

REMARQUES SUR LE COURS SECONDAIRE

(suite et fin)

L'un des reproches que l'on fait aux études classiques, c'est d'anémier l'enfant « sous un déluge d'abstractions ». Cette figure hardie n'est pas de mon invention. Elle est de Paul Morand, qui exhale sa plainte dans le *Figaro* (mars 1935).

L'enseignement de la musique serait un excellent moyen d'atténuer les effets du déluge. Mais ce n'est pas la musique que M. Morand propose comme remède, c'est « le retour aux travaux manuels », dans lesquels M. Morand voit des « régulateurs de l'âme ».

« Éblouis, dit-il, par nos conquêtes mécaniques et leur corollaire, hypertrophie du muscle et de la mémoire, nous n'avons pas encore (en France) esquissé cette réaction dont les penseurs d'après 1848, les Ruskin et les Tolstoi... nous avaient donné l'exemple. Ils prêchaient le retour aux travaux manuels comme régulateurs de l'âme. Quel peuple y est plus propre que les Français? On a dit à satiété qu'il était le premier artisan du monde; c'est l'adresse de ses mains amoureuses du détail jointe à l'aptitude de son cerveau pour les idées générales qui, jusqu'ici, le sauvèrent des stériles spéculations de l'esprit et du mécanique travail à la chaîne. L'alliance du cerveau et de la main, c'était tout l'équilibre français. Aujourd'hui, nous sommes malhabiles de nos dix doigts, et il est temps de dire avec Voltaire : Instruisons nos mains.»

Morand, dira-t-on, pensait aux élèves des écoles primaires, et à ceux des écoles d'Arts et de métier. Pensait-il à ceux des collèges et des lycées? Ce n'est pas certain.

Il était réservé à un rédacteur du *Canada*, de Montréal, de s'aviser que le collégien, tout comme l'élève de l'école primaire, doit être entraîné au travail manuel (no du 28 mars 1935).

« Pourquoi, écrit-il, n'y aurait-il pas aussi des ateliers de travaux manuels dans les écoles secondaires? Ce serait

une excellente façon de tenir le petit « Monsieur » en contact avec la réalité et, en même temps, ce serait un heureux dérivatif au bourrage de crâne. Nous ne pouvons concevoir meilleure discipline pour un intellectuel que l'habitude de manier habilement, patiemment, un outil. C'est déjà savoir d'expérience qu'on ne contrôle la réalité qu'à force de persérance ou de volonté ».

Et il conclut : « Instruisons nos mains, les mains de nos enfants, les mains de nos *rhétoriciens*. Elles deviennent gourdes et malhabiles, et l'esprit se ressent de leur faiblesse presque paralytique. »

Voilà, dans le programme du baccalauréat, un chapitre assez inattendu ! Cela sent le paradoxe. A première lecture on en rit, puis, réflexion faite, on se demande si ce n'est pas une vérité, et une grande vérité, plutôt qu'un paradoxe.

On peut souhaiter, et très sincèrement, que tout collègue classique possède son atelier de travaux manuels. Manier le rabot, la scie, l'équerre, le marteau, cela vaut bien le billard, le tennis, le hockey. Le Séminaire de Joliette possède un bon atelier, dirigé par un artiste habile, le Père Corbeil, cleric de St-Viateur.

A une condition toutefois : c'est que l'enseignement du dessin soit bien organisé dans le collège classique.

Le dessin, écrit Edouard Pannetier dans la *Revue universitaire* de mai 1933, est capable de contribuer, au même titre que les autres matières, à la formation de l'esprit, ce qui a déjà été maintes fois démontré, et il peut encore, par ses moyens d'expression et l'attrait qu'il exerce sur les élèves, être un auxiliaire précieux pour les autres disciplines. Aussi les professeurs de dessin déplorent-ils d'être souvent tenus à l'écart par certains collègues, qui considèrent le dessin tout au plus comme un art d'agrément et ne se doutent pas de l'aide que le dessin pourrait apporter à leur propre enseignement.)

Il a raison. Le dessin est la grammaire des beaux-arts et, de plus, il est un instrument des plus précieux dans l'acquisition de la culture scientifique en particulier.

Le dessin, comme les mathématiques, doit être enseigné et utilisé pendant toute la durée du cours secondaire.

Son utilité dans l'étude de la physique est trop manifeste pour qu'on y insiste.

L'enseignement des sciences naturelles, surtout de la botanique et de la zoologie, ne saurait se passer du dessin, d'abord parce que le croquis complète heureusement la leçon théorique. Mais il y a autre chose : de ces croquis on peut tirer des motifs pour le dessin décoratif. Au Collège de Montréal on a fondu, de la façon la plus heureuse croyons-nous, la leçon de dessin et la leçon de sciences naturelles dans les classes de 6e, de 5e, de 4e et de 3e. Le même professeur est chargé de la leçon de sciences et de dessin.

L'histoire ne se peut bien enseigner sans recourir au dessin. L'élève, sous la direction du maître, s'appliquera à reproduire les œuvres d'art, les procédés de travail des différents peuples.

Selon Pannetier, que j'ai cité, on fera faire

en 6e : des chapiteaux égyptiens,

des fleurs de lotus,

des bas-reliefs et des ornements assyriens,

En 5e : des décorations de vases grecs,

des colonnes doriques et ioniques,

des voûtes mycénienne et étrusques,

en 4e : des chapiteaux,

des bas-reliefs

des bordures bysantins et romans.

en 3e : des éléments gothiques et Renaissance.

une voûte gothique.

Grâce à ce procédé l'enseignement de l'histoire deviendra une résurrection du passé et l'élève ne sera pas réduit à une mémorisation, qui est indispensable sans doute, mais qui est forcément insuffisante.

Le professeur de langues vivantes lui aussi saura utiliser le dessin ; il fera dessiner par exemple, une scène vécue, laquelle deviendra le sujet d'une description ou d'une narration.

L'enseignement du français, du latin, du grec, si l'on choisit bien ses textes, bénéficiera des avantages du dessin.

Avec un tel entraînement le collégien s'assimilera bien mieux les notions si nombreuses et si variées qu'on offre à sa jeune intelligence et, ce qui n'est pas à dédaigner, il sera préparé à mieux étudier la médecine, la Chimie, le Génie forestier, le Génie civil ou toute autre science.

Si l'on se décidait, un jour, à instaurer les travaux manuels dans le cours, le dessin permettrait au jeune homme de

donner à ses travaux un tour artistique qui les élèverait à ses propres yeux.¹

En résumé, si l'on se place au carrefour des opinions, les moyens de formation du jeune homme, dans un collège, sont aussi variés qu'abondants.

Nous n'avons pas épuisé la liste.

Il reste, en effet, ce qu'on pouvait appeler l'autodidaxie.

Il y a à peine trois ans paraissait en France un livre intitulé *La culture intellectuelle par soi-même*. L'auteur, Alferov, s'est proposé de fournir à l'esprit une méthode lui permettant de se donner à lui-même, par ses propres moyens, une culture systématique. Il analyse les caractères de la connaissance, expose une classification justifiée des sciences humaines, définissant tour à tour les grandes catégories du savoir humain. Il donne ensuite une bibliographie raisonnée et méthodique des ouvrages les plus remarquables dans toutes les branches du savoir humain.

Ce serait la justification d'un curieux mot de Liebig, un chimiste. Il causait un jour avec J.-B. Dumas, un illustre chimiste. Dumas lui demandait pourquoi il semblait avoir renoncé à la chimie théorique pour se consacrer aux applications. Liebig répondit : Après vos découvertes il n'est plus besoin de maîtres, des ouvriers suffisent.

Liebig exagérait. Les maîtres ne seront jamais inutiles, mais il convient d'interpréter leur rôle à la lumière de l'histoire.

Sait-on, par exemple, qu'au XVII^e siècle les savants furent rarement des spécialistes ? Ce furent presque toujours de simples amateurs, qui, par curiosité intellectuelle, consacrèrent à la recherche désintéressée une partie de leur temps et parfois de leur fortune. Descartes est d'abord un militaire ; Étienne Pascal est président à la Cour des Aides de Clermont ; Fermat est conseiller au Parlement de Toulouse, et on en trouverait d'autres.

1. Sur l'importance de l'enseignement du dessin à l'école et au collège, que l'on veuille bien lire ce qu'en écrit Guy Boulizon, dans la *Revue Dominicaine*, de mars 1940. Le dessin à l'école a pour but « de contribuer au développement de l'intelligence et de la personnalité par l'éducation de la vue et du goût esthétique » (p. 116). « En dehors de son intérêt technique, le dessin présente, avant tout, un caractère éducatif : il contribue à la formation de l'œil et de la main ; il développe la mémoire des formes, l'esprit d'observation, l'imagination, l'amour de la nature, le sentiment esthétique » (p. 119).

Il ne faudrait pas, non plus, exagérer la nécessité des Collèges et des Universités. Il faut bien le reconnaître, les Universités ne sont pas responsables de tout le progrès scientifique. La première ne date que de l'an 1200 et la science connut des progrès avant cette date.

Les Académies de Sciences, en dehors des universités, ont beaucoup fait, pour le progrès des sciences, surtout au 16^e siècle, et cela sans recevoir aucun appui officiel.

Le collégien ne doit pas tout attendre de l'institution où il étudie, des maîtres qu'il fréquente. Il ne doit pas oublier, et, s'il l'oublie, c'est au maître de le lui rappeler, que par ses propres moyens il peut acquérir une foule de connaissances précieuses et cela en dehors des programmes officiels.

Ce long exposé laisse assez voir ce que l'on peut attendre des maîtres.

Il nous restera donc peu à dire sur la formation des professeurs.

Que faut-il penser des professeurs spécialisés ?

En France on commence à reconnaître les inconvénients de la spécialisation.

M. Perret, dans la *Revue universitaire* de janvier 1934, s'exprime comme suit :

« La formation des maîtres de toute discipline est trop rigoureusement spécialisée ; parce qu'elle ne repose pas toujours sur une culture générale suffisante, l'enseignement est parfois plus étriqué qu'il ne convient.

Les licenciés ès-lettres ne savent pas assez d'histoire ; les licenciés en histoire ne connaissent pas assez l'antiquité.

Les licenciés en sciences ignorent trop les lettres ; les littéraires font trop bon marché des sciences.

Les uns et les autres ignorent le dessin.

On avait cru, en France, que la spécialisation serait le moyen tout indiqué pour assurer un recrutement suffisant des professeurs. On pense maintenant avoir fait fausse route.

« Trop souvent — je cite la *Revue universitaire* de janvier 1934 — trop souvent dans les collèges et dans les petits lycées, l'enseignement des langues anciennes doit être confié à des licenciés en langues modernes, ou en philosophie, ou en histoire, qui, surtout s'ils ont conquis leur titre depuis 1920, peuvent ne connaître que très mal le latin et pas du

tout le grec. Tel licencié en philosophie, selon la *Revue des Études latines* (1931), a été reçu malgré son zéro en version latine.»

« On éprouve actuellement de grandes difficultés à trouver, pour les établissements secondaires, les professeurs de latin et de grec vraiment qualifiés par leurs titres et leurs études antérieures. » (Ibid.)

Les professeurs de français eux-mêmes ne reçoivent pas toute la préparation voulue par leurs fonctions ; ils ignorent l'histoire de l'Art, l'archéologie, la paléographie, la linguistique psychologique, la science des religions. (Ibid.)

C'est là une conséquence presque forcée de la spécialisation.

Ces constatations, faites en France, devraient nous servir de leçon.

Nous aurions tort de pousser trop loin la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont surtout besoin d'une très forte culture générale en Littérature, en Sciences, en Philosophie, en Histoire.

N'est-ce pas la méthode suivie dans les scolasticats des Pères Jésuites ? N'est-ce pas, aussi, ce qu'on voulut d'abord, dans notre université, sanctionner par la maîtrise ès Arts, plutôt que par une licence en lettres ou une licence en sciences ?

La France a adopté résolument le régime des licences spécialisées. Elle l'a mis en pratique pendant un bon quart de siècle. On eut la licence en philosophie, en lettres classiques, en histoire, en langues modernes ; dans les sciences les variétés sont très nombreuses, grâce à un jeu de combinaisons entre plus de vingt certificats.

Les Français sont-ils satisfaits de ce régime ?

Eh ! bien, non, les Français n'en sont pas contents. Pourquoi ?

D'abord on n'a pas assez de licenciés pour occuper tous les postes et en trop d'endroits on doit confier à un porteur de telle licence l'enseignement qui relève de telle autre licence ; on a même vu un licencié en histoire chargé d'enseigner le grec, qu'il n'avait pas appris.

Ensuite on constate que les études spéciales les plus poussées laissent, chez ceux qui les ont poursuivies, de très regrettables déficiences. Tel licencié en Histoire se montrera très fort en histoire moderne mais trop ignorant des anti-

quités classiques. Le licencié ès lettres classiques est trop cantonné dans ses connaissances ; les littératures modernes lui sont trop inconnues ; l'Histoire lui échappe ; quant aux sciences il en est à peine question pour lui. Le licencié ès Sciences, de son côté, se moque assez des langues, des littératures, de l'Histoire, de la Géographie.

Le principal grief, toutefois, c'est que les sciences ne sont pas enseignées dans un esprit humaniste. De tout ce qui en a été dit ne retenons que deux témoignages que fournit la *Revue universitaire* d'octobre 1931 et de juin 1932.

Voici le sentiment de Hubert Bourgin, professeur au Lycée Louis-le-Grand, à Paris. Pour lui les professeurs, licenciés ès sciences, ont mal compris leur tâche ; leur spécialisation leur a fait perdre de vue le souci de dispenser la culture.

En quoi l'enseignement des sciences peut-il servir la culture ?

« Nous demandons, dit-il, aux mathématiques, si nous sommes raisonnables, pour les novices, la rigueur impeccable de ses démonstrations, et pour les vétérans, presque les émérites, les splendeurs et les grâces de leurs développements constructifs ; aux sciences physiques, l'ingéniosité, la précision mesurable, la force sensible de leurs inductions, de leurs expériences vues ou représentées ; aux sciences naturelles, les perspectives stimulantes de la vision qui atteint, dans les tissus, dans les êtres, les éléments infiniment petits de la vie, et, dans les espèces ou dans les époques, les éléments infiniment nombreux ou distants de la création. Données, matières merveilleuses et irremplaçables, mais à quoi des pédagogues, grisés par le sujet lui-même, n'ont su se borner. »

Or, continue Bourgin, est-ce bien là ce qu'ont donné les professeurs français de sciences ? Non. Ils ne se sont pas contentés de dispenser la science acquise :

« Hommes de foi, de beaucoup de foi, de trop de foi peut-être, ils ont alors ouvert les programmes de l'enseignement secondaire, non plus seulement à la science faite, qui est formative et éducative, mais à la science qui se fait, laquelle ne saurait l'être. Les hypothèses scientifiques, les discussions doctrinales, les systèmes ou les fragments de système, les théories ou les aperçus de théorie se sont inscrits, l'un après l'autre, dans les leçons, dans les cours, et les mathématiques elles-mêmes, où tant de poètes, d'expérimenta-

teurs, de philosophes ont pu se rencontrer sans s'entendre, à la gloire, d'ailleurs, de l'invention déductive et de la fantaisie créatrice, ont laissé leurs cadres solides plier sous l'insistante pesée des méthodes nouvelles, intuitives, expérimentales, constructives, » etc.

Et quels résultats cette pratique a-t-elle donnés ? Écoutez Bourgin :

« C'est aujourd'hui une espèce de chaos. Car je me demande non seulement quelle utilité, quelle portée, quel sens peuvent avoir pour des cerveaux de quinze à vingt ans ces exposés de théories, de systèmes, d'hypothèses qui supposent tant de méditations, et que les horaires des classes réduisent à quelques formules rendues fausses par leur excessive concision, mais quel sens et quelle direction peuvent leur présenter au total, à eux qui ont besoin d'une direction et qui ont besoin de sens complet et parfaitement clair, ces amalgames disparates, — car il y a incohérence d'une année à l'autre, et, chaque année, d'une classe à l'autre, — de sujets, de matières, de conceptions, de suppositions et de divagations. »

Ce terme de divagations ne paraît pas exagéré à notre critique, car il renchérit en ajoutant :

« Ce dernier mot n'est pas trop fort : les savants l'appliquent eux-mêmes, respectivement, à ceux de leurs confrères dont les théories, faute d'arbitrage scientifique impossible, s'écartent trop des leurs. Et comment en serait-il autrement, à une époque où les lois fondamentales des sciences physiques, constamment remises en question, mènent par leur mobilité à une perpétuelle revision du fondement même de la science, et où les principes de la géométrie elle-même, libérés de toute obligation contraignante, sont assimilés à des conventions de plein gré ? »

Est-ce bien là ce qu'il faut pour assurer la culture classique, la formation générale de la jeunesse ? Il semble bien que non. En effet, poursuit Bourgin :

« Toutes ces fantaisies, prodigieusement suggestives, toutes ces hésitations, tous ces revirements, prodigieusement intéressants pour le philosophe, devraient-ils accéder, ne fût-ce que par des esquisses fatalement infidèles, à l'enseignement secondaire ? Quand même la réponse à cette question, la réponse négative, fermement négative, ne serait pas, *a priori*, obligatoire et nécessaire, — si toutefois le bon

sens doit encore valoir pour les pédagogues,— elle nous serait imposée par les conséquences que nous avons constatées, et que nous ne cessons de constater.

« Une science approximative et muable, une science empirique et tâtonnante, une science ambitieuse et imprudente devait conduire nos lycéens,— et, ce qui est pire, avec de bons maîtres plus encore qu'avec de mauvais, ces derniers étant plus inoffensifs en l'espèce,— aux tristes débauches de l'impropriété, de l'imprécision, de l'infatuation, de l'à-peu-près, du verbalisme et de la déraison. D'autant plus que les professeurs de sciences étant eux-mêmes accablés sous les programmes démesurés qu'ils ont voulus,— et auxquels ils tiennent, les malheureux, mais c'est encore une illusion très caractéristique ! — ne peuvent, faute de temps, faute d'attention, faute de goût (car pour eux le fond d'abord importe, et la forme est secondaire), corriger, dans le détail, les fautes grossières que les élèves, en régurgitant maladroitement les fatras qu'ils ont absorbés, commettent sans cesse contre la raison et contre le bon sens. »

Que faudrait-il donc pour empêcher le malheur si bien déploré par M. Bourgin ? Ce serait d'appliquer à l'enseignement des sciences les méthodes qui ont fait leurs preuves dans l'enseignement des lettres ;

« Les moyens, du reste, nos moyens, des moyens éprouvés et très sûrs, gagneraient à être proposés. Compositions, explications, analyse, le tout nettement défini, s'appliquant à des sujets précis, selon les règles nettes et claires qui visent la compréhension, la disposition et l'expression, ne peut-on grouper sous ces trois chefs des exercices qui peuvent convenir à tous, maîtres et élèves ? Que chaque maître les adapte aux besoins de son enseignement, aux capacités de ses élèves ; qu'il diversifie, qu'il renouvelle, qu'il innove : avec des procédés très simples, le champ est immense ; il ménage bien des surprises, mais des surprises heureuses, et dont l'émotion pourra régénérer de jeunes enseignements, précocement vieilliss ». »

Quelques mois plus tard, en juin 1932, M. J. Petitcol confirmait les dires de Bourgin, dans la même *Revue universitaire* ; son article traitait de « l'enseignement des sciences dans un esprit humaniste ».

M. Petitcol déplore que l'on réserve aux seuls sujets de littérature l'excellent outil de formation et de culture qu'est

la composition ; ce qui, à son avis, fait que les sciences sont mal enseignées, c'est qu'on n'en fait pas un sujet de composition ; les faits de nature, et même les faits d'histoire, deviennent des pièces de musée, dont on fait des collections qui ne servent qu'à *remplir* l'esprit.

« Plier l'enfant, dit-il, à regarder la nature avec des yeux de botaniste, d'entomologiste, de géographe, ce n'est pas assez . . . Il faudrait aller au-delà : éveiller en lui ce nouveau sentiment de la nature fait d'une compréhension plus étendue des choses, du plaisir de soulever un coin du voile qui recouvre les grandes énigmes ; il faudrait lui apprendre à faire, avec art, sa gerbe à son tour. »

En conséquence il faut entraîner l'élève des classes de sciences par le moyen de la composition et par celui de l'analyse des auteurs scientifiques, et non pas seulement le dresser à combiner des formules et à retenir des faits. Qu'il s'agisse de sciences, de géographie, d'histoire, la rédaction et la composition sont encore les instruments classiques de la culture ; le profit qu'ils rendent est plus direct et plus profond.

Le professeur de lettres, lui, est entraîné à la composition ; mais ce qui lui manque, c'est la formation scientifique, c'est la connaissance approfondie des choses de la science. Pour rendre exaltants les faits scientifiques, pour faire sentir à des jeunes gens la grandeur et la beauté de la science, il ne suffit pas de commenter devant eux tel passage célèbre. Il faut que le commentaire ne soit pas purement verbal ; il faut entrer à fond dans la matière appelée en témoignage, et serrer le fait au plus près. « En science, plus on va loin dans l'analyse et plus on sait, plus on a lieu de s'émerveiller. Mais le professeur de lettres ne peut pas aller assez loin : il ne sait pas assez ».

L'expérience française devrait nous être utile ; elle est précieuse et ne nous coûte qu'un effort d'assimilation.

Elle doit nous inspirer une réelle méfiance de la spécialisation trop poussée. Celle-ci est excellente dans l'enseignement supérieur, mais pour former de bons maîtres de l'enseignement secondaire la culture générale poussée à fond est préférable. Le jeune professeur, en possession du baccalauréat, pourvu de ses études théologiques, doit reprendre, à un niveau plus élevé, ses études secondaires : littérature, histoire, science, philosophie, en accordant plus de temps

et d'attention à l'une ou l'autre de ces matières, mais sans négliger ni mépriser le reste.

Qu'il devienne professeur de philosophie ou de sciences, il devra être maître en composition, puisque la composition paraît être le meilleur moyen d'insuffler l'esprit humaniste à l'enseignement des sciences et de la philosophie comme à celui des lettres.

Reste à étudier une grosse question, celle de la pédagogie. Sur ce point le carrefour des opinions est plus animé que jamais. La pédagogie est encore très discutée.

Voici une opinion extrémiste, que je rencontre dans la *Revue universitaire* de mai 1934, sous la signature d'un professeur de lycée à Paris.

« La pédagogie ne s'enseigne pas, pas plus celle de la géographie que celle de toute autre connaissance. Pour tout professeur réellement dévoué à sa tâche la pédagogie est une création continue et personnelle ».

Cela revient à dire, en parodiant un mot célèbre : On naît pédagogue, on devient professeur ! Et ce serait le moment de reprendre les classiques discussions sur les dons naturels exigibles chez le poète et chez l'orateur.

Perret, un autre professeur de lycée, dans la même revue tient un autre langage (janv. 1934) :

« Je sais bien, dit-il, qu'il est de bon ton, *aujourd'hui*, d'opposer la science et la pédagogie, c'est du reste une idée beaucoup moins neuve qu'on le croit, contre laquelle déjà s'élevait Quintilien. Il est impossible de bien enseigner ce que l'on connaît mal. Une solide préparation des maîtres, telle est, (...) la meilleure garantie d'une restauration, dans les études secondaires, des disciplines classiques ».

Les élèves eux-mêmes paraissent apprécier les qualités pédagogiques chez leurs professeurs. Dans l'enquête de *Vendémiaire* (mars 1935) un rhétoricien répond à l'enquêteur qui demande « Vous n'avez pas de bons professeurs » ?

« Nous avons des hommes d'une haute valeur, très érudits, mais ils sont de lamentables pédagogues ».

L'Annuaire International de l'Éducation (1934) déclare :

« Pendant longtemps le recours à la pédagogie scientifique en tant qu'auxiliaire de l'enseignement a été considéré comme un besoin exclusif des maîtres primaires. Peu à peu les professeurs de l'enseignement secondaire ont découvert

les services que pouvaient leur rendre les connaissances de la méthodologie systématique ».

Le 15^e congrès international de l'enseignement secondaire (1933) a fait de cette question l'objet de séances spéciales. Le résultat en a été condensé dans un bulletin du Bureau international d'Éducation, sous le titre :

La formation scientifique et pédagogique des professeurs d'enseignement secondaire.

Il est très intéressant de lire les résolutions adoptées par les professeurs après discussion.

Les professeurs du cours secondaire doivent recevoir leur formation professionnelle et le supplément de culture générale, dans une université et obtenir un diplôme officiel.

Comme le but de l'enseignement secondaire est de donner la formation générale, il faut que le futur professeur étudie, à l'Université, outre sa matière spéciale, une ou plusieurs autres matières connexes.

L'entraînement du futur professeur ne doit pas être seulement théorique, mais, aussi pratique, et l'entraînement pratique doit se poursuivre à l'Université, sous la direction de maîtres éminents.

« La pédagogie *théorique* comprend : la logique, la psychologie, la psychologie appliquée, particulièrement la psychologie de l'adolescence, l'histoire de l'enseignement et de l'éducation, la méthodologie générale (la didactique), la méthodologie, la législation scolaire, l'esthétique scolaire, l'éducation sociale et civique »

Quant à la formation *pratique*, elle sera assurée « par un stage accompli dans un établissement d'enseignement secondaire, et qui comprend des visites dans des classes de types différents devant des enfants d'âge divers. Le stagiaire fera d'analyse et la critique des leçons et prendra une part active à la classe »

Dans une formation de cette sorte l'examen prend une importance spéciale ; il devra donc être disposé de façon qu'on puisse reconnaître les aptitudes du candidat à l'égard de l'enseignement.

Les aptitudes, la formation, le diplôme doivent être les mêmes pour toutes les classes, inférieures comme supérieures.

Les inspecteurs, (ou directeurs d'études) ne doivent pas se comporter comme de simples fonctionnaires, mais « être

des guides et des porteurs d'idées nouvelles dans le domaine pédagogique.

Les professeurs ne doivent pas se contenter du bagage acquis, mais continuer à étudier, à « approfondir leurs connaissances scientifiques et pédagogiques ; il conviendra d'organiser pour eux des cours et des conférences, et même de leur accorder des bourses et des congés payés. Il faudrait, en outre, les encourager à faire un séjour dans une université étrangère soit au cours de leurs études, soit au cours de leur carrière ».

Enfin, « le professeur doit se tenir au courant des idées générales et des méthodes nouvelles pédagogiques en ce qui concerne sa spécialité ».

Ces résolutions sont de bonne sagesse. Certaines sont en passe de devenir des réalités ici. Souhaitons que les autres le deviennent à leur tour.

Arthur MAHEUX, ptre.