

Rapport de M. Sigg sur l'enseignement éducatif

Autor(en): **Sigg, Jean**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): - **(1896)**

Heft 3

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-237809>

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.

L'Ecole a la mission de faire pénétrer dans le cœur de l'enfant le sentiment bien net, bien vif, de ses devoirs envers ses parents, envers son prochain.

Puissance de l'exemple et influence considérable de la famille; mesures que doit prendre l'Etat lorsque cette influence est démoralisatrice.

Le Secrétaire,

LOUIS GROSGURIN.

RAPPORT

de M. SIGG sur l'enseignement éducatif.

Mesdames et Messieurs,

Au nombre des questions à traiter pendant le prochain congrès, figure la suivante :

L'enseignement éducatif.

a) *Qu'entend-on par enseignement éducatif au point de vue psychologique ?*

b) *Montrer comment dans la pratique de l'enseignement toutes les branches du programme doivent concourir à l'éducation morale de l'enfant, servir à la culture du cœur et à la formation du caractère.*

Disons tout de suite que la question ainsi posée est d'une ampleur telle qu'un simple rapport de quelques pages ne saurait avoir la prétention de l'examiner sous toutes ses faces, d'en analyser tout le contenu, en un mot, de l'épuiser.

Et puis, à voir la chose de plus près, l'enseignement éducatif n'est-il pas le seul problème de la pédagogie ?

Je crois ne pas me hasarder trop en disant bien haut que jamais au sein de notre Société pédagogique il n'a été question « d'enseignement » sans que le mot « éducatif » ne fût implicitement sous entendu.

Que l'on prenne quelle définition que ce soit de l'éducation, que ce soit celle de Stuart Mill, celle de Spencer ou une autre, toujours nous revenons au mot de Kant :

« L'éducation a pour objet de développer dans l'homme toute la perfection que sa nature comporte. »

Mais si c'est là son objet, il ne faut pas oublier non plus que l'éducation déborde la vie individuelle, qu'elle fait avec l'hérédité le lien des générations successives, qu'elle est l'affaire de toute l'espèce.

N'est-ce pas le pénétrant psychologue Guyau qui écrivait ces lignes :

« On s'est demandé si l'éducation a un but individuel ou un but social. Elle a ces deux buts à la fois. Elle est précisément la recherche des moyens de mettre d'accord la vie individuelle la plus intense avec la vie sociale la plus extensive.

D'ailleurs, il existe une profonde harmonie, selon nous, sous les antinomies de l'existence individuelle et de l'existence collective : ce qui est vraiment conforme au *summum* de vie individuelle (physique et morale) est par cela même utile à l'espèce entière. »

Et ailleurs :

« L'éducation devient ainsi la recherche des moyens d'élever le plus grand nombre possible d'individus en pleine santé, doués de facultés physiques ou morales aussi développées que possible, capables par cela même de contribuer au progrès de l'humanité.

En conséquence, le système entier de l'éducation devrait être orienté vers le maintien et le progrès de la race. »

On nous pardonnera la longueur de cette citation. Nous ne sachons pas que le problème ait jamais été posé en des termes si précis.

La nature de l'homme ne se présente-t-elle pas à nous sous la simple forme intellectuelle, volitionnelle, sensorielle ? Sans doute, et c'est sous ces trois faces qu'il faut l'étudier.

Loin de nous la pensée de croire que cette classification soit impeccable et qu'elle trace une ligne de démarcation absolument franche entre les trois domaines de l'intelligence, de la volonté et des sens. Telle n'est pas notre prétention.

Ces trois natures de l'homme s'enchevêtrent si bien entre elles au cours de la vie pratique qu'il est presque impossible de les séparer les unes des autres.

Notre classification n'a d'autre but que de faciliter l'analyse de ce qui constitue le moi, la personnalité humaine. Et

si nous voulions établir une hiérarchie de ces trois activités, nous aurions tôt fait de placer au bas de l'échelle la vie sensorielle, au-dessus d'elle la vie intellectuelle, et plus au-dessus encore et bien haut, la vie volitionnelle. Mais cela n'a que faire ici pour le moment. Ces trois activités, une fois qu'elles ont atteint la plus haute limite de leur développement, si elles se coordonnent, si elles s'équilibrent, si elles forment un tout harmonique, c'est l'homme parfait ; c'est un idéal.

Travailler à reproduire cet idéal en autrui, c'est tout le problème de l'enseignement éducatif.

Autre chose est de remplir l'esprit, l'instruire, sans le nourrir, autre chose est de le fortifier, de l'assouplir, de l'affiner en lui donnant tout ce qu'il comporte de clarté, de vigueur, de précision, d'ouverture.

Tout enseignement éducatif doit, non pas former des machines, mais des personnalités, des moi, guidés par le sentiment intime et ferme de leur responsabilité et qui ont une vue claire d'un idéal qu'ils seront appelés à transmettre un jour à d'autres.

La véritable éducation ne stérilise pas les cerveaux par l'épuisement de leurs forces.

Bien au contraire, elle les développe et les rend de plus en plus aptes à mettre en œuvre des capacités variées au sein de milieux variés.

Un enseignement qui croirait avoir rempli son rôle une fois qu'il aurait infusé à l'enfant quelques connaissances, commettrait une grave erreur. Ce ne serait pas un enseignement éducatif. Ce qui est de beaucoup le plus important, c'est l'organisation des connaissances. Ce que l'enseignement éducatif doit créer, c'est la force et la méthode pour étudier seul, le jugement sain et pondéré pour discerner et apprécier, enfin la volonté, ferme et non hésitante, pour se résoudre.

. . .

Si l'éducateur doit à tout instant intervenir dans le triple développement de l'enfant : intellectuel, sensoriel et volitionnel, il faut que la psychologie lui donne les moyens de régler cette intervention avec précision et efficacité.

Au premier abord, il semble que l'étude du développement

intellectuel de l'enfant a dû de tout temps préoccuper pédagogues et savants.

Il n'en est rien. Cette observation du développement psychologique de l'enfant a pris naissance il y a quelques années seulement.

Le peu de faits que l'on était parvenu à réunir, se soumettait docilement et *a priori* à la pédagogie.

Puis la psychologie se contentait d'ordonner plus ou moins bien les abstractions plus ou moins logiques et tout était dit.

Sans doute, on trouve déjà quelques intéressantes observations chez Locke, Herbart, Cabanis, Erasme, même et surtout chez Pestalozzi, Rousseau et Darwin, mais la science pédagogique ne se crée qu'avec Perez, Preyer, Kussmaul, Taine, Stuart Mill, Binet, Marion et nous en passons.

Sans doute, on a couru et on courra encore le danger d'induire trop vite, de généraliser trop vite quelques observations isolées.

Mais, malgré ce facteur d'erreurs possibles, les acquisitions faites en ce domaine sont si nombreuses et si précieuses qu'il y a tout lieu de s'en réjouir.

C'est par de nombreuses observations que l'on saura ce qu'est la personnalité, qu'on pourra l'expliquer; qu'on la verra lentement surgir de ses éléments et que petit à petit se dégagera l'idée fondamentale du moi.

Il n'est pas moins intéressant non plus d'étudier comment se forment les *processus* de la représentation, les idées générales, comment naissent les actions volontaires, comment elles peuvent être influencées, comment on passe du concret à l'abstrait, ce qui est de la plus haute importance dans l'enseignement si celui-ci veut être réellement éducatif, comment la langue devient l'instrument de la pensée, comment la pensée à son tour est formée par la langue; comment fonctionnent l'attention et la mémoire, etc.

En un mot une foule de questions très épineuses peuvent, sinon être résolues, mais leur solution peut être approchée si on sait tirer habilement profit des observations effectuées sur les enfants.

L'observation des enfants devient alors pour la psychologie ce qu'est l'embryologie pour l'anatomie.

N'oublions pas non plus les observations sur le développe-

ment des sens des enfants, observations qui ont leur mérite, mais qui sont infiniment moins importantes que celles que nous avons citées plus haut.

Malgré cela, il y a encore beaucoup à tirer de l'étude des sensations musculaires et du toucher en général.

De l'observation des sens chez les enfants on déduira tout de suite qu'il est possible de changer les conditions naturelles de fonctionnement de ces organes et d'introduire des modifications dans leur activité.

Et nous pourrions allonger pendant bien des pages encore cette très brève énumération si nous avions voulu montrer que la mémoire sous ses formes les plus multiples constitue la condition *sine qua non* de toute activité intellectuelle, qu'elle est nécessaire dans la pensée latente comme dans les actes manifestes, car sans elle aucune association ne serait possible ; si nous voulions montrer ce qu'est l'attention, quel rôle important jouent en psychologie les habitudes, quelles importantes conclusions on peut tirer des maladies de la volonté, de celles de la personnalité, des troubles de la parole, etc., etc.

Mais cela nous entraînerait trop loin. Kant désespérait il y a un siècle que la psychologie réussit jamais à devenir une science proprement dite, mais nous avons fait du chemin depuis lors.

Petit à petit les recherches des psychologues arriveront à ne plus le céder beaucoup en fait de certitude et de précision à celles de la plupart des branches des sciences naturelles.

Petit à petit aussi psychologie et pédagogie se pénètrent l'une l'autre, font partie intégrante l'une de l'autre.

C'est là une application toute nouvelle de l'adage antique : Connais-toi toi-même.

La pédagogie trouvera dans la psychologie une discipline acquise sans doute — et nous le répétons — au prix de bien des erreurs, de beaucoup de pertes de temps, mais elle trouvera aussi des méthodes variées, multiples et fécondes.

De son côté la psychologie trouvera à l'école le plus beau laboratoire de psychophysique et de psychophysiologie qui se puisse imaginer et chez les maîtres conscients de leur haute mission des observateurs éclairés et qui sauront tirer de leurs observations toutes espèces de conséquences dont l'assemblage formera la matière de la synthèse psychologique de demain.

De cette double pénétration naîtra un enseignement général plus libre, plus profond, plus vivant, plus vrai, plus scientifique à la fois dans ses méthodes et plus humain dans sa direction, son esprit, son application.

On atteindra ainsi plus sûrement le comment des choses, leur pourquoi aussi ; on débarrassera les esprits de quantité de préjugés, de sophismes, de mensonges.

On rejettera le poussiéreux fatras de connaissances qui alourdissent le cerveau ; on comprendra la vie au sens le plus large du mot.

Mais en même temps que l'esprit et les tendances il faudra rénover les méthodes d'enseignement d'après les indications de la science contemporaine.

Ce jour-là, l'enseignement basé sur la psychologie et ici nous n'entendons pas seulement la psychologie physiologique — sera devenu un enseignement vraiment éducatif.

Ce jour-là se sera réalisée cette parole de Compayré : « S'il est vrai que les enfants portent dans leurs petites mains l'avenir de l'humanité, il ne l'est pas moins qu'en les élevant mieux, en les moralisant davantage, on peut modifier cet avenir et améliorer les destinées morales de l'espèce humaine. »

Or, comment établir les principes et les règles de cette éducation meilleure, de cette moralisation plus efficace, si l'on n'a pas essayé de pénétrer les secrets de la nature infantine et d'éclaircir les mystères de la psychogénèse.

II

Toutes les branches de l'enseignement concourent à la formation du caractère de l'enfant, et nous donnons ici au mot caractère un sens extensif.

Le caractère, si on le considère comme la forme extérieure du moi, de la personnalité, enveloppe dans son concept et l'éducation morale et la culture du cœur.

Former des caractères, c'est à cela que doit tendre tout enseignement qui sera éducatif.

Il est inutile de répéter à des instituteurs que la volonté de l'enfance est excessivement souple, qu'on peut lui donner de multiples formes. Et c'est ce qui rend plus ardue qu'on ne le croit au premier abord l'éducation du premier âge.

L'individualité future n'est qu'une conséquence directe de l'impulsion donnée à l'individualité commençante.

Et puis aussi la volonté dépend beaucoup du milieu, c'est pourquoi il faut s'élever catégoriquement contre une éducation qui céderait à toutes les vellétés de l'enfant. Ce qu'il faut faire sentir à l'enfant c'est un pouvoir volontaire sûr et non une multiplicité de volontés qui ne peuvent que l'énerver.

Et maintenant, suivons un peu l'enfant dans son développement.

Les jeux constituent sans contredit l'élément le plus saillant de la vie enfantine.

Le jeu est le besoin de mouvement, d'expansion, d'action que l'on rencontre déjà chez les tout jeunes animaux. Comprendre c'est aussi être actif et c'est pourquoi les jeux instructifs, dont on a peut être abusé ces dernières années, peuvent offrir à l'enfant quelques moments de distraction.

Le jeu étant l'élément le plus important de la vie enfantine c'est en lui qu'il faut chercher le commencement de l'activité volontaire.

Coordonner ses mouvements quand il joue est pour l'enfant un acte important de sa volonté.

La psychologie du jeu scolaire n'a jamais encore été tentée. C'est une œuvre à faire. Déjà là, pour un observateur attentif que de révélations, que de caractères se dessinent !

Les ardents, les mous, les sensibles, les dominateurs, les vifs, autant de catégories différentes qu'il y a d'individus presque.

Il faut remarquer aussi que toujours un sentiment exquis de plaisir est lié au jeu et à ses diverses formes, depuis le simple jeu de hasard jusqu'aux formes les plus élevées de l'art.

C'est dans le jeu que se succèdent mieux que partout ailleurs et avec une très grande rapidité l'espoir et la joie, la déception et la douleur.

Quand le jeu obéit à certaines règles, quand il est soumis à des lois fixes, quand il est subordonné à certaines conditions, il devient gymnastique.

En gymnastique le rythme excite par le plaisir des impressions qui dans la succession des diverses représentations musculaires se répètent le plus souvent après des intervalles de

temps réguliers. Des impressions égales se manifestant à des pauses égales produisent un effet fatigant mais qui n'est jamais rythmique.

Pour donner lieu à un plaisir esthétique il faut au moins deux impressions différentes alternant régulièrement,

Les deux espèces d'impressions doivent exister dans une leçon de gymnastique, les unes pour le développement de la volonté, les autres pour le développement esthétique.

Développer le sentiment du beau est œuvre de l'école. Et nous entendons par beau non point cette doctrine esthétique qui ramène le beau à un simple jeu de nos facultés, mais au contraire un beau qui a son fondement dans la vie même, un beau qui n'est pas du pur dilettantisme, un beau qui fait vibrer le cœur humain.

L'expression vive d'un sentiment, quand nous en sommes témoins, fait sans doute monter en nous tout le ton de ce sentiment ; mais par sympathie, par suggestion, par une sorte de mystérieuse attraction le ton de tous les autres sentiments monte aussi et par cela même nous sommes portés à agir en tous sens.

C'est là la bienfaisante influence du chant.

C'est presque une loi que cet aphorisme : Un être est d'autant plus moral qu'il est plus capable de ressentir profondément une émotion esthétique.

Le chant et la gymnastique par cela même qu'ils sont expressifs doivent passer avant les travaux manuels quand on considère leur influence esthétique. Eux seuls vont jusqu'au plus profond de l'être.

Sans doute la vue d'une belle couleur, d'un assemblage régulier peuvent influencer sur le développement esthétique général de l'enfant.

Mais pour l'être vivant le plus grand charme du son c'est d'être expressif. L'accent, expressif pour l'oreille, est l'expression directe et vibrante du sentiment.

Toute la puissance d'un maître est dans le ton et dans l'accent. C'est pourquoi il est important pour lui de bien parler, de bien faire parler, de créer pour l'enfant des images auditives frappantes qui lui restent gravées dans l'oreille.

Le mot de Cicéron : « Accentus, cantus obscurior » est vrai.

L'étude de la poésie est aussi nécessaire. La poésie n'est

autre chose au fond qu'un ensemble de mots choisis de telle sorte que les vibrations soient plus intenses à l'oreille et qui contiennent, à proprement parler, en eux-mêmes, l'accent.

Demandez à la physiologie et elle vous répondra que la langue rythmée du vers a pour but d'exprimer avant tout des émotions, mais elle ajoutera ensuite que cette langue rythmée a pour cause première l'émotion elle-même.

Demandez à la psychologie et elle vous dira que les remarques faites par les esthéticiens sont vraies. On peut affirmer que l'aptitude de l'enfant à la lecture expressive est un indice favorable de son développement intellectuel.

Tout le monde peut apprendre à dessiner et à comprendre la perspective.

Le plus bel exemple de la possibilité de ce développement nous est donné par les aveugles-nés qui au commencement prennent une peinture pour une figure bariolée puis peu à peu apprennent à comprendre l'importance de la dégradation des ombres et de la perspective.

C'est ce qui explique que nous ayons souvent souri aux exagérations d'une soi-disant nouvelle école de dessin.

Par le sens de la vue, le sentiment esthétique reste lié à la forme de la représentation dans l'espace.

Par sa forme propre chaque objet agit sur nous esthétiquement. Toutes les fois que la couleur s'en mêle elle peut renforcer cette action. Mais l'effet esthétique peut se montrer sans l'addition de la sensation pure; c'est ce que prouve le dessin pur et simple. Les formes simples du dessin peuvent être étudiées au point de vue du plaisir ou du déplaisir qu'elles occasionnent.

La perception immédiate des formes révèle une puissance inouïe.

C'est pourquoi au moment où l'on étudie l'effet psychologique des formes et de leurs effets, il faut prendre pour point de départ les formes les plus simples de la beauté géométrique.

Tel doit être l'enseignement du dessin à l'école primaire,

Ces formes se ramènent d'ailleurs à des rapports mathématiques.

A cela il faut encore ajouter l'agencement des formes et l'agencement des lignes de contour. Dans le premier cas, nous

préférons la régularité à l'irrégularité, dans le deuxième nous avons la symétrie.

La symétrie se montre dans toutes les formes. Il est vrai qu'au point de vue esthétique toutes les figures symétriques n'ont pas une valeur égale. Pour qu'elles plaisent davantage on peut avec tous les psychologues poser ce principe que les formes symétriques plaisent davantage lorsqu'un grand nombre de leurs parties sont reliées entre elles. La symétrie toute nue n'excite guère le sentiment. En outre, en ce qui concerne le contour des lignes, l'œil suit sans peine les lignes droites dans le champ visuel.

Puis vient la ligne arquée, de faible courbure, c'est celle qui est la moins pénible pour l'œil. A une droite liée à une autre de direction subitement différente, nous préférons la transition qu'offre la ligne cintrée, doucement infléchie.

Celle-là seule — et les travaux de Wundt, Fechner, Sully et Helmholtz l'ont prouvé — est capable de faire naître une émotion esthétique.

Quant à la perspective, l'influence prépondérante des conditions de la nature externe sur le plaisir se révèle fort nettement pour le sens visuel.

Inutile d'en dire davantage. Nous croyons avoir montré que le jeu, le chant, le dessin, la gymnastique sont des éléments intégrants de la création d'une vie émotionnelle.

Si par l'école vous faites pénétrer dans le peuple le goût de l'art, la tendance à céder à des émotions artistiques, vous aurez élevé le niveau moral de ce peuple.

Plus tard, par divers moyens, vous lui permettrez de jouir de la vie artistique, actuellement encore le privilège d'une petite élite aristocratique.

N'est-ce pas le peuple qui a découvert Molière, n'est-ce pas lui qui le premier a compris Shakespeare ?

Et l'histoire, n'est-elle pas la science première indispensable pour une démocratie ?

Nul n'est capable de comprendre son temps, de participer à la vie du présent s'il n'est pas suffisamment informé du passé, s'il ne saisit point les grandes lois du développement des peuples et des sociétés.

Le présent est plein du passé et gros de l'avenir, a dit Leibnitz.

Mais la conception de l'histoire a changé. Jusqu'à maintenant certains hommes étaient seuls cause agissante, et, par suite, seuls dignes d'intérêt. Il ne doit plus en être ainsi. Le facteur décisif dans la marche historique de l'humanité c'est le mode de distribution, de production de tout ce qui est nécessaire à l'homme. La vie entière d'une société dépend de son organisation économique.

Les luttes des classes, survenues à un moment donné du développement économique des peuples, conséquences du régime de l'organisation du travail et de la production des richesses sont le seul contenu de l'histoire.

Les intrigues de cour passent au deuxième rang. Ce qui est important, c'est le labeur obscur et continu des classes subordonnées. C'est de là que sort la civilisation; c'est là que se forme lentement la conscience collective d'un peuple.

La vie de l'homme du peuple est intéressante à étudier; c'est la vie de la cellule dont l'ensemble est la condition nécessaire de l'existence de l'organisme social.

Ce qui doit faire le fond de l'histoire, c'est l'histoire du travail.

Et je ne puis résister au plaisir de citer une page d'un historien qui a rompu avec les traditions. Voici ce qu'il écrit :

« L'histoire ne doit plus se contenter de constater, il faut encore qu'elle explique. De cette explication nous tirons les conclusions qui conviennent à notre temps, à notre milieu, à notre société, à nos institutions; l'histoire nous apprendra par quel travail l'homme a pourvu à ses besoins d'existence. Par les phénomènes économiques, elle expliquera la vie domestique, morale, religieuse, esthétique et politique du peuple. Elle pourra montrer comment, à la fin de telle ou telle période, la vie sociale a altéré la situation primitive du peuple; elle rendra compte du développement ou de la décadence de ce peuple, elle reconnaîtra les vices originels de son régime économique qui ont causé sa ruine au cours des siècles. Ainsi comprise, l'histoire serait la meilleure éducatrice du peuple, le passé serait la grande leçon de l'avenir et l'histoire deviendrait la raison vivante de la démocratie. »

L'histoire ainsi enseignée formerait sans aucun doute des caractères virilement trempés et qui ne craignent pas de descendre dans l'arène pour défendre leurs idées, ce qu'ils croient être juste et bon.

Et nous pourrions ainsi allonger indéfiniment en examinant branche après branche nos programmes d'instruction publique ; au risque de fatiguer nos lecteurs.

Mais nous nous sommes restreint. Deux mots encore et nous aurons terminé.

L'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie nous offrent un bel exemple de la formation du caractère, au moins dans ses éléments intellectuels. Non pas que les mathématiques, même élémentaires, n'aient pas aussi leur poésie, ne touchent pas à la vie émotionnelle de l'individu.

Une belle loi n'est-elle pas aussi poétique qu'un tableau du Titien ou de Véronèse ?

Une grande généralisation mathématique n'a-t-elle pas un charme indéfinissable pour celui qui en comprend toute la profondeur. Emotion un peu spéciale, me direz-vous, émotion quand même. N'est-ce pas notre illustre savant genevois, Raoul Pictet, qui dissertait un jour, avec le talent qu'on lui connaît, sur la poésie des lois naturelles, sur la poésie de la logique. Et il avait raison.

Ecoutez Poincaré, comme il peint bien l'influence des mathématiques sur le développement de la personnalité :

« Ce ne sont donc ni les théories, ni les procédés, ni les calculs en eux-mêmes qui sont véritablement utiles, c'est leur admirable enchaînement, c'est l'exercice qu'ils donnent à l'esprit, c'est la bonne et fine logique qu'ils y introduisent pour toujours Toutes les opérations, toutes les théories qu'elles nous enseignent (les mathématiques) peuvent sortir de la mémoire, mais la justesse et la force qu'elles impriment à nos raisonnements restent ; l'esprit des mathématiques demeure comme un flambeau qui nous guide au milieu de nos lectures et de nos recherches.

C'est lui qui dissipant la foule oiseuse des idées étrangères nous découvre si promptement l'erreur et la vérité ; c'est par là que les esprits attentifs dans les discussions les plus irrégulières reviennent sans cesse à l'objet principal qu'ils ne perdent jamais de vue, c'est ainsi qu'ils abrègent le temps et l'ennui, recueillent sans peine le fruit précieux des bons ouvrages et traversent ces nombreux et vains volumes où se perdent les esprits vulgaires. »

En d'autres termes, l'objet principal de l'enseignement de

l'arithmétique et de la géométrie consiste à diriger l'esprit dans la recherche et dans la démonstration de la vérité.

La recherche de la vérité n'est-ce pas là ce qui concourt le plus à l'éducation morale de l'enfant, à la culture de son cœur, à la formation de son caractère.

Toutes les branches du programme que nous avons examinées — et nous pourrions appliquer le même procédé d'analyse à celles que nous avons intentionnellement négligées — conduisent à cette conclusion que : avec des variations d'intensité, elles concourent toutes à la formation de la personnalité du moi.

Le dessin, le chant, la gymnastique, l'arithmétique et la géométrie affectent la vie intellectuelle, la vie sensorielle, et par-dessus tout la vie volitionnelle ; nous l'avons montré.

L'équilibre de ces trois activités — nous l'avons déjà dit — leur plein et entier développement font de l'enfant un être moral, cultivé et ayant du caractère.

C'était la question qui nous était posée.

Au cours de cette rapide esquisse, nous avons souvent parlé de développement moral de l'enfant et nous n'avons jamais fait intervenir « la morale. »

L'explication en est simple. Nous sommes absolument adverse de la morale en tant qu'enseignée ; nous n'admettons pas l'influence d'un cours de morale donné à heure fixe, selon un programme bien et dûment établi.

C'est cette morale à jet fixe qui faisait dire à un écrivain très spirituel :

« Les programmes officiels de morale sont superbes, mais c'est vouloir empêcher le petit Gustave de voler les pommes du pécher voisin en lui lisant la profession de foi du vicaire savoyard. »

Et puis quelle morale faut-il enseigner ? Celle du renoncement comme Tolstoï ; celle de l'impératif catégorique de Kant, celle de Comte, la morale pessimiste, la morale indépendante ou la morale théologique ?

Vraiment nous serions fort embarrassé de choisir.

Non, la morale ne doit point être enseignée, elle doit se développer à travers tout l'enseignement, à toute heure, à tout instant. Elle doit être le fil conducteur de toute la vie pédagogique du maître.

La tâche de la morale est assez grande pour qu'il ne soit pas nécessaire de la mettre en un capitulaire.

Et nous voici au terme de notre étude.

Ce rapport est autant que possible resté dans les grandes lignes.

Le sujet était immense, notre place limitée.

Voici les conclusions que nous vous proposons :

1^o L'enseignement sera éducatif ou ne sera pas.

2^o L'enseignement éducatif doit développer harmoniquement l'activité sensorielle, l'activité intellectuelle, l'activité volitionnelle.

3^o L'enseignement éducatif a ses racines dans la psychologie.

4^o Toutes les branches de l'enseignement, sans exception et avec des intensités diverses, concourent au développement moral de l'enfant, à la formation de sa personnalité, de son moi.

Du 15 avril 1896.

Jean SIGG.

CONVOCAATION

La Société Pédagogique Genevoise est convoquée en assemblée générale ordinaire, pour le jeudi 19 Novembre 1896, à 2 h. précises, en son local, Petite Salle de l'Institut.

ORDRE DU JOUR :

1^o Communications du Comité.

2^o L'enseignement biblique doit-il, oui ou non, faire partie du programme de l'école populaire ?

(Voir le rapport présenté au Congrès scolaire par M. le Professeur Guex.)

3^o Rapport de la Commission chargée de la rédaction des nouveaux statuts.

4^o Propositions individuelles.

N. B. — *La Bibliothèque sera ouverte à 1 h. 1/2*

AVIS. — Les cotisations non payées le 27 décembre seront perçues par voie du remboursement postal.
