

Réforme de l'enseignement

Autor(en): **Henchoz, L.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für
Schulgesundheitspflege = Annales de la Société Suisse d'Hygiène
Scolaire**

Band (Jahr): **10/1909 (1909)**

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-91100>

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.

12. Réforme de l'enseignement.

*Rapport présenté par L. Henchoz,
inspecteur de l'enseignement primaire, Lausanne.*

Il y a une réelle témérité à vouloir présenter les principes essentiels qui sont à la base de l'enseignement primaire en particulier, après tant de pédagogues et d'éducateurs de grand mérite dont on ne s'inspirera jamais assez. Mais il est permis de le dire aussi, il s'agit surtout de voir comment il est tiré parti des indications et préceptes formulés par eux. Faisons-nous suffisamment à cet égard? Nos instituteurs sont-ils assez renseignés et convaincus, placent-ils vraiment leur enseignement à la hauteur des exigences? Et surtout parviennent-ils aisément à se mettre d'accord sur les règles fondamentales à suivre et sur la forme à donner à leur enseignement? Car c'est là un point beaucoup plus important qu'on ne le croit pour les résultats.

Quand on compare entre elles les institutions scolaires de nos différents cantons, les programmes adoptés, on ne peut s'empêcher de se demander comment il se fait que tant de divergences subsistent encore. Pourquoi la fréquentation scolaire obligatoire commence-t-elle ici à 6 ans, là à 7 ans? Quelles raisons exigent que dans certains cantons elle se prolonge jusqu'à 16 ans, alors que dans d'autres elle cesse à 13 ou 14 ans? Dans un canton industriel le développement intellectuel est, dit-on, plus rapide que dans un canton essentiellement agricole. De là des conditions spéciales dont il faut se préoccuper pour la répartition de l'enseignement. Mais la tradition et les habitudes prises ne pèsent-elles pas beaucoup plus dans la balance que les considérations psychologiques ou pédagogiques? Sans doute qu'en prenant l'ensemble du travail accompli par l'école ici ou là, les résultats sont à peu près identiques, c'est la ce que l'on recherche surtout; cependant les divergences que l'on se plaît à relever ne sont-elles pas plus apparentes que réelles?

Et quand les journaux nous apportent la nouvelle que dans l'un de nos cantons il faudra peut-être en arriver à forcer certains élèves à fréquenter l'école primaire jusqu'à 20 ans pour atteindre un minimum de connaissances pourtant bien limité, il n'est pas permis de rester indifférent. Par imitation, un canton pourrait-il adopter une mesure aussi draconienne à l'égard des enfants de l'une de ses régions qui aurait fait tache pendant une série d'années dans le graphique des examens de recrues. On n'en arrivera heureusement pas là. Mais même dans les cantons ou localités fournissant les résultats en apparence les plus satisfaisants, l'école primaire est-elle parvenue à former comme on l'attend d'elle des citoyens aux idées justes, au jugement sain, au caractère bien préparé pour affronter les difficultés de la vie, animés surtout d'un ardent amour pour le pays dans lequel ils sont appelés à travailler? Non; il semble même parfois que cette terre promise s'éloigne au lieu de se rapprocher. Ne soyons point trop pessimiste cependant, et cherchons de dégager des expériences faites ce qui pourra contribuer à donner à nos écoles d'être des foyers de travail fructueux, de bonne volonté et d'épanouissement progressif de toutes les qualités morales.

PREMIÈRES ÉTAPES.

Un édifice, pour défier les injures du temps, doit avoir avant tout une base solide. De même, quand il s'agit du développement intellectuel, les premières années d'école décideront d'une façon presque absolue de ce qu'il sera dans la suite. Si les premières impressions reçues par l'enfant sont fausses, ou trop vagues, il sera difficile de faire disparaître l'effet produit. Aussi ne peut-on pas assez accorder de scrupuleuse attention à la manière dont l'enseignement est donné pendant les premières années d'école. Dans la plupart de nos cantons, cette tâche si délicate est confiée à des institutrices. Pour s'adresser aux jeunes enfants, la femme paraît en effet mieux qualifiée que l'homme. Cependant se rend-on toujours bien compte des difficultés de la mission qu'elle est appelée à remplir. Car c'est bien ce qu'en a dit un inspecteur d'Académie dans un tableau pris sur le vif:

„Six ans, onze ans! Les plus jeunes de mes écolières ont tout juste six ans. Les plus âgées en ont onze. A six ans je vois arriver les cadettes de leur pas encore mal assuré de gros bébés joufflus qui se heurtent gauchement à toutes les pierres du chemin, font la culbute quand ils veulent aller trop vite et se remettent tant bien que mal en marche en essuyant leurs larmes. A la ville, leurs petites

compagnes du même âge causent déjà fort gentiment, redisant sans doute des propos appris à l'école des papas et des mamans, mais les redisant avec cette grâce enfantine à la fois ingénue et un peu savante qui est celle des poupées et des jeunes demoiselles. Ici, elles se taisent obstinément.

„A leur arrivée, elles ne vont guère au delà des monosyllabes. A grand peine elles y ajoutent quelques phrases toujours les mêmes qu'elles répètent à satiété pour exprimer leurs idées elles-mêmes fort peu compliquées. J'apprends donc à parler à tout ce petit monde peu expert en l'art de la parole. Dans l'intervalle des dialogues je calme les colères, j'apaise les querelles. Je sèche les pleurs quand il y en a dans les yeux. Je mouche les nez. Je fais en classe du mieux que je peux toutes ces vulgaires mais nécessaires besognes qui sans mon assistance se feraient fort mal ou même ne se feraient pas du tout.“

Pour faire tout cela un homme n'a certainement pas les qualités voulues. D'autre part les institutrices sont-elles toujours vraiment préparées à accomplir cette tâche de mère de famille? Peut-on demander d'une jeune fille de 19 ans de savoir se mettre à la portée des tout petits, de comprendre, sans les juger avec trop d'impatience, leurs petits écarts. C'est ici le cas de répéter avec Rousseau: „Nous ne savons bien voir et entendre que ce que nous avons appris.“ Oui, il faudrait que nos institutrices puissent faire un stage pratique suffisant sous la direction d'une institutrice de grande expérience, qu'elles aient l'occasion de voir de près quelques écoles élémentaires pour s'y familiariser avec les enfants aux types si divers qui les composent. Or, ô inconséquence de l'homme fort! On a décidé par exemple que la future institutrice sera préparée en trois ans à remplir ses fonctions délicates, à devoir suivant les circonstances enseigner à des élèves de tous les âges, alors que l'instituteur mettra quatre ans à acquérir les connaissances voulues pour s'adresser à des élèves déjà dégrossis et qui doivent savoir écouter. Et nous ne parlons pas de la différence des traitements! Elle s'explique peut-être mieux que celle de la durée des études.

Et comment nous représentons-nous les premières semaines de travail avec des petits bambins qui ont joui de beaucoup de liberté jusqu'alors, qui ont appris sans effort certaines choses déjà? Quelles facilités de discernement ne faut-il pas à l'institutrice pour arriver à se faire comprendre de chacun de ses nouveaux élèves! Car il faut les prendre individuellement au début, faire connaissance intime avec chacun, provoquer en lui le plaisir de travailler en collectivité plus

grande encore que dans les groupements dont il a fait partie jusqu' alors, à la maison paternelle ou sur la place publique. Et une fois que tous ces petits cœurs inquiets sont rassurés, que les physionomies éveillées annoncent la confiance et la joie, qu'au premier mot de l'institutrice tous les regards se dirigent vers elle, alors les leçons peuvent commencer. Mais bien courtes au début, et sur le ton familier, toujours affectueux. Qu'une variété bien amenée, mais non l'incohérence, préside à l'enseignement. Et sans cesse il faut venir en aide à celui dont l'esprit s'ouvre lentement, sans pourtant oublier qu'il faut aller quand même de l'avant et se garder de piétiner sur place. Oh! de cette tâche si belle nous ne faisons point ici un tableau coloré à plaisir; ce n'est pas même un mirage que nous venons vous présenter. Non, tous ceux qui ont eu le privilège d'enseigner à des écoliers de première année et qui ont su les comprendre, ceux qui ont senti la douce émotion qu'il y a à voir accepter les premières clartés du savoir par de tout jeunes cerveaux, ceux-là savent combien cette œuvre est magnifique. On comprend que tous les vrais pédagogues aient voulu enseigner à des petits. L'une des plus grandes douleurs que l'on puisse éprouver dans le champ de l'éducation, c'est de voir les jeunes intelligences tomber en des mains inhabiles ou mercenaires.

Au point de vue de l'ordre en général, de la tenue des élèves, de l'effort d'attention dont ceux-ci sont susceptibles, une classe sera ce que le voudra l'institutrice, en y mettant tout le tact nécessaire.

Est-ce à dire que l'organisation scolaire ait fait entendre son dernier mot en ce qui concerne les classes du degré inférieur? Non. Dans les principaux centres, il y a maintenant des écoles enfantines dont la marche est en général des plus rationnelle. Le programme comprend des causeries sur des sujets à la portée de l'enfant, de nature concrète, des occupations avec le matériel frœbelien et application au dessin, des chants, des jeux qui occupent une place importante dans le travail de chaque jour. Une fois l'école primaire proprement dite venue, plusieurs des moyens employés à l'école infantine pour exciter l'intérêt de l'enfant disparaissent. Trop de leçons abstraites, des exposés de longue étendue, des récitations machinales, des exercices d'écriture sur l'ardoise, souvent mal surveillés et dirigés, un temps insuffisant consacré au chant et à la gymnastique. Les élèves du degré inférieur bénéficient d'une heure d'école de moins par jour par rapport à leurs aînés des degrés intermédiaire et supérieur; c'est presque la seule différence faite en leur faveur. Et pourtant ici encore l'enseignement devrait être entièrement objectif. Les leçons sont en général de $\frac{1}{2}$ heure, ce qui est déjà un progrès,

mais elles devraient être souvent de $\frac{1}{4}$ d'heure seulement. Le chant et la gymnastique devraient figurer dans l'horaire de chaque demi-journée d'école, pendant la première année tout au moins, et partout où cela peut être établi. Mais comment concilier cette organisation avec les conditions actuelles de beaucoup de localités, les villes surtout et leurs caravansérails scolaires? Ces bâtiments font honneur à nos architectes, ils répondent à des exigences parfois impérieuses, pour l'espace à leur attribuer en particulier; en ce qui concerne les jeunes élèves ce n'est pas ce qu'il faut. Avec les écoliers de 7 à 8 et 9 ans il faudrait pouvoir sortir de la classe à des intervalles rapprochés, sans risquer de troubler les classes voisines, toutes les demi-heures quand le temps s'y prête. C'est la raison pour laquelle il faudrait pouvoir mettre à part les classes du degré inférieur, les loger plutôt dans des pavillons scolaires, ou des bâtiments d'école à un seul étage et contenant deux à quatre classes au plus. Chaque classe formerait ainsi une sorte de famille indépendante. A partir de 9 ans l'enfant peut plus facilement être tenu dans une certaine immobilité, rester assis pendant 50 minutes; ses fonctions organiques ne s'en ressentent pas si l'on exige de lui une bonne attitude. Rien n'empêche alors de grouper les classes dans de vastes édifices, sans cependant aller trop loin.

Abordons maintenant certains côtés de l'enseignement à donner aux élèves dans la première année d'école et commençons par la langue maternelle. A 7 ans les enfants ne savent pas lire encore pour la plupart. On leur apprendra à déchiffrer les mots à l'aide de tableaux muraux et du manuel adopté à cet effet, en partant des choses connues de l'enfant, ainsi qu'en utilisant les ressources fournies par l'aperception. Et le but vers lequel on tend, c'est d'arriver le plus tôt possible à ce que l'enfant soit capable de lire sans trop d'hésitation un texte simple, avec une bonne articulation. Les exercices d'élocution y conduisent tout autant que les impressions sensibles obtenues à l'aide des mots ou signes écrits au tableau noir, ou des tableaux muraux généralement en usage, ainsi que par le manuel remis à l'élève. En même temps l'enfant fait connaissance avec la représentation graphique des mots. Ici encore l'analyse doit jouer un rôle important; il faut sérier les éléments de ce travail graphique et en faire l'objet d'exercices suffisants. Doit-on prendre l'écriture droite ou l'écriture penchée? Les opinions sont très partagées. En présence des résultats isolés et semble-t-il peu concluants donnés par l'écriture dite droite, on cherche de revenir en arrière. Voici par exemple l'opinion émise par l'un des médecins scolaires de la ville de Paris, M. le Dr. Gagnière:

„Aucune des deux méthodes d'écriture, droite et penchée, ne peut servir à la prophylaxie des déviations vertébrales.

Il convient conséquemment, de n'en préconiser aucune et de laisser aux maîtres le soin de choisir celle qui leur paraît être la plus convenable, tout en leur recommandant de surveiller les attitudes de l'enfant.“

Mais alors que l'on donne au personnel enseignant des instructions quant à l'attitude à exiger de l'enfant pendant le travail écrit. Et de fait ces instructions sont déjà connues. Mais il faut arriver à ce qu'elles soient observées assez sérieusement, c'est à dire à faire tomber toutes les objections en indiquant par exemple quelle est la position normale du cahier afin que l'élève soit amené tout naturellement à conserver une bonne attitude. Au sujet de l'écriture, mon honorable confrère M. le Dr. Schrag voudra bien me permettre de me séparer de lui concernant l'emploi de la majuscule. Mais entendons-nous cependant. Ce que nous disons de la langue française ne peut pas être applicable à la langue allemande. Et bien, en français nous voudrions voir aborder aussitôt que cela devient nécessaire l'emploi de la majuscule, soit ne jamais écrire avec la minuscule, même au début, les noms propres par exemple. Une exception pourrait être faite en faveur de quelques mots du langage familier comme lili, ami, toto, coco, loulou. Car il faut bien reconnaître que l'emploi de la majuscule ne peut pas être retardé beaucoup. En adoptant des formes aussi simples que possible, on ne se trouve pas en présence de difficultés d'exécution insurmontables pour la petite main de l'enfant. Et ce n'est pas pour une question portant sur une vingtaine de mots au sujet desquels il faudra en arriver à une forme nouvelle, moins de deux mois plus tard qu'il vaut la peine de donner à imiter à l'enfant une représentation de mot inexacte qu'il ne devra plus jamais reproduire. En ce qui concerne la langue allemande la proposition de M. le Dr. Schrag se comprend par contre très facilement.

Une des questions qui préoccupent beaucoup les hommes d'école de la Suisse romande actuellement est celle de l'orthographe. Dans ce domaine nous occupons une situation désavantageuse, dit-on, par rapport à nos Confédérés de la Suisse allemande. Chaque langue a ses difficultés propres, et la langue française ne passe pas pour en avoir le moins. En tout cas on ne peut accorder assez d'attention et de soin aux exercices qui doivent intervenir graduellement pour mettre les élèves au courant des règles de l'orthographe. Il nous a toujours paru cependant que l'on peut déterminer, à l'avance, quels sont les termes

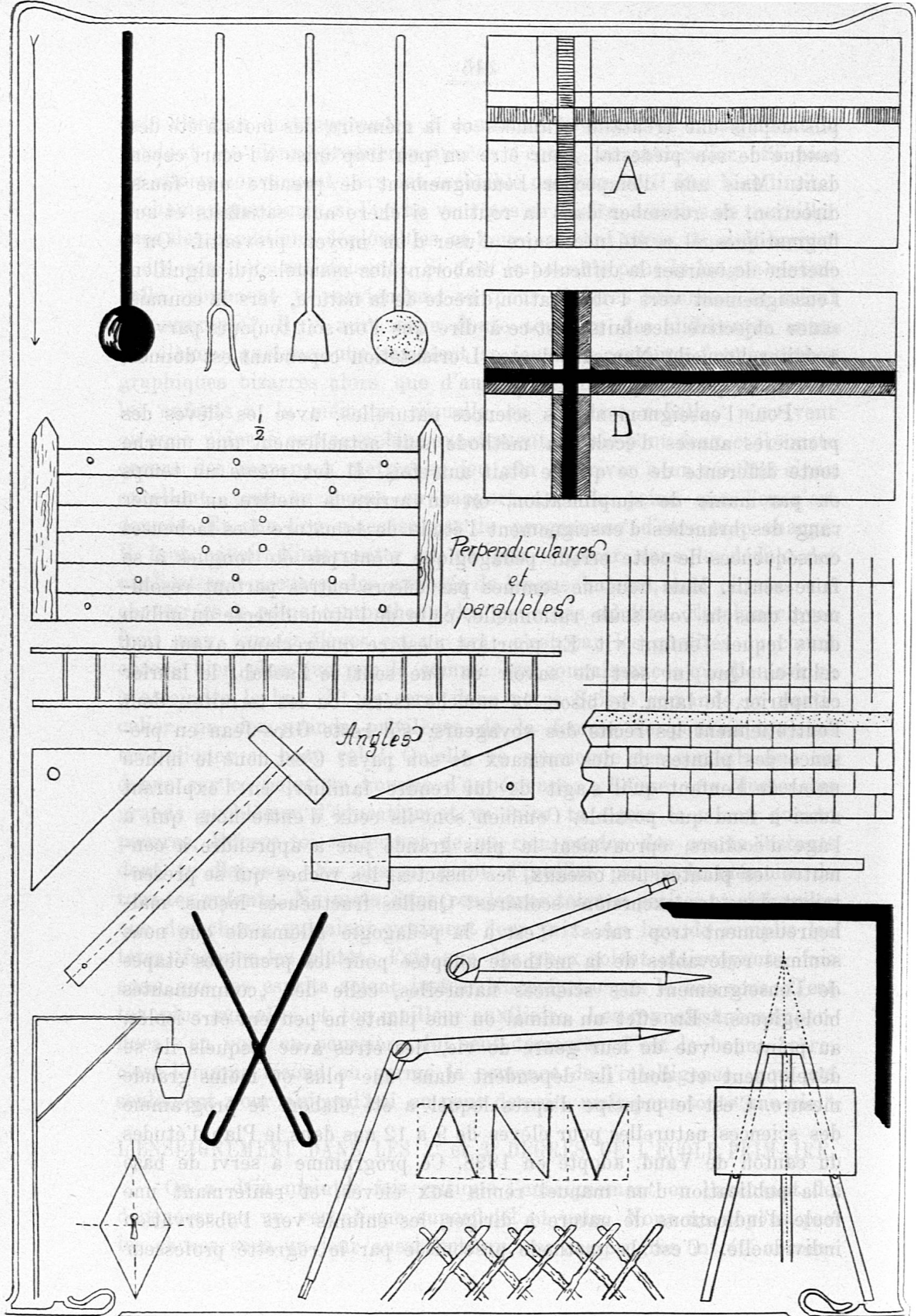
dont l'enfant doit apprendre à connaître la forme et la signification pendant les deux premières années d'école, en particulier. Si tous les efforts convergent vers cet ensemble de mots, et il faut bien limiter le champ à parcourir, si l'on ne veut pas se perdre, à moins de travailler dans des conditions déplorables et heureusement rares, on doit arriver à des résultats satisfaisants. Si c'est impossible pour la langue maternelle, comment y parviendra-t-on pour d'autres branches, le calcul par exemple? Il y aura sans doute toujours des différences entre les élèves: quelques-uns semblent se jouer de certaines formes orthographiques bizarres alors que d'autres, les instables, les apathiques, les enfants à la mémoire visuelle ou auditive rebelle, n'arrivent qu'avec peine à orthographier exactement. Mais pour ceux-ci il existe encore des moyens à mettre en jeu afin d'arriver à un résultat sinon excellent, tout au moins en rapport avec la peine que l'on s'est donnée. Et que l'on n'accuse pas le programme d'être trop chargé. Il faut savoir l'interpréter et ne pas s'égarer dans le dédale des explications oiseuses, des exposés de longue baleine, aux phrases enchevêtrées à peine compréhensibles pour des adultes. Enseigner avec fruit aux jeunes élèves est un art: c'est par les qualités du cœur encore bien plus que par la somme des connaissances que l'on arrive à atteindre le but. Et ce sera, dans notre Suisse romande en particulier, un des grands privilèges de la femme de pouvoir toujours revendiquer ce beau rôle! Qu'elle se souvienne des conseils que lui donne sur ce point un homme d'expérience: „Laisse aux doctes les grands problèmes d'éducation et va faire ta classe le mieux que tu pourras. Efforce-toi seulement de ne rien perdre des courts instants dont tu disposes. Ne charge point d'inutiles propos la mémoire de tous tes enfants. Ne mets dans ces jeunes têtes si petites et si fragiles que des choses qui aient vraiment leur prix. Au lieu de remplir les têtes, façonne-les plutôt. Fais que les yeux soient clairvoyants, fais aussi que les esprits soient justes. Ne méprise pas le bon sens. C'est ton plus sûr allié et ton meilleur auxiliaire. Les connaissances superflues s'en vont en poussière, lui seul demeure. C'est la bonne terre, c'est l'humus fécond où germe la semence de l'intelligence, non pas seulement pour aujourd'hui ou pour demain, mais pour toute une vie.“

L'ENSEIGNEMENT DANS LES 2^e et 3^e DEGRÉS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE.

On a déjà maintes fois critiqué l'enseignement en l'accusant de dégénérer en un verbalisme superficiel et vain. Nous ne voyons pas les choses sous un jour aussi fâcheux, car des progrès ont été accom-

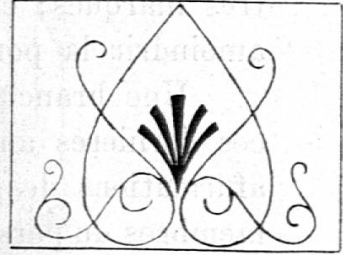
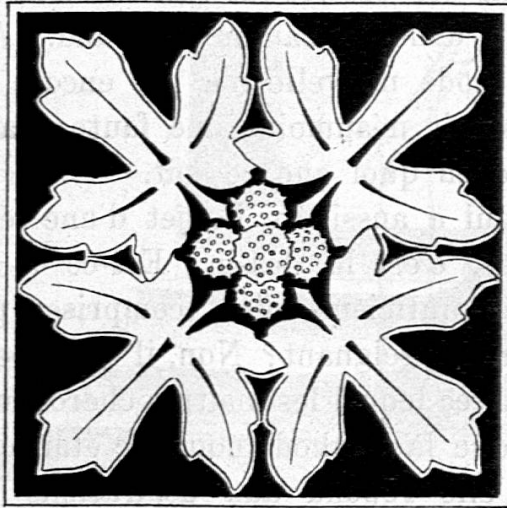
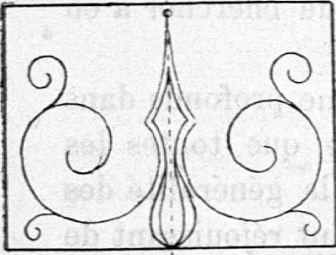
plis depuis une trentaine d'années et la mémoire des mots a été descendue de son piédestal, pour être un peu trop mise à l'écart cependant. Mais afin d'empêcher l'enseignement de prendre une fausse direction, de retomber dans la routine si chère aux satisfaits et aux flegmatiques, il a été nécessaire d'user d'un moyen préventif. On a cherché de tourner la difficulté en élaborant des manuels qui aiguillent l'enseignement vers l'observation directe de la nature, vers la connaissance objective des faits. Est-ce à dire que l'on soit toujours parvenu à éviter l'écueil? Non sans doute. L'orientation cependant est donnée, c'est là le point capital.

Pour l'enseignement des sciences naturelles, avec les élèves des premières années d'école, la méthode suit actuellement une marche toute différente de ce qu'elle était autrefois. Il fut même un temps où par manie de simplification, on en arriva à mettre au dernier rang des branches d'enseignement l'étude de la nature. Les fâcheuses conséquences de cette erreur pédagogique n'ont pas été longues à se faire sentir. Mais nous ne sommes pas encore entrés partout résolument dans la voie seule rationnelle, celle de l'étude directe du milieu dans lequel l'enfant vit. Et pourtant c'est ce que réclame avant tout celui-ci. Que lui sert de savoir ce que sont le baobab, le laurier camphrier, le lama, le bison, la mouche tsétsé ou les termites, dont l'entretiennent les récits des voyageurs, s'il reste Gros-Jean en présence des plantes ou des animaux de son pays? C'est donc le milieu natal de l'enfant qu'il s'agit de lui rendre familier, en l'explorant aussi à fond que possible. Combien sont-ils ceux d'entre nous qui, à l'âge d'écoliers, éprouvaient la plus grande joie à apprendre à connaître les plantes, les oiseaux, les insectes, les roches qui se présentaient dans les excursions scolaires! Quelles fructueuses leçons, malheureusement trop rares! C'est à la pédagogie allemande que nous sommes redevables de la méthode adoptée pour les premières étapes de l'enseignement des sciences naturelles, celle des „communautés biologiques.“ En effet un animal ou une plante ne peuvent être isolés, au point de vue de leur genre de vie, des êtres avec lesquels ils se développent et dont ils dépendent dans une plus ou moins grande mesure. C'est le principe d'après lequel a été élaboré le programme des sciences naturelles pour élèves de 9 à 12 ans dans le Plan d'études du canton de Vaud, adopté en 1898. Ce programme a servi de base à la publication d'un manuel remis aux élèves, et renfermant une foule d'indications de nature à diriger, les enfants vers l'observation individuelle. C'est la méthode préconisée par le regretté professeur

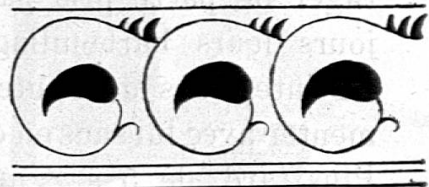
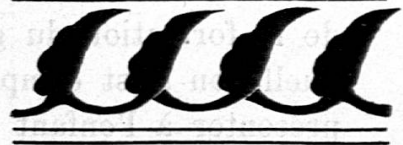
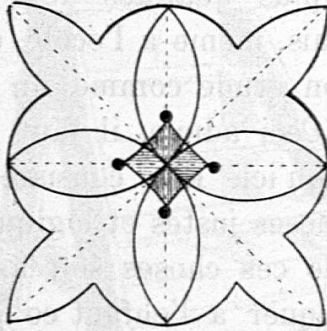


Dessin d'après nature. — Parallèles et angles.

Illustration tirée du „Guide méthodique pour l'enseignement du dessin“



RENDU



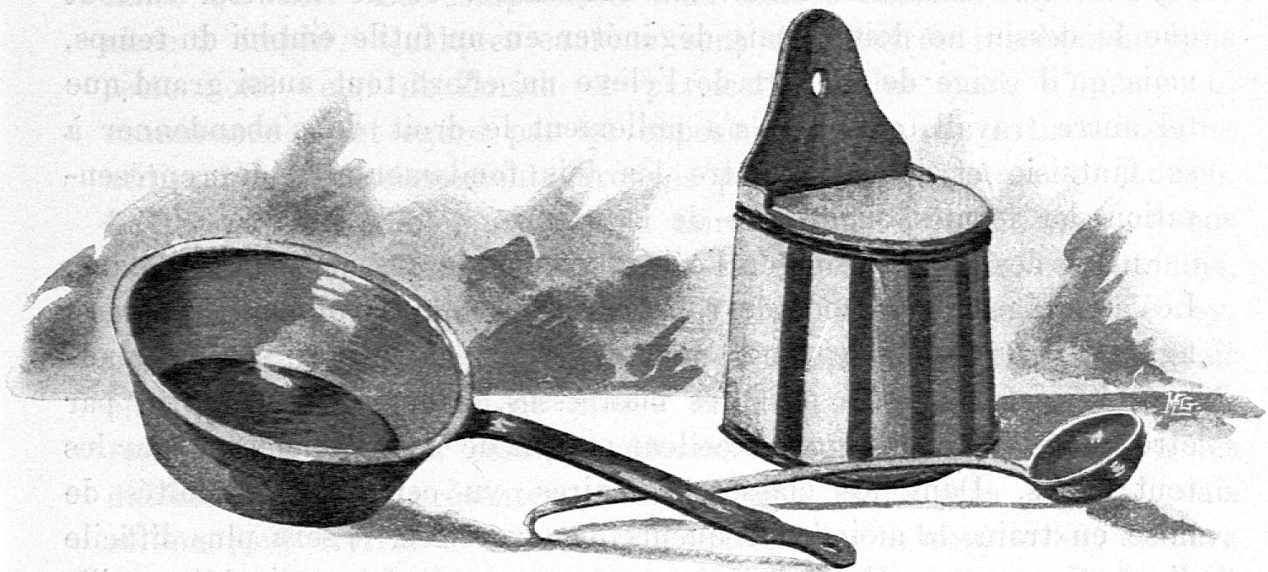
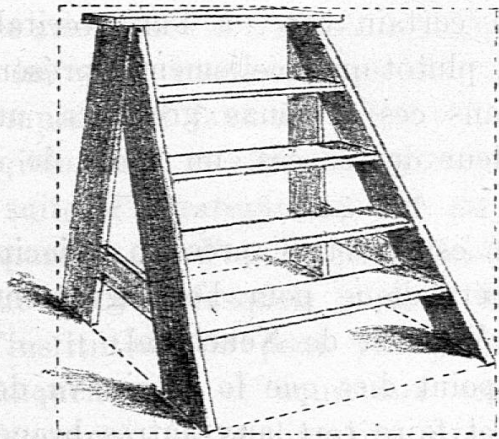
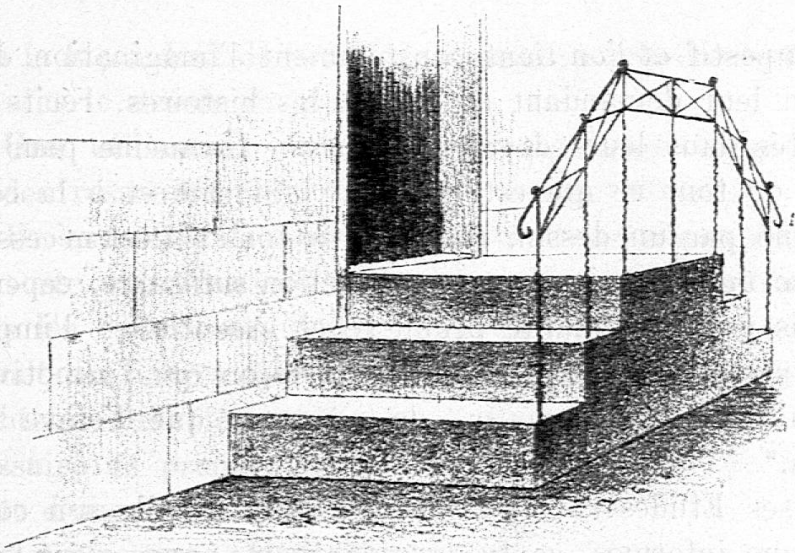
Composition décorative.

Illustration tirée du „Guide méthodique pour l'enseignement du dessin“
publié par le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud.

Stucki de Berne dans ses „Hefte für Naturbeobachtungen“, bien avant le manuel introduit dans le canton de Vaud. Ainsi qu'on peut le supposer, cette méthode nouvelle n'a pas encore produit des résultats très marqués; ce serait néanmoins une faute grave de chercher à en amoindrir la portée en quoi que ce soit.

Une branche qui a aussi été l'objet d'une réforme profonde dans ces dernières années, c'est le dessin. Est-ce à dire que toutes les affirmations des néo-praticiens soient comprises par la généralité des membres du personnel enseignant? Non, il est cependant réjouissant de voir le bel entrain avec lequel les maîtres cherchent à se perfectionner. Tous ont compris que la méthode nouvelle était combien plus logique que l'ancienne, qu'elle répond aux aspirations de l'enfant et n'en fera plus un copiste, un servile imitateur, comme c'était le cas autrefois. Et à ceux qui hésitent encore, rappelons ce qu'a dit sur ce sujet un des hommes les plus qualifiés de France, M. le professeur Quénioux: „N'oublions jamais, même à l'école, que le dessin fait partie de l'art, et considérons son étude comme un des facteurs principaux de la formation du goût. Ceci admis, il faut éviter l'erreur dans laquelle on s'est complu jusqu'ici. Elle consiste à croire qu'il suffit de présenter à l'enfant des choses justes et logiques, ou des choses belles, pour que l'enseignement de ces choses soit assimilable et fructueuse. Avant de chercher à inculquer à l'enfant ce que nous autres, hommes mûrs, trouvons juste et beau, nous devons scruter attentivement l'esprit de l'enfant, pour pénétrer ce que celui-ci peut comprendre, ce qu'il pense et aussi ce qu'il aime.“

Et le même auteur a posé en quelques mots les jalons qui doivent marquer les débuts de l'enseignement ainsi renouvelé: „Pendant la première période de l'enfance, à l'école maternelle, je crois que la meilleure méthode consiste à n'en point avoir et, non seulement à éviter de décourager les tout petits par des critiques et des exigences qu'ils ne sauraient satisfaire, mais au contraire à les encourager de parti pris par des compliments que ne méritent pas toujours leurs barbouillages. En présence d'un dessin d'enfant ce sont les intentions de l'auteur qu'il faut parvenir à deviner pour les commenter avec lui sans en critiquer sévèrement la représentation graphique. Plus tard, de 5 à 8 ans, si la tutelle du maître se fait sentir, elle doit être aussi discrète que possible. Il faut encourager, au lieu de la réprimer, la prédisposition si fréquente des enfants à enluminer de vignettes les marges de leurs cahiers de classe. En canalisant ce besoin de s'exprimer par des images, l'on évite ce qu'il a par-



Dessin d'après nature et perspective.
Illustration tirée du „Guide methodique pour l'enseignement du dessin“
publié par le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud.

fois d'intempestif et l'on tient constamment l'imagination des enfants en éveil en leur demandant d'illustrer les histoires, récits et contes, sujets traités dans leurs devoirs scolaires. De même pour les leçons de choses, où tout ce qui est relatif à la forme et à la couleur doit être exprimé par un dessin, rehaussé de tons s'il est nécessaire. Tant mieux si ce dessin présente une correction suffisante, cependant nous n'en faisons point la qualité première et essentielle; l'important est qu'il soit intelligible et descriptif de la leçon qui l'a motivé. C'est le meilleur moyen pour le maître de s'assurer que l'élève a compris cette leçon."

Dans ses Etudes sur l'enfance, J. Sully dit, de son côté:

„Quelque informes, contradictoires même, que soient les premiers dessins d'enfants, ils ne sont pas entièrement dépourvus de qualités artistiques. Le dessin symbolique, malgré son insuffisance, touche, après tout, par un certain côté, à l'art véritable, essentiellement sélectif et suggestif, plutôt que réellement représentatif. Nous pouvons discerner, même dans ces schémas grossiers, un sentiment encore incomplet de la valeur des choses, un choix de ce qui est vraiment caractéristique."

C'est dans cet esprit et d'après ce principe général qu'a été élaboré le Guide méthodique pour l'enseignement du dessin adopté par les cantons de Vaud et de Neuchâtel.

Cela ne veut point dire que le dessin va devenir désormais un travail d'agrément et faire tort aux autres branches du programme. Aux maîtres de savoir maintenir l'équilibre, et de montrer surtout que le dessin ne doit jamais dégénérer en un futile emploi du temps, mais qu'il exige de la part de l'élève un effort tout aussi grand que tel autre travail, que l'on n'a nullement le droit de s'abandonner à sa fantaisie et de méconnaître les lois fondamentales de représentation des formes ou aspects de la nature.

Une des applications de l'enseignement du dessin est le modelage. Les avantages de ce mode de représentation sont incontestables, aussi figure-t-il déjà dans le programme des écoles enfantines. Malgré quelques hésitations de la part des maitresses, il finira certainement par être considéré comme un excellent moyen de développement pour les tout petits. Dans les classes primaires, vu certaines difficultés de mise en train, la moindre fréquence des exercices, il sera plus difficile d'y avoir recours. Cependant les maîtres auraient tort d'oublier qu'ils ont, par le modelage, un moyen de démonstration tout trouvé et fort avantageux dans certains cas.

Mais la façon dont doivent être enseignés actuellement les sciences naturelles et le dessin exigent :

- a) Une utilisation aussi fréquente et aussi large que possible des ressources offertes par la nature elle-même.
- b) Un ensemble de moyens intuitifs conservés en classe ou placés de telle sorte que l'instituteur les ait en peu de temps sous la main.

Dans les excursions, il est facile de trouver de nombreux échantillons dont on pourra tirer parti dans les leçons en classe. On peut même obtenir des élèves de les chercher eux-mêmes. Toutefois il est nécessaire de prendre les mesures voulues pour que les recherches se fassent d'une façon absolument scrupuleuse, et de telle sorte qu'il ne soit commis aucun dégât à la propriété publique ou privée.

Dans quelques cantons on a engagé l'instituteur à constituer lui-même peu à peu les collections utiles pour son enseignement, à créer par ses seules ressources son musée scolaire. C'est là une préoccupation qui doit lui venir tout naturellement à l'esprit. Mais chacun peut se rendre compte qu'il faut du temps pour arriver à un résultat suffisamment tangible; des localités se prêtent beaucoup mieux que d'autres à cette suite d'investigations. Il est de plus nombre de spécimens, des appareils que l'on ne peut absolument pas se procurer sur place, et pour l'achat desquels il faut disposer de ressources financières que l'instituteur ne peut pas prélever sur son budget. Les offres ne manquent pas et nombreux sont les fournisseurs de matériaux d'enseignement. Cette diversité est même plutôt embarrassante qu'utile. La composition d'un musée scolaire type est assez aisée à établir. Quelques cantons sont déjà entrés résolument dans cette voie, celui de Zurich en particulier. Une étude a même été commencée à cet égard par les expositions scolaires permanentes, en utilisant les renseignements groupés par le Pestalozzianum de Zurich. Le temps seul a manqué pour la faire aboutir déjà. Et nous savons que la conférence des inspecteurs de la Suisse romande, cet automne, abordera aussi ce sujet. En 1901 à l'Exposition cantonale de Vevey, on pouvait voir, dans la salle d'école modèle, une vitrine qui était en somme un embryon de musée scolaire. Il aurait fallu pouvoir reprendre ce premier essai, coordonner mieux encore et compléter les différents groupes présentés. C'est là une tâche très grande, mais si l'on peut arriver à une solution pratique, sans trop tarder, on aura rendu un très grand service à l'école populaire suisse. Il faudrait arriver à établir une *collection nationale* type, répondant à nos diverses organisations scolaires, et comprise de telle façon que l'on puisse se

procurer tel ou tel groupe du matériel adopté, indépendamment des autres. La Société suisse d'hygiène scolaire, de concert avec les expositions scolaires permanentes de la Suisse, pourrait inscrire cette tâche dans son programme et prendre les décisions nécessaires pour la mener à bonne fin dans le plus court délai possible. Elle aurait au préalable à s'assurer l'approbation de l'autorité supérieure de la Confédération, en même temps que celle de la conférence des directeurs de l'Instruction publique de la Suisse.

Il reste encore la généralisation des jardins scolaires. Mais n'est-ce pas beaucoup demander? Nous savons tous quelles difficultés l'on rencontre à obtenir la création de pépinières scolaires, soit de l'une des sections du jardin scolaire seulement. Et si nous avons dans le canton de Vaud des pépinières scolaires forestières en belle voie de prospérité, l'honneur en revient surtout à la Société vaudoise des forestiers et aux encouragements qu'elle donne aux instituteurs. Mais vouloir aller beaucoup plus loin, à l'exception des essais de démonstration de nature agricole, et encore la nécessité ne s'en fait-elle pas absolument sentir comme activité annexe de l'école, cela ne nous paraît pas s'imposer absolument. Le véritable jardin scolaire c'est la campagne, la contrée entourant l'école avec ses multiples phénomènes de végétation.

Le tout est de savoir en profiter, afin que dans quelques années il ne soit plus possible de dire avec le Dr. Toulouse: « La plupart des hommes passent dans la vie sans rien voir autour d'eux. Ils sont témoins des plus curieux phénomènes de la nature ou de la société et ils ne réagissent pas plus que des automates à ces spectacles. — Les jardins sont plantés d'arbres d'essences variées; et après s'y être souvent délassés, bien des promeneurs n'ont pas remarqué quelles espèces végétales abritaient leurs rêveries. »

* * *

Au sujet de la durée des leçons et de leur répartition pour l'établissement de l'horaire journalier ou hebdomadaire, on peut encore discuter longuement sans parvenir à se mettre d'accord. De nombreuses études ont cependant été faites à cet égard et il appartenait aux congrès internationaux d'hygiène scolaire d'apporter quelques clartés nouvelles dans ce domaine où la routine et la tradition règnent aussi en maîtresses trop souvent incontestées. M. le professeur Chabot de la Faculté des Lettres de Lyon, au Congrès de Londres, en août 1907, a présenté sur ce sujet une étude qui est bien près à notre point de

vue, de pouvoir être considérée comme définitive. Il faudrait pouvoir la reproduire ici en entier. Nous devons malheureusement nous borner à quelques citations.

„Que faut-il consulter pour mesurer la durée des classes? Est-ce la pendule, ou bien ce chronomètre intérieur qui est celui de la vie même, et pour lequel les heures sont tantôt des journées, tantôt des instants?

„Il y a autre chose encore. On prend comme axiome qu'une classe dure trop quand elle fatigue. Cela est trop simple. S'il faut éviter cette usure que la vie des tissus répare mal, toute fatigue n'est pas signe d'usure semblable. Lorsque notre vie est par ailleurs bien réglée, lorsque nous ne faisons excès que de travail, même cérébral, nous pouvons affronter un degré assez élevé de fatigue. Les plus robustes d'entre vous, messieurs, n'ont pas toujours observé la règle de huit heures et le repos hebdomadaire. Si nous nous arrêtons toujours aux premiers symptômes, nous ne ferions pas grand'chose, et nous ne nous porterions pas mieux. Souvent c'est après une première fatigue que notre volonté mobilise de nouvelles énergies, et obtient cet entraînement qui nous prend tout entier pour des heures de saine et féconde application. La paresse, qui s'arrête toujours à la moindre fatigue, n'est pas hygiénique ni pour le présent ni pour l'avenir. Voulons-nous installer nos enfants dans le bien-être en les dispensant de tout effort; ou voulons-nous les préparer à la vie saine, virile, normale en leur assurant la force, la résistance qu'elle réclame? En ce cas il faut leur apprendre à vaincre la fatigue; c'est en les y entraînant qu'on les rendra plus capables de la moins sentir, plus robustes enfin. Il faut les y endurcir, accroître leur puissance de travail. Leur santé même le réclame.

Au sujet de la répartition des enseignements, M. le professeur de Lyon dit entre autres:

„Très souvent les enseignements sont répartis suivant les commodités — ou nécessités — administratives. Dresser un tableau de service est considéré comme un problème de mathématiques plutôt que de pédagogie ou d'hygiène. Les instructions officielles recommandent pourtant, quand elles en parlent, d'alterner les enseignements, de placer le matin ou au début des séances ceux qui demandent le plus grand effort d'attention: mathématiques, grammaire, rédaction, etc., pour la „succession rationnelle et hygiénique des exercices.“ Définitions un peu courtes qui sont aussi celles des meilleurs ouvrages de pédagogie: „La mémoire, les facultés d'abstraction devront être

appelées à s'exercer dans la fraîcheur d'esprit du matin; les classes suivantes conviendront à l'imagination et au sentiment." En réalité ni les pédagogues ni les hygiénistes n'ont établi là-dessus des précisions positives et concordantes. Ceux qui ont voulu préciser ne sont pas tombés d'accord, et n'ont pas donné les certitudes que voudrait une organisation pratique."

Et il terminait son important travail par les conclusions générales ci-après :

1. „Pour fixer la *durée des classes* nous n'avons pas encore, malgré de savantes recherches, une mesure objective et précise, un critérium indiscutable de ce profit et de ce dommage. On peut proposer comme régime moyen, mais non uniforme, avec l'obligation des pauses nécessaires :

De 7 à 10 ans, leçons de 15 à 30 minutes;

De 10 à 14 ans, leçons de 30 à 45 minutes;

Après 14 ans, classes d'une heure à une heure et demie.

Et pour limites du travail de la journée :

6 heures de 7 à 12 ans.

7 heures de 12 à 15 ans.

8 heures après 15 ans.

2. Le rythme de l'effort mental (invention ou assimilation, synthèse ou analyse) dépend plus des maîtres qui se succèdent et des méthodes que de la *répartition des enseignements*. Cependant, les objets abstraits sont en général plus difficiles à saisir. En donnant à l'effort le temps de se déployer et d'aboutir, on fera suivre les leçons plus abstraites de leçons plus concrètes et d'exercices pratiques. Il paraît préférable de placer trois classes ou trois heures le matin, et deux l'après-midi.

3. Le travail dépend plus de l'installation de l'écolier ou de variations climatériques quotidiennes que de la *saison* en général, sauf à la campagne. Il est pourtant arrêté plus fréquemment par des maladies ou malaises en hiver et au printemps; les fortes chaleurs de l'été le rendent, sinon impossible, du moins très pénible.

4. A l'école, hygiène et pédagogie sont solidaires, mais chacune a son rôle. La science positive, expérimentale, est de plus en plus nécessaire aux pédagogues, mais insuffisante à fixer tout le régime du travail scolaire. Les éducateurs doivent mettre une *science* toujours plus étendue et plus précise au service d'un *art* toujours plus original et personnel."

Mais nous savons à l'avance que la discussion reste ouverte sur ce point comme sur beaucoup d'autres du domaine scolaire, heureuse-

ment. Pourtant si du „choc des opinions jaillit la lumière“, il ne faut pas que le débat dégénère en une agitation sans cesse renaissante et incapable de conduire à quelque résolution franchement et loyalement acceptée, ralliant tous les suffrages.

Enfin, il est un dernier point sur lequel nous voudrions nous arrêter un très petit instant en terminant. Un peu partout le corps enseignant fait sonner la trompette des revendications. Mais celles-ci portent surtout sur le côté matériel de la situation de l'instituteur. Loin de nous l'idée de vouloir affirmer que cette situation soit toujours ce qu'elle devrait être. Non, il est encore des cas fréquents où le corps enseignant primaire d'un état, sinon tel ou tel membre de ce corps pris isolément, sont en plein droit de réclamer contre le sort qui leur est fait. Les instituteurs ont malheureusement trop souvent à lutter contre l'inertie, quand ce n'est pas le mauvais vouloir. Mais une tendance des temps actuels porte les instituteurs à inscrire dans les statuts de leurs associations, dans les ordres du jour de leurs réunions, en tout premier lieu, et d'une façon parfois agressive, le principe de *la défense de leurs intérêts*. Quand ce point de vue devient exclusif, il se trouve en contradiction flagrante avec la mission de l'éducateur et présente un danger très sérieux. On accuse parfois l'instituteur d'une déformation professionnelle qui en fait presque un être à part dans la société. Que l'instituteur se garde de la déformation syndicaliste, bien autrement préjudiciable à son rôle et même à son véritable intérêt! Les questions se rapportant à la situation matérielle de l'instituteur ne sont pas à négliger, elles ne le seront du reste jamais, mais elles doivent céder le pas aux grands problèmes d'ordre éducatif et pédagogique. La solution des premières sera la conséquence de l'importance accordée à ces derniers et en rapport direct avec l'impulsion mise au service de tout ce qui touche à l'enseignement.

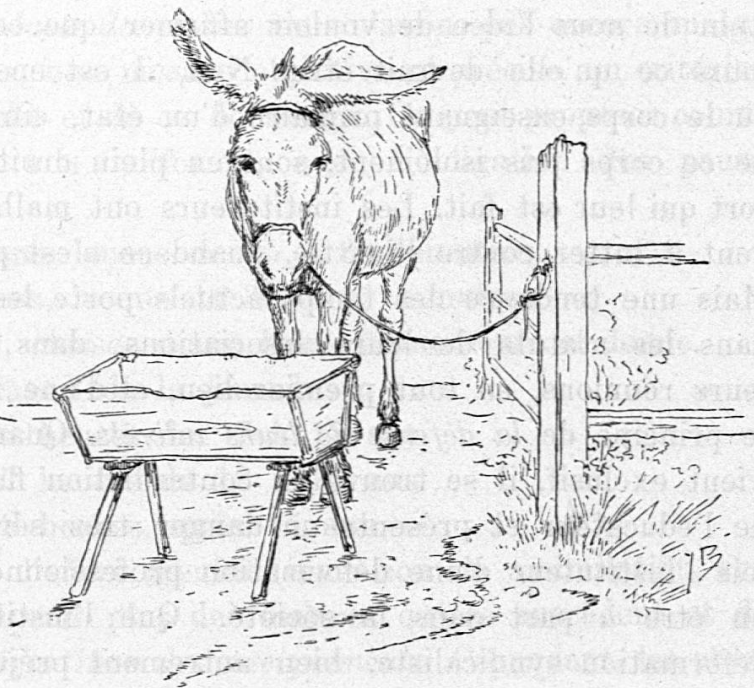
Il ne me reste maintenant plus qu'à souscrire aux conclusions de M. le Dr. Schrag. Si j'avais pu me rencontrer avec lui, j'aurais pris la liberté de lui demander quelques modifications de forme dans la traduction qui en a été faite pour les participants de langue française. Mais je suis absolument d'accord avec lui quant au fond et je viens vous proposer de les adopter.

M. le Dr. Schrag, et vous, Mesdames et Messieurs, voudrez bien me permettre cependant d'ajouter à ces conclusions les deux propositions suivantes découlant du rapport que j'ai eu l'honneur de vous présenter :

1. Il est à souhaiter qu'une entente s'établisse le plus tôt possible entre les différents cantons de la Suisse, sous les auspices de la haute autorité du Département fédéral de l'Intérieur, pour la création d'une collection nationale de moyens d'enseignement concernant les sciences physiques et naturelles, le calcul, l'histoire, la géographie et le dessin.

Leçons tirées de „Mon premier livre“,
manuel de lecture à l'usage de la première année d'école.

âne
n



canari

lina

narine

aline

animal

la lune

une rue

une rame

une lame

une pelure

une pilule

une carpe

papa a une pipe.

marc a une lime.

2. Les membres du personnel enseignant auront, surtout dans les premières années de l'exercice de leurs fonctions, à présenter des travaux de pédagogie théorique et pratique dans des conférences spécialement organisées à cet effet et suffisamment nombreuses.



2^e partie: 7^e leçon.

mon lapin

un lapin
ton lapin
son lapin
le lapin

mes lapins

des lapins
tes lapins
ses lapins
les lapins

Jean demeure à la campagne. Il a quatre lapins gris. Il leur donne de l'herbe, des carottes, des pelures de pommes de terre.

Le père de Jean a un jardin, des prés, des bois, des vignes. Il a un cheval, des vaches, des moutons, une chèvre, des porcs, un coq et des poules.



3^e partie: 17^e leçon.

Le petit bateau.

Félix a travaillé toute la journée à la confection de ce bateau. Il en est très fier. C'est lui-même qui a taillé et creusé la coque dans un morceau de bois. Il a découpé une voile dans un vieux mouchoir que sa maman lui a donné. Avec une baguette, il a fait un mât auquel il a fixé la voile. Maintenant il essaie son bateau.

Le cœur lui bat bien fort lorsqu'il pose le bateau sur l'eau et le pousse en avant. S'il allait tourner, se remplir d'eau et descendre au fond!

Mais non; le petit bateau ne risque rien. La coque est bien faite et la voile est solidement attachée.

Il part. Tout à coup le vent l'entraîne si loin que Félix a peur de ne pouvoir le rattraper. Heureusement les roseaux l'arrêtent au passage, et Félix peut le reprendre sans se mouiller.