

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 22 (1931)

Artikel: Le facteur personnel dans l'éducation
Autor: Chevallaz, Georges-André
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111864>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

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

Le facteur personnel dans l'éducation ¹.

Je n'entreprends pas ici une leçon de psychologie scientifique ou expérimentale, mais une sorte de méditation à mon usage et pour mon profit, plus que pour celui de mes auditeurs. Comme certain romancier, « je me penche sur mon passé », pour essayer de m'expliquer à moi-même. Aussi ne trouverez-vous ici ni une documentation étendue, ni de multiples citations, ni un arsenal de mentions propres à faire triompher une thèse. Et si le ton s'élève parfois jusqu'à devenir impératif, il ne s'agit que d'affirmations basées sur des expériences personnelles et qui ne prétendent pas à la rigueur de lois scientifiques, mais qui ont pour moi une valeur et une force de vérité. Je n'ai pas voulu faire un travail de pédagogie, je raconte une expérience, rien de plus.

Je suis bien persuadé que nous avons souvent les idées qui conviennent à notre tempérament et que les querelles d'idées ne sont autres en définitive dans bien des cas que des querelles de tempéraments : c'est bien pourquoi chacun reste volontiers fidèle à son point de vue, en dépit des arguments et des démonstrations contraires. C'est sans doute en vertu de cette force du tempérament que j'attribue plus d'importance à l'éducateur qu'à sa méthode. Aussi, à ce que l'on pourrait appeler la mathématique de l'éducation, c'est-à-dire la recherche scientifique des lois que l'éducation doit respecter sous peine de faillite, lois de l'enfant, règles de la méthode, principes des programmes, j'oppose ce que je me permets d'appeler la mystique de l'éducation, c'est-à-dire la part qui revient dans la compréhension,

¹ Le travail qui suit est, légèrement remaniée, une conférence préparée pour le « Camp des éducateurs » de 1930 et répétée à l'assemblée des maîtres d'Ecoles normales de la Suisse, à Genève, le 4 octobre de la même année. Le milieu pour lequel elle a été écrite explique son accent personnel.

dans l'interprétation et surtout dans l'application de ces lois, règles et principes, au tempérament du maître, à ce qu'il est comme homme, comme individu, caractérisé par une forme particulière d'intelligence, de sensibilité et de volonté.

I

Le rôle du facteur personnel.

Je me rappelle volontiers le plaisir mêlé d'inquiétude avec lequel j'étudiais — car on les étudiait, à l'École normale, et ce n'était peut-être pas si mal — les qualités du bon instituteur. J'y avais du plaisir, parce que, initié à l'enseignement par de nombreuses leçons particulières et par la direction d'une Union cadette, je savais à quel point était juste le choix des qualités indiquées par notre manuel ; mais j'étais inquiet, parce que je voyais trop clairement combien de ces qualités me manquaient ou m'étaient chichement départies par la nature. Bien que je ne sois pas devenu meilleur, cette inquiétude a diminué avec les années et a, si je puis m'exprimer ainsi, changé d'aspect.

C'est que je me suis aperçu que la liste des qualités nécessaires à un maître, le code de l'éducateur, si vous voulez, est trop riche et trop parfait pour s'appliquer à aucun d'eux ; il est un idéal lointain, inaccessible, vers lequel il suffit que le maître cherche à s'élever pour réaliser une œuvre utile. Sans doute, l'action d'un homme aussi imparfait a des résultats divers, les uns bons, les autres mauvais, qui mériteraient des notes si variées que l'échelle de 0 à 10 serait insuffisante pour les classer. Comment attendre que le parfait sorte de l'imparfait ?

Je vais plus loin : il est heureux qu'au milieu des enfants le maître ne soit pas parfait. Qu'est-ce que la vie, pour l'homme, sinon un tissu serré d'actions et de réactions, sinon la réponse personnelle de chacun aux excitations du dedans et du dehors ? N'est-ce pas de toute évidence un bonheur pour l'enfant qui se sent et se sait un complexe de bon et de mauvais de voir son maître, son éducateur, en proie lui aussi à des excitations imprévues et imprévisibles, obligé de chercher sa réponse ou la donnant spontanément selon son tempérament, avec fougue ou avec prudence, avec embarras ou avec décision ? Plus le milieu

est vivant, plus l'enfant s'y plaît et mieux il en tire profit. Or le maître fait partie du milieu et je crois que l'homme vraiment homme, c'est-à-dire qui se comporte dans sa classe avec naturel et spontanéité, est plus près de ses élèves que l'homme compassé, réservé parce qu'il réfléchit toujours à ce qu'il va dire ou faire, maître de ses actions et de ses paroles, constant dans ses propos, mais à l'air artificiel et qui ressemble à un écolier sage préoccupé sans cesse de suivre sa leçon sans jamais s'en écarter. J'aime à me rappeler un maître vivant qui nous enthousiasmait, petits élèves de collège ; non qu'il fût plus savant qu'un autre, — nous n'étions pas compétents pour le juger et cela nous était bien égal, — non qu'il nous enseignât facilement des choses difficiles, — la théorie arithmétique nous laissait l'impression de constructions abstraites qu'il était nécessaire d'apprendre par cœur, faute d'y rien comprendre, — mais parce qu'il apportait de la vie dans ses leçons : il s'intéressait à nous, s'informait de nos projets, de nos enthousiasmes, de notre santé quand nous rentrions après une absence, nous racontait certaines discussions de la conférence des maîtres sur les projets de courses, et tout cela sans rechercher la popularité, comme aussi sans négliger son enseignement ; il nous faisait rire volontiers, sachant bien que le rire est le propre de l'homme, et surtout de l'enfant ; il nous encourageait paternellement ; mais aussi parfois il se mettait en colère, et alors nous tremblions à l'idée d'être interrogés ; il devenait sévère pour les notes, pas injuste, — il ne le fut jamais. — Malgré cela, nous attendions avec joie ses leçons, nous épiions son humeur sur son visage quand il entrait en classe et nous l'aimions. Nous aimait-il ? Je ne l'ai jamais su ; mon expérience me fait penser qu'il nous aimait, sans quoi il ne se fût pas intéressé à nous d'une manière si naturelle et si vivante ! Ce que nous pensions alors, c'est qu'il était la vie, et nous supportions ses défauts, parce qu'il était non un pion, mais un homme.

Lisez, dans les souvenirs de M. Gilbert de Voisins intitulés *Les Miens*¹, les pages charmantes où il décrit l'entrée en fonctions d'un nouveau professeur qui, au lieu de dire à ses élèves : « Nous allons passer une année ensemble, j'espère que vous travaillerez bien et que vous serez sages », s'informe de la façon

¹ Gilbert de Voisins : *Les Miens*. Paris, Grasset, 1926.

dont ils ont passé leurs vacances, fait la moue à l'élève studieux qui a potassé ses manuels pour s'avancer, et discute avec un plaisir évident les itinéraires des courses faites par d'autres. Temps perdu ? Non, temps gagné, parce que le maître entre dans les préoccupations de ses élèves et qu'il apporte dans la classe la vie !

Il ne faut pas être inhumain et enfermer le maître dans un code rigide de principes et de lois qui le changent en une machine. Ne lui demandons pas trop ! Qu'il s'applique à réaliser la bonté, la justice, la compétence parfaite, le savoir-faire habile, le tact des attitudes et des paroles, très bien, mais qu'on le laisse souffler. « Jeunes gens, dirais-je volontiers à des maîtres qui entrent dans la carrière, soyez vous-mêmes d'abord et le reste vous sera donné par surcroît ».

Certes, il serait fâcheux d'être mal compris et de voir ces mêmes novices cultiver leurs défauts ou leurs maladresses, pour être plus naturels, comme ces gens qui sont impertinents et méchants par peur d'être hypocrites ! Ce que je veux dire, c'est qu'il faut se présenter à ses élèves et se comporter tel que l'on est, non selon un type artificiel. Je m'empresse d'ajouter qu'il est bien des éducateurs qui sont doubles : ils sont différents en classe et dans leur famille, patients avec leurs élèves autant que nerveux avec leurs propres enfants, comme il y a des gens gais en société et renfrognés à la maison ; plus d'une fois, j'ai constaté la coexistence dans le même individu de ces deux personnalités, dont l'une est la détente de l'autre, mais toutes deux également sincères et vraies. Plus heureux et meilleurs ceux dont l'effort s'exerce en classe et la détente à la maison que le contraire. L'enseignement est une tâche pénible qui épuise son homme. Nous ne pouvons pas toujours faire effort, bander notre volonté et notre attention, et je conjure les novateurs en pédagogie de ne pas demander aux hommes moyens que nous sommes plus que nous ne pouvons donner !

L'éducation est une action exercée d'homme à homme, quelle que soit la méthode employée. Le terme d'auto-éducation peut nous leurrer si nous ne réfléchissons qu'il s'applique à une méthode et qu'il n'implique pas cette chose impossible, le renoncement à toute action sur l'éduqué d'un éducateur, nature, homme ou livre. Et donc, le résultat et la valeur de cette action dépendent de la qualité de l'agent éducateur. Dans

une conférence, M^{me} Boschetti nous a dit combien son inquiétude fut grande un jour, quand elle apprit que deux mauvais sujets allaient venir chez elle ; elle se demandait si elle devait, par crainte de les voir troubler l'atmosphère de sa classe, les recevoir avec des exhortations et des menaces, ou laisser agir l'ambiance ; elle opta courageusement pour la seconde attitude ; telle est la puissance de l'ambiance que ces deux garçons, mal disposés et de réputation fâcheuse, furent conquis. Une telle expérience marque la puissance de cet impondérable, de cet imprévisible aussi qu'est l'ambiance : or l'ambiance d'une classe, c'est le maître qui la crée ; elle vaut ce que vaut le maître, et c'est ce qui me réjouit et m'effraie à la fois ; elle varie avec ses variations individuelles, plus nerveuse s'il est plus nerveux, calme s'il est calme ; elle est comme un transfert dans l'air que respirent les élèves de ce qu'est le maître dans le plus intime de son être : ses qualités intellectuelles et ses talents ne peuvent pas grand'chose sur cette ambiance que crée seule son individualité morale : on dira que cette ambiance est sereine, calme, propice au travail, paisible, agitée, nerveuse, pleine de défiance ou d'hostilité, jamais qu'elle est intellectuelle, savante ou artiste.

Partout où des gens se trouvent réunis, il se forme une ambiance due toujours à l'influence des personnalités les plus fortes — je ne dis pas les meilleures — qui constituent le groupe : à l'école, c'est généralement le maître, dans une société d'enfants ou de jeunes gens, ceux qui ont une âme de chef.

Pour créer l'ambiance favorable, il n'est pas nécessaire d'employer les méthodes les plus nouvelles, comme il est possible, avec les méthodes modernes, de créer et de maintenir une ambiance déplorable, parce qu'elle dépend non de ce qu'est le maître comme maître, mais de ce qu'il est en tant qu'homme. C'est dans une classe conduite selon d'anciennes méthodes que le maître annonçant un congé inopiné vit, à sa grande surprise, des yeux inquiets et attristés se lever vers lui et entendit murmurer : « C'est dommage ! » Au surplus, cette ambiance, qui est quelque chose de spirituel, est aussi sujette à des variations dont n'est pas toujours responsable le maître : des instituteurs ont remarqué, dans certaine vallée alpestre, que les jours où souffle le fœhn, les enfants sont beaucoup plus nerveux et instables et mettent en danger l'ambiance : à celle-ci s'oppose une sorte d'esprit de classe momentanément en désaccord avec elle.

Sans insister, je marque ici que l'ambiance d'une classe n'est pas l'esprit de la classe : celui-ci est produit par les élèves comme celle-là par le maître ; ils s'influencent réciproquement certes, sont aussi sujets à variations l'un que l'autre, et le bonheur d'une classe c'est d'avoir un esprit qui se conforme à l'ambiance, comme un liquide prend la forme du vase qui le contient.

L'éducateur, qui a tant de peine à se connaître lui-même, et à qui l'on révèle parfois des traits de caractère qu'il ne se connaissait pas, ne connaît pas davantage parfaitement l'ambiance qu'il crée. « Depuis que vous êtes là, disait un jour une mère à l'instituteur arrivé depuis quelques mois dans le village, les enfants sont beaucoup plus polis. » Jamais pourtant ce maître n'avait donné de leçon sur la politesse ; il était lui-même poli naturellement et ne se préoccupait pas de l'être : sa politesse avait pour ainsi dire rayonné autour de lui et en quelque sorte contagionné ses élèves, qui devenaient polis, non pas même par imitation, pour faire comme lui, mais presque inconsciemment, pénétrés par l'ambiance.

Je viens d'employer un mot qui me paraît bien rendre ce qui se passe : la personnalité du maître *rayonne* autour de lui. Il se dégage des corps humains, dit-on, des rayons que l'on a pu photographier : il se dégage de même certainement des âmes humaines des valeurs spirituelles, que les peintres ont matérialisées dans l'auréole dont ils entourent les saints, et qui, autour des meilleurs, constituent une sorte de zone aimantée où sont attirées et se prennent les âmes.

Cette influence indéniable de la personnalité du maître est plus profonde que nous ne le pouvons supposer : quoique le rayonnement du maître varie en intensité et en qualité, il garde certains éléments permanents, puisque les événements ne modifient jamais, sinon très lentement, que la surface de ce que nous sommes. Or, comme toutes influences durables en éducation, celle de notre personnalité profonde et permanente pénètre peu à peu l'âme de nos élèves.

Vous avez remarqué que l'enfant ne veut jamais être un homme, il veut être une fonction : il sera général, ou missionnaire, ou inventeur, ou banquier, et même si son idéal s'incarne dans une personnalité connue, il s'agit bien cependant toujours de la fonction plus que de l'individu. Cela tient sans doute à son impuissance à se représenter l'homme intérieur.

Mais en jouant son idéal, il ne manque pas de reproduire, consciemment ou inconsciemment, les qualités morales de celui qui est son modèle. Des soldats séjournent dans le village ; l'enfant joue aux soldats et commande à des bataillons fictifs ; il a pris de l'officier qu'il a observé non seulement son ton énergique et sans réplique, mais encore telle dureté de l'accent ou tel énervement coléreux ou telle bonhomie ironique. A plus forte raison se pénètre-t-il de traits de caractère de ses éducateurs. Qu'il joue au médecin, au papa, au commerçant, il joint aux qualités qu'il croit propres à la fonction celles que l'ambiance de la classe lui a inspirées : il est dans n'importe quel rôle bourru comme son maître, impoli, ou courtois et déferent comme lui, loyal ou peu sincère, mais le plus souvent sans s'en rendre compte.

Que de fois n'a-t-on pas cité des villages où des générations ont pu servir de pierre de touche pour juger l'instituteur qui les avait formées : je pense aux hommes et aux femmes d'un village où dans l'ensemble on a des goûts fins, on aime la lecture, on s'instruit, et on a la conscience délicate ; je pense aux jeunes gens et aux jeunes filles d'un autre village où l'influence de l'instituteur a répandu le détachement des valeurs spirituelles, la grossièreté des manières et du langage et le goût de la sensualité.

L'influence morale de l'éducateur s'exerce sans qu'il le veuille, souvent malgré lui, puisque le bon et le mauvais se mêlent ; c'est pour lui une responsabilité redoutable.

Personne ne peut avoir lu sans émotion la nouvelle publiée dans le *Sourire blessé*¹, d'Albert Thierry, sous le titre : « L'élève au maître ». Un jeune garçon qui vient d'entrer comme apprenti dans une banque parisienne, écrit à son instituteur une lettre pathétique. J'en détache les lignes suivantes :

« Ce qui me désole, c'est de ne pas devenir instituteur. Avant vous, je n'y avais pas songé, je ne me plaisais pas dans la classe : elle était noire, les coins pouaient par les temps humides, une carte de France en toile cirée tombait en lambeaux dans le plus triste état. Mais vous, vous ouvriez la porte. Vous vous promeniez d'un mur à l'autre... Vous sortiez dans la cour ! Vous tiriez le bouton doucement : on eût dit que, pour les

¹ Albert Thierry : *Le Sourire blessé*. Paris. Editions de la « Nouvelle Revue française ». 1922.

faire entrer dans la classe et caresser nos pieds sous les tables, vous preniez le crépuscule par la main et l'ombre des arbres... Ils vous suivaient, le beau soir doré marchait derrière vous comme votre ombre...

» ... Vous m'avez tant aidé sans le vouloir, tant aidé en le voulant, et je vous dois la moitié de mon être. Avant que vous ne soyez venu, quelle brute je faisais, pareil à mes camarades ! Vous êtes venu, et un matin, je ne sais comment, peut être pas exprès, vous avez parlé de l'amour gravement, comme un homme qui vit ; avec respect, avec discrétion, avec vaillance... Nous comprîmes tout à coup, ou du moins moi, celui que j'étais alors, je compris ce que sont la pureté et l'orgueil, et ce qu'ils feraient fleurir dans mon cœur. Et je fus guéri dès ce jour.

» Un homme, monsieur, voulez-vous me croire ? Vous êtes le premier homme que j'aie rencontré. »

Puis, après les beaux souvenirs, voici, plus grave, l'accusation, qui éveille en nos cœurs des échos pathétiques :

« La vie est (basse), monsieur, et vous ne l'ignorez pas. Si l'école nous fait, faut-il que la vie nous défasse ? Elle est basse et laide, elle est déshonorante. Je ne valais pas cher lorsque d'un long regard, d'une parole qui a retenti profondément, vous m'avez renouvelé. J'espérais grandir, m'améliorer, devenir cet être plein de force, plein de sincérité, libre, — un Homme.

» Mais il n'y a pas d'hommes.

» Puisque par vos discours et votre exemple vous m'avez fait croire à leur grand nombre, vous m'avez trompé.

» Comme je devrais vous haïr ! Hélas ! comme je vous aime ! »

II

Ce qui constitue le facteur personnel.

Après avoir tenté de montrer le rôle de la personnalité du maître dans l'éducation, je vais essayer de chercher à quoi nous devons notre influence dans le domaine moral, quels éléments de notre personnalité y jouent le rôle le plus important.

Il serait trop facile de répondre : l'autorité du maître est due à son ascendant. Si cela est juste, cela n'explique rien. Nous remplaçons un mot par un autre. A quoi est dû l'ascendant d'un maître ?

Il est bien certain que le maître acquiert de l'autorité par le prestige que lui confèrent ses fonctions : avant même qu'il ait parlé, il est quelqu'un. Les enfants se préparent tout de suite à obéir à un chef et les vieilles gens de nos villages prononcent encore souvent avec respect ces mots : « M. le régent ! » Bien des familles sont très fières d'avoir un fils « régent », c'est donc bien la preuve que le titre confère quelque prestige ; plus encore peut-être les études qui y conduisent. Il est arrivé à bien des instituteurs sur le point de quitter leur classe pour entrer à l'Université que de bonnes gens leur disent : « Qu'allez-vous faire à l'Université ? On ne saura pas que vous apprendre ! Vous savez tout ! »

Ce prestige-là ne m'arrête ni ne m'intéresse, parce qu'il se perd aussi facilement qu'il s'acquiert. Il en est de même de l'autorité qu'impose un maître par son aspect ou par sa force. Je ne m'occupe que du prestige durable, dû à des qualités solides.

Il me semble que l'on peut grouper ces qualités sous trois chefs : celles du maître enseignant, celles de l'éducateur, celles de l'homme.

Pour avoir de l'influence sur ses élèves, le maître a besoin de compétence et de savoir-faire. J'ai eu un maître de français à qui nous reconnaissions une haute valeur intellectuelle, et nous avions une vive admiration pour lui ; nos goûts et nos jugements se modelaient sur les siens, et nous l'aurions suivi n'importe où, bien que nous n'ayons jamais pu dire quel homme il était : il nous méprisait plus qu'il ne nous aimait et son ironie mordante ne nous détachait pas de lui, au contraire. Il est vrai que nous étions des jeunes gens, et à ce moment de la vie la compétence du maître prend le pas sur d'autres qualités. Je me rappelle par contre un maître qui, dans son enseignement de l'histoire à de jeunes collégiens, s'en tenait strictement aux données du manuel, qu'il n'illustrait jamais d'exemples tirés de ses lectures personnelles, et qu'il ne commentait jamais : il était méprisé par ses élèves, qui le jugeaient incompetent.

Il lui manquait aussi des qualités de savoir-faire, une certaine habileté à présenter les faits, à interroger et à intéresser les élèves. Ecoutez les enfants parler de leurs maîtres ; les uns disent : « Il ne sait pas expliquer ! on n'y comprend rien ! » avec un accent qui n'est pas celui de l'angoisse, mais celui du

mépris ; d'autres au contraire s'enthousiasment : « Ah ! comme c'est chic ! on comprend tout de suite ! » Les maîtres qui savent rendre leurs leçons vivantes et intéressantes sont écoutés et suivis, quoi qu'ils disent ; ils peuvent tout se permettre : maîtres spéciaux dans un collège ou instituteurs, ils ont le droit d'ouvrir des parenthèses, de faire des digressions, d'intervenir dans les affaires personnelles de leurs élèves ; personne ne s'en plaint, ni les parents, ni surtout les enfants. Or c'est souvent dans ces moments où le maître sort des cadres que s'ouvre la plus grande porte dans l'âme de ses élèves : il ne s'agit plus de leçon seulement, ce n'est plus la seule intelligence qui est en jeu, c'est l'âme tout entière qui s'épanouit et qui devient réceptive. Ah ! quels beaux moments, — je fais appel à vos souvenirs — que ceux où pour un instant, qu'il s'agisse d'une leçon particulièrement intéressante ou d'une digression, le maître sent que règne l'harmonie la plus parfaite entre ses élèves et lui et que rien ne trouble les échanges directs d'âme à âme ! Dans ces moments-là, le maître peut être assuré que ce qu'il dit porte, et plus loin parfois qu'il ne pense, parce qu'il est un homme et non plus seulement un maître : l'atmosphère a changé d'un coup et transformé la classe en chambre de famille. Tous les yeux sont restés accrochés au regard du maître, toutes les âmes se sont offertes à lui, désarmées et réceptives, quoique plus actives que jamais. Ces heures-là, où règne un bonheur fait d'unanimité dans la pensée ne peuvent être fréquentes ; elles sont les clairières dans la forêt, les étapes après les marches ; c'est le moment où les cœurs d'enfants s'imprègnent le plus aisément des influences du maître.

Des maîtres compétents et habiles sont certains d'exercer sur leurs élèves une autorité indiscutable ; ils ont du prestige. Mais cela ne suffit pas pour exercer une influence profonde. Il leur faut d'autres qualités encore, celles de l'éducateur.

Sans doute nous ne séparons pas, généralement, les qualités du maître qui enseigne de celles du maître qui éduque. Un maître peut-il être un « bon » maître et ne pas éduquer ? Il peut chercher à ne pas éduquer, se désintéresser de tout ce qui se rapporte à l'éducation morale, — et je connais des maîtres qui sont ainsi, — il éduque quand même, d'abord parce que tout ce qui épanouit l'intelligence, forme le jugement et exerce la raison contribue à l'éducation morale : mon expérience me

prouve que c'est une erreur de penser que cette éducation-là soit suffisante. Ensuite, parce que, qu'il le veuille ou non, le maître qui se donne à son enseignement y met beaucoup de lui-même et agit sur le cœur de ses élèves peu ou beaucoup, dans la mesure où il est une personnalité.

C'est le bon sens qui n'implique l'épithète « bon » qu'au maître soucieux à la fois d'éducation intellectuelle et d'éducation morale. Que de fois n'ai-je pas entendu dire de maîtres : « Il est bien gentil, il enseigne très bien, les enfants font des progrès, mais c'est tellement dommage qu'il n'ait pas de discipline ! » Ou bien « qu'il soit si injuste », ou encore « qu'il manque de tenue » ! De tels défauts sont moins graves dans l'enseignement secondaire, parce que les maîtres y sont nombreux et que ce sont les personnalités les plus vigoureuses qui influencent les élèves ; mais dans l'enseignement primaire l'effet en est désastreux.

Il est donc utile, pour son prestige, que le maître pratique certaines qualités : par exemple, même s'il ne l'est pas naturellement, il peut devenir ferme. Je me souviens volontiers de mes débuts dans l'enseignement primaire, avec une classe de quarante élèves, garçons et filles, de douze à seize ans, et parmi eux un quatuor de gars plus grands, plus gros et — cela ne faisait aucun doute — plus forts que moi. Allais-je commencer par avoir peur et permettre à ces lurons toutes leurs fantaisies ? ou bien allais-je me mettre à badiner pour leur faire voir que je ne serais pas un ogre ? C'eût été une autre façon de faire voir ma peur, c'est-à-dire, ma faiblesse ! Je décidai de me montrer très ferme ; je pris l'aspect, oh ! non pas d'un terrible caporal qui veut terroriser ses hommes, mais d'un maître sévère. Je donnai des leçons que j'avais bien préparées, expliquant tout avec soin, je contrôlai avec exactitude le travail de mes élèves, bref, je fis en conscience ma fonction de maître ; mais mon attitude restait sévère, mes ordres — quand j'en donnais — brefs et stricts. Et la classe marchait : on travaillait, on m'épiait un peu pour voir si je n'aurais pas de défaillance, on guettait l'apparition de défauts par lesquels on pourrait me prendre. Pour moi, tout en enseignant, j'observais mes élèves, je les étudiais, j'essayais de me faire une opinion de chacun d'eux. Je m'étais forgé un code d'appréciations, d'encouragements, de blâmes que j'appliquais équitablement ; j'avais prévu des punitions que je comptais infliger sans faiblesse si l'occasion

se présentait : mais elle ne se présentait pas ! Ah ! s'ils avaient su à quel point j'étais heureux de faire la classe, d'avoir une classe à moi, et combien il me coûtait de ne pas leur montrer mon affection, ils auraient sauté sur leurs bancs et auraient organisé une ronde pour me narguer ; mais j'avais l'air trop sévère ; ils n'osaient pas !

Heureux quand même, je veux dire malgré cette austérité dont je m'affublais et qui me pesait, j'écrivis les premiers jours à mes amis que ma classe était formée d'élèves travailleurs et sages, que rien n'en troublait l'ordre et que je n'avais pour ainsi dire aucune discipline à faire ; ces petits montagnards commençaient à me faire croire que Rousseau avait raison, et que j'avais affaire à de petits anges ou tout au moins à de gentils moutons ! Mais tout à coup, le sixième jour, l'opposition se déclencha ; sans entente préalable — du moins je le crois — mes élèves me tâtèrent : l'un d'eux fit une plaisanterie à haute voix et déchaîna le rire, étouffé encore, de ceux qui l'entouraient, tandis que le reste de la classe, les yeux sur moi, se réservait encore ; puis une exclamation partit d'un autre coin de la salle ; un élève grogna devant son travail, d'autres traînèrent bruyamment les pieds ; si je tournais le dos, une réflexion partait derrière moi ; je ne savais à qui l'attribuer, ne connaissant pas encore assez bien la voix de mes élèves. Cela dura tout un jour, avec des phases diverses : je passais mon examen de maître d'école ! Au fond de moi-même j'étais malheureux, d'autant plus que j'avais jugé trop favorablement mes élèves les jours précédents et que cette épreuve humiliait mon amour-propre. Mais quoique navré, je tins bon : je sentais obscurément que toute ma carrière peut-être, en tout cas mon autorité dans cette classe était en jeu, et je tenais à la conserver, sachant bien que, sans autorité, il n'est pas d'influence. Le lendemain, la lutte recommença, mais beaucoup plus faible ; trois jours après c'était fini : la classe était matée ! Pardonnez-moi cette expression brutale, mais je suis bien certain que l'autorité d'un maître ne s'installe qu'en prenant possession de la classe ; les élèves attendent d'abord un chef ; si le maître a les qualités du chef, tout va bien, ils acceptent son autorité et s'y soumettent. L'épreuve terminée, le maître, qui a conquis de haute lutte le respect de ses élèves, pourra désormais se montrer tel qu'il est et gagner leur affection.

J'ai appris ainsi, par une expérience brève, mais pénible, qu'il ne suffit pas d'aimer les élèves pour gagner leur affection : il faut leur en imposer, il faut s'imposer à eux, non pas tant par la sévérité ou par la raideur que par la fermeté : leurs cœurs ne se donnent pas à tout venant ; ils veulent respecter et estimer ceux qu'ils aimeront. Le récit que je viens de faire pourrait être reproduit à des centaines d'exemplaires, avec de légères variantes et signé par la majorité des maîtres ¹.

Quelles désillusions au contraire pour les débutants qui ont voulu montrer avant tout leur amabilité, leur gentillesse ! Ils sont coupables de lèse-enfance ; les enfants n'admettent pas qu'on les flatte pour s'acquérir leurs bonnes grâces ; en cela, ils sont plus fiers et plus indépendants que bien des adultes. Je me rappellerai toujours l'expérience de ce jeune directeur d'Union cadette qui crut utile de distribuer des oranges et du chocolat aux enfants pour les gagner et dont la société sombra le jour où il annonça qu'il ne donnerait plus rien !

Nos élèves sont sensibles d'abord aux qualités viriles ; ils veulent un maître ferme et juste. Qu'il soit rigoureux, peu leur chaut, pourvu qu'il n'ait pas deux poids et deux mesures. Puis, quand ils ont reconnu ces qualités, ils deviennent sensibles à celles du cœur.

Il y a des gens qui sont d'emblée sympathiques ou antipathiques : il y a aussi des maîtres pour lesquels leurs élèves ressentent dès le premier contact de l'attrait ou de la froideur. Il ne me semble pas que les enfants des écoles s'en tiennent à ces impressions qu'ils ne s'expliquent pas : ils veulent savoir pourquoi ils aiment ou ils détestent ; c'est pourquoi leur opinion, dont la base est le jugement inspiré par l'épreuve dont j'ai parlé tout à l'heure, se forme peu à peu, au cours de leurs expériences, et reste prête à toute révision. Lorsque est passé le temps pendant lequel maître et élèves s'observent, alors commence le travail en profondeur de l'influence du maître : c'est

¹ Des auditeurs m'ont objecté que la sévérité n'est pas le moyen exclusif de prendre une classe en mains : j'en suis certain ; je raconte ici une expérience, je ne donne pas une règle pédagogique. Je crois cependant qu'il faut être bien maître de soi pour devenir maître des autres — et surtout des enfants ; les jeunes débutants, peu sûrs de leur méthode, ébranlés par leurs maladresses ou les réactions imprévues de leur classe, ont presque nécessairement besoin d'une attitude ferme et sévère qui masque leur désarroi et leur permet d'asseoir leur autorité.

à ce moment-là que les élèves se mettront à remarquer ce que j'appellerai les qualités actives de l'éducateur, l'intérêt pour l'enseignement, l'intérêt pour les élèves, l'amour de la vocation et l'amour des enfants. « Ce qui aux yeux de l'écolier constitue un maître, affirme Gréard, c'est la pleine possession de soi-même, le parfait accord de la conduite et du langage, l'esprit d'exactitude et de justice, un judicieux mélange de bienveillance et de fermeté, tout ce fond de qualités graves et aimables sur lesquelles repose ce qu'on appelle le caractère ».

Toutes ces qualités s'acquièrent-elles ? La fermeté, l'équité, la justice certainement. Il est plus difficile d'apprendre à s'intéresser aux enfants ou à l'enseignement, bien que ce ne soit pas impossible. Mais c'est plutôt, je pense, un fait d'expérience qu'un produit de la volonté. Que de fois des élèves-instituteurs ont senti la vocation s'éveiller en eux en même temps que l'amour des enfants durant leur stage dans la classe d'application !

Or nous touchons au facteur le plus important de l'influence personnelle du maître, j'entends donc de celui qui veut avoir sur ses élèves une action éducatrice : l'amour. Il ne s'agit pas, vous m'entendez bien, de ce sentiment égoïste qui consiste à ne se plaire qu'au milieu des enfants pour en retirer de la joie et comme un aliment de vie, ni de cette faiblesse qui se complaît dans l'adoration : au lieu de ces qualités négatives, je distingue une vertu, ce qui veut dire un effort ; le cœur s'incline et se penche, mais la raison surveille et guide ses mouvements ; la raison ? je veux dire tantôt la volonté, quand l'éducateur résiste à une impulsion, tantôt l'intuition quand il trouve le geste à faire ou le mot à dire pour blâmer ou encourager. C'est cet amour qui impose au maître des obligations et des devoirs dont il n'est pas question dans la loi et les règlements, et qui font sourire les malins qui se contentent strictement de leur cahier des charges. Mais c'est souvent cela qui gagne le cœur des élèves : un maître qui s'intéresse à eux en dehors des leçons, qui favorise le développement de leurs goûts personnels, fait des recherches pour eux, s'enquiert de leurs difficultés et de leurs besoins, les visite quand ils sont malades, leur écrit quand ils sont loin, les invite chez lui, organise des promenades avec eux, bref, un maître qui réalise les idées que lui suggère un amour actif de l'enfance conquiert le cœur de ses élèves et de façon durable. Il faut si peu parfois pour cela. Un élève, parvenu

à la fin de ses études, disait combien il avait été encouragé par le sourire que lui adressait un maître chaque fois qu'il le rencontrait dans les corridors.

L'amour pour les enfants ne peut pas être bëlant ; quel agacement n'éprouvent-ils pas, ces petits hommes et ces petites femmes, surtout ces petits hommes, quand on leur répète sans cesse : « Je vous aime bien ! Puisque je vous aime, vous allez me faire un plaisir ! Ah ! si vous saviez comme je vous aime, vous ne vous conduiriez pas ainsi ! » Ils aiment à voir dans leur maître un être viril, vraiment supérieur, c'est-à-dire capable de dominer et de maîtriser ses sentiments et de n'en faire voir que ce qu'il veut bien, avec tact et discrétion. Il y a une autre raison pour que l'éducateur modère l'expression de ses sentiments : ses élèves ne sont pas là pour lui ! il doit compter pour rien sa personne, et ne songer qu'à l'avenir de ses élèves : il les aime, fort bien, mais cet amour n'est qu'un moyen, un chemin, pour son influence ; il n'a pas le droit d'en attendre pour lui-même autre chose que la satisfaction de remporter des succès. Il nous est dur parfois de voir partir nos élèves, car nous nous attachons à eux ; quelques-uns nous quittent avec quelque regret, la plupart avec l'impatience joyeuse de celui qui veut appliquer ses forces à de nouveaux travaux plus difficiles. Mais nous nous attristons de ne pouvoir les accompagner plus loin, les conseiller encore, et de les voir heureux sans nous, ingrats souvent. Et nous en voyons tant qui n'ont pas l'air d'avoir tiré de notre dévouement, de notre affection, de nos efforts le moindre profit, que nous sommes bien tentés de nous décourager. A quoi bon recommencer sans cesse à les aimer, ces enfants qui passent dans nos classes un an, deux ans, trois ans, ou à qui nous ne donnons que quelques leçons ? Comme ce serait moins fatigant de ne pas les aimer et moins attristant !

On pense ainsi. Qu'en sait-on ? Etait-il vraiment calme et serein, ce maître âgé qui me disait : « Je vais à mes leçons comme un vieux cheval de fiacre ! » Le pauvre homme ! Quelle misère que la vie d'un maître d'école lassé de son métier parce qu'il n'aime pas ses élèves ! Dieu nous préserve d'en arriver là quand les fatigues se seront accumulées sur nos épaules pendant de longues années ! seul l'amour des enfants est capable de nous sauver.

« Je dirai ici le vrai mot à dire, écrit Mgr Dupanloup, toute fermeté dont la bonté n'est pas le fond est une fermeté fausse. Toute autorité dont le dévouement n'est pas le principe n'est pas digne de ce grand nom... C'est précisément parce que selon cette... grande parole de Fénelon, rien ne peut forcer le retranchement impénétrable de la liberté d'un cœur, qu'il faut tout faire pour gagner ce cœur, pour conquérir son affection, son estime. »

J'ajouterai : « Celui qui n'aime pas ses élèves trahit sa mission d'éducateur ».

Ce que je viens de dire me fournit une facile transition à la troisième partie de mon travail. Le maître exerce une influence éducatrice, il veut l'exercer, il nous reste à voir comment il se rend toujours plus capable de l'exercer, autrement dit, ce que valent les qualités de l'homme dans l'éducation.

III

Ce qui donne de la valeur au facteur personnel.

J'ai fait allusion tout à l'heure à nos chagrins et à nos déceptions. Quoique les maîtres soient aujourd'hui préparés à l'enseignement et pourvus de situations qui ne sont plus misérables ni méprisées, un Jeremias Gotthelf pourrait récrire les *Heurs et malheurs d'un maître d'école*, et je crois bien que la peinture en serait tout aussi attachante et émouvante. Seulement au lieu de dépeindre la vie de l'éducateur, l'écrivain décrirait son âme ; le roman deviendrait, selon la mode du jour, un roman psychologique. D'ailleurs, l'auteur n'aurait pas besoin d'imaginer un héros, il le trouverait dans l'histoire, et en écrivant la pure vérité, il ferait le roman de tous les maîtres d'école : suis-je bien loin du vrai, en effet, si j'affirme que Pestalozzi n'est pas seulement notre modèle à tous, mais qu'il a été par certains côtés un maître comme beaucoup, qui a souffert de ses maladresses, de ses insuccès, et qui, sans perdre la foi ni l'enthousiasme, a recommencé sans cesse de nouvelles expériences ? Notre modèle, il est à la fois le type du maître et un exemple à suivre. Dans son existence tragique, il a vécu cent fois ce que nous vivons nous-mêmes. Ses souffrances et ses joies, ce sont

les nôtres, mais décuplées par un cœur plus vibrant et par une conscience plus pure.

Ce qui me frappe plus encore que les insuccès de Pestalozzi, c'est sa modestie, je dirais même son humilité. Tandis qu'un Frœbel, par exemple, accuse de ses déboires l'humanité et les circonstances, Pestalozzi se frappe la poitrine et reconnaît ses faiblesses et ses manquements.

Ecoutez-le :

« Je n'ai personnellement aucune prétention. Je n'ai voulu toute ma vie, et je ne veux encore aujourd'hui qu'une seule chose : le bien de ce peuple que j'aime, dont je ressens la misère comme peu d'hommes la ressentent, parce que j'ai porté ses maux avec lui comme peu d'hommes les ont portés¹... »

Il attribue une part de son succès à ses collaborateurs, qui sont venus à son aide « avec une vigueur que je n'aurais jamais osé espérer », et il reconnaît son « manque absolu de savoir-faire ».

Et dans son *Chant du Cygne*, il écrit :

« Le but de ma vie n'est pas perdu. Non, mon établissement, tel qu'il est sorti du chaos à Berthoud et tel qu'il s'est réalisé à Yverdon dans un désordre sans nom (*in namenlosen Unförmlichkeiten*), n'est pas le but de ma vie. Non, non, tous deux sont, sous leur aspect le plus trompeur, le résultat de mes faiblesses individuelles, grâce auxquelles le produit de mes efforts, mes essais multiples et mes entreprises devaient s'ensevelir eux-mêmes et courir à leur ruine. »

Nos faiblesses, insuffisances de la nature, et nos manquements, insuffisances de la volonté !

Notre volonté du moment n'est pas la seule responsable de notre œuvre : nous devons parfois nos succès à des interventions, à des intuitions spontanées et imprévues ; et nos échecs ont parfois pour cause un laisser-aller, une inattention bien involontaires. Mais, même alors, ces oublis involontaires et ces intuitions heureuses ne sont-ils pas les fruits lentement mûris d'une vocation plus ou moins bien cultivée en nous-mêmes ?

Autrefois, l'on ne demandait au maître que du savoir-faire pour instruire et de la bonne volonté et l'on obtenait — et

¹ *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Onzième lettre.

l'on obtient encore, car ces méthodes ne sont pas mortes ! — de ceux qui possèdent ces deux qualités des résultats excellents. Aujourd'hui l'on porte l'accent sur la formation du caractère, et les vertus du maître comme chef et comme homme deviennent d'une importance capitale.

Pour bien des maîtres, il est vrai, il n'y a rien de changé : consciencieux, scrupuleux, avides de perfectionnement pour eux-mêmes, ils restent avec de nouvelles méthodes, ce qu'ils étaient avant. En effet, si la première mention de l'ancien cahier des charges du maître était « enseigner » et si elle cède le pas aujourd'hui à « éduquer », — pour prendre des mots qui présentent un contraste commode, mais qui ne peignent pas tout à fait la réalité, — de tout temps, aujourd'hui comme autrefois, nous devons *servir*.

Vous vous rappelez la remarque si suggestive de Durkheim sur le maître qui représente en classe l'autorité de la société, du groupe contre l'individu ; lorsqu'il encourage ou punit, ce n'est pas parce qu'il est personnellement satisfait ou offensé, mais parce que la collectivité qu'il représente est satisfaite ou offensée. Personnellement il ne compte pas, il n'est rien ; il est quelque chose et quelque chose de grand par délégation de pouvoir.

Peut-être bien Durkheim a-t-il raison ; mais j'avoue ne m'être jamais senti soulevé par quelque chose de plus grand que moi quand j'encourageais ou quand je blâmais. Je ne me suis jamais mis, même sans en rien laisser voir à mes élèves, dans l'attitude d'un Joseph Prud'homme de la pédagogie qui penserait : « Moi, instituteur, au nom des principes sacrés de la morale que je représente, au nom de la société qui m'a délégué ses pouvoirs, je vais sommer l'élève X de recopier sa dictée, pleine de fautes et mal écrite ! » J'ai toujours réagi en mon nom et comme si j'étais personnellement atteint par le babil intempestif des élèves ou les fautes de leurs travaux.

Il est pourtant vrai que rien ne donne autant d'autorité que les responsabilités d'une fonction : j'ai été très frappé, bien des fois, lorsque, après avoir vu partir de l'Ecole normale des élèves réservés, taciturnes, timides, qui dans les classes d'application paraissaient un peu gênés, je les rencontrais quelques mois plus tard, devenus des instituteurs et des institutrices à la démarche, au regard et à la parole assurés, vrai-

ment des chefs. Je suis bien sûr qu'ils ne se sont jamais demandé s'ils cherchaient à faire respecter en eux le représentant de la société ou l'homme. Mais, inconsciemment, par le fait qu'il a charge d'âme, l'éducateur se sent le représentant, sinon de la société, du moins de la morale : lorsqu'il est soucieux de ses devoirs, il se rend parfaitement compte qu'il n'a pas le droit de dire : « Faites ce que je dis, ne faites pas ce que je fais », et cela trouble sa quiétude, — à moins qu'il ne s'entraîne à étouffer ses scrupules ; cela explique que l'on rencontre des maîtres tout différents en classe et dans la société : ils libèrent, hors de la classe, ce qu'ils ont contraint et surveillé au-dedans.

Je crois qu'il est très heureux que nous nous identifions à notre fonction, et que nous nous considérions comme offensés par les fautes de nos élèves. Nous ne sommes pas dupes, il est vrai, et nous avons soin de dire parfois : « C'est pour ton bien que je te fais faire cela, ce n'est pas pour moi ! S'il ne tenait qu'à moi, je te libérerais de cette tâche, mais tu verras plus tard combien j'ai raison de te faire prendre des habitudes d'ordre et de soin » ; et nous savons bien que nous travaillons pour eux, non pour nous. Néanmoins, si nous mettons notre cœur à notre tâche, nous ne pouvons autrement que nous prendre au sérieux nous-mêmes, nous engager personnellement et avec toutes nos forces dans notre travail, y prendre un intérêt d'autant plus vif que nous en assumons les succès et les déboires. Cette attitude a des inconvénients : elle nous rend plus sensibles et plus susceptibles.

Il nous arrive de nous vexer ou de nous fâcher pour des fautes qui ne nous touchent pas directement : que nous nous sentions humiliés quand notre classe fait dans l'ensemble un très mauvais travail écrit, c'est naturel, car c'est notre faute ; que nous soyons froissés par une réponse impertinente, c'est compréhensible, puisque nous sommes visés. Mais que nous nous irritions parce qu'un élève arrive en retard, oublie un cahier, fait une grosse faute dans la dictée ou dans un problème, cela peut paraître bizarre à des profanes, mais cela provient précisément de ce nous prenons notre tâche à cœur et que nous ne faisons qu'un avec elle.

Cette attitude a surtout des avantages, à mon point de vue : elle nous oblige à réfléchir à ce que nous sommes et nous permet de sentir avec les enfants, de nous mettre à leur place et de prévoir jusqu'à un certain point leurs réactions.

Sur le terrain éducatif, dont je ne veux pas sortir, cette attitude est la seule possible : nous ne pouvons pas à la fois aimer les enfants et nous considérer comme des êtres impersonnels. Je conçois l'impassibilité du médecin, je ne conçois pas celle du maître.

Or, même impassible, — je l'ai montré au début, — le maître exerce une action sur les élèves ; cette action est limitée et inconsciente, elle n'en existe pas moins. A combien plus forte raison cette action sera-t-elle profonde si le maître se rend compte de son pouvoir et s'il cherche à l'augmenter !

Je crois qu'il n'est qu'une façon de développer notre puissance personnelle pour lui permettre de s'exercer avec plus de profondeur et de durée, c'est de cultiver l'homme en nous.

C'est se faire une idée fautive des idées pédagogiques modernes — du moins je le pense — si l'on s'imagine que le maître va bientôt devenir inutile : il ne le sera jamais ! mais il devra nécessairement être pourvu d'une personnalité d'autant plus rayonnante qu'il parlera et qu'il interviendra moins. La pratique de la méthode Montessori est bien plus difficile que celle de la méthode Frœbel : elle demande de l'institutrice non pas seulement des talents pédagogiques réels, mais surtout une supériorité morale incontestable. J'ai parlé de l'ambiance, je répète qu'elle est due à la valeur morale personnelle du maître, par où j'entends sa moralité et la fermeté de son caractère.

Tout ce que fait le maître pour entretenir ses aspirations vers le mieux, pour rendre sa vie plus pure, sa conscience plus droite, pour mieux conformer ses pensées et ses actes à son idéal, bref, tout ce qui enrichit sa personnalité en rend aussi le rayonnement plus assuré et plus efficace. Nous ne pouvons que très difficilement nous en rendre compte.

Parfois, nous nous apercevons que la leçon ne rend pas : les élèves sont apathiques, répondent peu, écoutent mal, paraissent passifs ; est-ce uniquement leur faute ? ou ne manquons-nous pas nous-mêmes de l'élan qu'il faudrait avoir ? Ou bien, nous arrivons éternés, ayant mal dormi, la tête lourde, et nous nous plaignons de ce que les élèves soient eux-mêmes excités, en l'air, intenable ! Je cite là des exemples qui n'ont rien à voir avec la personnalité profonde du maître ; mais ils prouvent que si les élèves sont sensibles à des influences involontaires de l'être superficiel et extérieur, ils doivent être tout aussi sensibles aux influences de la personnalité profonde.

Je dois ici intercaler une parenthèse. Une expérience assez souvent renouvelée me gêne parce que l'explication que je m'en donne ne me satisfait pas. Il m'est arrivé dans une période de travail intense, après une mauvaise nuit, et alors que j'avais préparé superficiellement mes leçons, de me rendre en classe inquiet ; ce matin-là, tout marchait à merveille : il me semblait que jamais je n'avais été aussi dispos, aussi attentif, aussi vivant, aussi sûr de moi. Au contraire, certains jours où j'avais préparé mes leçons avec un soin scrupuleux, j'étais terne, morne, et les leçons ne rendaient pas ¹. J'ai fait la même expérience dans le domaine de l'ambiance de la classe ; certaines périodes où je me sentais enthousiaste et fort étaient mauvaises, tandis que d'autres, où je me sentais mal à mon aise, inférieur à ma tâche, étaient bonnes. Est-ce que peut-être trop de confiance aveugle, tandis que la défiance envers soi-même, si elle est modérée, stimule ? C'est possible, mais j'ai quelque peine à trouver suffisante cette explication, parce qu'il s'agit là d'exceptions et que peut-être mes élèves ne jugeaient pas de la même manière que moi : dans ces cas, où il s'agit de se juger soi-même, l'on est souvent victime ou de l'imagination, ou du parti pris, ou d'illusions.

En tout cas, de telles expériences sont aussi utiles que les chutes dans le domaine moral ; elles sont un rappel à la modestie ; elles invitent le maître à ne jamais être trop confiant en ses propres forces ; elles le ramènent un peu brutalement sur ce terrain de la réalité que son optimisme ne doit pas perdre de vue. Elles lui font comprendre qu'il doit marcher, comme disait un homme d'Etat français, « les pieds sur la route et les yeux vers les étoiles » ; le maître ne doit pas cesser de se rappeler qu'il est un homme, avec ses faiblesses, et que la lutte contre le mal ne s'arrête jamais.

Le rôle éducatif de maître me paraît d'une importance telle que celui-ci ne peut faire assez pour se rendre toujours plus apte à l'exercer. Je parle ici de cette influence qui s'exerce sans l'intermédiaire des paroles ou du moins sans beaucoup de paroles, sans discours ni prêches, par le contact direct

¹ Le docteur Th. Liengme a bien voulu résoudre ce problème en disant qu'un peu de fatigue excite, mais une minutie excessive dans la préparation disperse et morcelle l'effort de l'attention, qui n'est plus capable de dominer la tâche : elle s'est perdue dans les détails.

d'homme à homme, d'âme à âme. Vous comprenez alors que j'aie pu dire qu'il suffit d'être soi-même pour être un bon éducateur : c'est qu'être soi-même, c'est devenir un homme dans la plus haute acception du terme, travailler à s'améliorer sans cesse.

La tâche est dure, vous le savez aussi bien que moi, et elle demande une activité et une persévérance que nous sommes souvent loin de mettre en jeu. Qu'importe ! Malgré nos faiblesses, malgré nos chutes, malgré nos infidélités, allons de l'avant ! les efforts que nous faisons, même sans succès, sont encore utiles à notre formation et à notre influence.

Il y a plus. Avoir conscience de ses responsabilités, savoir que l'influence qu'il exerce est aussi bien inconsciente que consciente et que son moi le plus obscur et le plus caché s'insinue à travers ses gestes et ses paroles, impose au maître une tâche d'éducation personnelle permanente ; il n'a pas le droit de s'accepter tel qu'il est avec un haussement d'épaules d'impuissance ou d'indifférence ; ses élèves seront, dans une mesure variable, ce qu'il est lui-même, et pour eux il doit songer sans cesse à s'améliorer. S'il a du respect pour ses élèves, il ne se sentira jamais assez digne à ses propres yeux. Il n'accueillera pas ses défaillances avec le sourire du sceptique qui dit : « C'est ainsi ! Il faut me prendre comme je suis ! » Il ne se découragera pas devant ses échecs. Il cherchera en dehors de lui les appuis indispensables : la camaraderie, l'amitié, le bonheur familial lui donneront du réconfort. Mais c'est plus haut qu'il trouvera toutes les forces dont il a besoin : la méditation religieuse et la prière sont les armes qu'il gardera pour son dur combat contre lui-même.

En terminant, je rappelle deux paroles bibliques qui me paraissent résumer tous les enseignements qui nous sont utiles ; la première, que nous devrions redire dans toutes nos contrariétés : « Prenez courage, j'ai vaincu le monde » ; et la seconde, qui devrait dominer toute notre vie personnelle, publique et privée : « Je me sanctifie moi-même pour eux ».

G. CHEVALLAZ.