

de Jacquin

FRÈRE LÉON,

DOCTEUR EN SCIENCES PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
A L'ÉCOLE NORMALE AGRÉÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS BATTUS

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

I

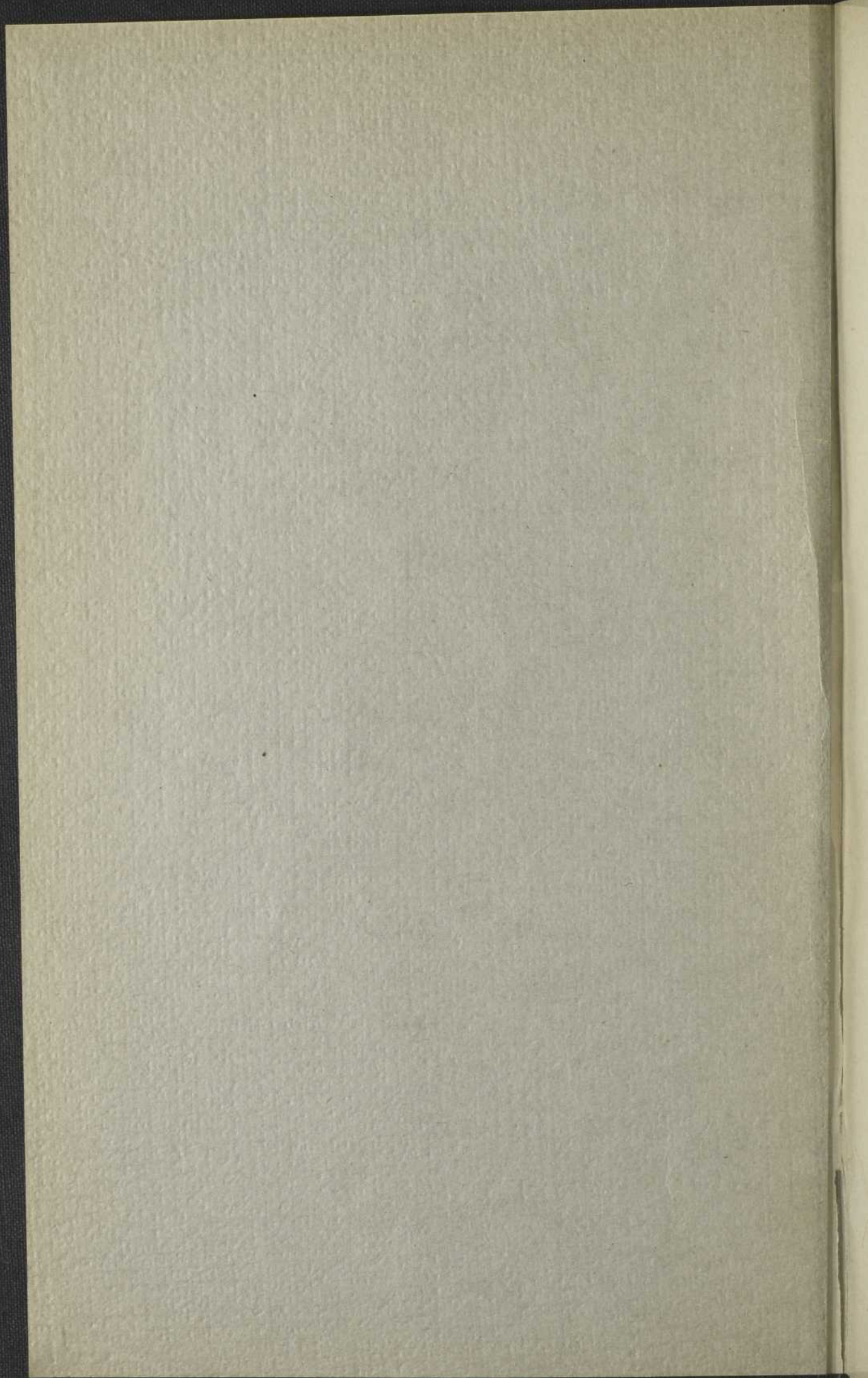
MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

DEUXIÈME ÉDITION



FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL



HORS DES SENTIERS BATTUS

DOCTE
A L'É

SE

FRÈRE LÉON,

DOCTEUR EN SCIENCES PÉDAGOGIQUES, PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE
L'ÉCOLE NORMALE AGRÉÉE DES FRÈRES MARISTES, ARLON.

HORS DES SENTIERS BATTUS

ESSAI DE MÉTHODOLOGIE NOUVELLE

I

MÉTHODOLOGIE SPÉCIALE

DEUXIÈME ÉDITION

RÉIMPRESSION CANADIENNE



FRÈRES MARISTES

Librairie GRANGER FRÈRES, Limitée
MONTRÉAL

NIHIL OBSTAT :

F. Questiaux, l.c.

Namurci, 6 Jan. 1935.

IMPRIMATUR :

A. Collard, v.g.

Namur, le 8 janvier 1935.

473362

Imprimé au Canada.

Printed in Canada.

371.3
L5791h
1935
V.1

AVANT-PROPOS

Les idées pédagogiques ont subi durant ces trente ou quarante dernières années une évolution profonde, d'où sont nées des théories qu'on est convenu d'appeler « nouvelles ». Des hommes de science, des chercheurs inlassables ont appliqué à l'étude de l'enfant cette méthode expérimentale qui s'est montrée si efficace dans d'autres domaines; ils ont scruté les possibilités et les intérêts de l'âme enfantine avec la même ardeur et le même souci d'objectivité que tout autre chercheur scientifique. Il en est résulté des aperçus nouveaux sur l'enfant, sur ses fonctions psychiques et la manière de les développer.

Ces aperçus entraînent des conséquences pratiques qui vont parfois à l'encontre des conceptions traditionnelles. Ils exigent de la part de ceux qui veulent mettre leur système éducatif à la hauteur de la pédagogie moderne, une révision plus ou moins profonde de leurs procédés d'enseignement. L'homme de bonne volonté, celui qui veut marcher de l'avant et monter plus haut, remet sur le métier ses vieux principes; il lit et réfléchit, se documente et s'informe, consulte et essaie... Il sent qu'il y a moyen de faire plus et de faire mieux, et s'efforce d'ajuster ses méthodes à la fois aux découvertes de la psychologie expérimentale et aux besoins des temps nouveaux.

Actuellement, l'éducateur dispose d'une connaissance plus sûre et plus raisonnée de l'enfant que celle présentée jadis par l'empirisme et la routine. Sans doute, le dernier mot n'est pas dit; il ne le sera jamais: la science est une chose essentiellement humaine, qui évolue et se perfectionne, se transforme et se complète à mesure que les recherches se déroulent. Mais chaque pas en avant est une conquête sur l'inconnu et permet à son tour de pousser plus loin.

Sans doute aussi, il y a eu et il y aura encore de faux pas, des empressements trop grands, des enthousiasmes non raisonnés, des exploitations outrancières de principes qui auraient encore besoin d'une mise au point.

Tout cela est bien humain et c'est immanquable. Mais on se relève, on se corrige, on se reprend, on profite de ses fautes... Et l'on a eu raison de dire que « les erreurs de certains hommes valent mieux que les vérités de certains autres »... L'homme de science est bien le dernier à croire que son œuvre est parfaite, achevée, immuable comme un dogme. Il sait qu'il est faillible; c'est pour cela qu'il se défie, qu'il contrôle de près et travaille sans cesse...

Les méthodes nouvelles ont provoqué certaines objections; nous n'en voulons rencontrer qu'une... On dit parfois: j'ai mis en pratique les méthodes actives pendant plusieurs semaines; j'ai abouti à un échec lamentable et les ai remises pour de bon avec tant d'autres marottes que l'enseignement a vues éclore et fleurir un instant depuis deux ou trois générations...

Nous répondons: Le plus mauvais service que l'on puisse rendre à la fois aux méthodes nouvelles elles-mêmes et à l'enseignement, c'est d'appliquer une théorie sans la connaître à fond. On isole une idée et l'on s'efforce de la mettre en œuvre à l'exclusion des autres principes, alors qu'elle n'a de sens et d'efficacité que lorsqu'elle reste en connexion intime avec eux. On s'empare imprudemment d'un procédé, dont on use et abuse, sans se l'être assimilé, sans l'avoir remis dans le cadre où il a trouvé son origine et dont il n'aurait jamais dû sortir. Et on l'intercale maladroitement dans un autre cadre, parmi d'autres procédés, qui jurent de se trouver en pareille compagnie. C'est une pièce neuve sur un vieil habit... Faut-il s'étonner que les résultats soient parfois décevants et dégoûtent pour toujours des méthodes employées?

Ce qu'il faut, ce n'est pas la mise en œuvre maladroite de l'une ou l'autre petite pratique nouvelle isolée de son complexe logique, mais c'est l'instauration, lente et patiente, totale et complète d'un esprit nouveau. Ce qu'il faut, ce n'est pas une « révolution », qui brise et qui tue, mais une « évolution » qui revigore et vivifie...

Les pages qui suivent ont pour but d'aider les éducateurs de bonne volonté, les maîtres désireux de mieux faire et de s'élever, à se mettre en contact avec les idées nouvelles. Nous exposons les théories telles que les ont conçues les grands maîtres de l'école active: les Dewey, les Ferrière, les Decroly, les Claparède et autres, et nous nous efforçons de les appliquer à l'enseignement dans l'esprit que nous venons d'indiquer: sans brusquer, sans heurter ni personnes ni choses, mais avec la volonté tenace d'améliorer.

Les sept premiers chapitres donnent les grands principes de l'école nouvelle; les chapitres huit et neuf montrent ces principes déjà en germe chez deux pédagogues du passé; Montaigne et le Vénérable Champagnat; enfin, dans le dernier, nous tâchons de faire voir comment les a mis excellemment en œuvre Celui qui nous donna l'exemple en toutes choses, Notre-Seigneur Jésus-Christ.

Puissent ces modestes pages servir la noble cause de l'éducation chrétienne et nous nous estimerons largement récompensé de notre travail.

ARLON, JANVIER 1935.

CHAPITRE I.

CHOSSES PÉRIMÉES, CHOSSES NOUVELLES...

QU'Y A-T-IL A PRENDRE ET A LAISSER ?

Etat de crise. Le monde pédagogique est en émoi. Il traverse une crise de croissance active et d'incessante réorganisation. Comme à toute époque de transition, une vive effervescence est venue prendre la place du calme indispensable à toute œuvre sérieuse. On va et on vient, on expérimente et on tâtonne, l'un brûle ce que l'autre adore... D'un côté, on se cramponne à la tradition et à l'empirisme: tout ce qui est ancien, tout ce qui a subi l'épreuve du temps et nous a été transmis par nos devanciers, doit être maintenu à tout prix. Et d'autre part, tout ce qui est vieux est mauvais: il faut régénérer, bouleverser de fond en comble, déblayer et rebâtir sur de nouvelles bases. Et les essais vont leur train, accompagnés de succès définitivement acquis et d'erreurs inévitables.

Ce qui frappe dès le premier contact avec les courants en présence, c'est leur profond antagonisme, leur tendance manifeste à s'exprimer en des termes qui marquent une opposition irréductible les uns à l'égard des autres. Malheureusement, une antinomie devient aisément radicale. Pour mieux s'affirmer, pour se mettre davantage en évidence et frapper les esprits, les théories se font violentes et vont aux extrêmes. Dès lors, l'homme de la pratique, celui qui passe son temps, non à manier des instruments de laboratoire ou à tracer des profils psychologiques, mais à déchiffrer chaque jour des énigmes en chair et en os, cet homme se trouve dans l'embarras. Il sent que ses méthodes ne sont pas parfaites et qu'il y a quelque chose à faire. Il voudrait profiter des résultats acquis par la science, mais sans rien brusquer, sans renoncer totalement à ses principes et prendre définitivement fait et cause pour les théories adverses. Dans les deux systèmes,

son bon sens découvre des insuffisances notables à côté de précieuses parcelles de vérité. Il se dit que tout n'est pas à dédaigner dans la pédagogie ancienne, et que tout ce qui brille n'est pas or du côté de l'école nouvelle.

La vérité est modeste et s'exprime en termes de modération, elle n'aime guère le radicalisme et se tient d'ordinaire dans le juste milieu où les Anciens ont placé la vertu. Le but de ces lignes est de mettre quelques points de vue en présence, de séparer si possible l'ivraie du bon grain et de tâcher à découvrir des points de contact. Nous voudrions citer quelques pratiques traditionnelles qui nous paraissent périmées, parce qu'elles sont en contradiction avec les découvertes de la psychologie et chercher dans les théories de construction récente ce qui paraît le plus apte à combler les lacunes tout en laissant instacts des principes dont une longue expérience a démontré l'inébranlable solidité.

I.

Apprendre, travailler. On oppose souvent les deux termes: « école où l'on apprend » et « école où l'on travaille », en donnant au mot « apprendre » le sens « d'apprendre par cœur », entasser pêle-mêle dans la mémoire, et au mot « travailler » celui de s'occuper manuellement. Parler ainsi, c'est attribuer aux termes des significations extrêmes et unilatérales, dans le but de rendre la pensée plus forte par le contraste, et c'est certainement mal interpréter les choses. Aucune des deux écoles ne peut se passer ni ne se passe en réalité de l'intelligence, mais la première lui fait la part parfois trop réduite, tandis que la seconde risque de l'éparpiller sur des sujets disparates. Apprendre par cœur doit se faire; le défaut ne réside pas dans le fait de mémoriser, mais dans la manière de mémoriser et dans « ce » qu'on donne à mémoriser.

Il est hors de doute que le but du travail scolaire n'est pas tout d'abord d'entasser des connaissances verbales que l'enfant sera plus ou moins apte à extérioriser en formules. Il faut avant tout éduquer, faire acquérir une formation générale de toutes les fonctions psychiques, en mettant de préférence l'accent sur le jugement et la volonté. Quand on n'envisage que le savoir seul, allât-il même en profondeur, on prend un moyen pour le but final et on fait fausse route.

C'est malheureusement le défaut dans lequel est tombée parfois l'école que nous avons connue ou connaissons encore. On y donne des notions scientifiques très étendues, on suit un programme encyclopédique, on instruit le plus possible et on croit par là augmenter la valeur humaine. « Savoir, c'est pouvoir », a-t-on dit. De là, les longs exposés du maître, suivis de questions tendant à faire reproduire oralement la matière. Des tableaux synoptiques, composés à mesure que la reprise se déroule, doivent favoriser la remise sur pied de l'ensemble et en donner une vue synthétique. La leçon verbale terminée, on se livre à des exercices de mémorisation à l'aide du manuel, suivis de récitations aussi rapprochées que possible du texte. Si ce travail est réussi, l'élève « sait » sa leçon et on s'assure que la mémoire continue à garder ce qu'on a pris tant de peine à lui confier.

Il est certain que savoir ainsi n'est pas vraiment savoir. C'est une connaissance de mots et de formules, mais non une connaissance de choses. On croit que l'élève sait parce qu'il récite les phrases du livre, mais sa parole est une parole sans pensée: l'enfant parle alors qu'il n'a rien à dire. L'école active a infiniment raison quand elle exige qu'on mette d'abord l'élève en contact avec les choses, qu'on lui fasse constater des faits vécus, qu'on l'oblige à observer et à expérimenter en personne, à passer par lui-même à travers tout le processus d'une acquisition vraiment et réellement sienne. C'est là la bonne manière de comprendre l'école où « l'on travaille », en face de l'école où l'on se contente « d'apprendre ». Les notions acquises de cette manière seraient mémorisées sans danger. La récitation deviendrait intelligente parce que l'élève communiquerait le résultat de sa propre expérience. L'effort fourni serait beaucoup moins mécanique et infiniment plus productif. Il y aurait une science vivante là où il n'y avait qu'une science morte, une connaissance réelle à la place de formules creuses, une activité pleine de sens au lieu d'un mécanisme vide de tout contenu intellectuel...

II.

Il y a la *quantité* et la *qualité*, la surface et la profondeur, et on a parlé de *polymathie*, de *matérialisme didactique*... Si l'ins-

truction constitue toute l'éducation, s'il suffit de connaître pour devenir bon et fort, il est naturel qu'on cherche à instruire le plus possible. L'idéal devient alors de toucher à tout, *Quantité*, de mettre entre les mains beaucoup de livres et de *qualité*. faire apprendre un grand nombre de pages. Le programme, si gonflé qu'il soit, n'est jamais assez encyclopédique ; chaque spécialiste chargé de le refondre y ajoute la matière jugée indispensable pour en faire un tout bien logique et bien complet. On divise ce programme en quantités égales réparties par mois et par semaine, sinon par jour et par heure... et on estime le devoir accompli lorsqu'on l'a « vu » dans toute son intégralité.

Le défaut est patent ; tout se fait en fonction d'une chose morte : le programme, et il n'y a nul égard pour l'être vivant qui doit se l'assimiler. Le résultat est celui que nous connaissons : c'est un savoir très étendu, mais très superficiel et essentiellement mobile. Il y a bien la quantité, mais non la qualité... Ce savoir manque de profondeur et de dynamisme ; ce n'est pas une force vive qui pousse et produit : c'est une eau qui s'écoule et se perd sans profit.

Sans doute, ce savoir suffit pour l'examen, il permet d'acquérir certificats et diplômes, mais c'est là sa grande utilité ; il ne rend guère service au delà. L'élève pourra prouver plus tard qu'à un moment donné de sa vie il a été capable de « dégorger » une certaine science, d'ajuster convenablement certaines formules... Quant à pouvoir se servir pratiquement de ce qu'il a appris, quant à s'appuyer sur son acquis pour s'élever plus haut et regarder plus loin, il ne saurait en être question.

Comment d'ailleurs l'élève songerait-il à s'instruire davantage : il a tout vu et tout appris. On l'a rassasié, gorgé de connaissances, on l'en a rendu saoul, mais on ne l'a pas formé. Un savoir absorbé par doses convenables, adapté au développement de l'élève, s'organise à mesure qu'il s'acquiert. Il est doué d'une force immanente et propulsive : il donne faim et soif, fait aspirer à plus et à mieux, au lieu de donner une impression de lourdeur et de lassitude. On constate trop souvent que l'élève qui quitte l'école est fatigué de l'étude : il en a assez. Nul désir de s'instruire encore ; il est arrivé « au haut » alors qu'il devrait se sentir à peine en route. Livres et devoirs sont délaissés ; c'est un poids qui lui tombe des épaules et dont il est heureux d'être quitte.

Nul danger que l'adolescent les consulte encore; ils furent pour lui des instruments de torture, non des moyens de **Les livres.** travail. Ils devraient continuer l'action du maître et guider l'élève, être des amis dans ses moments de peine, lui rappeler les meilleures heures de sa vie, lui rendre l'élan d'autrefois... Ils ne lui disent rien, parce qu'ils ne lui ont jamais parlé. Ah! si l'école lui avait appris à apprendre, si elle lui avait donné l'habitude de la recherche personnelle et du travail en profondeur, si elle avait mis l'élève en route vers le savoir au lieu de le charger de science, elle aurait fait œuvre infiniment plus belle et plus utile. Elle aurait produit non des blasés, des fatigués, des émoussés, mais des travailleurs, des chercheurs, des curieux dans le bon sens du mot, des jeunes gens capables de marcher seuls et de s'élever par leur propre élan. Kerschens-teiner a raison: « Ce que nous pouvons donner à l'enfant de plus précieux, ce n'est pas le savoir, mais une manière saine d'acquérir la science et une manière autonome d'agir ».

A propos de ce matérialisme didactique qui fut tant en honneur au siècle dernier et l'est peut-être encore **Matière trop logique.** dans beaucoup d'écoles, disons un dernier mot. Cette matière si abondante qu'on s'efforce de faire absorber est purement logique. C'est la science du savant, c'est le résultat, classé et ordonné, de longs siècles d'efforts, résultat auquel chaque savant a apporté sa modeste part. Et c'est cette matière, condensée en quelques pages arides, qu'on veut faire assimiler par l'élève !...

De plus, cette matière scientifique, on la veut aussi complète **Matérialisme didactique.** et aussi logique que possible, sans omissions ni lacunes. Tout est rendu également important, et on regarderait comme un péché pédagogique de passer outre à ce qui paraît pouvoir servir plus tard. On prend les exigences de l'homme actuellement adulte et on se dit: Voilà ce dont nos élèves auront probablement besoin dans dix, vingt ou trente ans... On oublie tout d'abord que ces besoins futurs sont problématiques, que les nécessités d'une époque ne sont pas fatalement celles d'une autre. Arrivé à l'âge adulte, l'enfant se trouvera dans un milieu qui aura évolué, dont les aspirations se seront portées sur d'autres objets et dont les habitudes et les conditions économiques se seront transformées. L'essentiel est donc que l'élève s'adapte

à mesure que la société évolue, et non qu'il se prépare à une vie qui ne sera peut-être pas la sienne. Que de choses dont il fut dit qu'elles étaient importantes et que chacun de nous a laissées dans l'oubli sans le moindre inconvénient !... Certes, il faut apprendre, mais il faut encore davantage se développer....

III.

Le maître au centre: dogmatisme. On parle de « *l'école du maître* » et de « *l'école de l'élève* »... On reproche à l'école traditionnelle de trouver son centre de gravité dans un maître qui enseigne, d'être trop basée sur l'acquisition des connaissances par l'ouïe et la vue et pas assez sur ce que l'élève peut apprendre par sa propre activité. Le maître choisit et délimite la matière, il se l'assimile avec ses facultés à lui, et la voit sous l'angle qui lui est propre, et, après l'avoir ainsi tamisée et triturée, il l'apporte toute faite à l'élève. Explications verbales, imprégnation dans la mémoire, puis récitation la plus exacte possible, voilà le processus suivi d'ordinaire.

Tout part du maître; il parle de ce dont il veut bien parler; il creuse et élargit pour autant que son savoir le lui permet. C'est encore lui seul qui questionne et, bien souvent, suggère les réponses. On ne va pas au delà de ce qui a été prévu, car il y a des zones dangereuses et la science du maître a des limites que les élèves ne peuvent franchir. Ils seraient mal venus de vouloir sonder ces limites et de découvrir par eux-mêmes un fait ou une loi que le maître ignore. Gare aux questions que la curiosité naturelle fait poser parfois si spontanément ! Elles sont strictement interdites et le maître s'empresse de se retrancher derrière son programme.

Quant aux doutes, ils ne sont pas admis davantage et la vérité est toujours absolue. Le maître parle de haut; il dogmatise avec toute l'assurance d'un homme qui ignore que la science évolue, qu'elle n'a qu'une valeur essentiellement humaine et que les théories scientifiques d'aujourd'hui seront rejetées demain... L'instituteur croit d'ailleurs qu'il y va de sa dignité et de sa réputation de passer pour un homme universel, et il se croirait perdu s'il avouait ignorer quelque chose.

Au dogmatisme du magister correspond la réceptivité de l'élève. Le maître « donne » la leçon, les enfants « reçoivent » l'enseignement. Pas d'activité autonome de leur part, pas d'initiative personnelle, pas de forces productives qui évoluent... Tout est mis et gardé sous tutelle, et les élèves ne soupçonnent même pas qu'ils seraient capables de trouver eux-mêmes dans la nature ou dans les livres certaines notions que le maître leur impose.

D'ailleurs, l'élève est persuadé qu'il travaille « pour » le maître, puisqu'il ne travaille et ne reçoit que « par » lui. Si le maître n'intervient pas, s'il n'a pas affirmé et expliqué, s'il ne contrôle pas ensuite la récitation et le devoir, tout est perdu: il n'y a plus d'étude, il n'y a plus de savoir... On apprend pour réciter. Si l'examen est réussi, on a le droit de tout remiser et de tout oublier.

Il faudrait déplacer le centre de gravité; du maître il devrait aller chez l'enfant. C'est lui qui devrait être envisagé tout d'abord; ce sont ses aptitudes et ses besoins qui devraient entrer en ligne de compte pour arrêter le programme. Sans doute, le monde extérieur et la vie de plus tard ont leurs exigences, mais à quoi bon absorber ce qui ne peut se digérer?... Qu'on y prenne ce que l'enfant est apte à s'assimiler, qu'on creuse à fond ces notions et qu'on laisse le reste pour plus tard !...

IV.

Discipline autoritaire. On parle de discipline autoritaire d'une part, de liberté et de « self-government » d'autre part. C'est une autre manière d'opposer le maître à l'élève. Dans le premier cas, les relations sont celles d'inférieur à supérieur et, entre les deux, on s'efforce de maintenir bien larges les distances. Le système se soutient grâce à un ensemble de prescriptions sévères, dont la moindre transgression est punie rigoureusement. Et l'on obtient une certaine discipline, une forte discipline parfois par des moyens extrinsèques, étrangers à l'enfant et à ses intérêts: bons et mauvais points, pensums, punitions de tous genres et de tous degrés de sévérité. Le maître y perd parfois du temps, beaucoup de temps. Peut-être aussi y a-t-il quelquefois un peu de hasard sinon de caprice dans l'attribution des notes et des pénitences.

Qu'il faille abandonner ce qui réussit si bien à obtenir l'ordre et le travail, nous ne le croyons pas. Bain a raison quand il affirme que « l'enseignement a besoin d'une certaine dose de formalisme ». Mais il faut s'efforcer d'introduire en classe, non un « self-government » instauré de toutes pièces du jour au lendemain, non une liberté totale et absolue, mais une discipline basée sur l'activité de l'élève et l'intérêt qu'il y trouve. L'enfant qui est engagé à fond dans une occupation, qui a les facultés intellectuelles absorbées par une matière qui vibre, ne songe guère à jouer des tours au maître ou à déranger ses voisins. Il y a encore trop de bras croisés, trop d'alignements impeccables, trop de pieds immobilisés par la crainte, trop de têtes qui ne se tournent pas, uniquement parce que l'œil du maître les maintient. Trop de temps se passe encore à réprimer des écarts et à prévenir des manquements.

Certes, on ne peut nier la valeur formative d'un règlement bien observé mais en toutes choses, il convient de garder une sage modération. Il faut une petite dose de crainte; elle est même indispensable pour maintenir certains éléments turbulents qui n'ont pu encore prendre goût au travail scolaire. Mais il faut petit à petit y substituer des motifs plus purs et plus nobles, basés sur la notion de la tâche accomplie et de la joie qu'elle apporte. Si l'effort coûte, il s'accompagne d'une récompense immanente: le plaisir que toute faculté éprouve quand elle s'exerce normalement. De là à des considérations d'ordre plus élevé et à des actes inspirés par la religion elle-même, il n'y a qu'un pas.

Et qu'on ne dise pas que c'est impossible, que l'enfant a naturellement horreur de l'étude, qu'il est paresseux et ne travaille que par contrainte... Que cela existe, on ne peut le nier, mais ce n'est pas tellement général qu'on l'affirme. L'élève est pourvu d'instincts profonds qui ne demandent qu'à s'ébranler. Qu'on apporte une matière adéquate à leur exercice et le plaisir s'ensuivra. Les sens de l'enfant, son pouvoir de penser et de juger, sa mémoire et son imagination ne peuvent rester oisifs. Laisse à lui-même, l'élève se cherche des occupations, très absorbantes parfois et qui réclament de lui de grands efforts. C'est une preuve que son activité s'exerce spontanément. Il suffit donc de l'orienter vers des buts formatifs, et la discipline en profitera largement.

Malheureusement, certains éducateurs ne cherchent dans la discipline que leur propre commodité; pour eux, la bonne conduite et la discipline résident exclusivement dans le silence et l'immobilité, dans l'obéissance aveugle à tous leurs désirs, dans tout ce qui contribue à leur plus grand confort personnel. L'essentiel est qu'on ne les dérange pas. Ces hommes ne sont pas disciplinés eux-mêmes, ils étouffent la vie et la spontanéité de l'élève pour donner satisfaction à leur propre manière de voir et de comprendre les choses; ils ne cherchent pas le bien de l'enfant, mais leur propre commodité.

Quant à abandonner aux élèves eux-mêmes l'élaboration du règlement et le gouvernement de la classe, nous croyons que c'est faire fausse route. *Pas de self-government pur.* A moins qu'il ne s'agisse de détails sans grande importance, c'est le maître qui doit commander. Les enfants sont des êtres en devenir; ils n'ont ni la raison suffisamment formée ni l'énergie nécessaire pour faire respecter un règlement et apprécier les écarts de conduite. La subjectivité, l'esprit de parti, l'indulgence de tout jury, des considérations personnelles entreraient bien vite en jeu et l'ordre ne serait plus qu'un vain mot. Pas d'autonomie ridicule, pas de « self-government » qui paralyse, mais un esprit d'étroite collaboration et de travail sérieux, gardien par excellence de l'ordre et de la discipline.

* * *

Ce qui vient d'être dit pourrait de-ci de-là laisser l'impression que nous rejetons en bloc toutes les pratiques scolaires traditionnelles. Loin de nous cette pensée! *Evolution lente.* Rien ne serait plus dangereux. Les révolutions pédagogiques doivent se faire par degrés insensibles. Il y faut une longue préparation et une lente adaptation des esprits. Briser et bouleverser seraient néfastes au plus haut degré; il faut plutôt évoluer graduellement, à mesure que les idées se tassent et que les théories se stabilisent. Le radicalisme outré de certaines conceptions récentes disparaîtra pour laisser derrière lui quelques initiatives heureuses, génératrices de progrès.

L'école traditionnelle d'ailleurs n'a pas que des défauts; elle possède des valeurs réelles qu'elle doit conserver avec le plus grand soin. Les bonnes vieilles vertus qu'elle s'efforce de transmettre de génération en génération doivent être gardées jalousement: l'amour de l'ordre, la fidèle observation du règlement, l'obéissance aux supérieurs, le respect de l'autorité, la confiance en la parole du maître, la docilité à suivre ses avis, voilà des traditions de grande valeur, même et surtout dans nos démocraties modernes.

Et puis, il y a des techniques et des mécanismes qui ne sont pas à dédaigner lorsqu'on veut vraiment éduquer pour la vie. La vieille pédagogie a raison d'exiger une écriture lisible, un calcul rapide et sûr, une lecture et une orthographe impeccables, une mémoire prompte et facile. Ce sont des automatismes auxquels il est indispensable d'être rompu dans la vie quotidienne, et il serait hautement blâmable d'abandonner ces valeurs.

Quant à la méthodologie que nous ont laissé Herbart et Ziller, avec ses degrés formels invariablement les mêmes dans chaque leçon, elle fait trop mince la part de l'élève, trop grande celle du maître. Mais elle était un sérieux pas en avant sur des méthodes qui, jusque-là, reposaient uniquement sur le livre et les répétitions verbales. Grâce à elle et en la suivant avec exactitude, le jeune instituteur qui débute dans une classe peut, dès les premières années, réussir dans son enseignement. Il possède un guide sûr qui ne le conduira pas à l'échec et au néant.

Mais il y a mieux; il y a des méthodes plus parfaites que celles qui font résider tout l'intérêt dans des choses prises hors de l'élève et de ses tendances. Il y a un facteur plus important que le maître et la matière; ce facteur, c'est l'enfant lui-même. C'est lui qui doit être le point central du système éducatif; c'est son activité, sa pensée, sa volonté qu'il faut mettre en branle.

Il faudrait abandonner cet apprentissage passif, cette réceptivité à outrance qui fait de l'élève un simple outil entre les mains du maître. Il faudrait briser ce matérialisme didactique, ce règne de la matière et du programme, pour que l'enseignement devienne une force qui vibre et qui pousse... Puis, il y aurait à diminuer l'importance attachée aux belles copies,

aux mises au net, aux cahiers sans tache... , au livre qui supplée à tout, aux textes infailibles, aux récitations mot à mot, aux formules invariables figées depuis des siècles. Enfin, il y a l'accent que l'on met avec trop d'insistance sur les réponses en phrases complètes, sur la tranquillité des mains et des pieds, sur l'aspect purement extérieur de la classe...

Sans doute, ces défauts n'existent pas partout à l'état aigu, et bien des éducateurs s'en sont défaits petit à petit. Mais, « rien n'est fait, tant qu'il reste à faire », dit le proverbe. Sans rien précipiter, sans se lancer à l'aventure ni se jeter tête baissée dans le chaos, l'école traditionnelle devrait appliquer graduellement les méthodes actives et se ranger tout doucement dans la ligne des dernières découvertes pédagogiques. Le bon sens et la bonne volonté de l'instituteur, guidés par des études sérieuses, suffisent amplement pour réaliser sans fracas les réformes que propose l'éducation nouvelle.

L'ÉCOLE OU L'ON TRAVAILLE...

I. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES.

Qu'est-ce que travailler? Le terme « travail » effraie et rebute parfois certains esprits partisans outrés des méthodes traditionnelles. Ils le prennent dans le sens restreint de travail manuel utilitaire, d'activité productrice conduisant vers la pratique du métier. Cette conception est fautive. Le travail, dans l'esprit de l'école active, ne désigne ni un moyen de se préparer plus ou moins directement à une profession, ni un procédé de développement de l'habileté manuelle, ni même un contrepoids salutaire au labeur intellectuel.

Il est avant tout un adjuvant indispensable de la formation générale, une activité qui favorise le jaillissement et le contrôle de la pensée. Dès lors, son but devient aussi vaste que le travail de l'intelligence et sa signification s'élargit bien au delà des limites étroites dans lesquelles on l'a renfermée trop souvent. Et « l'école où l'on travaille » devient l'école où l'enfant essaie et expérimente, cherche et s'informe, décompose et regroupe, se documente et induit, abstrait et généralise par ses propres forces. Elle devient l'école, non plus où l'on lime et rabote, où l'on pétrit l'argile ou plie le fil de fer, mais l'école où l'action des sens, — de tous les sens — précède et provoque le travail de l'esprit. C'est l'école où l'étude des mots et des formules du livre n'est que la synthèse et le stade final d'une lente et patiente élaboration, qui accompagne et suit sans cesse l'activité des organes physiques et celle non moins féconde des fonctions psychiques de l'élève. Et cette école n'est au fond que la mise en œuvre de la vieille formule aristotélicienne et thomiste: rien ne pénètre dans l'esprit sinon par les sens.

Il ne s'agit donc pas d'éducation technique, de productivité industrielle, de confection d'objets utiles ou de développement de la main. Il n'est même pas question d'activités purement manuelles, mais de l'activité en général, de la mise en branle des possibilités latentes de l'élève et de son éducation par ses propres moyens. Dès lors, le terme « travail » prend le sens infiniment large et immensément étendu d'expérience quelconque, de contact intime avec les choses, d'activité personnelle vivement sentie. Et dès lors aussi, nous pouvons définir le travail dont il s'agit comme James définit l'action: « J'entends par action notre langage, notre style, nos affirmations et nos négations, nos sympathies et nos antipathies, nos déterminations émotionnelles du présent immédiat, mais aussi de l'avenir éloigné ».

Et en élargissant encore, nous dirons que ce travail que désire l'école active comme point de départ de toute science et de tout savoir, c'est l'expérience elle-même. C'est cet immense courant de nos phénomènes psychiques, avec tout ce qu'il contient d'objectif et de subjectif; c'est le monde tout entier, matériel et intellectuel, tel qu'il arrive à la connaissance de l'enfant; ce sont les données diverses, instables et fuyantes des sens avec les interprétations infiniment variées que l'intelligence en fait jaillir... Travailler, c'est voir et entendre, c'est sentir et palper, c'est comprendre et retenir, c'est laisser voguer l'imagination et créer du neuf ou, au contraire, l'arrêter net et creuser ce qui est... c'est dire oui et marcher de l'avant, mais c'est aussi dire non et inhiber le geste...

Et cette expérience, ce travail que l'on veut à la base de l'enseignement, c'est quelque chose qui est en marche, qui est mobile et changeant de par son essence. Il est fait des événements qui se suivent et s'écoulent, comme du tempérament de l'individu qui les subit, les dirige ou les interprète. Il est fait de douleur et de joie, d'actions et de réactions, d'intelligence et de volonté, du caprice qui passe et de la raison qui perdure... bref, pour tout dire, ce travail est fait de la vie tout entière de l'élève qui apprend. Dans ce sens, on pourra dire qu'il travaille ce bambin qui jette ses jouets ou les brise, et qu'il travaille encore, ce gamin qui creuse des trous, fouille le sable ou patauge dans l'eau... Ces activités, en effet, si enfantines et prosaïques qu'elles soient, enrichissent l'expérience et font surgir

Dynamisme de l'expérience.

la pensée. Elles mettent en mouvement des énergies latentes et élargissent quelque peu la conscience des choses.

Pris dans ce sens infiniment étendu qui le confond avec l'expérience quotidienne, le terme « travail » s'illumine d'une immense clarté et prend un aspect qui ne saurait plus rebuter personne. Le travail ainsi défini devient la condition même de toute éducation intellectuelle. Il n'est en somme rien d'autre que la vie qui s'accumule, vie fluente et faite de tous les événements du passé, et influencée déjà par tout ce que l'avenir tient virtuellement en réserve. Tout cela, en effet, constitue notre expérience et tout cela nous apprend à agir.

Le maître qui sait tirer parti de toutes ces choses, qui en fait la base de sa méthode d'enseignement, qui utilise à chaque instant ce que l'activité de l'élève contient de fertile et de grand, celui-là a vraiment le don d'enseigner. Ou plutôt, je me trompe, il n'enseigne pas, il ne « donne » pas de leçon, il mène l'enfant vers la science, il le fait marcher à la conquête de son propre développement.

Et précisément, c'est là le but que poursuit l'école nouvelle. Plus d'élèves qui « reçoivent », en face d'un maître qui « donne »... Plus d'enfants inertes en présence d'un homme qui se dépense... Ce qu'il faut, c'est apprendre en vivant, apprendre par soi-même, apprendre par le contact direct avec les choses. L'élève doit devenir son propre formateur : il doit « travailler »... Mais ce travail qui lui incombe est loin d'être toujours une occupation physique ou une expérience purement sensorielle. Une école où les enfants exécuteraient du matin au soir des tâches matérielles d'où la pensée est absente, ne serait plus « l'école où l'on travaille ». Et, au contraire, celle où les intelligences s'exerceraient à induire avec justesse, où les imaginations tendraient à se souvenir et à crier, où les mémoires tâcheraient à fixer et à s'assouplir, cette école serait une excellente « école où l'on travaille ».

Nous l'avons dit plus haut, la forme des occupations importe peu, pourvu qu'elles fassent surgir la pensée et provoquent les recherches scientifiques. Certains travaux manuels peuvent aisément y donner lieu. Construire un prisme en carton,

Occupations éducatives.

par exemple, suppose que l'enfant a devant les yeux la suite des opérations à effectuer, qu'il a dressé méthodiquement le plan de ce prisme, avec ses dimensions exactes, qu'il choisit le carton le plus convenable à l'usage qu'il veut faire de son solide, qu'il coordonne convenablement l'activité de l'œil et de la main, bref, qu'il possède toute une série de notions scientifiquement exactes. Tout cela exige le travail fécond de la pensée, et implique un processus logique qui forme et instruit. Les notions théoriques du manuel sont contrôlées par l'action et, cette dernière à son tour, éclaire magnifiquement, fortifie et fixe dans la mémoire les connaissances abstraites.

La parole, science verbale. — Trop souvent, dans le passé, on a confondu la connaissance des mots avec la science du réel. Lire le récit de ce qui s'est passé pendant la guerre et le reproduire avec plus ou moins de détails est une chose; avoir fait la guerre, en avoir enduré les fatigues et les souffrances en est une tout autre. Entre les deux manières de connaître, la différence est profonde. Entre savoir par ouï-dire et savoir par expérience personnelle, il y a toute la distance qui sépare le symbole et l'objet symbolisé, l'image et le réel qu'elle figure. Le langage, verbal ou graphique, est un excellent moyen de communiquer ce que l'on sait, mais, malgré toute sa perfection, il reste un moyen indirect. Ce qu'il nous apprend, passe par le tamis d'un intermédiaire, lequel pénètre l'idée transmise de ses propres manières de voir et d'entendre les choses. Et dès lors, celles-ci ne nous arrivent plus qu'à travers une intelligence qui nécessairement les imprègne de sa propre subjectivité.

Il nous faut donc bien convenir que rien ne remplacera jamais l'expérience de première main. « Il faut avoir vu cela »... « il faut avoir passé par là »... dit le bon sens populaire. Il faut avoir été malade soi-même pour bien compatir à la souffrance d'autrui. Si parfaite que soit la parole, il y a toujours danger que les vocables ne représentent rien à l'esprit de l'enfant. L'expression verbale est si commode et a tant d'attraits. Elle s'adapte si bien à la loi du moindre effort qu'il y a toujours risque de la voir remplacer la pensée directe et que la science ne devienne purement académique. Parler abondamment, jongler avec les formules et manier de grands mots devient bien vite un but en lui-même. Il est si doux de se bercer d'illusions et de croire qu'on sait parce qu'on parle...

Faut-il condamner la parole ? — Alors, dira-t-on, il ne faut plus parler et la leçon classique n'a plus aucune valeur ? ... Telle n'est point notre pensée : le radicalisme est toujours dangereux. L'enfant doit expérimenter ; il doit éprouver par lui-même et sentir profondément la réalité des choses. La parole, moyennant certaines garanties, peut parfaitement remplir ces conditions et faire vivre par l'enfant une expérience de haute valeur intellectuelle. Une parole qui vibre et s'anime, qui éclaire et qui peint, qui revêt les choses de formes et de couleurs, qui leur rend le rythme et la vie dont la nature les a douées, cette parole-là fera vivement sentir les réalités et leur communiquera parfois une présence plus saisissante que n'en donnerait leur impression immédiate sur les sens. Quelle puissance suggestive dans le lyrisme d'un de Lamartine ! Quelle force de représentation et d'évocation dans les images de Victor Hugo, dans ses formidables antithèses, dans la coupe savante de ses vers, dans le choix de ses mots au point de vue de leur sonorité !

Sans doute, la parole de l'instituteur ne produira pas les effets merveilleux que savaient provoquer ces génies du verbe, mais elle est loin d'être dépourvue de toute force. Si le maître a médité profondément son sujet, s'il comprend à fond ce qu'il expose, si sa parole possède quelques ressources au point de vue clarté, précision et coloris, si le ton est persuasif, si l'idée est vivement sentie parce qu'elle a été profondément vécue, les scènes décrites ou les récits narrés deviendront pour les enfants des expériences réelles. Et ces expériences, quoique résultant de communications verbales, produiront des fruits salutaires.

Expérimenter ne consiste donc pas uniquement et nécessairement dans une activité matérielle. Que de choses stimulent chaque jour nos organes et n'y laissent aucune impression utile ! Que d'actions même ne provoquent plus la pensée parce qu'elles sont devenues purement mécaniques et dépouillées de toute signification intellectuelle ! Visiter une ville ou parcourir une exposition peuvent être des activités parfaitement stériles. Tandis qu'une simple lecture devient parfois une occupation hautement expérimentale et extrêmement féconde pour l'intelligence et la volonté. Sans doute, le mouvement des mains et des pieds, les stimulations des yeux

et des oreilles, les perceptions tactiles et gustatives, les impressions musculaires et autres sont indispensables, mais elles peuvent perdre toute leur valeur éducative; elles peuvent n'augmenter en rien le trésor de notre expérience et de notre contact avec le monde extérieur.

Ce qu'il faut par-dessus tout et avant tout, c'est une participation intégrante, réelle et totale de l'être humain à l'activité de l'une quelconque de ses fonctions. Pour être vraiment et sûrement formatrice, une activité comporte toujours le concours de l'âme tout entière, et de l'intelligence en particulier.

C'est pour ce motif et pour favoriser cette concentration intense des facultés que l'école nouvelle, « l'école où l'on travaille » insiste si vivement sur la présence du facteur « intérêt ». Cette condition réalisée, ce facteur présent, l'enfant s'unit intimement aux choses; il s'absorbe tout entier et s'identifie avec elles. Par le fait même, le travail, qu'il soit d'ordre matériel plutôt qu'intellectuel ou que le contraire se produise, le travail, dis-je, est extrêmement fécond. L'âme et le corps s'y adonnent de concert et, de cet effort combiné, de cette heureuse harmonie entre la main qui fait le geste et le cerveau qui pense, résultera nécessairement le progrès.

Le maître doit viser à se rendre inutile, a-t-on dit. Ainsi se réalisera ce qui doit être l'idéal de tout éducateur: libérer insensiblement l'activité de l'élève du concours de l'adulte, apprendre à l'enfant à travailler par lui-même et à s'adapter aux situations changeantes d'une vie qui s'écoule. Voir seul, observer seul, penser seul, se tirer d'embarras par ses propres moyens, quel travail fécond et quel bel idéal ! Et c'est cela que vise l'école active, et c'est par l'expérience personnelle qu'elle tâche à y atteindre.

Nous sommes donc loin de la conception étriquée d'un travail simplement matériel et de besognes productives... Il ne s'agit de rien moins que de l'expérience que donne la vie tout entière, mais d'une expérience qui dépasse de loin le niveau du sensible. Il s'agit d'une expérience humble et prosaïque sans doute, mais enrichie de tous les trésors qu'y ajoutent une intelligence qui raisonne et une imagination qui transforme ou combine.

Envisagé de ces sommets, le travail devient le meilleur serviteur de la pensée. Il féconde, pénètre et contrôle tout l'enseignement; il lui communique une sève vigoureuse qui l'éclaire et le fortifie de la plus merveilleuse façon.

II. SUGGESTIONS PRATIQUES.

Nous avons précisé la notion « travail »; nous avons écarté certaines conceptions que nous croyons fausses et dit dans quel sens il nous semble devoir marcher pour que ce travail soit l'adjuvant efficace et le solide appui de la pensée. Il nous reste à tâcher d'illustrer notre manière de voir et à indiquer quelques moyens pratiques de la mettre en œuvre.

1. *La contradiction.* — Trop souvent les connaissances sont superficielles et purement verbales. Pour forcer à un travail approfondi de réflexion, il pourra être bien souvent utile de poser aux élèves des objections à ce qu'ils viennent de répondre, de les contredire, même lorsqu'ils affirment des choses exactes, et cela dans le but de les obliger à fournir un complément d'explications et de preuves, et de s'assurer que la science qu'ils extériorisent est réelle. Ces oppositions, d'ailleurs, ont l'avantage de rompre la monotonie, de tendre l'attention, de provoquer l'effort et de porter l'intérêt à un très haut degré.

2. *Il y a le procédé de Socrate.* — Il consiste à ne pas reprendre tout d'abord l'élève qui raisonne mal, à le suivre même jusqu'au bout dans son erreur, à faire l'ignorant avec lui jusqu'au moment où, arrivant à des conclusions absurdes, il sente lui-même que le point de départ est faux ou que, tout au moins, à un endroit donné du chemin, il a fait fausse route. Ce sera souvent le cas dans les raisonnements arithmétiques: les réponses obtenues seront invraisemblables et prouveront l'erreur par leur absurdité même. Alors, l'élève reviendra doucement sur ses pas; ce sera l'occasion d'un fructueux travail de contrôle et de rectification, effectué d'ailleurs par l'enfant lui-même.

3. *L'usage du dictionnaire.* — Le programme de demain prévoit tel morceau de lecture ou de diction, tel exercice de grammaire ou telle leçon d'histoire. Dans ces textes, il peut se rencontrer des mots difficiles ou des expressions incomprises. Le maître fera utilement préparer la tâche du lendemain par des recherches personnelles, à la fois concrètes et abstraites, dans le dictionnaire. On ne se contentera pas de la phrase explica-

tive que donne le lexique, mais l'élève sera invité à illustrer ses dires par l'un ou l'autre exemple provenant de son propre cru. La tâche du maître en deviendra moins ardue et le terrain sera en partie préparé à recevoir avec fruit la semence nouvelle. Sans doute, l'élève n'aura pas toujours interprété les choses de façon correcte mais il sera du moins mis en appétit pour les suppléments apportés par le maître.

4. *Questions posées la veille.* — Il sera fréquemment utile de faire préparer les leçons du lendemain par des questions se rapportant aux sujets à traiter et présentées sous une forme piquante et originale, propre à stimuler la curiosité. En voici qui visent l'un ou l'autre point de sciences naturelles: Pourquoi un tonneau ne coule-t-il pas dès qu'on y a mis le robinet? Que faut-il faire encore? — Pourquoi l'eau reste-t-elle dans le tuyau d'aspiration d'une pompe, alors que dans les vases communicants, elle se met au même niveau? Pourquoi, lorsque le puits est profond, faut-il faire descendre davantage le piston? Pourquoi alors la brimbale est-elle aussi plus longue? — A propos du poêle de la classe, on fera observer la manière dont les tuyaux s'emboîtent et on posera les questions: Pourquoi les agence-t-on de cette manière? Qu'arriverait-il si on les plaçait autrement? — Pourquoi débouchez-vous votre bidon à café quand vous le faites chauffer? Qu'arriverait-il si vous ne le faisiez pas?...

Il y aura ainsi tout le long d'une semaine un grand nombre de problèmes scientifiques qui pourront surgir et que l'enfant peut avec le concours d'autrui ou en consultant des ouvrages spéciaux, résoudre par son propre travail de réflexion. Les réponses trouvées apporteront chaque fois un stimulant pour de nouvelles recherches, au grand profit de la formation du jugement. Des questions analogues pourront se poser en grammaire, en histoire, en géographie, etc., questions d'intelligence, qui provoquent chaque fois une suite de travaux personnels de recherche et d'information. Au maître avisé de les prévoir et de les soumettre à temps voulu à la mûre réflexion de ses élèves.

5. *Les «pourquoi» et les «comment».* — Il y a l'heureuse habitude de suivre patiemment la pensée qui s'élabore chez l'enfant. Parfois, elle est lente et on la stimule; parfois elle est fautive et on rectifie. Ou bien, elle est rapide, trop rapide pour être logique et profonde: on s'abstient de parfaire soi-même, mais, par des « comment » et des « pourquoi » placés à propos, on arrive à faire

creuser ce qui était trop superficiel, à donner un sens à des formules restées vides ou à préciser des significations parfois vagues et incomplètes. Les exercices d'orthographe et d'analyse, les définitions arithmétiques et grammaticales donnent à tout instant lieu à pareille activité. Un élève confond la préposition avec la conjonction, l'adjectif avec l'adverbe, le subjonctif et l'indicatif. Les réponses sont lancées sans réflexion et la parole précède la pensée. Il faudra multiplier les « pourquoi » ; il faudra s'appuyer invariablement sur des définitions bien comprises, fruits, non du travail de la seule mémoire, mais encore et surtout de la pensée réfléchie.

6. *Les lectures personnelles.* — Les Américains, depuis longtemps, font usage de syllabus ou séries de questions logiquement conduites sur une matière donnée. Sans aucune explication préalable de la part du maître, ces syllabus sont mis sous les yeux des élèves. Ceux-ci font des recherches, lisent les ouvrages renseignés, consultent des dictionnaires spéciaux ou des encyclopédies populaires et parviennent à découvrir la solution ou à fournir les réponses adéquates par leur propre initiative.

Ces mêmes lectures donnent fréquemment lieu à de petites discussions orales ou à des dissertations écrites qui, sous l'impulsion du maître, se greffent aisément sur un passage plus spécialement intéressant ou plus propre à nourrir l'esprit. L'élève apprend à ne pas être toujours de l'avis de l'auteur, à discuter avec lui, à apporter à son tour un peu de lumière sur le point traité. Il s'habitue en même temps à ne pas considérer comme sacro-saint tout ce qui est imprimé, à peser le pour et le contre d'une question, à se défendre contre certains sophismes répandus parfois à plaisir dans certains ouvrages à bon marché, bref à oser soutenir une opinion et à penser par lui-même.

Ajoutons que, plus tard, le livre sera pour la plupart des enfants le seul moyen dont ils disposeront encore pour s'instruire quelque peu. Il sera donc extrêmement utile de leur apprendre à s'en servir, à y puiser une documentation d'idées et de faits relative à une question qui les embarrasse. Les livres de science vulgarisée, à condition de rester tout à la fois simples et scientifiquement exacts, rendront de grands services sous ce rapport.

7. *Les conférences d'élèves.* — Un enfant entretient ses disciples d'un sujet à la portée de tous et pris dans la sphère d'action et d'émotivité dans laquelle se déroule la vie. Le fils de

l'épicier est au courant de bien des choses relatives au commerce de son père. Il voit arriver les marchandises, aide à les sortir des caisses et à les remiser dans tel endroit plutôt que dans tel autre; il constate les dégâts et les pertes qui se produisent; les conversations qu'il entend l'initient aux pratiques du négoce, à l'achat, à la vente, à la psychologie des clients, etc. Que de choses intéressantes, dont lui seul détient le secret, il pourra raconter à ses petits camarades!... Le fils du maréchal-ferrant sait comment son père procède pour ferrer un cheval; celui du charcutier voit tuer des porcs et manipuler la viande; l'enfant du pêcheur participe aux joies et aux déceptions du fervent de la ligne, tandis que celui du chasseur est naturellement au courant de la poursuite du gibier... Tous sont richement documentés pour offrir le régal de substantielles causeries, qu'ils illustreront volontiers de matériel amené de chez eux ou du moins de croquis de circonstance. Outre l'avantage d'une pensée personnelle surgie de l'expérience journalière, ces « conférences » affranchiront les élèves de leur timidité naturelle et constitueront en même temps un précieux service d'élocution verbale.

8. *Problèmes réels.* — En arithmétique, il y a les problèmes et les questions du livre, mais, bien au-dessus d'eux, il y a les problèmes vécus, ceux qui surgissent à chaque pas des occupations quotidiennes. Il y a le puits que l'on creuse, le toit que couvre ou répare l'ardoisier; il y a la bâtisse en construction, le champ ensemencé, la récolte battue; il y a la prairie qu'on clôture, l'allée d'arbres achetée par le marchand de bois, la coupe du taillis proche... L'école vient de s'assurer contre les risques d'accidents possibles; il y fonctionne une société de secours mutuels... un incendie ou des inondations ont causé des dégâts... Ce sont autant d'excellentes occasions de composer et de résoudre des problèmes fort intéressants et extrêmement pratiques. Ce sera un travail en profondeur, parce que la matière viendra directement de la réalité qui se déroule. Que dans leurs combinaisons et leurs recherches les élèves se servent de livres pour éclairer et compléter leur savoir, pour garantir la justesse de certaines notions vagues ou incertaines, rien de mieux. Ils apprendront à tirer un parti avantageux d'ouvrages qui, jusqu'alors, n'avaient eu à leurs yeux d'autre destination que celle de manuels à apprendre par cœur ou à présenter des devoirs monotones.

9. Il y a des *collections* de toute nature que les enfants font si volontiers lorsqu'une main experte les dirige et les stimule. Illustration de devoirs par des découpures de revues et de journaux, séries d'images et de gravures se rapportant à un sujet donné, croquis représentant une industrie à travers l'histoire, oiseaux et insectes de la région, plantes sauvages ou cultivées, spécimens remarquables de produits agricoles, de fleurs et de fruits, tout cela peut tour à tour exciter le zèle de la classe et être le point de départ de recherches instructives, sinon de vocations naissantes...

10. *Sujets de style*. — La rédaction qui, il faut bien le reconnaître, n'est trop souvent qu'une reproduction inerte d'idées et de phrases dont le maître fait à peu près tous les frais, offre un champ bien vaste au véritable travail personnel. Exercices d'observation sensorielle, d'invention et de classement d'idées, suivis de l'expression graphique correcte dans le style de l'enfant lui-même, voilà certes une large matière pour un excellent travail. L'enfant fera connaître avant tout ses propres constatations: il écrira sa pensée à lui, dira ce qu'il a vu, entendu, senti, éprouvé dans telle circonstance ou à telle époque de sa vie; il dira ses joies et ses douleurs enfantines, ses désirs, ses craintes, ses espoirs, tous ses états d'âme... Sans doute, la phrase sera simple et l'idée prosaïque, mais du moins, il y aura la vérité du réel et la sincérité de l'émotion vécue.

Il nous serait loisible de prolonger ces considérations et ces exemples; nous croyons qu'ils suffisent pour illustrer la manière dont nous entendons mettre en pratique les principes émis. Pas de savoir qui ne soit basé sur l'expérience, pas d'enseignement qui ne s'appuie sur la vie elle-même, pas de vains mots... mais une activité personnelle et féconde qui mette en œuvre toutes les possibilités de l'enfant: voilà ce qui peut s'appeler à juste titre « l'école où l'on travaille ».

L'ÉCOLE QUI S'ADAPTE A L'ENFANT.

Partir de l'enfant. La pédagogie actuelle veut que toute l'éducation soit basée sur l'expérience. Toutes les notions que l'élève acquiert doivent trouver leur point de départ et leur application finale dans l'activité quotidienne. Mais cette expérience et cette activité ne sont pas quelconques; ce ne sont pas celles de l'adulte ni du savant, mais bien celles de l'enfant lui-même. C'est lui qui doit en être l'auteur et le témoin, et c'est encore lui qui, par l'interprétation qu'il leur donne, doit s'élever au-dessus du concret et du particulier afin de les traduire en principes abstraits et en lois générales. Personne ne peut le remplacer dans cette tâche, personne ne peut voir et entendre, penser et réfléchir à sa place. Il s'ensuit que, pour être fécond, le processus éducatif doit s'adapter aux possibilités actuelles de l'être qu'il prétend former.

Mais cet être évolue, il se trouve dans un état perpétuel de devenir, il est animé d'un incessant dynamisme qui le pousse en avant et l'élève plus haut. C'est ce mouvement ininterrompu de croissance et d'évolution qu'étudie la psychologie dite « génétique ». Et la pédagogie qui se donne pour mot d'ordre de suivre l'élève dans cette marche ascendante, au rythme tantôt lent tantôt précipité, mais néanmoins sûr et continu, cette pédagogie a reçu le nom de « pédocentrisme ». Le terme est de Stanley Hall, le grand psychologue américain. Claparède parle de pédagogie génétique et fonctionnelle, et les Allemands traduisent la même idée par la formule bien connue « Vom Kinde aus »...

Partir de l'enfant, mettre l'élève au centre, faire converger toutes choses vers lui, tout considérer du point de vue de ses tendances et de ses besoins, tenir rigoureusement compte de son degré de développement d'esprit et de corps, voilà la devise. Dans les lignes qui vont suivre, nous tâcherons de mettre quelque peu ces idées en lumière et d'en tirer quelques conséquences pratiques.

I. EN QUOI NOUS AVONS PÉCHÉ.

Ancienne conception de l'enfant.

Notre doctrine actuelle, héritée de Locke et de Herbart, considère l'esprit de l'enfant comme une « table rase », vierge de toute connaissance, où viennent s'inscrire les impressions du dehors, lesquelles doivent enrichir et meubler l'intelligence. Plus ces impressions sont nombreuses et rapides, mieux et plus vite se fait la formation. L'enfant est doué de pouvoirs spécifiques qui attendent qu'on les exerce : facultés de sentir, de percevoir, d'abstraire, de généraliser, de vouloir, etc. A mesure que le monde extérieur s'inscrit sur la table de cire dont parle Locke, les facultés en question s'emparent de ce matériel d'images pour l'élaborer, le classer logiquement en compartiments distincts et en faire le point d'appui de créations et combinaisons nouvelles.

D'un côté, on met l'esprit de l'enfant, avec ses fonctions toutes faites, nettement distinctes les unes des autres; et d'un autre côté, on met les matières d'un programme de formation choisies avec soin, dans la pensée que chacune d'elles constitue une nourriture appropriée à une fonction en vue, et grâce à laquelle cette fonction pourra se développer. C'est ainsi, pense-t-on, que l'étude d'une pièce de vers exerce la mémoire et que celle des mathématiques fortifie le raisonnement. Nos traités classiques de pédagogie sont encore empreints de ces conceptions : chaque chapitre de leur méthodologie spéciale contient un paragraphe qui, dans le but de faire ressortir l'importance de la branche proposée, énumère les fonctions mentales auxquelles elle servira d'exercice.

Conception actuelle de l'enfant.

Actuellement la psychologie affirme que ces facultés séparées n'existent pas. En réalité, aucune de nos fonctions ne travaille seule; toutes sont sous la dépendance les unes des autres, et toutes travaillent de concert.

De plus, il n'y a pas d'aptitude à observer ou à retenir, à comprendre ou à vouloir « en général »;... ce qui existe, c'est la faculté de percevoir, de mémoriser, de s'assimiler quelque chose. Et l'on est de plus en plus enclin à croire que la facilité acquise par une fonction, grâce à l'exercice au moyen d'une branche donnée, ne se transfère que dans une mesure très faible sur une matière analogue. Le raisonnement mathématique, par exemple, ne

favorise que très peu la spéculation philosophique; apprendre des vers de Victor Hugo n'aide guère à retenir les nomenclatures de la géographie...

Mais ce qui est plus grave dans l'ancienne conception, c'est qu'on se figure que cette discipline formelle des facultés s'opère en présentant à l'esprit non la science elle-même, non l'expérience vécue, les faits concrets tels quels, mais uniquement ce qui n'en est qu'une condensation abstraite, une extériorisation verbale faite de mots et de formules. On s'imagine que ces symboles représentent quelque chose pour l'enfant, que les réalités qu'elles expriment pour l'homme fait, qui les a bâties, sont les mêmes réalités pour l'élève qui les reçoit et s'efforce de les garder fidèlement dans la mémoire pour les reproduire à point nommé. Malheureusement, il faut en convenir, emmagasiner et entasser des connaissances mal comprises et insuffisamment assimilables, ne constitue pas le précieux stimulant par lequel on espère éveiller les fonctions spirituelles.

En outre, la manière dont on impose ces notions ne contribue guère à créer chez l'élève l'amour de la recherche et l'habitude de la réflexion. On ne lui demande pas de penser; le livre et le maître ont pensé pour lui; il suffit qu'il reçoive docilement leurs affirmations et qu'il les répète avec exactitude quand il en sera requis. Cette manière reçue du dehors et venue de si haut, absorbée tant bien que mal par de nombreuses répétitions mécaniques, reste à la surface et disparaît plus vite qu'elle n'a été acquise.

Ajoutons que tout est envisagé du point de vue « quantité », jamais sous l'aspect « qualité ». Cette science est celle du savant; c'est le fruit de longs siècles de recherches; c'est le résultat final, logiquement ordonné, d'expériences multiples et diverses recueillies tout d'abord au hasard de la vie par des hommes attentifs à enregistrer les phénomènes qui se déroulent. Grâce aux acquisitions des uns et aux efforts ininterrompus des autres, grâce à d'innombrables essais et à maintes erreurs, on est parvenu à énoncer des lois et à bâtir des formules. Mais que de temps il a fallu et que d'efforts ont été déployés!... Et cela par des chercheurs courageux et tenaces, par des intelligences supérieures, soutenues et poussées par des volontés de fer... Et l'on voudrait

qu'en quelques années, à l'âge où, pour l'enfant tout est à faire, dans une période de sa vie où tout est instable et où tout se transforme, on voudrait, dis-je, qu'il s'emparât de cette science mise en formules arides, classée en compartiments étanches et unifiée par la logique adulte !... Non, cela n'est pas le fait de l'enfant et cela ne peut rester le but que poursuit l'école. Il y a autre chose à faire, il y a mieux que cela pour y appliquer son activité.

Nous avons un autre tort encore. Avec Herbart, nous envisageons la tâche éducative comme une
L'éducation comme préparation à la vie adulte, à la vie
une préparation. professionnelle en particulier. Et comme nous ne savons pas bien à quoi il faudrait préparer, comme l'idéal reste vague et indécis, et qu'il diffère d'ailleurs d'un élève à l'autre, nous nous posons à nous-mêmes des normes considérées comme intangibles et définitives. Nous nous mettons devant les yeux un minimum de savoir à conquérir, en nous disant qu'un homme quelque peu cultivé doit posséder au moins le contenu de ce programme. Puis, fidèles à la recommandation d'Herbart nous répétons à satiété que la matière présentée est indispensable... indispensable pour maintenant, importante surtout pour plus tard...

Oui, elle est importante, parce que nous le disons... mais l'enfant ne voit pas cette importance. Il ne voit pas d'où sort cette matière, où elle prend naissance et où elle trouve son application dans la vie. Il n'est donc pas convaincu de cette prétendue nécessité de faire effort pour se l'assimiler. Et puis, l'avenir est incertain, il est encore si loin !... L'enfant doit se préparer, mais à quoi ?... Que de notions qualifiées d'extrêmement importantes et qui ne servent jamais !...

Un dernier défaut de notre enseignement considéré sous l'angle de son adaptation à l'enfant, c'est sa simultanéité. Le maître parle pour tous comme si tous
Manque de son adaptation à l'enfant, c'est sa simultanéité. Le maître parle pour tous comme si tous
d'adaptation. avaient les mêmes capacités d'absorption et les mêmes besoins, les mêmes degrés de développement et les mêmes aptitudes intellectuelles. Par ce fait, aucun enfant n'est touché en profondeur, aucun ne reçoit la nourriture qui lui convient, aucun ne travaille selon ses forces propres. Pour les uns, la matière est trop facile, tandis que pour d'autres, elle est trop relevée; rares sont ceux qu'elle prend à leur juste

niveau. On s'occupe toujours de la matière impersonnelle du programme; jamais on ne s'inquiète de l'être vivant dont il devrait être l'instrument de croissance. De là, un manque parfois total d'énergie au travail. De là, l'absence de force propulsive, le dégoût pour l'étude et pour tout ce qui, de près ou de loin, s'y rapporte.

II. NOTIONS DE PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE.

La pédagogie nouvelle a cherché remède à ce lamentable état de choses, en adoptant résolument le point de vue de la psychologie génétique. Celle-ci ne considère pas l'enfant comme un produit achevé mais comme un être en voie de devenir, en route vers un perfectionnement toujours plus élevé. Claparède exprime clairement cette manière de voir: « Ce n'est pas parce qu'il n'a pas d'expérience qu'un enfant est un enfant, c'est parce qu'il a un besoin naturel d'acquérir cette expérience. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas grand que l'enfant est un jeune, mais c'est parce qu'un instinct secret le pousse à faire tout ce qu'il faut pour devenir grand ».

« L'activité juvénile, l'activité enfantine n'est nullement une conséquence nécessaire de la simple insuffisance d'expérience ou de développement, selon l'opinion vulgaire. L'insuffisance des fonctions ne suffit pas du tout à créer le type enfantin. Une vache, par exemple, est certainement très insuffisante sous le rapport de la réflexion ou de vertus sociales; elle n'est cependant pas un enfant. Ce qui fait d'un être un enfant, ce n'est pas le fait qu'il ignore, c'est le fait qu'il désire savoir, qu'il tend à devenir davantage. Le petit veau est un enfant-vache, parce qu'il tend à devenir vache; mais la vache n'est pas un enfant-homme (malgré son insuffisance par rapport à la mentalité humaine), parce qu'elle ne marque aucune tendance à devenir homme. Moi, qui ne suis pas musicien, je ne suis pas enfant dans l'art du piano ou de la harpe, parce que je tends nullement à devenir pianiste ou harpiste (je ne suis sous ce rapport rien du tout, pas même un enfant); au contraire, un élève du Conservatoire qui n'aura pas fini ses classes sera un enfant ou un jeune de la musique, parce qu'il a le désir de se développer encore davantage ».

« Le propre de l'enfant n'est donc pas d'être un insuffisant, mais d'être un candidat ».

Pour la psychologie génétique, l'esprit n'est plus une juxtaposition de facultés travaillant chacune dans son domaine spécial, à des moments précis, en dehors desquels ces puissances seraient à l'état statique. Elle affirme au contraire que l'âme constitue un tout essentiellement dynamique, et qu'à n'importe quel instant ses tendances foncières sont dirigées vers l'action. Instinctivement les yeux se tournent vers la lumière, comme les oreilles vers le son. L'intelligence n'est jamais passive : toujours elle rumine quelque idée ou échafaude quelque raisonnement. Il en est de même de toutes les autres fonctions psychiques : elles sont toujours en quête de quelque objet qui stimule leur activité. Et ces puissances d'action ne s'isolent pas, elles s'entr'aident, se soutiennent et se complètent continuellement.

De plus, les partisans de la psychologie génétique nous affirment — et nous le constatons aisément — que ces forces intérieures sont essentiellement changeantes. Elles croissent ou diminuent ; certaines tendances disparaissent, tandis que d'autres viennent prendre leur place. On parle alors de « périodes de croissance » et « d'évolution des intérêts ».

En outre, ce n'est plus l'acquisition d'idées abstraites, nombreuses et logiquement ordonnées, qui constitue l'idéal à poursuivre. Le travail de l'esprit trouve sa fin en lui-même. Toutefois, il ne s'agit plus d'une activité qui s'arrête à un niveau prévu, mais bien d'une activité qui évolue et se perfectionne sans fin.

III. PÉDAGOGIE GÉNÉTIQUE. PÉDOCENTRISME.

L'enfant au centre. Ces vues nouvelles sur la vie de l'enfant entraînent à leur suite une conception non moins nouvelle en pédagogie. Puisque l'essentiel n'est plus la science à acquérir, mais l'enfant à diriger dans sa marche, l'éducateur se préoccupera davantage de connaître les possibilités latentes de l'enfant. Il se demandera à chaque instant ce que

signifient ces désirs et ces tendances dont il constate l'éclosion. L'élève fait preuve d'activités de toute nature, et ces activités changent avec l'âge et le milieu, avec l'individualité surtout dont elles émanent. Que faut-il faire de ces activités ? Faut-il les laisser s'exercer en pure perte ? Ou faut-il au contraire s'en emparer et les mettre sur la bonne voie ? Ne faut-il pas leur présenter les matériaux qui s'ajustent à leur action et sont aptes à conduire ces tendances vers leur degré le plus parfait de développement ?

Ce sont les questions que se sont posées tous les partisans de l'éducation nouvelle. Et tous ont répondu avec *Intérêts, besoins de l'enfant.* Claparède et Dewey, que ces manifestations spontanées de l'âme enfantine sont des signes d'activités intérieures qui ont la plus haute valeur pour l'éducation. Ils les qualifient « d'intérêts », qui révèlent des « besoins »... Et ils nous invitent à observer ces signes, à les interpréter, à les prendre comme symptômes de fonctions qui cherchent leur voie. Ils conseillent au maître de donner à ces penchants et à ces virtualités une nourriture adéquate et de placer l'enfant dans les circonstances les plus favorables à leur pleine éclosion...

Cette nourriture, ce sera le programme d'enseignement, ce sera l'ensemble des exercices, multiples et variés, qui constituent l'œuvre de l'éducation. Mais ce *Adapter le programme.* programme ne viendra pas de haut et de loin ; il ne sera pas étranger à l'enfant, imposé également à tous les élèves d'une classe, d'une école ou d'un pays, mais il sera choisi par le maître lui-même, par l'homme qui, chaque jour, est témoin de l'épanouissement graduel des virtualités profondes de l'âme enfantine. Et cet homme traitera l'élève en être vivant : il ne lui donnera à manger que pour autant qu'il aura faim ; il mesurera la ration quotidienne à l'appétit des petits êtres dont il a soin ; il agencera ses méthodes aux activités qui se font jour et adaptera son enseignement tout entier à la phase d'évolution et d'intérêts à laquelle il les voit parvenir.

Alors, les notions à apprendre, les exercices à faire, les règlements à observer ne seront plus des buts en eux-mêmes : ils seront des moyens de conduire plus haut et d'accentuer les progrès. Ils auront une signification qui ne leur viendra plus du dehors mais du dedans, et c'est cette signification intérieure et profonde qui sera la norme de leur valeur.

Alors aussi disparaîtra ce bariolage extraordinaire de matières à voir, ce mélange bizarre et disparate d'exercices sans fin comme sans unité, dont l'enfant ne saisit ni le comment ni le pourquoi, parce que tout cela est puisé dans la pensée adulte, dans un idéal dont il ne peut encore comprendre la portée.

Et par le fait même disparaîtra aussi ce psittacisme ridicule, ce verbalisme creux, tant de fois dénoncé, et toujours renaissant parce qu'on s'obstinait à ne voir dans l'élève qu'un être incomplet, qu'il fallait achever en lui endossant au plus tôt le savoir de l'adulte. En lui imposant ces connaissances, on ne s'inquiétait jamais si elles étaient à sa mesure, si elles n'allaient pas étouffer l'enfant et alourdir sa marche au lieu de le faire vivre et de favoriser de nouvelles conquêtes.

On veut actuellement tenir compte de l'allure variable de sa croissance, de sa faiblesse d'aujourd'hui et de sa force de demain... On veut s'appuyer sur ses intérêts non pour en faire des tyrans aveugles, des moyens de satisfaire des caprices, mais pour les guider sagement, pour leur imposer un contrôle indispensable et en faire des points de départ salutaires.

Le maître doit se demander quels sont les exercices propres à activer la croissance de l'enfant, à fournir à ses puissances mentales un aliment convenable, à satisfaire aux besoins qui naissent et aux tendances qui pointent. Les tâches quotidiennes de la classe doivent s'ajuster à la vie elle-même à mesure qu'elle se déroule. Et ces tâches ne seront plus étrangères à l'enfant: elles s'adapteront aux besoins profonds de son être, à ses désirs les plus intimes.

On ne sépare d'ailleurs plus la pensée abstraite du savant des intérêts de l'élève qui se l'assimile, ni des événements concrets où cette pensée a trouvé son origine. C'est l'enfant lui-même qui devient la norme du programme qu'on enseigne, et ce dernier est réduit au rôle d'instrument de croissance. C'est tout le contraire de la culture forcée, du bourrage de crâne, de la matière divisée mécaniquement et répartie sur un nombre déterminé de mois, de jours, sinon d'heures et de leçons. Que nous voilà loin de la conception ridicule de ceux qui prétendent enseigner « l'énergie, la morale, le bon sens, le style ou l'anglais en dix, douze, quinze ou vingt leçons... » Toutes ces recettes infaillibles et ces

méthodes si sûres, exactes comme des formules d'algèbre et indépendantes de l'être qui doit les mettre en œuvre, sentent le grotesque et le charlatanisme. Il n'existe pas de moyens mécaniques d'acquérir la science ou la vertu. Il faut un motif, dit Lindworsky, un ressort intérieur qui stimule pendant qu'une matière extérieure s'y agence et fournit un aliment.

Tout cela diffère avec l'âge, le tempérament, le sexe, le type individuel, le milieu social, etc.

Et tout cela encore exige un éducateur attentif aux besoins qui naissent, apte à interpréter les impulsions qui se font jour et à leur donner satisfaction. C'est donc la vie même de l'enfant qui joue le grand rôle, et c'est à cette vie que le maître doit s'adresser pour savoir ce qui convient à son développement.

IV. COMMENT PARTIR DE L'ENFANT ?

Les tendances de l'enfant, leur valeur. Nous avons dit la nécessité de mettre l'enfant au centre, de le prendre comme point de départ de toutes les activités scolaires. La grande préoccupation du maître sera de savoir, non ce dont l'enfant aura besoin quand il sera adulte, mais ce qu'il est capable d'apprendre au moment actuel. Il lui faut donc observer de près les tendances qui se font jour et y adapter son enseignement. Essayons d'illustrer quelque peu cette manière de voir.

Il y a l'instinct de curiosité, l'amour passionné du vrai. De bonne heure déjà, l'enfant questionne et, en grandissant, cette inclination se maintient vive et alerte. Les « comment » et les « pourquoi », les « où » et les « quand » se succèdent sans interruption dans son esprit et sur ses lèvres. Il veut tout voir et tout entendre, tout lire et tout scruter. Les perceptions extérieures lui causent un plaisir intense et, tandis qu'il explore son milieu, tandis qu'il fait connaissance avec le monde qui l'entoure, son imagination ne cesse de combiner et de construire. Sa curiosité est universelle; elle est insatiable; elle stimule l'activité des sens et le travail de l'esprit...

Qualité précieuse, activité pleine de ressources, que l'éducateur doit exploiter et maintenir sur la bonne voie ! C'est l'occasion de développer l'esprit critique de l'enfant, de lui apprendre à obser-

ver avec justesse et prudence, avec constance et impartialité. Que le maître le mette en garde contre la précipitation dans le jugement, contre les préjugés en vogue, contre les appréciations hâtives et absolues !... Qu'il lui fasse prendre contact avec les choses et les événements, mais qu'il le mette en garde contre les dehors trompeurs et l'oblige à poursuivre ses recherches jusqu'à ce que l'évidence ne puisse plus faire de doute !

L'instituteur profitera aussi du plaisir que cause une découverte personnelle pour lancer l'élève sur des chemins nouveaux, plus ardues que les précédents.

On rencontre parfois une certaine indifférence et de la paresse, sinon de la répugnance et du dégoût chez les élèves. C'est parce que la matière présentée ne s'adapte pas à leur état d'âme, s'ajuste trop peu à leur degré d'avancement.

Amour naturel pour l'étude. Quoi qu'on en pense, l'homme — l'enfant — est fait pour la vérité; son intelligence est faite pour comprendre, comme sa mémoire pour retenir et son imagination pour créer. Il possède donc un instinct qui le pousse naturellement à la recherche et à l'étude.

Ce même enfant qui ne parvient pas à comprendre la théorie des fractions dénoue d'emblée des situations difficiles qui se présentent dans la vie pratique. Il réussit là où les premiers de la classe parfois échouent. Ceux qui ont quelque peu l'habitude d'examiner des enfants au moyen des tests de toute catégorie en savent long sous ce rapport... Voici encore ce cancre, dernier de sa division..., il est incapable de retenir une règle de grammaire, mais il connaît parfaitement les noms des coureurs du « Tour de France » et il retient très bien la suite des scènes d'un film captivant. C'est une preuve que les facultés foncières ne font pas défaut, mais que la matière scolaire ne s'y adapte pas.

Il faudrait se rendre maître de cette force que constitue la curiosité naturelle de l'enfant, non pour la maintenir à un niveau où sa nourriture est dépourvue de signification intellectuelle, mais pour y rattacher insensiblement ce qui forme l'esprit et compose les matières du programme. Ainsi, ce même enfant qui déniche et élève si volontiers des oiseaux sera invité à entretenir ses camarades du fruit de ses observations: mœurs de certains oiseaux, construction des nids, particularités du bec ou du plumage, nourriture, nombre d'œufs, éclosion de la couvée, essais de vol, etc. De ces causeries à la rédaction ou à la composition de

problèmes arithmétiques il n'y a qu'un pas... Et puis viendront les idées d'ordre moral: services que ces oiseaux rendent, mal que cause la destruction de leurs nids, cruauté du dénicheur, lois qui protègent les oiseaux, le bien-fondé de ces mesures législatives, et bien d'autres choses encore, qui spontanément surgiront chez les élèves à des moments parfois bien inattendus...

Un autre enfant se passionne pour les aventures de brigands, les romans policiers, les contes les plus romanesques... Pourquoi ne pas lui faire lire la vie des grands explorateurs, des missionnaires célèbres, des saints conquérants d'âmes? L'impulsion existe, l'élan est donné: il suffit de diriger le courant. Le principe est toujours le même: il s'agit de donner satisfaction à un instinct qui s'éveille, à un besoin naissant, qui peut devenir, si le maître s'y prend bien, une source féconde de formation intellectuelle et morale...

Il y a l'instinct de propriété, le désir d'avoir et de posséder.

Instinct de propriété. L'enfant, durant sa période scolaire, sent s'éveiller en lui le goût de faire siennes et d'accumuler les choses parfois les plus disparates. Il fait des collections de toute nature, dans lesquelles il trouve comme un prolongement de son propre moi: timbres-poste, cartes-vues, bagues, papillons, images, etc. C'est au maître à intervenir discrètement et à orienter cette nouvelle tendance. Il en profitera pour faire enrichir par les élèves eux-mêmes les collections de la classe: produits agricoles et industriels, insectes de la région, oiseaux empaillés, plantes sauvages et cultivées, engrais, graines, etc. Les objets recueillis auront d'autant plus de valeur aux yeux des élèves qu'ils seront le produit de leur propre labeur. Grâce à ce lien affectif, l'intérêt se transférera aisément des collections faites sur les notions théoriques dont elles doivent être les points de départ.

Ce penchant à s'appropriier tout ce qui a quelque attrait ou quelque utilité rend l'élève calculateur et lui fait apprécier le prix des choses. Excellente occasion pour diriger l'instinct qui nous occupe, vers les réalités de la vie économique, vers les opérations commerciales et les raisonnements arithmétiques!...

Malheureusement, les meilleures choses se gâtent parfois...

*Veiller aux
déviation possibles.*

L'amour de la propriété excite au travail et à l'épargne; il favorise la tempérance et garantit l'avenir de la famille. . . Mais, poussé trop loin, il dégénère en cupidité et en avarice, en égoïsme et en dureté de cœur. L'enfant finit par aller trop loin. Il faudra lui apprendre le désintéressement, la loi de la charité, la défense formelle de Dieu : « Bien d'autrui tu ne prendras ». L'esprit d'économie fera prendre soin des livres et des cahiers, des jouets et des habits, il fera produire et créer du neuf. . . Mais on lui donnera un contre-poids dans l'esprit de générosité et de sacrifice, dans les services rendus aux camarades et la charité envers les pauvres.

Nous pourrions prolonger indéfiniment ces exemples. Il nous serait loisible d'envisager successivement tous les intérêts de l'élève aux différentes époques de leur éclosion et aux divers stades de leur développement, et d'examiner les valeurs éducatives dont ils peuvent aisément devenir la source. A chaque instinct qui évolue correspondent des séries d'actes et d'objets qui fournissent à ces forces naissantes l'occasion de s'exercer. Au maître de conduire ces énergies à bon port, de les amener à leur maximum de rendement pour le plus grand bien de l'être à former.

L'ÉCOLE INTÉRESSANTE.

L'école de l'enfant. La pédagogie actuelle se refuse à rester plus longtemps la pédagogie du maître, et affirme bien haut qu'elle est celle de l'enfant lui-même. Elle met l'élève au centre de ses préoccupations. C'est de lui qu'elle part; c'est sur lui, sur ses tendances et ses besoins qu'elle s'appuie pour découvrir le processus à suivre, et c'est encore sur son activité personnelle, sur son expérience propre, sur sa vie tout entière qu'elle compte pour le faire croître et le faire mûrir.

Et il semble bien que cette pédagogie soit sur la bonne voie. On constate, en effet, qu'en s'adaptant ainsi aux forces profondes de l'être en évolution qu'est l'enfant, elle donne satisfaction aux appels les plus intimes de sa nature; elle le dispose favorablement à l'égard de l'étude et fait du travail éducatif en général non plus une corvée, mais une tâche qui plaît et intéresse. Intéresser l'enfant à sa formation..., on pourrait dire que c'est le nœud de toute la question; c'est le ressort secret qui meut les énergies du corps et tend les forces de l'âme... C'est cette question de l'intérêt qui fera l'objet de ces lignes.

I. L'ÉCOLE ENNUYEUSE.

Matière abstraite. Une vérité ressort mieux en présence de son contraire. C'est ce qui nous porte à dire un mot de l'école qui n'intéresse pas, de l'école qui ennueie... « Etre ennuyeux », dit Herbart, « voilà le plus grand péché de l'homme qui enseigne ! » Il faut bien reconnaître que l'école traditionnelle, telle que nous l'avons connue ou la connaissons encore, est quelquefois tombée dans ce péché.

Est ennuyeux l'enseignement qui se donne non en fonction de l'élève, mais en fonction de la matière. Cette matière, trop souvent, n'a rien qui attire l'esprit de l'enfant, rien qui le porte à l'étude et le tient de tout cœur au travail. Elle vient de loin

et domine de haut. Elle vient du savant et de ses livres; elle n'est pas à la portée de l'élève et ne correspond ni à ses besoins intellectuels ni à ses tendances morales. L'enfant vit dans le concret, et la matière est abstraite; il ne voit que le fait particulier, le détail qui le touche, l'événement qui se passe à ses côtés, et on ne lui parle qu'en principes généraux et en lois universelles. Son expérience ne va guère au delà du village et des alentours immédiats... et le maître le conduit d'emblée dans un domaine que ne limitent ni le temps ni l'espace.

L'enfant est actif; volontiers il lutte avec des difficultés et franchit des obstacles. Mais ce sont ses difficultés à lui, ce sont des obstacles concrets, ceux de sa vie quotidienne..., obstacles qu'il veut surmonter parce qu'ils barrent le chemin de son activité et l'empêchent d'atteindre ses fins personnelles, tandis que les difficultés scolaires sont inventées par le maître ou présentées par le livre. Ce sont des obstacles qui n'existent que dans l'imagination de ceux qui les dressent et non pas sur la route que parcourt l'enfant. Ne les trouvant pas sur son chemin, il ne voit pas pourquoi il devrait faire effort pour les écarter... Dès lors il ne s'occupe de cette matière que parce qu'il le faut bien, pour échapper aux sanctions dont le menacent le maître et les parents, mais non pour l'amour de la science elle-même ou dans le but d'y trouver un moyen d'assurer son avenir.

Est ennuyeuse aussi l'école purement verbale et formelle, ou plutôt verbaliste et formaliste, celle qui s'attache au mot et à l'expression plutôt qu'aux faits qu'ils condensent; celle qui cultive les belles formes et les beaux parlars plutôt que l'esprit de recherche personnelle et l'habitude de la réflexion. C'est l'école livresque tant de fois dénoncée. L'élève apprend des mots et récite des phrases, mais sa science n'existe qu'au bout de ses lèvres et non dans la profondeur de sa pensée; elle part du texte appris, non de l'expérience vécue. De la page du livre ou de la bouche du maître, elle pénètre dans la mémoire de l'élève pour s'en déverser à l'instant opportun, mais elle ne trouve ni le chemin du cœur ni celui de l'esprit; elle n'est ni creusée par le raisonnement ni appliquée dans la conduite. Il n'est pas étonnant que cette science soit un fruit sans saveur, une nourriture que l'élève absorbe avec dégoût et qu'il se hâte de rejeter dès que la récitation est finie ou que l'examen est passé. Rien pour occuper l'intel-

ligence ou entraîner la volonté !... Science de mots, science de façade, science mortellement ennuyeuse !...

Est ennuyeuse encore l'école appelée avec raison « école passive », celle où le maître seul parle et où l'enfant écoute ou est censé écouter... où le maître fait lui-même toute la tâche, observe et pense à la place de l'élève, lequel doit se contenter du modeste rôle d'écouteur et de récepteur. Un tel maître se donne de la peine, beaucoup de peine parfois, mais c'est une peine perdue, parce que — comme le dit Dupanloup — « ce que fait le maître est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout ». Dans une telle classe, l'enfant ne trouve pas à dépenser ses forces naissantes; il ne peut réagir aux excitants innombrables qui le stimulent de toutes parts et provoquent sans cesse sa curiosité. C'est que le maître est sévère; il parle de haut et n'aime pas qu'on l'interroge. Il consacre le meilleur de son temps et de ses forces à la tâche négative d'étouffer les énergies qui pointent, les personnalités qui s'affirment et les initiatives qui tentent de surgir. La spontanéité, l'élan, l'entrain, l'ardeur au travail sont bannis; l'ennui s'installe à leur place...

Est ennuyeuse enfin et bien peu attrayante la classe où le maître considère l'enseignement comme un accessoire dans sa vie, comme une corvée dont il faut bien qu'il s'acquitte pour gagner son pain, mais dont il se débarrasse aussitôt qu'il le peut et qu'il ne reprend que comme un lourd fardeau qui l'accable. Le corps est en classe, mais l'esprit est ailleurs. Il est à des occupations plus agréables, plus en vue, plus lucratives peut-être...

Dans notre siècle d'activité intense et d'agitation fébrile, il y a une tendance à embrasser beaucoup de choses à la fois. Des hommes d'enseignement, très dévoués, débordants de zèle et pleins de talents se laissent entraîner, souvent malgré eux, par la fièvre de l'action. Mille occupations les pressent; des organismes de toute nature sollicitent leur concours. Après la classe, ce sont des leçons particulières, des répétitions dramatiques ou musicales..., c'est une société sportive ou une mutualité, un commerce quelconque ou une agence d'assurance qui font appel au savoir-faire de l'instituteur... Ce sont parfois beaucoup d'autres occupations encore qui se présentent occasionnellement ou périodiquement et absorbent ses heures et ses énergies.

Tout le jour, le maître s'est fatigué en classe; le soir venu, il lui faudrait du temps pour contrôler les devoirs, prévoir les leçons du lendemain, accroître sa culture personnelle... Il lui faudrait se délasser quelque peu en famille et prendre de bonne heure un repos bien gagné... Hélas ! il se voit réduit à renoncer à tout cela et à ne se coucher qu'à une heure tardive, trop tardive pour son état d'épuisement: le sommeil est par excellence le restaurateur des nerfs.

Le lendemain, l'humeur du maître se ressent de la nuit trop courte; la journée entière pâtit des fatigues de la veille. Enseigner, c'est prévoir. Or, voici que rien n'a été prévu. Voyez cette classe en désordre, ces bancs couverts de poussière, ces tableaux portant encore les textes de la veille, ce poêle sans feu en hiver... Et c'est l'heure de la rentrée. Pas de journal de classe: on le fera pendant la première application; pas de cahiers corrigés: on n'en a pas eu le temps. Et les leçons préparées?... Y pensez-vous?... Alors, on patauge, on hésite, on se reprend. Pas d'intuition, rien pour éveiller l'intérêt, pas de suite logique dans les exposés, pas de feu dans l'expression, ni d'énergie dans le geste, ni de flamme dans le regard. Tout est terne et froid, tout languit. Ou plutôt, je me trompe: les élèves n'ayant pas d'occupations sérieuses, s'en donnent d'autres: il faut bien que le trop plein de leur activité s'exerce de quelque façon... Alors, ce sont de la part du maître, des colères, des invectives, des pénitences, afin de rétablir l'ordre.

Moyens bien peu adéquats et bien peu efficaces ! Autrement nécessaire serait d'entrer en classe avec des énergies fraîches, des forces récupérées par le repos de la nuit, une tête pleine du programme de la journée. La bonne humeur, l'entrain, la discipline, l'intérêt surtout en seraient les fruits bienfaisants.

* * *

En face de l'école ennuyeuse que nous venons d'esquisser, la pédagogie moderne nous présente l'école intéressante, celle où l'élève travaille et s'éduque, parce que les tâches qu'il exécute correspondent à ses besoins vitaux de toute nature, à ses intérêts spontanés.

II. THÉORIE DE L'INTÉRÊT.

Ce qu'est l'intérêt. Herbart conçoit l'intérêt comme résidant dans les choses, comme dépendant de la connaissance que nous en avons et de la sympathie que cette connaissance nous inspire. Il le définit: « le goût que l'on prend à un objet et qui fait qu'on y trouve du plaisir ».

A cette conception unilatérale de l'intérêt, on préfère aujourd'hui celle déjà entrevue par Locke et Rousseau, et qualifiée de conception psycho-biologique, que nous allons exposer brièvement.

Conception psycho-biologique de Claparède. Par le fait même que l'homme est en vie, il éprouve ce que le biologiste appelle des « *besoins* ». La vie s'écoule, évolue et se transforme; l'organisme humain se trouve dans un état perpétuel d'instabilité et de déséquilibre, qui l'oblige à réagir et à se rajuster continuellement. La vie est une lutte incessante contre cette non moins incessante *rupture d'équilibre*. Et c'est ce besoin de se remettre et de se maintenir qui détermine toutes les réactions de l'être vivant. Chacun de ces *besoins*, qu'il soit d'ordre physique ou intellectuel, moral ou social, agit comme un excitant qui stimule l'une ou l'autre activité propre à le satisfaire. C'est ainsi que la fatigue, — véritable rupture d'équilibre du système nerveux — déclanche la réaction adéquate qu'on nomme le repos.

Cette stimulation, cette poussée à la réaction s'appelle *tendance*, laquelle n'est en somme que le besoin envisagé sous son aspect dynamique et moteur. La tendance est le mouvement provoqué par le besoin. Pratiquement les deux termes se valent et se prennent souvent l'un pour l'autre.

Objectif et subjectif. Nous venons de dire qu'à tout instant de sa vie l'individu est sous l'influence de certains besoins, qu'il a tendance à satisfaire par certaines activités qui partent de son être. Ces activités, ces réactions, il les exerce sur les objets qui l'entourent, sur le milieu dans lequel il vit et où il trouve précisément ce qui convient à ses besoins. Lorsqu'une chose extérieure, lorsqu'une activité s'adapte ainsi à un besoin de l'esprit ou du corps et rétablit l'équilibre rompu, on dit que cette chose, cette activité *intéressent*. Il y a là une correspondance entre un *sujet* et un *objet*, en même

temps qu'une *conscience de valeur*, et l'idée que l'objet a une certaine importance en ce moment parce qu'il est un moyen de pourvoir à un besoin. Un verre d'eau intéresse celui qui a soif; une formule d'algèbre intéresse l'élève qui passe un examen sur cette branche.

Le mot « *intérêt* » — inter-esse, être entre — exprime donc un rapport de convenance entre, d'une part, un être vivant qui éprouve des besoins et est doué de tendances et, d'autre part, une chose étrangère à lui, qui est propre à faire cesser un besoin, à satisfaire une tendance. Le besoin disparu, la chose cesse d'intéresser, on s'en détourne, on s'en « *désintéresse* ».

Parfois cette idée de relation s'arrête au sujet lui-même et s'applique uniquement à l'état d'esprit, provoqué par l'objet qui importe, chez le sujet qui est en état de besoin. On parle alors d'*intérêt psychologique*: le savant porte intérêt à sa branche favorite. Ou au contraire, l'idée se porte tout entière sur l'objet lui-même, parce que cet objet revêt une grande importance pour la conservation de notre vie, pour l'accroissement de notre bien-être. Il s'agit alors d'*intérêt biologique*. Nous défendons nos intérêts, nous cherchons notre intérêt.

Cependant, l'intérêt n'est uniquement attaché ni au sujet ni à l'objet; il est dans la correspondance qui existe entre les deux; il est dans la relation entre le moi vivant et l'objet qui lui convient à un moment donné. L'intérêt est *subjectif*, parce qu'il prend naissance dans le moi qui vit et agit; mais il est aussi *objectif*, parce que nos activités ne fonctionnent pas à vide; elles sont dirigées sur les choses dont elles ont besoin pour se réaliser et remettre le moi en état d'équilibre.

S'il était dans l'objet seul, comme l'affirme Herbart, cet objet nous intéresserait toujours, il provoquerait à chaque instant des réactions de notre part. Or, il n'en est pas ainsi: une chose n'agit sur nous comme stimulant, qu'au moment où elle nous est utile, où elle répond à un besoin. Et c'est à ce moment que nous y ajustons notre conduite, que nous dirigeons notre activité vers elle. Cette conscience de valeur ayant disparu, nous cessons de nous y intéresser, d'en faire l'objet de nos efforts.

Dès lors, on peut dire avec raison, que toute notre manière de faire et d'agir est sous l'influence de nos intérêts, car il nous est impossible d'agir sans avoir un motif d'action, sans que

Rôle de l'intérêt.

nous mettons un but, une fin utile à notre activité. Nous ne faisons une chose que parce qu'elle nous sert, parce qu'elle s'intercale dans la ligne de nos besoins. L'intérêt est donc le véritable moteur de toute notre conduite, laquelle se trouve à chaque instant d'ailleurs stimulée par le plaisir que cause cette identification du moi agissant avec l'objet qui s'adapte à ses aspirations les plus intimes.

III. DYNAMISME DE L'INTÉRÊT.

L'intérêt est permanent. De ce qui vient d'être dit, il ressort immédiatement que l'intérêt n'est jamais quelque chose de statique, de passif, mais qu'il est, de sa nature, essentiellement actif. Le moi a toujours quelque besoin qui le pousse dans une direction ou dans une autre. A peine un besoin est-il satisfait que la vie elle-même se charge de rompre l'équilibre de quelque autre côté et de faire surgir de nouvelles tendances et de nouveaux intérêts. C'est ce qui fait que l'homme est toujours intéressé à quelque chose, et de même que l'on parle du « fleuve de la conscience », on pourrait parler du « fleuve des besoins et des intérêts ». L'âne de Buridan mourant de faim entre deux bottes de foin est un mythe, parce que jamais l'être vivant n'est dans un état parfait d'équilibre. Ses tendances et ses intérêts le dirigent toujours vers quelque côté.

De plus, les intérêts évoluent; ils changent avec les besoins qui naissent, et meurent avec la vie qui s'écoule et se transforme. L'objet qui est de nature à aplanir une difficulté, présente momentanément un certain intérêt, mais à peine l'obstacle a-t-il disparu que le moyen cesse d'intéresser et qu'un nouveau besoin surgit. Chaque période de la vie amène des intérêts qui lui sont propres. C'est que l'être humain évolue, c'est que la vie s'accumule en lui, c'est que chaque instant qui s'écoule est chargé du poids d'un passé dont on peut dire que rien n'est perdu. Et la minute qui vient ne sera que la résultante de toutes celles que nous avons vécu...

L'enfant surtout est en état perpétuel de croissance rapide et d'évolution incessante. Chez lui surtout, les intérêts sont changeants, et les psychologues ont divisé sa vie en périodes d'intérêts, qui correspondent nécessairement aux besoins variables de chaque étape de sa croissance. En outre, pour un âge donné,

les intérêts diffèrent encore d'enfant à enfant: le sexe, le tempérament, le milieu parental et social, l'éducation déjà reçue, l'état de santé, le degré de développement sont autant de facteurs qui viennent les influencer.

L'éducateur devra tenir compte de cette évolution et de ces différences dans son comportement à l'égard de chacun de ses élèves, c'est l'idéal que poursuit l'école active en individualisant l'éducation et en mettant en œuvre la méthode dite des « centres d'intérêt ».

IV. QUELQUES DISTINCTIONS.

Sortes d'intérêts. L'intérêt peut se présenter sous des aspects divers. Il a déjà été question ci-dessus d'*intérêt psychologique* et d'*intérêt biologique*. On envisage encore l'*intérêt actuel*: ce qui importe au moment présent, ce qui est à l'avant-plan des préoccupations et correspond aux tendances actuellement stimulées, — et l'*intérêt habituel*: ce qui nous intéresse d'ordinaire, parce que la chose s'adapte à nos habitudes et à nos goûts, à notre manière ordinaire d'être et de réagir. C'est surtout cet intérêt qui détermine la ligne générale de notre conduite et nos réactions à l'égard de notre milieu.

On parle de choses qui sont d'*intérêt immédiat*, qui ont une valeur directement en rapport avec un besoin et une tendance: j'ai soif, l'eau m'intéresse, — et d'objets qui n'ont qu'un *intérêt médiat*: ils ne nous intéressent qu'indirectement et parce qu'ils sont en rapport avec d'autres immédiatement intéressants. J'ai besoin d'un livre, (intérêt immédiat) mais il est enfermé dans l'armoire. La clé m'intéressera d'une manière médiate, ainsi que la personne qui la détient et peut-être les moyens de la rencontrer.

On le voit, un intérêt en suscite un autre et il y a des *intérêts simultanés*, qui peuvent être en conflit. S'ils ne peuvent se satisfaire ensemble, ils provoqueront une lutte dans laquelle le plus fort l'emportera. Mais les intérêts refoulés renaîtront si les besoins continuent à se faire sentir. L'homme assoiffé et rompu de fatigue prendra d'abord la peine de boire, mais se reposera aussitôt qu'il aura calmé sa soif.

V. L'ÉDUCATION PAR L'INTÉRÊT.

Intérêt et étude. Ces distinctions que nous venons de faire et cette conception psycho-biologique de l'intérêt sont d'une grande fécondité quand on les envisage du point de vue éducatif. L'enfant est mû par ses intérêts, lesquels, dit Claparède, « sont des symptômes de besoins à satisfaire »... Dès lors, tout le secret d'un enseignement intéressant consiste à trouver dans l'âme de l'élève des points d'appui sur lesquels on pourra se baser pour y bâtir le programme de science abstraite qu'on veut lui faire acquérir. Ces points d'appui existent chez tous les élèves, quoiqu'ils soient parfois ensevelis au fond de l'inconscient. La vie instinctive de l'enfant, ses besoins et ses intérêts sont extrêmement riches et variés. Toutes ses dispositions innées, ses idées, ses sentiments, ses tendances intimes, ses désirs les plus secrets sont autant de points de départ dont le maître doit profiter pour faire surgir une activité féconde.

On aime à citer le besoin intense que manifeste l'enfant de savoir et de comprendre, de se rendre compte de tout ce qui se passe autour de lui, de s'en souvenir pour exercer ses sens et ses fonctions psychiques. Tout ce qui a vie et mouvement, tout ce qui fait appel à sa spontanéité naturelle, tout ce qui l'excite et l'émeut provoque au plus haut degré son intérêt et met en branle son activité. Si le maître est un homme de valeur, s'il comprend l'enfant et sait explorer le fond de son âme, il trouvera de multiples occasions de faire correspondre son enseignement aux tendances profondes de ses élèves et par suite de le rendre extrêmement intéressant.

Quelques exemples illustreront ces dires. L'enseignement de la langue maternelle, — de la rédaction et de la grammaire en particulier, — est en général une tâche dure et ingrate, « une œuvre longue, difficile et laborieuse », dit le programme des écoles primaires. Il faut s'efforcer d'y mettre de l'intérêt, de trouver dans l'âme des élèves des points d'attache auxquels on puisse raccrocher cet enseignement. Il nous semble qu'il faut partir du langage que l'enfant parle et entend parler autour de lui. Ce langage est pour lui plein de saveur et d'attrait, mais il est souvent rude et incorrect. Il faut donc l'améliorer... Qu'on s'abstienne de le faire à coups de règles grammaticales et

orthophoniques étudiées par cœur et consolidées par des applications fastidieuses et des devoirs interminables ! Qu'on fasse plutôt constater comment parlent les gens cultivés ; qu'on conserve ce que la langue de l'enfant contient de bon et de pittoresque et qu'on s'y appuie pour s'élever plus haut.

Les élèves ont le goût des histoires, l'amour du grandiose et du merveilleux. Les livres qu'on met entre leurs mains doivent tenir compte de cette disposition et présenter des textes en conséquence. Tout en lisant ce qui touche et ce qui plaît, ils apprendront de belles formes et des mots nouveaux. Du fond agréable, on ira à la langue qui en est le moyen d'expression et l'on y adaptera des exercices de style, de grammaire, d'analyse et de conjugaison.

En dehors des histoires et des légendes, il y a d'autres choses qui plaisent et passionnent. L'enfant regarde et interprète volontiers les images et les gravures ; il aime à parler de ce qu'il fait, de ce qui tombe dans le cercle de ses jeux et de ses activités, de ce qui l'émeut et le passionne, de ce qui exalte son imagination et soulève son enthousiasme... Il aime aussi son village et ce qui s'y rapporte dans le temps. Son milieu l'intéresse et le charme. Que le maître en profite largement pour donner des sujets de rédaction dans ce sens. Les idées viendront en abondance ; l'enfant parlera de ce qu'il connaît et sent vivement ; l'expression sera originale et savoureuse...

Ce même milieu physique et social pourra servir de point de départ à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, à l'éducation civique et à la formation aux bonnes manières. Il n'est pas un élément de ce milieu qui ne soit en relation plus ou moins directe avec la vie intensément émotive de l'enfant, pas un objet qui ne corresponde d'une manière ou d'une autre à ses besoins. Sa maison paternelle, l'église où il a fait sa première Communion, l'école qu'il fréquente, le ruisseau qui traverse le village, la colline, les prairies, les champs et les bois qui sont les théâtres de ses jeux et de ses prouesses enfantines, tout cela constitue autant d'objets sur lesquels se concentre une affectivité intense, parce que chaque chose répond à quelque besoin d'activité et de vie. Il est donc à souhaiter que le maître fasse de tous ces objets autant de centres autour desquels rayonnent les exercices scolaires.

Naturellement, ces intérêts sont trop prosaïques pour constituer des fins proprement éducatives, mais ce sont d'excellents points de départ auxquels un maître habile rattachera des intérêts plus élevés et moins directement saisissables par l'enfant.

VI. MOYENS D'INTÉRESSER.

L'intérêt est le plus puissant facteur de l'attention; c'est par excellence le ressort qui fait mouvoir les facultés d'acquisition des connaissances. Nous voulons ici mettre en relief quelques moyens d'ordre pratique pour intéresser les élèves à la matière qu'ils étudient.

1. Puisque l'intérêt surgit lorsqu'un objet extérieur correspond à un besoin, on s'efforcera de présenter les notions
Moment favorable. à apprendre au moment le plus favorable à leur acquisition, c'est-à-dire, au moment où l'élève éprouve réellement le désir de se les assimiler. Rousseau exprimait déjà cette idée: « N'apprenez rien à l'enfant avant de lui en avoir préalablement fait sentir le besoin. Ne le faites pas parler s'il n'a rien à dire ».

Sans doute, il est des points du programme que l'élève n'acquerra jamais spontanément et par intérêt, parce qu'il s'agit de choses qui ne représenteront jamais pour lui des valeurs immédiatement en relation avec un besoin ou pratiquement adaptées à une tendance. C'est au maître alors qu'il incombe de créer ce besoin, de provoquer des situations dans lesquelles la nécessité se fera réellement sentir de se rendre maître d'une notion donnée.

L'intérêt n'est pas nécessairement et toujours un intérêt direct; il peut n'être que médiat, c'est-à-dire, suscité
Faire surgir les intérêts. non par l'objet lui-même, mais par le lien intime de la chose en question avec une ou plusieurs autres qui se trouvent en connexion avec elle. C'est le grand motif pour lequel l'école active part de la vie réelle et des occupations quotidiennes. A tout instant, ces occupations mettent l'élève devant la nécessité de résoudre des problèmes pratiques, et ces problèmes sont insolubles sans la connaissance préalable de certaines notions théoriques. Ces dernières sont donc senties avant d'être connues, et l'enfant désire les apprendre parce qu'il se trouve devant la nécessité d'en faire usage. Par le fait même, ces notions l'intéressent et provoquent naturellement

ses efforts. La méthode des centres d'intérêt est particulièrement propre à faire surgir les situations en question. Partant des besoins de l'enfant et lui laissant une grande liberté d'action, elle ouvre très large le champ de ses activités et de ses recherches...

On fait parfois au principe de « l'étude par intérêt » le reproche de suivre servilement les tendances de l'élève, d'obéir à l'aveugle à ses intérêts du moment et de se rendre ainsi l'esclave de ses caprices. Cette objection provient d'une connaissance imparfaite du principe. Les meilleures choses se gâtent et se faussent lorsqu'on les envisage sous un aspect outré et unilatéral. Il ne s'agit pas de laisser aller, mais de diriger; il ne s'agit pas de n'importe quelles tendances, mais de celles qui peuvent rendre service. L'enfant a en lui des forces qui viennent à éclore; la question n'est pas d'exercer ces énergies sur n'importe quel objet, mais de les orienter dans le sens du développement de l'intelligence et de la volonté. Au lieu de laisser ces forces sauvages se déployer en pure perte, on les utilise en leur donnant une matière d'exercice en rapport avec le but que poursuit l'éducation. C'est là la vraie manière d'entendre et d'exploiter le principe de l'intérêt.

2. Chaque leçon sera un heureux mélange d'ancien et de nouveau. « C'est une constatation à faire, dit W. James, ni l'ancien ni le nouveau ne sont par eux-mêmes intéressants; les choses anciennes sont insipides; les choses tout à fait nouvelles ne disent rien. L'ancien dans le nouveau, l'ancien prenant une tournure légèrement nouvelle, voilà ce qui fixe l'attention ». Ce qui est trop bien connu, ce que l'esprit a fait complètement sien, ce avec quoi il est familiarisé depuis longtemps, cesse d'intéresser. Cela ne répond plus à un besoin, à notre tendance à connaître mieux et à savoir davantage. « Encore ça ! dit-on... voilà la troisième fois que je l'entends, voilà quatre fois qu'on le répète... »

Ce qui est trop neuf n'intéresse pas davantage; il se produit alors comme un hiatus, un heurt entre l'ancien et le nouveau. Le pont ne s'établit pas entre le connu dont on part et l'inconnu où il faudrait aboutir. Il y a solution de continuité, et les notions nouvelles ne sont ni entrevues ni désirées. Une découverte ne vient jamais à l'improviste; elle a été préparée par toute l'activité précédente du chercheur. C'est pour y avoir toujours pensé que Newton voit un jour surgir la loi de la gravitation. C'est

pour avoir prévu les questions de ses généraux que Napoléon leur donne instantanément une réponse adéquate...

Il faut que l'élève, par son activité incessante, par les difficultés contre lesquelles il lutte, entrevoie à point nommé les problèmes à résoudre. La notion nouvelle à acquérir doit se présenter comme d'elle-même sous la forme d'un obstacle qu'il faut franchir pour que l'activité puisse continuer à se dérouler. Par le fait même, l'élève, aura un motif d'exercer ses fonctions intellectuelles et il verra l'origine du problème. La question ne dépassera pas ses moyens puisqu'elle se présente d'elle-même à son esprit, et elle ne lui sera pas trop familière, puisqu'il n'en voit pas encore nettement la solution. D'autre part, elle l'intéressera vivement, puisqu'elle sort de son activité et s'adapte à ses besoins.

3. Pour que l'enfant s'intéresse à la manière, il faut de toute évidence que le maître lui-même s'y intéresse.

L'exemple du maître. « On ne donne pas ce qu'on n'a pas »..... « L'exemple entraîne ». L'enthousiasme de l'instituteur passera dans ses élèves; sa propre conviction portera la conviction dans les âmes des enfants. De là, pour celui qui enseigne, la nécessité d'étudier à fond son programme, de se pénétrer profondément des notions à communiquer. Il ne suffit pas que ces notions soient présentes à l'esprit d'une manière quelconque; cette présence doit être actuelle, active et vivante. La matière doit être devenue réellement et fraîchement sienne; il doit pouvoir l'envisager sous tous ses aspects, la tourner et la retourner en tous sens et réfuter au besoin des objections possibles. La science en question doit sortir de la vie même de l'éducateur, du fond de son âme, et non simplement effleurer le bout de ses lèvres. Entre l'homme qui présente le fruit de sa propre expérience et celui qui n'offre que le contenu insipide d'un livre, la différence est énorme...

Et ici la personnalité intime du maître joue un rôle de premier plan. Ce qu'il pense et ce qu'il désire, ce qui l'émeut et ce qu'il aime, ce qui le passionne et l'enthousiasme, tout cela produit sur les enfants une impression forte et durable. Tout cela les intéresse parce que c'est le cœur tout entier qui le leur enseigne. Il y a de la vie, il y a de l'entrain, il y a de la flamme...

Un instituteur enthousiaste rend agréables les choses les plus sèches. Si insipides, si fades qu'elles paraissent tout d'abord, il

sait leur communiquer une saveur qui les fait accepter avec plaisir. Il trouve dans l'âme de l'élève, au fond de son inconscient peut-être, des fibres qui se mettent à vibrer à l'unisson de son propre enthousiasme. Tandis que d'un autre côté, le maître ennuyeux, privé de ce feu sacré qui embrase et transporte, dégoûte des sujets les plus intéressants.

4. Toute la vie psychique de l'élève, tout ce qui se produit dans son âme, tout ce qui forme en quelque sorte son équipement spirituel, tout cela constitue une immense réserve que l'enfant apporte à l'école, et tout cela vient spontanément au-devant des efforts de l'éducateur qui sait découvrir ce trésor et l'exploiter à bon escient. Ce sont autant de points d'attache auxquels peut s'accrocher l'instruction.

De plus, à chaque instant de la vie se manifestent, même chez les enfants les plus dépourvus, certains besoins, auxquels s'adaptent des tendances et des objets qui le satisfont. Il y a donc là des intérêts en germe. Et par conséquent, c'est une erreur de croire que tel enfant est insensible à tout, qu'on ne peut le prendre par aucun côté, qu'il ne s'intéresse à rien et qu'il n'y a en lui aucun ressort. Ces ressorts existent, mais il faut les trouver... Il faut se donner la peine d'étudier l'enfant afin de les découvrir et d'y adapter les exercices scolaires. Chez les uns, ce sera peut-être le goût du jeu, l'amour de l'exercice physique, la passion pour les histoires et les légendes... Chez d'autres, ce sera l'instinct social, le désir de rendre service, l'affection pour les oiseaux ou les animaux domestiques... Ce sera peut-être un travail attrayant, une occupation favorite quelconque qui deviendra un point de départ et sur laquelle on parviendra à baser des exercices plus intellectuels et plus directement formateurs.

5. Puisque l'enfant agit par intérêt, il sera bon de faire jeter un regard sur l'utilité formelle ou pratique de la matière à apprendre. Il va de soi que cette utilité n'est pas toujours directe et immédiate, mais elle peut souvent être entrevue de loin. D'ailleurs, toute notion nouvelle peut toujours être adoptée à l'expérience quotidiennement vécue par l'élève. Il est toujours possible, en élargissant un peu les idées, de partir du milieu — physique ou moral, familial ou social — dans lequel se passe sa vie. Et ce milieu l'intéresse toujours par quelque côté, Il se rattache à l'enfant par d'innombrables

liens affectifs qui, spontanément, font surgir l'intérêt, parce que tout ce qui, de près ou de loin, touche à ce milieu, correspond à un besoin d'ordre émotif ou utilitaire.

6. Pour intéresser, il faut faire agir. L'enfant aime tout ce qui vit et tout ce qui se meut. Il représente les avions

L'action. en plein vol et dessine des locomotives crachant la fumée. Faisons-le donc pénétrer dans une nature où tout est en action et en mouvement, où tout pousse et grandit, se transforme et évolue. Les leçons de géographie, de sciences naturelles, de rédaction, de dessin d'après nature, de déclamation en fournissent maintes occasions. Mais il ne suffit pas que l'enfant voie agir: il doit travailler lui-même. L'auto-activité de l'enfant, sa participation effective à un phénomène qui se déroule, dont il a pris lui-même l'initiative et de l'heureuse réussite duquel il se sent responsable, voilà la garantie la plus efficace du travail personnel, de la stimulation des forces intérieures et profondes. Le maître ne peut rien si l'enfant ne s'aide et ne s'instruit d'abord lui-même... Que jamais donc on ne lui donne ou lui dise ce qu'il peut découvrir par sa propre activité !

7. La force propulsive des besoins et des intérêts doit porter

**Stimulation
des tendances.**

le maître à stimuler parfois certaines tendances qui ne peuvent être satisfaites immédiatement, qui laissent une certaine distance entre le besoin et l'objet qui s'y adapte, distance suffisamment large pour provoquer une intervention sérieuse et continue des fonctions mentales. La difficulté même devient un stimulant, surtout si le problème est présenté sous une forme piquante et originale. C'est ainsi que certains instituteurs posent d'avance des questions contenant une difficulté suffisamment grande pour exiger des recherches prolongées, tout en restant néanmoins dans le cadre des possibilités intellectuelles des enfants et de leur expérience vécue.

8. Il arrive qu'un sujet soit aride en lui-même et ne dise rien à l'esprit des enfants. Le maître, qui prévoit

Concentrations. la chose ou s'en aperçoit dans le courant de la leçon, fera bien de mettre la notion présente en relation avec d'autres faits, d'autres motifs qu'il sait avoir de l'attrait pour les élèves et leur plaire de prime abord. La concentration des branches favorisera beaucoup cette manière de faire. La géographie et l'histoire se complètent et se fortifient

mutuellement. A propos de certaines plantes, dont on étudie les caractères, on mentionnera les usages domestiques, on parlera des simples et des philtres d'autrefois... On placera les animaux et les végétaux dans leur milieu naturel; on fera voir l'adaptation de leur structure à ce milieu et aux ressources qu'il leur fournit. Le principe d'Archimède sera illustré par le problème de Denis le Tyran et de sa couronne; la pesanteur, par la pomme de Newton; la vapeur, par le couvercle que vit se soulever Papin... Ce seront autant de moyens qu'un maître ingénieux saura mettre en œuvre pour frapper les imaginations et faire surgir l'intérêt.

9. La parole restera toujours un puissant moyen d'agir sur les esprits. Elle doit faire particulièrement l'objet des préoccupations du maître. *La parole du maître.* Qu'il s'efforce de rendre son élocution aisée, vive et pénétrante! Qu'il tende à une grande indépendance d'expression! Jamais les élèves ne doivent sentir que la matière présentée sort d'un manuel et que le maître ne fait que réciter ce qu'il a appris quelques heures auparavant. Il faut une parole libre et dégagée, indépendante des formules stéréotypées, qui sache mettre «sous cent visages divers» le contenu d'une définition ou d'une règle. Etre prisonnier d'un texte, se noyer dans les mots, c'est la preuve la plus évidente qu'on ne comprend pas bien soi-même et qu'on n'a pas une science suffisamment digérée.

Une pointe d'humour, une certaine vivacité et une certaine chaleur, qui parfois précipitent la voix ou font monter le ton, peuvent agréablement surprendre les élèves et éveiller une attention lasse ou endormie. Un sérieux trop prolongé devient vite déprimant. Pas de moqueries toutefois, pas de rires aux dépens des élèves, mais un entrain joyeux qui excite au travail et stimule les énergies!...

Ces quelques suggestions n'épuisent pas, tant s'en faut, les moyens de rendre la classe intéressante. Chaque maître, attentif à son devoir et désireux d'exciter les ardeurs, trouvera dans sa propre personnalité et son dévouement à la tâche des ressources suffisantes pour parvenir à intéresser ses élèves et à introduire dans son enseignement ce facteur essentiel qu'est l'intérêt.

LA MÉTHODE DES CENTRES D'INTÉRÊT.

I. NOTION ET NÉCESSITÉ DE LA CONCENTRATION.

Concentration. La concentration consiste dans le groupement de tout le travail de la classe autour d'une matière centrale, considérée comme la plus importante de toutes et la plus propre à faire atteindre le but final de l'éducation. Dans ce système, les diverses branches du programme ne constituent plus que des dépendances du centre choisi, des moyens qui contribuent à le mieux faire comprendre et à le mettre davantage en relief. La matière qui sert ainsi de point de ralliement, de pivot et de rapport à toutes les autres, est directement en rapport avec la conception de l'idéal de vie, avec la fin suprême et dernière que poursuit l'éducateur.

Qu'il soit nécessaire de faire de la concentration, qui peut en douter ? De nos jours surtout, à une époque où le savoir humain tend à se ramifier en une multitude toujours plus grande de branches, prétendument plus utiles les unes que les autres, il est indispensable de mettre de l'unité dans le chaos. Chaque genre de notions se réclame de son importance théorique et pratique; chacune exige une place de choix dans nos horaires et fait valoir ses droits à une large part des préoccupations du maître et des efforts de l'élève.

Willmann déjà s'en plaint dans sa « Didactique ». Il dénonce le danger de cet extraordinaire éparpillement des forces intellectuelles, de cette dispersion de l'attention sur des objets parfois très hétéroclites et sans aucune apparence de liaison entre eux. Voici ses paroles: « On dresse des programmes d'études en ajustant simplement des cours dont on ne considère que la matière à traiter, sans examiner ce qui viendra se placer à la suite, sans

voir si et comment cette matière cadrera avec le reste. Pour les écoliers la courroie qui enserre leurs livres est souvent le seul lien qui unisse les matières entre elles. Il y apparaît un atomisme qui s'est glissé dans la pratique de l'enseignement, et qui croit qu'en entassant mécaniquement les matières, on pourra composer une unité vivante ».

Cette unité que demande Willmann est indispensable à une formation sérieuse. Ce sont les lois mêmes qui président aux activités de l'esprit, qui la réclament le plus impérieusement. Il y a là un véritable besoin psychologique à satisfaire. Nos diverses fonctions ne s'isolent pas: elles se compénètrent et s'étayent; les connaissances acquises se rangent autour d'un objet commun; elles s'éclairent et se fortifient mutuellement. Plus est vaste le cadre aperceptif dans lequel une notion nouvelle s'intercale, plus cette notion a de chances d'être bien comprise, d'exciter l'intérêt et de se classer dans la catégorie à laquelle elle appartient logiquement..

La concentration répond d'ailleurs à un besoin de continuité chez l'élève lui-même. Les partisans des centres d'intérêt ne manquent pas d'invoquer ce besoin, et c'est avec raison. Dans nos classes traditionnelles, disent-ils, l'enfant n'a pas le temps de concentrer efficacement ses énergies intellectuelles sur une notion donnée. A peine y a-t-il pris goût, qu'il se voit forcé de l'abandonner. L'horaire a prévu telle matière jusqu'à telle heure; cette heure sonne, il faut couper court et passer plus loin. Mais l'intérêt vient à peine de surgir et les facultés sont engagées à fond!... Qu'importe, il faut marcher et prendre un sujet nouveau, si répugnant qu'il paraisse, si peu disposé qu'on soit à s'en occuper... C'est une dislocation continuelle de l'attention, un gaspillage de forces, une interruption violente du courant de la pensée, qui jette l'élève à tout instant comme hors de sa voie... Et tout démarrage est rude; il ne se fait que difficilement, lentement au prix d'une grande dépense d'efforts qui seraient infiniment mieux employés à maintenir l'esprit dans la même voie féconde et à creuser dans une direction choisie à bon escient. Voilà ce que disent les partisans des centres d'intérêt, et leur argumentation ne manque certes pas d'être sérieuse...

La concentration est exigée aussi par le but que poursuit l'éducation. Veut-on former l'esprit, développer l'intelligence, donner une mémoire heureuse, une imagination riche et puissante?... Toutes les branches du savoir humain peuvent y contribuer. **But de l'éducation.** Il est aujourd'hui de plus en plus reconnu par les hommes de science qu'il est faux de dire que chaque faculté a besoin d'une matière spéciale pour s'épanouir. L'essentiel est d'aller en profondeur et non en surface, de concentrer ses énergies au lieu de les éparpiller...

Se propose-t-on de former dans l'enfant l'homme moral, le citoyen sans peur et sans reproche, le caractère ferme allant droit son chemin?... Il faudra nécessairement faire converger tous les exercices de la classe vers ce grand idéal... Il ne faudra choisir dans l'immense enchevêtrement de voies et de moyens qui s'offrent que ce qui peut conduire directement au but visé. C'est que, malgré les huit ans de fréquentation scolaire, il faut aller vite en besogne. Et c'est que la rue, le milieu social parfois, la famille elle-même, hélas ! minent et détruisent en partie l'œuvre de l'école...

Et si la fin visée est avant et par-dessus tout la formation intérieure de l'âme, l'éducation chrétienne et le bien surnaturel, il faudra, plus que jamais, ne laisser aucune force se perdre, mais diriger toutes les énergies sur ce but suprême de la vie. L'instruction tout entière ne sera qu'un moyen; l'enseignement sera pétri d'esprit chrétien; tout convergera vers la Religion toujours mieux connue et mieux préparée, vers une vie toujours plus intensément chrétienne... Ce sera donc de nouveau tout le contraire d'une éducation dispersée, qui se porterait vers une multitude de buts secondaires et de moyens quelconques.

On pourrait ajouter que la concentration est voulue par les objets d'étude eux-mêmes, par l'ordre, l'harmonie, l'unité qui règnent en eux. Chaque science, sans doute, envisage dans les choses un aspect différent, qu'elle étudie par des méthodes qui lui sont propres; mais, dans la réalité, le monde nous apparaît, il apparaît à l'enfant surtout, sous une forme intégrale, comme un tout uni et indivisible. Entre les points de vue divergents sous lesquels un même objet est étudié, il y a de nombreux contacts possibles sinon obligatoires. Les matières du programme scolaire

se compénètrent; elles ont entre elles des liens multiples qui mènent de l'une à l'autre et les unissent. Il est grandement utile que le maître fasse découvrir et observer ces liens. La concentration y conduit aisément. Par elle, le travail scolaire conserve son unité; l'activité des élèves se maintient vive et alerte dans la direction voulue, du moins lorsque cette direction est celle de l'intérêt spontané, réellement senti et provoqué par la matière elle-même.

Pour tous ces motifs, la concentration est indispensable à l'école primaire, où, de nos jours surtout, tant de facteurs dissolvants entrent en jeu pour disperser les énergies du maître et des élèves.

II. CONCEPTIONS DIVERSES DE LA CONCENTRATION.

On a toujours chercher à concentrer. Dans la pratique, les grands pédagogues ont de tout temps senti le besoin de concentrer en un faisceau unique les matières de l'enseignement. A toutes les époques de l'histoire, on a vu des maîtres insister sur quelques notions fondamentales, solidement reliées entre elles et choisies judicieusement en fonction du but à poursuivre. Des nations entières ont été, pendant des siècles parfois, instruites et formées sous l'influence d'une idée centrale, pivot, base et point de départ de tout le système éducatif. Chez les peuples de l'antiquité en particulier, ce fait est frappant.

Voici, par exemple, les Perses et les Spartiates; leur idéal éducatif est de faire du jeune homme un défenseur de la patrie, un soldat dans toute la force du terme. Dès lors, toute la formation se concentre autour du dressage militaire; elle est avant tout physique. L'éducation morale lui est subordonnée et elle ne prêche que les vertus guerrières: l'amour de la patrie, l'obéissance aveugle aux ordres des chefs, le courage sur les champs de bataille, la sobriété et l'endurance. Tout le reste est quantité négligeable.

A l'encontre de Sparte, sorte de camp retranché, Athènes est la ville des beaux-arts. L'idéal est essentiellement esthétique; gymnase et palestres forment des corps bien faits, des esprits goûtant et aimant le beau, des hommes chez qui règnent d'une manière merveilleuse l'équilibre et l'harmonie. Aucune branche n'est

cultivée si elle ne tend vers le culte des Muses, si elle ne fait surgir un élément de beauté.

Le moyen âge, avec ses siècles de foi intense et d'enthousiasme religieux, fait converger tous ses efforts vers la
Moyen âge. fin dernière de l'homme. Cette vie n'est qu'un passage, qu'une préparation à une vie meilleure; par conséquent, l'école ne donnera d'importance qu'à ce qui conduit directement à cette fin supra-terrestre. Et la religion devient la branche essentielle, le centre autour duquel rayonnent tous les exercices scolaires. On apprend à lire et à écrire; on cultive la littérature et les mathématiques; l'éloquence et la philosophie sont enseignées avec entrain, avec passion même, mais c'est toujours en vue du but fondamental et essentiel, la religion. L'art lui-même, on pourrait dire l'art surtout, ne vit que par et pour la réalisation de l'idéal chrétien.

La Renaissance est venue rompre cette merveilleuse unité; le développement extraordinaire des sciences pendant ces derniers siècles, la multiplicité toujours croissante des branches d'études, la poussée formidable des temps proches de nous ont augmenté la confusion. On a dit que l'homme moderne a perdu son adresse; il n'a plus de point d'attache ni d'idéal de vie, et ne sait plus ni d'où il vient ni où il va. Il tâtonne et s'accroche à tout ce qui lui tombe sous la main. Et nous vivons ce qu'on a appelé le « déluge pédagogique » parce que l'homme, « qui s'est perdu lui-même veut au moins sauver ses enfants ». L'un après l'autre, les idéals successifs sont lâchés et repris, et avec eux, les branches d'études qui, pense-t-on, sont propres à les faire atteindre. Comme les buts sont multiples et changeants, ainsi le sont les matières qui doivent présider à la formation de l'intelligence et du cœur.

Herbart et Ziller, par exemple, prennent comme centre et point d'appui un enseignement approfondi de l'histoire,
Herbart. ils sont convaincus que l'idéal éducatif réside dans le développement du caractère. Or, disent-ils, l'histoire est en relation intime avec la morale; elle est la morale concrète, la morale en action. Dès lors, elle influence directement la volonté, la conduite humaine. Et par conséquent, il convient, il est nécessaire que tout soit étudié en fonction et à la lumière de l'histoire.

Spencer met en avant les sciences naturelles. L'enfant, d'après lui, doit devenir un bon animal, au corps robuste et sain, à l'intelligence suffisamment développée pour tenir dignement sa place sous le soleil. Et le meilleur moyen de lui faire atteindre ce but, c'est de lui ouvrir le grand livre de la nature; « la plus salubre de toutes les connaissances, c'est la connaissance des sciences naturelles ». Celles-ci deviennent donc la branche par excellence; la méthode appliquée par le physicien et le chimiste est la véritable méthode d'enseignement.

Actuellement, nous assistons au courant sociologique. L'enfant est avant tout un être social. Toute l'éducation doit tendre à l'adapter à son milieu; l'école doit réaliser dans son sein la vie que l'élève mènera plus tard, c'est-à-dire la vie du groupe, la vie des adultes. La classe elle-même doit constituer une société en petit. Et les branches d'enseignement n'ont de valeur, elles ne doivent être abordées, que pour autant qu'elles conduisent à ce but central et essentiel, la vie dans la société.

Certains Américains, Parker entre autres, ont mis en relief la géographie. L'homme, disent-ils, habite la terre; il en tire sa subsistance; elle est le foyer et la base de toutes ses activités. De plus, toutes les sciences se concentrent autour de la géographie, car elles étudient, sous de multiples aspects, la terre ou ses produits: minéraux, plantes, animaux, hommes, lois de la matière, etc. Puisque l'enfant vit de et sur la terre, il n'est que juste qu'il en fasse l'objet incessant de ses études.

De nos jours, une autre conception, beaucoup plus rationnelle, semble-t-il, s'est frayé rapidement un chemin. Trop souvent, les concentrations évoquées ci-dessus étaient des concentrations purement logiques et totalement étrangères à l'enfant lui-même. On prenait la matière supposée fondamentale, on la considérait comme la branche d'étude par excellence et on y intercalait ou y accrochait tout le reste. Mais c'était une science bâtie et divisée par l'esprit adulte, par l'intelligence déjà formée, non une matière adaptée à la faiblesse de l'être qui devait se l'assimiler. C'était une matière abstraite, enseignée pour elle-même sans tenir compte de la capacité, des désirs et des appels de l'âme enfantine.

Des idées plus saines ont surgi. Stanley Hall a parlé de « pédocentrisme » d'adaptation de l'enseignement au degré d'intelligence et de développement de l'élève. L'enfant au centre, tout en fonction de l'être à éduquer, voilà désormais le mot d'ordre. Et Decroly est venu. A son tour, il a fait de la concentration, non autour d'une matière scientifique soigneusement repérée, savamment classée et divisée d'avance, mais autour des besoins de l'enfant, besoins qui correspondent à des intérêts, à des appels intimes de son être, à des tendances latentes, à des énergies qui ne demandent qu'à surgir et se satisfaire.

Une fois ces tendances en activité, dirigées sur des objets qui ont une valeur pour elles, l'intérêt jaillit, spontané, durable et profond, qui met en branle l'être tout entier. Et c'est autour de ces besoins et de ces instincts que Decroly et les partisans de sa méthode font graviter tout l'enseignement. Branches à cultiver, discipline, horaire, activités de toute nature se rangent autour d'un même centre; les aspirations profondes de l'élève, les besoins réels de son âme et de son corps. C'est cette concentration de toute l'œuvre éducatrice autour des tendances, des besoins, de la vie tout entière de l'enfant qu'on a appelée la méthode des centres d'intérêt, méthode que les lignes qui vont suivre veulent essayer d'exposer.

III. EN QUOI CONSISTE L'INTÉRÊT.

Herbart affirme que la tâche principale du maître consiste à implanter dans l'âme de l'enfant un grand cercle d'idées dont toutes les parties soient intimement unies ensemble. Ce lien qui doit coordonner toutes les branches de l'enseignement et être le mobile, le point de départ de tous les exercices scolaires, les pédagogues modernes le placent dans l'intérêt.

L'intérêt a été défini de bien des manières. Selon Herbart, il consiste dans le goût qu'on prend à une chose et qui fait qu'on y trouve du plaisir. Pour Ribot, c'est ce qui tient l'esprit en éveil. Dewey veut que l'intérêt soit l'identification du moi avec un objet qui s'adapte à ses tendances natives.

Il est certain que le mot « intérêt » suggère l'idée d'une absorption totale de nos facultés dans un objet donné, en même temps que d'un plaisir trouvé dans la satisfaction d'un penchant naturel. Nous parlons d'une lecture qui nous émeut, d'une affaire qui nous passionne, d'un travail qui nous intéresse. Il y a là des points de contact entre les objets extérieurs et nos désirs intimes; notre moi intellectuel se trouve modifié par ces choses; notre vie affective en est influencée et nous éprouvons un attrait pour elles parce que nous les sentons en correspondance avec notre être profond. Dès lors nous nous y engageons tout entiers; nous nous y plongeons sans réserve, à cause du plaisir qu'elles apportent et de la valeur qu'elles représentent. Nous prenons à leur égard une attitude qu'on qualifie d'intéressée; nous y prêtons attention et nous sommes sur le qui-vive. Toutes nos énergies sont alertées; elles convergent spontanément vers le point qui les a mises en branle. Notre activité tout entière se porte dans cette direction pour nous mettre en contact étroit avec la chose qui intéresse.

Quand on parle d'intérêt, on isole parfois l'un des éléments et on ne songe qu'au seul plaisir procuré par les choses, à l'effet agréable ou utile qu'on en tire. Envisagé sous cet angle, l'intérêt apparaît d'une manière trop unilatérale et comme un facteur éducatif plutôt bas et méprisable. On parle alors d'une pédagogie mue par le plaisir, trop relâchée pour tremper les énergies, trop peu virile pour forger les caractères.

L'objection provient d'une vue superficielle sur le problème; on ne l'envisage pas dans toute sa profondeur. *L'intérêt stimule.* L'intérêt considéré comme moyen de formation par excellence n'est pas un intérêt trouvé en dehors ou à côté des choses, mais un intérêt provoqué par les objets eux-mêmes, non en tant qu'êtres isolés, mais parce que ces objets s'adaptent à nos désirs secrets, parce qu'ils sont en connexion étroite avec nos forces latentes et qu'ils donnent à nos activités foncières l'occasion de se déployer.

Si le maître veut bien se donner la peine de considérer le facteur intérêt dans toute son étendue, il cessera de recourir à mille artifices, aussi divers et complexes qu'inutiles, pour attirer les enfants à l'étude. Il cherchera des matériaux qui correspondent, non aux caprices de l'élève, mais aux instincts natifs, aux inclinations profondes de son âme. Bien dirigées, appliquées à des

objets propres à favoriser leur saine évolution, à des valeurs pour l'avenir, ces forces latentes sont les plus puissants auxiliaires de l'action du maître. On peut même dire que leur développement harmonieux constitue le but de toute l'éducation. Dès lors, la théorie de l'intérêt domine et éclaire tout le problème pédagogique et il est juste d'affirmer que la tâche primordiale du maître est de donner aux tendances de l'élève la nourriture qui leur convient.

IV. BASES PSYCHOLOGIQUES DE LA MÉTHODE DES CENTRES D'INTÉRÊT.

L'intérêt est le moteur. C'est sur cette satisfaction donnée aux impulsions natives, satisfaction qui éveille spontanément l'intérêt et met en branle les activités, que repose toute la méthode qui nous occupe. Il y a d'une part les forces latentes de l'élève, qui ne demandent qu'à agir et à évoluer; et d'autre part, il y a la fin de l'éducation: la formation intégrale de l'enfant au point de vue physique et intellectuel, moral et social. Entre les deux, se situent les moyens d'unir les extrêmes: les actes à poser, les matières à apprendre, les difficultés de toute nature à vaincre. Et le problème se résout par la découverte et la mise en œuvre de matériaux qui soient en concordance étroite avec les énergies innées constituant la base d'appui et le point de départ.

Activité de l'enfant. Ce principe général de l'intérêt comme moteur et fondement de toute l'éducation se justifie aisément. Observons l'enfant dans l'exercice de son activité incessante, et nous constaterons bien vite qu'il n'a en vue que la satisfaction de ses tendances et de ses besoins: besoins de se mouvoir, de jouer, de construire, de créer, de connaître, de se trouver en compagnie, etc. Il y a en lui des forces qui le poussent sans cesse; jamais il n'est totalement passif. A tout moment, il bouge, marche, court, questionne, raconte, fait part de son expérience... Continuellement, il est en route vers des découvertes nouvelles, qui le mettront en contact toujours plus intime avec les objets qui l'entourent. C'est un dynamisme sans fin qui s'exerce spontanément sur tout ce qui est apte à faire éclore les énergies latentes de l'être en devenir qu'est l'enfant.

Et cette activité sans trêve ni repos lui fait envisager les choses qui l'entourent sous tous les aspects possibles. Chacun de ses sens lui révèle un point de vue particulier; il va de l'un à l'autre sans interruption, sans ordre logique apparent; et il ne se donne de repos que lorsque sa curiosité est satisfaite, lorsque toutes ses ressources actives sont épuisées.

Cette exploration toujours plus en détail, plus minutieuse et plus profonde de tout ce qui de près ou de loin *Globalisation*, se rapporte à un objet, justifie le principe de *analyse*. la compénétration des branches d'étude. Grâce à sa fonction globalisante, l'enfant voit les choses extérieures tout d'abord comme des totalités; mais d'instinct il les explore et les analyse; il les envisage sous les aspects les plus divers, sans nullement se mettre en peine de savoir s'il pénètre dans le domaine de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles ou d'une quelconque des innombrables subdivisions dans lesquelles se partage le savoir humain. Cette classification, n'est pas le fait de l'enfant, mais celui de l'adulte. La science parle le langage de l'homme mûr, non celui de l'homme en devenir. Le premier est arrivé; le second est en route et cherche sa voie. Animé par ses impulsions natives, l'esprit de l'enfant progresse et évolue rapidement. Toujours en éveil, plein de sève et curieux d'instinct, il va sans cesse d'un point de vue à un autre. Continuellement il franchit les limites dans lesquelles se confine la raison adulte et découvre, grâce à sa puissance d'association, de combinaison et de création, toujours des points de vue nouveaux qui l'intéressent. Cette fonction de globalisation et d'analyse constitue, à côté de la satisfaction à donner aux tendances instinctives, le second fondement psychologique de la méthode des centres d'intérêt. On y rattache deux autres principes: celui de la grande diversité des intérêts et celui de la rapide évolution de ces mêmes intérêts chez les enfants.

Les points de vue dont nous venons de parler diffèrent d'enfant à enfant. Ce qui attire l'un laisse souvent l'autre impassible. Dans un groupe donné, les *Diversité des intérêts*. intérêts sont parfois très divergents. Ils sont influencés par les dispositions innées de l'élève, par son éducation antérieure, son milieu familial et social, ses habitudes acquises et par mille autres facteurs parfois bien difficiles à analyser. La vie des instincts est extraordinairement riche;

elle se diversifie selon l'espace et le temps. Les intérêts du visuel ne sont pas ceux du type auditif, et ceux des divers types moteurs présentent encore des grandes différences de l'un à l'autre. L'un s'intéresse à l'art décoratif, l'autre jouit plutôt de l'harmonie musicale. Le goût des sciences abstraites s'oppose souvent aux dispositions manuelles. Aptitudes, tendances, intérêts, activités et impulsions de tout genre sont étroitement liés dans notre vie psychique; ils s'engendrent, se soutiennent et se fortifient mutuellement. Ils se correspondent et se superposent comme les faits suivent leurs causes et font jaillir leurs conséquences. C'est sur cette immense variété de tendances et des intérêts qu'est basée l'individualisation de l'enseignement exigée par la méthode qui nous occupe.

Mais, non seulement les intérêts diffèrent selon les individus, mais chez un enfant donné, ils évoluent et se transforment selon l'âge et les circonstances. Ils s'adaptent aux besoins passagers du moment et prennent les formes que leur donnent les idées qui dominent. Les psychologues ont étudié attentivement la question des tendances et des intérêts chez l'enfant. Ils ont divisé son existence en périodes plus ou moins distinctes et les ont désignées du nom du genre d'intérêts qui caractérise chacune d'elles. Les voici d'après le Père de la Vaissière:

Intérêts perceptifs 1° *La période des intérêts perceptifs (de 0 à 2 ans).* L'enfant s'ouvre à la vie, ses sens se développent et il apprend à s'en servir. Sa vie est celle des instincts; elle est dominée par ses besoins: manger, boire, dormir, se mettre à l'aise, se mouvoir, se reposer. Il saisit ce qui frappe ses sens, le porte à la bouche, le regarde, le jette;... le bruit, la lumière et les couleurs attirent vivement son attention. Claparède voit même une succession dans les intérêts du bébé; il parle des stades du suceur, du regardeur, de l'attrapeur, du palpeur et du trotteur. Les objets que l'enfant perçoit sont autant de stimulants pour ses activités sensorielles naissantes.

Intérêts subjectifs. 2° *La période des intérêts subjectifs (de 2 à 7 ans).* C'est l'âge du questionneur. L'instinct de curiosité s'éveille et cherche satisfaction. Ce sont des questions sans fin pour connaître le nom des objets, le quoi, le quand, le comment et le pourquoi de tout ce qui lui tombe sous les sens. Il parle, emmagasine des mots et

leur donne un sens fantaisiste qu'il généralise facilement. Il juge des choses non d'après ce qu'elles sont en réalité, mais d'après les suggestions de son imagination. Ses premiers dessins révèlent son esprit inventif et créateur. Devenant conscient et volontaire, il se croit le centre du monde, rapporte tout à lui-même et devient égoïste et jaloux. Plus que jamais, les objets deviennent des moyens de satisfaire son goût pour l'action et se livrer à ses jeux solitaires.

3° *La période des intérêts objectifs* (de 7 à 12 ans). Jusque-là, l'enfant a concentré son activité autour de son propre moi, de ses besoins et de ses instincts. Désormais, **Intérêts objectifs.** il va sortir de lui-même et explorer systématiquement le monde qui l'entoure. Il devient extrêmement actif. « Pendant cette période, dit Stanley Hall, le nombre des mouvements, la fréquence de leur répétition, la variété de leurs combinaisons, la somme de leur quantum cinétique est stupéfiante ». Faire et défaire, construire et briser, bâtir et démolir, voilà son fait. Tout ce qui est vie et mouvement, tout ce qui agit et travaille l'attire spontanément. De là son goût pour le jeu, non plus solitaire comme dans la période précédente, mais groupal. L'extrême souplesse de ses membres favorise admirablement cette exubérance de vie et de mouvement.

C'est aussi la période où l'instinct social s'éveille et cherche à se donner libre carrière. Il faut au jeune **Instinct social.** enfant des camarades avec lesquels il rivalise d'ardeur à la course, au saut, à la lutte corps à corps... Volontiers il joue au gendarme, au brigand, au guerrier, au maître d'école, aux jeux qui favorisent sa motricité. Il éprouve une admiration sans bornes pour les héros de l'histoire; il lit volontiers tout ce qui satisfait son imagination: aventures de toutes sortes, romans policiers, récits d'explorateurs, etc. Robinson Crusoé est le dieu de cet âge. Les fugues et les vols, certains actes de vandalisme parfois sont des manifestations morbides de ce trop plein de sève et de vigueur, de cette surchauffe d'une imagination exaltée.

Au contact des autres enfants, sa personnalité s'ouvre et se développe. Il veut se mettre au niveau de ses compagnons; son amour-propre s'affirme et le pousse même à dépasser les autres. En classe et au jeu, il rivalise de zèle dans ce but.

En même temps se fortifie l'instinct de propriété qui lui donne la notion de la valeur des choses et le rend

Instinct de propriété. collectionneur. De là, un goût prononcé pour les collections de toute nature: timbres, cartes-vues, bagues, papillons, images, etc., jusqu'aux objets les plus disparates qu'il amasse par pur instinct d'entasser et le plaisir de se voir possesseur de ces choses.

Comme cette période est l'âge scolaire par excellence, ce sont surtout les tendances et les besoins de cet âge qui intéressent l'éducateur. A lui de diriger ces forces sauvages et de les utiliser à bon escient !

4° *La puberté ou la période des intérêts spécialisés* (12 à 15 ans). C'est l'époque des grands intérêts affectifs. La sensibilité est surexcitée; il y a déviation de la sympathie et de l'antipathie; c'est le cœur qui mène l'enfant. L'idée du moi grandit et, avec lui, le désir de plaire, de se montrer, d'être estimé. L'adolescent est fier de sa famille, de son école, de sa ville, de son pays. Il s'enthousiasme pour tout ce qui lui paraît grand, noble et beau; il aime l'histoire, la guerre, les explorations, le sport. Le roman, le théâtre, le cinéma ont une attirance magique.

Intérêts spécialisés (le pubère).

En même temps se développe l'amour de l'indépendance et de la liberté. Plus de promenades en famille ! Les parents deviennent un fardeau à secouer. C'est l'époque des amitiés particulières entre compagnons, de l'attirance vers l'autre sexe. Le soin exagéré de la chevelure, la recherche dans la mise, le désir de plaire et d'être remarqué sont des phénomènes communs à cet âge.

C'est aussi une période de grande instabilité émotionnelle; l'enfant va aux extrêmes: les élans de grande générosité, d'extraordinaire esprit de sacrifice alternent avec des sursauts d'égoïsme et les revendications absurdes de ses droits. Les rêves de grandeur sont suivis d'heures de sombre découragement sinon d'idées de suicide.

L'influence du groupe est souveraine sur cette tête mal équilibrée: les idées courantes sont adoptées sans examen: faire comme les autres est de règle... C'est l'élargissement de l'instinct social, l'imitation servile de tout ce qui frappe vivement l'imagination. Comme le dit encore Stanley Hall, « la jeunesse aime les états

intenses d'esprit et est passionnée pour l'excitation». Platon l'a définie une « ivresse spirituelle ». Elle désire vivre et se sentir vivre.

Voilà bien des énergies en présence ! Au maître du quatrième degré de les conduire à bon port, en donnant aux intérêts qui surgissent de toutes parts une nourriture adéquate et substantielle.

V. MOYENS DE RÉALISATION.

La méthode des centres d'intérêt base l'enseignement — disons mieux: l'éducation tout entière — sur les tendances de l'élève, sur les stimulations qui lui viennent du dedans et, par voie de conséquence, sur les manifestations extérieures de ces forces internes. A chaque instinct qui éclôt, à chaque catégorie d'intérêts qui évoluent, correspondent, dans le milieu où vit l'enfant, des séries d'objets qui fournissent à ces forces natives l'occasion de s'exercer.

De cette union entre le sujet agissant et l'objet sur lequel se portent ses activités, naît spontanément l'intérêt, lequel n'est en somme qu'une heureuse harmonie entre l'enfant et la matière. L'éducation doit en déduire que le point de départ ne peut être la science à acquérir, le programme scolaire, mais bien l'enfant lui-même, ses impulsions spontanées, ses activités naturelles... De là, l'absolue nécessité de choisir les matières d'étude en tenant compte de la psychologie de l'élève, de son caractère, de ses tendances qui évoluent... de là, aussi, l'obligation d'adapter les activités scolaires à la vie tout entière de l'enfant et en particulier, à sa vie familiale et sociale.

Or, cette vie comporte une multitude de connaissances que l'enfant s'est assimilées spontanément, et un nombre considérable d'occupations auxquelles il se livre d'instinct, selon les impulsions du moment et les intérêts en cours. S'emparer de ces notions éparses et de ces activités foncières, y agencer un programme d'éducation scientifique et morale et faire servir habilement le tout au développement intégral de l'être à former, telle est la tâche que se donne la méthode en question. Essayons de dire comment elle l'exécute.

Occupations manuelles. — Pratiquement, la méthode des centres d'intérêt est essentiellement active. Elle trouve son point de départ dans le besoin d'activité de l'élève, dans le désir qu'il éprouve de faire travailler ses organes, de venir en contact toujours plus intime avec le monde matériel qui l'entoure. Le terme « occupations manuelles » qu'on applique souvent à ces activités instinctives, doit être interprété dans son acception la plus large, dans le sens d'exercices physiques quelconques auxquels l'enfant s'adonne pour affiner ses sens, développer ses forces et goûter la joie de vivre. Nous sommes donc loin de toute idée d'effort constant et ordonné vers un but utilitaire et productif, puisqu'il ne s'agit que d'activités naturelles, qui préparent la voie à la mise en branle des fonctions supérieures.

Le jeu. Le jeu spontané, solitaire ou groupal, fait partie intégrale de ces occupations. L'enfant qui cueille une fleur et la décompose, celui qui défait un jouet mécanique pour en connaître l'agencement des parties, celui qui construit un fortin dans le sable pour le défendre ensuite contre ses camarades qui en font l'assaut, tous ceux-là se livrent à des occupations dont il est aisé de tirer parti pour nourrir et développer les facultés intellectuelles. Le travail manuel pour lui-même, comme branche ajoutée aux autres, serait un non-sens. Il faut le considérer uniquement dans sa valeur formatrice, comme point d'appui des activités supérieures et moyen d'acquérir expérimentalement un grand nombre de notions théoriques. Ces dernières constituent trop souvent une connaissance de mots, une science toute superficielle puisée dans les livres et non dans les choses. Les formules arides, simplement mémorisées, ne s'adaptent pas au désir profond de l'élève; elles ne peuvent devenir des centres d'activités réelles, parce qu'elles ne correspondent à aucune phase des intérêts de l'enfant. Voilà pourquoi la méthode les rejette et les remplace par des faits vécus. Mots et formules ont droit de cité, car ils condensent la matière abstraite, mais leur place est au terme des efforts, non au point de départ...

Il n'est guère possible d'indiquer en détail la manière dont on procède pour faire servir les occupations quotidiennes de la vie comme source de l'instruction; cela dépend de bien des facteurs: il y a le maître lui-même tout d'abord, ses goûts, ses dispositions, ses aptitudes; puis il y a l'élève, le milieu, l'époque de l'année,

les événements du jour et d'autres circonstances plus ou moins imprévues. Quelques exemples pratiques éclaireront aisément le processus.

Puisque la méthode part de l'expérience vécue, chaque notion s'enseignera au moment précis où les faits se produisent. Voici l'hiver: les élèves glissent et patinent; la neige apparaît et leur procure des amusements divers... En même temps ils prennent contact avec tout un cortège de petites misères: rhumes, engelures, gerçures, gripes, etc. les font souffrir... Que de notions scientifiques à faire acquérir à propos de ces expériences!... Un vase se fend sous l'action de la glace qu'il renferme: faire constater la force expansive de la glace... Un élève est resté en classe, les pieds mouillés par la neige; le lendemain, il est malade: le maître fera découvrir le pourquoi et profitera de la circonstance pour indiquer les moyens de se protéger contre les maladies amenées par l'hiver.

Un arbre couvert de givre, un paysage sous la neige, un auvent d'où descendent des cônes de glace, seront d'excellents sujets d'observation, de croquis rapides, d'exercices de vocabulaire et de rédaction. En géographie, ce sera le moment de parler des glaciers, des neiges éternelles, des peuples habitant dans des huttes de neige, des animaux à fourrures épaisses, des pays du Nord, des régions toujours couvertes de glaces... Par association naturelle d'idées, on viendra aux icebergs et à leurs dangers pour la navigation, point qui pourra s'illustrer de l'histoire du « Titanic ». Puis on parlera des Esquimaux, de leurs mœurs, de leur manière de se nourrir et se vêtir; on songera aux régions arctiques et antarctiques, aux grands explorateurs polaires: Nordenskiöld, Amundsen, Peary, Nobile et d'autres; aux moyens extra-modernes mis en œuvre pour arriver aux pôles: dirigeables, avions, sous-marin Nautilus, etc. Une étude historique sur ces grandes expéditions présentera à ce moment le plus vif intérêt.

Il va de soi que ces notions ne sont pas uniquement l'objet d'un exposé verbal de l'instituteur; elles seront en grande partie le résultat des recherches personnelles des élèves dans les ouvrages que renferme la bibliothèque de l'école. Les enfants prennent des notes, les classent, les rédigent avec ordre, les communiquent à leurs camarades, les discutent entre eux sous la direction du

maître, etc. C'est le travail fécond sous la poussée toujours plus active de l'intérêt que fait jaillir la vie elle-même.

Un second exemple pour illustrer la méthode... Voilà le printemps; c'est le moment de retourner le sol,

Le printemps. de semer pois et carottes, oignons et poireaux,

Le jardinage. de planter des arbres fruitiers ou de les tailler.

Au lieu de dire d'avance, dans des leçons systématiques données en classe, comment tous ces travaux s'exécutent, le maître invite les élèves à consulter l'un ou l'autre livre sur la matière, à prendre conseil chez leurs parents, à observer ce que fait le jardinier voisin, etc... Puis au premier beau jour, les enfants vont au jardin, prennent bêches et râteaux, se partagent la besogne et, par groupes de trois ou quatre, se mettent à l'ouvrage. Le sol est retourné avec entrain et reçoit les semences prévues...

De retour en classe, le maître invite chaque groupe à rédiger un rapport sur le travail accompli ou à en faire le sujet d'une communication verbale devant les camarades. Excellentes occasions d'écrire et de parler que ces mises en contact direct avec les réalités de la vie!... L'enfant parle et rédige parce qu'il a vraiment quelque chose à dire... Ces exercices seront aussi de bons points de départ pour l'étude du vocabulaire adéquat aux opérations effectuées et aux outils du jardinier.

Pendant les semaines qui vont suivre, les semis ne seront pas laissés à l'abandon; on les visitera régulièrement, et les groupes intéressés y feront de concert les travaux exigés par la croissance des plantes. Binage et arrosage, protection contre les oiseaux ou la vermine, récolte et conservation des produits constitueront autant de nouveaux points de départ donnant lieu à diverses activités intellectuelles et à des exercices scolaires. Les élèves tiendront note des heures de travail, du prix des semences et des engrais, de la valeur approximative des récoltes. Autant d'occasions nouvelles de lire et d'écrire, de composer des problèmes pratiques et de calculer des choses réelles!...

Dans le but de favoriser davantage encore les occupations pratiques qui constituent le point de départ

Salle spéciale

de travail manuel.

et la base de l'enseignement, certaines écoles aménagent une salle où sont disposés de grands bacs de sable et d'argile plastique. Les enfants y apportent tout ce qui peut les aider dans

leurs travaux: planchettes, bâtonnets, ficelles, fils de fer, cailloux, pierres, branches, plantes, gazon, images, papier de couleur, carton, etc. Des caisses et des casiers spéciaux sont à leur disposition; ils y rangent le tout avec ordre et tiennent eux-mêmes la salle en état de propreté. C'est là surtout que les élèves donnent libre cours à leur tendance à construire et à réaliser; c'est là qu'ils conçoivent et combinent, passent de la pensée à l'action et inversement, de la représentation matérielle à l'idée plus abstraite.

En voici une occasion entre mille. Au cours d'une promenade, les élèves ont aperçu des collines et des dépressions de terrain; ils ont vu couler l'eau d'une rivière et, sur place, on leur a parlé de versants, de rive droite et de rive gauche, d'amont et d'aval, d'affluent et de confluent, de bien d'autres choses encore... Peut-être même ont-ils pris rapidement quelques croquis...

Tout cela va servir à des réalisations manuelles. Arrivés à l'école, ils vont reproduire, en relief dans le sable, le paysage qu'ils viennent de voir. Ils y représentent le lit tortueux du cours d'eau, ses rives herbeuses, le vieux moulin en ruine, les versants de la vallée, les ruisselets qui y serpentent, la ligne de partage des eaux, etc. Leur fantaisie pourra y joindre une île imaginaire, creuser un étang ou bâtir un hameau... Chacun y mettra du sien, soit pour reproduire exactement la réalité, soit pour l'embellir encore et l'agrémenter dans les limites du possible et du vraisemblable.

Le plus souvent, ces travaux se font par groupes de trois ou quatre élèves, qui discutent entre eux le projet à réaliser et l'exécutent de concert. On vise ainsi à la formation du caractère et on favorise l'éducation sociale.

Pour l'enseignement des sciences naturelles, les élèves construisent en grande partie ou apportent de chez eux le matériel d'observation et d'expérimentation qui permettra d'aboutir aux lois abstraites. Les enfants eux-mêmes, formés en groupes, manipulent et constatent, comparent, généralisent et concluent, procèdent à la redécouverte ou tout au moins à la vérification des lois scientifiques accessibles à leur âge. Un syllabus très simple les guide en indiquant clairement la suite des opérations.

Comme toujours, les expériences sont suivies de comptes rendus oraux ou écrits, dans lesquels des élèves désignés communiquent

à toute la classe les manipulations faites et les résultats obtenus. Ces relations provoquent des échanges de vues critiques, des mises au point et des précisions indispensables. Bien souvent aussi, elles sont l'occasion de recherches supplémentaires dans les ouvrages de la bibliothèque ou de demandes de renseignements à des personnes compétentes du village.

Voilà quelque peu illustrée la manière dont la méthode des centres d'intérêt tire parti de l'expérience des enfants. Elle veut mettre l'école en rapport avec la vie, instruire par la vie elle-même, par les activités qui intéressent les élèves parce qu'elles s'adaptent à sa mentalité. Pas de longs exposés verbaux appuyés de vagues figurations ou sommaires au tableau noir. L'élève est acteur au lieu d'être simple auditeur ou spectateur. Au lieu de recevoir la science de seconde main et de répéter ce qu'on lui a dit, il la découvre et l'acquiert par lui-même.

Individualisation de l'enseignement; tâche du maître. — Par le fait même que les travaux scolaires deviennent des tâches personnelles, que la science s'acquiert de première main par l'élève lui-même, l'enseignement perd son caractère simultané; l'instruction n'est plus distribuée à une grande masse et d'une manière uniforme, mais elle s'efforce de s'adapter aux besoins de chacun et à ses intérêts du moment. Le maître réduit au minimum son intervention directe pour laisser le plus d'initiative possible à l'enfant lui-même. Chaque élève marche à la vitesse dont il est capable; il donne à ses recherches une ampleur en rapport avec ses moyens d'action personnels, son intelligence, sa ténacité, son esprit de travail et sa puissance de création.

Point n'est besoin d'attendre les retardataires, les lents d'esprit ou les arriérés: chacun avance de son pas à lui et règle à volonté son propre mouvement. N'importe quelle réalisation manuelle admet des degrés divers de perfectionnement; n'importe quelle recherche scientifique comporte des possibilités très grandes de développement et de profondeur, tandis que ses applications peuvent se ramifier presque sans limites.

Dès lors, un élève médiocre se contentera du peu dont il est capable, tandis que le mieux doué avancera rapidement et donnera à son travail une ampleur beaucoup plus grande.

Quant au maître, il s'abstient de trop frayer la voie; il met les enfants aux prises avec les difficultés d'un problème et leur laisse le plaisir de triompher des obstacles parfois imprévus qui barrent la route. Sa tâche est celle d'un guide; il stimule les énergies et encourage les efforts; il suggère parfois une solution, mais ne la donne pas toute faite; jamais il n'enlève la joie de la découverte personnelle.

Le maître dirige.

De ce qui précède, on serait tenté peut-être de conclure que la tâche du maître est devenue insignifiante. Qu'on se détrompe!... Les méthodes nouvelles exigent de la part de l'instituteur un dévouement constant à ses élèves, des recherches personnelles nombreuses et fatigantes, un savoir étendu autant que profond... Il doit étudier les enfants, essayer de comprendre leur mentalité, tenir compte de leur état d'âme et y adapter son enseignement. Jamais il ne doit les presser de parvenir à un résultat, mais permettre à la vie de se manifester et l'observer en toute patience afin de fournir l'impulsion qui convient. Il se garde bien de troubler par des remarques importunes ou hâtives l'élève qui concentre ses forces sur une idée venant d'éclorre: il craindrait de briser l'élan et de faire choir le courage. Attendre le moment opportun, respecter l'originalité des combinaisons, favoriser la recherche, voilà la part du maître!

Tâche difficile.

A lui de prévoir — sans toutefois les imposer — les exercices à faire, les questions à traiter, les expériences qui peuvent amener la solution d'un problème, les manières très diverses dont les enfants, laissés à leur propre initiative, peuvent arriver à un résultat identique. Au maître encore incombe la tâche de songer au matériel nécessaire, de mettre à la disposition des élèves les ouvrages à consulter, de composer les syllabus des expériences scientifiques, de vérifier peut-être les appareils... Comptes rendus des opérations, croquis qui les illustrent et conclusions qui s'en dégagent doivent passer sous son contrôle...

Il faut qu'à tout moment il soit prêt à conseiller et à reprendre, à redresser l'erreur et à faire entrevoir avec confiance le résultat.

Grande doit donc être sa propre préparation et vastes ses connaissances, afin de ne pas se trouver à court devant des solutions inattendues ou des résultats faux. Beaucoup de jugement et un grand esprit de réflexion lui sont nécessaires pour tirer des faits

d'expérience ce qui forme l'élève, pour coordonner les branches du programme et en faire pour chacun une totalité vécue, pour vérifier des découvertes faites et des renseignements fournis.

Jamais il ne doit rejeter à priori une solution parce qu'elle ne cadre pas avec la sienne ! Il doit être assez perspicace pour découvrir la part de vérité qu'elle contient et en faire le point de départ de recherches nouvelles, pour laisser toucher du doigt la part d'erreur et la faire rejeter. Des mots comme « cela ne vaut rien », « recommencez » et d'autres analogues qui décontenancent et découragent, ne doivent jamais tomber de ses lèvres. Tout effort sera stimulé, pourvu qu'il parte de l'initiative personnelle. L'enfant s'habitue de plus en plus à compter sur lui-même, à se tirer d'embarras seul, à agir avec persévérance et à développer par son action propre les possibilités de sa riche nature.

* * *

Le programme. — Le programme est le cadre dans lequel évoluent les notions à enseigner. Les partisans des centres d'intérêt exigent que l'instituteur le compose lui-même et qu'il soit laissé une grande latitude dans le choix des points à traiter. L'unique règle directrice est celle-ci : faire connaître à l'enfant ce qu'il doit savoir pour s'adapter à son milieu et faire convenablement son chemin dans la vie. En conséquence, il devra apprendre : *a*) certaines matières qui sont plutôt des techniques, des moyens d'acquérir les autres connaissances : la lecture, l'écriture et le calcul ; *b*) certaines branches scientifiques proprement dites : langue maternelle, histoire, géographie, sciences naturelles, etc. En outre, l'éducation sensorielle est l'objet de soins particuliers.

Les matières en question ne s'enseignent pas séparément ; elles n'ont pas entre elles de cloisons étanches, mais elles se compénètrent, se soutiennent et s'éclairent les unes les autres. Pour parvenir à cette indépendance réciproque et à ce mutuel appui, le maître s'efforce de faire tirer d'un fait vécu, d'un phénomène expérimenté tout ce qu'ils sont capables de rendre. Il en fait des centres et les envisage sous les divers aspects sous lesquels ils se présentent dans la réalité : aspects historiques, géographiques, physiques, linguistiques, etc. Une fois engagé dans une voie donnée, l'enfant y reste et exploite le fait aussi longtemps qu'il y trouve de l'intérêt et qu'il parvient à en dégager des connaissances utiles.

De plus, le programme ne constitue pas un cadre rigide dont l'élève ne peut sortir. Il est simplement et
Grande liberté l'élève ne peut sortir. Il est simplement et
dans le choix uniquement une indication générale de la
de la matière. route à suivre; de par sa nature même, il est
essentiellement mobile et élastique. A n'im-
porte quel âge, l'enfant aborde n'importe
quelle notion scientifique, pourvu qu'il y soit conduit par son
expérience vécue et qu'elle se pose devant lui comme un problème
à résoudre. En arithmétique, en sciences naturelles, en gram-
maire, on ne craint pas d'aborder des questions que les program-
mes traditionnels réservent pour un âge plus avancé, pourvu
que l'élève en sente le besoin et qu'il manifeste les aptitudes suffi-
santes.

Les branches spécialement qualifiées de techniques, la lecture
et l'écriture en particulier, ne sont pas dès le
Techniques. début, imposées de façon systématique ni ap-
prises mécaniquement. Le temps que nous y
consacrons dans nos écoles traditionnelles s'emploie tout d'abord
à donner à l'enfant l'habitude de bien observer les faits qui se
déroulent dans son milieu, à associer ces phénomènes avec les
mots qui les symbolisent, à exprimer, d'une manière correcte
et claire, ce qu'il sent et ce qu'il pense. A ces exercices d'obser-
vation sensorielle et d'expression verbale s'ajoutent ceux d'expres-
sion graphique. De même que l'enfant nomme et dessine les objets
vus ou palpés, de même on lui en fait reproduire les symboles
graphiques: c'est la lecture — appelée globale — et l'écriture,
à l'occasion des expériences vécues. Plus tard, l'élève prend aisé-
ment l'habitude de décomposer les phrases en mots, et ceux-ci,
en syllabes et en lettres; il lit d'une façon intelligente et naturelle,
sous la poussée du besoin et de l'intérêt. Par là même, on évite
une perte de temps considérable et on supprime ces fastidieux
exercices mécaniques d'écriture et de lecture auxquels les enfants
se livrent sans aucun goût, parce qu'ils n'en sentent nullement
l'utilité.

On procède de la même manière pour le calcul, qu'on enseigne
également à l'occasion de ce que l'enfant voit et entend, touche
et expérimente autour de lui. De nouveau l'élève agit et mani-
pule... Et de nouveau sont supprimées les répétitions intermi-
nables et fatigantes des tables d'addition et de multiplication,
de soustraction et de division, qui occupent une partie si consi-
dérable de l'horaire actuel.

On le voit, l'essentiel dans le programme, ce ne sont pas les notions à enseigner, les formules à reproduire ou les pages à mémoriser... Ce qui importe, c'est l'enfant lui-même, son évolution graduelle, ses besoins sentis, ses intérêts du moment, son développement harmonieux, son adaptation à la vie sociale. Une notion quelconque ne lui est présentée que lorsqu'elle est entrée pratiquement dans sa vie, et que son intelligence est en état de la comprendre et de se l'assimiler.

Conçue de la sorte, la matière à enseigner n'exige plus guère la collaboration de spécialistes de renom qui, chacun dans sa branche, élaborent un programme touffu et fouillé, sinon parfois inabordable. La vie elle-même, l'enfant, à mesure qu'il évolue et se développe, indiquent au maître attentif ce qu'il doit servir à sa jeune intelligence en fait de nourriture scientifique.

Manière d'exploiter un centre. — Cette question a été traitée déjà partiellement là où nous avons montré comment les travaux manuels, ou plutôt les occupations journalières de l'enfant, deviennent le point de départ de toute l'instruction. L'idée-mère est celle-ci : à tout instant, la pensée et l'action doivent être intimement unies. L'élève, par son propre effort, doit dégager, des faits et des phénomènes de la vie courante, les lois qui les régissent.

L'expérience de l'enfant est donc la base de toute étude; chaque notion apprise provient directement de la vie elle-même, des activités auxquelles l'élève, guidé par le maître, se livre spontanément et sans contrainte parce qu'elles sont conformes à ses tendances profondes. Ces tendances et les activités qui en résultent sont foncièrement dynamiques; elles ne cessent jamais de se dérouler, pas plus que la pensée qui les accompagne et les dirige ne cesse de surgir.

La méthode, c'est-à-dire la voie par laquelle l'esprit arrive à la connaissance, c'est donc l'enfant lui-même qui la crée. Il suit le mouvement spontané de ses penchants, la direction de sa curiosité naturelle, qui le porte instinctivement à se rendre compte du « comment » et du « pourquoi » des phénomènes.

Et remarquons que l'enfant, dans ce libre exercice de son instinct de savoir ne s'inquiète pas si les notions qu'il aborde, si les questions qu'il se pose à lui-même ou à d'autres, l'introduisent dans le domaine de telle science plutôt que de telle autre. Il ne s'arrête pas à ces classifications péniblement élaborées par les adultes, mais il continue sa route et passe d'une idée à l'autre, jusqu'à ce qu'il ait épuisé le sujet. La méthode des centres d'intérêt est la marche naturelle de son esprit. Spontanément, les idées surgissent, se groupent et s'associent; elles se succèdent sans fin dans l'ordre de leur liaison naturelle, qui n'est jamais celui d'une science donnée.

Peu importe donc que les activités en question conduisent un élève à la découverte de notions d'ordre géographique, suivies d'un train d'idées se rapportant à l'agriculture ou à l'arithmétique. L'essentiel est que l'élève pense et cherche par lui-même, qu'il exerce ses facultés et développe son énergie vitale. Le maître, l'encourage et lui laisse toute liberté dans la continuation de ses efforts.

Cette méthode de la concentration des branches d'enseignement, basée sur l'activité libre de l'élève est d'une fécondité extraordinaire; elle varie sans fin dans les directions qu'elle fait prendre et dans les applications auxquelles elle conduit l'enfant. Tout en partant d'un même point, d'un même fait de vie, deux élèves arrivent, après quelque temps de recherche, à des résultats très diversifiés au point de vue des sciences auxquelles les notions trouvées appartiennent. De plus, les choses les plus simples, les actions les plus ordinaires peuvent servir de points de départ, pourvu qu'elles tombent dans le champ d'observation de l'élève, pourvu qu'on les choisisse dans sa sphère d'activité, dans le rayon de son expérience vécue.

Voici, par exemple, deux enfants qui mangent chacun une orange. Cette action, si banale qu'elle soit, peut servir de base à un long et sérieux travail de recherches, aboutissant, chez les deux enfants en question, à des connaissances aussi variées que multiples.

Chez le premier, elle peut conduire à des recherches d'ordre géographique et économique. Il peut se demander d'où viennent les oranges et se documenter sur les pays producteurs de ces fruits; leur situation, leur climat, leurs productions agricoles et industrielles, leurs voies de communication, les habitudes et les mœurs

de leurs habitants, les ports qui exportent des oranges, les mers que ces fruits ont traversées pour arriver en Belgique, etc... Une fois ces faits acquis, des questions d'ordre plus directement économique viendront s'y greffer: Combien coûte une orange dans le pays d'origine? Combien la paye-t-on ici en Belgique? D'où vient la différence des prix? Par quels intermédiaires les oranges ont-elles passé? Quelles manipulations ont-elles subies?... La question du commerce en gros et en détail pourra surgir; les courtiers et les entrepreneurs de transport viendront sur le tapis; l'enfant songera aux précautions à prendre pour conserver les oranges, à la valeur nutritive de ces fruits, à l'utilisation des pe-lures et à bien d'autres choses encore. A ces notions sur le rôle économique du fruit, pourront se juxtaposer des recherches, dans des ouvrages spéciaux, sur l'oranger: sa culture, sa taille, son entretien, ses feuilles, ses fleurs et ses fruits...

Mais voyons à quel train d'études vient d'aboutir le second élève. Il a réfléchi sur le goût de l'orange et l'a examinée au point de vue digestibilité. Puis, il en a observé la forme et la couleur. De là lui est venue l'idée de dessiner le fruit d'après nature et de le modeler en terre plastique. Et naturellement sont venues de judicieuses applications artistiques à une bordure ou à un motif de carrelage. Puis, les associations se continuant sans arrêt, il a pénétré dans le domaine des formes géométriques en songeant à la sphère, à la zone et à l'onglet à propos desquels il fera des calculs de surfaces et de volumes... Peut-être aussi l'orange et ses aspérités lui ont-elles fait penser à la rotondité de la terre, à ses vallées et à ses montagnes, aux antipodes et à leurs habitants, aux voyages de circumnavigation d'autrefois et aux découvertes des grands explorateurs. Les occasions sont nombreuses d'y rattacher d'intéressantes lectures sur l'histoire et la géographie, de rédiger des comptes rendus et de se former au style, d'affiner l'expression verbale en communiquant à d'autres les résultats des recherches.

Nous venons de partir du simple fait de manger un fruit. Les jeux des enfants — entendons par là non les jeux *Les jeux.* soi-disant éducatifs, qui sont des inventions d'adultes, mais ceux auxquels les enfants se livrent spontanément quand ils sont laissés à eux-mêmes — les jeux offrent une mine inépuisable de centres d'intérêt, de points d'appui d'où peut surgir l'instruction. En voici un exemple :

Tous nous avons vu des bandes d'enfants jouer à la guerre. Le bonnet de police sur la tête, le sabre au côté, le pistolet ou le poignard à la ceinture, ils s'attaquent avec entrain... Pourquoi ne pas tirer profit de cet instinct combatif pour entamer de fructueuses et intéressantes recherches historiques sur les armes à travers les âges? Commençant à la pierre éclatée, puis taillée, on passerait par le javelot et la lance, l'arc et la flèche, pour arriver à nos lance-torpilles et nos tanks, nos avions de combat et nos gaz asphyxiants. Certaines armes primitives pourront être confectionnées par les élèves eux-mêmes et, l'imagination constructive aidant, elles donneront lieu à d'intéressants croquis représentant des scènes de la vie primitive, suivis à leur tour de vivantes narrations ou descriptions des faits imaginés.

A cette première série de recherches s'ajustera naturellement une étude historique des moyens de défense, qui évoluent avec les moyens d'attaque et s'adaptent aux diverses armes inventées. Il ne sera pas difficile aux élèves de construire dans le sable ou l'argile l'ancien camp romain ou l'oppidum des Aduatiques, non plus que d'entourer d'un fossé un vieux château fort ou de creuser un minuscule réseau de tranchées représentant les abris de la grande guerre.

L'esprit d'invention se donnant libre cours, produira des merveilles d'ingéniosité; les recherches personnelles, les discussions entre les élèves associés en groupes pour une tâche donnée, iront leur train, toujours plus animées et plus fécondes... Et sans s'en apercevoir, sans même s'en douter, ils feront des acquisitions scientifiques en grand nombre. L'instruction viendra, l'éducation se fera par la culture des facultés mises en œuvre, tout en laissant goûter aux élèves le plaisir intense qui accompagne les efforts généreusement accomplis et les découvertes qui en sont la suite.

On pourrait multiplier les exemples qui illustrent la fécondité inépuisable de la méthode. Ajoutons que cette fécondité et cette richesse mêmes exigent de la part du maître qui l'emploie un dévouement très grand à sa tâche, le sacrifice continu de ses aises, une instruction et des connaissances très vastes et s'élargissant toujours... Il lui faut déployer une attention constante pour veiller à ce que chaque élève se développe dans le sens de ses goûts et de ses aptitudes, tout en acquérant les notions cultu-

relles, scientifiques et techniques que nul homme ne peut ignorer dans la société moderne.

En même temps, par le fait même de la mise en œuvre de la méthode des centres d'intérêt, le maître observe pratiquement les grands principes qui sont à la base de toute saine pédagogie; il va du concret à l'abstrait, du simple au plus complexe; il fait concourir toutes les activités du corps et de l'esprit à l'acquisition de la connaissance, à la culture des facultés supérieures et de la volonté; il adapte l'enfant au milieu physique et social, intellectuel et moral dans lequel il est appelé à vivre...

VI. LIBERTÉ ET DISCIPLINE.

Une certaine liberté. La méthode exposée exige, comme corollaire naturel de son emploi, une modification dans la manière de concevoir la discipline. Elle entraîne pour l'élève une certaine liberté d'aller et de venir, de se déplacer quand il en sent le besoin pour faire quelque expérience ou compléter ses renseignements, de s'entendre avec des condisciples et de discuter librement les conditions d'un projet à réaliser, de s'adresser au maître à n'importe quel moment pour en obtenir aide ou conseil...

Elle suppose en outre qu'aucun cadre horaire rigide ne vienne arrêter son plan, et qu'il lui soit loisible de continuer ses efforts dans une direction donnée aussi longtemps qu'il y trouve goût et utilité. De plus, l'enseignement devenant individuel, chaque élève travaille selon ses tendances. Sous tous ces rapports, il y a liberté, absence complète de toute contrainte, de toute intervention malencontreuse du maître ou du règlement.

Qu'on ne s'y méprenne pas cependant: cette liberté n'est et ne peut être absolue sous tous rapports.

Pas de liberté absolue. Dans tout groupement humain, les droits de l'un sont limités par ceux de l'autre; il y a des devoirs à remplir, des restrictions qui s'imposent, une gêne nécessaire... Et puis, il y a chez l'enfant des tendances à surveiller, des instincts qui contrecarrent directement les bonnes relations sociales, des penchants qui vont à l'encontre de la loi morale... Impossible d'ailleurs de vivre en

bonne harmonie sans s'astreindre à certaines règles élémentaires de politesse, de convenance ou de stricte nécessité matérielle. La vie apporte chaque jour mille occasions de se gêner, de se restreindre, de refréner le désir de suivre le caprice du moment et de faire à sa guise...

Il en résulte qu'il ne peut s'agir que d'une liberté relative, restreinte non par des règlements draconiens, mais par le bon sens que tout être humain porte en soi, par ces mesures qu'édicte une saine morale basée sur la loi divine... Mais la préoccupation constante du maître ne doit pas être de défendre et de sévir ; elle consiste, au contraire, à faire surgir des activités donnant occasion de penser et de réfléchir, d'aller et de venir sans déranger personne, bref d'être engagé à fond dans des travaux qui excitent l'intérêt et mènent à la culture de l'esprit et du cœur.

* * *

Conclusion. — Nous nous sommes efforcé d'exposer la méthode des centres d'intérêt d'une manière aussi objective que possible. Elle est appliquée plus ou moins intégralement dans un certain nombre d'écoles en Belgique et davantage encore à l'étranger. En Autriche, elle est obligatoire pour les deux années du degré inférieur. Elle gagne chaque jour du terrain et paraît bien devoir en conquérir encore dans un avenir immédiat... Comme nous l'avons dit ci-dessus, elle respecte tous les grands principes qui président à l'évolution de l'âme enfantine. Mais de plus, elle évite et corrige les défauts qui entachent trop souvent nos méthodes actuelles: abus des procédés purement verbaux, psittacisme, passivité, discipline contre nature, culture forcée de la mémoire, absence d'intérêt, science sans contact avec la réalité, éducation qui n'adapte pas à la vie sociale, etc.

Un danger cependant paraît la guetter: c'est le manque d'ordre dans les notions acquises par l'élève, le défaut d'enchaînement logique qui doit nécessairement relier les connaissances, si l'on ne veut pas qu'elles perdent la valeur scientifique et éducative qu'on en attend. Le temps et l'expérience lui permettront sans aucun doute de contourner l'obstacle...

Ajoutons un dernier mot. A côté des intérêts spontanés que provoque l'éclosion des tendances naturelles, il y a les intérêts supérieurs, surnaturels; à côté et au-dessus des besoins biologiques existent les besoins spirituels des âmes. Le maître chrétien ne manquera pas de cultiver ces intérêts et de pourvoir à ces besoins...



L'ART D'INTÉRESSER PAR LA PAROLE.

Nous avons traité la question de l'intérêt du point de vue purement psychologique et abstrait dans notre étude sur les centres d'intérêt de l'enfant. Nous ne voulons ici que rappeler quelques moyens pratiques à mettre en œuvre pour introduire dans l'enseignement cet important facteur de l'intérêt qui intervient d'une manière si efficace dans tous les domaines de l'éducation. Encore limiterons-nous nos suggestions à l'art d'intéresser par la parole.

On a dit que celui qui sait bien parler tient les enfants dans sa main. A l'école primaire, la parole du maître n'a peut-être pas l'importance qu'a celle du professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur. La tâche principale de l'instituteur n'est pas de communiquer verbalement, en formules impeccables, une science toute faite, fraîchement cueillie dans les livres. Il s'agit surtout et avant tout d'éveiller les forces latentes de l'élève, de le faire chercher par lui-même, de le laisser « trotter devant soi », selon l'expression pittoresque de Montaigne... Néanmoins la parole du maître reste un puissant moyen d'action, et il peut ne pas être inutile d'examiner les possibilités de la faire parvenir à son maximum d'efficacité et de rendement.

1. En général, on peut affirmer que pour persuader les autres, il faut être profondément convaincu soi-même.

Conviction personnelle. On ne donne pas ce qu'on n'a pas, dit le proverbe. Le vase ne déborde que de son trop-plein... Si donc on veut bien parler sur un sujet quelconque, il faut s'en pénétrer intimement; il faut l'étudier à fond, le tourner et le retourner sur toutes ses faces... Faute de cette préparation soignée, on risque de parler du bout des lèvres, sans feu et sans conviction. On parlera parce que l'heure est venue d'ouvrir la bouche, mais on n'a rien à communiquer, on n'a rien à dire, parce qu'on n'a point pensé.

Par contre, il est relativement facile d'extérioriser ce dont l'esprit déborde; il est aisé d'entretenir les élèves de choses qu'on a faites vraiment siennes par la méditation et l'étude, par un travail intense en surface et en profondeur. On exposera sans difficulté un fait qu'on a vécu et qui se confond avec l'expérience de tous les jours.

Une préparation sérieuse de la classe est donc indispensable. Le maître qui possède sa matière à fond sait d'où il part et où il doit aboutir. Ayant fixé les étapes et repéré les points d'appui, il court peu de risque de s'embrouiller et de se perdre. Si l'homme qui enseigne n'est pas sûr de ce qu'il avance, s'il hésite et tâtonne s'il revient sur ses pas ou se contredit, il ne portera ni la conviction dans les intelligences ni le feu dans les cœurs.

2. Dès lors que la matière a subi ce travail d'assimilation profonde, le maître sera capable de parler librement et d'exposer sans être l'esclave d'un texte ou d'un livre. Etre à tout instant forcé de jeter les yeux sur un manuel enlève toute vivacité d'allure et tout feu dans l'expression. De plus, l'enfant qui constate que le maître ne connaît pas sa matière perd confiance et se défend difficilement d'une impression de mésestime à son égard. Il sera d'ailleurs bon que l'exposé s'écarte du mot à mot du manuel, et il faut détruire l'idée qu'il n'y a d'exact et de scientifique que ce qui est dans les livres. La croyance aveugle en tout ce qui est imprimé est une tare à combattre. Et dans cet ordre d'idées, nous croyons qu'il ne sera pas déplacé de la part du maître de condamner éventuellement l'un ou l'autre passage du livre, ou du moins, de lui donner une interprétation différente de celle de l'auteur. La possession pleine et entière du programme à enseigner, jointe à une large assurance et à une certaine liberté d'appréciation, donnera aux élèves une haute idée du savoir de leur maître...

3. La parole doit être simple et sans artifice. Un langage emphatique, des formules à effet, des mots creux ne sont jamais de mise, et à l'école primaire beaucoup moins qu'ailleurs. On a dit qu'on possède bien une notion lorsqu'on est à même de la faire saisir par le premier venu. Des choses bien comprises, profondément senties s'exposent en général avec justesse et clarté. Une intelligence qui est à la hauteur des faits jouit d'une large indépendance à l'égard

des mots dont elle se sert. Elle sait mettre sa science sous « cent visages divers », et trouve aisément les termes qui rendent le mieux et le plus exactement sa pensée. S'embarrasser dans les formules, être l'esclave d'un terme et se trouver dans l'incapacité de sortir de ce vêtement d'emprunt pour donner une autre forme à l'expression de sa pensée, est une preuve que cette pensée manque de netteté et de précision, qu'elle reste embrouillée et peu maniable.

4. Il va sans dire que non seulement la matière, mais encore les mots qui la rendent doivent à tout instant s'adapter à l'intelligence et au degré de développement linguistique des élèves. La préoccupation du maître sera de se faire comprendre et non de se faire admirer. Une sottise vanité trouve parfois une étrange et ridicule satisfaction à étaler une science hors de portée de l'intelligence enfantine. « Notre maître est savant, puisqu'on ne comprend pas ce qu'il dit... » Le pédantisme est nuisible à la fois à l'élève, qui ne profite pas de ce qui le dépasse, et au maître, qui tôt ou tard finit par être réduit à sa vraie petite valeur d'homme prétentieux et ignorant... Pas de grands mots, pas de phrases ronflantes ni de fleurs de style, mais une parole simple et sincère, qui exprime naturellement et sans apprêt la réalité pensée...

5. En général, un maître qui connaît bien ses élèves, mesure aussi la teneur de leur vocabulaire. Mais il découvre et mesure autre chose encore : à tout instant au cours d'un exposé, il suit les réactions que ses paroles provoquent... Il se peut que son enseignement s'écarte du niveau moyen de la classe, qu'il s'élève trop haut ou descende trop bas... Dans les deux circonstances, le maître perspicace et observateur s'empresse de changer son ton et de l'adapter aux esprits qui l'écoutent. La physionomie des élèves, leur degré d'attention, la direction des regards, leur immobilité sont autant d'éléments qui révèlent l'effet produit.

Un homme expérimenté dans l'art d'instruire sonde à tout instant l'action qu'il exerce et s'empresse de pourvoir aux nécessités du moment. Une protestation muette vient de surgir, une objection se fait jour, il y a de la surprise ou de l'étonnement, on constate de la confusion dans les esprits ou un manque d'adhésion à ce qui vient d'être affirmé : autant de besoins imprévus

auxquels la sagesse du maître sait immédiatement faire face. Peut-être faudra-t-il insister davantage, reprendre l'idée en d'autres termes, se faire plus concret ou plus simple, choisir un autre exemple ou une comparaison nouvelle, accompagner ses dires d'un croquis qui s'adresse aux yeux ou frappe les imaginations... Ce sont les finesses du métier et les leçons de l'expérience qui doivent ici jouer le rôle de guides. . .

6. Une règle essentielle à observer par le maître, c'est de tenir compte du degré de fatigue de ses élèves. Ce degré
Exposés varie selon bien des circonstances: le sujet lui-même, son état de santé, le moment de la journée,
courts. les leçons antérieures, l'état de l'atmosphère, le jour de la semaine sont autant de facteurs qui le modifient. En général, à l'école primaire, un exposé doit être court, parce que les attentions se lassent très vite. Il sera d'ailleurs bon de ne pas tout dire: on risquerait parfois de devenir fâcheusement long et filandreux à l'excès. Les enfants devinent bien des choses, complètent eux-mêmes bien des détails et aiment qu'on laisse une marge pour le travail de l'imagination créatrice. Ce qui est simplement suggéré produit souvent plus d'effet que ce qu'on exprime.

7. Bien des notions d'ordre historique, linguistique, moral et religieux se donneront avantageusement sous la
Savoir forme narrative. Et ici surtout l'enseignement
raconter. devient véritablement un art. Dinter affirme que « l'homme qui ne sait pas conter ne devrait pas se faire instituteur ». Il s'agit avant tout de frapper les esprits. . . Parole chaude et entraînant, relief et variété dans l'expression, intonations convenables, débit lent ou précipité, calme ou enthousiaste, tout sera mis en œuvre pour produire l'impression visée. On évitera de rompre le récit par des descriptions sans fin et des détails inutiles. Au lieu de citer indirectement les paroles des personnages et de multiplier fastidieusement les « que » et les « qui », on fera usage du style dialogué et on variera le ton de manière à laisser deviner quelle est la personne qui parle.

S'il faut éviter d'interrompre le récit par des descriptions malencontreuses, il convient de se garder avec non moins de soin de s'arrêter à tout instant pour se livrer à des réflexions morales hors de saison. Un mot court et placé à point peut être très bien reçu et produire un effet salutaire, mais des sermons interminables, sortis à temps et à contretemps, sont certainement de nature

à ennuyer, et causent plus de mal que de bien, parce qu'ils enlèvent tout charme et tout intérêt à l'histoire en cours.

8. Un exposé quelconque demande, pour être suivi avec fruit et retenu aisément, une division claire et précise.

Bien diviser le récit. Aller à l'aventure expose à des oublis et à des redites, amène des lacunes et des superfluités. La charpente d'un récit doit être solide; l'ordre naturel, logique ou chronologique doit être strictement observé. Ce qui est essentiel sera mis fortement en relief et on y rattachera tout le reste. Les digressions doivent se limiter au strict minimum; elles ne seront d'ailleurs bien reçues que si elles contribuent à accuser davantage les lignes mêmes du sujet traité, si elles viennent à point nommé et s'intercalent naturellement dans le récit.

9. S'agit-il d'un exposé accompagnant des activités pratiques qui l'illustrent, certaines précautions sont indispensables pour en assurer le succès. Tout d'abord, il est nécessaire que les opérations qui se déroulent soient vues par tous les élèves. Ensuite, il faut que l'expérience réussisse: tâtonner, reprendre, échouer et recommencer encore, voilà qui produit une impression désastreuse et enlève définitivement le bénéfice de l'expérimentation. Le maître se rendra donc habile à manier les appareils; il s'efforcera d'être sûr de lui-même, de manière à pouvoir accorder une attention suffisante à l'exposé et aux élèves. Des exercices préparatoires sont souvent indispensables. Dans le même ordre d'idées, on conviendra que les appareils confectionnés par l'instituteur lui-même sont les plus avantageux. Ils sont simples et le maître les connaît à fond. Il lui sera d'autant plus facile de les décrire et de les faire « marcher ».

10. On utilisera les moyens d'ordre plutôt physique et artificiel que mettent habilement en œuvre tous ceux qui sont appelés à exercer une action quelconque par la parole. En général, il doit régner chez le maître une heureuse harmonie entre les expressions que rendent les différentes parties du corps. La mimique sera sobre et le geste expressif et tous deux seront nettement adéquats à l'idée qu'ils soulignent. Ni grimaces ni tics! Ni attitude froidement figée ni mobilité extravagante! Pas de vulgarité, pas de sans-gêne dans les attitudes, pas d'affectation dans les manières, mais une distinction de bon aloi et une certaine aisance dans les mouvements.

Tout excès est nuisible: les gestes brusques, le ton saccadé dénotent la passion; une surexaltation du sentiment, une solennité trop grande ou un pathétique outré font songer à de la comédie.

En outre, l'instituteur s'efforcera d'acquérir une diction pure et un langage correct; il évitera tout défaut de

Diction. prononciation, tout bredouillement, tout accent de terroir. Ni précipitation ni lenteur exagérée...

Guerre aux phrases inachevées, aux mots vagues!... Pas de « machin » ni de « chose »! Pas d'expressions qui reviennent à tout instant et amusent les élèves!... Que le maître rompe l'uniformité de son débit par une expression plus rapide et plus lente lorsque la pensée s'y prête!... Qu'il augmente ou diminue le volume de sa voix si l'occasion est propice!... S'arrêter un instant, parler à mi-voix, prendre un ton plus solennel ou plus mystérieux, dramatiser et colorer le récit, voilà autant de moyens qui, mis sagement en action, contribuent puissamment à subjuguier l'attention et à provoquer l'intérêt... Le maître avisé ne manque pas d'y faire appel...

UTILISATION DU MILIEU.

LEÇONS-PROMENADES.

Leur justification. Les termes leçons-promenades, visites-leçons, excursions scolaires et autres semblables ferment des idées qui leur sont communes. Ils désignent des sorties faites en groupe par les élèves d'une classe sous la direction du maître, dans un but d'étude.

Il n'est pas difficile de justifier en raison ce genre d'exercices. « Rien n'est dans l'intelligence qui n'y soit entré par les sens », dit la vieille formule d'Aristote. Tout ce que l'imagination reproduit ou combine, tout ce que la pensée conçoit ou transforme nous parvient par le canal de nos sens, par ces portes qui livrent passage au monde extérieur d'où nous viennent toutes nos connaissances.

L'école traditionnelle, celle de Pestalozzi et d'Herbart, s'efforce d'amener ce monde extérieur dans les murs mêmes de la classe. Montaigne veut davantage: il exige que l'élève se dérange et aille trouver les choses sur place. « Qu'on lui mette en tête une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses. Tout ce qu'il y aura autour de lui de singulier, il le verra: un bâtiment, une fontaine, un homme... A notre élève, un cabinet, un jardin, la table et le lit, la solitude, la campagne, toutes places lui seront études... »

Rousseau pense de même: « Emile ne jase pas, il agit. Comme il est sans cesse en mouvement, il est forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître beaucoup d'effets; il acquiert de bonne heure une grande expérience, il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes ».

L'école nouvelle, plus encore que les deux pédagogues où elle se trouve en germe, déclare insuffisante l'intuition amenée en classe. Elle demande que le maître jette ses regards au delà de l'espace étroit de son école. Elle veut qu'il sorte de ce milieu restreint et artificiel, qu'il se rende au bois et aux champs, à l'atelier et à l'usine, à la vallée et à la montagne, pour contempler de près ce vaste monde dont l'école, avec ses cartes et ses gravures, ne peut jamais fournir qu'une bien faible idée. Avec Comenius et d'autres, elle sort de ce fatras étriqué de natures mortes et de science formaliste afin que « autant que possible, la sagesse de l'élève ne lui vienne pas des livres, mais du ciel et de la terre, des hêtres et des chênes ».

Et elle s'en va, l'école nouvelle, dans la nature même... Elle va trouver sur place les plantes et les animaux, les rivières et leurs sources, les arbres et leurs fruits... Elle va voir le laboureur sur son champ et l'ouvrier dans l'usine... Et elle présente les monuments eux-mêmes au lieu de montrer leurs images... Elle recherche donc les choses dans le milieu même qui explique et justifie leur présence. Elle regarde l'homme dans l'exercice de son activité et observe les phénomènes de la nature à l'endroit même où ils se produisent.

L'église du village, une chapelle antique, un chêne séculaire, un château en ruines, une vieille ferme, un cimetière désaffecté, un vestige quelconque des temps d'autrefois lui sont autant de lieux de rendez-vous et de buts de promenade.

L'enfant regarde et écoute volontiers ce qu'il aime, ce qui vit... Et il aime l'oiseau qui chante et le sapin qui pousse et l'eau qui murmure... Et il aime le lièvre craintif et l'industrielle fourmi... Et il aime encore le rapide écureuil... non pas empaillé, sur le bureau du maître, mais dans la sapinière noire, où le rongeur grimpe et saute, si gracieux et si agile... Et il aime aussi l'alouette gentille... non pas celle de son livre de lecture ni de la gravure incolore, ni celle de la causerie ou de la leçon de choses... mais celle qui monte dans l'azur et chante la gloire du Dieu qui la fait vivre...

Oui, l'enfant aime tout cela et beaucoup d'autres choses encore. Il aime la belle nature et tout ce qu'elle lui offre avec tant d'abondance et de générosité... Et il les aime parce que tout cela vit

et vibre comme lui; parce que tout cela constitue l'image de sa propre existence et que lui-même s'y rattache par mille affections et mille émotions.

Et le maître avisé connaît la valeur de ces attaches. Il profite de ces liens pour les mettre à contribution et transformer ces intérêts naturels en facteurs hautement éducatifs.

Mais ces valeurs ne se présentent pas à l'école même... Qu'à cela ne tienne ! Il ira à leur recherche, et il conduira ses élèves dans la nature, là où ils pourront contempler à leur aise ce qu'ils aiment tant à voir, là où ils jouiront à plein cœur de la joie de sentir se dérouler la vie et de se trouver en face du réel.

Certes, sentir et goûter, voir et entendre ne constituent pas encore la science, laquelle est faite de principes généraux et de lois universelles, mais ces activités y mènent par le chemin le plus droit. Ces choses si proches et si aimées, l'enfant les observe; il les compare entre elles et, sous la direction éclairée de son maître, il apprend à les dire en termes abstraits et scientifiques. Ce milieu naturel mais restreint de l'élève est en petit ce que le monde est en grand. Le contact, intime et fréquent, avec la nature et les choses de chez soi fait s'élargir les horizons et communiquer avec la terre entière, où se reproduisent et se multiplient sans fin les phénomènes du lieu natal.

Voilà pourquoi il faut quitter la classe et s'en aller voir ce qui intéresse et qui plaît. La science acquise ainsi sur place, devant la pleine réalité des choses, ne sera plus une science de termes vagues et de formules incomprises. Ce sera une science réelle parce qu'elle sortira de la réalité...

* * *

Avoir un but. Il va de soi que les visites aux choses intéressantes et les promenades dans la nature ne doivent pas se faire au hasard du caprice et au petit bonheur de l'inspiration du moment. Ces visites doivent avoir un but : elles doivent être déterminées par un motif qui les anime et leur donne un sens. C'est par là seul qu'elles porteront du fruit.

Il faut que le maître et les élèves sachent ce qu'ils vont faire à tel endroit, ce qu'ils y trouveront et observeront. Je puis me

rendre au bois dans le but d'étudier les noms des essences qui y poussent ou des oiseaux qui y chantent; mais je puis y aller aussi pour cuber du bois de chauffage ou voir travailler les bûcherons... Il ne suffit pas de dire aux élèves qu'ils doivent observer; il faut leur dire d'avance ce qu'ils doivent regarder et leur apprendre à bien voir.

Il sera bon de se placer à un point de vue unique, vers lequel convergeront tous les efforts. Rien n'empêche, dans la suite, de prendre les matériaux recueillis et d'en faire le point de départ de multiples leçons. D'ailleurs, plusieurs points de vue peuvent se succéder lors d'une même visite. Si je conduis mes élèves à la gare d'Arlon, je puis envisager tout d'abord le point de vue géographique; situation d'Arlon entre quatre pays, direction des trains, nature des marchandises qui partent ou arrivent; de cela, je puis même directement faire déduire le commerce et l'industrie de la ville. Ce sujet épuisé, il m'est loisible de faire observer autre chose et d'étudier la station dans un but de développement du vocabulaire. Je puis considérer les quais, les voies, les rails, les blocs, les sémaphores, les rames de wagons, le ballast, les butoirs, etc. Je puis ensuite me proposer un exercice de rédaction en faisant, par exemple, quelque voyage imaginaire vers une ville éloignée. L'élève se documentera sur ce qu'il va faire, voir, entendre... successivement lors de ce voyage, dont il combinera lui-même les différentes phases et péripéties... Il y a donc toujours un choix à faire; il faut établir des limites; il faut bien préciser ce que l'on a en vue dans la visite et quels travaux scolaires doivent en sortir.

C'est dire que ces visites et ces promenades doivent être préparées avec soin, afin qu'elles se placent heureusement dans le cadre des sujets traités en classe. Dans ce but, beaucoup de maîtres, soucieux de ne pas voir la promenade dégénérer en un exercice inutile et une perte de temps, font eux-mêmes une première fois la visite qu'ils projettent. Cela leur permet de se rendre compte de l'état des lieux et de prévoir les observations utiles. Il a été dit avec infiniment de raison que « l'on ne voit bien que ce que l'on prévoit ».

Voilà pourquoi une promenade doit être préparée comme une leçon. Elle demande une documentation préalable, faite sur place, avec un grand esprit de méthode et le vrai sens de l'observation.

Le plan de cette documentation sera établi et discuté d'avance avec les élèves. Ceux-ci seront pleins du sujet avant d'entrer en contact réel avec lui; ils seront dans un état d'attente qui excite l'intérêt et favorise le travail de la curiosité. Sachant ce qu'ils doivent voir et observer, ils ne risqueront pas de perdre leur temps, d'éparpiller leurs énergies et de retourner l'esprit vide. « Un homme averti en vaut deux... ». Que de phénomènes se passent autour de nous sans que nous y prenions garde ! Le moindre objet, la chose la plus insignifiante est le siège de multiples manifestations de lois de la nature. Mais il faut le pouvoir de les découvrir ! Il faut une idée directrice préalable, qui fixe notre attention sur les faits, et une idée centrale qui les unisse et fasse surgir la loi. Le chasseur voit du gibier partout, le profane n'en trouve nulle part... Et il en est ainsi dans tous les domaines où s'exerce l'attention.

Il faut donc préparer une visite avec soin; il faut stimuler l'intérêt et provoquer l'exercice normal de la faculté d'observation. C'est ainsi que l'on parviendra à transformer une attention distraite et vague, faible et dispersée, en une observation plus spécifique, plus rationnelle et mieux conduite.

* * *

Réalisation. Et nous voici à la réalisation du projet conçu. Dès lors que le plan a été soigneusement étudié, il sera relativement facile de le mettre à exécution. On s'efforcera de suivre exactement la voie tracée d'avance et de se tenir autant que possible dans les limites prévues, soit pour les lieux à visiter, soit pour le temps à y consacrer, soit pour toute autre chose qui se présenterait éventuellement. Cette régularité et cette fidélité sont des éléments essentiels de succès. Beaucoup de maîtres font tirer peu de profit des sorties scolaires parce qu'ils manquent de discipline intellectuelle et de constance morale. Faute d'esprit de suite, ils ne parviennent jamais à réaliser le programme prévu, même quand ils l'ont le plus minutieusement préparé...

Il est nécessaire aussi de faire prendre quelques notes par les enfants, et cela dans un ordre déterminé. Si **Prendre note.** un même sujet d'observation se prête à être examiné à plusieurs points de vue, on s'abstiendra de les mélanger et on prendra successivement l'un après

l'autre. S'il s'agit du bois mentionné ci-dessus, je puis faire observer à tour de rôle les essences forestières, les nids des oiseaux, l'exploitation commerciale, l'abatage des arbres... puis, le ruisseau qui y serpente, le gibier qui y trouve un abri, la poésie qui s'en dégage, etc. Tous ces aspects sont bons, tous valent la peine d'être observés, tous sont riches de notions instructives. Mais tous ne peuvent être envisagés à la fois... « Qui trop embrasse mal étreint ». « Qui ne sait se borner ne sut jamais écrire »... On pourrait ajouter « ne sut jamais observer », ni profiter de ses observations.

* * *

Mise en œuvre des matériaux. Ce travail d'apport et d'entassement des matériaux effectué, il s'agira de les mettre en œuvre et d'en faire profiter les élèves. Ces matériaux peuvent servir à une multitude d'exercices scolaires. Chaque catégorie d'observations peut devenir un centre d'intérêt et faire graviter dans son orbite tout un ensemble de travaux. Le tout est d'organiser habilement le terrain conquis et de l'exploiter à bon escient.

Essayons d'illustrer nos dires.

Exemple. La classe vient de visiter une carrière. Les élèves ont vu de près la pierre extraite; ils l'ont palpée, ils ont éprouvé sa résistance, ils l'ont comparée à d'autres sortes de pierres, plus dures ou plus douces;... puis, ils ont vu les ouvriers au travail et les outils qu'ils emploient;... ils ont vu piocher, tailler, charrier;... on a parlé de l'usage de cette pierre dans la construction des maisons et l'empierrement des routes... Tout le long du travail d'observation, ils ont annoté certains mots et termes particuliers: carrière, moellon, fardier, berline, benne, pic, levier, ... équarrir, hisser, tailler, charrier, piocher... Il suffira d'ajouter des épithètes à ces noms, d'employer les verbes dans une phrase et de trouver quelques expressions remarquables contenant les termes vus pour étoffer une excellente leçon de vocabulaire et de phraséologie.

Si le maître est un peu habile, il résumera ses propres observations en quelques phrases substantielles où il aura fait entrer les mots nouveaux. Ces phrases constitueront un bon texte de dictée où se mêleront les difficultés morphologiques et l'orthographe grammaticale.

Une rédaction — sorte de narration descriptive — s'y agencera sans peine. Les élèves ont vu et entendu, ils ont été en contact avec des réalités. . . Il ne leur sera pas difficile de mettre leurs observations en ordre et de les exprimer en une forme correcte. Ils ont pensé, donc ils pourront écrire.

* * *

Savoir-vivre, éducation civique. A propos de promenades et d'excursions scolaires, il est certains points de savoir-vivre et d'éducation civique qui doivent attirer l'attention du personnel enseignant. Nos élèves ne sont pas des adultes; ils n'ont ni la raison ni le calme de l'homme fait: ils se conduisent en mineurs à tous points de vue. De là, certains inconvénients qui proviennent de la présence de nombreux groupes d'enfants dans les endroits pittoresques, les lieux fréquentés par les touristes ou les monuments remarquables. Les enfants d'un certain âge sont démolisseurs par nature. . . C'est un devoir pour le maître de refréner cette tendance antisociale et de veiller à ce que ses élèves respectent ce qui est à tout le monde, ce qui charme et attire le public. Pas d'écritures sur nos vénérables monuments ! Pas de noms gravés dans leurs vieilles pierres ! Pas de papiers, de déchets, de restes ou de détritrus d'aucune sorte sur la voie publique ! Ni branches cassées dans les bois, ni fleurs cueillies dans les parcs, ni traces de goûters champêtres ! . . . En Belgique, il y aurait une forte éducation à faire sous ce rapport.

N'exagérons rien cependant et ne nous plaignons pas à l'excès. Pas d'humeur chagrine pour quelques malencontreuses pelures d'oranges, boîtes à conserves ou autres malpropretés analogues ! « En toutes choses, il faut considérer la fin » . . . le but, le résultat atteint. Or, la fin en question ici est une de celles où « le jeu en vaut bien la chandelle » . . . Il faut apprendre aux enfants à bien se conduire, et il faut y tenir la main. Mais, la perfection n'est pas de ce monde, et les avantages multiples d'ordre intellectuel et social que l'élève peut retirer des promenades et visites bien faites, compensent largement les quelques inconvénients inévitables.

* * *

ILLUSTRATION.

Les notes et schémas qui suivent illustrent pratiquement la manière de profiter d'une visite faite avec la classe. Ce sont des extraits d'un travail collectif entrepris par nos élèves normalistes. Le milieu choisi est donc Arlon.

LA GARE D'ARLON (d. moyen).

A. LEÇON DE GÉOGRAPHIE.

1. *Situation d'Arlon* : Sud de la Belgique, entre le Grand-Duché de Luxembourg, l'Allemagne, la France et le centre de la Belgique. — Au centre d'un pays intéressant au point de vue tourisme.

2. *Industrie et commerce d'Arlon et environs* : fabrique de pipes, manufacture de papier, de tabac de la Semois, agriculture et élevage, grand marché agricole; bois et scieries; sable, fer, (Athus et Halanzy).

3. *Importance de la gare*. — (tirée des données ci-dessus).

a) Beaucoup de trains: France, Grand-Duché, Suisse, Allemagne, Italie. — Gare-frontière, développement depuis la guerre: Stockem.

b) Localités d'où ces trains viennent. — Trains principaux: Ostende, Anvers, Bruxelles, Namur... Luxembourg, Strasbourg, Bâle... Amsterdam, La Haye. — Trains secondaires: Athus, Longwy, Virton, Libramont.

c) Sortes de trains. — Trains de voyageurs: express, internationaux, Pullman, trains d'ouvriers. — Trains de marchandises: transportent minerais de fer, sable, bois, engrais, coke, charbon, céréales, bestiaux.

A. SALMON.

B. LEÇON D'HISTOIRE. — *A propos de la croix érigée dans la gare, près du pont de Schoppach.*

Visite à cette croix. — Pourquoi elle a été élevée à cet endroit: A la mémoire des 117 civils tués près du pont du chemin de fer, le 26 août 1914. Date de l'érection du monument: 1932.

Faits historiques à rappeler: Bataille de Rossignol, les 21 et 22 août 1914, entre Français et Allemands, sur la route de Neufchâteau. — Le 22, prise du village par les Allemands. — Ils fusillèrent les prisonniers. — Se servent des civils comme de rempart.

— Brûlent 62 maisons. — Pillent le village. — 117 habitants de Rossignol et des villages voisins sont conduits à Arlon. — Von Dreicht, ivre, ordonne de les fusiller, le soir du 26 août. — Le lendemain, il demande ce que sont devenus les prisonniers et rit aux éclats en apprenant leur mort. — Le monument s'élève à l'endroit du crime: talus du chemin de fer, près du pont.

J. LOCHT.

C. LEÇON DE VOCABULAIRE.

Bâtiments: bâtiment principal (guichets, bureaux, télégraphe, téléphone, bagages), bâtiment aux marchandises, ateliers, cantine.

Intérieur de la gare: quais, voies, rails, blocs, signaux, sémaphores, lampes, trains de voyageurs, de marchandises, cabine de l'aiguilleur; composition d'un train: locomotive, tender, wagons, voitures, wagons-lits, wagons-restaurants, wagons-salons, wagon postal, fourgon; rames de wagons, voies de garage, ballast, butoir...

D. EXERCICE DE RÉDACTION: *Nous partons pour Namur.*

Ce que nous faisons: arrivons à la gare, prenons un coupon, payons, allons à la salle d'attente, faisons poinçonner le coupon, allons sur le quai, attendons le train.

Ce que nous voyons: rails, wagons, employés... (voir vocabulaire).

Ce que nous entendons: bruit des trains qui arrivent, partent, manœuvrent, appels des voyageurs, cris des employés...

Notre train arrive en gare: nous montons, prenons place, rangeons nos bagages... Coup de sifflet strident: le train part, traverse la gare, file à toute allure vers Namur...

A. SALMON.

LA CROIX DE LA GRAND'PLACE D'ARLON

A. CAUSERIE (d.m.). — Une visite à la Croix de la Grand'Place. Croix actuelle pas très vieille; remplace une autre croix abattue par les Français quand ils s'emparèrent d'Arlon en 1794. — La croix abattue s'appelait « Croix de Justice ». — Motif de cette appellation: c'est là qu'on appliquait certaines peines de justice: exposition, mise au ban, décapitation, publications infamantes, etc. — Sous cette croix étaient publiées les décisions des magistrats de la ville, des gouverneurs du pays. — Morale: ce que la croix symbolise, ce qu'elle représente.

B. LEÇON D'HISTOIRE (d. sup.). — *Les peines d'autrefois.*

Exposition au pilori. — Description d'un pilori (il en existe encore, Braine-le-Château, par exemple).

En quoi le supplice consistait: carcan, mains et pieds engagés, malfaiteur exposé aux injures, aux moqueries de la foule; durée de la peine. — Plus tard: exposition du condamné attaché à un pieu.

Exécution en effigie: sur images ou à l'aide d'un mannequin que l'on pendait ou décapitait.

Exécution réelle: potence (Galgenberg, rue des Morts à Arlon) décapitation.

Proclamations des contumaces. — Contumace: condamnation sans que le coupable soit présent au jugement (fuite, mort).

Mises au ban: proclamations déclarant quelqu'un déchu de ses droits, chassé du pays.

C. VOCABULAIRE : pilori, carcan, exposition, exécution, effigie, potence, décapitation, contumace, ban... Expressions: clouer quelqu'un au pilori, gibier de potence, purger sa contumace, ouvrir, fermer le ban, un ban pour quelqu'un, être en rupture de ban, mettre quelqu'un au ban de l'opinion, convoquer le ban et l'arrière-ban.

D. LEÇON D'HISTOIRE (IVe degré).

La justice à travers les siècles, en Belgique.

Anciens Belges. — Se faisaient justice eux-mêmes; l'offensé se vengeait. — S'il en était incapable, c'était la famille qui s'en chargeait. — Parfois, arrangements entre familles, composition.

Sous les Romains. — Vengeance personnelle abandonnée. — Juges chargés d'instruire les délits, la preuve par témoins existe. — Peines barbares (songer aux persécutions).

Sous les Francs. — a) *Mérovingiens* : le comte rend la justice (encore barbare) assisté d'hommes libres. — Composition admise. — Preuve par témoins. — Epreuves appelées « Jugements de Dieu »: traverser un bûcher, marcher pieds nus sur un fer rouge ou le tenir en main, retirer un anneau d'une cuve d'eau bouillante, être plongé dans un étang, pieds et poings liés.

b) *Carolingiens*: Echevins nommés à vie. — Peines adoucies. — Défense de refuser la composition accordée par le coupable. — Duels judiciaires.

Sous la féodalité. — (Subit un recul). — Est aux mains du seigneur, seul maître sur ses terres. — Justice arbitraire. — Pour les petits: peine de mort pour des futilités (braconner un lapin, par ex.). — Droit de justice est symbolisé par la potence s'élevant près du château. — Peines: pendaison, torture (roue, fer rouge, oubliettes du château). — Justice de Baudouin à la Hache: un seigneur ayant volé les vaches d'une pauvre femme, est exécuté à la porte de son propre château.

Sous les communes. — Justice rendue par les Echevins. — Devient moins arbitraire, mais n'est pas unifiée (causes?). — Coutumes encore barbares. — Châtiments corporels: torture, peine de mort. — Amende pour délits.

Sous les Bourguignons. — Etablissement de tribunaux. — Conseils provinciaux de justice: espèces de cours d'appel contre tribunaux des Echevins des communes. — Plus haut. Conseil Ambulatoire. — Peines sévères: mort, tortures.

Période espagnole. — Magistrats souvent espagnols. — Justice arbitraire. — Conseil des Troubles, interrogatoire secret, pouvait condamner sans preuves, décision sans appel. — On poursuit les sorciers et les hérétiques.

Maison d'Autriche. — Marie-Thérèse établit des prisons, veut supprimer la torture, mais ne réussit pas. — Joseph II unifie davantage, remplace les tribunaux par 64 tribunaux de 1^{re} instance, 2 Conseils d'appel et un Conseil souverain de revision.

Période française. — Comme de nos jours: justice de paix, première instance, cours d'assises, cours d'appel, cour de cassation.

G. HANSE.

LES « CHASSEURS ARDENNAIS » A LA PLAINE DES MANŒUVRES.

RÉDACTION. — (d.m.).

Introduction. — Les soldats passent. La musique joue une marche militaire. Ils vont à l'exercice. Suivons-les.

Corps. — a) Les soldats: mine ouverte, chantent en marchant au pas. Leur costume: couleur kaki, capote, bonnet, casque, fusil, pelle et havresac.

b) *Les exercices.* — Creusent les tranchées. — Discutent et plaisantent gaiement. — Quand la tranchée est achevée, ils s'y

cachent. — Font feu. — Courent à l'assaut d'un retranchement. — Se couchent sous le feu ennemi. — Ordres des officiers. — Se relèvent et avancent. — Feu des mitrailleuses. — Emotion des spectateurs, joie des enfants.

Morale. — Les soldats donneraient leur sang pour la Belgique. — Aimer et servir le pays comme eux.

G. ZIMMER.

UNE VISITE A LA CARRIÈRE DE BONNERT

LA CARRIÈRE DE BONNERT.

A. DICTÉE (*Degré moyen*).

Avez-vous déjà regardé de près une pierre de votre pays d'Arlon ? Vue au soleil, on la croirait remplie de paillettes nacrées. Cette pierre n'a pas la dureté du marbre, ni la résistance de la pierre de taille, mais cependant elle nous est fort utile. Voyez ces ouvriers qui, du matin au soir, travaillent à la carrière. Ils frappent à grands coups sur le rocher, et les blocs se détachent les uns après les autres. Les tailleurs de pierre divisent ces énormes blocs et en forment des moellons. La maison qui vous abrite, mes chers enfants, a été construite avec les pierres des régions que vous habitez.

Applications. — 1) Rappel des règles d'accord de l'adjectif.

2) Conjugaison: cond. passé 1re forme: diviser, être, construire.

3) Synonymes: pierre, pays, dureté, rocher.

4) Analyse gram. : articles, adjectifs, noms.

5) Analyse logique: « Voyez ces ouvriers... à la carrière ».

6) Mettre la dictée au pluriel.

B. VOCABULAIRE (*Degré supérieur*). — *Noms*: carrière, moellon, fardier, berline, benne, wagonnet, pioche, pic, levier, cric, maillet, cuvelage.

Verbes: miner, piocher, charrier, hisser, tailler, équarrir, exploiter.

Adjectifs: carrier, pétrifié, escarpé, abrupt, sablonneux, pierreaux, rocailleux, massif, sourd.

Expressions: exploiter une carrière, lit de pierre, dresser des pierres, jeter la pierre, pierre d'achoppement, la pierre angulaire, se donner carrière, se faire une carrière, arriver à la fin de sa carrière.

Application: Faire des phrases où entreront des noms et des verbes trouvés au cours de la leçon.

C. EXERCICE DE RÉDACTION (*IVe degré*). — *Introduction* : Jour de la visite. — Situation de la carrière.

Vue générale: Trou creusé dans la colline. — Couleur jauneroüe. Carrière entourée de bois de sapins.

Le travail: Faire sauter le rocher (mine). — Echelles de bois allant d'un étage à l'autre. — Travail des ouvriers, leurs outils, la taille des pierres, le transport des moellons.

Usages des pierres: Construction de maisons, réparation des routes, fondations des grands édifices.

Conclusion: Bienfaits d'une carrière pour toute une région.

J. FOURNEAU

RELATIONS ENTRE LA FLORE ET LE TERRAIN

LEÇONS DE SCIENCES NATURELLES (*4e degré*).

Fait de vie: Promenade d'Arlon à Stockem en herborisant.

Talus du chemin de fer: Terrain rocailleux, inculte. — Flore caractéristique: plantes sèches, tige semi-ligneuse, se contentent de peu d'eau. — Principales: linaires, mélilots, vipérines.

Passage du tram: Forte ressemblance du terrain avec le précédent, entraîne l'identité de la flore: mêmes fleurs avec mêmes caractères: linaires, mélilots, muflers...

Dans un pré: Populages, colchiques, joncs et carex, cardamines. — Pourquoi? La prairie est très humide. — Comment les faire disparaître? Par drainage. (Explication du drainage).

Lieux cultivés: Terrain: terre cultivée. — Fleurs: la moutarde, le passerege, les spargoutes, dans les champs pauvres (seigle). — Le coquelicot et le fumeterre aiment un sol riche.

Bruyères (butte de Stockem): Terre de bruyère, sable; endroit sauvage et abandonné.

Plantes: Genêt à balai (sert à confectionner des balais rustiques). — Genêt des teinturiers. — Bruyère (callune) servant parfois de litière. — Quelques graminées fort sèches (nard raide, pâturin, molinie). — Drave etc., toutes plantes raides et maigres.

Marécages (au bas de la butte). Carex et joncs; comparer à la flore d'un pré marécageux. — Attrape-mouches; adaptation:

feuilles charnues, poils glanduleux. — Renoncules aquatiques; feuilles flasques, remplies d'eau, couleurs pâles. — Mousses de tous genres.

G. VAN BOSSEGHEN

LA PESTE A ANLIER.

1. CAUSERIE (D.M.): *Service paroissial pendant la peste.*

Messe en plein air, le peuple se tenant assez loin du prêtre. Chaque jour, le prêtre fait le tour de la paroisse, le ciboire en main. — Confesse par la fenêtre ou, s'il entre dans la place où se trouve le malade, il l'oblige à se tourner du côté du mur, ou met entre lui et le malade un réchaud avec un brasier ardent. — Viatique : pris dans une tasse avec un peu d'eau par le pestiféré lui-même. Extrême-Onction: donnée par la fenêtre. — *Morale* : courage, dévouement pour soigner les pestiférés.

LA PESTE

2. LECTURE (D. S.) :

Aux environs de 1630, un terrible fléau s'abattit sur Anlier: la peste ravagea la commune.

Tout est contagieux dans les pestiférés: leur approche, leur haleine, leur attouchement. Aussi, quel dévouement ne fallait-il pas pour les soigner ! Leur donner la sépulture même n'était pas sans danger. On prenait les cadavres avec des fourches, on les plaçait sur des claies pour les conduire au cimetière ou dans un lieu spécialement désigné, loin du village. Puis on les jetait pêle-mêle dans une grande fosse.

Il était prudent de porter des habits courts, d'étoffe lisse et non de laine. Ceux qui étaient atteints de la peste devaient avoir en main un baguette blanche pour signifier aux passants de s'éloigner.

La mortalité fut considérable. La population fut littéralement décimée. Plus tard, la commune se repeupla de bûcherons, forgerons et charbonniers venus du Hainaut. C'est pourquoi le patois d'Anlier ressemble fort à celui des environs de Charleroi.

A. PONCIN.

LÉGENDE LOCALE.

LE DERNIER PENDU AU GALGENBERG.

LEÇON DE LECTURE (*D. moyen*). —

Dans l'ancien temps, l'exécuteur des peines infligées par la Justice était le bourreau. Arlon en possédait un, payé par la ville. Le dernier homme pendu au Galgenberg (galgen : potence; berg : mont) était un garde-forestier de Stockem.

Voici dans quelles circonstances il fut condamné.

Un dimanche qu'il faisait sa tournée dans les bois, il rencontra un fermier de son village, qui faisait paître un troupeau de vaches. Le garde lui dressa procès-verbal. Mais la loi punissait plus sévèrement celui qui était pris en défaut le dimanche; c'est pourquoi le fermier demanda au garde de l'inscrire comme s'il avait été trouvé en contravention le lundi. Le rusé et peu loyal métayer en profita le lendemain, pour se montrer partout, si bien que le jour où il fut appelé au tribunal, il put fournir un alibi, reconnu exact, et ainsi être acquitté.

Pour ne pas avoir dit la vérité, le malheureux garde fut condamné à être pendu.

G. KLEIN.

LA SEMOIS

GEOGRAPHIE (*D.M.*). *Fait de vie*. — Une visite au lieu dit « Pont de Sesselich », où coule la Semois, à quelques centaines de mètres de sa source.

1. *Son cours*. — a) A Arlon même. Source à Arlon entre les rues de Luxembourg et de Longwy; passe sous le réseau ferré, coupe la rue de Sesselich (Pont de Sesselich), longe la rue qui porte son nom (rue de la Semois), coupe la rue de Schoppach, traverse des prairies marécageuses, coupe la rue de Neufchâteau (près de la Posterie) et puis, prend la direction de Viville en quittant Arlon.

b) Reste de son cours: arrose Etalle, Chiny, Herbeumont, Bouillon. A pour affluent la Vierre, qui arrose Neufchâteau.

2. *Le point de vue économique*: tabac de la Semois, bois (bois-sellerie, sabots), ardoises, élevage, cultures.

3. *Le point de vue touristique*: Arlon (belvédère, musée archéologique, église Saint-Martin); vallée très pittoresque (Chiny, Dohan, Bouillon), lieux de villégiature, hôtels, château fort de Bouillon.

LA SEMOIS.

Belle Semois, à l'onde pure,
Ah ! qu'il m'est bon de t'admirer,
Et d'écouter ton doux murmure
Qui, lentement, vient me bercer.

Le soleil, en ton flot limpide,
Dépose son éclat divin;
Et le moindre vent qui te ride
Te frôle d'un geste câlin.

Dans la vallée, où tu serpentes,
Tu donnes le baiser de paix
Aux frais vallons, aux molles pentes,
Aux prés fleuris, aux bois épais.

Ta belle voix semble me dire,
Quand près de toi je viens, rêveur :
« Petit enfant, toujours admire »
« La sage main du Créateur ».

A. SALMON.

UN ENNEMI DES MÉTHODES PASSIVES :
MONTAIGNE.

SON HORREUR DU VERBALISME

Idée générale. L'année 1933 amène le quatrième centenaire de la naissance de Montaigne¹. A la fois essayiste, moraliste, philosophe et pédagogue, l'auteur des « Essais » nous apparaît surtout, à nous, éducateurs, comme l'ennemi du verbalisme, comme l'homme qui veut aller au fond des choses, qui exige une instruction basée sur les réalités et non sur les mots. Il blâme une science acquise uniquement par la mémoire. « Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides... ». « Savoir par cœur n'est pas savoir... ». « Fâcheuse suffisance qu'une suffisance pure livresque... »

Ces formules et d'autres analogues, souvent citées mais parfois mal comprises, sont dirigées originairement contre les disputes oiseuses de la scolastique décadente de l'époque de Montaigne. On raisonnait à priori sur des idées conçues en dehors de toute réalité, au moyen de créations de l'esprit forgées de toutes pièces, déduites logiquement de principes non contrôlés, non mis en regard de ce qui existait dans la nature. Ces principes devenaient ainsi le lit de Procuste auquel le monde devait venir s'ajuster, et la science consistait dans la reproduction purement verbale de formules qui les exprimait.

Et c'est au savoir acquis dans de telles conditions que s'adressent les âpres critiques de Montaigne. Il ne condamne donc pas le travail de la mémoire comme tel, comme moyen indispensable de conservation des connaissances, mais il fustige et condamne l'étude où la faculté de retenir joue le rôle principal ou même unique, indépendamment et en dehors de l'intelligence.

Le « savoir par cœur » dont il parle consiste dans l'accumulation mécanique de mots et de formules, de principes ou de lois que l'élève ne comprend pas, qu'il n'a pas faits siens par la ré-

1. Article publié en 1933 dans le « Bulletin des Ecoles primaires ».

flexion, qui ne sortent pas de sa propre expérience, mais que le livre ou la parole du maître ont comme versés dans sa tête. L'enfant n'en peut faire aucun usage, parce que ces connaissances ne reposent sur rien. Il ne connaît d'ailleurs pas les choses mais seulement leurs symboles, et le seul emploi utile de son savoir est de donner satisfaction au maître qui questionne et veut faire reproduire les mots qu'il a proférés lui-même. Savoir par cœur la lettre du catéchisme n'implique nullement l'intelligence sérieuse de la religion, pas plus que la parfaite récitation des règles de syntaxe n'entraîne une bonne orthographe grammaticale.

Tout maître tant soit peu expérimenté a eu affaire à ces élèves perroquets dont l'unique travail consiste dans une mémorisation de textes qu'ils reproduisent au petit bonheur, sinon d'une manière ridicule, au moment de la récitation ou de l'examen, et qu'ils oublient d'ailleurs beaucoup plus vite qu'ils ne les ont appris.

C'est là ce « savoir par cœur » que Montaigne condamne et qui équivaut à ne pas savoir. Et Montaigne a infiniment raison; sa sentence aurait pu être plus sévère encore: un tel savoir n'est pas seulement inutile, il est néfaste. Il donne l'illusion de la connaissance, il rend vain et pédant, il empêche l'élève de se rendre compte de son insuffisance et rend impossible tout progrès ultérieur. « C'est « baroco » et « baralipton » qui rendent leurs supports ainsi crottés et enfumés », dit l'auteur des « Essais », et, avec lui, tous ceux qui, actuellement, s'occupent de la matière. Tous s'accordent à exiger un travail en profondeur et non en surface, un effort de jugement et de pensée au lieu d'une tâche purement verbale. « Un sage et un sot, a-t-on dit, profèrent souvent les mêmes paroles, mais ils ne pensent jamais la même chose ». C'est que le premier élabore réellement ses idées, tandis que le second se contente d'emprunter les formules d'autrui. Heureux encore si l'emprunt est fait à bon escient ! Heureux si la matière mécaniquement entassée n'augmente pas sa sottise originelle !...

Payot, dans son livre « Le travail intellectuel et la volonté », dit à ce sujet: « On peut être un érudit et demeurer fort inintelligent. Les sots les plus complets que j'ai rencontrés étaient deux agrégés et l'un avait deux agrégations: lettres et grammaire. Un fatras encyclopédique n'a rien

***Matérialisme
didactique.***

de commun avec la culture. Collectionner des fiches et les assembler comme un joueur de dominos, c'est du pur mécanisme d'où toute pensée peut être absente ». Montaigne, dans son langage pittoresque, parle de « barbouillage au caquet des harengères », de lampes qui ont trop d'huile, de plantes qui s'étouffent d'un excès d'humeur, de cervelles trop pleines qui nuisent au jugement.

Cette absence d'idées fécondes, cette reproduction stérile de la pensée d'autrui, non digérée et souvent non comprise, est malheureusement encore parfois une réalité dans nos écoles, à tous les degrés de l'enseignement et jusque dans nos universités. Tout instituteur tant soit peu réfléchi expérimente quotidiennement ce fait. Qu'on me permette de citer ici, au hasard, quelques souvenirs personnels encore récents et de dire à l'occasion comment je me suis efforcé d'y porter remède.

Dans une leçon d'histoire, en 6e année, un aspirant-instituteur parle des événements qui ont suivi la Révolution de 1830; il rappelle le siège d'Anvers par le maréchal Gérard et en vient à l'expression donnée par le manuel : « les Hollandais capitulèrent... » Convaincu que ces mots ne disaient rien à l'esprit des élèves, je pose la question : « Que signifie ce mot « capituler » ? Ne recevant pas de réponse, je reprends sous une forme plus concrète : « Que firent les Hollandais lorsqu'ils capitulèrent » ? Quelques élèves risquent alors une explication : « Ils s'enfuirent en Hollande... Ils se battirent contre les Français... Ils ne voulurent pas se rendre... Ils furent battus par les Français... » et d'autres inexactitudes semblables. J'essaie alors de rendre le terme plus clair en partant d'un fait concret immédiatement accessible aux élèves et choisi dans leur propre sphère d'activité. Je leur rappelle comment eux aussi parfois « font la guerre », et je mène mon récit jusqu'au moment critique, où, entouré d'un « ennemi puissant », un des partis est mis dans l'impossibilité de « combattre », et est obligé de se rendre, de « capituler ». De là à la capitulation des Hollandais, la distance est vite franchie et l'expression devient claire...

Dans une leçon sur la féodalité, il a été question du « four banal », de la « cloche banale... » Après l'exposé de l'élève-maître, je veux m'assurer de ce que ces choses « banales » sont

devenues dans l'esprit des enfants, Je pose la question : « Cela existe-t-il encore, le four banal » ? pas de réponse !... Je reprends : « Les gens sont-ils encore obligés de faire cuire leur pain dans le four d'un seigneur et de lui payer quelque chose ? »... « Comment cela se passe-t-il maintenant ?... »

Les réponses surgissent de toutes parts : le terme est compris, grâce à une mise en contact avec la vie quotidienne des enfants.

Même procédé pour la « cloche banale ». Je demande : « Y a-t-il encore quelque part dans notre pays une cloche qui convoque les citoyens en cas de guerre ou de danger... Comme je l'avais prévu, personne ne répond. Je continue alors : « Que fait-on dans votre village lorsqu'un incendie éclate ? » — « On sonne la cloche », dit un élève. — « Et pourquoi sonne-t-on la cloche ? » — « Pour appeler les gens, afin qu'ils aident à éteindre le feu », dit-on de divers côtés... Et j'ajoute alors que leurs parents, que moi-même, avions entendu sonner cette « cloche banale » dans la nuit tragique du 31 juillet au 1er août 1914, afin d'annoncer la mobilisation générale et le danger de guerre ; donc, pour appeler les citoyens sous les armes, comme cela se passait dans l'ancien temps lorsqu'un ennemi approchait... De nouveau, les yeux s'ouvrent et la leçon prend un tout autre aspect, grâce à la mise en parallèle des usages anciens avec ce qui se passe encore sous nos yeux, fût-ce sous une forme parfois un peu mitigée.

Un autre domaine où le formalisme règne en maître, c'est certainement la grammaire. Que les enfants

En grammaire.

récitent « par cœur » — de ce « par cœur » qui est « ne pas savoir » — règles et définitions, sans en comprendre le contenu réel, est un fait qui n'échappe à aucun homme d'enseignement. Pour se convaincre du peu de fond qui se cache sous les mots, il suffit très souvent soit de demander d'autres exemples que ceux du manuel, soit de faire appliquer les règles et les définitions au langage ordinaire des enfants. Les comment et les pourquoi embarrassent au plus haut point les élèves perroquets, et leurs sottises réponses trahissent immédiatement leur insuffisance. On constate, par exemple, que la notion de la nature d'un mot repose fréquemment sur la seule mémoire mécanique, non sur la compréhension foncière de la définition ni sur la vue claire et nette de la fonction que le mot remplit dans la phrase. « Quelle est la nature de ce mot ? » demande-t-on. « C'est une préposition », répond l'élève

hésitant. Et le moindre geste de doute de la part du maître ou de désapprobation de la part d'un condisciple suffit à faire changer d'avis. « C'est une conjonction », dit alors le petit perroquet. La réponse n'a-t-elle pas encore l'air de donner satisfaction, ou attend-on quelque peu avant d'approuver, on entend : « C'est un adverbe »... Et toutes les parties du discours risquent d'y passer les unes après les autres. Le mot en litige devient ainsi une véritable devinette à laquelle les enfants répondent au hasard et sans réflexion. Le remède semble tout indiqué : « Quelle fonction ce mot remplit-il dans la phrase ? Que fait-il là »... « Comment appelle-t-on les mots qui remplissent cette fonction ?... » C'est le principe de toute saine pédagogie : partir de la langue elle-même, de ce que l'élève connaît déjà et peut aisément, par un peu de réflexion, faire venir à l'avant-plan de sa conscience.

Ces exemples et bien d'autres que le lecteur sans doute pourrait y ajouter aisément, illustrent la mauvaise manière d'apprendre qu'on a qualifiée de psittacisme, formalisme ou verbalisme. Ces vocables, sous des noms différents, représentent, au fond, cette seule et même chose : extérioriser des idées qui ne sont point nôtres, parler sans avoir pensé, reproduire des textes sans avoir creusé leur contenu.

Et c'est ce défaut que Montaigne combat avec tant d'acharnement. Il exige que l'enfant fasse un travail personnel de jugement et d'assimilation, travail précédé lui-même de l'observation de la nature, du contact avec les hommes et les choses, de la pénétration du réel. Ce qu'il veut, ce n'est pas une science de mots ni même une accumulation de faits, mais bien une suite logique d'idées acquises par l'enfant lui-même au prix d'une activité constante. C'est dans ce but que Montaigne l'oblige à se familiariser avec les choses de la vie, à prendre le monde entier pour livre et matière de leçons. « Un cabinet, un jardin, la table, le lit, la solitude, la compagnie, le matin et le vêpre, toutes heures lui seront unes, toutes places lui seront études ». Les mots dont l'élève se sert doivent contenir une « substantifique moelle », une pensée sortie de sa propre expérience vécue et confrontée à tout mouvement avec ce qui est au fond même des choses.

L'esprit ainsi formé emploie des termes et des formules, mais il s'en sert sans y être asservi; il en reste le maître au lieu d'en être l'esclave. Ce qui caractérise l'homme qui sait vraiment, c'est une large indépendance de son esprit par rapport aux vocables qu'il utilise et à la phrase qui interprète sa pensée. Il se sent à même de mettre les choses sous « cent visages divers », de tourner et de retourner ce qu'il avance, de l'appliquer à d'autres objets analogues, de le mettre en contact avec les nouvelles réalités que la vie amène à chaque pas. Peu lui importent signes et formules... Ce sont des vêtements qui couvrent et s'adaptent. Mais ce qu'ils cachent, ce ne sont pas des êtres figés dans une invariable raideur; ce sont au contraire des réalités palpitantes de sève et d'énergie; ce sont des êtres en pleine croissance, qui se développent et évoluent avec la vie qui les a fait surgir et avec la pensée qui les transforme à tout instant. Cette pensée, la vraie pensée, est dynamique par essence; elle se meut et s'élève, elle creuse et élargit, pénètre toujours plus avant et ne s'arrête que devant la profondeur même des choses.

Voilà la science que désire Montaigne, une science faite par l'enfant lui-même, sortie de ses propres activités et rendue sienne par un labeur de digestion et d'assimilation. « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus ni thym, ni marjolaine ».

Savoir dans ces conditions, c'est vraiment savoir; ce n'est plus là « pilloter la science dans les livres et ne la loger qu'au bout des lèvres »; ce ne sont plus des idées toutes faites « empennées comme des oracles » acquises pour les « dégorger et les mettre au vent ». Ce que l'élève confie à la mémoire de cette manière mérite d'être retenu et reviendra à la surface en temps opportun. Il parlera alors parce qu'il aura quelque chose à dire; il sera naturel et plein de sens, parce que la nature elle-même lui aura communiqué son savoir.

*Idéal
éducatif.*

Montaigne est un enfant de l'aristocratie. Son idéal éducatif est influencé par le courant d'humanisme individualiste et sceptique qui a traversé son époque. L'homme qu'il propose de former est avant tout le « gentilhomme », le chevalier « sans peur et sans reproche », le parfait « honnête homme », au corps bien fait et à l'esprit en équilibre, capable de se mouvoir à l'aise dans le milieu policé où s'écoulera sa vie. Cet homme ne devra pas gagner son pain, car il appartient à la classe aisée et se paie le luxe d'un précepteur chargé de le préparer à l'existence bourgeoise qui l'attend.

Le processus éducatif que Montaigne expose dans une lettre à Mme Diane de Foix est donc fait pour « un fils de maison, qui recherche les lettres et la discipline non pour le gain, ni tant pour les commodités extérieures que pour les siennes propres ». C'était déjà l'idéal des Athéniens, qui visaient avant tout l'harmonie et l'équilibre de l'individu. C'était surtout celui d'Aristote, pour qui l'éducation doit être « absolument désintéressée », qui trouve que « les arts manuels ne laissent à la pensée ni liberté ni élévation » et pour qui « il est indigne d'un homme libre de faire de l'étude un moyen d'existence ».

Il va sans dire que l'éducateur populaire ne peut adopter sans plus l'idéal de Montaigne; il est trop égoïste, trop peu social et pas assez chrétien. Les enfants de nos écoles devront gagner leur vie et la formation qu'ils reçoivent doit les préparer à cette vie. Cette formation sera donc, jusqu'à un certain point, utilitaire: l'élève doit pouvoir se servir de l'instruction qu'il acquiert, car il n'aura guère le loisir de s'en faire donner une autre...

Néanmoins, le système que Montaigne préconise pour éduquer son « fils de maison » a une portée générale. Bien interprété et sagement adapté, il convient, sauf quelques détails, à tous les temps et à toutes les conditions. Toujours, en effet, il faudra former plutôt que remplir; partout et à tous, il sied d'avoir « la tête bien faite plutôt que bien pleine ». Et cette exigence primordiale que Montaigne émet à propos du choix d'un précepteur, nous semble devoir être un des grands objectifs à poursuivre, même dans l'enseignement primaire.

Avoir la tête bien faite, qu'est-ce à dire ?... Et quels moyens faut-il mettre en œuvre pour y atteindre ?

Montaigne requiert du précepteur qu'il « travaille moins à remplir la mémoire qu'à former le jugement ». C'est sa pensée dominante lorsqu'il envisage la culture intellectuelle. Et il a raison... Connaître, en effet, ce n'est pas jouir, en toute quiétude et paisible contemplation, de ce qui a été laborieusement acquis. La science n'a pas de but en elle-même; elle est un moyen de progresser, elle est dynamique et tend à monter plus haut. Ce que l'on sait doit servir; les notions accumulées ont pour tâche essentielle de permettre aux fonctions supérieures de s'affiner. Entre les détails connus, disparates au premier abord, il existe des relations encore ignorées: le jugement doit être rendu capable de voir ces rapports, d'unifier le multiple et de simplifier le complexe. L'expérience actuelle, jointe à celle du passé, doit être réduite à une totalité une et compacte; elle doit devenir un ensemble clair et organisé, qui sera un puissant point d'appui pour affronter de nouveaux obstacles et résoudre les problèmes que la vie présente à chaque pas.

Etudier les sciences pour elles-mêmes, pour « les dégorger seulement et les mettre au vent, » c'est sottise; elles doivent se faire les servantes de la raison, lui tracer la voie et éclairer sa route. Grâce à un labeur toujours renouvelé d'assimilation et de réduction, l'intelligence ne sera pas prise au dépourvu; sans cesse elle fera face aux besoins nouveaux et sera réellement le phare qui indique le chemin.

Être cultivé de cette manière, c'est posséder une science réellement utile, c'est avoir la tête vraiment bien faite.

La vraie culture. Un tel esprit n'est pas seulement capable de s'adapter à des situations imprévues et de se tirer d'embarras dans des circonstances difficiles. Il fait plus et il fait mieux: il s'ouvre et s'élargit toujours; il explore et progresse... Sympathique à la vérité quelle qu'elle soit, « âme universelle ouverte et juste à tout, » selon le mot de Montaigne, elle s'intéresse à ce qu'elle ignore. Elle est sainement curieuse; elle a soif de voir et d'entendre; elle va au-devant de la science et ne croit jamais posséder assez de lumière. Elle se montre hospitalière à tout ce qui élève ou illumine, redresse ou grandit. Sortir de l'école avec le goût de l'étude, avec le désir de savoir mieux et davantage, avec un esprit dirigé vers les nobles tâches de l'avenir, avec l'habitude de se poser toujours de nouveaux « comment » et d'autres « pourquoi », c'est avoir profité large-

ment de la formation reçue, c'est quitter l'école avec la tête bien faite.

Et cette tête sera capable de se livrer à un travail personnel de recherche et d'étude. Peu importe le nombre de branches étudiées et de pages parcourues ! Si l'intelligence a approfondi les notions vues, si elle s'est incorporé la « substantifique moelle » des choses, si elle est entrée en contact avec le fond de leur contenu intellectuel, si elle a « appris à apprendre » et si elle est munie d'une méthode de travail, elle n'a pas à craindre la vie qui l'attend. Rien ne la prendra au dépourvu, et les difficultés seront autant de stimulants pour son ardeur. Habituee à penser par elle-même, à compter sur son effort personnel, sur sa capacité d'adaptation à l'avenir plutôt que sur les diplômes conquis dans le passé, elle saura mettre en valeur ses possibilités actuelles et les exploiter sagement. Etre à même de soutenir son propre élan, d'organiser quotidiennement son expérience et d'exploiter ses ressources, c'est avoir la tête bien faite et ses facultés en ordre.

Pensée personnelle.

Est bien faite aussi, est bien faite surtout, la tête qui sait reconnaître ses erreurs et les redresser, qui avoue ses torts et les répare, qui se rend compte d'une méprise et, loyalement, revient sur ses pas. Se ranger à l'avis raisonnable d'un autre est une preuve de bon jugement. Il faut être intelligent pour comprendre qu'on s'est trompé; il faut un sens bien droit pour se convaincre qu'on a failli à la vérité et une élévation d'âme peu commune pour accepter franchement sa défaite. Il en est qui n'ont jamais tort..., qui ne supposent même pas qu'un autre puisse avoir raison... Se croyant faits d'un autre limon que le commun des mortels, ils s'érigent en docteurs infailibles, posent leurs principes à priori et en tirent les conséquences les plus absurdes sans jamais soupçonner la moindre possibilité d'erreur...

Reconnaître ses erreurs.

L'esprit bien fait ne connaît pas ces assurances: défiant de lui-même, il exerce sur tous ses actes une sévère critique; il admet le contrôle d'autrui et goûte le sel de la contradiction. Il aime le conseil et ne craint pas de le recevoir même du plus ignorant et du plus petit. Il sait que parfois « la vérité sort de la bouche des enfants » et se souvient que « Dieu humilie les superbes et exalte les humbles ». Se défier de ses propres lumières, accepter volontiers la critique et s'y conformer à l'occasion, c'est, à notre

avis, une des preuves les meilleures et les plus certaines d'un esprit équilibré, d'une tête bien faite.

MOYENS DE FAIRE UNE « TÊTE BIEN FAITE »

Coupons court à ces considérations et venons-en aux moyens de « faire » cette « tête bien faite ».

Certes, on n'arrive pas sans peine à cet heureux résultat. Il exige de longs travaux et d'intelligents efforts.

L'éducateur qui désire former son élève plutôt que le remplir, suivra tout d'abord le conseil de Montaigne :
Observer. « Que le monde soit le livre de l'écolier. Qu'on lui mette en tête une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses; tout ce qu'il y aura autour de lui de singulier, il le verra: un bâtiment, une fontaine, un homme... La malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières »... Avant tout des réalités ! Le but n'est pas la formule, mais la pensée. C'est pourquoi il est nécessaire que l'élève observe, qu'il consulte, non les mots qui représentent les choses, ni même l'idée plus ou moins nette qu'il en pourrait avoir, mais les choses elles-mêmes. Il ne suffit pas de savoir définir le vrai, il faut le sentir dans sa réalité, le pénétrer jusqu'au fond.

Il est dit du maréchal Foch qu'il avait cette tournure d'esprit sainement réaliste qui retourne toujours aux faits. « Ne vous contentez pas de ce qu'on vous dit », répétait-il sans cesse. « Allez-y voir vous-mêmes. Je ne vous demande pas ce que vous pensez, dites-moi ce qui est... Les faits sont là. Il faut les voir. Ils restent, et ce n'est pas avec du sentiment que vous les ferez disparaître ».

C'est dans le but de faire cet appel incessant à la réalité que le maître doit toujours s'adresser d'abord aux sens: la chose avant l'idée et l'idée avant le mot. Toute leçon doit mettre en branle l'activité de l'enfant: activité sensorielle et musculaire, activité de l'intelligence et de la mémoire, de l'émotion sentie et de la décision volontaire. L'objet qui se forme dans l'esprit doit provenir de son modèle dans la nature. Entre le monde extérieur et son image intellectuelle, ne doit pas s'interposer le prisme déformateur des mots et des formules. Alors, ce que l'enfant

affirme des choses, il l'y aura réellement perçu. Il pourra se tromper sans doute, mais son erreur sera toujours vincible, grâce à un retour plus attentif à la simple réalité.

Il est incalculable le nombre de gens qui affirment à priori, sans avoir vu ni entendu par eux-mêmes. Pour s'en rendre compte, un auteur conseille d'approfondir soi-même une seule question, de la contrôler rigoureusement, de manière à s'assurer un maximum de vérité. Après cela, on écouterà ce qui se dit sur le sujet en question: le nombre de sottises constatées sera énorme.

Ce contact incessant avec la nature et la réalité forme le jugement. L'enfant s'habitue à ne parler qu'après avoir constaté, et à ne jamais dire que ce qu'il a perçu dans les choses mêmes. S'il se trompe, il finira toujours par voir son erreur et en profitera pour mieux observer à l'avenir. Peut-être ne sera-t-il pas pétillant d'esprit ni doué de lumières supérieures; peut-être ne lui sera-t-il pas donné d'arriver à des connaissances universelles et de parler savamment de toutes choses, mais du moins jugera-t-il avec justesse et ne se prononcera-t-il qu'à bon escient. Par le fait même sa conduite gardera cet équilibre qui prévient les extravagances et protège contre les folies. Boileau à raison, et avec lui,

Approfondir.

« J'aime mieux un ruisseau qui, sur la molle arène,
« Dans un pré plein de fleurs lentement se promène,
« Qu'un torrent débordé qui, d'un cours orageux,
« Roule, plein de gravier, sur un terrain fangeux ».

Le torrent qui déborde, c'est l'homme à la science livresque, aux lèvres qui dégorgent des formules, à la tête non seulement « pleine », mais « bouffie ». . . C'est l'érudit que vise l'épigramme connue de Lebrun :

« Il sait Pindare, il sait Homère,
« Il sait Aristote et Platon,
« Moïse et Sanchionaton ;
« Il sait même encore, dit-on,
« Parler grec, chinois, bas-breton :
« Que ne sait-il plutôt se taire ? »

Ah ! oui ! Que ne sait-il plutôt se taire ! . . . Il s'éparpillerait moins et cacherait sa sottise . . . Il aurait le temps de réfléchir avant de parler, de s'assimiler ses connaissances avant de les « mettre au vent » . . . Montaigne dit avec raison : « Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il l'y faut incorporer; il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre ».

Et pour que cette incorporation soit intégrale et cette teinture durable, mettons en pratique la devise *Peu mais bien*. souvent citée mais pas assez suivie; peu mais bien ! Peu de grands mots et de formules abstraites, mais des idées claires et nettes; peu de branches juxtaposées, mais dans chacune d'elles des notions bien assises; peu de science du livre, mais des faits dûment constatés dans la nature; peu d'exposés froids et languissants qui endorment, mais une parole chaude et pénétrante qui anime et éveille; peu de vieux clichés et de termes classiques, mais de la matière vivante et sentie; peu de ce qui vient chaque année « selon l'usage antique et solennel », mais une activité qui vibre et qui déborde, parce qu'elle s'adresse aux énergies les plus profondes de l'être... Et si c'est bien, si la qualité y est, la quantité ne sera pas à craindre. Si chaque notion est solidement ancrée, si elle est le fruit de la réflexion et du travail, si l'enfant lui-même l'a, non pas reçue mais conquise, si, à mesure que les faits s'entassent, l'intelligence les organise et les ordonne, alors le « peu et bien » du début se transformera sans danger en un faisceau, riche par la quantité en même temps que fécond par la qualité...

* * *

A ces moyens d'ordre directement intellectuel, ajoutons ceux qui appartiennent plutôt au domaine moral. Eux aussi, disons eux surtout, façonnent les cerveaux et mettent de l'équilibre dans les têtes...

Et d'abord donnons à nos enfants le sens de la mesure. Point de décisions tranchantes ! Guerre aux jugements trop absolus !... C'est l'esprit qui vivifie...

Sens de la mesure.

L'enfant n'a pas la largeur de vue d'un adulte et son expérience ne lui a pas encore appris à douter... Il est sans méfiance et va aux extrêmes. Distinguer n'est pas son fait; interpréter et adapter, voir les circonstances et modifier une opinion hâtive ne sont pas encore du domaine de ses possibilités. Ce sont autant de choses que l'école doit lui apprendre. Elle doit arrondir certains angles et tendre plus harmonieusement certaines cordes... Il y a des principes à mieux fixer et d'autres à définir davantage Il y a la grenouille à dégonfler, le faux savoir à mettre à nu, le vrai mérite à reconnaître... Tout n'est pas nécessairement noir ou blanc, positif ou négatif, vrai ou faux. Entre deux extrêmes, il y a une infinité de degrés intermédiaires.

Au maître à donner tout doucement le sens critique !... Il apprendra aux enfants à ne pas juger sur la mine, à se défier du charme d'un premier contact, à agir avec réserve et circonspection, à procéder parfois avec une sage lenteur. Un ennemi n'a pas que des défauts et un ami n'a pas que des qualités... Dans toute erreur, il y a une part de vérité... Le mal trouve sa source dans le bien... Les belles paroles et les grands discours sont parfois trompeurs... Tout n'est pas à croire de ce qui se dit ou s'imprime...

Les brillants causeurs sont souvent des demi-savants qui se grisent de formules... Voilà bien des vérités à apprendre aux enfants, non en paroles seulement mais en pratique et goutte à goutte tout le long de la vie scolaire. Et les occasions propices ne manquent pas: leçons de catéchisme et d'histoire, lectures et rédactions, faits divers journaliers et événements plus marquants, tout doit concourir à cette formation nécessaire entre toutes, la formation du jugement.

Un moyen à mettre en œuvre, de nos jours plus que jamais, c'est de veiller au bon équilibre de l'imagination. On a appelé cette faculté la folle du logis. Et avec raison, car bien rarement elle voit les choses dans leur simple réalité. Ou elle additionne ou elle retranche, ou elle associe ce qui est disparate ou elle combine ce qui s'exclut... Tantôt elle idéalise à l'excès, tantôt elle provoque un affaissement morbide; elle exalte ou abat, apporte des solutions simplistes et des remèdes à tous les maux ou décourage toute initiative et brise tout élan.

A l'éducateur de régler cette perturbatrice de l'ordre et de l'harmonie. A lui de mettre d'aplomb les petites têtes mal équilibrées... Bien des précautions, bien des mesures sont à prendre dans ce but. Nous n'en voulons citer que deux: éduquer l'élève au point de vue lectures et fréquentations du cinéma. Du roman et du film on pourrait dire que les meilleurs valent bien peu de chose. Tous deux causent les mêmes ravages; tous deux font briller des perspectives qui enchantent mais ne peuvent se réaliser. Et les conséquences sont invariablement les mêmes: c'est le déséquilibre dans les jeunes têtes, le dégoût du devoir sérieux, la rêverie et le chagrin, sinon la mélancolie morbide et le sombre désespoir. Que de cerveaux ils ont désemparés, disloqués, mis à

la merci d'une quelconque aventure séduisante, apparue comme moyen de réaliser le bonheur chimérique entrevu ! Il y a là pour l'instituteur une belle tâche à remplir...

Enfin, comme dernier et suprême remède contre les risques d'une tête mal faite, signalons les grandes vérités de la foi. « Ce sont, dit Fœrster, les meilleurs facteurs pédagogiques ». Dans toute vie d'homme, il y a tôt ou tard des moments de dégoût et de lassitude, des instants où la tête lui tourne et où le doute l'envahit... Heureux si, ces jours de vertige moral, le roc inébranlable d'une foi profonde le maintient en équilibre ! Heureux si, au milieu du naufrage qui menace, cette place de salut lui reste!... Quand la raison sera devenue trop courte, quand la science aura fait banqueroute, quand le vide et le néant surgiront de partout, une lumière du moins brillera encore, lumière qui ne faillira point et dissipera finalement les ténèbres: la foi religieuse et les vérités éternelles qu'elle enseigne... Que l'éducateur s'en souvienne et il préparera des têtes bien faites.

UN PRÉCURSEUR DES IDÉES NOUVELLES :

**LE VÉNÉRABLE MARCELLIN CHAMPAGNAT.⁽¹⁾
NOTRE SEIGNEUR JÉSUS-CHRIST.**

Instruction. La littérature pédagogique de ces trente dernières années est à peu près unanime à opposer et à préférer l'éducation à l'instruction, la formation du caractère et de la volonté à la culture purement intellectuelle et scientifique. Les pédagogues actuels sont d'accord pour réagir contre la conception naturaliste de l'éducation, conception issue du philosophisme du XVIII^e siècle, et portée à son point culminant par le scientisme du XIX^e, qui prétend rendre l'homme meilleur uniquement en l'instruisant. Enthousiasmés par le développement extraordinaire des sciences physiques et biologiques, heureux de se débarrasser à bon compte du dogme catholique et de la morale trop peu commode qui l'accompagne, les apôtres du scientisme avaient mis tout leur espoir dans la Science. C'était elle désormais qui allait résoudre tous les problèmes de la vie..., elle qui rédigerait les crédo de l'avenir..., elle qui allait dire le dernier mot de l'énigme humaine... Et voici que les années se passent... La science n'a rien résolu, elle n'a pas encore dit le dernier mot de l'énigme, elle ne le dira jamais... Et voici qu'en creusant plus à fond, les savants ont heurté partout le roc de la foi catholique, qui, loin de s'ébranler n'en est resté que plus solidement assis sur sa base. « La science a fait banqueroute », selon l'expression de Brunetière... La morale soi-disant scientifique a formé des générations en détresse sur la mer de ce monde, des hommes désemparés devant les grands problèmes de la vie. « Instruire, c'est éduquer », avait-on dit. La réalité est venue démentir

1. Le Vénérable Marcellin Champagnat (1789-1840), prêtre du diocèse de Lyon, vicaire à Lavalla (Loire), fondateur des Frères Maristes.

cette orgueilleuse prétention. Socrate lui-même s'était déjà laissé prendre à cette formule traîtresse; non, il ne suffit pas de connaître le bien pour le pratiquer.

Et alors, à l'aurore du XXe siècle est venue la réaction. Elle était inévitable; elle était dans l'ordre naturel des choses. Action trop violente dans un sens appelle forcément une réaction pour rétablir l'équilibre. C'est à ce moment qu'ont surgi les Fœrster, les Lindworski, les Payot, les Dewey, les Willmann, d'autres encore... Ils ont mené le bon combat contre le scientisme pédagogique et ont remis à l'avant-plan des préoccupations scolaires, les valeurs spécifiquement humaines, les biens d'ordre supérieur que constituent la formation de la volonté, l'éducation morale. Sans mépriser ni même amoindrir la culture intellectuelle, ils ont exigé que l'on formât tout d'abord le cœur et le caractère, que l'on envisageât l'homme dans sa vie intégrale et non plus dans un unilatéralisme aussi étroit que malfaisant. « Formez d'abord l'homme, dira l'un deux, et le reste vous sera donné par surcroît ».

C'est dans des circonstances analogues à celles créées par le naturalisme scientifique qu'apparaît l'homme de Dieu dont le nom figure en tête de ce chapitre.

Le XVIIIe siècle, le « siècle des lumières », qui, selon le mot de Kant, « avait rendu l'homme majeur », venait de s'éteindre sur un immense tableau de ruines et de sang. Le philosophisme avait bien terminé son œuvre: tel un Moloch, il avait dévoré ses propres enfants. Athée dans son aristocratie, il voulait un vague déisme pour maintenir le peuple dans la sujétion. Dieu existait encore, mais on l'avait relégué bien haut dans son ciel... trop haut pour s'occuper encore de l'humanité. Le rationalisme religieux avait envahi la société. La déesse Raison avait remplacé le Dieu de l'Eucharistie sur l'autel de Notre-Dame de Paris. Bref, le laïcisme venait de naître. L'individu est autonome. L'homme est un appareil à penser; il doit savoir juger par lui-même. L'ignorance est le péché originel. C'est le siècle de l'encyclopédie: on vulgarise les sciences et on crée l'école populaire pour les faire pénétrer dans la masse. Instruire, c'est éduquer; ouvrir une école, c'est fermer une prison. L'intellectualisme bat son plein. La religion n'est plus qu'un anachronisme. Renan pourra dire plus tard: « La science est la religion des temps nouveaux », c'est donc elle qui dictera désormais ses dogmes à l'humanité.

C'est à cette époque « où les âmes n'étaient plus de mode », selon l'expression de James, où l'ignorance religieuse était à son comble, et où le scepticisme était de bon ton, même à la campagne, que Marcellin Champagnat commence son ministère. *M. Champagnat.* Pauvre vicaire d'une paroisse de 2,000 âmes, dont les hameaux sont disséminés dans les gorges du mont Pilat, sans autres ressources que son inébranlable confiance en Dieu, il entreprend de réformer les mœurs des habitants de Lavalla. Les enfants surtout sont l'objet de ses meilleurs soins. Bientôt, il fonde un institut de religieux enseignants qu'il anime de son souffle et à qui il laissera en héritage son immense amour pour les enfants.

Certes, on ne pourrait dire qu'il fut un célèbre bâtisseur de système pédagogique. Ses ouvrages n'ont point encombré les librairies, ses théories n'ont point conquis les cerveaux, ses hypothèses n'ont pas retenti à travers le monde... Non, mais il a fait mieux et plus grand que tout cela: il a communiqué son esprit à des milliers de fidèles disciples; il les a envoyés aux quatre coins du monde..., leur donnant le mot d'ordre du divin Sauveur lui-même: « Laissez venir à moi les petits enfants ». Son œuvre a été avant tout une œuvre d'amour. Si son nom n'est pas écrit sur les volumes poussiéreux des bibliothèques universitaires, il est gravé dans les cœurs des 160,000 élèves qu'abritent aujourd'hui ses écoles.

Voilà son œuvre. Voyons ses principes d'éducation. Ils sont simples ces principes, simples et vieux comme le vieil Evangile dont ils sont le reflet. *Sa pédagogie en général.* La pédagogie du Vénérable Champagnat, mais c'est celle du Christ lui-même, le maître, le pédagogue par excellence... D'ailleurs, homme pratique avant tout, homme d'action rapide et de décision vigoureuse, il ne s'embarrasse guère de théories scientifiques. Il sait, bien avant Fœrster, que « les grandes vérités catholiques sont par elles-mêmes les meilleurs facteurs éducatifs ». Il sait que l'Eglise harmonise les extrêmes; qu'elle a des solutions adéquates à tous les grands problèmes de la vie; qu'elle envisage l'homme tout entier, tel qu'il sortit des mains du Créateur: corps et âme, intelligence et volonté, être individuel et être social... Mais il sait surtout que cette vie n'est qu'un passage, qu'une préparation à une vie infiniment plus riche et plus abondante... Il sait que

l'enfant a soif de connaître, qu'il doit se faire une carrière en ce monde... , mais il sait encore et surtout que ce petit être est l'enfant de Dieu, racheté par le sang du Christ et destiné à partager son Royaume. Fort de cette science divine, armé de ces grands principes et guidé par son solide bon sens, il marche et franchit tous les obstacles. Il entre de plain-pied dans la voie des réalisations immédiates. Il forme ses disciples et les écoles surgissent de toutes parts. Rapidement elles couvrent la France et débordent ses frontières. A peine un siècle s'écoule, et les voilà répandues sur toutes les parties du monde.

Voyons de plus près quelques-unes de ses idées pédagogiques.

Il part du milieu.

Sa méthode d'enseignement est vingt fois séculaire; elle n'est autre que celle que mit en œuvre le divin Maître lui-même quand il instruisait les humbles et les simples de Judée et de Galilée.

Notre-Seigneur part des circonstances de la vie ordinaire, des faits quotidiens qui se passent dans le milieu où vivent ses auditeurs, et il en tire les enseignements les plus élevés. Ce milieu concret, pour l'habitant de Palestine, se compose de vignes et de figuiers, de semeurs et de moissonneurs, de bergers et de brebis, de passereaux et de lis des champs, de mille autres choses encore. Quant au paysan de Lavalla, il est entouré de montagnes et de vallées, de champs et de prairies; il sème et moissonne; il récolte les fruits de son verger; il souffre du froid en hiver, de la chaleur en été... Le jeune vicaire lui parle de toutes ces choses dans ses instructions du dimanche. Il les prend comme autant de points de départ et de centres d'intérêt dont il fait surgir la doctrine qu'il veut inculquer... Et avec quel plaisir on l'écoute ! Avec quel empressement on court pour l'entendre ! Comme les paroissiens de Lavalla aiment des sermons si bien adaptés au milieu dans lequel ils vivent et aux besoins immédiats de leurs âmes ! « L'homme est un chercheur de Dieu », dira Max Scheler... Avec quel talent l'abbé Champagnat sait le faire découvrir par ses rudes campagnards...

Quand il instruit les enfants, il ne procède pas autrement. Au catéchisme d'abord, dans les classes ensuite, il adopte cette même méthode toute de clarté et de simplicité. Ce n'est pas lui qui imposera du dehors un programme aride et abstrait, composé de tant de pages de telle et telle matière, qu'il faut faire absorber

par la mémoire. Son jugement sûr et son robuste bon sens pédagogique lui ont appris que l'éducation doit être le développement des puissances innées dans l'enfant; que cette éducation ne doit pas créer un abîme entre l'expérience concrète que l'élève apporte de son milieu familial et l'expérience plus abstraite qu'il rencontre dans le milieu scolaire. M. Champagnat, avec cette intuition qui lui est naturelle, sait conduire de l'une à l'autre sans heurt ni discontinuité. Comme en chaire, il emploie des comparaisons tirées de ce que l'enfant voit et entend, touche et expérimente autour de lui; il opère des rapprochements entre le monde des réalités concrètes et le monde des abstractions pures; il dit des paraboles et conte des histoires pleines d'attrait pour l'imagination, mais en même temps pleines de substance religieuse, intellectuelle et morale.

Arrière le formalisme ! A bas les formules creuses et emphatiques ! « Que signifient cette expression « Céleste Sion » et autres analogues que vous avez employées dans votre leçon de catéchisme » ? demande-t-il à un de ses disciples...

Point de surcharge des programmes si nuisible à la véritable culture de l'esprit ! Les Frères devront s'en tenir aux branches essentielles: la religion, la langue maternelle, l'écriture, l'arithmétique. Les autres matières ne seront enseignées que pour autant qu'elles ne nuisent pas aux branches principales.

Défense aussi de faire appel à la surchauffe imaginative, à l'exaltation outrée du sentiment, à l'étroitesse de certaines conceptions religieuses ou morales. — « Retournez vers vos enfants », dit-il un jour à un de ses jeunes religieux qui avait fait à ses élèves des défenses trop absolues relativement à la discipline scolaire, « et dites-leur que quand même il leur arriverait de dire quelques mots ou de s'écarter un peu de ce que vous leur avez défendu, il n'y aurait point de péché ».

Outre les qualités ci-dessus, son enseignement brille par deux facteurs qu'il sait y introduire: l'intérêt et l'activité. Intéresser les élèves, les faire travailler..., voilà deux grands moyens de succès en éducation. Le Vénérable Champagnat savait en user largement et avec profit. Donnons ici la parole à son premier biographe : « Sa manière d'expliquer le catéchisme était simple

et familière, il développait le sens par de courtes sous-demandes. On l'écoutait avec un indicible plaisir, car il avait un talent particulier pour captiver l'attention et pour faire comprendre ce qu'il enseignait. Les yeux de tout son petit monde étaient constamment fixés sur lui, tant il savait l'intéresser et piquer sa curiosité par des comparaisons, par des paraboles et par de petites histoires se rapportant au sujet qu'il traitait ». Bref, il sut rendre ses leçons si agréables « qu'il eut la consolation de voir ses catéchismes suivis avec la plus grande exactitude. Le froid, la neige, la pluie, rien n'était capable d'arrêter les enfants quand il s'agissait d'aller au catéchisme. Plusieurs étaient à une heure ou une heure et demie et même deux heures de l'église, ce qui ne les empêchait pas d'y arriver toujours avant que le catéchisme fût commencé, et pourtant, il avait lieu de grand matin ». Et un peu plus loin, l'auteur revient encore sur le même sujet: « Les catéchismes de M. Champagnat étaient si intéressants, que bientôt ils firent bruit dans la paroisse. Les grandes personnes voulurent les entendre, et le dimanche, elles s'y rendaient en foule. Il se mettait à la portée des plus faibles intelligences. Il en tirait des conséquences morales pour le règlement des mœurs et des réflexions propres à toucher les cœurs et à les porter à la pratique de la vertu. Quel que fût le sujet du catéchisme, il savait en faire ressortir pour chaque état, pour chaque condition, pour chaque âge, ce qui convenait à la position et aux besoins de chacun ». D'ailleurs, « tout parlait en lui : son geste, son air modeste et pieux, le ton de sa voix, sa parole vive, forte et animée, tout était propre à impressionner ses auditeurs et à les toucher ».

Intérêt, activité, spontanéité, adaptation de l'enseignement à l'intelligence, au milieu et aux besoins de l'élève, c'était, avant la lettre, les principes fondamentaux de l'école nouvelle. Ces mêmes principes vont servir de base à son système disciplinaire, que nous essayerons d'esquisser.

Il ne sera pas inutile de faire remarquer au préalable que le Père Champagnat n'est pas tombé dans l'unilatéralisme étroit auquel nous ne sommes que trop exposés, et qui consiste à vouloir se passer de la base naturelle, à supprimer pour ainsi dire la nature, à n'en pas tenir compte, pour bâtir uniquement sur le surnaturel.

Système disciplinaire.

Trop souvent, nous mettons le toit et nous ornons la façade, alors que le gros œuvre est branlant et que les fondations manquent de solidité. Le cardinal Mercier dénonçait déjà ce danger quand il disait à ses prêtres: « Nous sommes tous portés à croire que les vertus surnaturelles suffisent à tout; la grâce n'a pas remplacé la nature, mais elle la suppose ». Pas de foi sans raison; elles se compénètrent et se donnent mutuellement la main. Qui parle de « conseil » sous-entend l'observation du précepte; qui dit « bon chrétien » suggère l'idée d'homme intégral.

C'est ainsi que le comprend le Vénérable Fondateur. Il parlera aux élèves et le langage de la nature et celui de la religion. Il sait que l'enfant vient à l'école avec son âme et son corps, avec ses penchants et ses tendances, ses faiblesses, ses inattentions, sa légèreté... Il en tiendra largement compte et se gardera bien d'aller directement à l'encontre de ses inclinations. Homme de grand sens psychologique, il s'emparera d'instinct de ces forces natives du jeune adolescent; il les canaliserà et mettra à pied d'œuvre l'objet qu'exige leur développement. Sans détruire la nature, il va la guider, l'élever, la faire servir à ses propres fins.

Voyons son plan d'action.

Au début de notre étude, nous avons montré avec quel succès l'abbé Champagnat faisait le catéchisme aux enfants; nous avons dit l'empressement avec lequel les petits montagnards accouraient à ses leçons, avec quelle extrême avidité ils écoutaient ses paroles... C'est que, sans s'en douter peut-être, le vicaire de Lavalla avait à sa disposition l'instrument par excellence de la discipline scolaire, l'outil qui ne s'use jamais, qui se perfectionne à mesure qu'il travaille..., dont l'élève ne se fatigue ni ne se lasse..., dont l'accoutumance ne vient jamais émousser la pointe... j'ai nommé l'intérêt.

L'éducation doit placer son centre de gravité dans l'enfant lui-même. Elle doit bander les ressorts intérieurs et faire un appel ardent aux activités qui sommeillent au fond de l'âme, mais qui n'attendent qu'une stimulation propice. Il y a intérêt dès qu'un geste, une parole, un fait, une occupation, un excitant quelconque correspond avec ces désirs intimes du moi, avec cet appétit latent de l'organisme, ce quelque chose à l'état tendu qui réclame satisfaction et ne demande qu'à se réaliser. Faire en sorte que l'esprit

de l'élève, ses tendances, ses instincts s'identifient pour ainsi dire avec l'idée ou l'objet extérieur, voilà ce qui s'appelle l'intéresser. L'enfant est naturellement curieux; il éprouve le besoin de connaître et l'impulsion d'agir. Il y a dans son âme une immense réserve d'énergies latentes qui, présentes en puissance, n'attendent que l'occasion pour passer à l'acte. Et ces forces natives une fois mises en branle deviennent les plus solides points d'appui de la discipline. Heureux le maître qui sait leur fournir des stimulants sains et adéquats ! Il possède le secret de l'énigme, car c'est toute la tâche de l'éducation. Qu'on déclanche ces activités..., aussitôt l'effort surgit. Et cet effort se renouvelle sans cesse automatiquement... Il est à lui-même son propre régénérateur, parce qu'il coïncide avec les désirs les plus profonds du moi, parce qu'il correspond avec ce qu'il y a de plus intime, de plus spécifiquement humain. Par le fait même, l'individu est engagé à fond; il est subjugué totalement par l'objet, lequel a pour lui une valeur intrinsèque, indépendante de toute excitation extrême. Dès lors, il y a discipline: l'élève qui s'adonne de toute son âme à ce que le maître lui présente pour se développer est dans l'ordre au plus haut degré.

Et c'est à cette discipline qu'aboutit l'abbé Champagnat. Grâce à une préparation soignée, faite de réflexion et de prière, grâce à un talent naturel de conter et de dramatiser, il exploite les ressources agissantes de l'élève, il pénètre dans l'expérience directe du petit campagnard et rend ses instructions intéressantes au plus haut point. Aussi obtient-il une fréquentation très régulière. Pas de retards: les enfants sont à l'église avant l'heure d'ouverture... Pas d'absences: les aînés rivalisent de zèle pour amener même les plus petits... Point de pénitences à infliger aux étourdis qui troublent l'ordre: on ne songe même pas à parler ou à rire... L'esprit est absorbé par les explications si simples, les histoires si appropriées du Vicaire; son regard, ses paroles, ses gestes captivent tout son auditoire. Monsieur Champagnat est concret. Il n'a rien du formaliste ! Pas de symboles vides ! Aucune matière dépourvue de contenu intellectuel, mais une réalité palpitante d'intérêt, parce que palpitante de vie et de vibrants appels aux activités de l'âme enfantine. Quoi d'étonnant que la discipline s'y fasse de façon toute naturelle, sans même qu'on y songe ?...

Succès auprès des enfants.

Inconnu le cortège des menaces, des invectives, des penchans, des retenues, des choses pires encore...

Travail joyeux. Tous ces moyens de faire écouter l'élève et d'obtenir son effort ne sont nécessaires que là où l'objet présenté répugne en lui-même. Si la matière est imposée du dehors, si elle n'est pas choisie dans la ligne des instincts et de l'expérience de l'enfant, le maître se voit obligé de l'implanter par fraude et comme à la dérobée, par des artifices quelconques. L'élève n'absorbe ces choses indigestes et pénibles que pour éviter ce qui lui paraît plus pénible encore... Le travail devient une corvée qu'il vaut mieux faire que de s'exposer à des corrections plus désagréables que la besogne elle-même. Mais malgré tout, l'attention de l'enfant est partagée entre ce qu'on lui impose de force du dehors et ce vers quoi vont naturellement ses aspirations du dedans. Et c'est précisément ce dernier objet qui est pour l'élève un bien véritable; l'autre n'a qu'une valeur d'emprunt, toute négative et forcée. Les yeux sont fixés sur le maître, mais l'esprit est bien loin...

Rien de pareil dans les leçons de M. Champagnat ! L'intérêt, ce grand facteur de discipline, entre en jeu; il remplit à merveille le rôle qui est le sien: obtenir l'attention, maintenir dans le devoir, mettre en branle la spontanéité dans l'effort. Les élèves du zélé catéchiste mettent toute leur énergie à s'assimiler la nourriture substantielle qu'il leur présente, parce qu'il sait l'intercaler dans le cycle de leurs préoccupations, la faire cadrer avec leurs instincts naturels, avec leur vie tout entière.

Sans doute, le saint prêtre ne néglige point les moyens secondaires. Il fait usage de l'émulation, donne des récompenses et adresse des louanges à propos. Mais ce ne sont que des adjuvants destinés à mieux garantir si possible l'efficacité du moyen par excellence, l'intérêt. Par le fait même que ce facteur est central, le système disciplinaire du Fondateur, tout comme celui de saint Don Bosco, devient pleinement préventif. Ayant l'esprit dirigé sur la leçon qui l'absorbe activement, l'élève est mis dans les conditions les meilleures pour n'enfreindre aucun règlement et n'encourir aucune punition.

Le Vénérable se rapproche des idées actuelles sur deux autres points encore: la formation du caractère et l'éducation sociale.

Former le caractère de l'enfant, quoi de plus nécessaire ! Et
quoï de plus difficile ! Eduquer ce quelque
Formation chose de complexe et d'indéfinissable, fait
du caractère. d'actions et de réactions, de jugement et de
volonté, de dispositions innées, et d'habitudes
acquises, d'humeur et de tempérament... ce quelque chose qui
varie et se nuance suivant la personnalité, qui détermine notre
manière d'agir et nous donne notre physionomie morale, qui est
à la conduite ce que la cause est à l'effet... , ce composé de tant
d'éléments divers qu'on appelle le caractère, est à l'avant-plan
des préoccupations du saint prêtre. Les avis qu'il donne à ce sujet
sont d'un psychologue consommé. Les voici résumés par un de
ses disciples. Après avoir insisté sur la nécessité vitale de former
le caractère, il indique les moyens d'opérer cette formation :
« Pour réussir dans cette tâche difficile, le maître doit :

1° Etudier le caractère de l'enfant, ses goûts, ses inclinations,
ses défauts, ses aptitudes. Sans cela, comment con-
Moyens. naître ce qui doit être réformé ? Comment culti-
ver, développer et perfectionner les bonnes qualités ?

2° Laisser à l'enfant une honnête et respectueuse liberté, car
si l'enfant était trop contraint, il ne serait pas possible de con-
naître ses défauts et de les corriger.

3° Faire une guerre incessante à l'égoïsme, à la dureté, à l'or-
gueil, à l'insolence, à la grossièreté, à la susceptibilité et autres
vices semblables, qui gâtent le caractère, qui portent partout le
désordre, minent la paix, l'esprit de concorde et de charité.

4° S'attacher à rendre l'enfant honnête, serviable, complaisant,
affable, respectueux, reconnaissant et lui apprendre la manière
de se conduire à l'égard de ses parents, de ses supérieurs et de
toutes les personnes en contact avec lui ».

Une constatation ressort des conseils que nous venons de citer :
c'est que bien avant Dewey, bien avant Natorp,
Education Kerschensteiner, Durkheim, Kidd et d'autres
sociale. encore parmi les modernes, le Père Champagnat
a songé à donner à l'enfant une solide éducation
sociale. Honnêteté, serviabilité, complaisance, affabilité, voilà
certes des qualités dont l'élève n'aurait que faire s'il était né pour
vivre seul. Ce sont des vertus actives dont l'éducation anglo-
saxonne se glorifie avec raison, mais qu'après tout elle a, comme
notre Vénérable, puisé dans le vieil Evangile, dans l'antique loi

de charité proclamée par le Christ. Par contre, ce que cette même pédagogie pragmatiste oublie, mais ce que n'oublie pas le Père Champagnat, ce sont les vertus passives qui, autant et plus peut-être que les vertus proprement actives, contribuent puissamment à développer l'énergie morale, la bonté de caractère, le sens social bien compris. La doctrine américaine parle un peu trop de faire, d'agir, d'oser, d'entreprendre, de s'affirmer... et pas assez de réfléchir, de méditer, de souffrir, de supporter, de rentrer en soi-même... Respect, reconnaissance, égards pour les parents, les supérieurs, les personnes de l'entourage... qui pourrait actuellement en nier l'urgente nécessité ? Qui pourrait en contester la bienfaisante influence sur la société moderne ?... Newman dit quelque part : « A toute vertu active, il faut un contrepois passif ». Et Chesterton parle dans le même sens : « Le monde moderne, dit-il, est plein de vertus chrétiennes qui sont en déroute. Et elles n'errent à la dérive que parce qu'elles sont séparées les unes des autres et que chacune marche pour son propre compte ». Tout cela encore, le Fondateur le savait, parce qu'il connaissait l'Évangile, le code social par excellence.

Fœrster dira plus tard : « Le règne de la justice sur la terre n'est possible que pour autant que la nature humaine s'unisse à la nature divine. C'est cette union qui est la pierre angulaire de toute société. Seul, le Dieu crucifié peut résoudre le problème social ». C'est bien cela que pense le Père Champagnat. C'est le motif pour lequel il repose toute sa pédagogie sociale aussi bien que le reste, sur le roc du dogme chrétien. Il comprend avec Fœrster et avec toute la tradition catholique que « l'âme de toute réforme sociale, c'est la réforme de l'âme individuelle. » Voilà pourquoi il insiste tant sur la nécessité de corriger les défauts et de « cultiver, de développer et de perfectionner les bonnes qualités », en un mot de former le caractère.

CHAPITRE X.

CELUI QUI DONNE L'EXEMPLE :

NOTRE SEIGNEUR JÉSUS-CHRIST.

Notre modèle.

Jésus est l'éducateur par excellence. — Notre Seigneur Jésus-Christ, modèle parfait de tous et en toutes choses, est aussi le modèle des maîtres chrétiens. « Lumière qui éclaire tout homme venant en ce monde, » (S. J. I. 9) il a montré par sa parole et par son exemple, par sa doctrine et par sa méthode d'enseignement, la véritable voie d'accès à l'intelligence et au cœur de l'homme. Educateur, Jésus l'a été dans toute la force du terme; il fut vraiment le Maître qui instruit, l'Apôtre qui forme et élève, le Pasteur qui mène les âmes. Les Pères de l'Eglise, avec Clément d'Alexandrie à leur tête, l'ont appelé le « Pédagogue de l'humanité » et ont pris dans l'Évangile les lois fondamentales de leur système éducatif.

On peut affirmer que le Christ a posé les principes immuables de la science pédagogique. De ceux qui veulent le bannir de l'école et qui refusent de prendre sa doctrine comme pierre angulaire de leur système, on peut dire ce que saint Paul disait des Juifs adversaires de Jésus-Christ, « qu'ils sont les ennemis du genre humain ». Car il est vraiment le modèle vers lequel nous devons tendre; il est « la voie, la vérité et la vie », le commencement et la fin de toute vraie formation, le fondement de toute culture réelle.

Sans doute serait-il vain et puéril d'envisager le Sauveur comme un simple maître d'école, et de chercher dans sa doctrine un enseignement et surtout une méthode pédagogiques proprement dits, dans le sens restreint qu'on donne d'ordinaire à ces termes. Nous apporter ces choses n'a certes jamais été l'intention du

Christ lorsqu'il parlait au peuple de Judée et de Galilée, car il a voulu avant tout « sauver les brebis d'Israël » et leur montrer la voie qui conduit au ciel. Cependant, l'Évangile, à qui veut bien l'entendre et l'approfondir au point de vue éducatif, est un code admirable, une source féconde d'enseignements théoriques et pratiques sous ce rapport. Ces quelques lignes vont essayer de les mettre en évidence.

Non seulement au point de vue moral, « les grandes vérités de la foi sont, selon la belle parole de Fœrster, les meilleurs facteurs pédagogiques », mais Jésus, parlant et instruisant, nous apparaît comme un maître qui connaît parfaitement la psychologie humaine, comme un éducateur qui observe en toutes circonstances les préceptes de la pédagogie la plus scientifique.

S'il n'a instruit ni éduqué spécialement des enfants en âge scolaire, il a formé d'une manière systématique et continue ses Apôtres et ses disciples; il a prêché aux Docteurs de la loi et aux gens du peuple, qui tous, en face de sa sagesse infinie, n'étaient en somme que des ignorants et des illettrés. De plus, il a fait durant toute sa vie ce que le meilleur des maîtres ne peut faire que d'une manière imparfaite: donner en toutes circonstances dans sa personne l'exemple accompli des vertus qu'il recommande à ceux qui l'écoutent.

L'idéal vers lequel il invite à tendre est infiniment au-dessus de tous ceux proposés par les philosophes même les plus nobles et les plus grands de l'antiquité. C'est la perfection même de Dieu: « Soyez parfaits comme votre Père céleste est parfait ».

Son idéal éducatif. (S. Matth. V, 48). C'est un idéal qui embrasse l'homme tout entier: les biens de l'intelligence et ceux du cœur, l'individu dans sa conduite privée et ses relations sociales, les intérêts du temps et ceux de l'éternité. Ce but est solide, il est immuable et met fin, une fois pour toutes, aux hypothèses innombrables et contradictoires qui ont surgi et surgissent encore chaque jour, quand il s'agit de résoudre le problème des « fins » en éducation. Jésus sait parfaitement où il va; jamais il ne varie, ni sur la fin à atteindre: le Royaume des cieux, ni sur la voie pour y parvenir: « Si vous voulez entrer dans la vie, gardez mes commandements ». Pas d'hésitation, pas de doute, pas de contradiction... Il est sûr de lui-même, « il parle comme un homme qui a autorité »...

Ses qualités d'éducateur. — Jésus a d'ailleurs au plus haut point

Qualités physiques.

toutes les qualités du bon éducateur. Physiquement, il est bien fait de sa personne, il est « le plus beau des enfants des hommes ». Ses sens sont réglés et soumis à l'esprit, tout en lui respire l'équilibre le plus parfait.

Au point de vue intellectuel, nous constatons la même merveilleuse harmonie: dans ses facultés, tout se

Qualités intellectuelles.

hiérarchise et se subordonne au suprême degré. « Jésus a grandi en sagesse devant Dieu et devant les hommes », il possède

toutes les sciences divines et humaines, ainsi que le talent le plus admirable pour les communiquer.

Quant aux qualités morales de l'éducateur, elles brillent d'un

Qualités morales.

incomparable éclat en celui qui est « la source de tout don parfait ». Nous essayerons d'en mettre quelques-unes en relief.

Son *zèle* pour répandre la vérité lui fait mener la vie la plus active qui se puisse concevoir; il enseigne tout le jour et consacre la nuit à la prière.

Il est d'une *prudence* consommée, traitant chacun avec la mesure et les ménagements qui conviennent, faisant chaque chose en son temps, sans hâte ni précipitation.

Et que dire de sa *constance*? Jamais il ne se laisse rebuter: ni l'ignorance ou la lenteur d'esprit de ses Apôtres, ni l'orgueil arrogant des Phariséens, ni la grossièreté des Juifs qui attendaient un Messie temporel, ni la méchanceté de ses ennemis qui cherchent à le surprendre dans ses paroles, ne sont capables de le décourager.

Son *désintéressement* est sans bornes: il ne cherche pas sa gloire, mais celle de son Père... son Royaume n'est d'ailleurs pas de ce monde... Aucun souci de l'approbation des hommes, du succès auprès des foules, d'une couronne terrestre lorsqu'on veut le proclamer roi...

D'une parfaite *impartialité*, il s'occupe de l'instruction et du salut de tous: riches et pauvres, justes et pécheurs, savants et ignorants, grands et petits sont également l'objet de sa tendre sollicitude. Il les accueille avec la même douce bienveillance et le même désir de leur faire du bien. S'il a des préférences, elles

vont aux malades, aux déshérités, aux pécheurs endurcis...

Son *autorité* est douce et ferme: il chasse les vendeurs du temple et flagelle avec véhémence l'hypocrisie des Pharisiens, mais il répond avec bonté à ses contradicteurs et se livre à ses bourreaux comme un agneau sans défense.

D'une *patience* à toute épreuve il ne se lasse jamais de répéter les mêmes choses à ceux qu'il trouve être des « hommes de peu de foi », lents à croire ce qu'il affirme et à comprendre ce qu'il enseigne. Il est celui « qui n'éteint point la mèche qui fume encore, qui ne brise pas le roseau à demi rompu par le vent »...

Mais la qualité qui domine — s'il est permis de parler ainsi — toutes les autres, celle dont il a donné les

Amour pour les enfants.

preuves les plus touchantes durant toute sa vie publique, c'est son *immense amour pour les enfants*. Nombreux sont les passages de l'Evangile où il en est fait mention. Fréquemment nous pouvons constater qu'il n'y a pas que les grandes personnes qui suivent le Sauveur et aiment à entendre ses discours, mais que dans la foule il se trouve aussi de nombreux enfants. Jésus les charme et les attire: il les aime tendrement, leur permet de s'approcher de lui, leur impose les mains et les bénit. La parole si connue: « Laissez venir à moi les petits enfants, car le Royaume des cieux est pour ceux qui leur ressemblent » (S. Luc, XVIII, 16) caractérise admirablement toute l'attitude de Notre-Seigneur à l'égard des petits. Attitude pleine de tendresse, amour sublime qui n'était plus de la terre mais du ciel... Geste magnifique de condescendance bienveillante, que jamais pédagogue de Grèce ou de Rome n'avait esquissé, mais que renouvelleront après Jésus des multitudes de saints éducateurs qu'anima son souffle... Dès le début de son existence, l'Eglise, en effet, prend un soin particulier des petits enfants: elle bâtit des écoles et fonde des établissements charitables à leur intention. Et de nos jours encore, le devoir primordial du prêtre, de l'instituteur chrétien, du catholique en général est de conduire les enfants au Christ, dont ils sont les amis privilégiés.

Non seulement, le Sauveur exprime en maintes circonstances son amour pour les petits, mais il invite ses disciples à les imiter. Voici, à Capharnaüm, les Apôtres qui agitent la question de savoir quel est parmi eux le plus grand. Jésus intervient, appelle un petit enfant, le place au milieu d'eux et déclare: « Je vous le dis

en vérité, si vous ne vous convertissez, et si vous ne devenez comme de petits enfants, vous n'entrerez pas dans le Royaume des cieux » (S. Matth. XVIII, 3).

De magnifiques récompenses sont promises à ceux qui consacrent leurs forces et leur vie à l'apostolat de l'enfance.: « Quiconque reçoit en mon nom un de ces petits, c'est moi-même qu'il reçoit » (S. Matth. XVIII, 5).

Puis il insiste avec force sur le respect dû à l'enfant et menace des plus terribles châtiments les corrupteurs de la jeunesse. « Malheur à celui qui scandalise un de ces petits qui croient en moi ; il vaudrait mieux qu'on lui suspendît au cou une meule de moulin et qu'on le jetât au fond de la mer » (S. Matth. XVIII, 6). C'était net, disent les historiens, le supplice réservé en Judée aux plus grands criminels.

Par cette doctrine élevée, Jésus pose les bases de la véritable protection de l'enfance; il renouvelle réellement la conception philosophique que le monde jusque-là se faisait de l'enfant. Dans l'antiquité, le père avait droit de vie et de mort sur sa descendance; le nouveau-né était à la merci d'un caprice... Il n'en sera plus ainsi à l'avenir: là où le Sauveur a passé, l'enfant devient un don du Ciel, le frère et le cohéritier de Jésus-Christ. En prince de la cour céleste, un ange gardien veille sur lui; les parents lui doivent des soins délicats, une éducation en rapport avec leur situation sociale, et, avant tout, la connaissance de la religion.

Certains pédagogues modernes parlent en termes ampoulés des droits de l'enfant, du respect de sa personnalité, de sa liberté, des égards qu'on lui doit... Tout en rejetant l'autorité du Christ et en lui refusant une place dans l'école, ils sont, malgré tout et sans le savoir, sous la bienfaisante influence de ses principes. La partie saine de leur doctrine, le fond de charité qu'elle renferme ont été puisés dans le vieil Evangile.

Cet amour des petits, ce goût de l'enfant, dont Notre-Seigneur nous donne de si touchants exemples, est la qualité fondamentale nécessaire à tout éducateur. « Aimez, dit saint Augustin, et faites ce que vous voudrez ». Heureux le maître qui la possède ! Il a la clef de l'énigme; il a le secret de se faire écouter, de mettre les volontés en branle et de toucher les cœurs !...

Qualités de son enseignement. — Après avoir étudié la personnalité profonde du divin Maître, essayons de découvrir, à travers

les pages de son Evangile, les éminentes qualités de son enseignement. Ici aussi, il est notre modèle, et les pédagogues actuels les mieux à la page sont encore loin de l'égaliser.

L'exemple de Jésus. — Ce qui frappe tout d'abord, c'est que, si Jésus enseigne puissamment par ses paroles, il entraîne surtout par de grands exemples. Ses vertus extraordinaires et sa vie sans tache exercent une influence profonde sur tous ceux qui en sont les témoins. A ses ennemis qui l'accusent, il peut lancer ce défi, unique dans son genre : « Qui de vous me convaincra de péché ? » (S. Jean, 46). Il passe en faisant le bien, en semant les miracles sur ses pas; il guérit les boiteux, les aveugles et les sourds, pardonne à ses ennemis, rend le bien pour le mal, endure la faim et la soif, souffre la fatigue et les privations de toutes sortes, donne l'exemple du détachement le plus complet et de la plus extrême pauvreté. « Je vous ai donné l'exemple, pourra-t-il dire, afin que vous fassiez comme je vous ai fait » (S. Jean, XIII, 15). Depuis la crèche jusqu'à la croix, à l'atelier de Nazareth comme sur la voie publique, il a constamment prêché d'exemple et éduqué par la grandeur morale de ses actes. Beau modèle pour l'éducateur de la jeunesse, qui doit à lui-même et doit à ses élèves de se former à l'école de ce maître suprême de toute formation !...

Son enseignement est intéressant. — Ce « fils du charpentier », que tout le monde connaît, qui n'avait jamais fréquenté les écoles, possède au plus haut point l'art de captiver l'attention et d'intéresser ceux qui le suivent. Plus loin, nous traiterons plus à fond sa méthode d'enseignement proprement dite. Qu'il nous suffise ici de constater que Jésus s'empare de l'esprit de ses auditeurs, à la fois par la profondeur des enseignements qu'il donne et par la forme agréable sous laquelle il les leur présente. Jésus est intéressant au plus haut point parce qu'il part du milieu matériel dans lequel vivent les foules qui l'écoutent. Il concrétise sa pensée et, avec une étonnante souplesse de méthode, il s'insinue d'une manière extraordinairement adroite dans leur cercle d'idées et de préoccupations.

Par cette ressemblance, ou plutôt cette sorte d'identification de l'objet spirituel avec les soucis journaliers qui les assiègent, l'attention des auditeurs est stimulée à un haut degré, tandis qu'en même temps, les points de doctrine pénètrent dans l'âme et sont acceptés par l'intelligence. « Jamais homme n'a parlé comme

celui-là », disait-on. C'est que jamais homme n'avait connu comme lui la psychologie de ceux qui l'écoutaient... C'est que jamais homme n'avait intercalé si bien les vérités les plus abstraites dans le train d'idées terre à terre et d'intérêts temporels de ses auditeurs, pour s'élever insensiblement et comme à la dérobée, au niveau supérieur des connaissances divines. Ceux qui entendent Jésus sont dans l'admiration pour sa doctrine; ils le suivent jusque dans le désert, ils en oublient de boire et de manger.

Nous éprouvons le besoin de le redire: bel exemple pour l'éducateur zélé qui cherche à captiver les attentions et à intéresser les jeunes intelligences!... Qu'il aille à l'école de Jésus, qu'il ouvre l'Évangile et voie comment ce psychologue et pédagogue par excellence procède pour éveiller les forces latentes, l'instinct de curiosité en particulier, de ceux qu'il veut instruire.

CARACTÉRISTIQUES DE SON ENSEIGNEMENT.

SA MÉTHODE.

Concentration et répétition. — Notre-Seigneur concentre son enseignement autour de quelques grandes vérités fondamentales sur lesquelles il revient fréquemment. Que de fois il parle du Royaume des cieux!... Et que de comparaisons différentes il emploie pour rendre plus saisissante et faire mieux pénétrer cette idée centrale!... Le Royaume des cieux est semblable à un grain de sénevé, à un trésor caché dans un champ, à un marchand qui cherche de belles perles, à un filet jeté dans le mer, à un père de famille qui loue des ouvriers pour sa vigne... Que de fois, sous les formes les plus variées et dans les circonstances les plus diverses, il parle de la nécessité de croire, du besoin et de la manière de prier, de la crainte de Dieu, des peines de l'enfer!... Jésus sait que les choses abstraites ne pénètrent que lentement, et qu'il faut les faire voir sous des aspects multiples pour qu'elles produisent la conviction et entraînent les volontés. A chaque instant, ces points essentiels se retrouvent sur ses lèvres et chaque fois, il y ajoute un détail ou un éclaircissement pour les mettre davantage en relief et à la portée des plus faibles.

Enseignement occasionnel. — Jésus ne tenait pas école; il ne donnait pas un enseignement systématique et suivi, mais procédait plutôt à la manière d'un causeur qui instruit par sa conversation. On pourrait, sous ce rapport, le comparer aux rabbis

et aux prophètes juifs ou aux philosophes et aux poètes ambulants de l'ancienne Grèce. Le fait que sa doctrine était d'ordre purement moral et religieux, et le fait d'avoir travaillé comme un artisan, le rapprochaient encore davantage des Maîtres et des Docteurs en Israël qui, tous, exerçaient une profession manuelle.

En lisant l'Évangile, nous constatons que Jésus donnait son enseignement à l'occasion des faits de vie réelle qui se présentaient à lui. Tout lui était prétexte à instruire et à élever. Voici une femme qui vient puiser de l'eau dans un puits : Jésus saisit l'occasion pour donner des enseignements sublimes sur la grâce. Des pêcheurs raccommodent leurs filets : il en fera des pêcheurs d'hommes... La multiplication des pains lui fournit une circonstance propice pour parler du pain de vie, de la Sainte Eucharistie. « Travaillez pour avoir, non la nourriture qui périt, mais celle qui demeure pour la vie éternelle, et que le Fils de l'homme vous donnera » (S. Jean, VI, 27).

Le laboureur qui ensemence son champ, le figuier qui ne donne pas de fruits, l'oiseau qui niche dans l'arbre, l'ivraie qui étouffe le blé, le troupeau qui passe, la mer, les plantes, les moissons, mille autres choses encore lui sont autant de points d'appui pour communiquer au hasard des circonstances, et faire saisir les vérités qu'il veut inculquer.

Fréquemment aussi, il profite des conversations qu'il a avec ses Apôtres et ses Disciples, des miracles qu'il opère, des embûches que lui tendent ses ennemis ou de ses controverses avec eux, pour faire connaître ou préciser des points importants de sa doctrine. La scène du paralytique qui emporte son lit et des accusations de blasphème de la part des scribes, lui paraît le moment favorable pour parler du pouvoir qu'il a de remettre les péchés. La doctrine sur l'aumône est donnée à l'occasion du spectacle de ces hypocrites qui font la charité d'une manière ostensible et orgueilleuse. Bref, tout lui fournit occasion pour répandre la bonne semence ou jeter ses filets.

Enseignement adapté et sagement progressif. — « J'ai encore beaucoup de choses à vous dire, mais vous ne pouvez les porter présentement » (Saint Jean, XVI, 12). Voilà des paroles qui indiquent clairement que Jésus mesure la nourriture intellectuelle à l'état d'âme et au degré de développement de ses auditeurs. Il ne s'inquiète pas tant de la somme totale de connaissances à faire ac-

quérir que de la capacité d'absorption de ceux qu'il instruit. Il tient largement compte de leur formation première, de leur caractère, de leur instruction et de leur position sociale. Le langage qu'il tient à Nicodème et aux Docteurs de la Loi diffère totalement de celui qu'il tient à la foule ordinaire.

Nous constatons aussi une sage gradation dans les vérités qu'il enseigne. Au commencement de sa vie publique, il parle de son père, du Royaume des cieux qui approche, mais d'une manière d'abord peu claire, afin de ne pas effrayer les Juifs qui, tous, étaient dans l'attente d'un Messie temporel, d'un roi extraordinaire qui rendrait à leur nation sa splendeur d'autrefois. Ce n'est que plus tard, après une période assez longue de préparation, qu'il parlera de la charité envers le prochain, du pardon des injures, des conseils évangéliques, de sa mort et de sa résurrection, toutes choses qui auraient choqué violemment au début. Il s'insinue ainsi graduellement dans les esprits en s'adaptant à la mentalité juive de son temps. Mais il ne termine pas complètement son œuvre et laisse à l'Esprit-Saint le soin de parfaire ce que, volontairement, il a laissé inachevé dans l'instruction des Apôtres et dans leur préparation à la grande mission qu'il va leur confier. « Quand cet Esprit de vérité sera venu, il vous enseignera toute vérité ». (Saint Jean, XVI, 13).

Comme tout autre homme qui enseigne une doctrine d'ordre supérieur, il rencontre des gens incapables de le comprendre, lourds d'esprit et portés à tout mesurer à leur aune. Ces hommes réduisent tout à leur propre niveau, interprètent les choses selon des idées préconçues et dans un sens purement matériel. Ce n'est qu'en se glissant par une pente insensible et comme à la dérobee dans leur sphère de préoccupations, que Jésus parvient à leur communiquer la bonne nouvelle qu'il est venu apporter. Pas de précipitation irréfléchie, de hâte fébrile... Encore moins de bourrage de crâne ou de surmenage, comme on dirait aujourd'hui !... Il jette la semence, mais laisse à la grâce, à l'Esprit-Saint, le soin de la faire germer, croître et porter des fruits de salut.

Le Sauveur fait d'ailleurs une distinction très accentuée entre les personnes à qui il s'adresse. C'est ainsi que les Pharisiens, « ces sépulcres blanchis », cette « race de vipères », ne reçurent jamais une instruction directe et formelle. Jésus flagelle sans

merci leurs vices, leur hypocrisie et leur orgueil en particulier, mais ne les favorise jamais d'un enseignement dont leur perversité les rendait indignes. Et parmi ceux qu'il instruit, il y en a qui ne reçoivent la vérité qu'en figures et en paraboles, alors qu'à ses Apôtres et à ses Disciples immédiats, il parle ouvertement et explique son langage symbolique.

Emploi des récompenses et des châtiments. — Jésus connaît à fond tous les ressorts de l'âme. Il sait que l'homme est faible, mais qu'il possède des forces profondes, des énergies latentes qui, pour agir, ont parfois besoin de recevoir des stimulations du dehors. Et il sait aussi que les motifs les plus élevés perdent parfois leur influence et paraissent sommeiller sinon s'éteindre. Moins que quiconque il n'ignore la force propulsive d'un intérêt en jeu ou la puissance inhibitrice d'un châtiement qui menace...

Voilà pourquoi, contrairement à certains éducateurs modernes, idéalistes malgré tout, et confiants à l'excès dans une prétendue bonté native de l'enfant, voilà pourquoi, disons-nous, le Christ promet des récompenses au « serviteur bon et fidèle » et menace de châtiments « quiconque entend la parole et ne la pratique pas » (Saint Matth. VII, 26).

Pour Jésus, la crainte de Dieu et de ses jugements est le commencement de la sagesse. Que de fois il fait allusion à l'éternité malheureuse qui attend le pécheur !... Il parle des « enfants du Royaume qui seront jetés dans les ténèbres extérieures où il y a des pleurs et des grincements de dents ». (Saint Matth. VIII, 12). Au dernier jour, il rejettera ceux qui n'auront pas fait la volonté de son Père : « Retirez-vous de moi, vous qui faites des œuvres d'iniquité, car je ne vous ai jamais connus » (Saint Matth. VII, 23). « Sous prétexte de longues prières, vous dévorez les maisons des veuves ! C'est pourquoi, vous recevrez un jugement plus rigoureux » (Saint Matth. XXIII, 14). D'ailleurs, « tout arbre qui ne produit pas de bons fruits sera coupé et jeté au feu » (Saint Matth. VII, 19). L'enfer est désigné clairement maintes fois : Jésus parle du « feu inextinguible », du « feu éternel », du « lieu où le ver ne meurt pas », etc.

Nous constatons donc que le Christ promet et menace, récompense et châtie... Mais ici encore il distingue... Avec les humbles

et les petits, même avec la femme adultère et Zachée le publicain, c'est-à-dire avec ceux qui avouent sincèrement leurs fautes, il prend un ton plein de douceur et de bienveillance; il pardonne et oublie... Mais par contre, il lance les plus formidables anathèmes contre ceux qui scandalisent, oppressent ou dépouillent... Sa parole devient cinglante devant l'hypocrisie et l'orgueil : « Malheur à vous, Scribes et Pharisiens..., serpents, race de vipères..., sépulcres blanchis..., comment éviterez-vous d'être condamnés au feu de l'enfer » (Saint Matth. XXIII, 33).

Comment, après des exemples venus de si haut, l'éducateur chrétien peut-il encore imiter ces utopistes qui prétendent se passer absolument de toute récompense et de toute punition ? Qu'il fasse donc un usage raisonnable et modéré de cet attrait des récompenses et de ce sentiment de crainte que le Créateur a placés au fond de notre nature !... Qu'il les mette en œuvre surtout aux moments difficiles où des motifs d'un ordre plus élevé sont impuissants à maintenir les enfants dans le devoir... Rien n'est quantité négligeable quand il s'agit d'éduquer.

Art de questionner. — Il y aurait une étude extrêmement intéressante à faire sur la manière dont Notre-

Affirmation. Seigneur pose des questions. Il recourt fréquemment à ce procédé d'instruction et s'en sert avec un art consommé. Elles se diversifient à l'infini selon le but qu'il vise. Certaines d'entre elles sont en réalité des affirmations sous la forme interrogative; elles n'exigent dès lors aucune réponse explicite, parce que cette réponse surgit d'elle-même claire et évidente, dans l'esprit. En voici des exemples : « Que sert à l'homme de gagner l'univers, s'il vient à perdre son âme ? » (Saint Luc, IX, 24). « Lequel doit-on estimer le plus, ou l'or ou le temple qui sanctifie l'or ? » (Saint Matth. XXIII, 17). « Si le sel perd sa force, avec quoi le salera-t-on ? » (S. Matth. V, 13).

D'autres questions sont posées par le divin Maître dans le but d'exercer la réflexion, l'activité intellectuelle des auditeurs. Souvent, elles provoquent un véritable examen de conscience et aboutissent, chez celui qui est interrogé, à une condamnation de sa propre conduite. Voici, par exemple, Simon le Pharisien qui a invité le Christ à sa table et se scandalise à propos de l'acte posé par la pécheresse. Jésus lui propose la parabole des deux débiteurs à qui un créancier remet leurs dettes, et par sa question : « Lequel des deux l'aimera davantage ? » l'amène à reconnaître qu'il a tort de juger comme il l'a fait.

Exercice de la réflexion.

Beaucoup de questions ont un but analogue : « De qui est cette image et cette inscription ? » (Saint Luc XX, 24). « Hypocrites, chacun de vous ne délie-t-il pas son bœuf ou son âne le jour du sabbat, et ne le tire-t-il pas de l'étable pour le mener boire ? Ne fallait-il pas délivrer de ses liens, un jour de Sabbat, cette fille d'Abraham ? » (Saint Luc, XIII, 16).

Enfin, une troisième catégorie de questions provoquent une véritable profession de foi de la part de ceux à qui elles sont posées : « Mais vous, qui dites-vous que je suis ? » (Saint Luc, IX, 20). « Qu'y a-t-il d'écrit dans la Loi ? Qu'y lisez-vous ? » (Saint Luc, X, 26). « Et vous, voulez-vous aussi vous en aller ? »

Parfois cependant, au lieu d'interroger, Jésus affirme et dogmatise ; « il enseigne comme quelqu'un qui a autorité » (Saint Matth. VII, 28).

Ton sentencieux. Alors il fait un fréquent usage de propositions, courtes dans leur forme, mais au fond, pleines de substance et d'une très grande portée. Ce sont des avertissements lapidaires, des affirmations sans réplique, destinées à frapper l'esprit et à lui fournir ample matière à réflexion. Par le fait même, elles se gravent aisément dans la mémoire des auditeurs. « En vérité, cette pauvre veuve a donné plus que tous les autres ». (Saint Luc, XXI, 3). « Moi, je vous dis que vous êtes Pierre... » (Saint Matth. XVI, 18). « Gardez-vous du levain des Pharisiens » (Saint Matth., XVI, 6). « En vérité, je vous le dis, je suis avant qu'Abraham ne fût » (Saint Jean, VIII, 58).

Tout ceci permet nettement de conclure : Jésus varie sa manière de dire et de faire, selon les circonstances de temps et de lieu, selon les personnes qui l'écoutent et le but qu'il poursuit. Ce sont là des enseignements précieux pour l'éducateur...

Sa méthode proprement dite, ses paraboles. — Les lignes précédentes ont essayé de mettre en lumière les traits caractéristiques de la manière dont le Sauveur enseigne. Au risque de revenir sur l'un ou l'autre point, nous voulons examiner ici sa méthode d'une manière plus approfondie et plus systématique.

Encore une fois il est certain que Jésus n'a pas eu l'intention de nous présenter une méthodologie ; mais il est non moins certain que tout maître peut lui emprunter d'admirables principes et d'excellentes directives pour la bonne formation de ses élèves. La lecture attentive de l'Évangile permet

Enseignement analogique.

de retracer aisément la méthode que Jésus, la sagesse même, emploie comme d'instinct: la méthode des paraboles. Certes, il ne fut pas le premier à en faire usage; elle était en vogue chez les rabbis juifs et les peuples orientaux en général, mais Jésus l'a portée à un degré inégalable de perfection. Certes aussi, elle n'est pas ce qu'on peut appeler une méthode d'induction scientifique, car Jésus n'a pas besoin de se livrer à des investigations dans la science divine: il connaît toutes choses et « parle comme un homme qui a autorité ». Son enseignement est analogique et consiste dans un parallélisme constant entre le monde matériel et le monde spirituel, entre le concret comme moyen et point de départ, et l'abstrait comme but et point d'arrivée. En un mot, comme le dit l'Évangile, « Jésus parle en paraboles ».

Une parabole n'est rien d'autre que le récit d'un événement, d'un fait réel ou vraisemblable, dans le but de mettre en relief une vérité religieuse. Celui qui parle en paraboles emploie un langage figuré; il fait appel à l'expérience vécue et, par comparaison, fait trouver par ses auditeurs ou découvre lui-même certaines conclusions d'ordre moral. Cette façon d'instruire est bien dans le goût des Orientaux, peuples à l'imagination vive et poétique, et plus accessibles aux vérités surnaturelles par cette voie que par toute autre. Mais contrairement à cette même pédagogie orientale, qui usait et abusait de la mémoire verbale, des répétitions purement mécaniques, et transmettait ainsi les textes sacrés d'âge en âge, Jésus s'adresse plutôt à l'intelligence et à la volonté. Il ne se contente pas de vains mots et de formules creuses: il veut faire comprendre et pratiquer.

Il s'appuie donc sur la vie que mènent ceux qui l'écoutent: celle du berger, du vigneron, du pêcheur, de la femme de ménage, du débiteur et du créancier, du roi et de ses sujets, de l'homme riche et du pauvre... Par des comparaisons toujours saisissantes et heureuses, choisies dans leur sphère d'activités, il rend accessible aux esprits les plus incultes sa sublime parole, en établissant de multiples points de contact entre sa doctrine et les choses d'ici-bas.

C'est bien le processus recommandé par la droite raison et suivi d'ailleurs plus que jamais par les pédagogues d'aujourd'hui: partir de ce que les enfants voient et entendent, sentent et palpent autour d'eux, et s'appuyer sur ces mêmes connaissances

fournies par la vie elle-même, pour parvenir aux notions abstraites du programme d'études. Cette manière imagée dont Notre-Seigneur présente les vérités de la foi donne abondamment matière à réflexion et force l'esprit à faire lui-même les rapprochements convenables.

Un exemple typique de cette façon de procéder, c'est la parabole du Bon Samaritain. Un docteur de la Loi demande : « Qui est mon prochain ? » Au lieu de lui donner une définition abstraite, Jésus stimule son activité intellectuelle par la parabole connue et le force à trouver lui-même la réponse. On pourrait dire que toutes les paraboles visent ce but, car, même lorsqu'il les explique, Jésus ne manque néanmoins jamais de laisser une part à l'initiative et à l'interprétation personnelles : « Qui a des oreilles pour comprendre, comprenne ! »

Excellent exemple à suivre dans notre enseignement primaire : ne pas tout dire, ne pas toujours faire et exprimer soi-même, mais éveiller les instincts de curiosité et d'activité qui sommeillent au fond de la nature et leur permettre de prendre la part qui leur revient.

Une remarque encore. Maintes fois, les paraboles ne sont rien d'autre que le déroulement d'un contraste entre deux personnages. C'est ainsi que Jésus oppose le pharisien et le publicain, le mauvais riche et le pauvre Lazare, les vierges folles et les vierges sages, le bon pasteur et le mercenaire... La vérité mise ainsi violemment en relief, gagne beaucoup en clarté et en force de pénétration, et produit sur l'intelligence et la volonté une impression plus durable.

Conclusion. — Nous l'avons dit au début : Jésus a été le modèle des maîtres, le type du parfait éducateur. Son système pédagogique embrasse l'homme tout entier, à tous les âges et dans toutes les conditions. Il envisage toutes les valeurs de la vie et les hiérarchise dans l'ordre le plus parfait. Il n'est ni Juif, ni Grec, ni Romain, mais est de tous les temps et de tous les peuples. Son royaume n'est pas de ce monde, mais sa doctrine fournit à l'homme le moyen d'être heureux ici-bas autant que le bonheur terrestre est possible.

Imiter Jésus. En marchant sur ses traces, en soignant comme lui l'âme et le corps de ses élèves, leur intelligence et leur volonté, en mettant chaque chose à la place qui lui revient de par la nature et de par la loi divine, bref, en se faisant le fidèle imitateur du Christ, le maître éduquera infailliblement de la manière la plus efficace la plus complète...

TABLE DES MATIÈRES.

	Pages
Avant-propos.....	5
Chapitre I. — Choses périmées, choses nouvelles.....	7
Chapitre II. — L'école où l'on travaille.....	18
Chapitre III. — L'école qui s'adapte à l'enfant.....	29
Chapitre IV. — L'école intéressante.....	41
Chapitre V. — La méthode des centres d'intérêt.....	57
Chapitre VI. — L'art d'intéresser par la parole.....	86
Chapitre VII. — Utilisation du milieu. Leçons-promenades	92
Chapitre VIII. — Un ennemi des méthodes passives :	
Montaigne.....	108
Chapitre IX. — Un précurseur des idées nouvelles :	
le Vénérable Marcellin Champagnat.....	122
Chapitre X. — Celui qui donna l'exemple :	
Notre Seigneur Jésus-Christ....	133

DANS LA MÊME COLLECTION

FRÈRE LÉON. —

- Hors des sentiers battus.* I. Méthodologie générale.
Hors des sentiers battus. II. Méthodologie spéciale. 1^{ère} partie.
Hors des sentiers battus. III. Méthodologie spéciale. 2^e partie.
Hors des sentiers battus. IV. Méthodologie spéciale. 3^e partie.
Le travail personnel par le syllabus.
Formation religieuse par les méthodes actives.
Pour mieux enseigner. (Réimpression) \$0.50

LOUIS RIBOULET. (F. Pierre-Gonzalès). —

- Histoire de la Pédagogie.* 8^e édition. Vol. grand in-16 de 668 pages, 82 gravures et une carte, relié.
Manuel de psychologie appliquée à l'éducation. 8^e édition. Vol. grand in-16 de 312 pages, relié. (Réimpression) \$2.50
Conseils sur le travail intellectuel. 3^e édition. Vol. in-8 de près 300 pages. Illustré.
Manuel de pédagogie générale. 3^e édition. Vol. grand in-16 de 265 pages, relié.
Directions méthodologiques. I. Méthodologie générale. II. Méthodologie particulière. Vol. grand in-16 de 324 pages, relié.
La discipline préventive et ses éléments essentiels. Vol. de 200 pages, relié. (Réimpression) \$1.25

ENSEIGNEMENT RURAL. —

- Manuel d'enseignement rural.* Cours primaire élémentaire: 3^e, 4^e et 5^e années. 320 pages, illustré, relié toile solide. \$0.75
Livre du maître. Corrigé provisoire. Relié. \$0.40
Précis d'agriculture, 6^e et 7^e années. Cours post-scolaires. 160 pages. Abondamment illustré. Relié toile solide. \$0.50
Manuel d'agriculture. Ecoles normales, Ecoles régionales d'agriculture, Cours complémentaire. Vol. de 614 pages de plus de 600 gravures. Relié toile. \$1.50

HISTOIRE SAINTE. —

- Petite histoire sainte et Histoire de l'Eglise.* 4^e et 5^e années. Nombreuses cartes et illustrations. Relié. \$0.50
Précis d'histoire sainte. 6^e et 7^e années. Illustré, relié. \$0.60
Histoire sainte et Histoire de l'Eglise. 8^e et 9^e années. Cartes et illustrations. \$0.75

