scolaires des provinces furent invitées par le Ministère à s'occuper de ce problème ; des inspecteurs, scolaires, des professeurs d'école normale, les représentants les plus marquants du corps enseignant prirent part à la discussion ; ce dernier fut prié d'examiner la question dans des cercles d'études ; en 1955, le Ministère a constitué un comité d'experts (fonctionnaires du ministère, inspecteurs scolaires, membres notoires du corps enseignant).

En Italie, une enquête a été lancée en 1948 à laquelle ont participé toutes les écoles de chaque degré et de chaque type, les institutions de caractère éducatif, les institutions et les milieux économiques, les associations de parents, les associations culturelles, les syndicats, etc. Le projet établi fut soumis aux milieux scolaires et aux personnes intéressées au cours de stages et de rencontres. Près de 300 000 réponses furent recueillies qui servirent à élaborer un premier projet qui fit l'objet de discussions d'une commission d'experts. L'aboutissement de ces travaux fut le programme actuel de 1955.

En Hongrie, le programme fut établi par voie expérimentale (écoles expérimentales) et le travail conduit de façon telle que toute la population y fut intéressée.

En Pologne, au cours de la rédaction des nouveaux programmes, on attacha de l'importance à la collaboration des milieux sociaux et surtout à celle des représentants de la science, de la vie économique, de l'instruction nationale.

Au Royaume-Uni, ce sont les directeurs d'école qui établissant les programmes demandent quelquefois l'avis des maîtres, jamais celui des parents.

Diverses remarques furent faites quant aux personnes invitées à donner leur collaboration. La nécessité de la collaboration effective des instituteurs dans le travail d'établissement ou de revision du programme fut soulignée ; puisque c'est de leur zèle et de leur adhésion que dépendra l'actualisation des directions données, il faut que leur responsabilité individuelle et collective soit engagée au moment même de l'élaboration. Mais on fit observer que les instituteurs invités à se joindre à ces travaux sont toujours de « bons » instituteurs, devenus en quelque sorte des « spécialistes », pour lesquels tout est toujours simple et facile. Aussi, ont-ils tendance à en « remettre » sans cesse, selon l'expression du rapport, sans se rendre compte qu'ils portent préjudice à leurs collègues et aux enfants. Il arrive aussi que soient consultés des instituteurs ambitieux qui mettent leur point d'honneur à aller au delà des exigences possibles et qui sont, par principe, adversaires de tout allègement. On a observé que devant les résultats obtenus dans certaines classes où l'on sacrifie éducation générale, esprit de la communauté scolaire aux résultats formels, l'autorité scolaire en vient à hausser les exigences et, par là, à engager les instituteurs dans la voie du conformisme et de l'abstraction. La remarque a aussi été faite que, à la fin des congrès nationaux ou internationaux de pédagogie, très généralement, les enseignants réunis votent avec enthousiasme des conclusions dans lesquelles ils affirment leur volonté de progrès sous toutes les formes, leur désir d'améliorer les conditions de leur travail, leur résolution d'employer les méthodes modernes, puis, rentré dans sa classe, l'enseignant isolé n'est plus le membre du groupe professionnel qui a voté les conclusions, mais simplement l'individu qui en revient à ses habitudes, sans plus songer aux améliorations entrevues...

Le stage souligna que, en ce qui concerne la collaboration des parents à l'établissement des programmes, cette collaboration est quelquefois assez fictive, les représentants des familles appelés à siéger dans les commissions préparatoires expriment souvent bien plus leur avis personnel que celui de ceux qu'ils représentent. On a parfois intéressé les parents par voie d'enquête : on en a cité une faite en France par l'Institut français d'opinion publique. 2180 personnes y répondirent (dont 600 n'avaient pas d'enfants...) Un second sondage fut pratiqué, en France encore, par l'« Educateur », revue pédagogique de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne, auprès d'éducateurs, de parents, de fonctionnaires, d'employés,

de chefs d'entreprises, de paysans. Les personnes qui s'intéressaient à cette enquête ont été invitées à mettre une note en face de rubriques qui se rapportent à l'école au titre du savoir ou du savoir-faire, permettant ainsi un classement de l'importance respective qu'elles leur attribuent. La 3e a été faite à Genève, en 1953, par l'Union des instituteurs primaires ; 1219 personnes ont répondu, dont 11 % de célibataires, 17 % de parents dont les enfants n'allaient plus à l'école, 18 % de parents dont les enfants n'allaient pas encore en classe. Les réponses émanaient surtout de représentants des professions libérales et des cadres. On fit observer le risque que représentent ces enquêtes dont les résultats peuvent prêter à bien des conclusions erronées. L'avis des parents est utile lorsque leur collaboration est régulière et assurée sur le terrain scolaire, lorsque parents et enseignants se rencontrent. Le rapport pose non sans ironie la question de savoir si le corps médical serait disposé à lancer des enquêtes relatives aux modifications éventuelles qu'il devrait apporter à sa thérapeutique et à ses modes de prescription ! Il rappelle que, récemment, lors d'une campagne politique, on a vu une partie de la population se prononcer à Genève contre les nouvelles méthodes expérimentées avec succès en lecture et en écriture, dans l'ignorance totale de ce dont il s'agissait, alors que, précédemment, en ce qui concerne l'écriture, cette même opinion publique avait été unanimement favorable à la méthode d'écriture en question.

Le stage a constaté que çà et là, dans des formes variables, on consulte aussi les employeurs, les experts à la production, les médecins, les hygiénistes, les psychologues scolaires, les pédologues, les maîtres secondaires.

Les délégués réunis à Genève ont encore étudié diverses questions en relation avec le problème à l'étude : *programmes détaillés ou indications générales* ? Les opinions sont restées partagées, la solution de cette question est fonction de la valeur du maître, les indications générales offrent de grands avantages pour le maître consciencieux et méthodique, par contre, le programme détaillé est préférable si l'on a affaire à un instituteur peu capable ou nonchalant. Autre question : *programme maximum ou programme minimum* ? Le programme maximum ne peut être rempli que dans les conditions favorables, le fait de vouloir étendre sa réalisation risque de conduire au «malmenage» scolaire. Le programme minimum peut, lui aussi, amener à un travail conformiste et mécanique. L'établissement d'un programme maximum ou d'un programme minimum ne sera possible que lorsque la pédagogie expérimentale aura pu construire un barême de connaissances objectivement établi. *Enseignement globalisé ou enseignement par branches* ? La 1re forme est admise en Autriche jusqu'à la 4e année, le calcul et la langue maternelle étant alors enseignés progressivement selon les capacités de l'enfant, les autres matières étant données selon la méthode concentrique. En tout cas, l'enseignement globalisé correspond aux particularités mentales des jeunes écoliers primaires. *Matières essentielles, matières accessoires* ? Les 1res sont à traiter à tout prix, les 2es peuvent, s'il y a lieu, être supprimées. Mais procéder ainsi, c'est créer une indécision pour les instituteurs. En outre, le critère d'après lequel on établirait la distinction est difficile à constituer : toutes les branches d'enseignement contribuent au développement de la personnalité de l'enfant, y compris celles que jusqu'ici on avait tendance à négliger et qui sont indispensables pour l'équilibre affectif de l'écolier (chant, dessin, travaux manuels, gymnastique).

Les plans de travail préparés par l'instituteur et dans lesquels il répartit sa

tâche annuelle en tranches mensuelles, hebdomadaires, journalières, ont été regardés comme nécessaires là où le programme ne donne pas d'indications générales, mais il est des programmes qui suffisent eux-mêmes à constituer un schéma assurant régularité et ordre dans l'enseignement.

En ce qui concerne *les instructions méthodologiques jointes aux programmes*, les avis ont divergé. Il semblerait que ces indications peuvent être utiles, mais il faut songer que la presse professionnelle, les centres de documentation peuvent rendre de nombreux services. On a souligné le danger que présentent les « préparations » pédagogiques trop poussées, publiées par certaines revues pédagogiques. Ces préparations sont une invitation à la facilité et au refus d'adapter son enseignement à sa personnalité, à celle de ses élèves, aux conditions de son milieu.

Le stage s'est rallié aux conclusions de la Conférence internationale de l'Instruction publique de 1936 concernant les *programmes urbains et les programmes ruraux*, demandant, en définitive, pour ces derniers une « teinte des champs » — selon l'expression du Père Girard — sans que ces programmes soient pour autant inférieurs aux programmes urbains.

VII. Pédagogie expérimentale et amélioration des programmes scolaires

On ne s'étonnera pas de la place que cette question a tenue dans les délibérations de Genève, lorsqu'on saura que 5 professeurs de pédagogie expérimentale étaient parmi les stagiaires : le professeur Buyse de l'Université de Louvain, le professeur Dottrens de l'Université de Genève, le professeur Mialaret de la Sorbonne, le professeur Melnikov de l'Académie des sciences pédagogiques de la R. S. F. S. R. de Moscou, le professeur Roller, directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des sciences de l'éducation de Genève. On sait que la pédagogie expérimentale applique à l'examen des problèmes de l'enseignement susceptibles d'être mesurés les règles de la méthode expérimentale ; elle s'occupe de l'organisation rationnelle du travail, du contrôle du rendement scolaire, de l'expérimentation pédagogique. Elle doit être appelée dans le débat en cours, car elle permet d'établir ce que les enfants d'un âge donné, dans un milieu social déterminé sont capables de comprendre, d'apprendre, d'assimiler, autant de questions essentielles lorsqu'il s'agit d'établir un programme (cf. p. 193-196). Pour ces raisons, il est hautement souhaitable que les instances chargées de l'instruction publique et conscientes de leurs responsabilités s'efforcent de rendre possibles les recherches de la pédagogie expérimentale et d'améliorer les conditions dans lesquelles elle doit se faire.

M. Dottrens, à l'occasion du rapport, profite d'indiquer certaines recherches faites à Genève, par exemple, des recherches sur la durée effective du travail scolaire. Elles ont abouti au résultat intéressant suivant : alors que, théoriquement, l'instituteur dispose à Genève de 1170 leçons annuelles pour distribuer la matière de l'enseignement, pratiquement il n'en a que 864. En effet, on arrive à ce nombre lorsqu'on décompte le temps nécessaire pour la mise en train au début de l'année, pour la « démobilisation » à la fin, les heures prises pour les épreuves, les après-midis de jeu, les manifestations parascolaires, cinéma, radioscolaire, commémorations, fêtes diverses, activités d'ordre social, etc., les rappels quoti-

diens au début de la journée, les remarques à faire en dehors des leçons, démonstrations, interrogatoires, exercices oraux et écrits, corections collectives, etc. Or, le corps enseignant travaille en fonction des réalités d'ordre temporel, ce qui a fait exprimer le vœu que la durée du travail soit établie par entente internationale de manière que l'on sache ce que signifient réellement « 30 heures hebdomadaires », « 30 leçons », « 30 leçons-unités » etc. et que l'on soit ainsi fixé sur le temps dont dispose le maître pour diriger sa classe et travailler effectivement avec elle.

D'autres recherches, faites à Genève encore, sur les capacités de compréhension, d'assimilation et de conservation des notions en ce qui touche à la mesure du rendement ont amené aux résultats suivants. A Genève, à la rentrée scolaire, l'organisation des classes étant au point, avant toute revision, on fait passer aux élèves dans toutes les classes une « épreuve générale » qui porte sur ce qui a été enseigné l'année précédente. Il a encore été admis — convention usuelle — que lorsqu'une notion est assimilée, conservée, reproduite exactement par le 75 % des élèves d'un âge donné, cette notion est à la portée de ces élèves. Nous nous bornerons à donner ici les résultats concernant la grammaire alors que ceux qui ont été obtenus en arithmétique seraient tout aussi intéressants. (Il faut noter que les élèves de 1re année ont de 6 à 7 ans, ceux de 2e, de 7 à 8 ans, etc.).

1. La notion de genre est acquise par le 74 % des élèves qui sortent de IIe année. Elle peut donc être considérée comme à la portée des enfants de ce degré.
2. La notion de nombre est acquise en IIe année par le 88 % des enfants.
3. L'accord de l'adjectif en genre, cas simples, est acquis en IIe année par 80 % et plus des élèves.
4. L'accord de l'adjectif en nombre n'est pas acquis en IIe ni en IIIe année (33 % et 40 % de réponses correctes seulement).
5. Les formes : un vieil habit, un bel arbre, des fillettes maladives ne sont pas acquises en IVe année (21 %, 64 %, 63 %) ; le féminin de nul (une composition nulle) ne l'est pas non plus en VIe année (60 %).
6. Les résultats obtenus aux questions relatives à la conjugaison montrent à quel point l'enseignement des formes écrites est prématuré :
   En IIe, seules sont acquises, les 1re et 3e personnes du singulier des verbes en e. Il faudrait reporter à la IIIe ou à la VIe année l'exigence de l'écriture pour les temps simples des auxiliaires être et avoir.
   En IIIe, seules les formes du présent sont acquises, celles du futur le sont à peu près, mais non celles du passé composé ; le présent des auxiliaires est écrit correctement par le 70 % des enfants.
   En IVe, l'imparfait et le passé composé présentent encore des difficultés. En Ve et VIe, coudre et connaître ne sont pas acquis.
7. A la fin de la VIe année, seul le verbe est analysé correctement ; la nature des mots est plus facilement reconnue que leur fonction» (p. 202 ss.)

Sur la base de ces recherches et d'autres encore, menées avec le concours du corps enseignant, voici ce que les écoliers genevois doivent connaître en grammaire française à la sortie de la IIe (enfants de 8 ans) :

a) les phrases sont composées de mots ;
b) pour désigner les personnes, les animaux et les choses on emploie des noms ;
c) quand on veut dire ce que font les personnes, les animaux et les choses, on emploie des verbes ;
d) pour dire comment sont les personnes, les animaux et les choses, on emploie surtout des adjectifs ;
e) les noms devant lesquels on peut mettre le ou un sont masculins ; ceux précédés de la ou une une sont féminins ;
   Quand on parle d'une seule personne, d'un seul animal, d'une seule chose, le nom est au singulier ; quand on parle de plusieurs, il est au pluriel ;
f) La plupart des noms prennent un s au pluriel » (p. 207).

VIII. Conclusions du stage

Tenant compte de tous les éléments apportés par les études ci-dessus mentionnées, les délégués au stage de Genève en sont venus finalement à présenter un schéma d'après lequel on pourrait opérer la revision des programmes :

1. Etudier de façon critique les raisons qui font regarder un travail de revision comme souhaitable et préciser l'orientation de ce travail.

2. Organiser des enquêtes concernant le rendement de l'enseignement aux différents âges et dans les différentes disciplines.

3. Envoyer aux instituteurs, aux inspecteurs, aux directeurs d'école, aux associations professionnelles des questionnaires précis, détaillés.

4. Interroger les universités, les instituts de pédagogie, les experts universitaires en psychologie, sociologie, hygiène mentale, psychopédagogie, pédagogie expérimentale, etc.

5. Rédiger un projet avec l'aide de commissions d'administrateurs scolaires et d'enseignants.

6. Mettre ce projet à l'essai dans les écoles expérimentales, avec emploi des techniques pédagogiques, sous contrôle permanent.

7. Rédiger et approuver officiellement le projet définitif.

8. Présenter le programme aux maîtres, faire voir et comprendre les modifications qu'il apporte, l'esprit dans lequel il doit être enseigné.

9. Informer les familles sytématiquement, complètement ainsi que les organisations de l'enseignement (associations de parents, associations de professionnels).

10. Mettre au point des manuels correspondant au nouveau programme ; éditer des instructions méthodologiques.

11. Constituer un organisme permanent chargé de recueillir observations, documents permettant de tenir à jour l'état de valeur du programme, les besoins ressentis, ceci pour faciliter des modifications partielles plus facilement acceptées par le corps enseignant, les familles, le public.

En terminant, nous donnons le texte intégral des vœux que le stage a exprimés et qui résument les idées que nous avons essayé de condenser.

I. 1. La mission de l'école est de préparer l'enfant à comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre et à lui donner les moyens intellectuels et moraux nécessaires.

2. Aux conditions de la vie économique, sociale et intellectuelle d'un passé proche et pourtant révolu ont correspondu les objectifs que devait atteindre l'éducation scolaire : faire apprendre, faire obéir. Ils sont aujourd'hui dépassés parce qu'insuffisants.
Si l'école veut répondre aux besoins individuels et sociaux de notre époque, elle doit :

apprendre à apprendre ;
apprendre à se conduire ;
apprendre à s'orienter ;

savoir et être capable de parfaire seul ses connaissances ;
obéir aux impératifs du devoir et de la conscience ;
être capable de choisir avec intelligence son avenir professionnel en tenant compte de ses aptitudes, de ses goûts, de sa volonté à l'effort, de sa persévérance.

3. Plus l'intensité et la complexité de la vie familiale et sociale aggravent les conditions de l'enfance et plus l'école foit être un milieu au sein duquel les enfants puissent vivre une existence normale qui les préserve de tout ce qui, au dehors, porte atteinte à leur équilibre, à leur sensibilité, à leur rythme de croissance. L'adaptation à la vie, la joie au travail, les satisfactions profondes, l'orientation de la destinée dépendent pour une bonne part de l'atmosphère familiale et sociale dans laquelle se seront déroulées les années d'enfance et de jeunesse.
4. Pour l'enfance et l'adolescence, le problème du repos et des loisirs de vraie détente est aussi important que celui de l'instruction. Le repos, loin d'être du temps neutralisé ou vide, est du temps utile en lui-même, entre autre à la maturation de l'acquis scolaire, indispensable à l'accomplissement de la condition enfantine.
5. Les relations entre maître et élèves constituent l'élément fondamental de la vie scolaire. Si ces relations ne satisfont pas les besoins affectifs des enfants, leur insuffisance rend illusoire un meilleur aménagement des programmes et des méthodes.

II. 6. Pour que l'éducation scolaire soit effectivement un facteur de progrès intellectuel et moral, économique et social, il convient :
   a) que les programmes et les méthodes répondent aux aspirations et aux besoins de la société. Elle ne doit ni ne peut ignorer l'évolution rapide qui caractérise notre époque, son but étant de faciliter l'intégration des jeunes à la vie qui les attend dans un monde transformé ;
   b) que les programmes et les méthodes tiennent compte des possibilités de compréhension et d'assimilation des élèves aux divers stades de leur croissance.
7. A la psychologie différentielle doit correspondre une pédagogie différenciée.
   Une formation scolaire qui assure pendant une dizaine d'années l'éducation des enfants doit être conçue de telle sorte qu'elle fasse appel à toutes les ressources de la personnalité en voie de développement et qu'elle sache utiliser pour les affermir toutes les aptitudes et tous les moyens d'expression.
8. La répartion des élèves et leur promotion ne devraient plus s'effectuer en fonction de l'âge mais des niveaux de croissance et de maturation des fonctions.
   Ainsi pourraient être reconnues et acceptées les différences d'aptitudes, de rythme de travail, d'adaptation au régime scolaire susceptibles d'un traitement pédagogique approprié, individualisé dans la mesure du possible.
   En particulier, l'école doit accepter qu'un enfant soit fort dans une branche d'études, moins capable dans une autre, et ne pas le pénaliser pour autant.

III. 9. A l'encyclopédisme des programmes devrait se substituer le principe de l'échantillonnage des notions. Il permettrait d'approfondir certains sujets, l'accent étant mis sur la qualité de la formation intellectuelle et non sur la quantité des connaissances superficiellement enregistrées.
10. Tout programme d'enseignement devrait être établi en tenant compte du temps de travail effectif dont disposent maîtres et élèves.
11. La pratique des méthodes fondées sur la psychologie de l'enfant ne dépend pas uniquement de l'allégement et de la structure des programmes mais, de nombreux facteurs, au premier rang desquels il convient de citer :

    la valeur pédagogique des maîtres ;
    la nature du contrôle (inspection et examens) ;
    l'équipement des classes ;
    l'équipement matériel.

12. La liberté accordée aux instituteurs d'interpréter le programme et d'organiser leur enseignement constitue un appel constant à leur responsabilité et à leur conscience professionnelle. Elle est une des conditions essentielles de leur joie au travail et de la qualité de celui-ci.
13. L'enseignement de la lecture, vu son caractère fondamental et vu le fait qu'il est le principal obstacle à une scolarité normale des élèves, devrait être donné en tenant compte de la réalité psychologique ; la période d'apprentissage gagnerait à être prolongée et le contrôle retardé.
14. Le premier enseignement ne devrait pas être donné en disciplines séparées étrangères au syncrétisme enfantin mais organisé globalement par une application judicieuse du principe des centres d'intérêt et de concentration. Un tel mode de faire favorise grandement une activité scolaire qui se fonde sur les expériences, les besoins et l'intérêt des enfants.
15. Une part à déterminer dont l'importance varierait selon le stade de développement des élèves devrait être reservée à un mode d'enseignement plus global, moins analytiquement divisé en disciplines distinctes pour permettre de développer les divers moyens d'expression.

IV. 16. La prolongation de la scolarité devrait permettre une répartition mieux échelonnée des matières souvent enseignées prématurément aux élèves. Elle doit favoriser une meilleure organisation des classes terminales pour répondre aux besoins des adolescents à la veille d'entrer dans la vie pratique :
« déscolarisation » du programme,
connaissances relatives à la vie professionnelle,
entraînement au rythme professionnel du travail.
17. Les adolescents, dans les pays où l'âge de quitter l'école se situe après la période pubertaire, devraient recevoir un enseignement, des informations les préparant à leur rôle de parents. En particulier : enseignement ménager, premiers soins aux malades, économie domestique, morale sexuelle, etc.

V. 18. Toutes dispositions devraient être prises pour faciliter la transition entre le premier et le second degré afin que les élèves normalement doués mais ne provenant pas d'un milieu capable de les comprendre et de les aider ne soient pas victimes d'un traitement pédagogique inadéquat.
19. La création d'un cycle d'orientation s'insérant entre le premier et le second degré apparaît de plus en plus désirable, voire nécessaire pour que les adolescents puissent éprouver leurs capacités.

VI. 20. Il est hautement désirable que les travaux actuellement en cours pour réaliser une réforme de l'orthographe française aboutissent dans un proche avenir.
Il en résultera un allégement sensible des programmes dont bénéficiera en premier lieu l'enseignement de la langue maternelle.

VII. 21. Les sanctions des études élémentaires, en particulier les examens, devraient être mis en harmonie avec l'esprit des programmes. Dans l'état actuel, ces examens exigent surtout la preuve qu'une certaine somme de connaissances a été acquise. Or, les programmes tendent à la formation du sens de l'observation, au développement de l'esprit critique ; ils voudraient rendre les enfants aptes à apprendre et à comprendre. Il serait souhaitable que les examens fussent conçus de manière à mettre en évidence une telle aptitude.
22. A l'école primaire, la notion de brevets ou de certificats devrait se substituer à celle d'examens.
L'examen élimine ceux qui n'ont pas beaucoup de moyens dans l'utilisation écrite de la langue maternelle et dans la connaissance scolaire mathématiques élémentaires. Ainsi sont dévalorisés d'autres pouvoirs dont certains auront plus d'importance dans la vie active.

VIII. 23. L'utilisation quotidienne des manuels fait que ceux-ci ont plus d'importance pour l'instituteur que les programmes.
Toutes mesures devraient être prises pour assurer la concordance des premiers avec les seconds.

24. Il est désirable, lors de l'élaboration de manuels, que ceux-ci, avant d'être publiés, soient mis à l'essai dans des classes de milieux différents, dirigées par des maîtres de tempéraments pédagogiques variés.

25. Les manuels scolaires devraient peu à peu se transformer en ouvrages de documentation afin d'apprendre aux élèves à utiliser normalement les ressources des bibliothèques et leur donner le goût de la lecture.

IX. 26. Le progrès en pédagogie résulte moins de discussions et d'échanges d'opinions que d'une attitude objective en face des problèmes.
Il est désirable que les instituts pédagogiques et les laboratoires de pédagogie expérimentale soient dotés des moyens nécessaires pour intensifier les recherches en tous pays.
Elles permettront de constituer des « programmes expérimentaux » et d'arriver à l'établissement à chaque âge et dans les disciplines fondamentales de barêmes de connaissances reposant sur des bases objectives.

27. Les échanges internationaux en matière de recherches pédagogiques concernant les programmes et les diverses activités de la vie scolaire sont à intensifier.

28. De même doivent s'établir des liaisons directes entre les autorités administratives de l'enseignement, le corps des instituteurs et les universités, les instituts de pédagogie expérimentale et de psychologie pédagogique.

29. Des écoles expérimentales représentatives du milieu scolaire général permettent, dans les conditions de sécurité nécessaires, d'essayer de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes.
Ces écoles jouent dans l'éducation publique le rôle des laboratoires de recherches qui ont fait leurs preuves dans les autres domaines de l'économie nationale.

(pp. 220-225)

La lecture des vœux formulés par le stage de Genève met en pleine lumière toute une série d'éléments déterminants dans l'élaboration de tout programme et, pour une large part, dans le choix des méthodes qui serviront à le réaliser : la connaissance du monde d'aujourd'hui dans lequel les enfants ont à vivre et à prendre la responsabilité de leur existence, celle des caractères de la culture contemporaine, du milieu immédiat dans lequel les élèves sont plongés et qui doit servir de point de départ à l'enseignement, la connaissance des exigences de l'hygiène physique, de l'hygiène mentale, la connaissance des étapes du développement psychologique de l'enfant, celle de ses modes d'appréhender et de saisir la réalité, des signes de sa maturation intellectuelle et affective, la connaissance des indications de la pédagogie expérimentale qui précisent les notions que l'élève de tel âge donné, de tel milieu, peut comprendre, assimiler et conserver. Cette lecture fait surgir devant nous la question de la forme de ces programmes ; elle soulève tous les problèmes connexes, eux aussi déterminants : l'organisation scolaire, la durée effective du travail scolaire, la conception des examens, l'élaboration et l'utilisation des manuels, les exigences de l'enseignement du second degré, la formation et le perfectionnement des maîtres. Elle montre que dans les 16 séances de travail de 3 h. chacune (8 consacrées à l'audition et à la discussion des rapports ; 4 à des exposés relatifs aux recherches de pédagogie expérimentale concernant les programmes ; 2 à des réunions de groupes pour l'établissement

des tableaux comparatifs ; à 2 la discussion finale concernant les vœux et les recommandations), auxquelles il convient d'ajouter les heures en fin d'après-midi et du soir que les délégués consacrèrent à répondre aux questionnaires qui leur étaient soumis, le temps fut employé au maximum.

Qu'il soit permis d'introduire une précision qui ne semble pas inutile car elle situera le travail de Genève sur son véritable plan. La perspective dans laquelle le stage s'est placé est nettement psychologique et technique. On a estimé que le stage devait substituer

« à l'affirmation courante : « Voici ce que les enfants doivent savoir ! » une question préalable à laquelle il serait souhaitable que la réunion pût apporter les éléments d'une réponse : qu'est-ce que les enfants d'un âge donné vivant dans un milieu déterminé, sont capables de comprendre, d'apprendre et d'assimiler ? » (*Mém. introductif*, p. 3.)

A la page 195, cette même idée est reprise :

« En fait, jusqu'ici dans la plupart des pays, toute amélioration sensible des programmes a été rendue difficile ou vaine, parce qu'on a mis au premier plan l'exigence sociologique : *qu'est-ce que les enfants doivent savoir* ? . . . Et la réponse n'a jamais varié : « Tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ! . . . » D'où l'encyclopédisme dont partout on dénonce les méfaits.

Nous savons bien la part de vérité que renferme cette affirmation ; l'erreur qu'elle contient réside dans le fait qu'elle considère uniquement les besoins de la société adulte (besoins qui sont rarement précisés) et la matière de l'enseignement.Elle ignore délibérément l'enfant et ses capacités de compréhension et d'assimilation. Les besoins sont changeants, incertains et par ailleurs difficilement prévisibles. . .

Se fondant tout d'abord sur le bon sens le plus élémentaire, la pédagogie expérimentale demande qu'une question préalable soit posée et résolue avant toute décision concernant l'élaboration et l'amélioration des programmes : *qu'est-ce que les enfants d'un âge donné, dans un milieu social déterminé sont capables de comprendre, d'apprendre et d'assimiler* ?

C'est la seule qui permette de répondre avec pertinence et bonne foi à la plupart des difficultés que l'on rencontre lorsqu'on élabore un programme ; la seule qui donne le droit d'opposer une fin de non-recevoir à des exigences de tous ordres concernant les disciplines à enseigner et la quantité des notions exigées pour chacune d'elles, la seule, comme il a été dit joliment, qui accorde le contenu avec le contenant. »

Loin de nous, la pensée de nier la vérité contenue dans cette affirmation. Il serait bon que notre enseignement ne la perdît jamais de vue, quitte toutefois à la compléter. Nous pensons, nous aussi, qu'un programme ne peut être construit uniquement en fonction de l'objet de l'enseignement. Sur le papier, on peut tout élaborer, le papier accepte tout sans protester, il est « bon enfant » — ce qui pour le moins est une conception étrange du « bon enfant ». . . — On a trop la tendance à oublier que l'enseignement doit établir une *relation vitale*, personnelle entre un sujet et un objet, doit amener l'assimilation d'un objet de connaissance par un sujet capable de connaître. On a trop la tendance à ne considérer dans la préparation de la leçon que le schéma logique de cette dernière, schéma logique indispensable, certes, et qui doit être soigneusement préparé, c'est clair. Mais à lui seul, il n'est pas suffisant, il faut songer à la manière dont on le présentera au sujet vivant pour que celui-ci le fasse vitalement sien.

Qu'on nous permette un exemple un peu gros : nous savons qu'il est relativement facile de discuter rations alimentaires, calories, composition logique d'un

menu, présentation théorique d'un repas, mais tout ceci n'aura d'utilité vitale que lorsque le sujet aura faite sienne la nourriture dont il a été question, que lorsqu'il l'aura digérée ce qui suppose de la part de celui qui prépare le repas la connaissance du mode de réaction, des possibilités d'assimilation du consommateur. Cela est certain.

Mais, inversement, connaître cela seul ne suffit pas non plus. Il faut aussi savoir quels sont les éléments dont le sujet a besoin pour sa croissance, pour acquérir sa taille d'homme et que l'entourage, le milieu peuvent lui fournir. Cela l'enfant ne le sait pas. Et, si nous revenons au plan scolaire, nous pensons que la question que le stage a regardée comme capitale serait meilleure encore si elle était plus explicite : qu'est-ce que les enfants d'un âge donné, dans un milieu social déterminé, sont capables d'apprendre et d'assimiler de ce qu'ils doivent *savoir* ? En fait, le stage l'a implicitement admis en ce qui concerne le savoir scolaire : il s'est intéressé aux notions de grammaire, d'arithmétique, de géographie, etc., que l'enfant de tel âge peut comprendre, assimiler, conserver, ce qui présuppose évidemment que l'enfant doit, à la fin de sa scolarité, dans une mesure convenable à préciser, savoir la grammaire, l'arithmétique, etc. Mais, nous persistons néanmoins à croire que pareille question n'est complètement formulée, dans le contexte dans lequel on la pose, qu'avec la mention de « l'objet ». Le stage de Genève ne l'a pas fait, sans doute parce qu'il a voulu se restreindre à examiner l'aspect purement technique du problème, le seul sur lequel les participants venus des horizons les plus divers de la pensée pouvaient tomber d'accord, alors qu'il eût été impossible d'obtenir un assentiment unanime si l'on avait cherché ce qu'un enfant *doit* savoir, cette question étant fondamentalement en relation avec une philosophie du monde et de la vie. Mais si l'on veut examiner la question dans son ampleur, qu'on se rappelle toujours que l'action de l'école ne se restreint pas à communiquer des connaissances, à faire acquérir des techniques, à canaliser, orienter des attitudes affectives, à diriger des attitudes sociales ; tout cela l'école doit le faire au nom d'une sagesse de la vie, sagesse qui vaut pour le petit comme pour le grand et qu'elle doit lui enseigner à tout âge dans la forme qui lui est accessible. Faut-il rappeler Mgr Dévaud : *Chaque printemps, une génération nouvelle assaille la porte de nos écoles et réclame de nous, avec l'instruction que comporte leur futur état, une sagesse de vie. Une sagesse, oui, c'est-à-dire une doctrine sur la vie, sur ce qu'est cette vie, sur ce qu'est l'homme, d'où il vient, où il va, sur la vie dans son rapport avec la mort, avec l'au-delà de la mort, et sur le rapport de l'homme singulier avec le Tout, car cela suppose une idée de l'univers dans laquelle la vie est engagée, dont elle dépend. Le fonds de notre enseignement, celui qui est indispensable et que nous ne pouvons éluder, c'est le sens de la vie et le sens de l'univers par rapport à la vie. Tout homme doit savoir cela, et le savoir d'une manière sûre ; il doit savoir cela au commencement de son existence, sinon la vie risque d'être manquée, et quelle amère déception, confinant au désespoir, que de ne constater qu'au moment de mourir comment on aurait dû vivre* [1].

LAURE DUPRAZ.

---

[1] *Les branches de connaissances au cours supérieur des écoles de la campagne*, Fribourg, Libr. de l'Université, Libr. Saint-Paul 1937, p. 1.