

Séminaire d'Histoire sociale et culturelle de l'Education :

Le changement en éducation : entre mythes et réalités 742202 CR

Education Nouvelle en Suisse romande : un début prometteur qui se heurte à la réalité du terrain

Introduction

L'éducation Nouvelle proposée par les théoriciens (Henri Marion, Jean-Jacques Rousseau, Edouard Claparède, Cecil Reddie, Edmond Demolins etc.) a eu ses heures de gloire et a été accueillie avec enthousiasme par la Société Pédagogique de la Suisse romande en 1920. Cependant, il aura fallu seulement quatre ans pour que l'enthousiasme du début fasse place aux critiques.

Afin de donner une structure claire à ce travail, je vais dans un premier temps faire un bref résumé de l'Education Nouvelle et des méthodes actives.

Puis je soulignerai, à travers des documents historiques, l'enthousiasme du début.

Ensuite, je montrerai les raisons pour lesquelles les enseignants ont, quatre ans plus tard, émient des réticences. Ce qui aboutira à une réforme plus réaliste de l'enseignement populaire.

Finalement, je parlerai des Etudes pédagogiques et des conséquences de cette nouvelle formation pour le corps enseignant.

L'éducation nouvelle

L'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui se base sur la psychologie naissante du XIXème siècle (siècle « progressiste »). L'idée que « l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume » va servir de principe de base aux méthodes actives qui favorisent les apprentissages par la pratique (« learning by doing », John Dewey) et l'autonomie. Derrière ces méthodes se cache également l'idée que l'enfant est actif naturellement et qu'il faut favoriser les activités qui intéressent les élèves (car seules celles-ci sont formatrices).

Cette vision de l'apprentissage donne un rôle d'accompagnateur aux enseignants qui sont censés d'une part aider les élèves à accoucher des idées (maïeutique), et d'autre part leur permettre de les organiser.

Précisons toute fois qu'un élève « actif » à la fin du XIXème siècle pouvait au mieux lever la main pour demander la parole et ce afin de confirmer les dires de l'enseignant.

Les premières écoles actives :

La première école a ouvert ses portes en 1889 en Angleterre. Son fondateur, Cecil Reddie, y remet en cause l'esprit de compétition. Ce qui inspire Edmond Demolins pour fonder en 1899 l'Ecole des Roches à Verneuil-sur-Arve. Puis suivront d'autres établissements en Italie, Espagne, Etats-Unis, Suisse (L'institut Jean-Jacques Rousseau créée par Edouard Claparède) etc.

Les années folles de la pédagogie :

Ce mouvement s'est vu prendre de l'importance après la première guerre mondiale (idée de pacifisme). En effet, après le carnage de 14-18, l'idée d'« Homme nouveau » émerge (celui-ci devant être plus moral). Pour ce faire, il faut passer par une éducation « globale ». C'est-à-dire une éducation qui accorde une importance égale aux différents domaines éducatifs (intellectuels, artistiques, physiques, manuels et sociaux).

En Suisse : un début prometteur

Les différents aspects théoriques reçoivent un accueil favorable :

Lors du XX ème congrès de la Société Pédagogique de la Suisse Romande de 1920, les principes théoriques sont pour la plus part acceptés. Par exemple, l'intérêt et le « rythme » de l'enfant doivent faire partie de l'instruction public (annexe 2). La pratique devra remplacer le savoir livresque (3). L'esprit de solidarité et la morale devront être les principaux objectifs de l'enseignement (4,5). Une autre réforme jugée nécessaire est celle de la formation des enseignants qui devra être meilleure et plus complète (6).

Pour des réformes en douceur :

Les réformes devant être réalisées afin d'introduire la pédagogie active dans l'enseignement public sont dans un premier temps bienvenues. Avec toute fois une certaine « prudence ». C'est-à-dire que ni les inspecteurs scolaires ni les enseignants ne veulent « brusquer » les événements ou renverser l'organisation de l'instruction publique (1,7). De plus, ceux-ci veulent garder le contrôle des pratiques (ceci en limitant le pouvoir des théoriciens) (1).

Ajoutons encore que pour favoriser ces réformes, l'UIPG propose l'instauration d'un programme « minimum » (ensemble des notions élémentaires indispensables) et d'un programme de « développement » (« l'indication des méthodes propres à développer l'enfant le plus complètement au point de vue intellectuel »). Le but étant de limiter au « strict nécessaire la matière à assimiler ».

Quatre ans plus tard, une réforme plus réaliste est proposée (et adoptée) :

En 1924, lors du XXI ème congrès de la Société Pédagogique de la Suisse Romande, le corps enseignant souligne les limites des méthodes actives, et propose une réforme « réaliste » de l'enseignement populaire qui se trouve résumé dans les thèses proposées par Albert Richard. Thèses qui seront pratiquement toutes acceptées avec parfois quelques légères modifications(8).

Les principales raisons du « désenchantement » sont les suivantes :

Les théories en faveur des méthodes actives ne sont pas assez précises. Ce qui amène Albert Richard (rapporteur du XXIème congrès) à interroger s'il est « absolument prouvé, en premier lieu, qu'un effort imposé, effort qui n'est pas admis par l'être et lui est même désagréable, soit dépourvu de toute valeur éducative ». Ce qui remet en cause l'idée, pourtant centrale, de l'intérêt dans les méthodes actives (9). A. Richard va même plus loin en parlant de « contrainte » parfois nécessaire. Cette critique va de pair avec les limites de la psychologie (sans la remettre totalement en doute) (10))

Deuxièmement, l'application est bien souvent limitée par les contraintes du terrain et les manques de moyens (11,12,13).

Finalement, un autre argument qui me semble intéressant de souligner est le fait que l'école traditionnelle n'est pas (comme le laissent penser les théoriciens et partisans de l'Ecole active) une école figée mais bien un système qui a été en perpétuelle évolution. (14)

Les « Etudes pédagogiques » et leurs effets sur le métier :

Bien que les enseignants aient démontré leur « force » en imposant une réforme « réaliste », la mise en place des « Etudes pédagogiques » (1928) marque une perte de pouvoir du corps enseignant (ne contrôlera plus sa propre reproduction). En effet, le système de compagnonnage prendra fin au profit d'une formation conçue par le DIP et les « experts ».

Conclusion

Comme nous l'avons vu, il existe toujours un décalage entre l'idéal et sa mise en pratique. Ce qui a amené une redéfinition des méthodes actives au sein des établissements scolaires.

De plus, on peut voir qu'en 1920 le corps de métier « enseignant » était puissant et pouvait donc imposer ses idéaux. Cette situation c'est cependant dégradée avec la fin de la formation de style « compagnonnage ».

Bibliographie

Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps*, Editions des sentiers, 2002.

XXème congrès de la société pédagogique de la Suisse romande (extraits, 1920).

XXIème congrès de la société pédagogique de la Suisse romande (extraits, 1924).

Christian Mueller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XXème siècle (1872-1969)*

Duillier

PRÉAMBULE

Les instituteurs se sont toujours intéressés à la réforme de l'éducation; mais ils aimait à laisser au temps le soin de mûrir les idées nouvelles et de transformer sans violence les institutions fatiguées par un long usage.

Nous devons être plus résolus. Nous ne pouvons donner aux théoriciens, qui vivent en dehors de l'école, la liberté de bouleverser l'éducation publique sans dire notre pensée sur le problème, sans avoir le même désir de leur offrir notre collaboration.

L'école romande a toujours évité de courir les aventures dans lesquelles la théorie a essayé de l'entraîner. Sans être réfractaire au progrès, elle a été sage et prudente. Elle doit à son passé de conserver ces qualités précieuses de tact et de mesure.

Les maîtres d'école sont disposés à reviser leurs conceptions si on leur propose une doctrine pédagogique précise, un programme de réformes raisonnables.

« L'école ne donne pas satisfaction au besoin d'activité de l'enfant. » Telle est la constatation générale. Cette unanimous simplifie notre tâche et nous nous contenterons de tracer un plan de transformation scolaire basé sur la théorie pédagogique exposée dans le premier chapitre de ce travail.

L'INTÉRÊT, SA DÉFINITION, SES CARACTÈRES

Pour se développer, il faut agir. L'activité scolaire est stérile quand, ne satisfaisant pas aux besoins intérieurs, ne s'adaptant pas aux circonstances, elle ne remplit pas son rôle biologique qui consiste à aider au développement de l'individu. Toute activité utile de l'esprit répond à un besoin. Cette condition est remplie quand l'enfant travaille avec plaisir. Nous avons présenté le rôle du plaisir et de l'activité dans le développement en essayant de rendre l'école agréable. Mais, au lieu de chercher la source du plaisir d'agir dans l'enfant lui-même, nous l'avons cru trouver dans le milieu scolaire. Cette erreur a provoqué un grand malaise. Et c'est pourquoi, peut-être, certains auteurs suisses condamnent injustement nos écoles, et ne leur reconnaissent aucune qualité¹.

Avant d'aborder l'étude des réformes de l'école, il faut examiner les principes sur lesquels se fonde l'éducation nouvelle.

¹ L. Ragaz, dans la *Suisse nouvelle*, porte sur les écoles de notre pays un jugement trop sévère, sans admettre que nous puissions réaliser de grands progrès en perfectionnant le système scolaire qui ne présente pas tous les défauts qu'il vaut bien leur attribuer.

d'expériences utiles en s'emparant des objets brillants ou mobiles qui sont autour de lui. Devenu gargonnet, il conserve et collectionne. Il aime alors les objets pour le plaisir de la recherche, pour la satisfaction de posséder qu'ils lui procurent. Il ne pourrait, autrement, réaliser le contact avec la nature sans lequel il n'aurait plus le sentiment de son existence.

Plus tard, l'abstraction et la faculté de généraliser lui feront éprouver la même émotion, l'idée lui donnera l'illusion de posséder le monde.

Il faut, disent les partisans de l'effort, que l'enfant acquière une puissance sur lui-même. Croit-on que la volonté ne se manifeste que par l'attitude extérieure ? Quand le moi accepte de produire un résultat commandé auquel il n'a pas donné son adhésion, il n'y a pas de véritable volonté.

* * *

L'éducation appuyée sur l'intérêt substituera-t-elle le caprice de l'enfant à l'expérience exercée de l'adulte ? Il convient, pour répondre à cette question, d'examiner les caractères essentiels de l'intérêt. *Les intérêts varient d'un individu à l'autre selon le degré de leur développement.* Les jeunes enfants, par exemple, aiment à parler d'eux, à vanter leur force. Ils n'éprouvent de l'intérêt que pour ce qu'ils peuvent voir et toucher. Les adolescents s'éveillent à

la vie sociale; tout ce qui s'y rattache les attire, tout ce qui flâne les grands projets, les déterminations héroïques et les nobles pensées. Chaque âge éprouve les intérêts susceptibles d'enrichir sa personnalité. Il semble que ce soit une loi de la vie. Ne serait-ce pas aussi une illustration de la théorie bergsonienne ? « Toutes les forces d'intelligence tendent à transformer la matière en instrument d'action, en organe. » L'intérêt n'est pas dans les objets eux-mêmes, mais dans les services qu'ils peuvent rendre au développement.

Lorsque la personnalité est fruste, elle s'attache aux choses. Le moi plus évolué s'attache aux idées qui jouent, comme instruments de développement, un rôle analogue à celui des objets matériels.

Il est donc vain de substituer les intérêts acquis des adultes aux intérêts primitifs des enfants. Il faut pour chaque étape de la vie, une éducation appropriée aux besoins de la personnalité.

Le développement est la conséquence d'une action qui s'exerce du dedans au dehors; il se manifeste par une main-mise sur le monde extérieur; il n'est pas le résultat d'une action étrangère qui, du dehors tenterait de s'emparer du moi et de le discipliner.

Les actions sont éducatives si elles sont acceptées, car le moi paraît posséder la faculté de reconnaître ce qui contribue à son enrichissement.

* * *

ce qui n'est pas l'âme du maître parlant à l'âme de l'élève leur paraît indigne de la tâche à accomplir. Le « matériel » d'enseignement ne leur dit rien qui vaille; cela manque de spiritualité; cela tient de la machine et risque de tuer la vie. Est-ce un hasard pourtant si les classiques de l'éducation des petits paraissent avoir pensé tout autrement?

« Voyez plutôt :

« Vous savez la portée que la révolution de Freiberg opérée dans l'éducation de la petite enfance, vous aspirez à mieux connaître ce grand homme; vous vous informez de son œuvre et vous êtes stupéfaits de trouver dans ses livres tant de pages sur la sphère et le cube.

« C'est que le « matériel », la chose concrète a dans le développement de l'intelligence un rôle primordial : L'homme ne pense pas à vide. S'il s'est élevé à la science désintéressée et jusqu'aux abstractions des mathématiques pures, c'est à travers les problèmes précis que les choses ont posés à son esprit. Si l'enfant doit apprendre à penser, ne faisons pas fi du concret.

« L'homme est caractérisé par la main autant que par la raison. Savoir comment « empoigner » les difficultés qui l'entourent, adapter son action aux circonstances changeantes, c'est ce qui fait sa grandeur ». ¹

De cette étude théorique nous tirerons les conclusions suivantes :

Dans les premières années de l'école primaire, il ne faut pas abandonner les méthodes freibelliennes du jardin d'enfant.

Les premières années primaires doivent ménager la transition entre la famille et l'école, éviter l'absorption, se contenter de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des premières notions de calcul. Pendant deux ans, l'enseignement sera concret, sans emploi abusif du livre; les élèves conserveront la liberté d'allure qui convient à leur âge.

Substituer au monde factice de l'école, le monde personnel où se met l'enfant : ramener à ce monde réel toute la matière scolaire; renoncer aux programmes qui ont pour objet la continuité et l'encyclopédie des faits; faire porter l'étude sur des points essentiels; replonger l'enfant dans le milieu qui est sa réalité et pour cela se servir des faits les plus immédiatement à sa portée; tels sont les principes de la réforme aux trois degrés de l'école primaire.

Pour qu'ils soient applicables, il ne faut plus que le manuel scolaire soit au centre de l'enseignement. Quand l'enfant sera l'agent de son propre savoir, le rôle du livre diminuera et la formation de l'esprit sera considérée comme supérieure au meublage de sa mémoire.

¹ P. BOVER. *Intermédiaire des éducateurs*. Janvier-mai 1917.

1. Métiers agricoles.
2. Métiers du livre (imprimerie).
3. Métiers d'art.
4. Métiers du fer et des métaux.
5. Métiers du bois.
6. Autres métiers du bâtiment.
7. Métiers de l'alimentation.
8. Métiers commerciaux.
9. Métiers de transport et métiers marins.
10. Métiers divers.
11. Métiers spéciaux aux femmes.

Elle a recherché, pour chacun de ces métiers, les qualités physiologiques, les aptitudes, l'instruction, les qualités morales nécessaires pour les exercer normalement, et les défauts pouvant gêner ou empêcher leur bon exercice. L'ensemble de ce travail établi sous forme de rosace mobile de grand diamètre porte le nom de rose des métiers.

Un questionnaire très simple dont les divers paragraphes correspondent aux points mis en évidence dans la rose des métiers est renmis aux candidats qui se présentent. Les résultats obtenus montrent que, si l'on ne peut être certain que le métier conseillé est de façon indiscutable celui qui convient le mieux, il est du moins approprié aux facultés du jeune homme et de la jeune fille.

Contribuer au développement physique de la race, donner un enseignement tel que les élèves puissent choisir, en s'a aidant des conseils de l'Office d'orienta-

tion professionnelle, le métier qui convient à leurs aptitudes, c'est le but utilitaire de l'école. Mais son véritable rôle consiste à améliorer la valeur morale des citoyens.

Il est indiqué d'examiner maintenant le problème de l'éducation morale.

Notre étude s'appuiera sur un seul principe : la solidarité. Elle seule peut, en conservant à l'école sa neutralité religieuse, provoquer entre les élèves une saine emulation et faire des classes primaires les asiles de l'amour du prochain.

La solidarité dans l'éducation.

La solidarité, dépendance mutuelle entre les hommes, nous arrache à l'égoïsme, nous incline à prendre notre part de la souffrance d'autrui. C'est une forme de l'amour : le partage consenti des profits et des risques matériels ou moraux.

La solidarité affective se manifeste par la sympathie.

Une solidarité que nous ne pouvons renier, c'est l'hérédité : hérité des caractères physiques ou moraux individuels, hérité collective des institutions.

Existe-t-il des hommes qui n'éprouvent pas le sentiment de leur solidarité ? Y a-t-il lutte entre la solidarité et l'égoïsme ?

Gela est certain. L'étude de cette opposition ne va

A-t-on tenté en Suisse romande de développer l'activité sociale ? Non, le régime scolaire ne le permet pas.

Pour traiter ce sujet important, examinons les points suivants :

1. La conception actuelle de l'éducation publique entraîne sérieusement le développement de l'esprit de solidarité,
2. Le caractère individualiste de l'enseignement doit céder le pas à une conception plus sociale.

* * *

La conception de l'école est utilitaire, imprégnée de cette idée que la concurrence est le ressort de l'activité enfantine.

L'organisation scolaire repose sur une erreur.

Nous croyons à tort que les notes d'épreuves et d'exams sont indispensables pour stimuler le zèle des maîtres et des élèves.

Une défiance dans la conscience professionnelle des éducateurs justifie, pour les autorités, l'appareil superflu des vérifications multiples du travail qui souvent paralySENT les initiatives intéressantes.

Cette erreur est due aux causes suivantes :

1. La médiocrité de la situation des éducateurs a éloigné de l'enseignement primaire bien des sujets d'élite et a paralysé l'activité de ceux qui n'ont pu entreprendre des études supérieures.

2. Le mélange de l'enseignement technique professionnel et de l'instruction générale abaisse le niveau des études pédagogiques.

3. Les inspecteurs de l'enseignement primaire n'ont ni la liberté ni les moyens d'apprécier justement l'habileté éducative de leurs subordonnés. Ils usent par habitude et pour des motifs de commodité de l'examen. Cette méthode dispense d'un travail plus conscientieux d'inspection basé sur de fréquentes visites, sur la connaissance plus intime des classes, de leur composition et de leur fonctionnement.

Le régime de l'autorité n'offre que des avantages immédiats. Il compromet l'avenir, mais il est si commode qu'on se dispense d'en discuter ou d'y apporter des changements.

Le maître d'école est tenu d'obtenir le plus de résultats possibles; il croit ses élèves obligés de les lui accorder, faute de quoi, il les considère comme de mauvais écoliers qui ne rendent pas. Or, la condition d'un bon enseignement de la solidarité n'est pas remplie. Obligé de faire rendre témoignage de son zèle à ses élèves, le maître s'en désolidarise quand il éprouve des difficultés.

On peut conclure :

Pour développer chez les enfants l'esprit de solidarité, il faut renoncer à la concurrence, en tant que pilier essentiel de l'activité scolaire. En encourageant la course aux bonnes notes, on enferme les enfants dans le domaine restreint de leur égoïsme;

profonde, il ne faut pas renoncer pour les plus âgés à l'introduire dans les études elles-mêmes.

L'obstacle à l'éveil de l'esprit de solidarité, provient de l'hétérogénéité trop accentuée des classes. Il est impossible d'unir dans un même effort des intelligences très inégalement développées. Comment arriver à l'homogénéité ? En organisant les classes différemment. La pédagogie nous donne le moyen de reconnaître le degré de développement des enfants. Ce serait en réunissant les élèves selon leur âge intellectuel qu'on formerait des classes exemplaires de non-valeurs. Composées d'individualités moins marquées, ayant à remplir un programme moins chargé, les classes pourraient, d'un élan plus unanimement, réaliser un travail plus fructueux. Mais, objectera-t-on, il y a les paresseux. Un grand nombre d'entre eux le sont par découragement. Ils disparaîtront donc en partie; d'autres, par suite de faiblesse physiologique. L'organisation du service sanitaire en diminuera le nombre. Les écoles en plein air les recevront et achèveront de les éliminer. Ces classes, rationnellement composées, gagneront encore en cohésion si, à la base de l'activité intellectuelle, on place le travail manuel. Mais un travail manuel utile, suivant pas à pas l'enseignement, le soutenant, le vérifiant, lui apportant des éléments nouveaux.

Nous avons montré clairement, nous l'espérons, qu'on peut profiter des expériences acquises pour

réformer l'éducation sans apporter de troubles dans nos écoles.

* * *

Pour diriger des classes scientifiquement organisées, il faut un personnel d'élite.

Personne ne peut prétendre que, pendant les premières années passées en section pédagogique ou à l'école normale, les jeunes gens se rendent compte des exigences de leur profession future. Il convient d'aborder les études pédagogiques au moment où, de plein gré, on se vole à la carrière.

Les questions pédagogiques sont complexes et on ne peut les exposer qu'à ceux qui en comprennent la portée sociale, morale et philosophique.

Les grandes différences d'organisation des écoles normales interdisent toute ingérence dans la préparation des corps enseignants cantonaux. On admet cependant que le corps enseignant a beaucoup de progrès à faire. Il faut le soumettre à une préparation plus complète, mais au moment seulement où il a fait des expériences et où il peut discuter des idées nouvelles. L'organisation de cours de vacances pédagogiques subventionnés par les cantons et la Confédération, nous apparaît comme une des solutions du problème si touffu du perfectionnement professionnel. On pourrait aussi envisager la délivrance de bourses d'études universitaires aux jeunes

à l'enseignement pédagogique qui appartient d'améliorer les procédures d'enseignement, de débarrasser l'école des travaux inutiles et de céder à l'enfant un milieu réellement préparatoire à son existence future dans la société : c'est à l'Etat et aux Communes à fournir aux instituteurs et institutrices une situation sociale qui leur permette de se consacrer tout entiers et sans réserve, de tout leur cœur et ensuite d'études persévérantes, à leur mission éducative. Il est grand temps que l'école devienne la préoccupation permanente de notre démocratie.

Je termine, Mesdames et Messieurs, avec mes vœux les meilleurs pour le succès de cette rencontre des représentants de l'Ecole primaire de la Suisse romande.

Je doute pas que le Congrès pédagogique produise les meilleurs résultats pour la cause de l'éducation publique et pour le bien de notre jeunesse, comme aussi pour la bonne entente entre collègues des divers cantons de notre Suisse française.

Je souhaite aussi que ces journées de travail et de bonne fraternité vous laissent à tous les meilleures impressions, un attachement plus profond encore à votre honorable et difficile vocation, un amour toujours plus réel pour la jeunesse que vous éduquez, pour les générations de demain que vous avez la charge de préparer.

Je déclare ouvert le vingtième congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande.

M. Fritz Hoffmann, président de la Société pédagogique romande et président effectif du XX^e Congrès donne ensuite la parole au rapporteur de la 1^{re} question mise à l'étude. M. E. Drevillard, inspecteur scolaire à Genève, présente les conclusions de son rapport de la façon suivante :

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs,
Chers Collègues,

Le premier sujet mis à l'étude par le Comité central de la Société pédagogique romande dépasse les limites d'une discussion qui ne pourra, sans inconvenient, se prolonger plus de deux heures. Et cependant l'examen des tendances actuelles de l'enseignement primaire exigerait plusieurs séances, coupées de longues périodes de réflexion.

Je tiens à déclarer que l'ampleur du sujet m'a obligé à ne retenir, des dix-neuf rapports cantonaux, que trois idées essentielles qui sont à la base du travail que j'ai l'honneur de soumettre à votre examen.

La première, c'est que l'école romande ne donne pas satisfaction aux besoins de l'activité de l'enfant, ne satisfait pas à son désir de connaître et, pour partie, ne restée trop intellectuelle.

La seconde peut se formuler ainsi : Pour satisfaire aux besoins profonds de l'être en formation qui nous est connue, il faut assouplir et modifier l'organisation de l'école, la mettre en harmonie avec les conditions actuelles de la vie,

aléger les programmes, créer un enseignement professionnel qui ne fascine pas concurrence aux écoles d'apprentissage, orienter vers les métiers, sans sacrifier la culture générale.

La troisième idée, c'est qu'il convient de mettre au point les méthodes, sans cependant lancer dans l'inconnu les écoles publiques qui ont rendu à notre pays de réels services et n'ont pas tous les défauts que certains esprits critiquent aimant à leur reprocher.

J'aurais voulu citer quelques idées des rapporteurs de Neuchâtel, de Vaud, du Jura bernois. Malheureusement, l'ampleur du rapport général était limitée par de sages raisons d'économie, et si j'avais eu plaisir de discuter certaines théories, j'aurais sacrifié l'unité de mon travail et je ne vous aurais offert qu'une fastidieuse collection d'opinions contradictoires.

J'ai essayé, au plus près de ma conscience, de tracer un tableau fidèle des tendances actuelles de l'enseignement primaire, cohérent, ordonné, un corps de doctrines, un tout homogène.

Il vous appartient aujourd'hui, Mesdames et Messieurs, de dire si ce sont là vos tendances, si vous acceptez de vous engager dans la voie tracée par les rapporteurs cantonaux, à qui j'ai emprunté beaucoup d'idées nouvelles et que je me fais un devoir de renouveler en votre nom.

On constate, dans tous les cantons romands, un ferme désir de réformes scolaires. Mais, partout aussi, on tient à ajouter que c'est l'évolution des institutions et non pas leur renversement, qui nous conduira vers l'idéal. On reconnaît que si les conditions sociales changent, il faut changer avec elles.

On note dans tous les rapports une volonté clairement exprimée de ne pas s'engager dans une voie nouvelle avant d'avoir défini le but qu'on se propose d'atteindre.

La première conclusion exprime le résultat d'une réforme fondée sur l'état existant, elle repousse la prétention de ceux qui veulent faire table rase, bâtrir sur de nouveaux plans et nous lancer dans l'entonnoir.

Elle est en quelque sorte comme un hommage rendu aux Gavard, aux F. Guex, aux Gylan, aux Godat et aux Rosier, qui ont ouvert le chemin du progrès et que la pédagogique romande a le devoir de ne pas oublier.

Mais, si les reformateurs scolaires doivent puiser dans le passé de l'écondes leçons, ils doivent avoir le courage de dire leurs pensées et d'exprimer leur foi en un idéal social plus équitable.

Le pédagogie sait que, tant qu'il y aura des bonnes sacrifices à l'esprit de lucidité, tant que l'argent sera l'étalon de la valeur sociale, les résultats de l'éducation publique seront illusores et les réformes ne parviendront pas à faire du peuple suisse le seul peuple de frères éduqué par le poète. C'est pourquoi je vous demande, Mesdames et Messieurs, d'accepter la deuxième conclusion de ce rapport.

Le but de l'école primaire n'est plus aussi précis qu'autrefois, où la famille éduquait et n'imposait à l'instituteur que le devoir d'enseigner. La population de nos villes, la vie d'atelier de la mère de famille, les conditions nouvelles de l'industrie nationale créent l'obligation de veiller à la santé physique et morale des écoliers, de discerner leurs aptitudes professionnelles, de leur donner,

à la veille de l'apprentissage, des conseils précis sur la profession qui leur convient. Ces buts ont été résumés dans la troisième conclusion qui définit les caractères nouveaux de l'enseignement public.

Quand on parle de réformes de l'école, on se garde souvent d'indiquer les points précis sur lesquels il convient de les réaliser. L'étude que nous avons faite nous a montré, et nous espérons que vous sarez de cet avis, que les réformes d'enseignement et la préparation professionnelle du corps enseignant, l'organisation scolaire des écoles urbaines doivent être assorties de celle sorte qu'elle ne sacrifie ni les élèves doués, ni ceux qui, sans être anormaux, ont de la peine à assimiler les notions élémentaires du programme primaire. Nous aurions pu proposer l'organisation selon le système de Mannheim ; nous avons préféré soumettre à votre jugement un système plus simple, mieux adapté aux besoins de notre enseignement. Ce système a été expérimenté et nous pouvons déclarer qu'il a fait ses preuves.

En ce qui concerne l'orientation professionnelle, le projet d'une classe de préapprentissage, inspiré des expériences faites dans le Jura, satisfait aux prétentions justifiées de la majorité des rapporteurs cantonaux, désireux de ne pas transformer l'école primaire en école d'apprentissage. Nous avons montré que l'organisation de cette classe assurerait aux jeunes gens et aux jeunes filles de quatorze à quinze ans ou de seize ans, selon les cantons, le bénéfice d'un enseignement général, soucieux de chercher, dans un contact permanent avec la vie pratique, la source des intérêts qui doivent être le principe actif de l'enseignement. Nous avons tenté aussi de réaliser une organisation scolaire assez parfaite pour diminuer le nombre de ceux qui ne peuvent achever le cycle de leurs études primaires et sont presque toujours condamnés à des professions où l'intelligence semble dans la monotonie d'une activité manuelle à laquelle l'esprit ne participe pas.

Pour les programmes, nous nous sommes inspirés de l'idée de notre collègue et ami Gielly, et nous avons fait notre le principe de la division du programme en programme minimum et en programme de développement.

Cette division existe en fait dans un grand nombre d'écoles. On laisse souvent à l'instituteur la liberté de ne pas sacrifier au programme établi dans l'atmosphère ensommeillée de l'administration, le développement de ces élèves qui demandent à vivre.

Les enfants ne peuvent toujours se plier aux fantaisies des réformateurs qui cherchent dans leur imagination la solution des problèmes qui ne peuvent être résolus que par ceux qui, aux prises avec les difficultés de la vie, connaissent les petits pour leur avoir consacré leurs plus belles années et, de ce tremblant contact, conservent toujours une certaine naïveté.

Il faut que les instituteurs revendent le droit d'adapter leur enseignement à leur méthode aux besoins de leurs élèves, il faut qu'ils acquièrent le droit redoutable de ne gagner selon leur conscience, il faut qu'ils deviennent les simples dispensateurs du rudiment pour devenir les artisans modernes et dévoués de la prospérité nationale.

Il y a, dans le corps enseignant primaire romand, un irrésistible besoin de

dévouement. Le maître d'école aime ses élèves et c'est parce qu'il les aime qu'il veut avoir le droit de développer son initiative. C'est à cette seule condition qu'il acceptera d'être responsable de la Patrie.

Le président ouvre une discussion générale sur l'ensemble du rapport de M. Duvaillard. Personne ne demandant la parole, l'on passe à la discussion des thèses, pages 112 à 115 du rapport.

GÉNÉRALITÉS.

1. *L'école primaire romande peut servir de base aux réformes nécessaires à l'adaptation plus parfaite des institutions scolaires aux conditions nouvelles de la vie sociale.*

Thèse 1, adoptée.

2. *Pour que les réformes scolaires produisent leur plein effet, il est désirable que les éducateurs contribuent à améliorer et à transformer les mauvaises conditions de vie des classes pauvres.*

M. Liniger, instituteur, à Neuchâtel :

Malgré tout le plaisir que j'aurais de voir voter sincèrement cette résolution par l'assemblée, je ne crois pas la chose possible et ceci pour deux raisons principales.

D'abord, il n'est pas, à mon avis, désirable que le corps enseignant travaille en dehors de l'école à la transformation de la société. Pour préciser ma pensée, je n'entends pas condamner ceux qui, en dehors de l'école, travaillent à la rénovation de la société, mais je pense que nous ne pouvons pas demander à nos collègues d'opinions politiques fort différentes, de voter une résolution dans laquelle, en sous-entendu, on vous dit : « En dehors de l'école, vous devez travailler dans la coopérative, dans les syndicats, dans le parti socialiste, pour la transformation de la société. »

Je comprends la thèse n° 2 ainsi. Si je fais erreur, je prie notre honorable rapporteur de préciser sa pensée.

Je ne crois pas qu'il soit désirable que les instituteurs travaillent ainsi en dehors de l'école, parce que, par suite de leur activité, quand ils reçoivent de nouvelles voix d'élèves, il y a contre eux, de la part des enfants privilégiés, certaines préventions que l'instituteur est obligé de surmonter d'abord, et il est presque inévitable que ce devienne, mêlé ainsi à la vie politique, aura plus de peine à conquérir ces enfants que l'instituteur qui s'abstient absolument de travailler à la transformation de la société.

D'autre part, je ne pense pas qu'on puisse faire voter à cette assemblée cette résolution, attendu que, hier, dans la conférence de M. de Montenach, elle a entendu sans aucune protestation l'odieuuse glorification de la guerre que M. de Montenach nous a présentée au commencement de cette conférence¹.

¹ M. de Montenach, dans sa conférence, avait cité Ruskin, le sociologue anglais, qui démontrait que les époques de guerre avaient généralement été suivies d'un essor artistique remarquable. (Réf.)

rejoint l'avant-garde, on pourra songer, après un instant de répit, à reprendre la marche à l'école !

Thèses

1) L'activité doit être considérée comme le principal agent du développement. Elle peut être spontanée ou imposée.

2) L'activité spontanée est seule entièrement et parfaitement éducatrice ; elle est la base de l'école idéale. Cependant, son utilisation à l'école primaire est limitée et la place qui lui est assignée est inférieure à celle qu'occupe l'activité imposée ; cela pour les raisons suivantes : a) les forts effectifs de nos classes ne permettent guère qu'une éducation collective ; b) l'école publique est tenue de fournir un minimum d'instruction dans un temps assez court ; c) les moyens financiers dont dispose l'école primaire publique sont restreints. Le maître aura donc souvent recours à l'activité imposée, bien que la valeur éducative de celle-ci soit inférieure à celle de l'activité spontanée.

3) La nécessité de fournir aux élèves de l'école publique un minimum de connaissances indispensables oblige le maître à divisor le programme : programme minimum et programme de développement. (conclusion adoptée par le Congrès de Neuchâtel, 1920).

4) Le but de l'activité scolaire n'est pas nécessairement d'obtenir un accroissement du savoir ; nombre de travaux scolaires sont destinés à satisfaire le besoin d'agir ; agir, afin d'aider au développement de l'esprit et de l'organisme.

5) L'école active peut être réalisée dans le cadre de l'organisation scolaire actuelle ; elle est basée sur la transformation des méthodes — et non sur celle des institutions scolaires — et sur une attitude nouvelle adoptée par le maître : le maître ne se borne pas à enseigner ; il dirige la recherche et l'étude. Les branches d'enseignement et les programmes d'études, allégés, de l'école active sont les mêmes que ceux de l'école traditionnelle.

6) La pratique de l'école active n'exige pas une transformation de l'aménagement des classes ; sur une table placée au fond de la classe est déposé le matériel d'expériences ; un mobilier sommaire (vitrines, caisses) est destiné à loger quelques plantes ou animaux dont l'enfant observe le développement ((germination, métamorphoses des insectes, etc.)

7) Les travaux manuels constituent un excellent moyen d'éducation ; leur importance ne doit pas être exagérée ; il est désirable toutefois qu'une salle de travaux manuels soit installée dans chaque école. L'activité manuelle n'est qu'une partie de l'activité scolaire.

8) Pour adapter l'école active à l'école primaire, on devra tendre à introduire, dans tous les travaux scolaires, l'activité basée sur l'intérêt.

9) La discipline n'est pas fondée sur la coûte et la répression. Elle n'oblige pas les enfants à l'immobilité. La discipline s'établit naturellement lorsque l'attention est concentrée sur le sujet de l'activité.

difficulté ; si la difficulté est grande, l'intérêt augmente. La recherche de la clé de l'énigme du sphinx a présenté un intérêt passionné ; l'intérêt, qui n'est peut-être pas contenu dans le problème lui-même, est créé par le désir profondément humain de découvrir la solution.

La résolution d'un problème sera quelquefois l'œuvre d'une collaboration ; deux élèves, assis au même banc, unissent leurs efforts pour découvrir la solution.

L'explication du problème ne sera pas seulement une sèche démonstration faite par le maître ; deux cas peuvent se présenter : 1^o l'élève a réussi dans sa recherche, et trouvé la solution du problème ; c'est lui-même alors qui rendra compte de son travail ; 2^o l'élève a été incapable de trouver le résultat exact ; dans ce cas, la recherche est conduite par le maître ; les questions successivement posées obligent l'élève à formuler le raisonnement qui permet de découvrir la solution.

Il est évident que toutes les fois que le maître se rend compte que la recherche d'un intérêt est impossible — ou possible artificiellement, ce qui est pire — il doit laisser de côté définitivement toute méthode active et employer la contrainte ; avec ménagement, avec prudence, avec clairvoyance, mais avec fermeté ; car les travaux nécessaires à l'acquisition et à l'assimilation des notions du programme minimum constituent souvent des exercices ennuyeux, dépourvus d'intérêt et partant de tout pouvoir éducatif. Ainsi l'étude de l'orthographe ne répond nullement à un désir de développement : la difficulté de l'enseignement est justement la conséquence du défaut

d'intérêt ; il est puéril d'espérer que l'emploi du jeu sera suffisant dans l'étude d'une branche si importante. L'orthographe ne doit pas être enseignée uniquement au moyen de dictées ; il faut que l'enfant s'habitue à orthographier correctement tous les travaux écrits, et cette habitude doit être imposée inexorablement ; ce sera même un véritable drill : étude mécanique de la conjugaison, copies, reproduction de textes, etc. Il va sans dire que le bon sens du maître évitera toute exagération. Mais il est indispensable, pour l'avoir de l'école active, qu'on ne tombe pas dans l'erreure de la pédagogie de la fin du siècle passé, laquelle a voulu attribuer une valeur éducative à tous les travaux scolaires, quels qu'ils soient ; lorsque l'intérêt n'existe pas, la leçon ne peut être active.

L'exécution du programme minimum oblige le maître à prévoir l'emploi du temps. Mais l'horaire des leçons ne sera jamais fixe, rigide ; on peut même affirmer qu'à chaque semaine scolaire, le maître doit composer un horaire nouveau : car l'horaire dépend des leçons et non les leçons de l'horaire ; le développement d'une importante leçon peut se prolonger pendant deux ou plusieurs heures : il est évident que le maître ne se soumettra pas aux exigences de l'emploi du temps, et n'interrompra pas brusquement une activité en plein développement. La division de la journée en « heures » de leçons est également très artificielle ; elle coupe les ailes à l'initiative du maître.

La possession des notions inscrites au programme minimum doit être contrôlée ; les épreuves

Il est évident que le maître de l'école active, habitué à répondre au désir de savoir, n'attendra pas toujours que l'élève pose une question ; l'expérience lui a appris qu'à tel moment de la vie scolaire, un travail répond à un désir que l'enfant n'a peut-être pas su exprimer. On a tenté de noter l'apparition successive des intérêts et des besoins ; cette statistique psychologique peut rendre des services ; toutefois, il ne faut l'utiliser qu'avec une grande prudence, car les indications qu'elle fournit sont forcément assez vagues, et varient naturellement beaucoup ; il faudra encore de nombreuses expériences, avant qu'on puisse arriver à déterminer exactement le degré de développement et à trouver les intérêts qui correspondent à chaque période de croissance. Dans toutes les leçons d'ailleurs, des questions habilement posées, et qui n'ont souvent aucun rapport avec le sujet traité, peuvent donner lieu à des discussions intéressantes, éveiller la curiosité, susciter l'activité.

Pour terminer cette étude bien incomplète, il reste à examiner rapidement le rôle de la suggestion dans l'activité. Nous ne voulons pas parler ici de l'action par laquelle l'adulte engage l'enfant à adopter un sujet d'activité supposé intéressant ; il s'agit de l'influence exercée sur l'élève, dans le but de le persuader qu'il est capable de résoudre le problème proposé ou imposé. La confiance dans le succès est une des principales conditions du succès lui-même. Le maître doit être proche d'encouragements. Dans la correction des devoirs, il ne doit pas se borner à indiquer les fautes ; il doit aussi souligner les passages où l'élève a su résoudre une difficulté : constater le succès, inspirer à l'enfant la confiance en lui-même. Nous

avons admis que le chiffre peut être employé pour estimer la valeur d'un travail scolaire ; mais le chiffre ne doit pas être établi d'après le nombre de fautes contenues dans le travail : on tentera de mesurer ce que l'enfant sait et non d'indiquer simplement ce qu'il ne sait pas.

Education physique

On s'est préoccupé depuis quelques années de l'éducation physique des enfants et c'est fort heureux. Une éducation qui négligerait le développement corporel serait certainement très incomplete. La pratique de la gymnastique et des jeux en plein air développe, en même temps que la souplesse et la force musculaire, la confiance en soi-même, le courage physique, l'habileté de l'utilisation de la force physique dans la lutte pour la vie.

La conséquence des longues heures d'activité intellectuelle est un certain arrêt des fonctions de nutrition et de circulation ; le besoin de mouvement, constitué si facilement chez tous les enfants, prouve que les exercices du corps sont nécessaires au développement ; mais les heures consacrées à la gymnastique ne doivent pas être ajoutées aux heures ordinaires de travail scolaire ; il faut craindre le surmenage, car une fatigue corporelle s'ajoute à une fatigue intellectuelle ; on trouvera facilement à retrancher dans nos programmes surchargés, et les heures ainsi économisées seront utilisées pour l'exécution des exercices de culture physique.

Les maîtres de gymnastique ont adopté depuis longtemps la division du programme en deux

Aussi bien, Messieurs et Messieurs, il est difficile de juger à distance.

Pourquoi les maîtres de l'École primaire actuelle pensent-ils volontiers du mal de l'École active ? L'Évangile nous répond : « Ne jugez pas, afin que vous ne soyez pas jugés, car vous qui jugera du même jugement que vous aurez jugé les autres », et les théoriciens de l'École active ont fait de même de l'école primaire active... Mais, j'ai enseigné moi-même à l'école publiques de 1903 à 1916, selon les méthodes alors en usage. Je ne tiens pas du tout à ce qu'on juge de mon activité d'enseignant et, par prudence, je chercherai à penser du bien de ceux qui ouvrent des voies nouvelles.

Voici des faits : En 1916, la Commission scolaire de La Chaux-de-Fonds, sur la proposition de M. le directeur Wassefallen, envoyait une de ses institutrices faire un stage à la Maison des Petits, Porte de l'enseignement de Mme Audemars et Lafond, et des leçons de l'Institut J. J. Rousseau, cette institutrice enseigna pendant trois ans à l'école primaire suivant les méthodes pratiquées à Genève, ayant à sa disposition les locaux et le matériel nécessaires.

Le jeu est à la base de l'enseignement dans cette classe. Le programme carrousel y a été parcouru intégralement et les examens de fin d'année ont été au moins aussi bons dans cette classe que dans les seize parallèles. Les enfants y sont plus et les parents en ont été très heureux.

A leur sortie de deuxième primaire, les élèves, garçons et filles, ont été confiés à un jeune instituteur susceptible de s'adapter aux méthodes nouvelles. Courageusement, sans autres armes que sa vocation, guidé par les ouvrages théoriques classiques en la matière, notre jeune homme se mit à l'école, une salle d'école, un atelier. Ses élèves se mirent à collectionner, à confectionner des jeux d'arithmétique, de grammaire, à illustrer des travaux écrits, chicanes, à sa manière et selon les ressources de nombreux fort divers, travaux individuels, travaux collectifs, travaux imposés, travaux spontanés. Ils ont parcouru intégralement le programme imposé dans les autres classes : les examens de fin d'année en font foi, et chacun attend le résultat général de la fin de l'expérience avec une abonde confiance.

Un fait est donc certain : l'école active permet aux élèves d'acquérir les notions élémentaires prévues par les programmes officiels. Aucun défaut n'est à craindre de ce côté-là.

Mais un autre fait est non moins certain : les élèves de la classe active ont travaillé avec joie, ils ont manifesté jour après jour un intérêt sans cesse renouvelé ; ils ont acquis, par leurs recherches personnelles, une connaissance très nette du milieu social dans lequel ils vivent ; ils ont acquis dans une forte émotion, grâce à la collaboration avec leurs camarades de meilleurs résultats, beaucoup de notions qui leur auraient probablement rechappé sans cela. Leur individualité s'est affirmée et s'il est une branche du programme où ils sont nettement supérieurs à leurs camarades d'autres classes, c'est la composition française : le critère de l'enseignement.

Un autre résultat très appréciable de l'école active, c'est la collaboration

obligée de l'école et de la famille. Les enfants font appel à leurs parents : ici pour obtenir une pièce d'horlogerie nécessaire à une correction, là pour régulariser les réclamations des fabricants de produits alimentaires, afin de constituer des dossiers géographiques, ailleurs pour demander des échantillons de tissus ou de métal...

L'activité manuelle nécessaire à la confection des jeans, des robes, des cartables, des volumes, gourdes, etc., est considérable.

La discipline est heureuse et l'affection pour le maître est forte. Les goûts, les aptitudes spéciales de ces enfants paraissent s'affirmer très nettement.

Alors fait un tableau idyllique de cette classe !

Je ne le crois pas : je devais le faire. Comme ancien instituteur, j'en suis enthousiasmé. Comme père de famille, j'en suis ronronnant.

J'attire la responsabilité d'une classe, j'affirme que l'institutrice et l'instituteur de nos classes d'essai assument leur responsabilité avec une très haute conscience.

Les fils sont là.

Peut-on en déduire une définition générale de l'école active ?

La théorie sans la beauté est illusoire, mais la pratique sans la théorie est souvent stérile.

La pédagogie a fait appel, suivant les âges et suivant les cycles, à l'autonomie, à l'individualité, à la mémoire, à la raison, à l'imagination, à l'intuition, à l'action...

À l'appartenance, suivant les âges, à l'adulte, à l'enfant, à l'adolescent, véritablement actif lorsque l'action est spontanée et répond ainsi à un désir profond de l'être.

Ensuite se prononcent, avec son précepteur pour lui, son bénéfice de l'école active. Enfin au sein de la nature, disposant de tout le temps et de tout l'espace, sans programme, sans but défini, sans organisation sociale, sans camarades, sans inspecteur, sans autorités vigilantes.

Mais une classe comprend 30 ou 40 élèves, chacun d'un caractère différent, le programme est fixé, l'école est fixe, et l'enfant sera enfermé.

Il faut s'en arranger.

La psychologie connaît des types psychologiques : chacun des 30 ou 40 élèves d'une classe participe de l'un ou de l'autre de ces types fixés par le Dr Ferrier, page 258, t. II de *L'École Active*.

Chacun agit et réagit à sa manière, chacun comprend et réalise individuellement. L'école doit donc être équitable pour chacun. Est-ce trop avancé de déclarer qu'enfin ces 30 ou 40 élèves, les divergences ne sont pas inéliminables, étant donné la socialisation forte surtout d'initiation, et le besoin de mouvement, d'activité manuelle de tout enfant ?

Je vous ai parlé tout à l'heure des résultats actuels par l'école active de La Chaux-de-Fonds. Considérez vos souvenirs. Mesdames et Messieurs, vos souvenirs d'enfants. N'importe, tous ceux des événements où vous avez pris une part active — temps et énergie — pour aider les plus vivants ?

N'est-on pas en droit de penser que les notions élémentaires acquises avec sa mémoire ?

Flour

Programmes. — Choix du sujet

« Un sujet ne doit pas être rendu intéressant, il doit être intéressant. » Le sujet de la leçon, — ou du groupe de leçons —, que l'on veut exploiter dans le but d'obtenir un développement de l'organisme, doit être non seulement accepté, mais réclamé par l'enfant lui-même. Le sujet sera le point de départ d'une activité nouvelle. Et alors se pose cette importante question: qui choisira le sujet, le maître ou l'élève? Dans presque tous les cas, c'est le maître qui assumera la lourde responsabilité du choix du sujet. Nous reviendrons souvent sur cette question dans la suite de cette étude.

Il est parfaitement évident que, si l'on tente d'appliquer intégralement la théorie active, le sujet, qui est la cause et le but de l'action, doit être choisi par l'élève lui-même. Le rôle du maître — rôle infiniment difficile et qui suppose un « artiste pédagogique » de tout premier ordre — est d'éveiller la curiosité, de suggérer parfois, de conseiller, de créer une ambiance qui permet et stimule le départ d'une activité spontanée. Ce résultat a pu être atteint à la Maison des Petits ou dans les écoles montessoriennes — qui sont, ne l'oublions pas, des écoles enfantines — et aussi dans certaines écoles nouvelles où l'on dispose de moyens que ne possède pas l'Ecole publique¹.

¹ Lorsqu'on veut montrer qu'il est possible d'appliquer intégralement les méthodes actives, on cite comme exemples les réalisations obtenues dans les écoles nouvelles à la campagne. Ces écoles sont, en effet, de véritables laboratoires d'école active, et leurs expériences sont extrêmement intéressantes. Il serait injuste toutefois de comparer ces écoles spéciales à nos écoles publiques, et imprudent de conseiller aux maîtres primaires d'imiter exactement leurs procédés. Injuste, parce que les forts effectifs de nos classes, ainsi que la réunion d'un grand nombre de classes, dans les groupes scolaires urbains, ne permettent que dans une faible mesure l'éducation individuelle ; l'école primaire, en outre, qui est une fin en elle-même, est tenue de fournir un minimum d'instruction, en un temps assez court ; les moyens financiers dont dispose l'école publique enfin sont restreints (voir à ce sujet le rapport de la Commission genevoise d'experts !) Donner donc en exemple à nos maîtres les écoles nouvelles, c'est provoquer le décuagement, car on se rend compte facilement de l'impossibilité d'obtenir les mêmes résultats dans nos écoles primaires.

Voici toutefois une objection fondamentale, de laquelle découle le principe de la méthode que nous tenterons d'exposer : Il y a souvent dissonance entre l'activité réclamée par l'être en vie d'un développement et l'activité imposée par les nécessités de la vie. C'est sur ce terrain que se sont heurtées théoriciens et praticiens et c'est là que l'établissement d'un compromis se révèle indispensable si l'on veut introduire les méthodes actives dans nos écoles primaires.

Un des buts principaux que se propose l'Ecole primaire publique est le suivant : adapter l'enfant au milieu dans lequel il devra vivre ; pour l'atteindre, l'Ecole doit non seulement éduquer, mais instruire, et ces deux mots ne sont que rarement synonymes ; l'Ecole primaire est tenue de fournir aux élèves qui lui sont confiés un certain bagage de connaissances indispensables ; au sortir de l'école, l'enfant doit savoir lire, écrire et compter.

Tables laboratoires d'école active, et leurs expériences sont extrêmement intéressantes. Il serait injuste toutefois de comparer ces écoles spéciales à nos écoles publiques, et imprudent de conseiller aux maîtres primaires d'imiter exactement leurs procédés. Injuste, parce que les forts effectifs de nos classes, ainsi que la réunion d'un grand nombre de classes, dans les groupes scolaires urbains, ne permettent que dans une faible mesure l'éducation individuelle ; l'école primaire, en outre, qui est une fin en elle-même, est tenue de fournir un minimum d'instruction, en un temps assez court ; les moyens financiers dont dispose l'école publique enfin sont restreints (voir à ce sujet le rapport de la Commission genevoise d'experts !) Donner donc en exemple à nos maîtres les écoles nouvelles, c'est provoquer le découragement, car on se rend compte facilement de l'impossibilité d'obtenir les mêmes résultats dans nos écoles primaires.

Albert Richard (1924) à notre modéne, car il le tenait → difficile à appliquer

(On met en évidence le contexte → crise économique
⇒ nous de nos jours nous l'idealise !)

montre beaucoup plus modéré dans le rapport de synthèse final et dans les thèses sur lesquelles il se conclut. Dans une période profondément marquée par la crise économique (chômage, déficits publics) et ses conséquences directes sur l'école, dont la diminution des moyens investis en elle, Albert Richard est amené à distinguer l'école désirée, totalement active, de l'école réelle :

L'activité spontanée est seule entièrement et parfaitement éducatrice ; elle est la base de l'école idéale. Cependant, son utilisation à l'école primaire est limitée et la place qui lui est assignée est inférieure à celle qu'occupe l'activité imposée ; cela pour les raisons suivantes : a) les forts effectifs de nos classes ne permettent guère une éducation collective ; b) l'école publique est tenue de fournir un minimum d'instruction dans un temps assez court ; c) les moyens financiers dont dispose l'école primaire sont restreints. Le maître aura donc souvent recours à l'activité imposée, bien que la valeur éducative de celle-ci soit inférieure à celle de l'activité spontanée²⁸⁹.

13

Cela démontre l'école comme une école normale / une école primaire / une école secondaire / une école supérieure / une école universitaire

l'autre
réalité.

Pragmatisme
pédagogique

met en doute le
rôle de l'école
d'activité pratique
comme moyen
nouveau d'éducation

Cette distinction entre école réelle et école idéale, Albert Richard la construit théoriquement en distinguant « activité spontanée » et « activité imposée ». Pourtant, si effectivement cette distinction est portée par nombre de considérations matérielles relatives aux impératifs imposés à l'« école populaire », tels que le programme et le nombre d'élèves par classe, et qui ne permettent donc pas matériellement de satisfaire aux conditions d'application de l'Ecole active, il ne s'en tient pas là. Les autres limites qu'il impose aux méthodes actives participent d'un pragmatisme pédagogique fondé dans la pratique du métier. Malgré les fortes ambiguïtés présentes tout au long de son rapport, Albert Richard met en question le principe même de « l'activité spontanée » de l'élève élevé par l'Ecole active au rang d'unique vecteur d'éducabilité sur la base, entre autre, de la psychologie fonctionnelle d'Edouard Claparède. Un postulat d'éducation qui se mue en une donnée anthropologique à la fois constitutive et intangible de l'enfance pour nombre de responsables scolaires de cette période²⁹⁰. Or, c'est ce postulat « d'activité spontanée » prétendument universel et considéré comme seul valable en matière d'éducation, scolaire ou non, que Albert Richard est finalement amené à interroger. Il se demande ainsi s'il est « absolument prouvé », en premier lieu, qu'un effort imposé, effort qui n'est pas admis par l'être et lui est même désagréable, soit dépourvu de toute valeur éducative ». Pour autant, il essaie de tenir la voie du juste milieu sur « une théorie aussi particulièrement attachante et que nous acceptons d'emblée » contre ceux qui emportés par leur enthousiasme « exagèrent »²⁹¹. Par glissements successifs du discours, la question des modalités de l'application de l'Ecole active à l'école primaire se déplace insensiblement sur le questionnement des principes mêmes des méthodes

²⁸⁹ Ibid., p. 66.

²⁹⁰ Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, affirme quelques années auparavant que « l'enfant n'est qu'exceptionnellement paresseux » (Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 8). Affirmation qui va à contre-courant de l'idéologie du travail que charrie massivement un discours moralisateur issu de la culture scolaire même et qui est clairement destiné à convaincre les élèves de l'école primaire, à l'origine sociale très majoritairement populaire, de la nécessité, de l'utilité et de la reconnaissance sociales du travail tant productif que scolaire (cf. infra partie V, chapitre 19). Un tel discours ne peut être que le produit du postulat moral inverse qui fait de l'enfant des classes populaires un être, si ce n'est paresseux, du moins qu'il est indispensable de détourner par l'éducation scolaire d'un certain penchant à la paresse et à l'assistance, notamment sous l'influence de son milieu d'origine.

²⁹¹ XXI^e congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapports sur les questions mises à l'étude, Genève, Sonor, 1924, pp. 16-17.

11

*(Pour l'école active) (= dires
des instituteurs
de l'UIPG)*

instituteurs y est relativement favorable dans la première moitié des années 1920. Ainsi, le président de l'UIPG, Edouard Laravoire, n'hésite pas à déclarer face à ses membres qu'ils « s'appliquent à eux-mêmes les principes de l'Ecole active qu'ils veulent instaurer à l'Ecole »³²⁵. Et pour montrer sa bonne « foi » pédagogique, l'UIPG organise de sa propre initiative la promotion de l'Ecole active au moyen d'une exposition de travaux d'élèves au printemps 1923³²⁶. Intitulée « Semaine de l'enfance », l'exposition, aux dires d'Adolphe Ferrière lui-même, constitue « un exemple magnifique dans le domaine de l'école publique rénovée » et elle est rien de moins qu'un « triomphe de l'Ecole active »³²⁷.

Ce n'est donc pas un hasard si ce qui constitue la nouvelle voix officielle de l'administration à destination du corps enseignant primaire – le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* – répand généreusement la « vulgate » de l'Ecole active dès son troisième numéro en 1919¹¹. Ce discours officiel du Département de l'Instruction publique se construit essentiellement autour de trois idées inlassablement répétées : l'école est fermée à « l'esprit novateur » et donc à « la vie » en général (et incidemment « au bonheur ») parce qu'elle refuse d'évoluer avec le monde notamment « aux époques de crises où la rénovation prend un rythme accéléré » ; l'école refuse le progrès par la novation à la fois pratique (expérience) et scientifique (grâce à la nouvelle « science de l'enfant », spécialement) ; l'école brime par sa pédagogie traditionnelle, faite de répétition (faire « réciter » entre « quatre murs »), et par son régime disciplinaire (les « châtiments »), « la spontanéité », la « curiosité native » et la « joie de vivre » des enfants, énoncées comme des vertus naturelles (se rapprochant du mythe du « bon sauvage » cher à la littérature utopique du 18^e siècle)³²⁸.

Bien évidemment l'aspiration au pacifisme et à un monde meilleur au sortir du traumatisme de la Première Guerre mondiale soutient ce type de revendications visant à mieux faire apprendre les élèves afin de les rendre plus aptes à vivre une vie sociale harmonieuse. Cependant, c'est la volonté de changer la société par l'école qui encore une fois se profile dans ces discours, avec le but premier de « réhumaniser » un monde qui a sombré dans la folie guerrière, but soutenu par la conviction qu'il faut le changer³²⁹. Les instituteurs se reconnaissent volontiers dans ce discours. Mais la radicalité du propos sur les méthodes pédagogiques de la « vieille école » (sic) se double du silence quasi-total sur un quelconque projet politique ou social, et encore moins révolutionnaire³³⁰. Au mieux, ce discours a pour fonction de mettre en avant dans l'école primaire quelques valeurs réformatrices face à la crise des valeurs de la société

³²⁵ Rapport 1922, section des Messieurs, Genève, 1923, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 7.

³²⁶ L'exposition vante notamment « le procédé dit des centres d'intérêt » comme une panacée pédagogique parce qu'il permet de lier « les intérêts spontanés de l'enfant » aux « matières indispensables du programme » (*Les tendances actuelles de l'Ecole primaire*, in *Semaine de l'enfance. Salle communale de Plainpalais*, Genève, 31 mai-10 juin 1923). Sur l'origine et l'organisation de cette exposition cf. Arielle Jornod, *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoricien » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Educateur*, mémoire en Sciences de l'Education, Université de Genève, 1989, pp. 58-61.

³²⁷ *Journal de Genève*, 21 octobre 1923.

³²⁸ « L'esprit novateur », *Bulletin de l'enseignement primaire*, n°3, septembre 1919, pp. 1-2.

³²⁹ La création de la Fédération universelle des associations pédagogiques en 1923, dont l'UIPG est membre, exprime ces aspirations. Dans le descriptif du troisième congrès qui a lieu à Genève en 1929, ces finalités sont clairement énoncées : « On fut unanime à chercher un moyen d'extirper la haine du cœur des hommes, pour la remplacer par un esprit de concorde, de bonne volonté et de justice » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 35, mars 1929, p. 9).

³³⁰ Alors que l'Europe est largement secouée par une série de crises révolutionnaires entre 1917 et 1920 (Russie, Allemagne, Hongrie principalement).