

Ecole d'hier et école de demain

Autor(en): **Briod, Ernest**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **9 (1918)**

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-110468>

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.

Ecole d'hier et école de demain.

I

La tradition pestalozzienne et l'enseignement éducatif. — L'école herbartienne. — L'évolution universelle de certains enseignements. — Education intellectuelle et éducation morale : réactions de tendance et réactions de méthode ; éducation allemande et éducation française. — Les problèmes résolus et les problèmes à résoudre.

Au mois de juillet 1896 avait lieu à Genève, à l'occasion de l'Exposition nationale, un grand congrès scolaire groupant des membres des principales associations pédagogiques suisses. Au nombre d'environ 1500, les participants entendirent au Victoria Hall des rapports sur la question de l'*enseignement éducatif*. Bien que reçues avec faveur, les thèses présentées par les rapporteurs, les professeurs Stucki, de Berne, et F. Guex, de Lausanne, ne trouvèrent pas chez tous les participants un accueil sans réserve. Elles soulevaient trop de questions subsidiaires, elles heurtaient de front trop d'usages reçus presque séculaires, pour qu'il en pût être autrement. Et pourtant, si nous les relisons aujourd'hui, elles nous apparaissent bien comme une œuvre du passé. C'est que nous avons évolué dès lors ; c'est que jamais, depuis la création de l'école moderne, autant d'idées ne se sont fait jour, dans le domaine de l'éducation, que pendant ce dernier quart de siècle ; et ce ne sera pas le moindre étonnement de ceux qui étudieront plus tard l'histoire de notre époque, que ce besoin de vie et de régénération précédant l'œuvre de mort et de destruction à laquelle nous assistons. Il y a un abîme si profond entre les aspirations idéales auxquelles l'enseignement éducatif s'est efforcé de répondre et la sombre tragédie dans

laquelle sont fauchées les existences de tant de jeunes gens élevés selon ses principes, que nous ne pouvons aborder ce court historique des mouvements pédagogiques contemporains sans quelque appréhension. L'éducation publique est en rapport si intime avec l'esprit public dans ses manifestations nationales aussi bien que dans les principes moraux qui le guident, qu'une question redoutable s'impose à nous au début de cette étude :

Quelle est la part de l'école, non point dans les origines du conflit mondial (car on ne saurait sans ridicule établir un rapport entre les sombres intrigues des chancelleries et l'humble travail du maître d'école), mais dans la mentalité qui a permis ce conflit, dans les excès qui se sont donné libre cours, dans les déficits moraux que la guerre a révélés ?

Heureusement pour nous, la question opposée surgit aussitôt à l'esprit : quelle est la part de l'école dans le réveil des énergies que la guerre a provoqué et dans l'explosion de nobles sentiments qu'aucune violence, aucun carnage n'ont réussi à étouffer ? Et la ferme conviction que nous avons que c'est en faveur de la deuxième de ces questions que penchera la balance, la conviction que c'est non pas à cause de l'école, mais en dépit d'elle, que le mal a momentanément triomphé du bien, nous permet d'aborder cette étude d'un cœur plus serein. Là, toutefois, où nous estimerons que des conceptions pédagogiques dangereuses ont contribué à la déformation des esprits, nous n'hésiterons pas à le dire.

* * *

Pour apprécier à sa valeur l'évolution qui s'est produite en matière d'éducation pendant le dernier quart de siècle, nous devons préciser les circonstances dans lesquelles la question de l'enseignement éducatif se posait au Congrès scolaire suisse de 1896.

Pendant tout le XIX^{me} siècle, l'école populaire suisse et celle des pays les plus avancés a été sous l'influence presque exclusive de Pestalozzi. Elle avait hérité du génial philanthrope de Neuuhof une foi naïve dans sa mission, qui ne suffisait pas toujours à compenser l'insuffisance des moyens dont elle disposait pour l'accomplir. Apôtre de l'intuition comme

base durable de toutes les connaissances, Pestalozzi était lui-même un grand intuitif qui sentait plus qu'il n'analysait et affirmait plus qu'il ne raisonnait. Ami passionné de l'enfance, il se donnait lui-même tout entier, mais laissait désarmé en présence de l'énormité de l'œuvre à accomplir celui qui n'avait pas au même degré que lui le don du sacrifice. Pauvre parmi de plus pauvres, il avait vécu sa grande époque, celle où il fit vraiment une œuvre rédemptrice, non pas dans le décor presque somptueux du château d'Yverdon, mais parmi les orphelins de Stans et dans l'humble salle d'école de Berthoud. Ouvrier de la régénération du travail, il avait fondé cette institution de Neuhof dans laquelle nous trouvons en germe toutes les formes d'éducation les plus modernes : école nouvelle en pleine campagne, communauté fondée sur le principe du travail et de la solidarité, école préparant à la vie pratique par l'apprentissage, activité manuelle accompagnant et soutenant l'activité intellectuelle, il y a de tout cela dans l'institut de Neuhof ; et si la tentative échoua piteusement, ce fut faute de capacité organisatrice dans l'ordre matériel et dans l'ordre intellectuel tout à la fois.

Cette « organisation » des idées pestalozziennes en vue d'une action éducative réglée dans l'ensemble et dans le détail, elle ne fut pas faite en Suisse ; elle fut faite en Allemagne ; elle est l'œuvre de Herbart et de ses disciples. Herbart a extrait des intuitions pestalozziennes les concepts sur lesquels toute une généalogie d'hommes d'école de divers pays ont fondé un système d'enseignement éducatif précis, rigoureux parfois, et dont l'influence sur nos écoles est encore considérable.

Dans son rapport au congrès de Genève, directement inspiré par la doctrine herbartienne, F. Guex insistait surtout sur le fait qu'un enseignement, pour être éducatif, c'est-à-dire pour influencer la volonté de l'enfant, doit avant tout éveiller sa curiosité naturelle, la mettre au service de l'acquisition des connaissances, créer enfin cette joie d'être actif, cette excitation au travail doublée du désir d'apprendre davantage, que l'on nomme *l'intérêt*.

Mais à quoi s'intéresse l'enfant ? Les sources de son intérêt sont rarement les mêmes que chez un adulte ; et pour les adultes eux-mêmes, elles sont des plus divergentes. La description d'une machine nouvelle peut être palpitante d'intérêt

pour un technicien et profondément ennuyeuse pour un profane ; cela provient de ce que le technicien possède, grâce à ses études et à son expérience, une base de compréhension qui manque au profane. Quand nous parlons de l'intérêt d'une œuvre littéraire, nous ne faisons pas seulement allusion à la qualité du style et à l'ordonnance de l'œuvre, mais encore à la psychologie des personnages ; si nous ne retrouvons pas en eux quelque chose de nous-même, leurs sentiments n'éveillent pas d'écho dans notre âme et ils ne nous intéressent pas. Le public qui suit une conférence montre par sa présence que le sujet de cette conférence l'intéresse, qu'il possède déjà à son propos quelques données, quelques opinions, auxquelles viendront se joindre les renseignements nouveaux, les idées nouvelles que pourra fournir le conférencier.

Les sources d'intérêt varient avec l'âge, avec le milieu où l'on vit. Elles dépendent des occupations journalières, des circonstances dans lesquelles on se trouve. Elles sont rarement les mêmes pour le citadin et pour le campagnard, pour l'ouvrier et pour l'intellectuel, pour le jeune homme et pour le vieillard. Elles dépendent des idées acquises. Sur ce fonds d'idées acquises viennent s'édifier les idées nouvelles ; les psychologues dénomment *aperception* le phénomène psychique qui crée entre idées acquises et idées nouvelles de même nature une attraction inconsciente sans laquelle aucun concept nouveau ne pourrait éclore. Les connaissances du technicien sont la base aperceptive qui éveille son intérêt pour une machine nouvelle ; notre expérience de la vie, nos sentiments intimes, notre éducation tout entière constituent la base aperceptive qui crée notre intérêt pour une œuvre littéraire ; ce que les lecteurs de cet *Annuaire* savent de l'organisation des études, leurs souvenirs d'enfance, leurs convictions pédagogiques, leur activité journalière s'ils enseignent eux-mêmes, voilà la base aperceptive qui, espérons-nous, éveillera leur intérêt pour cet article et les engagera à le lire jusqu'au bout.

Il n'y a pas d'intérêt sans aperception ; c'est sur la réalité de l'un et l'autre phénomène que sont basées toutes les innovations pédagogiques auxquelles nous avons assisté depuis vingt ans et plus. Le jour donc où l'on a, pour la première fois, affirmé dans un congrès scolaire suisse la nécessité de

faire de l'enfant, de sa personnalité, de ses sources d'intérêt, le pivot autour duquel convergent tous les efforts des éducateurs, ce jour-là marque un tournant dans l'histoire de l'école de notre pays ; et puisque c'est l'école herbartienne qui a, la première, formulé en doctrine les lois de l'intérêt et de l'aperception, qu'il me soit permis, tout en m'excusant de le faire auprès de ceux de mes lecteurs auxquels ces choses seraient déjà familières, d'exposer sommairement ici quelques-unes des bases du système d'éducation issu de cette école.

L'ancienne psychologie admettait que les facultés de mémoire, d'imagination, de volonté, etc., étaient des propriétés de notre être indépendantes les unes des autres, tout comme nos cinq sens. Herbart et ses disciples ont, les premiers, considéré les facultés de l'âme comme des manifestations variées de la même force. De plus, ils ont prétendu établir entre elles des relations de cause à effet en quelque sorte automatiques. A la base de l'éducation, l'herbartisme place l'intelligence, qui permet l'acquisition des idées. L'intelligence elle-même n'est active que si les sens physiques entrent en action ; c'est un lieu commun que de rappeler le mot : Il n'existe rien dans l'entendement qui n'ait existé auparavant dans les sens. Des idées acquises naissent, selon les herbartiens, les sentiments qui rendront la volonté agissante. Cette succession dont nous marquons seulement les étapes essentielles : perception, idée, sentiment, volonté, jalonnent la route que doit suivre l'enseignement s'il veut être éducatif et conduire l'élève, par l'acquisition des connaissances, vers un idéal moral déterminé. Si l'idée est vraiment la source du sentiment, il en résulte que toute acquisition d'idées peut devenir un acte d'éducation morale, pourvu que l'éducation sache tirer des idées nouvelles le parti qu'elles offrent.

Sur ces données, les herbartiens ont établi trois principes pratiques.

Le premier est une application de la *loi biogénétique*, qui veut que l'enfant parcoure, dans son développement, des étapes analogues à celles que l'humanité a parcourues elle-même. Puisqu'il n'y a pas de vrai savoir sans aperception et intérêt, disent les herbartiens, nous puiserons la matière narrative de nos programmes dans l'histoire de l'humanité, et cela de telle

façon qu'à un stade du développement de l'enfant correspond un stade analogue du développement de l'humanité. De la sorte l'élève possédera, pour ce que nous lui enseignerons, l'aperception voulue, source de l'intérêt indispensable.

Nous ne pouvons illustrer cette application pédagogique d'une loi de psychologie mieux qu'en donnant un rapide aperçu des matières narratives inscrites au programme primaire du canton des Grisons, le seul programme scolaire suisse qui, à notre connaissance, ait été établi sur la base exclusive de la pédagogie herbartienne.

Un tel programme distingue tout d'abord entre l'étude des faits et des choses et l'étude formelle; les deux premiers groupes comprennent respectivement l'étude de l'homme et celle de la nature et du travail humain; le troisième comprend les branches qui donnent expression aux idées acquises par le moyen des deux premiers groupes. Quelle application les auteurs d'un programme ainsi conçu font-ils de la loi biogénétique? Voici :

Au début, on raconte aux enfants des légendes populaires, en donnant la préférence aux légendes locales en rapport avec les mœurs du pays, avec sa nature et le caractère de ses habitants. A défaut de légendes grisonnes en nombre suffisant, on s'est rabattu sur les contes de Grimm. Dans ces récits dont l'origine se perd dans la nuit des temps, dont quelques-uns relèvent de la fable et d'autres du mythe populaire, l'imagination d'un peuple enfant se donne libre cours. C'est donc, pense-t-on, la matière narrative la mieux appropriée à l'état psychique du jeune enfant qui se trouve lui-même à un degré de développement correspondant à celui du peuple qui a créé ces contes. La morale rudimentaire qui s'en dégage est la seule qui soit encore à sa portée. Le merveilleux même dont ils sont farcis trouve dans l'âme naïve de l'élève une facile créance, qui prépare la foi au merveilleux chrétien.

Pour faire suite à ce premier stade, les herbartiens de tous pays et de toutes langues — et il y en a jusqu'au Japon — ont adopté l'histoire de Robinson Crusoé. C'est bien là la deuxième étape du progrès humain, celle où l'homme abandonné à lui seul doit lutter contre la nature hostile, la dompter, et finalement en tirer les produits nécessaires à sa subsistance.

Mais, direz-vous, Robinson n'est pas l'homme des bois, fruste et sauvage, dont on peut à peine dire qu'il soit un être créé à l'image de Dieu ; il a reçu une éducation, il a habité une ville, il a tiré du vaisseau naufragé des outils, des armes et des aliments. Précisément, répondent les herbartiens, ces accrocs à la loi biogénétique ne sont qu'apparents ; ils sont indispensables, au contraire, pour des enfants de nations civilisées qui connaissent, par leur propre expérience, par l'observation de leur entourage, les outils et les armes du héros du récit. Un Robinson dépourvu de tout vestige de civilisation conviendrait tout juste à une école de petits zoulous ; pour les enfants d'un peuple moderne et chrétien, les outils de Robinson sont le pont que l'immortel récit jette entre l'homme isolé et la nature, comme sa Bible est le reflet d'humanité supérieure et de divinité qui vient éclairer sa solitude.

Pour un tel Robinson, les élèves de huit ou neuf ans possèdent tous les éléments de compréhension. Ils font avec lui, en imagination, la conquête de son île, et par là même ils s'initient aux mystères de la nature et aux premières conditions du travail humain. Avec lui, ils sont tour à tour pêcheurs, chasseurs, bergers, cultivateurs, tout comme l'ont été successivement leurs lointains ancêtres. Avec lui, ils se font bûcherons, maçons, charpentiers, tailleurs, cordonniers. Avec lui, ils relisent la Bible familiale ; ils se font missionnaires et pourvoient à l'éducation de Vendredi ; ils observent sa lente transformation d'un cannibale en un chrétien et parcourent une fois de plus le chemin suivi par l'humanité. Rien ne manque, à vrai dire, à cette lente ascension, non, pas même la fatalité qui a voulu que Robinson se fit guerrier pour défendre le sol sacré de son île, devenue sa seconde patrie.

Vraiment, à considérer les choses objectivement, on ne peut que trouver très heureuse l'idée d'introduire le récit des aventures de Robinson dans le programme de la deuxième ou troisième année scolaire, et cela d'autant plus que ce récit est devenu universel, et qu'aucun nationalisme étroit, aucune considération égoïste ne sauraient y trouver place.

Nous n'en dirons pas autant du groupe narratif suivant adopté par l'école herbartienne. Il ne s'agit rien moins que de l'épopée des Niebelungen, cette tragédie sombre et sanglante

qui marque, aux yeux des partisans d'une application stricte de la loi biogénétique, un stade important de la constitution de l'état au moyen âge, celui des migrations de peuples, des luttes de clans féodaux, avec tout leur accompagnement d'intrigues de palais, de grands coups d'épée et de combats gigantesques.

Il va sans dire que, dans la pensée des défenseurs de cette épopée, elle ne saurait convenir qu'aux seuls peuples germaniques ; les autres devraient puiser dans leur propre littérature les récits épiques dans lesquels l'homme, ayant achevé la première conquête de la nature, a le loisir de devenir un loup pour l'homme. Mais c'est précisément contre une application si servile de la loi biogénétique que nous devons nous élever en passant. Faudrait-il donc qu'en vertu de cette loi les expériences des générations passées restent sans profit moral pour l'humanité présente ? Parce qu'il fut un temps où la force et la violence étaient tout, s'ensuit-il que ce temps doive durer toujours ? Que des pédagogues, plats valets d'un pouvoir monarchique, aient cru devoir mettre ainsi leur science de cabinet au service d'un idéal politique d'une moralité contestable, cela ne saurait surprendre ceux qui ont vécu notre époque : il s'agissait pour eux de développer chez leurs élèves cette « deutsche Treue », cette fidélité germanique que nous traduisons en français par obéissance aveugle aux ordres d'un supérieur hiérarchique, jusqu'au crime inclusivement. Tel le féroce Hagen épousant la querelle de Brunhilde, sa suzeraine, et recourant, pour abattre Siegfried, à un espionnage raffiné ; telle Chriemhilde attendant vingt ans et plus l'occasion de venger son époux et noyant deux peuples dans le sang plutôt que de renoncer à son projet. Mais que des républicains suisses, les descendants des héros de la Ligue grise, aient pu songer un instant à modeler l'âme de leurs enfants d'après la mentalité des sujets des rois fabuleux du Bas-Rhin, voilà qui a le droit de nous surprendre¹. Toutes les vertus de Siegfried ne sauraient racheter les crimes de ses partisans ni ceux de ses ennemis.

Il est heureux, pour la destinée de la loi biogénétique, que

¹ Reconnaissons, pour être juste, que les récits des Niebelungen figurent à titre facultatif dans les livres de lecture des Grisons. C'est encore trop à notre avis !

l'histoire biblique et l'histoire nationale suisse, dont l'étude fait immédiatement suite aux narrations des premières années d'école, offrent une matière plus conforme aux lois de l'humanité, de la démocratie et du progrès. Avec Robinson Crusé, l'enfant a vu l'homme isolé en présence de la nature. Les patriarches lui offrent l'image de la famille ancestrale, celle du peuple berger ou laboureur. Et puisque la bonne étoile de la Suisse a voulu que son histoire débutât par les hauts faits héroïques et semi-légendaires de Tell et des hommes du Grütli, l'étude historique trouve dans ces récits le pont qui conduit l'enfant de la narration libre à l'étude des faits certains, de la légende à l'histoire, alors que, dans l'ordre biblique les patriarches, les juges, les rois, les prophètes, la vie du Christ et la doctrine chrétienne marquent, selon les partisans de l'application stricte de la loi biogénétique, les étapes historiques du progrès humain. L'élève doit étudier ces périodes dans l'ordre chronologique, pour revivre en elles le développement mental de ses ancêtres spirituels.

Le deuxième principe pratique sur lequel sont basés les programmes herbartiens est celui de la *concentration*. Il trouve son application dans les rapports que l'on établit entre les branches formelles du plan d'études, langue maternelle, arithmétique et branches artistiques, et l'étude des faits et des choses. Au lieu de laisser chaque discipline scolaire suivre son petit bonhomme de chemin sans souci des autres, le principe de concentration veut qu'elles se prêtent, dans la mesure du possible, un appui réciproque. La géographie vient en aide à l'histoire en observant une marche parallèle ; l'arithmétique puise dans les données acquises par l'étude d'autres branches les éléments de problèmes à résoudre ; les textes de langue maternelle traitent de faits étudiés ailleurs ; des lectures historiques, géographiques, scientifiques, viennent donner aux notions une expression littéraire ; le dessin précise les idées acquises ; la poésie et le chant expriment à leur tour les sentiments éveillés dans des leçons de nature diverse. De quoi s'agit-il, en somme ? De faciliter la mémorisation par l'association des idées, de fortifier les impressions premières par leur répétition sous une autre forme, d'éviter cette dispersion de l'esprit à laquelle nous sommes nous-mêmes trop

souvent condamnés, et à laquelle, trop souvent aussi, nous condamnons nos élèves.

La plupart des programmes primaires suisses sont, avec quelques restrictions, conformes au principe de concentration. Les programmes des écoles secondaires de la Suisse allemande l'observent également. Ceux des établissements secondaires de la Suisse romande, par contre, l'ignorent pratiquement. Les différents maîtres d'un collège travaillent indépendamment les uns des autres, ce qui cause, j'en ai bien peur, une regrettable dispersion de forces dépensées en vain. Pour autant que son application ne donne pas lieu à une exagération ridicule et pédante, et qu'elle tend à soutenir, et non à éteindre l'intérêt, la concentration de l'enseignement assure à celui-ci des résultats certains.

Les deux premiers principes pratiques, loi biogénétique et concentration, affectent le programme dans son ensemble. Le troisième marque les étapes à observer pour que les notions nouvelles soient assimilées. De même que nos aliments physiques veulent être mastiqués, absorbés et digérés, avant de se transformer en chair, en os et en sang, de même il ne suffit pas d'entendre, de lire, ni même de répéter par cœur, pour savoir et pour retenir. Les notions nouvelles doivent passer par une succession de stades sans lesquels elles demeureraient un savoir mort et inefficace que guetterait l'oubli. Autrement dit : dans la façon dont l'esprit conçoit et finalement retient les idées, dans celle dont il s'en empare pour les transformer en volitions, il observe un ensemble de lois qu'il serait téméraire de méconnaître. Quelles sont ces lois ?

Rappelons tout d'abord l'exposé suffisamment complet qu'en a fait le regretté F. Guex dans l'*Annuaire* de 1917¹. Il serait oiseux d'y revenir en détail ici même, tout comme il serait prétentieux d'en exposer la substance en quelques lignes. Si nous nous y arrêtons quelques instants toutefois, c'est parce que cette question des *étapes de l'enseignement* a joué, dans les discussions pédagogiques récentes, un rôle si important, que notre exposé présenterait une lacune grave

¹ Quelques principes généraux de didactique : *La marche à suivre dans la leçon*, p. 37 et suivantes.

s'il n'y était fait qu'une allusion passagère ; le point de vue auquel nous envisagerons cette question offre, du reste, quelques différences avec celui de l'article précité.

Remarquons avant tout que les lois dont il s'agit, tirées de la psychologie de l'observation, de l'attention, du raisonnement, de la mémoire et de la volonté, ne s'appliquent pas seulement à l'étude d'un sujet nouveau, quelle que soit la branche à laquelle il se rattache, mais qu'elles embrassent l'ensemble d'une même discipline, dont elles veulent soumettre l'étude à une marche déterminée par la nature des notions à acquérir. Dans le domaine formel, elles pourraient se résumer par la formule tant de fois citée : du concret à l'abstrait, du simple au composé, du particulier au général, et dans le domaine psychologique par cet autre précepte : du savoir au pouvoir, de la connaissance à l'action. Comme tout l'ensemble du système herbartien, elles s'appuient sur l'aperception, source de l'intérêt.

Pour être conforme à ces lois, l'étude d'un sujet nouveau exige donc que le maître s'assure que la base aperceptive indispensable existe chez l'élève. En d'autres termes, il doit faire tout d'abord la revision des connaissances anciennes sur lesquelles les nouvelles doivent s'édifier, afin que l'intérêt naisse des rapports qui s'établiront entre ces divers éléments. Ce travail d'*introduction* accompli, l'*exposition* des faits nouveaux peut commencer ; elle se conformera aux lois naturelles de l'esprit ; elle fera appel aux sens, à l'observation directe, à l'activité personnelle des élèves partout où ce sera possible. Le travail d'analyse y alternera avec celui de synthèse. On n'oubliera pas que la force d'absorption de l'intelligence et de la mémoire est limitée. L'éducation du jugement ne sera point négligée. Dans les leçons qui s'y prêtent, les sentiments esthétiques et moraux entreront en jeu. Bref, on se souviendra qu'une éducation harmonieuse vise à développer l'être psychique tout entier ; et du même coup on rendra la mémoire efficace, puisqu'une notion est d'autant mieux assimilée qu'elle est associée à un plus grand nombre d'impressions. On ne négligera pas de mettre dans l'ensemble des notions acquises l'ordre indispensable. Seul, le savoir organisé est durable.

Mais une éducation de l'esprit reste incomplète si elle ne

conduit pas à la possession d'idées générales, de lois, qui n'ont de valeur que si l'élève les a déduites lui-même des notions acquises. Ces lois dérivent de l'observation ; elles ne sauraient être imposées d'avance. L'observation, l'étude des minéraux, des plantes, des animaux, conduit à l'énonciation des lois de la nature ; l'observation, l'étude du langage conduit à l'énonciation des lois de la grammaire ; l'étude des nombres, de leurs propriétés et de leurs rapports conduit à l'énonciation des lois arithmétiques ; les récits de tous genres, réels ou imaginés, conduisent à l'énonciation des lois morales. Nous pourrions continuer cette constatation pour chaque branche. Elle suffit à démontrer l'importance culturelle de l'étape d'*abstraction*, qui fait suite à l'exposition du sujet, et fait parfois corps avec elle. L'élève habitué à ce système d'étude, pensent ses auteurs, saura déduire ses jugements de ce qu'il a vu et observé par lui-même. Il se gardera de répéter servilement les opinions d'autrui ; il s'assurera d'abord de leur exactitude. C'est la méthode de Descartes appliquée à l'enseignement élémentaire et moyen.

Mais il n'est pas encore suffisant que l'élève se soit élevé de l'étude des faits et des choses aux lois qui les régissent ; il faut qu'il apprenne à appliquer ces lois. L'*application* des lois de la langue, ce sont les exercices de grammaire, de rédaction, d'orthographe, c'est en un mot la pratique raisonnée et contrôlée du langage ; l'application des lois de mathématique, ce sont des problèmes, des exercices appropriés ; l'application des lois de l'histoire et de la morale, c'est l'instruction civique et la conduite individuelle dans la communauté. De tout temps, les exercices d'application ont tenu une place importante à l'école ; on peut même dire qu'ils ont occupé une place exclusive dans certaines classes. Pour tel maître de français, l'enseignement de la composition consiste uniquement à faire traiter des sujets jamais préparés, celui de l'orthographe, à faire des dictées ; tel maître d'arithmétique se borne à faire résoudre des problèmes, tel professeur de langue étrangère, à imposer des versions et des thèmes.

C'est au contraire par le moyen des exercices d'application que les herbartiens établissent entre les diverses branches du programme les relations qu'exige la concentration de l'enseignement. Ils revendiquent le mérite de leur avoir assigné

exactement la place qui leur revient dans la succession des activités psychiques exigées de l'élève. Ils voient dans cette succession d'activités : observation, analyse et synthèse, généralisation et application, la série qui va des sensations à l'action, en passant par le jugement, le sentiment et la volonté, et revendiquent pour un enseignement ainsi conçu, et à l'exclusion de tout autre, le titre d'*enseignement éducatif*.

Telle est, sèchement résumée dans ses applications pratiques essentielles, cette doctrine éducative dont l'influence a été si réelle, si profonde, qu'elle a trouvé des interprètes en tous pays et que, tout récemment encore, M. E. Dévaud, professeur à l'Université de Fribourg, mettait à la base d'un manuel de pédagogie destiné aux instituteurs fribourgeois¹.

Certaines des réserves qu'elle appelle sont de nature formelle et relèveraient d'un cours de didactique. Contentons-nous de signaler le fait que des maîtres, croyant trouver dans ces principes généraux des formules d'une efficacité infaillible, en sont venus à mécaniser leur enseignement au point d'en bannir cette part d'imprévu, cette spontanéité, qui sont, elles aussi, des moyens de créer à l'école la vie et la joie sans lesquelles l'enseignement n'est qu'un vain formalisme. Le principe de concentration, par exemple, s'il est appliqué dans sa lettre et non dans son esprit, peut causer une déformation baroque du programme ; ce serait le cas si toutes les leçons d'une semaine se mouvaient dans le même cercle d'idées. Il suffit que des leçons relevant d'une branche appliquent des notions acquises dans des leçons d'une autre nature, pour que l'on puisse parler de concentration.

Le fait est qu'il ne suffit pas que le programme d'une discipline soit élaboré de manière indépendante : il doit l'être en fonction de l'ensemble. Les spécialistes que sont la plupart des maîtres de l'enseignement secondaire sont trop portés à l'oublier ; il faut que, dans l'intérêt général des études, une volonté supérieure à la leur vienne corriger ces tendances divergentes et introduise dans l'ensemble du programme cette économie générale des forces que la masse des choses étudiées rend indispensable.

¹ *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique*, par E. Dévaud. Fribourg, Fragnières frères, éditeurs, 1917.

Mais c'est le principe des étapes de l'enseignement qui a causé entre enseignants les divergences de vues les plus accentuées ; et il faut reconnaître que l'application formaliste qui en a été faite parfois était de nature à susciter certaines des protestations et certains des sarcasmes qu'il nous a été donné de lire et d'entendre à son sujet. La vérité est qu'il faut y voir non pas une formule à appliquer partout dans toute sa complexité, mais une orientation générale de l'enseignement, une mise en œuvre de principes pestalozziens qui ne sont plus contestés : déduire les idées générales des faits particuliers, ne pas imposer le savoir quand l'élève peut le découvrir seul, et surtout attacher plus d'importance au pouvoir qu'au savoir, viser à faire de toute science, même élémentaire, une source d'énergie.

C'est à ce point de vue, nous semble-t-il, qu'il faut envisager les règles d'enseignement que les héritiers de la tradition pestalozzienne ont cru devoir formuler ; et nous ne voulons pour preuve de leur efficacité que la transformation profonde qu'elles ont fait subir à deux des enseignements principaux : celui des sciences naturelles et celui des langues, de la langue maternelle en particulier.

Même pour des commençants, l'étude de la nature débutait autrefois par la classification des minéraux, des plantes et des animaux. On n'aurait guère conçu alors un cours de botanique qui ne prît pas pour base le système de Linné. Dans l'ensemble des êtres, on distinguait d'abord les grandes classes et l'on décrivait les caractères généraux de chacune d'elles ; dans chaque classe on établissait des groupements particuliers avec une nouvelle description des caractères généraux de chaque groupement ; en dernier lieu, on en venait à l'énumération des espèces, dont quelques spécimens faisaient l'objet d'une étude plus approfondie. On allait ainsi du général au particulier, du composé au simple, de l'abstrait au concret, tout en se flattant de l'illusion que le simple, c'était la classe et non l'espèce.

Une méconnaissance singulière de la façon dont l'esprit enfantin parvient à la connaissance était la cause de cette illusion. Ce qui est concret pour l'enfant, ce qui excite sa curiosité, c'est l'animal, c'est la plante, c'est le minéral, c'est

l'espèce. L'étude de plusieurs espèces analogues lui révèle des caractères semblables ; par l'observation de ces caractères, il s'élève graduellement à la notion des lois de la nature, qu'il s'agisse des lois biologiques ou des classifications imaginées par les savants sur la base des analogies de structure.

C'est donc par l'étude des espèces, par la leçon de choses, que commence aujourd'hui l'enseignement des sciences naturelles ; les classifications et les lois en sont l'aboutissement, et non le point de départ. En procédant ainsi, il va vraiment du concret à l'abstrait ; il opère selon la loi biogénétique, puisqu'il fait refaire à l'enfant le voyage de découverte qui a conduit l'humanité au savoir.

Mais la transformation subie par cette étude ne s'est pas bornée à cela. Qui dit zoologie, botanique, minéralogie, qui dit physique ou chimie, dit étude spécialisée, et par conséquent abstraite. Le savant vous dira peut-être que la cellule ou la molécule sont pour lui les notions élémentaires les plus simples. Pour l'enfant, cellule et molécule sont des mots vides de sens, parce qu'ils ne correspondent à aucune impression sensorielle. Le savant verra dans les phénomènes chimiques et physiques élémentaires le point de départ de toutes les manifestations naturelles les plus compliquées. Mais ce qui attire les regards de l'enfant, ce qui le passionne, c'est la vie de l'être sous ses multiples aspects, la vie de l'être placé dans son milieu naturel, entouré des ennemis qui trament sa perte, et des amis qui veillent à sa conservation.

On sait la transformation radicale que cette conception *biologique* de l'enseignement des sciences naturelles a fait subir aux programmes et aux leçons qui se rapportent à cette branche partout où l'on se préoccupe de progrès pédagogique ; l'étude des êtres groupés selon leur milieu naturel (communauté vivante), les relations de cause à effet entre l'ambiance, leur conformation et leur genre de vie, transforment les mornes descriptions d'autrefois en une *histoire de la vie* palpitante d'intérêt pour qui sait la raconter et la comprendre. Le renvoi de l'étude spécialisée au gymnase ou à l'Université, alors que cette étude peut être basée sur un nombre suffisant de connaissances acquises par l'observation, ne fait que confirmer ce que nous disions plus haut des étapes de l'enseignement, à savoir que ces étapes sont plus qu'un

schéma de leçon, et qu'elles marquent une orientation générale des études, imposée par la nature même de notre esprit.

Une langue est une éclosion naturelle au même titre que les herbes de la prairie, les arbres de la forêt ou les myriades d'êtres qui peuplent un lac ou une mer. Ici comme là, il y a une communauté vivante unie par la solidarité qu'engendre un milieu commun. Là, le milieu façonne l'être; ici, le peuple crée la langue appropriée à la nature de ses idées et à sa faculté d'expression. Les plantes, les animaux, les minéraux du milieu linguistique, ce sont les mots, variables ou invariables, stéréotypés ou changeants, au gré de leurs fonctions. Ici et là, des lois régissent la vie de ces êtres faits de matière que sont les plantes et les animaux, et celle de ces êtres faits d'idée et de son, que sont les mots. Là, ce sont les lois naturelles; ici les lois grammaticales, phonétiques, morphologiques et syntaxiques.

C'est sans doute à cette analogie que l'enseignement des langues et celui des sciences doivent d'avoir subi les mêmes avatars. Dans l'un comme dans l'autre, on a longtemps placé le mot avant l'idée, la loi générale avant les faits particuliers dont elle découle, l'abstrait avant le concret. La grammaire étant par définition l'ensemble des règles qu'il faut connaître pour parler et écrire correctement, on pensait qu'en mémorisant ces règles, on arriverait à parler et à écrire correctement. On oubliait que la langue avait existé et enfanté des chefs-d'œuvre bien avant que les savants se fussent avisés d'en extraire la grammaire. Croyant couper au plus court, on faisait à l'étude aride des classifications et des règles grammaticales la première place; l'expression des idées et l'observation directe du langage venait ensuite. C'est en vain que le père Girard avait voulu les mots pour les pensées et les pensées pour le cœur et la vie; la grammaire traditionnelle a tyrannisé les élèves longtemps après lui, jusqu'au jour où a triomphé enfin (là où elle a triomphé vraiment!) la conception pédagogique seule rationnelle qui ne donne de valeur au mot que comme expression d'une idée, et fait, par conséquent, de l'acquisition d'idées claires et concrètes la base de l'étude de la langue. Il s'agit donc, non pas de construire la langue

d'après la grammaire, mais d'extraire la grammaire de l'analyse du langage, tout comme l'on déduit les lois naturelles de l'observation systématique des êtres, des choses et des phénomènes qui président à leurs rapports. L'acquisition et l'expression directe des idées d'une part, l'étude des textes d'autre part, voilà la base sur laquelle l'étude des langues, maternelle ou étrangères, est maintenant édifiée.

* * *

On exagérerait sans doute en attribuant uniquement à l'influence de l'école herbartienne les réformes dont nous venons de parler ; mais il est incontestable qu'elle s'est emparée la première de ces questions, et qu'elle a eu le mérite d'étayer par des arguments d'une valeur théorique générale, une évolution dont beaucoup d'enseignants ne comprenaient que vaguement la nécessité.

A ce propos, nous devons toutefois distinguer nettement entre la portée intellectuelle de ces arguments et leur valeur dans l'éducation morale. Tant qu'il s'agit de l'étude des sciences ou du langage, les étapes de l'enseignement conduisent l'élève par un chemin un peu long peut-être, mais dont on peut dire qu'il est sûr, à la possession de la vérité scientifique. Il en est autrement dès que l'on touche à l'histoire de l'homme, à sa vie morale et à l'histoire des nations. Ici, le danger de l'enseignement éducatif ainsi compris c'est qu'il peut servir aussi bien à des fins immorales qu'à des fins morales ; c'est qu'il peut même devenir, le milieu aidant, un agent de contre-éducation. Cette prétention qu'ont les herbartiens de vouloir absolument tirer des faits une morale qu'ils ne comportent pas nécessairement, peut être mise au service de la doctrine politique la moins idéaliste qui soit. Je m'explique :

J'ai déjà signalé la déformation de la loi biogénétique que constitue l'emploi de l'épopée des Niebelungen comme matière narrative scolaire. Il me souvient d'avoir entendu, il y a de cela une vingtaine d'années, dans la classe d'application annexée à une université allemande, quelques leçons d'histoire sur la Révolution française. Les faits étaient exposés de façon si tendancieuse, la morale que l'on prétendait en déduire

était, pour mon esprit républicain et démocratique, si peu véridique, que je ne pus m'empêcher d'en faire la remarque au maître qui donnait ces leçons. « Voyez-vous, me dit-il, l'Allemand n'est pas assez patriote. Il émigre trop facilement; à l'étranger, il se laisse trop aisément assimiler. Nous devons utiliser l'enseignement de l'histoire pour renforcer son patriotisme, pour le mettre en garde contre des théories subversives qui risqueraient de nuire à son loyalisme. » Sur ma remarque qu'une telle conception n'avait pas le droit d'aller jusqu'à l'altération des faits, jusqu'au mensonge, il parut quelque peu embarrassé et finit par me dire : « Ici, nous ne pouvons pas faire autrement ! »

Je retrouve le même esprit dans une application des leçons d'histoire dont il a été fait un fréquent usage en Allemagne depuis un quart de siècle. Pour les périodes caractéristiques de l'histoire de ce pays, des éducateurs bien intentionnés ont composé des sortes de petits « Festspiele », comprenant des scènes diverses, des déclamations et des chants. Lorsqu'une classe a terminé l'étude de l'une de ces périodes, il arrive fréquemment qu'elle mémorise une « pièce » qui s'y rapporte et en organise une représentation, destinée le plus souvent aux parents des élèves et à leurs amis. Si l'« histoire » ainsi exaltée est celle du Grand-Électeur, de Frédéric le Grand, de 1813 ou de 1870, on peut deviner l'état de la salle; et, invariablement, une apothéose que clot l'exécution du « Deutschland über alles » vient mettre le comble à l'enthousiasme.

Quoi que l'on puisse penser d'une telle forme de l'éducation nationale, on n'en peut nier la profonde influence psychologique sur de jeunes esprits encore dépourvus de sens critique. Elle est tout à fait dans la ligne de la pédagogie herbartienne : l'étude faite en classe a procuré aux élèves des connaissances sur lesquelles on édifie l'éducation des sentiments; on donne ensuite à ces sentiments une expression exaltée, que renforcent encore l'apparat d'une exécution en public, l'atmosphère de la salle, la petite vanité qui résulte des applaudissements; et l'on fait ainsi parcourir à l'ensemble des élèves et à leurs auditeurs par surcroît, ce fameux cycle psychologique qui va de l'idée au sentiment, du sentiment à la volonté, et de la volonté à l'action. L'action, elle se déroule maintenant en

Belgique, au nord de la France, en Serbie, sur la terre, sur les eaux et dans les airs.

L'école laïque française, issue de la fondation de la troisième République et des souvenirs amers de la guerre de 1870, n'a jamais voulu souscrire à une conception aussi outrée de l'éducation mise au service de l'intérêt national. D'emblée, elle a vu dans sa mission une mission sociale ; elle s'est placée sur le terrain humanitaire plutôt que sur le terrain exclusivement national ; elle est restée la fille de la grande Révolution dont elle a adopté l'idéal de fraternité humaine édifiée sur la liberté et sur l'égalité.

D'autre part, le caractère français répugne à une organisation trop stricte des détails de l'enseignement. Primesautier et volontiers frondeur, il répugne à limiter trop la liberté du maître et des élèves, et à prévoir rigoureusement les états d'âme par lesquels il entend faire passer les enfants. Même lorsqu'il fait appel au sentiment, il ne peut oublier la Raison. L'ombre de la grande déesse plane encore sur l'école française.

L'éducateur français a donc consenti de grand cœur à la réforme des enseignements positifs sur des bases sensiblement analogues à celle que nous avons exposées plus haut ; mais dans le domaine de l'éducation morale, il a réservé toute sa liberté. Dans les études positives, la pédagogie française a apporté le besoin de clarté qui la caractérise, et nombre de manuels de sciences naturelles, d'arithmétique, de géographie, de langues, édités en France depuis vingt ans, peuvent être considérés comme des modèles du genre. Mais s'il s'agit d'influencer le caractère en faisant l'éducation du cœur, le pédagogue français éprouve pour la personnalité de son élève, pour les droits de l'enfant, un respect si grand, qu'il ne se croit pas autorisé à user sans réserve de l'influence que sa situation à l'égard d'un être moral en formation pourrait lui conférer. Il sème au vent le bon grain, et cela fait, il laisse pousser la plante. Là où d'autres viennent émonder sans cesse, là où ils placent un tuteur rigide qui donne à tous les arbres même figure, même orientation, et leur fait porter mêmes fruits, il laisse une mesure infiniment plus grande de

liberté ; le verger qu'il cultive renferme, à côté de l'arbre en plein épanouissement, qui a trouvé dans la liberté même dont il a joui une source nouvelle de vigueur, l'arbre rabougri, que le vent a tordu ou que la branche gourmande a épuisé. Plus d'air et plus d'espace, c'est un développement plus complet pour les âmes d'élites qui portent en elles les sources de leurs forces ; mais c'est aussi, pour celles qui sont moins bien armées par la nature, l'hérédité ou le milieu social, plus de risques de succomber aux influences morbides.

Ainsi s'opposent, à l'école déjà, les deux tendances qui divisent le monde aujourd'hui. D'un côté l'éducation est au service de l'ensemble ; elle forme l'individu en fonction de son rôle dans la communauté ; de l'autre, elle professe ce respect inné de la personnalité qui fait la grandeur des nations latines, et qui cause parfois leur faiblesse. D'un côté, l'éducateur recherche les traits communs à toutes les natures particulières, et s'en empare pour construire un système d'enseignement collectif propre à mettre l'école au service de l'Etat ; de l'autre, il laisse libre jeu à l'originalité de l'élève, ce qui le porte à individualiser son enseignement.

Entre ces deux courants d'idées, quel sera notre rôle à nous autres Suisses ? Il y a heureusement pour l'esprit et pour le cœur des domaines communs aux hommes de nationalités diverses. C'est sur ce terrain d'une neutralité qui n'a rien de veule que nous pourrons, nous aussi, travailler à l'avènement de la pédagogie de l'avenir. Sachons du moins le faire en restant fidèles à notre idéal démocratique et républicain !

* * *

Les mouvements d'idées dont nous avons parlé jusqu'ici nous ont conduits au début de notre siècle. A ce moment, des résultats dont rien ne saurait diminuer l'importance sont acquis. La tradition pestalozzienne a pris la forme d'un corps de doctrines net et précis autant que peuvent être nettes et précises les fugitives et insaisissables choses de l'esprit. Une théorie du plan d'études s'est élaborée, qui veut pratiquer l'économie des forces et faire de l'ensemble des choses étudiées un corps organisé dont les parties sont solidaires. L'enseignement lui-même n'obéira plus aux caprices du moment ;

il sera basé avant tout sur les connaissances acquises et sur la psychologie de l'enfant. Éducatif dans son esprit, il le deviendra dans sa forme encore, en se transformant en un entraînement raisonné de tout l'être psychique vers un idéal déterminé.

Mais ces résultats ne sont acquis que dans le cadre de l'école traditionnelle. Ayez une salle d'école, un matériel d'enseignement, des élèves, et l'enseignement peut commencer. Est-ce bien la seule forme de préparation à la vie que l'on puisse concevoir ? Notre notion séculaire de l'éducation basée presque exclusivement sur le savoir et sur la leçon qui inculque ce savoir est-elle intangible ? Ne peut-on pas concevoir d'autres moyens d'acquisition des connaissances, d'autres méthodes pour développer les aptitudes ?

Avons-nous donné jusqu'ici au milieu social une importance suffisante ? Avons-nous tenu compte comme il le faudrait des aptitudes naturelles des élèves ? Nous sommes-nous préoccupés de leur orientation professionnelle ? Avons-nous éveillé des vocations ?

Déjà bien avant 1900, la pédagogie avait la prétention d'être une science ; cette prétention est-elle justifiée ? Qui dit science dit certitude absolue quant aux principes admis et appliqués ? Cette certitude, la possédons-nous ? Elle s'acquiert dans tous les domaines par la constatation des faits, par leur comparaison et leurs groupements, par l'établissement des rapports d'effet à cause, et par l'énonciation de lois précises basées sur des résultats reconnus exacts. Peut-on appliquer cette méthode aux faits psychiques dont relève l'éducation ? Si oui, les déductions que l'on obtient confirment-elles ou infirment-elles celles que l'on a tirées de la simple observation intelligente de l'enfant à laquelle on s'est borné jusqu'à une époque toute récente ?

L'école du dix-neuvième siècle a placé dans les idées acquises le fondement de l'éducation du caractère. Cette base est-elle la seule ? Le caractère ne dépendrait-il que des idées ? N'en est-il pas beaucoup moins dépendant que certains ne l'ont affirmé ? D'autres éléments, trop négligés par la pédagogie moderne, n'entreraient-ils pas en ligne de compte ?

L'enfant normal éprouve par nature un intense besoin d'activité. Les systèmes d'éducation pratiqués jusqu'ici dans les

écoles officielles ont-ils donné satisfaction à ce besoin ? N'ont-ils pas envisagé l'activité cérébrale seulement, sans se soucier de l'activité manuelle et physique qui devrait l'accompagner ?

L'éducation veut être harmonieuse et complète ; mais elle ne peut le devenir que pour un être jouissant d'une bonne santé. Les systèmes pédagogiques dont nous avons parlé, ceux que nous pratiquons, accordent-ils une place suffisante à la culture physique sans laquelle aucune éducation n'est complète ?

En un mot comme en cent, l'Ecole prépare-t-elle à la Vie ?

C'est à l'étude de quelques-unes de ces questions et à l'examen des solutions qui sont en cours pour elles qu'est consacrée la suite de cet exposé.

II

Le rôle de l'initiative privée et celui de l'Etat dans les réformes scolaires.

— L'éducation des tout petits : de Frœbel à Mlle Montessori. — L'éducation des arriérés. La création d'une élite. — La pédagogie expérimentale. — Place de l'éducation morale dans les écoles modernes. L'école et le caractère. L'anglo-saxonisme et les écoles nouvelles. — Le principe énergétique, ses divers aspects. Le *self government* et l'éducation civique ; l'école du travail et l'éducation américaine. — Perspectives d'avenir.

Dans la plupart des réformes scolaires récentes, on peut distinguer la part de l'initiative privée et celle de l'Etat. On ne peut nier le rôle très utile que jouent les écoles privées en matière d'éducation, en permettant des expériences qui sont interdites aux maîtres d'école fonctionnaires. Dans la complexité de son organisation scolaire, l'Etat ne peut courir les aventures. Il ne pourrait pas, par exemple, faire l'essai d'un manuel dans l'ensemble de ses classes, puis le remplacer tôt après par un autre : on l'accuserait de gaspillage. Il ne pourrait pas donner des ordres à des milliers de maîtres, et les faire suivre aussitôt de contre-ordres : on le taxerait d'inconséquence. Autant que possible, l'Etat doit opérer à coup sûr dans les réformes qu'il entreprend ; ces réformes ne peuvent porter des fruits que si la nécessité et le but en sont compris par ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre. Tout un

travail de propagande et de préparation est d'abord nécessaire afin de créer chez les maîtres des écoles publiques les convictions sans lesquelles ils ne sauraient réaliser vraiment ce que l'on attend d'eux.

La rigidité de nos programmes scolaires est peut-être un mal nécessaire, mais elle a souvent pour effet d'affaiblir chez les enseignants eux-mêmes la vision exacte des buts multiples qu'une éducation complète doit poursuivre ; l'acquisition des connaissances indispensables pour l'examen n'est que l'un de ces buts. La possession d'un diplôme ne suffit pas à créer une individualité ; le progrès humain, le progrès national, tant moral qu'intellectuel, ne sauraient trouver leur évaluation exacte et définitive dans les notes attribuées à la suite d'examens officiels. Tout évolue ici-bas, et le danger que nous courons est de ne pas prévoir assez, dans nos programmes d'Etat et dans les méthodes de l'enseignement public, les besoins de la société de demain.

L'Etat a donc un très grand avantage à ce que des personnes indépendantes se chargent des recherches dont découle le progrès ; il ne saurait témoigner trop d'intérêt à ce travail accompli pour le profit de tous dans un domaine particulier. Pestalozzi fut, somme toute, un maître privé ; c'est dans des écoles privées que la réforme de l'enseignement des langues s'est élaborée ; et il est extrêmement frappant de constater que ce sont aujourd'hui encore des institutions indépendantes de l'Etat qui énoncent ou mettent en pratique les idées les plus hardies en matière d'éducation, celles dont l'école officielle de demain fera son profit.

L'histoire des écoles enfantines fournit un des exemples les plus remarquables de l'utilité de l'initiative privée en matière de progrès scolaire. Dans la pensée de Froebel, les jardins d'enfants devaient se substituer à l'école traditionnelle ; par la force des choses, la réforme resta cependant limitée à la prééducation. De quoi s'agissait-il ? D'appliquer à cette plante délicate qu'est l'enfant la règle du bon jardinier qui défriche, laboure et fertilise le sol avant de l'ensemencer. L'âme enfantine est un sol vierge sur lequel bonnes et mauvaises herbes poussent au hasard de sa nature héréditaire et des influences extérieures. Il faut discipliner cette première éclosion des idées et des sentiments, non par un enseignement prématuré

d'abstractions pour lesquelles le jeune élève n'est pas mûr encore, mais par des exercices de tous genres qui le mettent en contact avec la nature et lui donnent l'occasion de faire l'exercice de ses facultés.

Frœbel fut donc le créateur de la seule pédagogie qui puisse convenir au premier âge, la *pédagogie du jeu*. Au point de vue scolaire proprement dit, l'idée féconde de son système a été de mettre l'intérêt à la base de l'enseignement, de faire l'éducation des sens et de la main avant que de songer à meubler le cerveau, et de faire l'éducation du langage parlé avant d'enseigner la lecture et l'écriture.

Quels fruits a portés cette idée ? Un siècle presque s'est écoulé entre le séjour de Frœbel à Yverdon et le moment où quelques cantons suisses et divers pays étrangers donnèrent aux écoles enfantines la consécration officielle et s'occupèrent de former un corps enseignant pour elles. Si l'idée du génial créateur des jardins d'enfants ne s'est pas perdue au cours d'un temps aussi long, c'est, il faut le reconnaître, grâce à l'initiative privée, qui avait maintenu vivante la tradition frœbelienne.

Appliquées sur une grande échelle, les idées écloses dans un milieu restreint courent le risque de se cristalliser en un système dont l'uniformité et la rigidité gênent les évolutions futures. L'école frœbelienne officielle n'a pas échappé à ce danger, en se transformant trop souvent en une simple garderie où le temps est consacré à certaines séries d'exercices, selon un programme et un horaire déterminés. C'est un grand progrès sur le passé, sans doute, mais ce progrès n'est complet que si l'école enfantine est conçue en fonction de l'ensemble du travail éducatif ; elle ne doit pas être un compartiment fermé, mais une porte ouverte vers l'avenir. Pour que son travail soit fécond, la jardinière doit être toujours consciente du but éloigné à atteindre, ce qui suppose de sa part une connaissance très complète du problème scolaire, envisagé comme un tout. C'est dire que la préparation d'une bonne maîtresse frœbelienne devrait être plus complète que ce n'est le cas dans la plupart des Etats.

Ici comme ailleurs, le danger est que l'on prenne pour un but ce qui n'est qu'un moyen ; c'est que, dans les travaux

exécutés, pliages, collages, dessins en couleurs, tissages, tressages, on vise plus à l'effet produit sur le public et les parents qu'à l'influence éducative ; le travail en plein air, les jeux de construction et de recherche libre, doivent garder la première place ; les causeries morales doivent rester enfantines sans devenir puériles. Les chants mimés et les rondes ne doivent pas tourner au dressage, mais être l'expression plastique naturelle d'idées et de sentiments réels ; à ce point de vue, la méthode Jaques-Dalcroze est un idéal difficilement réalisable sans l'aide de spécialistes, mais dont il faut tendre à se rapprocher dans la mesure du possible.

D'autre part, l'Etat ne fit pas toujours, en faveur de la nouvelle institution, les sacrifices désirables ; le terme même de « jardins d'enfants » est une ironie quand il s'applique à des classes trop chargées, logées dans des locaux sombres ou insuffisants, loin de la nature. Il faut aussi que l'« enseignement » tienne compte du milieu social et s'y adapte ; cela suppose de la part du personnel enseignant beaucoup de tact et un sens psychologique très sûr dans une tâche qui est un véritable apostolat. C'est l'oubli de toutes ces conditions qui a fourni à Léon Frapié le modèle de sa lamentable « Maternelle ».

Il fallait un réformateur nouveau à cette réforme à peine née. Ce fut une réformatrice qui se présenta, et l'on peut saluer dans l'œuvre toute récente et déjà féconde de Mlle Montessori l'un des premiers apports de la jeune école italienne au mouvement pédagogique contemporain.

Au dressage collectif qu'était devenue, à des degrés divers, suivant les classes et la valeur du personnel enseignant, l'école frœbelienne, Mlle Montessori substitue le libre épanouissement de l'individu dans la collectivité. Au lieu d'astreindre le petit élève à un travail strictement réglé, demi-heure par demi-heure, elle lui laisse le libre choix de ses occupations, et se borne à mettre à sa disposition le matériel qui lui permet de faire l'exercice de ses sens. A part les moments d'attention générale indispensables pour l'initiation à un nouveau travail, l'enfant est libre de donner son temps aux plantes de son jardin, aux jeux de construction disposés sur sa table, au modelage, au coloriage de formes géométri-

ques¹. L'école Montessori a voulu rétablir de la sorte la spontanéité enfantine dans ses droits ; le rôle de la maîtresse d'école, rôle délicat, fait de tact, de mesure et d'autorité voilée, est de diriger toutes ces activités vers un but général sans qu'il y paraisse.

A ces conditions intérieures correspondent des nécessités extérieures non moins importantes : la salle d'école doit être gaie, bien éclairée, gentiment ornée, et ouvrir sur un jardin ; le mobilier léger et facilement transportable permettra le travail en plein air lorsque le temps s'y prête. L'enseignement, plus individuel que collectif, resterait sans résultats suffisants si le nombre des élèves dépassait 20 à 25.

La profonde intelligence qu'à l'école Montessori de la valeur de l'éducation des sens, l'importance justifiée qu'elle attribue au développement de la personnalité, l'influence qu'opèrent toutes les impressions à un âge où le caractère pousse ses premières racines, l'optimisme et la gaieté sereine qui résultent d'une enfance heureuse, tout cela assure à la prééducation une action durable et profonde. L'école Montessori est la forme latine de l'école Fröbel ; aux peuples latins de n'en pas méconnaître la valeur !

Pour faire suite au jardin d'enfants, il faut une école primaire et secondaire qui ne mette pas au rancart les principes qui en sont l'élément vivifiant. Il y a souvent un abîme entre la spontanéité de la première éducation, la joie qu'y fait régner le jeu, la vie qu'y apporte un matériel varié, le contact direct avec la nature où s'épanouit le tout jeune enfant, et l'étude livresque et la discipline stricte qui lui font suite. Il suffit pour s'en convaincre de lire certaines appréciations d'hommes qui ont illustré les lettres et les sciences et qui, fort souvent, ont gardé rancune à l'école de la contrainte qu'elle a exercée sur leur jeune âge. Tel Victor Hugo s'écriant :

Marchands de grec, marchands de latin, dogues,
Philistins, magisters, je vous hais, pédagogues !

Puisse l'école d'aujourd'hui, celle de demain, ne pas mériter un tel anathème !

¹ Voir à ce sujet l'article publié dans l'*Educateur*, n° 15 de l'année 1917, par Mlle S. Gagnebin : *Le système Montessori*.

Pourtant, la contrainte qu'on lui reproche d'exercer sur les élèves n'est pas le fait des maîtres seuls ; elle est souvent, indirectement, celui de parents peu conscients de l'insuffisance intellectuelle de leur progéniture, et de l'Etat, qui contrôle les résultats de l'enseignement et les veut bons. Cette prétention est justifiée quand les aptitudes des enfants sont normales ; mais l'hérédité et le milieu social créent entre élèves de la même classe de telles différences d'aptitudes, qu'une différence de programme et d'exigences devraient en résulter.

Deux réformes scolaires récentes ont cherché à répondre à ce besoin.

La première est la création de classes spéciales pour enfants anormaux. Qu'est-ce qu'un anormal ? Il est des anomalies causées par des infirmités physiques qui peuvent être facilement diagnostiquées. Si l'infirmité est curable, elle relève de la médecine ; si elle est incurable, l'infirmes a sa place dans un établissement spécial groupant les anormaux de même sorte : aveugles, sourds-muets, bègues, nerveux. On sait les magnifiques résultats obtenus par ces pédagogies spéciales.

Mais il est une anomalie infiniment plus fréquente. Il est de nombreux enfants, normaux en apparence, mais souffrant d'un vice congénital affectant l'ensemble de l'être psychique, et dont la faculté de compréhension est tellement diminuée, qu'ils ne pourraient retirer aucun fruit de l'enseignement tel qu'il se donne généralement. Dans cette catégorie d'êtres, il n'y a pas que des idiots incurables ; il y a de très nombreux enfants d'intelligence fort au-dessous de la moyenne, et dans lesquels maîtres et maîtresses voient en général des cancrs invétérés. Or les milliers et milliers d'observations faites depuis une trentaine d'années par des médecins de l'enfance, des psychologues et des éducateurs, ont conduit à la certitude que la faiblesse d'intelligence est curable dans une certaine mesure, que la faculté de compréhension, qui n'est en somme que la mise en œuvre de l'ensemble de nos moyens psychiques, peut être stimulée, réveillée, guidée, bref, qu'elle est susceptible d'amélioration par l'éducation.

L'idée heureuse, dans cette pédagogie nouvelle, a consisté à *appliquer aux enfants anormaux les données fournies par la*

pédagogie des tout petits, et à considérer l'anormal non pas comme un être taré, mais comme un être *retardé* dans son développement. L'œuvre admirable du Dr Decroly, de Bruxelles, qui a réussi à faire de centaines d'enfants que l'on eût abandonnés autrefois à leur misérable sort, des êtres utiles à la société, témoigne éloquemment des résultats obtenus déjà par la pédagogie des anormaux.

Comme au Kindergarten, le moyen principal mis en œuvre par cette pédagogie est le jeu, et cela à un degré infiniment plus élevé encore. Le problème a consisté à imaginer des jeux dont le résultat soit d'aiguillonner le jugement sur la base de l'exercice des sens. Par sa nature même, le jeu excite l'intérêt. Il permet de faire répéter à l'enfant un nombre indéfini de fois des gestes exigeant une activité intellectuelle donnée. Sans la base du jeu, on n'aurait jamais obtenu de l'anormal l'intérêt qui a vaincu son inertie ni la répétition de l'action qui a assuré le progrès.

On sait que le Dr Decroly a trouvé à Genève, en la personne de Mlle Alice Descœudres, une collaboratrice d'un très grand mérite à qui nous devons un ouvrage sur la matière des plus instructifs, des plus complets et des plus intéressants¹. M. le Dr Decroly et Mlle Descœudres ont imaginé tout un système de jeux éducatifs qu'ils enrichissent constamment de nouvelles créations.

Bien qu'elle ait fait l'objet de lois et de règlements dans plusieurs cantons suisses, la question de la création des classes d'anormaux est loin d'être résolue chez nous de façon pratique et définitive. Signalons à tout le moins un modèle du genre dans la classe d'anormaux de Genève que dirige Mlle Descœudres.

* * *

La différence qui sépare l'anormal de l'élève peu intelligent n'est pas plus grande en fait que celle qui sépare l'élève peu intelligent de l'élève d'intelligence moyenne, ou l'élève moyennement intelligent de l'élève très intelligent. Il n'y a pas de saut brusque entre ces diverses catégories.

On s'est donc demandé (et c'est là la deuxième réforme à

¹ *L'éducation des enfants anormaux*, par Alice Descœudres.— Delachaux & Niestlé, Neuchâtel. Un vol. de 434 pages, broché 4 fr.

laquelle nous avons fait allusion) si l'institution de classes spéciales pour chacune de ces catégories d'enfants ne se justifiait pas tout aussi bien que celle des classes d'anormaux. Il est certain que les différences énormes d'aptitudes entre élèves d'une même classe créent au maître des difficultés toujours renouvelées qui faussent son enseignement au préjudice des uns et des autres, au préjudice de l'élite surtout, retardée dans son développement, et des élèves peu doués, incapables de bénéficier de leçons et de manuels destinés à la moyenne.

La ville de Mannheim a, la première, résolu ce problème par la création de classes superposées de même année. Elle a prévu, pour chaque année scolaire, trois degrés différents d'aptitudes. Les programmes en sont parallèles avec, pour le degré inférieur, de grandes simplifications et des procédés d'enseignement qui se rapprochent de ceux de la pédagogie des anormaux, et, pour le degré supérieur, les enrichissements et les procédés plus rapides que permettent les aptitudes des élèves. Le grand avantage de ce système est de permettre en tout temps le passage à une catégorie supérieure d'un élève qui s'est développé tardivement et le renvoi à une catégorie inférieure d'un élève qui fait preuve d'insuffisance, tout en laissant tous les enfants sans distinction accomplir un cycle d'études complet en rapport avec leurs dons intellectuels et leurs possibilités d'assimilation. C'est la fin des échecs de promotions si fréquents dans nos classes.

Cette innovation extrêmement intéressante n'est possible que dans les grandes villes. Bâle et Zurich on ont fait des applications quelque peu atténuées, qui ont donné d'excellents résultats. L'organisation adoptée par la ville de Lausanne pour l'enseignement de l'allemand dans ses écoles primaires est basée sur le même principe : cet enseignement est réservé aux élèves des dernières années d'études ayant de leur langue maternelle une connaissance suffisante pour justifier cet enrichissement du programme ; tandis que ceux d'entre eux qui ont obtenu une bonne note moyenne de français vont prendre leur leçon d'allemand auprès du maître spécial, les autres reçoivent de leur instituteur des leçons supplémentaires de français.

Dans un pays démocratique comme le nôtre, où il est diffi-

cile d'imposer une organisation nouvelle sans tenir compte des désirs et parfois des préjugés du public, l'application intégrale du système de Mannheim n'irait pas sans quelques difficultés. Même sous une forme atténuée, ce système peut néanmoins rendre de bons services, si l'on veut bien se souvenir qu'une classe doit être d'autant moins nombreuse que son programme exige un enseignement plus individuel, et qu'il est des économies (dans le nombre des maîtres et des locaux scolaires, aussi bien que dans le matériel utilisé) qui entraînent inévitablement des déficits dans les résultats. Une classe d'élèves peu doués ne devrait pas compter plus de 20 élèves ; tout un entraînement spécial serait nécessaire au maître ou à la maîtresse à qui elle est confiée ; loin d'être considérée comme une déchéance dans la « hiérarchie » scolaire, la direction d'une telle classe devrait être envisagée comme une promotion, à l'égal de l'enseignement primaire supérieur, et être rétribuée comme telle. C'est pour avoir méconnu ces principes que plusieurs écoles n'ont pas obtenu des classes sélectionnées tout l'avantage désirable.

Un obstacle au groupement des élèves par ordre d'aptitudes vient souvent des parents d'élèves peu doués, qui considèrent bien à tort la situation faite à leur progéniture comme préjudiciable à son avenir. C'est tout le contraire qui est vrai ; les petites satisfactions d'amour-propre n'ont rien à voir ici, et il serait très désirable que l'éducation du grand public sur ces questions fût faite mieux qu'elle ne l'a été jusqu'ici. Tout travail d'étude accompli en dehors des aptitudes de l'élève est vain. Il cause du temps perdu ; il engendre le dégoût de l'école ; il transforme en un dressage obtenu par contrainte ce qui devrait être une activité libre et joyeuse pour qu'elle pût être féconde.

L'importance de cette question est encore augmentée par l'intérêt qu'a un pays démocratique comme le nôtre à posséder une élite à même d'assurer ses destinées matérielles et intellectuelles. C'est cette élite qui pourvoit à son progrès ; or elle est sacrifiée aujourd'hui par une organisation scolaire qui lui refuse la nourriture intellectuelle et la forme d'enseignement auxquelles elle pourrait prétendre.

* * *

Mais une question se pose dès que l'on veut opérer une sélection des élèves. Quelle sera la norme qui permettra de constituer les groupements ? Où commence l'anormalité intellectuelle ? Qui dira avec certitude qu'un enfant est un retardé intellectuel ?

C'est ici qu'intervient une des conquêtes de la psychologie moderne qui est encore bien loin d'avoir donné tous les fruits qu'on peut en attendre : nous voulons parler de l'application à la pédagogie des recherches de la psychologie expérimentale. Sous cette influence, la pédagogie tend à devenir elle-même une science expérimentale, de science appliquée qu'elle était exclusivement. La pédagogie expérimentale ne vise pas seulement à classer les élèves selon leurs aptitudes ; elle exige de toute théorie éducative qu'elle fasse la preuve du bien-fondé de ses affirmations.

Nous nous sommes demandé déjà si l'on pouvait appliquer aux faits psychiques dont relève l'éducation le procédé scientifique de recherches qui consiste à observer de très nombreux cas isolés, à grouper les résultats analogues, à diagnostiquer la cause de ces analogies et à en tirer une loi basée sur une certitude en quelque sorte mathématique. Le moment est venu de serrer le problème de plus près.

Le besoin de certitude est le propre du savant ; il est rarement celui du commun. Le jour où quelqu'un s'avisait de demander aux gens d'école sur quelle certitude scientifique ils basaient leurs méthodes d'enseignement et leurs systèmes d'éducation, l'étonnement fut grand dans le monde pédagogique. Les psychologues n'avaient-ils pas écrit déjà de gros livres sur les sens et l'intelligence, sur l'âme de l'enfant, sur l'association des idées, sur l'éducation de la volonté, etc., et n'était-ce pas sur cette base que l'école du 19^{me} siècle avait accompli la réforme des études ? Oserait-on contester le caractère scientifique des systèmes d'éducation issus de Comenius, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbart et de quelques autres encore ?

— Nous discernons en effet des éléments scientifiques dans chacun d'eux, mais nous contestons le caractère scientifique

de toute théorie qui n'est pas fondée sur l'expérience, répondirent les psychologues de la nouvelle école.

— Mais, dirent les herbartiens, c'est sur l'expérience que nous basons la théorie du plan d'études et celle de la leçon. Nous avons observé beaucoup d'enfants; nos observations nous ont conduits à des déductions dont la vérité nous paraît certaine.

— Vous n'avez le droit d'ériger ces déductions en lois, répondaient aussitôt leurs terribles contradicteurs, que si le nombre de vos observations est suffisant, si les circonstances dans lesquelles vous les faites sont identiques, si les résultats en ont été strictement contrôlés et si, enfin, la concordance des résultats est établie de façon assez certaine pour que le doute ne soit plus permis.

De plus, ajoutaient-ils, êtes-vous bien certains d'avoir vraiment basé votre pédagogie sur la psychologie *de l'enfant*? N'est-ce pas plutôt de l'observation de vous-mêmes que vous déduisez les lois de l'esprit? Or, qui êtes-vous, pour vous croire le prototype de l'enfant?

N'avez-vous pas laissé filtrer dans vos systèmes vos idées préconçues, vos préjugés, votre nature propre? N'y avez-vous pas poursuivi la confirmation de vos opinions, l'approbation de vos chères habitudes? Vous dites, par exemple, que les sentiments dérivent des idées. Mais Rabelais n'avait-il pas déjà dénoncé l'existence d'une science sans conscience? N'avait-il pas dit qu'elle est la ruine de l'âme? Ne voit-on pas chaque jour des gens dont le cerveau est admirablement meublé d'idées et dont le caractère est faible ou même vicieux? Et si les idées sont une chose et les sentiments et le caractère une autre chose, que reste-t-il d'un système qui base l'éducation de la volonté sur l'acquisition des idées?

C'est ainsi qu'en divers lieux, en France, en Allemagne, en Amérique, les affirmations de la pédagogie éducative ont été remises en question. La science psychologique ayant subi une crise profonde qui l'a conduite à une transformation radicale sur la base de l'expérimentation, la pédagogie, qui n'est qu'une des applications de la psychologie, subit le contre-coup de cette crise.

Il serait prétentieux de ma part de m'étendre longuement

ici sur un mouvement qui possède en Suisse romande l'un de ses représentants les plus éminents dans la personne de M. le professeur Ed. Claparède, et dans l'Institut J.-J. Rousseau, fondé par lui et dirigé avec tant de compétence par M. Pierre Bovet, l'un de ses centres de recherches les plus en vue. Mon rôle est simplement de marquer la place prise par les recherches positives et expérimentales dans l'évolution des idées en matière d'éducation. Dans l'impossibilité de faire davantage, je citerai la transformation que ces recherches ont fait subir à tout ce qui a trait à la mémoire et à la mémorisation.

L'école herbartienne avait fait faire à la technique de l'enseignement un très grand progrès en considérant la mémorisation comme la résultante, et non le point de départ, de toutes les activités intellectuelles. La pédagogie expérimentale plaça cette question sur le terrain des faits. Ce furent d'abord les recherches du médecin et psychologue français Ribot, consignées dans son livre classique sur les *Maladies de la mémoire*. En étudiant de nombreux cas d'amnésie, il a pu en déterminer les causes. Il a inauguré ainsi la méthode, très en vogue actuellement, qui consiste à observer les anormaux intellectuels pour mieux comprendre comment procède l'esprit des normaux.

Puis ce fut l'expérience fameuse de W. James, démontrant que la mémoire ne se développe pas par l'exercice à la façon d'un muscle, et prouvant qu'elle est un outil dont on peut apprendre à se servir au mieux de ses aptitudes personnelles, mais dont on ne peut changer le métal.

Nous savons dès lors qu'il y a une technique de la mémoire qui est, dans une certaine mesure, propre à chaque individu. Nous savons que ce n'est qu'à égalité d'aptitudes que l'esprit opère de même façon.

Sur quoi reposent ces aptitudes ? Sur le développement, le degré d'acuité des sens, répondent les psychologues expérimentaux.

Et c'est là qu'intervient la distinction, aujourd'hui nettement établie, entre les mémoires propres à chaque sens, auxquelles vient s'ajouter la plus tenace de toutes, la mémoire motrice, qui semblerait supposer l'existence d'un sixième sens, le sens musculaire. L'enseignement utilise tout particu-

lièrement les mémoires visuelle, auditive et motrice, très inégalement développées suivant les individus¹.

Puisqu'il est avéré que nous sommes tous, à des degrés divers, des visuels, des auditifs, des moteurs ou des types intermédiaires, et puisqu'aussi bien le type absolument normal est plutôt l'exception, on peut se demander si nous aurons autant de types d'enseignement que nous avons de types d'écoliers. Non contents d'avoir des classes d'anormaux et des classes sélectionnées, aurons-nous encore des classes de visuels, d'auditifs ou de moteurs? Nullement, mais il faudra que notre enseignement soit la synthèse de ce qu'il serait s'il s'adressait exclusivement à l'un ou à l'autre des types intellectuels qui composent nos classes. Il faudra que chacun d'eux y trouve sa nourriture spéciale.

Et c'est ainsi que se trouve démontrée l'affirmation trop vague de la pédagogie éducative qui déjà voulait provoquer des impressions sensorielles diverses afin d'assurer la mémorisation. Mais la certitude a remplacé l'hypothèse. Elle a transformé en une science un empirisme vague et imprécis. Elle a rectifié, précisé, complété les affirmations de l'école de naguère. Elle a abordé les problèmes de technique sans idée préconçue, sans parti-pris d'aucune sorte. Elle est entrée dans le détail des études. Elle a voulu savoir comment on retient des mots, des nombres, des formes, des couleurs, des impressions simples et des impressions complexes. Elle a déterminé la nature des réactions que les impressions font les unes sur les autres, s'aidant ou se contrariant suivant les cas.

En faisant table rase des affirmations dont on s'est contenté jusqu'ici, elle n'entend pas en contester à priori le bien fondé. Elle veut au contraire en faire la preuve si cette preuve peut être fournie. Mais elle porte un scalpel impitoyable sur les déformations qui, à la faveur de la routine, des préjugés ou de l'ignorance où nous sommes des secrets de l'âme enfantine, se sont fait jour dans le travail éducatif.

¹ Dans un débat récent sur la question de l'orthographe, provoqué par le Dr César Roux, dans la Société des anciens élèves des écoles moyennes vaudoises, l'éminent chirurgien a mis en doute l'exactitude de cette théorie. Sans faire tort à l'illustre savant et philanthrope lausannois, on peut mettre au-dessus de la sienne l'autorité, dans ce domaine spécial, de centaines d'hommes de tous pays, qui ont fait de l'observation de l'enfant le sujet d'études prolongées, et dont les travaux concordent en général de façon remarquable.

Elle vient au secours des autorités scolaires désireuses de classer leurs élèves selon leurs aptitudes, en imaginant des tests qui permettent d'établir pour chaque individu quelles sont ses facultés de compréhension et d'assimilation. Elle détermine ses aptitudes intellectuelles tout comme un médecin détermine ses aptitudes physiques.

Elle ne borne donc pas son œuvre au travail scolaire seulement. Elle veut faire œuvre humanitaire et sociale. Elle remonte aux causes des anomalies qu'elle constate : causes individuelles ou fortuites, causes héréditaires, causes sociales. Le milieu où vit l'élève joue un rôle déterminant dans la tournure de son esprit : elle veut connaître ce milieu et en établir l'influence. Le médecin et le sociologue viennent au secours de l'homme d'école en mettant au service de ce que l'on croyait être une simple question d'ABC les résultats de leurs observations et les ressources de leur science.

Je vois dans cette collaboration de la science médicale et de la sociologie à l'humble travail du maître d'école, l'un des signes les plus heureux de l'heure présente, le progrès le plus considérable qu'ait enregistré la pédagogie du dernier quart de siècle.

Jusqu'ici, le corps enseignant était isolé dans sa lutte contre les préjugés et les conceptions fausses de l'éducation, la routine des examens, l'impatience des parents souvent peu conscients des aptitudes, ou plutôt des inaptitudes de leurs enfants.

Le mandarinat qui fleurit un peu partout et impose des diplômes pour toutes les carrières, entrave et complique le travail scolaire dès que celui-ci se propose, non plus un dressage en vue de l'examen, mais une éducation harmonieuse dans la limite des aptitudes naturelles. Désormais, les éducateurs possèdent des auxiliaires d'autant plus précieux qu'ils sont plus exactement, plus scientifiquement renseignés.

Je dois toutefois à ma qualité d'enseignant de formuler à ce propos une réserve expresse. Le travail de laboratoire est une chose, la fonction du maître d'école en est une autre. S'il n'a pas le droit d'être un ignorant en ces matières, celui qui a la responsabilité d'une classe ne peut que bien rare-

ment devenir un spécialiste en psychanalyse. J'irai plus loin : je dirai que s'il l'était, il risquerait de disperser son activité dans un enseignement trop individualisé que les circonstances matérielles rendent impossible dans nos classes. Son rôle est de connaître et d'appliquer les principes convenant à l'ensemble des élèves, utiles à sa classe envisagée comme un tout. Il lui est vraiment difficile de faire plus, car — faut-il le rappeler? — le temps est court et la tâche est lourde.

Est-il nécessaire d'ajouter encore qu'aucune théorie pointilleuse, aucun contrôle scientifique minutieux ne devra venir troubler dans leur travail (dans leur art serait un mot plus juste) ces natures généreuses, hélas trop rares, dont l'enseignement est la vocation innée, et qui, d'instinct, par le seul jeu de leurs intuitions, trouvent le chemin du cœur de leurs élèves et pénètrent les secrets de leur esprit ?

* * *

Nous avons constaté déjà que le mouvement éducatif de la fin du 19^{me} siècle ne sortait pas du cadre de l'école traditionnelle et se bornait à en perfectionner les moyens d'action, en continuant à faire du savoir la base de la formation de la personnalité. Or beaucoup de gens contestent qu'éducation de l'esprit signifie éducation du caractère; ils contestent qu'acquisition des idées et éducation du cœur et de la volonté soient une seule et même chose. C'est là sans doute l'un des gros problèmes qui se posent à notre conscience.

C'est à la solution de ce problème que s'attache le professeur munichois Fœrster. Les grandes traditions morales et religieuses sont, à ses yeux, la seule base sûre pour la formation d'un caractère viril, fidèle aux principes du bien. Pour tremper le caractère, il importe peu, selon lui, que l'esprit soit richement meublé : il faut qu'avant toutes choses, des règles de vie fondées sur une expérience, une tradition séculaires soient acceptées, reconnues et appliquées sans discussion oiseuse. C'est à ce prix qu'on mettra fin à l'anarchie morale qui menace la société dite civilisée.

Sans mettre ici en discussion une doctrine qui tient du dogme plus que du libre examen, je constate qu'il existe à tout le moins un pays où l'éducation du caractère est plus

qu'ailleurs indépendante de la culture des idées. Ce pays, c'est l'Angleterre.

Tous ceux qui ont visité des écoles anglaises savent combien de choses surannées y subsistent dans les programmes et la forme des leçons. Et pourtant il n'est pas de nation qui ait son caractère propre plus fermement dessiné. Il n'est pas de peuple où l'esprit de décision, de détermination tranquille soit plus courant. Il n'en est pas où l'on rencontre plus de volontés fermes, plus de caractères, en un mot, suivant sans broncher la voie que la tradition, leur vocation, leur rôle social leur assignent.

Dans ses *Notes sur l'Angleterre*, écrites vers 1860, Taine en faisait déjà la remarque. A propos de sa rencontre avec deux jeunes gens de dix-huit ans partant pour une colonie anglaise avec la ferme décision d'y réussir, de s'y créer une position lucrative et de rentrer au pays dans la force de l'âge avec fortune faite, Taine déplore que les jeunes Français soient trop attachés au foyer paternel (et surtout maternel) pour être capables d'une telle décision. Et il rend hommage au système anglais d'éducation, qui enlève l'enfant au milieu familial pour le rendre plus tôt maître de soi.

Mais c'est le livre fameux de M. Demolins sur la *Supériorité des Anglo-Saxons*, paru en 1898, qui a déterminé en pays de langue française la fondation des écoles dites *nouvelles*, inspirées pour une bonne part de la tradition anglo-saxonne.

Ayant constitué un fonds pour la création de la première école de ce genre ouverte en France, M. Demolins fit l'acquisition de la vaste propriété des Roches, en Normandie, négligée et presque inculte.

Le premier travail qu'il imposa à ses élèves fut l'aménagement du terrain et de la ferme, la construction des chemins de dévestiture, le drainage de la propriété. Les travaux d'atelier alternèrent avec les travaux en plein air. Les élèves furent tour à tour menuisiers, charpentiers, garçons de ferme.

Chaque jour de la semaine était partagé en trois parties bien distinctes : la matinée était consacrée au travail intellectuel, l'après-midi aux travaux manuels et aux sports, et la soirée à l'art, à la musique, aux récréations de société.

A cette époque, le mouvement avait déjà gagné l'Allemagne et le Dr Lietz venait de fonder ses écoles d'Ilseburg, de Haubida et de Biberstein. Dès lors, les écoles dites nouvelles ne se comptent plus.

Que signifie ce mouvement pour l'éducation du caractère ? Il signifie d'abord retour à la nature, retour aux nobles travaux par lesquels l'homme assure sa subsistance. Il signifie donc aussi, pour l'enfant des milieux intellectuels, éveil de nouvelles sources d'intérêt et d'énergie.

M. Demolins voulait arracher ses compatriotes à l'intellectualisme mièvre des salons, les rendre aux œuvres de progrès par l'action et non plus par la pensée seulement. Il voulait mettre fin à cette singulière erreur des Latins, qui croient trop facilement que lorsqu'ils ont parlé, ils ont agi. « Voulons-nous continuer à fabriquer des lettrés, s'écriait-il, et laisser les Anglais créer des hommes ? Ne voulons-nous pas enfin d'une école qui développe à la fois chez l'enfant, la largeur de l'intelligence et la largeur de la poitrine ? »

Le rêve du créateur de l'École des Roches s'est-il réalisé ? Quel a été l'apport des écoles nouvelles dans la création de la jeunesse d'élite qui fait aujourd'hui notre admiration par sa vaillance, son esprit de décision, son mépris de la mort ?

Les données statistiques indispensables nous manquent encore pour répondre avec quelque certitude à cette question. Les écoles nouvelles étant des écoles privées et exigeant des finances d'études très élevées, elles ne sont accessibles qu'à une classe privilégiée de la population. Rares sont celles qui ont maintenu intactes les règles fixées par leurs fondateurs. Elles ont dû se plier aux exigences des parents qui désirent que leurs enfants obtiennent, au bout de leurs études, les diplômes officiels qu'il est de bon ton de posséder, même si l'on ne désire pas briguer un emploi. Elles ont vu venir à elles trop de ratés des écoles publiques, qui ne sont pas nécessairement de mauvais élèves, mais qui le sont le plus souvent.

La plupart d'entre elles n'ont pas maintenu intégralement le principe, posé par les initiateurs du mouvement, de la formation du caractère par le travail manuel. Elles ont sacrifié le principe national, qui fait la force des écoles anglaises, en admettant comme élèves des enfants de toutes provenances,

j'allais dire de toutes couleurs, chez lesquels on observe toutes les variétés mondiales de l'atavisme. L'influence éducative d'une école cosmopolite à l'excès est iminée et presque condamnée d'avance par l'absence de tradition. Or la tradition de la race, la tradition nationale, sont la base première d'une véritable culture du caractère.

Mais le rôle utile des écoles nouvelles a été autre que celui qu'en attendaient leurs initiateurs. Elles ont permis des expériences qui sont interdites à l'enseignement public. Elles ont pu tenter, dans l'enseignement des langues, dans celui des sciences, dans la réforme des études en un mot, des essais dont toutes les écoles ont bénéficié. La liberté de doctrine dont elles jouissent a fait de ces écoles les éclaireurs de la pédagogie de l'avenir.

Les écoles nouvelles ont surtout marqué la réaction contre la rigidité des programmes et la maladie des diplômes dont souffre l'enseignement officiel en Europe. Elles ont été la réaction nécessaire contre l'excès d'intellectualisme qui nous menait tout droit à la débilité physique et morale. Elles ont marqué le renouveau réjouissant de l'éducation physique, de la vie en plein air, dont nous sommes en droit d'attendre une jeunesse mieux armée pour la vie que ne l'a été celle de notre génération.

L'éducation traditionnelle avait vu sa tâche dans l'acquisition des *connaissances*; l'éducation nouvelle a fixé la sienne dans l'acquisition *d'énergies*.

* * *

On parle beaucoup aujourd'hui du *principe énergétique* et de son application dans l'éducation. On a donné ainsi un nom nouveau à une chose très vieille : le besoin d'activité chez l'enfant, et le devoir qu'a l'école de répondre à ce besoin. Pestalozzi ne disait pas autre chose lorsqu'il affirmait qu'il faut faire de l'enfant l'artisan de son savoir.

Mais jusqu'ici on a fait de cette activité presque exclusivement une activité de réflexion et de parole, une activité cérébrale. Les écoles nouvelles ont marqué la première réaction sérieuse contre cette tendance. Il me reste à dire comment ceux des éducateurs d'aujourd'hui qui sont à l'avant-garde,

entendent élargir l'application de ce principe. La nécessité d'être bref m'oblige à me borner à deux exemples caractéristiques.

Déjà pendant les années qui ont précédé la guerre, nous avons assisté à un renouveau de *l'éducation civique et nationale*. Parallèlement à ce mouvement s'en dessinait un autre en faveur du *self government*, un moyen de culture civique qui nous a été révélé par le professeur Færster, au retour de son long séjour dans les écoles américaines.

Qu'est-ce que le *self government*?

C'est l'organisation des classes en communautés civiques, maîtresses de leur destinée dans la mesure compatible avec la bonne marche des études. Une classe organisée selon ces données élit dans son sein un comité auquel elle doit obéissance sur des points déterminés par un règlement. Le maître ou l'un des maîtres assume généralement les fonctions de président. L'assemblée remplit tour à tour des fonctions *électives*, par le choix du Comité et des fonctionnaires; *législatives*, par l'élaboration ou la revision de son règlement; *administratives*, par les mesures en vue du bon ordre, du soin du matériel, de la gestion des fonds recueillis par cotisations, dons, concerts, et *judiciaires*, lorsqu'il y a lieu de prononcer des peines disciplinaires. La classe tient des séances ordinaires à jour et heure fixes, et, s'il le faut, des séances extraordinaires. Il en est dressé procès-verbal.

C'est la substitution du système républicain et démocratique au système de monarchie absolue qui règne actuellement dans la plupart de nos classes. On peut aussi admettre la forme d'une monarchie constitutionnelle en augmentant les droits du maître et en lui reconnaissant celui d'opposer son veto à des mesures qu'il estimerait nuisibles. Il arrive fréquemment que les élèves se montrent plus sévères dans l'octroi des punitions que le maître le plus rigide, et il est bon qu'un droit de modération soit attribué à celui-ci.

Le système peut n'être pas limité aux circonstances extérieures; il peut pénétrer l'enseignement lui-même, les élèves devenant les collaborateurs du maître, revisant les devoirs, en contrôlant les résultats, tout en se conformant à un ordre librement consenti. Lorsque tout est bien réglé, le maître trouve dans cette organisation une aide précieuse, qui le

décharge de besognes matérielles parfois très absorbantes et ne lui en laisse que la haute surveillance.

Au dire de tous ceux qui en ont fait une expérience approfondie et intelligente, le self government conduit à une transformation de la mentalité des enfants. On cite des cas où des classes rétives, en état de révolte latente, ont vu leur esprit modifié du tout au tout par cette collaboration bénévole à une œuvre d'amour et de progrès.

Pour apprécier comme il convient une réforme de cette portée, il faudrait un livre entier. Il faudrait marquer les limites que lui assigne le développement incomplet des enfants, leur nature primesautière et versatile. Il faudrait en rechercher les modalités les meilleures dans les écoles des divers ordres. En aucun cas nos classes ne devront ressembler à cette abbaye de Thélème sur le portail de laquelle étaient gravés les mots : « Fais ce que veux. » Il demeure constant que le principe d'obéissance reste un élément essentiel dans une bonne éducation.

Mais autre chose est l'obéissance librement consentie à des règles établies avec la collaboration de tous et pour le bien commun, ou la contrainte qui demeure, en dépit de tout, le moyen de discipline le plus courant. On l'a dit avec raison : Si nos écoles voulaient préparer les sujets modèles d'un monarque absolu, elles ne procéderaient pas autrement qu'elles le font souvent ; l'éducation pour la démocratie sur la base de la bonne volonté réciproque et de la coopération des énergies reste encore à faire. La question est dans l'air : la solution convenant à notre mentalité latine n'est pas encore définitivement trouvée. Qu'il nous suffise d'avoir marqué cette étape du progrès pédagogique contemporain.

La deuxième application du principe énergétique à laquelle nous avons fait allusion est d'une importance plus grande encore. Il s'agit de cette « école du travail » dont nous avons pu voir les premiers résultats au pavillon scolaire de l'Exposition nationale de Berne en 1914 ; résultats matériels et tangibles, les seuls qui puissent figurer dans une exposition, et dont l'importance est bien dépassée par les résultats éducatifs auxquels on vise par la confection de ces multiples objets.

Dégagée de toutes les considérations théoriques dont on

l'entoure, l'idée qui est à la base de cette nouvelle forme d'école est la nécessité de faire l'éducation manuelle dès le plus jeune âge. L'école enfantine y a pourvu; l'université donne au travail personnel, aux expériences et aux recherches de laboratoire une très grande place; mais les écoles primaires et secondaires sont encore figées dans l'éducation intellectualiste. La pensée et la parole y tiennent lieu d'action; la plume et le crayon y sont à peu près les seuls outils en usage.

On a bien cherché ici et là à réagir par l'introduction des travaux manuels, cartonnage et menuiserie, à partir de l'âge de 12 ans; mais cette innovation, comme tant d'autres, n'a pas tardé à tourner au dressage par la confection de séries déterminées d'objets, toujours les mêmes, et par un programme sans relation directe avec celui des autres disciplines.

C'est tout l'enseignement, dit-on aujourd'hui, qu'il faut vivifier par le travail de la main. Il faut mettre l'activité manuelle à la base de toutes les études qui s'y prêtent. Il faut cesser de décrire des expériences ou de se contenter de les faire devant l'élève; il faut que l'enfant les fasse lui-même. Il ne sert de rien de décrire ce qu'il advient d'une graine de haricot que l'on plante en terre; il faut que l'élève plante lui-même et observe. Il ne sert de rien de décrire la transformation d'un têtard en grenouille; que l'élève ait son aquarium et qu'il constate. Il est insuffisant de lui démontrer un théorème de géométrie, lorsque, par des expériences pratiques sur carton ou sur bois, il en pourrait trouver non seulement le bien-fondé, mais l'utilité. Il ne suffit pas d'inscrire au programme des leçons de choses sur le travail du jardinier ou des artisans; que l'élève ait son coin de jardin et qu'il travaille le bois.

Il ne s'agit pas là de projets en l'air; cette forme de l'école est réalisée à des degrés divers en Amérique, en Suède, à Munich, sous la direction de Kerschensteiner, et dans plusieurs villes suisses. A Zurich, l'ancien conseiller national professeur Seidel s'en est fait l'ardent apôtre.

Petit à petit, on perd la foi en une école encyclopédique qui veut tout enseigner et dépense ainsi une somme énorme de forces en pure perte; on cesse de voir dans l'orthographe le

critérium unique de la valeur d'une école, et l'on commence à s'apercevoir que d'autres éléments ont une valeur sociale infiniment plus grande.

On finira bien par reconnaître, même dans les milieux qui sont encore les plus réfractaires à cette idée, que l'école qui donne au pays des agriculteurs intelligents, de bons industriels, des commerçants qui considèrent leur commerce comme une fonction sociale, d'habiles artisans, fait plus pour sa prospérité que celle qui le pourvoit de ronds-de-cuir modèles.

Et l'on reconnaîtra peut-être que la tâche intellectualiste de l'école et sa tâche matérielle, loin d'être opposées, se complètent mutuellement. Un instituteur vaudois, qui fait résolument depuis plusieurs années l'essai de l'école du travail, me disait récemment que l'orthographe de sa classe s'était grandement améliorée à ce régime, bien qu'il y consacraît moins de temps. Ce fait, qui peut paraître paradoxal, s'explique fort bien lorsqu'on comprend que développer le sens de l'observation dans un ordre d'activité, c'est le développer du même coup dans un autre. Apprendre à voir le détail des choses, c'est apprendre à voir le détail des mots; exercer la mémoire visuelle, c'est améliorer toutes les études qui dépendent de cette mémoire.

Ce même instituteur a eu la joie de voir des vocations éclore sous ses yeux. Il a envoyé à l'école des Arts et Métiers de Genève plusieurs élèves qui fussent devenus sans lui des manœuvres de l'atelier ou de la plume. N'a-t-il pas bien servi la patrie?

Et si l'œuvre de l'école qui s'élabore gagne en profondeur ce qu'elle perd en surface, qui de nous osera s'en plaindre? Les programmes scolaires actuels ne sont pas « tabou ». Le programme du certificat d'études primaires, là où il existe, celui des examens de recrues, à qui j'en veux d'avoir cristallisé notre enseignement primaire, celui de la maturité fédérale, peuvent être révisés, allégés, rendus plus élastiques, mis en contact avec la vie; il faut que certains de ces programmes s'adaptent aux circonstances locales et que tous favorisent l'éclosion des aptitudes individuelles au lieu de les comprimer dans un moule trop rigide. L'École et la Vie, voilà deux notions qui doivent devenir moins étrangères l'une à l'autre.

* * *

Une dernière question se pose : Le principe énergétique peut-il inspirer toutes les formes de l'enseignement public ? Peut-il donner une âme commune à des écoles très diverses ? Parodiant une formule littéraire fameuse, pouvons-nous dire que le motto de l'école de l'avenir doit être l'action, encore l'action, toujours l'action ?

La réponse nous est donnée par les écoles américaines, que l'on semble découvrir aujourd'hui seulement. L'absence de traditions très anciennes et de préjugés trop enracinés, aussi bien que l'esprit d'entreprise et ce sens aigu des réalités qui caractérisent le Nouveau-Monde, ont permis d'y établir l'éducation publique sur des bases vraiment modernes. C'est ainsi que, pour un Yankee, une école de commerce est une école où l'on fait du commerce réel, où l'on achète, où l'on vend et où l'on comptabilise des opérations réellement effectuées, quitte à y user de marchandises fictives et à représenter la monnaie par des jetons. Le « principe du travail » est maintenant appliqué là-bas de l'école enfantine à l'université. La vocation de l'élève une fois trouvée, rien ne vient plus la contrarier ; aucune exigence pédante et tyrannique ne le contraint plus à s'adonner à des études pour lesquelles il ne ressent aucun goût, et l'on renonce à faire dépendre la suite de ses études, sous prétexte de culture générale, de l'obtention de notes suffisantes dans des branches du programme qui n'ont rien à voir avec la profession qu'il se propose d'exercer.

Une telle conception de l'école laisse tomber l'inutile ; seul ce qui est réel et durable subsiste. Loin de nous l'idée de méconnaître les lacunes qu'elle présente au point de vue de ce que nous sommes convenus d'appeler la « culture générale ». Mais cette culture à laquelle nous sacrifions tout, l'obtenons-nous vraiment et infailliblement ? En poursuivant cette chimère, combien n'avons-nous pas créé de déclassés et combien d'enfants et de jeunes gens nos écoles intellectuelles n'ont-elles pas dégoûtés à jamais des choses de l'esprit, pour n'avoir pas su s'adapter à leur nature !

Puis, a-t-on jamais donné une réponse satisfaisante à cette

simple question : Comment devient-on un homme cultivé ? Un tel homme peut-il être un produit direct de l'école ? Celle-ci ne doit-elle pas se borner à donner à ses élèves une méthode de travail grâce à laquelle ils puissent plus tard, moyennant beaucoup de labeur, un peu de loisir et quelque expérience de la vie, devenir, s'ils en ont les aptitudes, des hommes cultivés ?

Nous avons souri du pragmatisme américain. Nous l'avons appelé un matérialisme inintelligent. Nous l'avons accusé d'être sans idéal ! Modernes pharisiens, nous rendions grâces aux dieux de n'être point comme ces gens-là, affaristes sans intellect, voués au culte du Dollar.

Une voix a répondu par delà l'Océan ; c'est celle du Président Wilson. A l'heure où l'Europe s'abîmait dans la plus épouvantable des guerres, déchaînée par une nation qui avait porté très haut sa culture intellectuelle, mais qui avait cessé de soumettre ses ambitions au contrôle de la conscience universelle ; à l'heure où les dépositaires de traditions morales dont le Vieux-Monde était fier se taisaient, il a fait entendre la voix de l'Idéal. Ce chef de cent millions d'êtres humains que nous supposons absorbés par la poursuite du bien-être matériel, nous a fait entrevoir des temps meilleurs où une humanité régénérée par la souffrance proclamera l'avènement d'une justice égale pour tous les peuples. Ce représentant d'une nation richissime a proclamé l'inanité des biens terrestres dont le droit et la liberté ne sanctifieraient point l'usage.

Quelle leçon pour ceux qui croyaient détenir, dans le Vieux-Monde, la forme la plus haute de l'intellectualisme !

* * *

Que conclure de tout cela ? D'abord que rien n'est immuable dans nos systèmes d'éducation. L'école doit obéir à la loi du progrès ; œuvre d'une humanité en perpétuel devenir, elle doit évoluer avec les idéals que se forgent les hommes.

Ce progrès est assuré par le triple concours des théoriciens de l'éducation, du personnel enseignant et de l'Etat. Jamais leur tâche à tous les trois n'est apparue aussi importante qu'à l'heure présente.

On traite volontiers de science de cabinet les idées émises par les philosophes de l'éducation et surtout par les savants qui cherchent à fonder les méthodes d'enseignement sur des vérités générales ayant acquis force de loi. Tous les enseignants devraient au contraire se réjouir de ce qu'il existe de tels hommes ; dégagés des multiples contingences qui nous voilent trop souvent jusqu'aux buts essentiels que nous devons poursuivre, ils préparent l'avenir en étudiant le passé ; ils formulent pour notre compte les idées générales à la lumière desquelles nous devons apprendre à juger notre activité. L'accord préalable entre théoriciens et praticiens est indispensable pour que l'Etat puisse ensuite intervenir efficacement, par sa législation et sa réglementation, dans le vaste champ de l'éducation publique.

« C'est à l'Etat, dit Lysis dans son beau livre *Pour renaître*, c'est à l'Etat à moderniser les méthodes d'instruction et d'éducation pour former des hommes dans le sens qu'on donne à ce mot en Angleterre et aux Etats-Unis, des hommes audacieux, persévérants, réfléchis, conscients des réalités, disciplinés, pas des songe-creux, pas des rêveurs, pas des dictionnaires, des hommes sachant observer et vouloir, des hommes, enfin ! »

Et qu'il nous soit permis d'ajouter : des hommes qui trouvent la source de leur force dans une conscience droite.

Les années qui vont venir seront critiques pour nos écoles. Les peuples qui nous avoisinent auront retrempe leur énergie au creuset de l'épreuve la plus dure qui se puisse concevoir. Si, ce que Dieu veuille, une épreuve de même nature nous est épargnée, c'est l'école qui devra élever les âmes des hommes et des femmes suisses de demain à la hauteur de l'esprit des temps nouveaux. Combien grande et belle apparaît à cette heure la tâche de ceux qui, le plus souvent ignorés, préparent pour le pays la génération de demain !

Tâche intellectuelle d'abord. Quelles que soient les simplifications que les programmes puissent subir, il est un minimum, de connaissances indispensables à une vie digne d'être vécue qu'il faudra toujours enseigner.

Tâche sociale et humanitaire ensuite. Un jour que nous espérons prochain, la voix du canon se taira, et il faudra bien

alors que l'humanité remonte des abîmes où la folie des uns l'a fait descendre.

Et tâche nationale aussi. La Suisse veut vivre; elle veut vivre libre. C'est à l'école suisse à maintenir ardente la flamme sacrée allumée il y a 600 ans par les héros du Grütli. Pour nos enfants, le geste de Tell abattant le tyran a une signification plus haute que celui de Siegfried perçant le dragon. Tout Suisse digne de ce nom porte dans son cœur un Grütli qu'il ne laissera pas profaner.

Avant d'être le siècle de l'horrible guerre, notre siècle a été, a-t-on dit, celui de l'enfant. Puisse-t-il le redevenir bientôt !

ERNEST BRIOD.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DEPARTMENT OF CHEMISTRY
5408 S. UNIVERSITY AVENUE
CHICAGO, ILLINOIS 60637
TEL: 773-936-3700
FAX: 773-936-3701
WWW: WWW.CHEM.UCHICAGO.EDU