Pédagogie vécue : cours complet et pratique (Nouvelle édition revue et corrigée) par Ch. Charrier,... ; préface de M. [...]

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Charrier, Charles (1861-19..). Pédagogie vécue : cours complet et pratique (Nouvelle édition revue et corrigée) par Ch. Charrier,... ; préface de M. Ferdinand Buisson. 1920.

1/ Les contenus accessibles sur le site Gallica sont pour la plupart des reproductions numériques d'oeuvres tombées dans le domaine public provenant des collections de la BnF.Leur réutilisation s'inscrit dans le cadre de la loi n°78-753 du 17 juillet 1978 :
 *La réutilisation non commerciale de ces contenus est libre et gratuite dans le respect de la législation en vigueur et notamment du maintien de la mention de source.
 *La réutilisation commerciale de ces contenus est payante et fait l'objet d'une licence. Est entendue par réutilisation commerciale la revente de contenus sous forme de produits élaborés ou de fourniture de service.

Cliquer ici pour accéder aux tarifs et à la licence

2/ Les contenus de Gallica sont la propriété de la BnF au sens de l'article L.2112-1 du code général de la propriété des personnes publiques.

3/ Quelques contenus sont soumis à un régime de réutilisation particulier. Il s'agit :

 *des reproductions de documents protégés par un droit d'auteur appartenant à un tiers. Ces documents ne peuvent être réutilisés, sauf dans le cadre de la copie privée, sans l'autorisation préalable du titulaire des droits.
 *des reproductions de documents conservés dans les bibliothèques ou autres institutions partenaires. Ceux-ci sont signalés par la mention Source gallica.BnF.fr / Bibliothèque municipale de ... (ou autre partenaire). L'utilisateur est invité à s'informer auprès de ces bibliothèques de leurs conditions de réutilisation.

4/ Gallica constitue une base de données, dont la BnF est le producteur, protégée au sens des articles L341-1 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

5/ Les présentes conditions d'utilisation des contenus de Gallica sont régies par la loi française. En cas de réutilisation prévue dans un autre pays, il appartient à chaque utilisateur de vérifier la conformité de son projet avec le droit de ce pays.

6/ L'utilisateur s'engage à respecter les présentes conditions d'utilisation ainsi que la législation en vigueur, notamment en matière de propriété intellectuelle. En cas de non respect de ces dispositions, il est notamment passible d'une amende prévue par la loi du 17 juillet 1978.

7/ Pour obtenir un document de Gallica en haute définition, contacter reutilisation@bnf.fr.

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

PRÉPARATION AUX EXAMENS PÉDAGOGIQUES

« Faire penser, faire agir. »

DÉPOT LÉGAL
Seine
1920
10

Pédagogie Vécue

COURS COMPLET ET PRATIQUE

PAR

CH. CHARRIER

INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE LA SEINE

Préface de M. Ferdinand BUISSON

NOUVELLE ÉDITION, REVUE ET CORRIGÉE



PARIS
LIBRAIRIE CLASSIQUE FERNAND NATHAN
16, RUE DES FOSSÉS-SAINT-JACQUES, 16
(Place du Panthéon, V°)

1920

Tous droits réservés.

8° R 25118

LETTRE-PRÉFACE

Mon cher Inspecteur,

Vous me donnez une marque de confiance qui me touche en m'invitant à lire les « bonnes feuilles » *de votre livre et à dire franchement ce que j'en pense.*

Faut-il vous avouer ma première impression ? Ce fut un mouvement d'effroi : « Un volume de pédagogie dans un pareil moment, en pleine guerre ! Qui pourra s'y intéresser ? C'est trop tard, ou c'est trop tôt. »

A la lecture, cette appréhension s'est effacée. Vous aviez vu juste : vous escomptiez avec raison l'intérêt que présentera le bilan de nos institutions scolaires précisément à l'heure où l'on voudra les juger, ne fût-ce que pour les remanier de fond en comble.

Pour tous ceux qu'une telle étude attirera, vos pages auront un double charme : elles font revivre un long passé, et entrevoir en même temps l'aurore d'un nouveau régime. De l'un à l'autre, il n'y a pas discontinuité. Mais comme demain s'annonce plus beau qu'hier ! Raison de plus pour examiner consciencieusement, avec vous, tout ce qui a préparé l'épanouissement définitif de cette école de demain.

Vous avez choisi, pour présenter au public ce tableau, un cadre sévère, qui se trouve être le plus propre à le faire valoir. Ce n'est ni un exposé historique que vous entreprenez, ni un plaidoyer pro domo, *ni une œuvre de « vulgarisation », encore moins de polémique, à l'usage des gens pressés, à qui il faut une opinion toute faite. Vous écrivez pour des lecteurs studieux et curieux. Vous supposez l'instituteur ou l'institutrice qui débute, l'étudiant ou l'étudiante en quête de directions qui ne soient pas des banalités. Pour qui n'aurait pas la patience de faire, avec vous, le tour de la question, vous*

n'avez nulle complaisance. Au contraire, celui qui, mieux inspiré, vous aura suivi pas à pas jusqu'au boul, aura non seulement beaucoup appris, mais appris à apprendre : vous ne lui dictez jamais votre opinion, vous l'amenez toujours à s'en faire une, en connaissance de cause.

C'est donc bien, ne reculons pas devant le mot, un manuel de pédagogie que vous nous apportez, sans essayer d'en dissimuler le caractère didactique et professionnel. Ce qu'avaient fait au début du régime actuel deux excellents pédagogues, Brouard et Defodon, vous le refaites trente ans après, dans le même esprit d'impartialité, avec le même amour de l'enfance, la même confiance dans le personnel, la même foi aux méthodes libérales. Mais, comme il est naturel, vous demandez beaucoup plus que ne pouvaient exiger vos prédécesseurs. Loin de renier l'idéal de Jules Ferry, vous prétendez le réaliser plus complètement : c'est aujourd'hui seulement qu'il est possible de « faire de l'enseignement primaire toute une éducation ».

Laissez-moi vous féliciter d'avoir voulu et d'avoir su prendre dans sa pleine et droite acception ce mot : enseignement primaire. Vous ne cherchez ni à en esquiver les parties ingrates, ni à les dissimuler sous des parures d'emprunt. Il vous répugne de sacrifier au goût du jour, de capter le succès en supprimant les difficultés. Vous tenez à honneur de les aborder de front. Vous entendez qu'à l'école élémentaire les éléments restent l'essentiel. Trop de gens oublient qu'il faut commencer par apprendre à « lire, écrire et compter ». A ceux-là vous rappelez avec force que l'école qui dédaignerait ces humbles commencements serait parfaitement incapable de remplir le reste de sa mission.

Mais, en même temps, vous leur faites découvrir tout ce qu'on peut mettre de vie, d'entrain et de gaieté dans l'enseignement même de ces premiers rudiments. En suivant le minutieux détail des procédés par où vous faites passer le futur maître de la classe des tout petits, le lecteur, même étranger à la profession, ne se défendra pas d'un certain mouvement d'admiration. Il est touché de voir quel art délicat a remplacé les moyens empiriques et désordonnés, avec quel soin et quel scrupule on s'ingénie à ménager le temps précieux des enfants du peuple dont la scolarité est si courte, hélas ! Il arrive à se convaincre que sous cette apparence

d'un enseignement populaire borné aux plus indispensables connaissances se cache, en une trame invisible, toute une théorie de l'éducation inspirée elle-même par une étude approfondie des besoins de l'enfance.

Et de chapitre en chapitre, à mesure que le programme s'étend avec l'horizon de l'enfant, on sent mieux que l'originalité de votre livre est de ne dissocier jamais la théorie de la pratique. On peut se demander quel est celui des deux que vous avez le plus en horreur, le théoricien qui se contente de prétentieuses généralités, ou le praticien esclave de procédés dont il ne soupçonne pas la raison. A tout éducateur, même dans le moindre exercice, vous demandez de savoir ce qu'il fait, pourquoi et comment il doit le faire.

Au centre de ce cours d'études, vous avez groupé, avec un large développement, tout ce qui touche à la langue maternelle, parlée et écrite, usuelle et littéraire. Il me semble que vous avez raison de donner cette place d'honneur au français: c'est, en somme, à l'école populaire surtout, le principal instrument de l'éducation du peuple, le moyen par excellence de faire pénétrer et circuler dans la masse de la nation, avec notre langue, notre esprit, avec les mots, les idées de la France et de la République. Mais pour cela il faut que cet enseignement du français soit vivant ; il faut donc réagir, comme vous le faites, contre les vieilles superstitions grammaticales et les fastidieuses routines scolastiques dont vous faites justice en quelques mots spirituels.

Je n'insiste pas sur les divers chapitres consacrés à ce que j'appellerais volontiers l'actualité, je veux dire aux réformes que le sentiment public impose, que le Conseil supérieur, la presse, l'opinion unanime du corps enseignant réclament, celles qui doivent rapprocher l'école de la vie en faisant large part à l'éducation physique, à l'éducation professionnelle, à l'éducation civique, sociale et nationale.

Là, comme dans tous les chapitres, vous allez au fond de chaque question. Vous dites toute votre pensée. Il n'y a pas une de vos trente-sept leçons qui ne se termine par une « conclusion » ferme et nette. Par un surcroît d'attention, vous offrez aux candidats à tous les examens pédagogiques, sur chaque matière, une série de sujets à traiter, comme aussi l'indication discrète de lectures choisies qui achèveront de les guider.

Et, pour finir comme le veut Pascal, par ce qui doit venir en dernier, le titre, je comprends le vôtre en fermant le volume mieux qu'en l'ouvrant. Vous l'intitulez : Pédagogie vécue. *Et c'est vrai à la lettre, puisque toutes ces leçons ont été faites à des instituteurs avant d'être rédigées pour le public. C'est tantôt le résumé, tantôt le développement de nombreuses conférences pédagogiques, officielles ou officieuses, où vous avez échangé vos vues avec le personnel enseignant. De là la richesse de ces pages, où s'accuse aussi bien l'unité d'inspiration quant à l'ensemble des problèmes que la multiplicité des solutions quant au détail.*

Comment condenser en un mot final la doctrine d'un tel ouvrage ? Je ne l'aurais pas essayé, mais je vois que vous l'avez fait vous-même par votre épigraphe : Faire penser, faire agir. *J'aime cette formule, que vous me permettrez d'appeler d'un mot de circonstance : franco-américaine. Aux Etats-Unis, l'école s'est surtout proposé de* faire agir : *elle y a merveilleusement réussi. La nôtre a davantage recommandé, peut-être trop exclusivement, le travail intellectuel. Conservateur tout ensemble et novateur, vous conciliez les deux termes du programme. Et, ne voulant renoncer ni à l'un ni à l'autre, vous demandez simplement à chacune des deux écoles de s'assimiler les meilleures qualités de l'autre sans rien perdre des siennes. D'autres vous reprocheront cet excès d'exigence. J'aime mieux voir dans votre livre un hommage à la pensée de Félix Pécaut : « Pour l'éducation du peuple, cela seul est assez bon qui est le meilleur dans l'excellent ».*

F. BUISSON.

AVANT-PROPOS

L'ouvrage que nous publions est un ouvrage de pédagogie *vécue*. Il n'est, dans ses différentes parties, aucune des idées exprimées qui n'ait été développée, examinée, discutée, soit aux conférences pédagogiques, soit en classe, après l'inspection.

Directions, conseils et remarques ont été groupés, puis condensés en une sorte de synthèse, et c'est de ce travail que sont nés les trente-sept chapitres qui font de cet ouvrage un cours complet de pédagogie *pratique*.

Nous offrons ainsi au lecteur tout à la fois le résultat de notre étude personnelle et le fruit d'une longue collaboration avec les instituteurs et les institutrices que nous avons eu l'honneur de diriger, et à qui, bien souvent, nous ne faisons que « rendre ce qu'ils nous ont prêté ».

C'est à dessein que les différentes questions qui forment la matière de ce livre ont été plus longuement développées qu'elles ne le sont d'ordinaire dans les traités de pédagogie. Nous avons voulu, en entrant dans le détail, faciliter le travail des maîtres, — particulièrement celui des débutants, — leur éviter des tâtonnements et des erreurs, les faire bénéficier de l'expérience de leurs devanciers. Mais, tout en essayant de leur procurer une

aide efficace dans l'accomplissement de leur tâche quotidienne, nous avons voulu aussi les habituer à réfléchir, les amener peu à peu à raisonner leur enseignement, leur faire aimer de plus en plus leur profession. Assez souvent, nos explications et nos conseils ont été appuyés par des citations empruntées aux écrits des éducateurs les plus autorisés.

Loin de nous confiner étroitement dans la *partie pratique* de l'enseignement, nous nous sommes constamment appliqué à indiquer ou à rappeler aux maîtres les grands principes de la pédagogie moderne. Le travail scolaire, sous peine de n'être qu'une besogne machinale, doit être éclairé et vivifié par la *théorie*. L'étude et la réflexion sont à la base même de l'œuvre délicate et complexe qui sollicite les efforts de l'instituteur.

Il ne suffirait pas de *faire agir;* il faut encore, et avant tout, *faire penser.*

CH.

Paris, juillet 1918.

CHAPITRE I

L'ÉCOLE PRIMAIRE

I. Son rôle ; — II. Ses principes. III. Nécessité pour les jeunes maîtres de travailler à leur instruction professionnelle

I. — L'école n'a pas pour rôle exclusif, comme on le croit trop communément, d'instruire les enfants et de développer leur intelligence. Son œuvre serait ainsi fort incomplète. Elle doit cultiver à la fois, et harmonieusement, toutes les facultés, celles du corps et celles de l'âme. La parole de Montaigne, vieille de plus de trois siècles, est toujours vraie : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme. » L'école vise donc à former des êtres complets, c'est-à-dire des *hommes* et des *femmes* au corps robuste, au cœur généreux, à la volonté forte, à l'esprit ouvert aux idées de justice et de bonté, de solidarité et de tolérance.

Mais les garçons et les filles qui lui sont confiés sont de jeunes Français, — des Français du XX^e^ siècle —, et elle ne l'oublie pas. Elle travaille à préparer en eux des *citoyens* et des *citoyennes* respectueux de la loi, aimant passionnément leur patrie et tout prêts à consentir pour elle aux sacrifices les plus douloureux. Dans quelques années, les garçons seront électeurs, et chacun d'eux influera par son vote sur les destinées de son pays. C'est pourquoi l'école appelle fortement l'attention de tous les petits Français, « les jeunes dauphins de France », sur l'impérieuse nécessité de voter toujours avec réflexion et d'après leur conscience.

Enfin, les élèves n'ont que quelques années seulement

à consacrer à l'étude. Les champs ou la ferme, l'usine ou l'atelier les appelleront bientôt, car ils sont destinés à devenir des *travailleurs manuels*. Ils n'ont pas de temps à perdre « en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques ». Aussi, l'école doit-elle se hâter de les munir du savoir dont ils auront besoin dans la vie. Si elle ne leur apprend pas un métier, elle leur facilite du moins, par des exercices de travail manuel, l'apprentissage de leur future profession.

Il en résulte que l'école prépare à la fois l'*homme*, le *citoyen* et l'*artisan*. Elle est vraiment l' « atelier national » où s'élabore la France de demain.

II. — Quels sont ses principes directeurs?

a) Elle assoupit, elle dirige, — sans la briser, — la volonté de l'élève. Discipliner les énergies et non les dompter, faire appel à la raison et non à la crainte, développer la personnalité de chaque enfant au lieu de la modeler sur un type uniforme : tel est son mode d'action. Ce sont des hommes libres qu'elle a à former, et non des sujets. L'idéal scolaire est toujours l'un des aspects de l'idéal national.

b) *Faire agir l'esprit* est l'une de ses maximes favorites. Le temps n'est plus où l'élève assistait, somnolent et muet, aux leçons du maître. Il parle à son tour et collabore, actif et joyeux, à sa propre instruction. Son intelligence s'aiguise, acquiert vigueur et souplesse.

Plus de verbalisme, plus d'enseignement « entonné » de force : l'esprit n'est pas un vase qu'il faille remplir ; il est une puissance de notre être et se développe par l'exercice.

c) L'école estime qu'un être humain se forme, non du dehors, mais *du dedans*, et, sans méconnaître qu'il y ait une certaine part de mécanisme dans l'éducation et dans l'instruction, elle rejette tout système qui tend à faire de l'enfant un automate. Elle ne dresse pas, elle *élève*. La seule méthode qui lui convienne est la méthode *libérale*.

d) Ouverte à tous les enfants, elle donne un enseignement moral indépendant de toute doctrine religieuse, uniquement basé sur l'expérience et sur la raison. Justement soucieuse de ne jamais froisser les élèves et les familles dans leurs sentiments religieux, elle veille avec une scru-

puleuse attention à respecter la neutralité la plus absolue au point de vue confessionnel.

e) L'école n'enseigne pas au gré du caprice et de la fantaisie. Elle a quelques règles fondamentales, que lui ont dictées la psychologie et l'expérience, et en exige l'application. Elle veut, par exemple, que l'on exerce les sens de l'enfant avant de s'adresser à son intelligence, que l'on aille, avec lui, du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du concret à l'abstrait. Elle recommande aux maîtres également, d'accord en cela avec Jean-Jacques Rousseau, de ne jamais oublier qu'ils ont devant eux des *enfants* et non des hommes, et elle insiste pour qu'ils leur parlent comme à des enfants. L'enseignement, en effet, doit toujours être adapté à l'âge et au degré de développement intellectuel des élèves ; il suit nécessairement une marche progressive.

f) *Enseigner peu* est l'une des règles essentielles de l'école. Elle ne donne qu'un nombre limité de connaissances, mais elle entend que ces connaissances, choisies avec soin, présentées de manière à ce que de jeunes intelligences puissent se les bien assimiler, assurent aux élèves un savoir pratique, parfaitement approprié à leurs futurs besoins. Bien enseigner et non beaucoup enseigner, tel est son idéal.

g) Modeste et ambitieuse tout à la fois, elle veut que son enseignement, tout restreint qu'il soit, ait un caractère éducatif. Tout en instruisant les élèves, elle développe leurs facultés intellectuelles : l'esprit d'observation, la mémoire, le jugement, le raisonnement. Et son but, en cela, est, tout en leur faisant aimer la science, de pouvoir les mettre en mesure de continuer eux-mêmes, plus tard, à s'instruire. Elle leur rend ainsi un inestimable service ; elle forge en eux de précieux instruments de travail, à l'aide desquels ils pourront, dans l'avenir, affermir, compléter, ou reconstituer au besoin un savoir souvent superficiel et prompt à s'évanouir. « Dans toute instruction, il y a ce qui meurt, ce qui doit mourir en tombant dans l'oubli, et il y a aussi ce qui ne meurt pas, ce qui ne saurait mourir. Ce qui meurt, ce sont les formes matérielles du savoir, et ce qui ne meurt pas, ce sont les habitudes d'observation, de jugement et de raisonnement, déposées dans les âmes. Ces habitudes sont la substance même de

l'esprit, elles sont l'esprit. A créer au plus intime de l'être humain ce qui ne meurt pas, la substance même de l'esprit, l'esprit, doit avant tout travailler l'école [1]. »

III. — La tâche qu'impose l'école aux maîtres est, on le voit, délicate et ardue. Et cependant, combien de débutants et de débutantes l'abordent sans en connaître, sans en soupçonner même les difficultés. Il est un apprentissage pour tous les métiers : un jeune homme ne saurait s'improviser serrurier, charpentier ou maçon. Mais, chose singulière et vraiment affligeante, il n'est pas d'apprentissage pour la profession d'instituteur, qui cependant exige, avec le savoir pédagogique et la connaissance des enfants, tant d'habileté pratique et de souplesse d'esprit. Seuls, les élèves d'école normale font un stage, assez court d'ailleurs, à l'école annexe ou dans une école communale voisine. Les autres brevetés qui obtiennent un emploi dans l'enseignement, — et ils sont nombreux, — passent sans transition du banc de l'élève à la chaire du professeur. Leur apprentissage, bien que tardif, se fera à la longue, dira-t-on. - - Oui, il se fera, mais au détriment des enfants!

En admettant qu'un jeune maître ait le « don », c'est-à-dire soit réellement né instituteur, ne pense-t-on pas qu'il serait particulièrement utile, au point de vue des résultats à obtenir, que ses dispositions naturelles fussent éclairées et fortifiées par l'étude? Et nous envisageons ici un être d'exception. A côté du jeune maître qui a le « don », combien en est-il qui ne l'ont pas ! L'on devine aisément la longue série d'erreurs et de tâtonnements résultant de l'ignorance des principes essentiels qui devraient guider leur marche.

Sans doute, la connaissance des règles fondamentales de l'art d'instruire et d'élever les enfants ne saurait faire, *ipso facto*, d'un débutant un maître d'élite. Il serait vraiment trop facile, à ce compte, de devenir un éducateur. Non, le savoir professionnel, tout important qu'il est, ne suffit pas. Il faut y joindre l'amour des enfants, le don de soi-même, une foi profonde et enthousiaste dans l'œuvre

1. Léon Deries, *Comment élever la Démocratie ?* Henry Paulin, éditeur.

éducatrice. Mais, sans règles directrices, un jeune maître, semblable à l'homme qui, la nuit, cherche sa voie au milieu des ténèbres, enseigne à l'aventure et fait perdre un temps précieux aux élèves de sa classe. La prudence, le souci de réussir, la probité lui imposent le devoir de se préparer à remplir fructueusement sa tâche, et, tout au moins, de songer à abréger le plus possible la période hésitante et improductive des débuts. Il ne saurait le mieux faire qu'en lisant et méditant les conseils des maîtres les plus autorisés.

Et qu'il ne croie pas non plus, par une sorte de dédain encore trop répandu, qu'un maître a toujours une aptitude suffisante pour faire la classe à des élèves *d'école primaire*. Oublierait-il qu'il instruit les enfants d'une démocratie? Ces enfants seront demain des hommes, à qui seront confiées les destinées de la patrie. L'on ne peut se contenter pour eux d'un enseignement et d'une culture médiocres. Avec quel soin, au contraire, il faut s'attacher à éclairer leur esprit et à former leur conscience !

« Au reste, dire que l'enfant *d'une condition modeste* en sait toujours assez pour ce que lui réservent son métier et sa vie est un sophisme odieux. Que de consolations et d'espérances on peut lui fermer ainsi ! Au lieu de cette éducation étroite et utilitaire, qu'on lui inspire l'amour du vrai et du beau. Il y a d'humbles vérités à la portée de tous... Nous ne refuserons pas au plus modeste petit paysan la culture dont il est capable, car c'est péché de laisser volontiers une intelligence en friche. Toute faculté, tout sentiment inconscient doit être cherché, éveillé, développé avec un soin pieux, et à celui qui accepterait de gaieté de cœur la responsabilité d'une négligence, la patrie pourrait dire : « Ce que tu as refusé au plus petit d'entre ceux-là, c'est à moi-même que tu l'as refusé ! » [1] ;

= Sujets à traiter =

I. — *Comment comprenez-vous cette parole :* « L'école est une préparation à la vie ? » — *Dans quelle mesure vous en inspirez-vous dans votre enseignement ?*

1. Raymon Thamin, Extrait d'une leçon d'ouverture du Cours de la Science de l'éducation. *Revue pédagogique*, 1884.

II. — *Maîtres et maîtresses doivent s'inspirer dans leur enseignement des besoins futurs de leurs élèves.*

Comment et dans quelle mesure un instituteur ou une institutrice doit-il satisfaire à cette obligation ?

III. — « On ne peut se donner tout entier qu'à une tâche dont on sait le prix et qu'on aime. » (*Alfred Croiset*).

Expliquez et commentez ces paroles. — Ne vous paraît-il pas nécessaire que tout jeune maître les médite ? (*Dire pourquoi*).

IV. — *Un inspecteur d'Académie, M. Deries, a écrit :* « C'est un grand rôle que le rôle d'instituteur, aujourd'hui que le maître d'école de jadis est devenu un *éducateur national*, un rôle d'une singulière beauté et d'une immense portée. »

Montrez en quoi consiste ce rôle et comment vous vous préparez à le remplir.

V. — *M. Maurice Bouchor, s'adressant au jeune maître qui débute, s'exprime ainsi :*

As-tu bien réfléchi ? Tu t'égares, peut-être.
Malheur à qui, passable ou médiocre maître,
S'assure à peu de frais le gîte et le repas !
Écoute. Il faut ici la foi la plus robuste.
Pour enseigner le vrai, pour guider vers le juste,
La probité ne suffit pas.

Commentez ces vers ; concluez en formulant vos réflexions.

CHAPITRE II

LES MODES D'ENSEIGNEMENT. — LES MÉTHODES

I. — Les modes d'enseignement

La question des modes d'enseignement n'offre plus guère, dans certaines de ses parties du moins, qu'un intérêt rétrospectif, et on en chercherait en vain le développement dans quelques récents manuels de pédagogie.

Son étude, cependant, n'est pas sans profit. Bien que dépourvue de l'attrait que donne l'actualité, elle comporte des considérations d'ordre pédagogique qui sont toujours d'un grand intérêt. En outre, elle évoque tout naturellement le souvenir des discussions qui divisèrent les maîtres et l'opinion publique pendant la première moitié du XIX^e^ siècle ; elle montre le progrès en marche, éclaire le présent par le passé.

Un *mode d'enseignement*, suivant la définition qui en est généralement donnée, est la manière de régler la marche générale d'une école d'après le groupement des élèves appelés à suivre à la fois les mêmes leçons.

On distingue plusieurs modes : le mode individuel, le mode simultané, le mode mutuel et le mode mixte.

1° Le mode individuel. — Le mode individuel est un mode d'exception. Ainsi que son nom l'indique, il ne convient qu'à un seul enfant, — à trois ou quatre enfants au plus, — à qui la situation de fortune des parents permet d'avoir un précepteur.

Il offre de sérieux avantages. Le maître, qui est toujours avec l'enfant, le connaît bien, et peut adapter exactement l'enseignement à son degré de développement intellectuel et à ses besoins. Il a une entière liberté d'ac-

tion. Il lui est loisible, s'il le juge nécessaire, de faire des retours en arrière, d'aller lentement ou de marcher d'un pas rapide. Et les résultats au point de vue moral sont aussi certains qu'au point de vue intellectuel. Le maître, en contact avec l'enfant, forme sa volonté et sa conscience ; il le marque à son empreinte.

Mais aussi, que d'inconvénients ! L'enfant qui travaille seul manque d'émulation et ne donne pas toute sa mesure. Tenu dans un isolement qui favorise en lui le développement de l'égoïsme et de l'orgueil, il est mal préparé à la vie sociale.

Il va de soi que le mode individuel n'est nullement applicable dans les écoles. En admettant qu'une classe ne comptât que trente élèves, — et c'est là un bien faible effectif, — douze minutes par jour seulement pourraient être consacrées à chacun d'eux. Quelle fatigue aussi pour le maître, qui devrait répéter trente fois la même leçon, et qui se trouverait souvent impuissant, en présence d'élèves à peu près inoccupés, à maintenir la discipline dans la classe !

2° **Le mode simultané.** — Les inconvénients qui viennent d'être signalés disparaissent avec l'emploi du mode simultané. L'enseignement, d'après ce mode, est donné à tous les élèves d'un même cours à la fois, comme s'il ne s'agissait que d'un seul élève.

De nombreux avantages en résultent. Le maître ne perd plus de temps en fastidieuses répétitions. Les élèves, au lieu de demeurer inactifs, participent à tous les exercices du cours et s'y intéressent. Tous s'instruisent simultanément. L'ordre, l'entrain et l'émulation règnent dans la classe.

A côté de ces avantages, il est aussi quelques inconvénients. Il est difficile de donner un enseignement également profitable à tous les élèves. Le maître adapte ses leçons à la force moyenne du cours, et il ne saurait mieux faire. Mais les élèves les plus faibles peuvent-ils toujours le suivre? Et les plus forts ne voient-ils pas leurs progrès entravés par l'obligation où ils se trouvent de marcher du même pas que leurs camarades? En outre, il est des élèves absents, et leur savoir présentera des lacunes.

Néanmoins, le mode simultané, qui met tous les enfants en rapport direct avec le maître, est un mode rationnel, d'un emploi vraiment pratique.

3° Le mode mutuel. — Le mode mutuel est le mode d'après lequel les enfants s'instruisent eux-mêmes, sous la surveillance du maître. Il a cessé, depuis longtemps déjà, d'être en usage dans les écoles. Suivant une expression exacte, il n'est plus aujourd'hui qu'un « mode historique ».

Actuellement, quand une classe comprend un effectif d'élèves qui excède assez sensiblement le nombre de cinquante, l'Administration la dédouble. Mais il n'en était pas ainsi autrefois, en raison de la modicité des ressources dont disposait l'instruction publique et de la pénurie des maîtres. Il n'était pas rare de voir, dans les centres populeux, des écoles à un seul maître de 90, 100, 120 élèves. Lourde tâche, qui dépassait les forces humaines. Aussi le maître était-il contraint de se faire aider par des moniteurs, qu'il choisissait parmi les meilleurs élèves de la première division. Il avait ainsi recours au mode mutuel.

Il est facile de se représenter le fonctionnement d'une école d'enseignement mutuel. Les élèves étant nombreux, la salle de classe était forcément très vaste. Au milieu, étaient disposées les tables, et sur les deux côtés, le long des murs, les groupes d'élèves, sous la direction des moniteurs. Des séries de demi-cercles figurés par de larges têtes de clous enfoncés dans le parquet favorisaient la formation rapide et régulière des groupes. (On voit encore ces têtes de clous dans quelques vieilles écoles, notamment dans les écoles de garçons et de filles de la rue de Vaugirard, 85, à Paris, VI[e] arrondissement). « Au fond, sur une haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, se trouvait la chaire du maître, qui, s'aidant tour à tour du bâton ou du sifflet, réglait, comme un capitaine sur le pont de son navire, toute la manœuvre de l'enseignement [1]. »

L'école ne s'ouvrait qu'à dix heures. De huit à dix

1. Oct. Gréard, *Education et Instruction ;* Hachette et C[ie].

heures, le maître faisait une classe spéciale pour les moniteurs. Mais il se préoccupait moins de les instruire, au sens propre du mot, que de les préparer à remplir leur tâche monitoriale.

A une époque où les crédits affectés au service de l'instruction publique étaient d'une insuffisance notoire et où les maîtres manquaient, le mode mutuel a rendu de grands services. Il a accru la fréquentation scolaire ; il a permis à trois ou quatre millions d'enfants d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Mais il offrait aussi de très sérieux inconvénients, que ses partisans les plus ardents eux-mêmes ne cherchaient pas à nier : le rôle trop secondaire du maître, le mécanisme et l'insuffisance de l'enseignement, l'absence d'action éducative des moniteurs sur les autres élèves. Il ne convenait qu'à une situation d'attente. Peu à peu, d'ailleurs, il fit place au mode simultané, par suite de la division des effectifs en classes ; en 1868, il avait presque entièrement cessé d'être en usage.

4° Le mode mixte. — Le mode simultané demeure le mode dominant dans l'enseignement ; il ne proscrit pas cependant l'emploi des deux autres modes.

Dans les écoles à une seule classe, qui comprennent nécessairement trois ou quatre cours, le maître ne peut être partout à la fois. Force lui est de se faire remplacer pendant quelques instants de la journée par des moniteurs auprès des plus jeunes élèves. Ces moniteurs, choisis parmi les meilleurs élèves des cours moyen et supérieur, et dont l'emploi, on ne saurait trop le reconnaître, n'est qu'un pis-aller, sont chargés des enseignements qui comportent une certaine part de mécanisme : lecture matérielle aux débutants, récitation de la table d'addition et de multiplication, résolution d'opérations faciles au tableau noir, surveillance de l'exercice d'écriture. Faire usage de moniteurs, — comme aussi procéder à l'échange des cahiers pour la correction de la dictée, — c'est recourir particllement au mode mutuel.

D'autre part, le maître qui interroge un élève, qui lui répète quelques explications déjà données, qui en fait passer un autre au tableau noir pour résoudre un problème, qui adresse des observations à un troisième au

sujet de sa conduite, pratique dans une certaine mesure le mode individuel.

Le *mode mixte* résulte de la combinaison des trois modes. Le mode simultané en constitue le fond ; le mode mutuel et le mode individuel n'y doivent entrer que pour une assez faible part. Faire, en effet, un trop grand usage des moniteurs, c'est substituer dans les cours inférieurs l'action des élèves à celle du maître ; s'adresser trop souvent ou trop longtemps au même élève, c'est aussi perdre de vue la classe tout entière. Ces deux écueils sont à éviter.

Les modes d'enseignement, on le voit, ne s'excluent pas ; ils s'associent, au contraire ; ils se pénètrent, et c'est de leur union que résulte le mode mixte, qui, à notre époque, est journellement employé dans les classes.

II. — Les méthodes

La meilleure définition qui ait été donnée de la *méthode* nous paraît être la suivante : « La méthode est le chemin le plus droit et le plus sûr pour arriver à découvrir la vérité, ou à la communiquer lorsqu'elle est découverte. » (Paul Rousselot). On découvre la vérité par *les méthodes de recherche ;* on la communique par *les méthodes d'enseignement.*

1° Les méthodes de recherche. — Le savant, dans la recherche de la vérité, ne va pas au hasard. Il perdrait en tâtonnements un temps considérable, et ses efforts, bien souvent, demeureraient stériles. Il suit une *méthode*, ce qui revient à dire qu'il voit bien nettement le but à atteindre et qu'il a fait choix des moyens qui lui paraissent propres à l'y conduire. Sa marche est lente, sans doute, mais continue et sûre. « Un boiteux dans le droit chemin, a dit Bacon, arrive avant un coureur qui s'égare. »

Les méthodes de recherche, si nombreuses qu'elles soient en apparence, se réduisent à deux : la *méthode inductive* et la *méthode déductive*.

La méthode inductive est l'opération par laquelle l'esprit part de faits particuliers pour s'élever à une loi générale. Il commence par observer, par exemple, que tel

corps, puis tel autre, plongés dans un liquide, sont moins lourds que dans l'air. A la suite de constatations multiples, d'expériences répétées, il arrive à formuler ce principe : « Tout corps plongé dans un liquide perd une partie de son poids égal à celui du volume de liquide déplacé » (principe d'Archimède).

La méthode déductive, au contraire, est l'opération par laquelle l'esprit descend d'une vérité générale aux vérités particulières ou moins générales qui y sont contenues, d'un principe à ses conséquences. En s'appuyant sur le principe d'Archimède, par exemple, il peut aisément en dégager ces deux vérités : un morceau de fer placé à la surface de l'eau tombe au fond ; — un grand navire en fer, un cuirassé, se maintient sur l'eau.

Le chemin parcouru est le même, avec l'une et l'autre méthode. Mais, dans le premier cas, l'esprit suit une marche ascendante, et, dans le second, une marche descendante. Ces deux marches différentes peuvent être figurées par l'échelle double de Bacon : on y monte par l'induction ; on en descend par la déduction. « En sorte que, soit au point de départ, soit au point d'arrivée, on retrouve la réalité vivante, le monde des faits, éclairé comme du haut d'un phare, par la lumière connue et bienfaisante des principes [1] ».

Chaque science a sa méthode. L'histoire naturelle, la physique, la chimie, la morale, l'histoire, la géographie, l'astronomie sont des sciences inductives. L'arithmétique, la géométrie, l'algèbre sont des sciences déductives. Cependant, il arrive fréquemment qu'une science emploie l'une et l'autre méthode. La morale, par exemple, ne procède pas exclusivement par induction ; elle a recours aussi à la déduction. A une époque où la société offrait partout le spectacle d'entraves apportées à la liberté et celui des inégalités les plus choquantes, était-ce par induction que l'esprit humain pouvait formuler les principes de la liberté et de l'égalité, qu'il allait inscrire dans la Déclaration des Droits? Non, évidemment. C'est par déduction que, s'élevant jusqu'à l'idéal, et « jetant un sublime défi

1. Paul Rousselot, *Pédagogie ;* Ch. Delagrave, édit.

à la réalité, » il proclamait que les hommes naissent libres et égaux en droits. De même, l'astronomie, science surtout inductive, procède parfois par déduction. C'est ainsi que Le Verrier est arrivé, en 1846, par la seule puissance du calcul, c'est-à-dire par voie déductive, à découvrir la planète Neptune. L'astronome allemand Galle n'eut ensuite qu'à distinguer au télescope l'astre que l'illustre savant français « avait trouvé au bout de sa plume ».

La physique est une science essentiellement inductive. C'est par induction que Mariotte, par exemple, a pu formuler la loi relative à la composition et à l'élasticité des gaz, et c'est ensuite en s'appuyant sur cette loi que, plus tard, Denis Papin a constaté la force motrice de la vapeur d'eau, que Fulton, Stephenson et Jouffroy ont trouvé les applications de cette force motrice à la locomotive. Si les lois scientifiques sont découvertes par la méthode inductive, c'est par déduction qu'en sont dégagées les conséquences.

2° Les méthodes d'enseignement. — La marche de l'esprit humain est la même, qu'il recherche et découvre la vérité, qu'il la démontre et la communique. L'*induction* et la *déduction* sont donc à la fois, malgré la différence de but, des méthodes de recherche et des méthodes d'enseignement [1].

Le maître procède par *induction* lorsque, dans une leçon de grammaire, il part d'exemples préalablement écrits au

1. Le mot *méthode* a les acceptions les plus variées dans la langue pédagogique, ce qui tend à en rendre la signification incertaine et confuse. Il ne s'entend pas seulement de l'ordre suivi pour communiquer la vérité. Il désigne encore: 1° la forme donnée à l'enseignement, soit que le maître parle seul, soit qu'il interroge, soit qu'il fasse réciter par cœur les réponses qui accompagnent un questionnaire: *méthode* expositive, *méthode* interrogative ou socratique, *méthode* active, *méthode* catéchétique; 2° les procédés particuliers aux auteurs d'ouvrages de classe: *méthode* de lecture, *méthode* d'écriture, *méthode* de dessin, de chant, etc.; 3° des modes d'enseignement: la *méthode* lancastrienne (pour le mode mutuel), la *méthode* mixte. — Le mot *méthode* devrait être réservé à la recherche et à la communication de la vérité : *méthode* inductive, *méthode* déductive.

tableau noir pour formuler la règle qui en découle, — ou bien, dans une leçon de sciences, lorsqu'il fait appel à l'observation, expérimente devant ses élèves, afin de pouvoir, comme conclusion, dégager une vérité fondamentale.

Et, inversement, il a recours à la *déduction* quand, en morale, avec des élèves déjà un peu âgés, il expose un principe essentiel pour en faire ressortir les règles de conduite qui s'y trouvent impliquées, ou, dans une leçon de géométrie, quand il énonce un théorème pour en indiquer ensuite les applications.

C'est avec les élèves des cours inférieurs surtout qu'il convient d'employer la méthode inductive. La réalité concrète, en effet, plaît au jeune enfant ; il aime à voir et à toucher, et c'est par les sens qu'il acquiert ses premières connaissances. N'essayez pas de le faire pénétrer dans le domaine de l'abstrait : il ne vous suivrait pas. Mais, au fur et à mesure qu'il grandit, il faut le détacher peu à peu du concret et exercer son esprit à saisir les idées générales. C'est alors que l'emploi de la méthode déductive devient, avec lui, nécessaire, sans que pourtant la méthode inductive soit désormais abandonnée.

3° La forme, dans l'emploi des méthodes d'enseignement. — Dans l'examen des méthodes (recherche ou communication de la vérité), nous n'avons jusqu'ici considéré que l'*ordre* dans lequel s'enchaînent les idées. Dans les méthodes d'enseignement, il y a lieu, tout spécialement, d'envisager la *forme* sous laquelle ces idées sont présentées.

Écoutons un maître qui enseigne. Ou bien, il parle seul ; ou bien, il fait parler les élèves ; ou bien, tour à tour, il parle seul et fait parler les élèves. Dans le premier cas, il *expose ;* dans le deuxième, il *interroge ;* dans le troisième, il *expose et interroge, alternativement.*

Il s'ensuit que les méthodes d'enseignement peuvent être dénommées de la manière suivante :

I. — La méthode inductive et la méthode déductive, sous la *forme expositive ;*

II. — La méthode inductive et la méthode déductive, sous la *forme interrogative ;*

III. — La méthode inductive et la méthode déductive, sous la *forme expositive-interrogative*, ou *forme mixte.*

Par une extension abusive du mot *méthode*, qu'a déterminée un besoin d'abréviation, on dit généralement : la *méthode expositive*, la *méthode interrogative*, la *méthode mixte*.

I. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive

Le maître expose, explique, parle seul. Fait-il une leçon de choses, conduit-il une expérience scientifique (méthode inductive), il n'est pas une seule observation qu'il ne formule lui-même ; il ne laisse rien à dire aux élèves. Fait-il une leçon d'histoire ou d'arithmétique (méthode déductive), il développe longuement le sujet choisi, parle sans cesse et parfois même s'écoute parler.

Dans l'un et dans l'autre cas, la leçon n'est qu'un monologue. Et, involontairement, le mot de Montaigne nous vient à l'esprit : « On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir. » Les élèves écoutent, muets, immobiles, et parfois même doivent *prendre des notes* (Pauvres enfants !). Leur attention, si mobile, n'est pas capable de l'effort qu'exige une longue audition. Leur esprit somnole ou fausse compagnie au maître. De temps en temps, des regards se glissent vers le cadran, dont l'aiguille n'avance que bien lentement vers l'heure de la sortie.

Un enseignement ainsi donné laisse l'intelligence inerte, est sans intérêt et sans profit. L'ordre peut régner dans la classe, mais non l'activité joyeuse et féconde, c'est-à-dire la vie. Classe silencieuse, classe morte.

La forme expositive convient, — et encore non d'une manière exclusive, — à des élèves âgés, capables d'un assez grand effort d'attention, — à ceux des Universités, des écoles normales, des écoles primaires supérieures. Mais à l'école primaire élémentaire, il est « trop matin » pour l'employer seule.

II. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme interrogative

Là, le maître ne parle pas seul. Sa leçon a le caractère d'une causerie. Dans l'enseignement des matières qui nécessitent surtout l'emploi de la méthode inductive, il veut que les élèves observent, constatent, trouvent. Il ne leur dit jamais ce qu'ils peuvent dire eux-mêmes. Tout en conservant à l'entretien son caractère de spontanéité et sa souplesse d'allure, il n'avance que pas à pas vers le but à atteindre, en suivant, sans qu'il y paraisse, l'ordre des questions, arrêté au préalable. Il s'efforce, nouveau Socrate, de mettre les élèves sur la voie de la découverte, et il sait que cela exige à la fois de sa part une étude approfondie du sujet, une attention toujours en éveil et une grande pénétration d'esprit.

Les leçons d'histoire et de géographie ne se prêtent pas aisément à l'emploi de la forme interrogative. Le maître aura beau questionner les élèves, il n'arrivera jamais à leur faire trouver, par exemple, le nom du traité qui a terminé la guerre de Sept Ans, ni celui du plus grand port de commerce de la France. Mais, tout en exposant, il interroge les élèves, soit pour leur demander d'achever sa pensée, de rappeler un événement ou un nom déjà connu, soit pour leur faire récapituler tout ou partie de la leçon.

Les élèves, constamment interrogés, prêtent une attention soutenue. Ils jouent un rôle actif. Ils réfléchissent, ils cherchent et ils parlent. Ils éprouvent une grande joie à donner une bonne réponse, à fournir une explication exacte. Il en est qui sont tout fiers à la pensée que, sans eux, la leçon n'eût été ni aussi complète ni aussi attrayante, et que leur concours était vraiment nécessaire. Tous sont les collaborateurs du maître ; il existe entre eux et ce dernier « un continuel échange d'idées, sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées », comme le veulent les instructions qui accompagnent les programmes.

La ruche est bien parfois un peu trop bourdonnante, mais un maître habile a bientôt fait de modérer l'ardeur

commune et de discipliner une activité qui, à la longue, risquerait de compromettre l'ordre général. L'essentiel est que les esprits continuent à travailler. Et les progrès résulteront naturellement d'un enseignement plein d'intérêt et de vie. Une classe animée est toujours une bonne classe.

La forme interrogative a cependant quelques inconvénients. Elle rend l'enseignement un peu lent et hésitant, laisse trop souvent à l'état isolé les connaissances acquises, qu'il y aurait intérêt à relier entre elles. Elle ne saurait être d'un usage exclusif, et il conviendra de l'associer à la forme expositive, ainsi qu'il va être montré.

III. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive-interrogative

Le maître, ici, interroge encore fréquemment ses élèves : à aucun prix, il ne voudrait les voir réduits au rôle d'auditeurs muets. Mais, quand la nature et l'étendue du sujet lui paraissent l'exiger, il expose, démontre, fait quelques pas en avant, puis reprend l'interrogation. Les élèves, qui, tour à tour, écoutent et parlent, ne cessent de participer à l'enseignement. La leçon demeure un dialogue, dans lequel, pourtant, le maître joue le principal rôle. Elle se compose de séries de questions alternant avec de courts exposés.

La forme de l'*exposition interrompue*, ou *forme mixte*, n'a rien de rigide. Elle fait varier à l'infini, suivant les cas, la part de l'interrogation et celle de l'exposition. Grâce à sa souplesse, elle convient à toutes les leçons et à tous les cours.

Plus vivante et plus accessible aux jeunes esprits que la forme expositive, moins lente et moins décousue que la forme interrogative, elle est la forme qui vraiment s'impose à l'école primaire, celle que, d'instinct, les bons maîtres emploient dans leurs classes.

4° La méthode active. — 1° *Caractère de cette méthode.* — *Méthode active* est aujourd'hui une expression courante en pédagogie. Il ne s'agit point là d'une méthode nouvelle,

qui serait venue s'ajouter à la méthode inductive et à la méthode déductive. Au fond, la méthode active n'est autre que l'une et l'autre de ces deux méthodes, appliquées sous la forme interrogative, suivie ou interrompue.

Faire agir ; telle est sa caractéristique. Elle veut que l'élève réfléchisse et parle, qu'il compose, dessine, écrive, éprouve et exerce ses forces par tous les moyens qu'offre l'école. Elle rejette toute forme d'enseignement qui l'oblige à demeurer muet et passif, qui laisse son intelligence engourdie.

Elle est fondée sur une connaissance exacte de la nature de l'esprit. L'esprit n'est pas un « vase », un « récipient », qu'il s'agit de remplir. Se servir de cette comparaison, c'est admettre que l'esprit est une substance inerte, partant non susceptible de développement ; c'est dire aussi que le savoir a des limites déterminées. Une telle conception est fausse. « L'esprit est de nature dynamique ; comme tout notre être, il est une puissance, une énergie active... Il se développe, non comme un contenant élastique qu'on remplit et qu'on distend, mais comme le muscle qu'on exerce... ; il se développe en agissant, par un exercice vif, mais réglé, répété plutôt que prolongé [1]. »

D'où ces conséquences : Est mauvais tout enseignement qui tend à remplir l'esprit comme « une capacité inerte » (procédés de bourrage). Et, au contraire, tout enseignement est bon qui exerce l'esprit et lui impose un effort gradué, sans excès de fatigue.

2° *Avantages de la méthode active.* — *a*) La méthode active est la seule méthode qui permette à l'esprit de se développer, de se maintenir dispos et libre. L'exercice répété, loin de le fatiguer, lui donne vigueur et santé. Viser à le remplir comme un récipient, lui infuser le savoir tout fait, c'est l'accabler sous le poids des connaissances, lui ôter tout ressort, lui enlever toute aptitude à agir et à acquérir plus tard. Gargantua, demeuré vingt ans sous une discipline « qui avait surchargé sa mémoire et engourdi son intelligence, — nous dit Rabelais, — était

1. H. Marion, *La Méthode active.* Revue pédagogique; janvier 1888.

devenu niais, rêveur et rassoté ; il ne profitait plus en rien. »

b) L'élève éprouve une vive satisfaction à prendre une part directe à l'enseignement, à collaborer avec le maître. Et c'est précisément l'un des grands avantages de la méthode active que d'accoutumer l'esprit à trouver son plaisir dans le travail, dans l'étude. La véritable récompense pour l'élève, ce n'est pas le bon point, le billet de satisfaction, mais plutôt la joie d'avoir fait effort et d'avoir réussi. Est-il nécessaire d'ajouter que les heures consacrées à un enseignement aussi vivant sont des heures qui paraissent courtes? « La méthode active est un talisman contre l'ennui. (H. Marion).

c) L'emploi de la méthode active offre au maître le moyen de bien juger de l'état d'esprit de ses élèves. Quand il parle seul, il ne lui est guère possible de savoir si son auditoire le suit réellement et le comprend. Les leçons ne sont-elles point trop élevées? Sont-elles bien à la portée de tous? Il l'ignore. En interrogeant, au contraire, il voit tout de suite si ses explications ont été saisies. Il insiste, s'il est nécessaire, sur un point demeuré obscur, donne des éclaircissements, met « la chose en cent visages », comme le veut Montaigne. Il a ainsi le plaisir de constater que ses élèves marchent du même pas que lui.

d) La méthode active habitue les élèves à réfléchir et à parler. Dans un pays de suffrage universel, n'est-il pas nécessaire que chacun sache exposer de vive voix ses idées, discuter, prévoir les objections et y répondre? « Savoir parler est utile à tous. Les Anglais disent volontiers que trois choses font un homme : pouvoir manier un bateau, conduire un cheval, et défendre son opinion en public [1] ».

En suggérant des idées, et faisant « tout passer par l'étamine », en habituant les élèves à réfléchir, à examiner et à juger, la méthode active forme des esprits libres et des raisons autonomes, ce qui est le propre d'un enseignement *libéral*. Un enseignement dogmatique, au con-

1. E. Boutroux, *De l'interrogation*, Revue pédagogique, janvier 1896.

traire, engourdit et immobilise l'intelligence, prépare à la société des hommes, des femmes, qui jureront sur la parole du maître, sur le texte d'un livre, acceptant tout sans contrôle, incapables d'avoir une opinion personnelle. Pauvre enseignement, que celui qui engendre une telle docilité ! Dangereux enseignement aussi, car cette docilité est souvent accompagnée d'étroitesse d'esprit et de sectarisme !

e) Utile à l'élève, la méthode active ne l'est pas moins au maître. Elle oblige ce dernier à travailler, à penser, à se renouveler. Souple et vivante, elle ne saurait s'accommoder de leçons toutes faites, dont le texte demeure le même chaque année. Il faut que le maître varie à l'infini la forme de ses explications et de ses interrogations, s'ingénie à les rendre simples et claires. De là pour lui la nécessité de préparer ses leçons avec soin, de savoir ce qu'il devra dire, de prévoir même les questions qui pourront lui être posées. Et ainsi, grand bienfait pour la classe il évite le mécanisme et la routine.

5° Le double but poursuivi par toute méthode d'enseignement. — Toute méthode d'enseignement poursuit un double but : elle ne vise pas seulement à faire acquérir à l'élève le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, elle veut encore le mettre en mesure d'accroître plus tard ses connaissances. Et elle n'atteindra ce dernier objectif que si elle a pu développer ses facultés intellectuelles et fortifier sa volonté.

Tout enseignement vraiment méthodique doit conduire à ce double résultat. Dans l'étude des sciences, par exemple, l'enfant acquiert d'utiles notions, par l'emploi de la méthode inductive ; mais, en même temps, cette méthode lui donne l'habitude de bien voir et de bien entendre ; elle développe en lui l'esprit d'observation, l'exerce à comparer, à juger, à généraliser. Dans l'enseignement de l'arithmétique, la méthode déductive, tout en l'initiant aux règles essentielles du calcul, fortifie en lui l'attention, l'oblige à réfléchir et à raisonner.

L'élève sort ainsi de l'école, non seulement instruit, mais « instruisable ». S'il a pris l'habitude d'observer et de réfléchir, de raisonner et de juger, il continuera à s'ins-

truire, car il aura en lui-même les instruments de son propre perfectionnement. Et l'école lui aura rendu ce grand service, de lui « apprendre à apprendre ». Elle l'aura réellement préparé pour la vie.

Mais ce résultat ne peut être obtenu que par une connaissance exacte de la nature de l'esprit et par l'emploi raisonné des méthodes. Ce qui importe, ce n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. Au lieu d'accabler l'esprit sous le poids des connaissances, il faut s'appliquer à le maintenir dispos et vigoureux. Les têtes bien faites valent mieux que les têtes bien pleines.

= Sujets à traiter =

I. — *Quel mode d'enseignement employez-vous dans votre classe ? — Ses avantages ; — ses inconvénients, — s'il y a lieu.*

II. — « Faire agir », *c'est là le grand précepte de l'enseignement. Développez la pensée contenue dans ce précepte et dites comment vous en faites l'application dans votre classe.*

III. — *Commentez, en envisageant la classe dont vous êtes chargé, cette opinion d'Anatole France :*

« L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité dans les jeunes âmes pour la satisfaire ensuite, et la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux. Les connaissances qu'on entonne de force dans l'intelligence la bouchent et l'étouffent : pour digérer le savoir, il faut l'avoir avalé avec appétit. »

IV. — « Quel est, — a dit un philosophe contemporain, — le critérium pour juger les méthodes d'éducation et d'enseignement ? Y a-t-il augmentation de force mentale, morale, esthétique ? la méthode est bonne. Y a-t-il simplement emmagasinage dans la mémoire ? la méthode est mauvaise, car le cerveau n'est pas un magasin à remplir, mais un organe à fortifier. » — *Que pensez-vous de ce jugement ?*

V. — *Expliquez et appréciez ce mot d'un écrivain contemporain ;* « Le but des études est, avant tout, de créer l'instrument du travail intellectuel. »

Appliquez cette pensée à l'enseignement donné à l'école primaire.

VI. — « L'éducation donnée par l'école primaire est une éducation libérale », *disent les Instructions officielles.*

Qu'entendez-vous par éducation libérale ? — *Indiquez-en les caractères.*

CHAPITRE III

LES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT

I. — Les procédés d'enseignement ; généralités

Les mots « méthode » et « procédé » ne doivent pas être confondus. La *méthode*, en pédagogie, est l'ordre que l'on suit pour enseigner la vérité. Les *procédés* sont les moyens pratiques que l'on emploie dans l'application de la méthode.

Le maître qui, dans une leçon de grammaire, part des exemples pour arriver à la règle, suit une méthode. S'il donne à faire ensuite un devoir d'application, en vue de s'assurer que la règle a été comprise, il a recours à un procédé.

Les méthodes se réduisent à deux : la méthode inductive et la méthode déductive. On n'en peut indiquer d'autres sans détourner le mot *méthode* de son véritable sens. Les procédés, au contraire, sont nombreux, variables à l'infini, et chaque jour l'ingéniosité des auteurs et des maîtres en crée de nouveaux. Ils ont aussi quelque chose d'un peu personnel, soit que celui qui les emploie les ait imaginés lui-même, — et l'on sait combien alors il y tient, — soit qu'il les ait faits siens par une longue pratique. Il les applique avec entrain et presque toujours avec succès. Il acquiert, à la longue, une habileté, un « tour de main » vraiment remarquables.

Il est particulièrement utile que les jeunes maîtres étudient les procédés en usage et en fassent un choix raisonné. Car tous les procédés ne sont pas également bons. Il en est de mécaniques et de routiniers. (Exemples : faire calquer une carte de géographie, faire copier un modèle de dessin représenté au tableau noir, faire apprendre par

cœur un texte non expliqué, etc...) Il en est aussi qui sont contraires aux lois de la psychologie. (Exemples : dicter aux élèves des mots qu'ils ne connaissent pas encore, leur donner à faire des devoirs de cacographie, etc.). Ces procédés sont à rejeter. Seuls, les procédés rationnels sont à retenir.

Un procédé est rationnel quand on peut en justifier l'usage par des raisons solides, et il l'est tout particulièrement s'il se déduit des principes mêmes de la méthode à laquelle il est appliqué. Tel le procédé qui consiste, dans l'enseignement du calcul au cours préparatoire, à faire compter aux élèves des boules, des bâtonnets, des cailloux, etc., pour leur donner l'idée des nombres. Tel encore le procédé de résolution d'un ou de plusieurs problèmes à l'appui d'une question d'arithmétique récemment exposée. Le premier relève de la méthode inductive, le second de la méthode déductive.

Il ne suffit pas qu'un procédé soit rationnel pour être *nécessairement* efficace, il faut encore que le maître qui l'emploie en saisisse bien la raison d'être. On l'a dit avec justesse : « Les procédés ne valent que par l'intelligence avec laquelle on les applique. » Et voilà pourquoi de bons procédés, qui donnent d'excellents résultats avec certains maîtres, n'ont plus, avec d'autres, qu'une faible vertu. Un outil délicat se fausse sous une main maladroite : de même se déforme et s'altère un procédé rationnel employé inintelligemment. Rien n'est plus funeste que la routine.

Il est des procédés généraux, que tout instituteur doit connaître ; ils vont être successivement examinés. Il est des procédés particuliers, parfois très ingénieux ; ils sont trop nombreux et trop spéciaux pour être passés en revue.

II. — L'intuition

Dans la série des procédés généraux, nous accorderons la première place aux *procédés intuitifs*, dont d'illustres pédagogues, Rabelais, J.-J. Rousseau, Pestalozzi, entre autres, avaient déjà recommandé l'emploi, et que M. Ferdinand Buisson, de nos jours, a contribué à mieux faire con-

naître et à répandre par sa magistrale conférence de 1878.

« L'intuition, dit M. F. Buisson, c'est l'acte le plus spontané de l'intelligence humaine, celui par lequel l'esprit saisit une vérité, sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. C'est une « aperception » immédiate, qui se fait en quelque sorte d'un seul coup d'œil... Nous procédons *par intuition* toutes les fois que notre esprit, soit par les sens, soit par le jugement, soit par la conscience, connaît les choses avec ce degré d'évidence et de facilité que présente à l'œil la vue distincte d'un objet. »

« De là, trois sortes d'intuition, ou, plus exactement, trois domaines dans lesquels l'intuition peut s'exercer sous des formes diverses, mais toujours avec les mêmes caractères essentiels: *l'intuition sensible*, c'est celle qui se fait par les sens ; l'*intuition mentale* proprement dite, celle qui s'exerce par le jugement sans l'intermédiaire ni de phénomènes sensibles ni de démonstration en règle ; enfin, l'*intuition morale*, celle qui s'adresse au cœur et à la conscience. »

1° L'intuition sensible. — L'intuition sensible place les choses avant les mots ; elle éclaire l'esprit en le mettant en contact avec la réalité de la vie. Son emploi est une réaction contre l'enseignement verbal.

Veut-on faire connaître à de jeunes enfants une plante, une fleur, un fruit: point de longues et ennuyeuses explications. La plante, la fleur, le fruit sont mis sous leurs yeux ; ils les voient, les palpent, les sentent, les soupèsent. Se propose-t-on, dans l'enseignement du calcul, de leur donner l'idée des premiers nombres, point de théorie de la numération. On place devant eux des bâtonnets, des marrons, des cailloux... ; ils prennent ces objets, les isolent les uns des autres, puis les réunissent par deux, par trois, par quatre... Va-t-on, en géographie, leur parler d'une île, d'un lac, d'une colline, point de définitions. Mais on leur montrera dans la localité, s'il est possible, une île, un lac, une colline, ou bien on les leur représentera dans la cour de l'école avec du sable et de l'eau.

Ils acquièrent ainsi sans effort, par le simple exercice des sens, des notions élémentaires, qui sont comme le premier degré du savoir.

Procéder intuitivement, avec les débutants, c'est se

conformer aux lois de l'évolution mentale ; l'esprit du jeune enfant aime, en effet, à se porter sur les choses, mais répugne à l'abstraction. Et c'est d'ailleurs pourquoi les Instructions qui accompagnent les programmes disent: « En tout enseignement, le maître, *pour commencer*, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence des réalités concrètes [1]. »

NOTA. — L'intuition sensible ne fait pas seulement appel à la vue, elle met en jeu tous les sens. Elle ne saurait donc être confondue avec l'*enseignement par l'aspect* ou *enseignement visuel*.

Ce serait également commettre une erreur que de l'assimiler à l'*enseignement concret*. Car, ce n'est pas avec les plus jeunes élèves seulement, c'est avec tous les élèves, que l'enseignement doit être concret. Les leçons les plus profitables sont celles qui s'appuient sur les choses mêmes. (Exemples : leçons scientifiques reposant sur l'examen d'objets et accompagnées d'expériences ; leçons de géographie faites au moyen du globe terrestre et de cartes murales ; leçons de géométrie rendues plus accessibles aux esprits par des figures et des solides, etc.). Le sens de l'expression : *enseignement concret* est donc beaucoup plus étendu que celui du terme : *intuition sensible*.

La pratique de l'intuition sensible a le plus grand attrait pour les élèves des écoles maternelles et pour ceux des cours inférieurs de l'école primaire. Ces jeunes enfants sont ravis de voir, de toucher, d'entendre, de goûter et de sentir. Ils s'instruisent tout en s'amusant.

Ce procédé est comme une application de la méthode inductive, car il a pour effet de mettre les élèves en contact constant avec les réalités concrètes, c'est-à-dire avec la nature, qui n'était vue autrefois, à l'école, qu'à travers le livre. Il s'inspire aussi de la méthode active ; il fait agir les enfants, les incite à observer et à parler ; il apporte la vie et l'entrain dans la classe.

1. Le procédé de l'intuition sensible peut être admirablement favorisé par l'emploi de boîtes contenant le matériel dit *frœbélien*, tel que l'ont transformé et simplifié, d'une façon fort heureuse, Mme Kergomard et Mlle Brès, inspectrices générales des écoles maternelles. — Voir ce matériel à la Librairie Fernand Nathan.

Cependant, les notions qu'il fait acquérir, tout importantes qu'elles sont, — puisqu'elles constituent la base même de la connaissance, — demeurent superficielles, confuses, et, par suite, insuffisantes. Aussi, l'intuition sensible n'apparaît-elle que comme une simple initiation à l'enseignement en général, et plus particulièrement à l'enseignement scientifique, donné surtout sous forme de *leçons de choses*.

Les leçons de choses. — Les leçons de choses sont des leçons faites au moyen *des choses*, — et cette condition est rigoureusement indispensable, car, sans les choses, elles ne seraient que des leçons de *mots*. Elles mettent en action tous les sens, comme la simple intuition. Mais elles exigent une observation méthodique, un effort gradué. Elles transforment, suivant l'expression de Pestalozzi, « les intuitions vagues en perceptions nettes ».

Une leçon de choses n'a pas un caractère réellement didactique ; elle est un entretien, une causerie. Le maître place les choses devant les élèves ; il les leur fait examiner, et provoque leurs observations. La leçon est souple, variée « mouvante comme la parole et comme la pensée », (F. Buisson). Toutefois, elle ne dégénère jamais en verbiage, car le maître en a, au préalable, fixé le but, arrêté les points principaux ; et, insensiblement, il ramène sur la grande route l'élève qui, volontiers, s'engagerait dans les chemins de traverse.

La leçon de choses a un double but : 1° assurer à l'enfant quelques notions précises sur les choses qu'il voit journellement ; 2° le faire passer de l'observation pure et simple à l'observation suivie et régulière.

On peut ajouter qu'elle donne lieu aussi à un excellent exercice de langage.

Elle convient aux élèves des cours préparatoire et élémentaire. Mais il y a avantage à la remplacer, aux cours moyen et supérieur, par les « leçons élémentaires de sciences », accompagnées d'expériences simples. (V. *Les leçons de choses*, page 381).

2° L'intuition intellectuelle. — L'intuition intellectuelle, c'est l'intuition qui, du monde sensible, s'élève « à ce qu'on appelle le monde intelligible, c'est-à-dire le monde

dés idées, qui échappent à la prise des sens et que la raison seule peut concevoir... Ici, l'objet de la connaissance est en nous, et non en dehors de nous, comme dans le phénomène de la vision sensible [1] ».

Littéralement, le mot *intuition* (du latin *in tueri*) signifie : regarder intérieurement, regarder en soi-même. L'intuition intellectuelle peut être définie : la vue immédiate par l'esprit de ces vérités premières, de ces principes fondamentaux qui se trouvent au fond même de notre être. Exemples : Le tout est plus grand que sa partie ; — Deux est plus qu'un ; — La ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre ; — Il est impossible qu'une chose soit et ne soit pas en même temps ; etc.

C'est grâce à ce pouvoir de vision de l'esprit que l'enfant, mis en présence d'un fait, d'un phénomène, soudain, en entrevoit, en trouve même la cause. Il juge en quelque sorte d'instinct.

« Vous vous rappelez cette histoire que Rousseau raconte d'un Anglais qui avait confié son fils à un précepteur et qui, après quelques années d'éducation, voulut lui faire subir un examen. Il va voir l'enfant, l'emmène promener dans une plaine où des écoliers s'amusaient à guider des cerfs-volants. Le père, en passant, dit à son fils : « Où est le cerf-volant dont voici l'ombre? » L'enfant répond sans hésiter, sans lever la tête : « Il est sur la grande route ». En effet, dit l'Anglais, la route était entre nous et le soleil [2] ».

C'est avec raison que les Instructions qui accompagnent les programmes recommandent aux maîtres de faire appel à cette faculté qu'a l'enfant de se porter spontanément vers la vérité. « L'enseignement, à l'école primaire, — y lit-on, — est essentiellement *intuitif*..., c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration, non toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales. »

1. P. Rousselot, *Pédagogie*, Ch. Delagrave, édit.
2. F. Buisson, *Conférence sur l'enseignement intuitif*, Ch. Delagrave, éditeur.

Faire emploi du procédé intuitif, dans le domaine intellectuel, c'est supprimer les longues démonstrations, les théories savantes, les explications verbeuses ; c'est interroger l'enfant, le mettre sur la voie de la découverte, l'inciter à réfléchir et à répondre, au lieu de penser et de parler pour lui ; c'est avoir confiance dans son bon sens et dans la spontanéité de son esprit. Là encore, apparaît le lien étroit qui rattache l'intuition à la méthode active.

Grâce à l'emploi de l'intuition intellectuelle, l'élève a l'esprit constamment en éveil ; il collabore à plein cœur avec le maître, éprouve une véritable joie à trouver l'explication des *pourquoi* qui, à chaque instant, se posent dans l'enseignement. (En géographie, par exemple, *pourquoi* le cours de la Seine est-il sinueux, de Paris à la mer? *Pourquoi* le Rhône change-t-il brusquement de direction, à Lyon? *Pourquoi* la ville de Marseille, grand port de la vallée du Rhône, n'est-elle pas située à l'embouchure même du fleuve? etc.)

Et il répondra avec d'autant plus de facilité et d'exactitude que, déjà, l'intuition sensible l'aura familiarisé avec l'aspect général de la nature. L'intuition sensible accroît, tout naturellement, le pouvoir de l'intuition intellectuelle.

L'enfant a hâte de trouver et de répondre. « Il veut aller vite et joyeusement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, plutôt par bonds que par pas » (F. Buisson.)

Un écueil pourtant est à éviter. Aller « par bonds », c'est agir souvent avec trop de précipitation et risquer de commettre des erreurs. A l'école, le maître est à côté de l'élève pour redresser ses jugements. Mais l'élève, un jour, quittera l'école et n'aura plus à compter sur le secours du maître. Et, par suite, ne faut-il pas, dès maintenant, l'habituer à se montrer prudent, à ne pas considérer comme une vérité absolue ce qui, parfois, n'est qu'un aspect de la vérité, ou même une illusion? Tout jugement n'a de chance d'être exact que lorsqu'il résulte d'une observation attentive. Toute affirmation doit pouvoir être justifiée.

3° L'intuition morale. — Il y a une intuition du bien et du beau comme il y a une intuition du vrai. L'intuition du

bien et du beau, ou intuition morale, est la connaissance spontanée de « ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables qui se trouvent au fond de l'âme humaine, et qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite » (F. Buisson). Ces axiomes et ces vérités existent dans la conscience de l'enfant, un peu éclairés déjà par une courte expérience. Il est rationnel que l'éducation, allant du connu à l'inconnu, trouve en eux, à la fois, son point de départ et son point d'appui.

C'est d'ailleurs l'un des conseils contenus dans les *Instructions* relatives aux programmes, -- dans ces admirables Instructions, auxquelles il faut toujours revenir. « L'instituteur, y est-il dit, n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive, au contraire, ... ayant déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germes naissants et fragiles..., elles sont plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. »

Par suite, le maître n'a pas à faire de leçons de morale didactiques, de savantes démonstrations, de brillants exposés. Là encore, il doit s'abstenir de parler seul. C'est à un entretien familier qu'il a recours pour développer le sujet d'une leçon de morale. Il interroge ses élèves, assez souvent leur lit un récit ou une anecdote, s'ingénie à leur faire trouver ce qu'il veut leur enseigner (*méthode active*) ; soudain, grâce à ses suggestions, et grâce aussi à l'élan des esprits vers le bien, le beau et le juste, la vérité jaillit... Il s'applique à la faire exprimer ensuite sous la forme d'un précepte, d'une règle de conduite, d'une résolution, qu'il s'efforce de fixer dans la conscience. Car, suivant les paroles de Jules Ferry, « il lui appartient de munir les élèves de sages maximes, de poser dans leur âme les premiers et solides fondements de la simple moralité ».

Procéder intuitivement, dans l'enseignement de la morale, c'est donc faire appel aux forces natives et spontanées de la conscience ; c'est avoir foi dans la nature hu-

maine, foi dans l'enfant, dans ses *bons instincts*, dans ses aspirations vers le bien.

Il ne faut pas, cependant, laisser croire à l'enfant qu'il peut, en toute circonstance, dans la vie, se fier à ses instincts. Ses inspirations risqueraient de n'être ni assez pures ni assez élevées. La conscience doit être éclairée par la morale, et la morale est une science qui évolue chaque jour. D'autre part, le cœur influe beaucoup sur les déterminations humaines, et si la sympathie, si l'émotion peuvent dicter de généreuses résolutions, il n'en demeure pas moins que la sensibilité est, pour les règles de la morale, une base trop instable et trop mouvante.

L'intuition morale ne peut être considérée que comme une initiation à la science du bien. Il est du devoir de l'éducateur, après avoir dégagé de l'âme enfantine les principes essentiels de la morale, de soumettre ces principes à la raison et de les fixer solidement dans la conscience.

III. — L'interrogation

° **Son utilité.** — L'interrogation est l'un des procédés les plus usités dans l'enseignement. Elle est la constante auxiliaire des deux méthodes étudiées plus haut : la méthode inductive et la méthode déductive.

En quoi consiste son utilité?

a) Elle introduit l'entrain et la vie dans la classe. Les élèves, appelés à répondre aux questions du maître, jouent un rôle actif ; ils réfléchissent et ils parlent, heureux de pouvoir donner une bonne réponse. Et un enseignement animé, intéressant, auquel tous collaborent, est toujours un enseignement fécond.

b) Elle fortifie le souvenir par la répétition ; elle fixe et consolide le savoir. Parfois aussi elle aide les élèves à dégager de leur esprit des idées qui s'y trouvent en quelque sorte à l'état latent, et à les préciser ensuite.

c) L'interrogation, a-t-on dit, est la pierre de touche des progrès. Elle est pour le maître un moyen sûr de juger des résultats de son enseignement et du travail personnel des élèves. Elle lui indique les points sur lesquels devra se porter, à nouveau, son effort.

d) Elle peut encore, suivant M. E. Boutroux, développer chez l'élève de précieuses aptitudes, lui apprendre « à parler, à penser et à vivre ».

Il ne lui suffit pas, en effet, de savoir ; il faut encore qu'il puisse dire ce qu'il sait, et le dire avec clarté et précision. « Les meilleurs sentiments et les pensées les plus justes risquent de demeurer sans force, s'ils ne sont bien exprimés [1] ».

Demander à l'élève de parler, c'est, par suite, l'astreindre à penser, car « derrière la parole, l'interrogation s'adresse à la pensée, qui en est la source [2] ».

Et n'est-ce pas aussi lui apprendre à « vivre », que de l'obliger à écouter une série de questions, auxquelles il devra s'efforcer de répondre avec exactitude? Dans une réunion ou dans un simple tête-à-tête, combien de personnes songent plutôt à ce qu'elles vont dire qu'elles n'écoutent ce qui leur est dit ! Il leur répugne, soit par vanité, soit par médiocrité d'esprit, « d'entrer dans la pensée d'autrui ». N'est-ce pas là une des formes de l'impolitesse?

La pratique de l'interrogation fait prendre à l'enfant l'habitude d'écouter avec attention et de faire effort pour bien saisir le sens des paroles qu'il entend. Elle lui donne, sans amoindrir en rien sa personnalité, cette « docilité de la volonté qui est la condition première de la docilité de l'intelligence ». Elle développe en lui cette vertu sociale : la déférence à l'égard de la pensée des autres.

2° Les deux sortes d'interrogations. — On peut distinguer deux sortes d'interrogations : 1° les interrogations de découverte ou d'intelligence ; 2° les interrogations de contrôle.

1° *Les interrogations de découverte ou d'intelligence.* — Ces interrogations ont pour but de faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Dans une leçon de choses, par exemple, le maître s'abstient de lui indiquer les principaux caractères de l'objet étudié ; il les lui fait trouver par

1. E. Boutroux, *De l'interrogation*, Revue pédagogique, janvier 1896.
2. *Idem.*

l'observation. Dans une leçon de morale, il se garde bien, — malgré la facilité et la rapidité du procédé, — de lui exposer tout ce qui se rapporte au sujet ; par des questions graduées, il arrive peu à peu à lui faire dégager, par la réflexion, les idées essentielles de la leçon. C'est là, à proprement parler, l'interrogation *socratique*, ainsi appelée du nom du grand philosophe grec qui la pratiquait avec ses disciples. Suivant Socrate, les esprits sont « gros de vérité », et l'art de l'éducation consiste à les « accoucher ». Lui-même était un admirable « accoucheur d'esprits [1] ».

Le maître n'a certes pas la prétention de rivaliser avec Socrate, mais il s'inspire de sa méthode. Il prépare ses questions avec soin ; il va du connu à l'inconnu, et, à la suite d'efforts répétés, il arrive à faire trouver la vérité à l'enfant et à lui procurer ainsi la joie de la découverte.

L'interrogation socratique, qui fait un incessant appel à l'observation et au jugement, a un caractère éminemment éducatif.

2° *Les interrogations de contrôle.* — Ces interrogations permettent de voir si les élèves ont retenu et compris. Elles ont lieu avant, pendant ou après une leçon.

Avant la leçon, elles obligent l'élève à fournir la preuve qu'il a revu et étudié la précédente leçon ; elles relient aussi cette dernière leçon à la leçon du jour.

Pendant la leçon, elles coupent l'exposition, dont elles marquent en quelque sorte les étapes. Un développement trop long fatiguerait les élèves et serait peu profitable : le maître, judicieusement, le fragmente. Après l'exposé du premier point, il s'arrête, pose des questions, s'assure qu'il a été compris, insiste, s'il est nécessaire, sur quelques parties demeurées obscures. Il reprend ensuite son développement, qu'il interrompt bientôt, pour passer de nouveau aux interrogations, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Il est indispensable, en effet, de rompre la monotonie de l'exposition et de ne pas laisser un rôle passif aux élèves. Un maître avisé sait d'ailleurs qu'il ne doit pas

1. Sa mère, Phénarète, était sage-femme ; c'est là ce qui explique pourquoi il aimait à dire qu'il était lui-même un *accoucheur*, et pourquoi aussi il donnait à sa méthode d'interrogation le nom de *maïeutique* (d'un mot grec signifiant *art d'accoucher*).

parler trop longtemps, car l'attention générale faiblit bien vite. Alors même qu'il n'a pas prévu la division de sa leçon en plusieurs parties, il a soin d'interrompre, à certains moments, son exposition pour faire parler les élèves. Lit-il sur les physionomies un peu de lassitude, vite il interroge. « Quelques questions courtes, vives, volant çà et là dans la classe comme des flèches, réveillent tout le monde, aiguillonnent, relèvent les têtes, allument les regards, piquent la curiosité, ravivent l'intérêt, tiennent l'auditoire en haleine [1] ».

Après la leçon, le maître interroge de nouveau, en revenant surtout sur les parties essentielles du développement, afin de s'assurer qu'elles ont été comprises, et aussi afin de les bien fixer dans les esprits. On a pu dire de cette sorte d'interrogation qu'elle est une sorte de vannage et de triage : elle laisse envoler la paille et ne conserve que le grain. Elle a pour but également de récapituler et de relier entre eux les différents points de la leçon.

Les interrogations de contrôle ont lieu aussi à la suite de la revision, par les élèves, de tout un ensemble de leçons, à la fin du mois ou du trimestre. Elles sont un stimulant pour la classe ; elles ravivent des souvenirs souvent à demi effacés, consolident un savoir, qui déjà devenait chaque jour de plus en plus incertain et vague.

3° **L'art d'interroger.** — Interroger paraît être la chose la plus facile du monde. Tous les maîtres, toutes les maîtresses interrogent. Sans doute ; mais ce qui importe, c'est de *savoir interroger*.

L'interrogation exige beaucoup d'habileté et beaucoup de tact ; elle est vraiment un art.

Indiquons-en les qualités essentielles.

1° Les questions doivent être claires et précises. Comment les élèves pourraient-ils répondre à une question formulée en termes obscurs ou équivoques, alors que, vraisemblablement, le maître aurait de la peine à y répondre lui-même? Des questions trop générales leur causent un embarras presque aussi grand. Comment veut-on qu'ils répondent d'une manière satisfaisante à des questions

1. J. Steeg, Article *Interrogation*, Dictionnaire de pédagogie. Hachette et C^ie^, édit.

comme celles-ci : Qu'avons-nous dit la dernière fois? Qu'est-ce que les États Généraux? Que savez-vous sur le Directoire? etc.

Trop souvent, les questions, au lieu d'avoir été préparées, choisies à l'avance, sont improvisées. Les maîtres réservent tous leurs efforts pour l'exposé de la leçon, et le temps consacré aux interrogations est pour eux comme un moment de repos ou tout au moins de détente.

2° Les questions doivent être posées dans un ordre logique. L'interrogation, qui est le plus vivant et le plus souple des exercices, ne saurait, sans doute, avoir la rigidité d'une ligne droite. Mais elle ne peut s'accommoder du désordre et du décousu. Le maître qui papillonne, qui interroge à tort et à travers, déroute l'élève et jette la confusion dans son esprit. Son rôle doit consister plutôt à lui faire saisir, au moyen de questions bien enchaînées, les rapports des choses, et à fortifier en lui les associations d'idées.

Il est donc nécessaire de préparer avec soin les *principales* questions qui seront posées au cours d'une leçon.

3° L'interrogation doit être aussi bien appropriée au degré d'instruction et de développement intellectuel des élèves. Trop difficiles, les questions demeureraient sans réponse. Trop faciles, elles n'exigeraient aucun effort et seraient sans profit. Telles sont les questions vraiment puériles, qui parfois étonnent l'élève lui-même et le font sourire : celles qui ne nécessitent qu'un *oui* ou un *non ;* celles aussi dont le maître commence la réponse, la donne même parfois presque entièrement, ne laissant à l'élève que le soin d'en trouver le dernier mot ou la dernière syllabe. (Jeanne d'Arc a été brûlée vive à... Rouen ; — Danton était l'un des membres de la... Con.. ven...tion.)

De telles questions demeurent sans action sur les esprits, et, en réalité, ne donnent que l'illusion de la méthode active.

La forme dialoguée, au reste, n'a pas nécessairement la vertu de suggérer des idées et de faire travailler les intelligences. Un enseignement donné tout entier au moyen d'interrogations peut être un enseignement tout à fait dogmatique. « Les catéchismes religieux procèdent par demandes et par réponses ; ils n'ont pas la prétention

pour cela de faire penser : au contraire, ils visent à transmettre littéralement un enseignement fixe, auquel nul ne peut rien changer [1]. »

4° L'interrogation ne doit être ni trop rapide ni trop lente. Il est des maîtres qui manquent de patience et ne savent pas attendre. Nous leur dirons : Laissez l'élève réfléchir ; ne le pressez pas. En le pressant, vous le troublez et paralysez son effort. Si, cependant, vous avez la certitude qu'il ne répondra pas, passez à un autre. Votre question aussi n'est peut-être pas assez claire : modifiez-en la forme. Il faut éviter également d'interroger avec trop de lenteur. L'on souffre de voir une question peser longtemps sur le même élève. Il se produit, à ce moment-là, un silence pénible, pendant lequel l'inattention et l'ennui se glissent dans la classe.

5° Les questions doivent être, en principe, posées à tous les élèves. Le maître qui interroge est tenté de s'adresser toujours aux plus forts. Ces derniers, d'ailleurs, le doigt presque constamment levé, sont très désireux de répondre. Mais les élèves forts ne constituent pas tout l'effectif. Il faut les interroger, sans doute, mais il faut interroger aussi les autres élèves, — les moyens et les faibles. Dans une école, il ne doit pas y avoir de « figurants ». « Il est à désirer qu'aucune classe ne se passe sans que tous les enfants n'aient été plus ou moins mis à contribution : ce serait un véritable malheur que l'un d'eux pût se croire oublié ou dédaigné, car le sentiment de l'humiliation ou de l'injustice suffit à dévoyer. A mes yeux, le meilleur maître est celui qui de tous ses élèves tire le meilleur parti [2]. »

L'idéal est donc que *tous* les élèves soient interrogés. Sans doute, le maître peut user des *interrogations collectives*, et il y a souvent recours dans la pratique. Les interrogations collectives apportent l'animation et l'entrain dans la classe. Mais elles ont aussi de sérieux inconvénients : les réponses qu'elles provoquent sont confuses,

1. H. Marion, *La méthode active*, Revue pédagogique, 15 janvier 1888.
2. A. Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, Bibliothèque d'éducation.

bruyantes, et le maître ne sait pas toujours exactement d'où elles émanent ; en outre, comme elles sont généralement données par les élèves les plus forts, les autres élèves, au lieu de faire effort, se bornent à répéter ce qu'ils entendent.

Il vaut mieux, tout en posant les questions à la classe entière, demander aux élèves qui sont à même d'y répondre de se borner à lever le doigt. Au début, le maître aura peut-être un peu de peine à modérer leur ardeur, à les empêcher de parler, mais il ne tardera pas à y arriver. Il désignera celui qui doit répondre, s'adressera, s'il le juge nécessaire, à un second, à un troisième..... Cette manière de procéder intéresse tous les élèves à l'exercice, discipline leur activité et entretient parmi eux l'émulation.

Il serait très maladroit de désigner à l'avance l'élève qui devra répondre à la question posée : ce serait ainsi mettre en dehors de l'interrogation les autres élèves, qui se croiraient dispensés de réfléchir et de chercher.

Certains élèves, — tous les maîtres l'ont remarqué, — ne demandent jamais à répondre. Ces silencieux ne sont pas toujours des ignorants ; ce sont souvent des timides. Que le maître ne manque pas de les interroger ; qu'il sache les enhardir par des paroles d'encouragement, par un ton de voix toujours bienveillant et affectueux. Et, s'il en est qui répondent maladroitement, qu'il se garde bien de les railler et de faire rire la classe à leurs dépens : ce serait les rendre muets pour toujours. Au reste, le maître qui se moque de ses élèves et cherche à les humilier ne commet pas seulement une maladresse ; nous serions tenté de dire qu'il commet aussi une mauvaise action.

Le procédé La Marlinière. — Ce procédé, imaginé en 1826 par M. Tabareau pour l'école La Martinière de Lyon, permet d'interroger tous les élèves à la fois. Les réponses, au lieu d'être orales, sont écrites sur l'ardoise. Le procédé La Martinière, fort répandu aujourd'hui dans les écoles, et appliqué à presque tous les enseignements, rend de grands services. Il offre surtout le précieux avantage de donner aux exercices de la classe un caractère bien collectif. Mais il ne faudrait pas l'employer d'une manière exclusive. Il a quelque chose de raide, de mécanique ; en outre, s'il fait réfléchir et travailler en même temps tous

les élèves, il a l'inconvénient de les laisser silencieux, de ne pas les exercer à parler. Aussi est-il bon de combiner dans une juste mesure le procédé ordinaire des interrogations (réponses orales) et le procédé La Martinière (réponses écrites). — (Sur l'emploi du procédé La Martinière, voir *L'enseignement du calcul mental*, page 370).

4° **Objections et réponses.** — Les critiques suivantes, — auxquelles il est facile de répondre, — ont été dirigées contre l'interrogation :

1° Elle exige beaucoup de temps, et chacun sait combien il faut se hâter d'instruire l'enfant de l'école primaire, dont la période de scolarité est si courte. — Sans doute ; mais ce temps est bien employé, et nul d'ailleurs ne le conteste. D'autre part, aller trop vite, ce serait risquer de donner un enseignement superficiel et vague. Et, pour ne pas trop s'attarder, le maître a toujours soin de faire alterner la forme expositive et la forme interrogative.

2° L'interrogation ne classe ni les idées qu'elle fait jaillir, ni les connaissances qu'elle fixe dans l'esprit. — Cela est exact ; mais le maître, pour obvier à cet inconvénient, n'a-t-il pas recours, après les exercices d'interrogation, aux récapitulations générales, aux résumés oraux ou écrits?

3° Si l'enseignement purement verbal laisse l'esprit passif, l'interrogation l'habitue peut-être un peu trop à avoir besoin d'une secousse pour se mettre en branle. Qu'adviendra-t-il, quand cette excitation aura cessé? — Il y a là une assez grande part de vérité. Mais, en toute chose, nous évitons l'exagération. Si l'interrogation est particulièrement nécessaire avec les plus jeunes élèves, elle l'est beaucoup moins avec les plus âgés. Nous en restreignons l'emploi au fur et à mesure que l'enfant grandit, et notre but est de l'avoir rendue à peu près inutile quand il quitte l'école.

« L'interrogation, a dit M. E. Boutroux, comme tout mode de culture, veut être pratiquée avec mesure et discernement. Avec les commençants, elle est prépondérante. C'est elle qui s'accorde le mieux avec leur vivacité, leur mobilité, l'intermittence de leur attention. D'un bout à l'autre des études, elle tient sa place, mais elle la

revendique moins large à mesure que les écoliers sont plus près du terme. Au moment où vous quittez vos élèves, vous devez les avoir mis en mesure de se passer de vous. Est-ce à dire que votre influence sera morte? Il n'en est rien. Plus d'une fois, quand il risquera de se contenter de notions confuses, celui qui fut votre élève entendra votre voix, qui lui demande des explications et le force à réfléchir. Vous n'aurez pas besoin de l'interroger, car il s'interrogera lui-même ; vos scrupules, votre respect de la vérité seront devenus une partie de sa conscience. Et, plus d'une fois, reconnaissant la source des questions salutaires qu'il sentira surgir au fond de son âme, il jettera vers son ancien maître un souvenir de reconnaissance et d'affection [1]. »

Belles et fortes paroles, par lesquelles nous nous plaisons à clore ce chapitre.

= Sujets à traiter =

I. — *Indiquez avec précision, en vous appuyant sur des exemples, le sens des mots :* mode, méthode, procédé, *et faites ressortir les différences qui les séparent.*

II. — *Herbert Spencer a dit :* « Il faut enseigner le moins possible, mais faire trouver le plus possible. » *Que pensez-vous de ce principe ? Dans quelle mesure peut-il être appliqué à l'enseignement primaire ?*

III. — *Les instructions qui accompagnent les programmes disent que l'instruction, à l'école primaire, doit être* intuitive *et* pratique. *Que faut-il entendre par ces paroles ? Montrez comment vous pouvez donner ce double caractère à l'enseignement de la géographie.*

IV. — « Dans une classe bien faite, dit M. Vessiot, il ne faut que des acteurs et pas de public ; chacun y doit jouer son rôle. » — *Expliquez ces paroles. Présentez le tableau d'une classe faite comme il est dit ici. Montrez les avantages qui en résultent.*

V. — *On a dit :* « Savoir interroger, c'est savoir enseigner. » — *Montrez ce qu'il y a de vrai dans cette pensée, et exposez la méthode d'interrogation que vous suivez dans votre enseignement.*

VI. — *Expliquez et appréciez cette pensée :* « Il est bien peu d'esprits qui n'aient leur accès, et, le plus souvent, il faut bien l'avouer, ce n'est pas l'élève qui fait défaut au maître, mais le maître qui fait défaut à l'élève. »

1. *L'interrogation*, Revue pédagogique, janvier 1896.

CHAPITRE IV

LES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT (Suite)

I. — La leçon orale

Il fut un temps où l'enseignement, à l'école primaire, n'était donné que par le livre. Le maître ne parlait que pour indiquer, dans le manuel en usage, le chapitre à étudier. Et déjà, cependant, Lhomond avait dit : « Le meilleur livre est la parole du maître ». Une réaction était inévitable. Elle se produisit : le livre fut traité en ennemi, et on songea même à le bannir de l'école. L'enseignement devint presque exclusivement oral.

Mais, peu à peu, un juste équilibre s'est établi : le livre et l'enseignement oral ont l'un et l'autre leur place à l'école primaire. Loin de s'exclure, — comme deux frères ennemis, — ils s'associent et se prêtent un mutuel appui.

Suffit-il qu'un maître possède une certaine facilité d'élocution, ainsi qu'on le croit communément, pour donner un bon enseignement oral? Non ; on voit de grands parleurs qui ne sont que de très médiocres professeurs. A l'aisance à s'exprimer, il faut que le maître puisse joindre le savoir, qualité sans laquelle sa parole n'aurait aucune autorité, le discernement, qui lui permettra de distinguer dans un sujet l'essentiel de l'accessoire, l'aptitude à mettre ses explications à la portée d'enfants dont l'âge peut varier de quatre à treize ans, l'art de fixer l'attention toujours fuyante d'un jeune auditoire. Seuls, ceux qui ont à cœur d'obtenir des résultats savent combien il est difficile de parler à des élèves d'une manière vraiment profitable.

Quels sont les caractères d'une bonne leçon orale?

1° Elle doit être vivante. — Le maître parle sur un ton simple et familier, qui, parfois, suivant la nature du sujet, s'élève et devient même pathétique. Et il ne parle pas seul. Il interrompt souvent son exposition pour interroger les élèves. Assez fréquemment même, la leçon n'est qu'un ensemble d'interrogations. Loin d'être contraint d'écouter une parole qui le berce et endort son activité, l'auditoire est appelé à réfléchir et à parler, à collaborer à sa propre instruction. L'entrain et la vie règnent dans la classe.

Une leçon qui, au contraire, ne serait qu'un monologue, n'engendrerait qu'ennui et lassitude.

2° Etre adaptée au niveau général du cours. — Trop élémentaire, la leçon n'apprendrait rien aux élèves ; trop élevée, elle ne serait pas comprise. Il faut qu'elle s'adapte exactement au cours qui doit la suivre. Un des caractères essentiels d'une leçon orale est la souplesse. Le texte du livre est sec, immuable ; la parole du maître est abondante, variée, exprime de plusieurs manières la même idée, afin de porter la lumière dans tous les esprits ; elle s'adresse à tous et à chacun, et il n'est pas un seul élève qui n'en doive tirer profit.

3° Etre sobre au point de vue du fond. — Une leçon qui embrasse un trop vaste sujet est longue, confuse et presque toujours superficielle. Le maître ne doit pas se croire obligé de tout dire. Les élèves ont un livre, et dans ce livre, ils trouveront les détails volontairement omis, les parties du développement passées sous silence ou seulement effleurées. Mais, ce qu'ils ne trouveront pas dans le livre, ce sont les explications claires, présentées sous des formes diverses, qui leur permettront de bien *comprendre* la question étudiée. Aussi, en vue de faciliter leur tâche ultérieure, le maître doit-il s'attacher à mettre en lumière les deux ou trois points essentiels du sujet. La leçon, ainsi, demeurera sobre. Loin de jeter la confusion dans les esprits, elle les éclaircra. Et elle les maintiendra dispos, au lieu de les accabler sous un savoir trop lourd.

4° Etre claire et précise. — Le maître ne saurait trop viser à la clarté et à la précision. Ne parle-t-il pas pour être

compris? pour donner un enseignement vraiment profitable? — Qu'il ne se borne pas à exposer et à interroger ; qu'il écrive au tableau noir, tout en parlant, quelques-uns des mots essentiels et même un plan sommaire de la leçon ; qu'il y fasse, s'il est nécessaire, un croquis géographique ou un dessin. Il arrivera par ces procédés, qu'emploient journellement les bons instituteurs, à bien préciser les points du développement.

5° **Etre faite dans un langage simple.** — Pas de mots savants, de termes trop abstraits ; pas d'expressions recherchées ou de phrases déclamatoires. La simplicité est la qualité essentielle d'une leçon. N'est-ce pas aux maîtres que songeait J.-J. Rousseau en écrivant : « Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre? » Il ne faut pourtant pas que la préoccupation de mettre l'enseignement bien à la portée des élèves nous entraîne à faire usage d'un langage vulgaire ou trivial. Ce n'est pas au maître à se servir du vocabulaire de l'enfant ; c'est à l'enfant à comprendre celui du maître et à se l'assimiler peu à peu.

6° **Etre courte.** — Une leçon longue fatigue les élèves, qui ne sont pas capables d'une attention prolongée. La durée d'une leçon ne doit guère excéder quinze minutes à l'école maternelle et au cours préparatoire, vingt-cinq minutes au cours élémentaire, trente ou trente-cinq minutes au cours moyen, quarante-cinq minutes au cours supérieur.

Une leçon est ordinairement précédée d'*interrogations* relatives à la leçon précédente. Le maître s'assure ainsi que cette dernière leçon a été étudiée et comprise, et profite de ces interrogations pour lier son enseignement du jour à celui de la veille. La leçon est aussi suivie d'un *résumé*, oral ou écrit. Le résumé condense et précise les idées développées, qui, autrement, risqueraient de demeurer éparses et confuses. Fait oralement, il constitue pour les élèves un excellent exercice de langage. Appris dans le livre et récité par cœur, il nécessite un effort profitable et fixe la leçon dans les esprits.

Assez souvent, les résumés sont dictés aux élèves, qui

les écrivent sur leurs cahiers. Quand ceux du livre sont bien faits, — et c'est le cas le plus ordinaire, puisque le livre a dû être choisi avec soin par le maître, — il vaut mieux se servir de ces résumés que d'en faire copier d'autres.

II. — Le livre

J.-J. Rousseau, par réaction contre l'enseignement livresque, ne veut pas que les enfants se servent de livres avant l'âge de douze ans, car les livres, dit-il, sont « les instruments de leur plus grande misère ». Il y avait, au XVIII^e^ siècle, une grande part de vérité dans ce paradoxe. L'enseignement se donnait presque exclusivement par le livre et ne faisait aucune part à l'observation directe de la nature, méthode chère à Rousseau. Et la plupart des livres en usage, — au nombre desquels étaient la Bible, le Psautier, — n'offraient aux enfants que bien peu d'attrait.

Mais si J.-J. Rousseau vivait à notre époque, il serait sans doute partisan de l'emploi du livre. Depuis une quarantaine d'années, auteurs et éditeurs rivalisent d'initiative et d'ingéniosité dans la composition des livres de classe, et le maître, bien souvent, éprouve un grand embarras à faire un choix parmi de nombreuses publications qui se recommandent à lui autant par l'aspect général et par la beauté des illustrations que par la simplicité et la solidité du fond. Et ces livres, loin d'éloigner l'enfant de la nature, lui apprennent, au contraire, par un constant appel à l'observation, à la comprendre et à l'aimer.

Le livre, d'autre part, n'est jamais employé seul. Il ne contient plus pour l'élève ni énigmes ni points obscurs, parce qu'il a été, au préalable, expliqué, commenté par la leçon orale. Il a cessé d'être le « professeur muet », pour devenir, tout simplement « le répétiteur du maître ». Rôle modeste, mais nécessaire.

Le livre est un précieux auxiliaire, pour l'élève et pour le maître tout à la fois.

1° Son utilité pour l'élève. — *a*) Un enseignement exclusivement oral ne laisserait dans les esprits que des traces fugitives. Il a besoin d'être fixé et précisé. Le soir, à la

maison, l'enfant prend son livre, et il est tout heureux d'y trouver, claires, condensées, bien ordonnées, les explications du maître. Il en lit et en étudie le texte. Les impressions visuelles viennent renforcer les impressions auditives et contribuent à la fixation des souvenirs. Combien d'élèves, tout en récitant un résumé, le *lisent*, en quelque sorte, dans leur livre, peuvent même dire dans quelle partie de la page s'en trouve telle phrase ou tel mot !

b) Le livre comble les lacunes de l'enseignement oral, et, par suite, évite le décousu. Il ne précise pas seulement la leçon, il la complète.

c) Il facilite les revisions, si nécessaires dans les classes, et qui ne seraient pas possibles avec un enseignement purement oral.

d) Enfin, le livre exige de l'élève un plus grand effort que la leçon orale. Sans doute, l'élève, en classe, n'est jamais passif ; il est fréquemment interrogé. Mais, quand il ne peut répondre aux questions posées, le maître lui vient en aide. Avec le livre, il n'a plus à compter sur un secours extérieur ; il doit chercher à comprendre, à se tirer d'affaire tout seul. M. Tannery a marqué d'une manière frappante l'importance du livre à cet égard. « Les élèves, — dit-il, — vont quitter leurs maîtres ; ne devront-ils plus accroître leurs connaissances, ou même, tout simplement, apprendre à nouveau ce qu'ils ont déjà appris? Ils n'auront plus d'autre ressource que le livre, le livre muet. Apprenez-leur donc à s'en servir, et hâtez-vous, le temps que vous avez à donner à vos élèves est compté ; bientôt, elle va leur manquer, cette merveilleuse suggestion de la parole du maître, de cette parole qui pénètre les durs cerveaux, qui les fait vibrer, qui fait croire qu'ils pensent à ceux qui écoutent. J'ai rencontré, plus d'une fois, des jeunes gens à qui cette suggestion avait été fatale, qui, habitués à un enseignement oral trop parfait, en avaient gardé une sorte de paresse intellectuelle, à qui l'excitation du maître manquait, comme celle de l'alcool au buveur, et qui ne trouvaient plus aucun goût à la science des livres [1]. »

1. M. Tannery, *La géométrie à l'école primaire supérieure* : extrait d'une préface, Revue pédagogique, mars 1895.

2° **Son utilité pour le maître.** — *a*) Le maître, il ne faut pas l'oublier, a trente heures d'enseignement par semaine, et doit s'occuper à la fois, dans un très grand nombre d'écoles, de trois ou quatre cours différents. Le livre lui permet de ménager ses forces.

b) D'autre part, il est des maîtres qui ne s'expriment pas facilement, qui n'ont pas une mémoire fidèle et qui, d'ailleurs, manquent de confiance en eux. Ils trouvent dans le livre un utile point d'appui.

c) En outre, le livre leur fournit un très grand nombre de sujets de devoirs, et leur évite ainsi bien des recherches.

Manière de se servir du livre. — Pour faciliter la tâche de l'élève, le maître s'attache à suivre l'ordre du livre, dans l'exposition de sa leçon. Il pourrait, sans doute, adopter parfois un autre plan, mais il n'hésite pas à faire le sacrifice de ses préférences personnelles, car il craindrait, en s'écartant du livre, de dérouter l'élève, quand ce dernier se trouvera en présence du texte. Il juge avec raison qu'une concordance aussi parfaite que possible doit exister entre la leçon expliquée et le chapitre correspondant à cette leçon, dans le livre. Et ce n'est pas tout. Il lui arrive aussi très fréquemment, après l'exposition de la leçon, de faire ouvrir le livre, d'en expliquer quelques expressions ou quelques passages difficiles, soucieux d'aplanir la route qu'auront à suivre les élèves.

Parfois, il procède autrement : Il lit ou fait lire la leçon du livre, et la commente. Il donne ses explications au cours même de la lecture, qu'il interrompt fréquemment, et les fait résumer oralement à la fin de la leçon. Ce procédé d'enseignement, — *l'enseignement par le livre*, — peut paraître terre à terre ; il a néanmoins un caractère pratique et conduit à de bons résultats. (V. *L'histoire enseignée par le livre*, page 305).

L'enseignement oral et le livre se prêtent, on le voit, un constant appui. La part de l'un n'est pourtant pas égale à celle de l'autre dans tous les cours. A l'école maternelle, aux cours préparatoire et élémentaire de l'école primaire, c'est-à-dire avec des enfants qui ne sauraient être abandonnés à eux-mêmes, l'emploi de la leçon orale est

nécessairement prépondérant. Et au contraire, au cours supérieur, composé d'élèves capables de se livrer à un travail personnel, c'est le livre qui l'emporte. Au cours moyen seulement, la parole du maître et le livre se font à peu près équilibre.

La part du livre s'accroît de cours en cours, à partir de la base, alors qu'inversement décroît celle de la leçon orale.

III. — Les devoirs écrits

Quand l'élève écoute une leçon ou étudie son livre, il apprend. En faisant un devoir écrit, il applique.

Les devoirs écrits sont comme le complément nécessaire de l'enseignement oral, précisé et fixé par le livre.

1° Leur utilité. — *a*) Le maître s'efforce, sans doute, de bien faire saisir les explications que comporte une leçon. Mais il n'est jamais sûr, en terminant, d'y avoir pleinement réussi. Le devoir écrit le renseigne sur la manière dont son enseignement a été compris. S'il est des points obscurs, il les éclaire ; des lacunes, il les comble.

b) En suivant avec attention la leçon du maître, l'élève acquiert des connaissances, apprend des règles (grammaire, arithmétique, composition française, etc.). Mais ces connaissances saura-t-il les utiliser? ces règles, saura-t-il les appliquer? Le devoir écrit constitue pour lui un travail profitable, et cet exercice, comme dans le cas précédent, est pour le maître un excellent moyen de contrôle.

c) Au cours d'une leçon, et en admettant même qu'il soit l'actif collaborateur du maître, l'élève n'a jamais à faire un bien grand effort. Il écoute, il réfléchit et il parle, tout heureux de pouvoir fournir une réponse exacte. Mais il ne joue, en somme, qu'un rôle secondaire. Il faut ensuite lui demander un effort personnel, lui donner le moyen de penser par lui-même, de faire preuve de quelque personnalité, d'inventer et de créer. Le devoir écrit répond à ce besoin.

d) Nous ajouterons que le devoir écrit ménage au maître, qui éprouverait une grande fatigue à toujours parler, quelques instants de repos relatif. Dans les écoles à un seul maître, il lui permet aussi de s'occuper successivement des divers cours ; il fait une leçon à l'un d'eux pendant que les autres écrivent un devoir.

2° **Le choix des devoirs.** — Les journaux pédagogiques et les livres contiennent de nombreux devoirs. Mais il serait vraiment étonnant que ces devoirs fussent exactement appropriés au degré de développement intellectuel des élèves et aux besoins du milieu auquel appartient l'école. Si quelques-uns peuvent être utilisés directement, beaucoup ne sauraient servir qu'après avoir été modifiés, et le reste est à écarter. Si d'autres devoirs sont nécessaires, le maître les compose lui-même. Livres et journaux sont pour lui d'un utile secours, mais ne suppriment pas son initiative.

Les devoirs écrits nous paraissent devoir répondre aux conditions suivantes :

1° Etre bien adaptés à l'âge et au degré d'instruction des élèves. Des devoirs trop faciles n'exigeraient pas un effort suffisant et ne seraient, pour ainsi dire, d'aucun profit. Des devoirs trop difficiles ne seraient pas compris, contiendraient de nombreuses fautes et pourraient décourager les élèves.

2° Etre en rapport avec les dernières leçons. En faisant un devoir, l'enfant doit appliquer des règles précédemment étudiées, utiliser des connaissances déjà acquises. Comment pourrait-il deviner ce qu'il n'aurait encore jamais appris?

3° Présenter un caractère pratique, et s'appliquer, dans la mesure du possible, aux besoins futurs de l'élève, qui varient suivant les milieux. L'école n'est-elle pas une préparation à la vie?

4° Etre assez courts. Le profit d'un devoir ne se mesure pas à son étendue. D'interminables exercices d'analyse ou de conjugaison occuperaient l'élève sans l'instruire. Un devoir bien choisi lui demande un effort continu, mais fructueux, et ne provoque en lui ni ennui ni fatigue.

Un maître qui connaît le prix du temps et sait profiter de son expérience aura soin de se constituer à lui-même un recueil de devoirs pour chacune des matières du programme et pour chacun des cours. Il tiendra à jour ces différents recueils, soucieux de les accroître, de les modifier et de les rajeunir.

3° La correction des devoirs. — Il ne suffit pas de donner des devoirs à faire ; il faut encore les corriger. La correction en double le profit.

Corriger un devoir, ce n'est pas seulement le lire et en signaler les fautes ; c'est encore montrer à l'élève comment les incorrections peuvent en être rectifiées. Toute correction bien faite doit déterminer un progrès, si faible qu'il soit.

La correction des devoirs est généralement *collective ;* aux termes des instructions officielles, elle a lieu « pendant les heures de classe ». Chaque élève corrige son devoir, d'après les indications données au tableau noir par le maître. Celui-ci contrôle ensuite le travail de correction de l'élève. Vérification nécessaire, qu'il fait rapidement, en passant de table en table.

« Les rédactions, — ajoutent les instructions, — sont corrigées par le maître en dehors de la classe ». Ici, la correction est tout d'abord *individuelle*. Le maître lit chaque devoir, en signale en marge les principales incorrections, en marque les bons passages. Il formule, en tête de la copie, son appréciation générale, qu'il fait suivre d'une note chiffrée. La correction collective vient ensuite compléter la correction individuelle. Le maître, en classe, s'adresse à tous les élèves, leur indique les fautes qui ont été le plus souvent commises et les leur fait corriger en commun. (Voir *la correction des exercices de composition française*, page 280).

4° Les devoirs faits en classe. — Les devoirs faits dans la famille. — Danger d'en faire abus. — En principe, les devoirs sont faits en classe, immédiatement après la leçon dont ils sont l'application. Alors même qu'il s'occupe d'un autre cours, le maître passe derrière les élèves qui écrivent, jette un coup d'œil rapide sur leur travail, leur donne

quelques brèves indications, les met en garde contre certaines erreurs.

Mais il ne faut pas abuser des devoirs écrits. Il est des écoles où l'on fait trop de dictées et trop de problèmes. Un travail écrit trop prolongé rend la classe morne, absorbe une partie du temps qui doit être consacré aux leçons orales. C'est d'ailleurs la qualité des devoirs, et non la quantité, qui importe.

Les élèves ont aussi des devoirs à faire à la maison. Ainsi le veut l'usage, et les familles, encore plus que les maîtres, considèrent ce travail extra-scolaire comme indispensable.

Les devoirs à domicile ont leurs adversaires et leurs partisans.

« Quand donc les familles, mieux éclairées, — disent les premiers, — cesseront-elles de demander qu'une tâche écrite soit imposée chaque soir à leurs enfants? Mais ils ont travaillé pendant six heures, ces enfants ; n'est-ce pas assez? Ne faut-il pas leur laisser du temps pour se reposer, pour jouer et courir? Et, à la maison, n'ont-ils pas à faire des commissions, à garder le petit frère ou la petite sœur, à se livrer à de menus travaux de jardinage?

« Vous trouvez l'enfant remuant, insupportable ; il vous agace ; et, en vue d'obtenir votre tranquillité personnelle, vous demandez qu'il fasse des devoirs, vous le condamnez à l'immobilité. Le voyez-vous, chaque soir, dans l'unique pièce de la maison, à la campagne, ou, dans les grands centres urbains, dans l'étroit logis qui constitue le logement de la famille, occupé à faire sa tâche supplémentaire d'écolier? Mal assis, mal éclairé, souvent distrait, — car on ne se gêne nullement pour causer à côté de lui, — il ne lui est guère possible de travailler avec application. Il arrive le lendemain à l'école avec des devoirs mal écrits, et souvent aussi, avec un cahier taché d'huile ou de graisse. Beau résultat !... »

— « Il faut se garder de toute exagération, répondent les partisans des devoirs à domicile. Un enfant, quel qu'il soit, n'est pas constamment occupé chez lui après quatre heures. Ne vaut-il pas mieux lui donner à faire un devoir écrit que de le voir s'ennuyer à la maison ou vagabonder dans la rue? Le temps de sa scolarité est très court : pourquoi

ne pas accroître le nombre des heures d'étude en lui demandant un petit travail supplémentaire? Ne faut-il pas l'habituer au travail, à l'effort continu? A côté de lui, à la ville ou au village, n'a-t-il pas sous les yeux l'exemple d'un incessant labeur? Il est souvent mal installé pour écrire, soit ; mais la famille ne pourrait-elle y remédier?...»

Les devoirs écrits supplémentaires ne sont pas sans utilité. Ils viennent s'ajouter d'une manière profitable aux devoirs exécutés en classe, toujours peu nombreux, en raison de l'exigence de l'enseignement oral.

Dans beaucoup d'écoles urbaines, ils sont faits aux études surveillées, après la classe du soir. Mais, dans la grande majorité des écoles, ces études surveillées n'existent pas, et les devoirs ne peuvent être écrits qu'à la maison.

Les maîtres ne doivent, toutefois, jamais imposer une tâche trop lourde aux élèves, qui ont déjà, — il ne faut pas l'oublier, — des leçons à apprendre chez eux. Toujours appropriés à leur capacité de travail intellectuel, courts, afin que les enfants aient le temps de se reposer et de jouer, donnés chaque jour, mais plus particulièrement le mercredi et le samedi soir, les devoirs écrits ne présenteront jamais de grandes difficultés et n'exigeront pas une exécution matérielle très soignée. Ils pourront être les suivants : un problème, un brouillon de composition française, un croquis géographique, un dessin libre, etc.

Est-il utile d'ajouter que les devoirs à domicile doivent toujours être corrigés. C'est à cette condition que les élèves les feront avec toute l'application désirable.

5° Les compositions. — Les compositions sont des devoirs faits sous la surveillance du maître, à intervalles réguliers, à des dates arrêtées à l'avance. Des notes chiffrées sont attribuées à ces devoirs et déterminent un classement des élèves.

1° *Avantages.* — Les compositions offrent divers avantages :

a) Elles obligent les élèves à reviser tout un ensemble de leçons précédemment étudiées, se rapportant à l'une des matières du programme. De là, pour eux, un effort profitable. Il ne suffit pas d'avancer sans cesse ; il faut

faire de fréquents retours en arrière et s'assurer ainsi que l'on est bien maître du chemin parcouru.

b) Elles sont un moyen de contrôle. Le maître voit, par les compositions, si les élèves ont travaillé et s'ils ont un savoir suffisant sur chacune des matières du programme.

c) Elles astreignent les élèves à concentrer leur attention sur un sujet et à faire un travail dans un temps déterminé. Elles sont un aiguillon pour les paresseux ; elles imposent aux imprévoyants et aux rêveurs, qui, semblables au lièvre de la fable, ont toujours « du temps de reste pour brouter, pour dormir et pour écouter d'où vient le vent », une salutaire contrainte.

d) Elles fournissent aux élèves l'occasion de donner leur mesure et renseignent le maître, mieux qu'aucun autre exercice scolaire, sur la valeur du savoir et de l'effort de chacun d'eux.

e) Elles sont aussi un moyen d'émulation. Que l'on examine des élèves qui préparent ou font une composition : ils travaillent avec application et avec ardeur. Ils ont le plus vif désir de fournir un bon travail et de se classer parmi les premiers. Car il ne suffit pas à chacun de faire bien ; il veut encore, excité en cela par l'émulation, faire mieux que ses camarades.

2° *Inconvénients.* — Les compositions ne sont pas sans présenter aussi des inconvénients.

a) Trop multipliées, elles imposent aux élèves, dans les écoles de filles notamment, une fatigue souvent très préjudiciable à leur santé.

b) Elles mettent les élèves aux prises les uns avec les autres et risquent de transformer l'émulation en une sorte de rivalité haineuse.

c) Par le classement dont elles sont suivies, elles excitent chez les élèves bien doués un insupportable sentiment de vanité et découragent ceux qui, malgré de louables efforts, se trouvent toujours aux derniers rangs. Comment un maître, dont le premier devoir est d'encourager tous ses élèves, pourrait-il se résigner à laisser subsister dans sa classe un tel état d'esprit?

A la longue même, les élèves constamment classés les derniers finissent par se désintéresser des compositions, sûrs à l'avance d'être vaincus dans le tournoi scolaire. Et

ainsi, l'effectif du cours ou de la classe se divise en deux parties : la tête, composée des élèves qui se disputent les premières places ; la queue, indifférente, qui ne fait plus aucun effort. C'est une bien mauvaise classe que celle qui présente une différence aussi accusée entre les premiers et les derniers élèves.

d) Et enfin le classement des élèves établi d'après une série linéaire (1er, 2e, 3e, 4e, etc.) est trop rigoureux et ne correspond pas au mérite réel de chacun. N'y a-t-il pas quelque chose de puéril dans cette application du maître à distinguer des nuances dans deux ou plusieurs devoirs de valeur sensiblement égale pour attribuer à leurs auteurs des rangs différents? Et n'est-il pas téméraire aussi de prétendre assigner à chaque élève sa place de *mérite* d'après une composition? Le succès est, certes, un important élément d'appréciation ; mais il est, à côté du succès, des facteurs essentiels : l'esprit de suite, l'application, la volonté, par exemple, que l'on ne saurait négliger. Vous placez cet élève au premier rang : ne voyez-vous pas cependant que, comptant sur sa facilité naturelle, il a fait peu d'efforts, et qu'en réalité il a moins de mérite que cet autre élève, considéré comme médiocre, mais qui a montré une très grande application? Etes-vous bien sûr que l'avenir ratifiera votre appréciation sur l'un et sur l'autre?

La vie se charge de modifier et même de renverser les classements de l'école. Combien d'élèves brillants n'ont pas réalisé les espérances qu'avaient fait concevoir leurs succès scolaires ! Ils avaient l'intelligence, mais la persévérance et l'énergie leur ont manqué. Et combien d'élèves ordinaires, dont l'esprit avait paru lourd, sont arrivés, grâce à leur ténacité, à de belles situations ! Dans une étude pleine d'ironie charmante, Maurice Donnay ne montrait-il pas, récemment, la revanche souvent prise dans la vie par celui qui, à l'école, n'avait été que le *vingt-troisième?*

Il résulte de ces diverses considérations qu'une modification s'impose dans le régime des compositions.

3° *Classement proposé.* — Le classement linéaire est à maintenir, mais il doit être moins rigoureux qu'il ne l'a été jusqu'alors. Les élèves ne se verront plus rangés de un en un, du premier au dernier. Ils seront groupés d'après

les notes exprimant la valeur réelle de leurs compositions (*Très bien, Bien, Assez bien*, etc.), et leur classement sera établi d'après ces notes. Le maître ne cherchant plus à trouver dans les devoirs des différences souvent inappréciables, il y aura nécessairement deux, trois, quatre élèves, ou même plus, ayant la même note : tous ces élèves seront *ex æquo*. La liste de classement présentera des premiers *ex æquo*, des seconds *ex æquo*, des troisièmes *ex æquo*, etc. Dans chaque groupe, ni premiers ni derniers, mais des élèves égaux. Le maître, dans le compte rendu de la correction des compositions, appellera d'ailleurs plutôt l'attention des élèves sur la note que sur la place.

Ce classement, plus souple et, au fond, plus exact que celui qui est ordinairement en usage, ne bannit pas l'émulation de la classe. Tous les élèves font effort pour obtenir une bonne note, et par suite une bonne place. Mais le but proposé à chacun est moins de surpasser les autres que de se surpasser lui-même. Un élève dont le travail avait été noté : *assez bien* cherchera à s'élever jusqu'à la note : *bien*. Aucun, également, n'a l'humiliation de voir son nom inscrit, seul, au dernier rang, très loin du nom qui figure en tête de la liste. Et l'élève orgueilleux, classé dans le premier groupe, a trop d'égaux pour tirer vanité de son succès. En outre, le maître voit tout de suite, par le simple examen des groupes de notes, « si la classe marche en peloton serré, comme c'est l'idéal », s'il y a des traînards, s'ils sont nombreux, et à quelle distance ils se trouvent du gros de la troupe.

Un effort plus sain et plus fécond dans la classe, une réaction nécessaire contre l'abus des comparaisons individuelles, un meilleur état d'esprit chez les élèves, une appréciation plus équitable du mérite de chacun, une vue plus nette de la force générale de l'effectif : tels sont les avantages du classement proposé.

Ce qui importe, c'est que *tous* les élèves donnent leur mesure, puissent aller jusqu'au bout de leurs forces, sans éprouver de découragement. A l'école publique, c'est sur l'ensemble des enfants qu'il faut agir, et non sur quelques-uns seulement. Loin de nous la pensée de déprécier les élites ; — les élites, certes, sont nécessaires, et l'on ne saurait trop les encourager, — mais il est indéniable que

la valeur d'une démocratie résulte moins de la valeur d'une minorité bien douée que de celle de tous ses membres : la somme vaut ce que valent les unités.

IV. — Le tableau noir

Le tableau noir est l'utile et constant auxiliaire du maître. Les leçons orales ne laisseraient que de vagues souvenirs dans les esprits, si les points essentiels n'en étaient indiqués au tableau noir. La parole s'envole ; le tableau la fixe et la conserve aussi longtemps qu'il est utile. Les yeux la voient, après que les oreilles l'ont entendue, et ainsi les impressions visuelles viennent fortifier les impressions auditives. D'autre part, un devoir écrit n'est bien compris et bien exécuté que lorsqu'il a été, au préalable, expliqué au tableau noir. L'élève voit, par des exemples, comment il faut s'y prendre pour résoudre une opération, établir une solution, faire un devoir de grammaire, classer les idées d'un sujet de rédaction.

Placé bien en face des élèves, ainsi qu'il doit toujours l'être, le tableau noir convient parfaitement à l'enseignement collectif. Le livre, le cahier, n'est que pour un seul, le tableau noir est pour tous ; il « rallie tous les regards », appelle et fixe l'attention générale. Grâce à son emploi, le maître peut intéresser toute la classe à ses explications.

Le tableau noir, — la planche noire, comme disaient les anciens, — servait presque exclusivement autrefois à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie. Son utilité, à cet égard, est toujours très grande. Que l'on songe à l'embarras qu'éprouverait le maître s'il ne pouvait disposer d'un tableau noir dans l'enseignement du calcul. Mais l'usage du tableau s'est étendu peu à peu à tous les enseignements.

Les maîtres chargés des petites classes l'utilisent pour l'enseignement de la lecture. Les tableaux et les livrets destinés aux débutants offrent à la fois trop d'éléments différents pour que l'attention générale puisse se fixer aisément sur l'objet de la leçon du jour. En dessinant au tableau noir la lettre ou la syllabe étudiée, le maître l'isole

de l'ensemble et appelle tout spécialement l'esprit de l'enfant sur la forme de l'une ou sur la composition de l'autre. Il écarte ainsi tout sujet de distraction. Aux leçons suivantes, la classe s'intéresse vivement à voir maître en quelque sorte sous sa main, au tableau noir, les mots et les petites phrases au sens connu, que tous lisent ensuite avec le plus grand plaisir.

Dans l'enseignement de l'écriture, le modèle est toujours fait au tableau noir ; le maître y indique la forme, la hauteur, l'inclinaison des lettres.

Dans l'enseignement du français, c'est au tableau noir aussi que sont écrits les exemples desquels se dégagera la règle de grammaire, les textes qui seront étudiés avant d'être dictés, les réponses exactes qui seront faites à l'occasion de la recherche des idées dans l'exercice de composition française.

La maxime se rapportant à chaque leçon de morale ou d'instruction civique est toujours écrite en tête du tableau noir, sur lequel figure ensuite le résumé substantiel et précis des explications données au cours de l'entretien.

En enseignant l'histoire, le maître écrit au tableau noir, tout en parlant, un mot important, que les élèves doivent comprendre et retenir, et même un plan très sommaire, qui facilitera la récapitulation générale de la leçon et contribuera à en fixer les principaux points dans la mémoire.

C'est au tableau noir que le maître, dans l'enseignement de la géographie, fait le croquis correspondant à la leçon, — un croquis simple, facile à lire, — qui ne contient que l'essentiel. Le tableau noir devient ainsi, en quelque sorte, l'atlas commun de la classe.

Dans l'enseignement des sciences, les leçons doivent être concrètes et accompagnées d'expériences simples. Mais le tableau noir supplée bien souvent à la pauvreté du musée scolaire ou du nécessaire scientifique. Le maître y représente ce qu'il ne peut montrer réellement.

Les instructions de juillet 1909 relatives à l'enseignement du dessin ont banni l'usage des modèles faits au tableau noir, car les objets doivent être représentés par l'observation. Mais les élèves, au début de toute leçon, ont besoin d'être un peu guidés, tout au moins mis sur la

voie. De là l'utilité des schémas, faits rapidement au tableau noir, effacés ensuite.

C'est encore au tableau noir que sont tracés les croquis des travaux manuels, dans les écoles de garçons. Et les instructions officielles recommandent également aux institutrices de ne jamais faire une leçon de travaux à l'aiguille sans l'accompagner de « démonstrations collectives au tableau ».

Avec les maîtres habiles en dessin et habitués à faire emploi de la craie de couleur, le tableau noir est la page toujours prête à recevoir les illustrations des leçons : un personnage historique ou un monument, une vue géographique, une scène familière à l'enfant, qui fournira le sujet de l'exercice d'observation et de langage. Le tableau noir perd son aspect sévère ; il contribue au décor de la classe, au même titre que les belles gravures et les tableaux coloriés fixés aux murs.

Il n'est pas, on le voit, un seul enseignement auquel le tableau noir ne prête son utile appui, et on a pu dire, — non sans quelque exagération pourtant, — que « la meilleure classe est celle où l'on use le plus de craie ».

L'élève lui-même est souvent appelé à passer au tableau noir. Il doit y écrire une lettre, un chiffre, puis un mot, un nombre, et, plus tard, y résoudre une opération ou un problème. Devant le tableau noir, et en présence de ses camarades, il se sent bien mal à l'aise, au début surtout. Mais il arrive peu à peu à vaincre la sotte timidité qui le paralyse ; il s'aguerrit et acquiert plus de confiance en lui-même.

Les tableaux noirs ne sont pas encore en nombre suffisant dans les écoles. Sans demander que les quatre murs de toute classe soient garnis de tableaux noirs, — ainsi que cela existe dans les écoles de certaines villes, — il est nécessaire que les maîtres insistent auprès des municipalités pour obtenir qu'un *large* tableau noir soit placé au-dessus de l'estrade, bien en face des élèves. Un tableau noir sur chevalet, facile à déplacer, serait, en outre, fort utile dans chaque classe.

Dans un assez grand nombre d'écoles, — et particulièrement dans les écoles maternelles, — les tableaux noirs sont remplacés par la *muraline*, matière tissée recouverte

d'un enduit très résistant de couleur brune, verte ou grise [1].

La muraline, sur laquelle on écrit avec la craie ordinaire, se fixe aux murs avec des clous. Par son aspect agréable, elle tend de plus en plus à se substituer aux tableaux noirs, auxquels on reproche, et non sans raison, de donner un air sombre à la classe.

= Sujets à traiter =

I. — « *Il est important, a dit l'inspecteur primaire à un jeune maître, de bien* mettre l'enseignement au point. » — *Qu'entendez-vous par cette expression ? Quels défauts évitera le jeune maître en s'efforçant de suivre le conseil de l'inspecteur ?*

II. — *Quelle doit être la part de l'enseignement oral et quelle doit être la part du livre dans une leçon aux élèves du cours moyen ?*

III. — *Que pensez-vous des devoirs et des leçons dans la famille ? Si vous les jugez utiles, comment et dans quelle mesure doivent-ils être donnés pour chacun des différents cours ? Sur quelles matières pensez-vous qu'ils doivent porter ?*

IV. — *Comment entendez-vous la pratique des compositions ? Justifiez votre manière de procéder.*

V. — *De l'usage du tableau noir, soit pour les leçons, soit pour la préparation et la correction des devoirs.*

1. Voir. à la Librairie F. Nathan, *la muraline* F. N.

CHAPITRE V

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES

Cette question, très complexe, présente un caractère essentiellement pratique. Le succès des études résulte, en grande partie du moins, d'une organisation pédagogique bien comprise et bien ordonnée. Il est des règles que tout instituteur doit connaître et doit suivre, sous peine de perdre un temps considérable en tâtonnements stériles. Pestalozzi lui-même, malgré son grand amour pour les enfants et son admirable instinct pédagogique, n'obtint souvent que des résultats médiocres, parce qu'il enseignait plutôt d'après sa propre inspiration que d'après des principes bien établis. « Il n'aurait, dit M. Compayré, ses erreurs de méthode tardivement reconnues. »

Une organisation pédagogique doit être à la fois assez précise pour guider le maître et assez souple pour lui laisser une suffisante liberté d'action. Elle dirige sa marche sans l'entraver ; elle le soutient sans le gêner. Si elle n'était qu'un ensemble de prescriptions minutieuses et impératives, elle serait mal conçue. L'instituteur n'aura jamais trop d'initiative et trop d'élan. Son activité, pour être féconde, a besoin d'être dirigée, mais ne saurait être resserrée dans les limites d'un cadre inflexible.

L'organisation pédagogique des écoles comprend :

Le classement des élèves ;
L'élaboration et la répartition des programmes ;
L'établissement de l'emploi du temps ;
La préparation de la classe ;
Le choix des livres et des cahiers ;
La discipline ;
La collaboration des familles à l'œuvre de l'école.

Ces diverses questions seront successivement traitées.

LE CLASSEMENT DES ÉLÈVES

1° Dans les écoles maternelles. — Les enfants des deux sexes peuvent être admis dans les écoles maternelles dès l'âge de deux ans révolus et y rester jusqu'à l'âge de six ans [1]. Bien qu'il n'y ait qu'un écart de quatre ans entre ces deux âges extrêmes, combien la différence est marquée entre l'enfant de deux ans, bébé qui vient de quitter les bras de sa mère, et dont il faut constamment s'occuper, et celui de six ans, un « vétéran », déjà parfois si raisonnable, et qui est à la veille de passer à la « grande école » ! Les maîtresses ne sauraient évidemment songer à faire marcher du même pas des enfants dont le développement est aussi inégal. Un classement s'impose. Et, en effet, le décret du 18 janvier 1887 prescrit de diviser les enfants de l'école maternelle en deux sections, suivant leur âge et le développement de leur intelligence (art. 7).

La *petite section* comprend les enfants de deux à cinq ans ; la *grande section* ceux de cinq à six ans.

La circulaire ministérielle du 22 février 1905 interdit formellement la division de l'effectif en trois sections. L'usage s'était, en effet, peu à peu répandu d'établir trois sections dans les écoles maternelles pourvues de deux maîtresses. La dernière section, celle des plus jeunes enfants, — « les petits sacrifiés » — était confiée à la femme de service ; celle des moyens à l'adjointe, et la directrice se chargeait de celle des grands. La femme de service n'est pas à l'école maternelle pour y faire une classe, et n'a pas d'ailleurs les connaissances d'hygiène qu'exige la direction des tout petits. D'autre part, les enfants d'âge moyen (trois ou quatre à cinq ans), détachés du groupe des plus jeunes, sont trop assimilés, au point de vue des occupations, aux élèves de la grande section et reçoivent une instruction qui n'est pas en rapport avec leur développement physique. Les institutrices d'écoles

1. Si une *classe enfantine* est annexée à l'école maternelle, les enfants peuvent être reçus jusqu'à l'âge de sept ans.

maternelles ne sont que trop tentées d'élever plus qu'il ne convient le niveau de leur enseignement.

2° Dans les écoles primaires. — C'est le jour de la rentrée. Les enfants jouent dans la cour de récréation. Nous supposons que l'instituteur, tout récemment arrivé dans la commune, ne les connaisse pas encore. Il ne va pas assurément les laisser se placer au hasard dans la classe. Il aurait ainsi un *troupeau*, c'est-à-dire un ensemble confus et disparate. Et il ne peut utilement donner l'enseignement qu'à un effectif bien réparti et bien classé.

Les enfants n'ont ni le même âge, ni le même degré d'instruction, ni les mêmes aptitudes, et des leçons communes ne sauraient leur convenir. Le simple bon sens indique la nécessité de les répartir en groupes à peu près homogènes.

Pour établir cette répartition, il y a lieu de tenir compte de deux éléments essentiels : 1° *l'âge des enfants ;* 2° *leur degré d'instruction.*

1° *Age des enfants.* — La division des enfants d'après leur âge est toute naturelle. Comme la taille est généralement en rapport avec l'âge, il existe ainsi trois catégories d'élèves, — les petits, les moyens et les grands, — correspondant d'ailleurs aux trois cours créés dans l'école par les règlements officiels : le *cours élémentaire* (de sept à neuf ans), le *cours moyen* (de neuf à onze ans), le *cours supérieur* (de onze à treize ans).

Mais, dans la plupart des écoles, les enfants sont reçus dès l'âge de cinq ans, la commune n'ayant ni école maternelle ni classe enfantine, et l'effectif comprend ainsi, à la base, un groupe d'élèves *plus petits* que ceux du cours élémentaire et qui forment la section enfantine ou *cours préparatoire* (de cinq à sept ans) (art. 9 et 10 de l'arrêté du 18 janvier 1887).

2° *Degré d'instruction.* — Le classement des élèves ne saurait être fait uniquement d'après l'âge. Un enfant âgé de dix ans peut n'avoir que l'instruction d'un enfant de huit ans. Sa place sera au cours élémentaire et non au cours moyen. Inversement, un élève peut être plus avancé que ne le comporte son âge.

Au reste, l'article 14 de l'arrêté du 18 janvier 1887

apporte un correctif nécessaire à l'article 9, qui établit le classement des élèves d'après l'âge. « Chaque année, à la « rentrée, — dit l'article 14, — les élèves, suivant *leur « degré d'instruction*, sont répartis par le directeur dans « les diverses classes des trois cours, sous le contrôle de « l'inspecteur primaire. »

La répartition des élèves dans les différents cours ne peut donc être faite d'une manière définitive qu'à la suite d'un examen, — qui doit être collectif et porter sur les principales matières du programme.

Quelques recommandations nous paraissent ici nécessaires. Si on craint que tel élève ne soit pas assez fort pour suivre le cours où l'on aurait l'intention de le faire entrer, que l'on n'hésite pas à le placer tout de suite dans le cours immédiatement inférieur. Il n'y aura aucune difficulté à le faire monter, s'il est nécessaire. Au contraire, si on était obligé de le faire descendre, cette mesure, bien que prise dans l'intérêt de l'enfant, ne manquerait pas de froisser les parents. Nous connaissons des maîtres qui, de ce fait, se sont attiré de graves ennuis.

De même, le classement étant établi, qu'on ne le modifie pas dans le but de complaire à quelques familles. Il arrive, en effet, que le père ou la mère, par vanité, expriment le désir de voir l'enfant placé dans un cours plus élevé que celui dont il fait partie. Si l'on donnait satisfaction à ce désir, l'élève risquerait de ne pouvoir suivre ses camarades et de perdre à peu près ainsi une année d'études. « Point de rigueur excessive, dit M. Gréard, mais point de complaisance ni pour les enfants ni pour les familles. »

Le classement est-il établi pour l'année entière? Oui, en général. Mais il peut, exceptionnellement, subir quelques modifications à la fin du premier ou du deuxième trimestre. Il est parfois des élèves qui, peu avancés à la rentrée, n'ont pu être placés dans le cours correspondant à leur âge. Si ensuite, grâce à un travail soutenu, ils deviennent capables de suivre le cours immédiatement supérieur, pourquoi ne pas leur permettre d'y entrer?

Mais là encore il faut beaucoup de prudence, et les remaniements du classement initial ne peuvent être faits qu'à la suite d'un examen collectif.

Notre effectif sera donc divisé en cours, nettement établis : le cours préparatoire, le cours élémentaire, le cours moyen et, s'il y a lieu, le cours supérieur (mais il n'est que fort peu d'écoles où existe ce dernier cours).

Ils seront bien distincts les uns des autres. Aucun élève ne fera partie d'un cours pour certaines matières du programme et d'un cours différent pour les autres matières. Dans les écoles à un seul maître, chaque page du registre d'appel donnera une idée exacte de la répartition de l'effectif.

Il est des maîtres qui emploient indifféremment les mots *cours* et *division*. Ils ont tort. Le mot *cours*, qui est d'ailleurs le terme officiel, a une signification beaucoup plus exacte que le mot *division*. Par cela même que l'on vous dit qu'un élève est du *cours moyen*, par exemple, vous êtes aussitôt assez bien renseigné sur son degré d'instruction, car vous connaissez le programme qu'il étudie. Mais il n'en sera plus de même si l'on vous parle d'un élève de *la première division*. Cette expression a un sens tout relatif. Vous ignorez à quel niveau correspond, dans la classe, la première division. Ce niveau peut varier d'une école à l'autre.

Les cours étant constitués, le maître aura maintes fois l'occasion de reconnaître que chacun d'eux n'est pas toujours parfaitement homogène. Il faut savoir en prendre son parti. Il suffit que les élèves d'un même cours soient en mesure de profiter de l'enseignement qui leur est donné. Il y aura toujours parmi eux des bons, des assez bons et des moins bons. Loin de s'en affliger, « il faut s'en « applaudir, dit M. Gréard, pour la direction des études. « Dans les divers ordres d'enseignement, mais surtout « dans l'enseignement primaire, *c'est sur le pas des élèves « moyens que le maître doit régler sa marche*. De cette façon, « en même temps qu'il tend la main aux derniers, il « oblige les premiers à revenir en arrière et à se mieux « rendre compte de ce qu'ils savent ».

Que l'on se garde, en conséquence, de subdiviser les cours. Le morcellement de l'effectif est le fléau des écoles nombreuses. Nous avons parfois trouvé jusqu'à cinq et six sections au cours préparatoire. Dans ce cas, le maître est

obligé d'avoir recours à des moniteurs, et il ne peut que passer d'un groupe à l'autre, semblable en cela à l'instituteur des anciennes écoles mutuelles. « Mais, dira-t-on, les élèves ne sont pas de même force ; celui-ci lit au tableau n° 4, celui-là au tableau n° 5. » Celui qui lit au tableau n° 5 ne pourrait-il pas attendre un peu son camarade et revoir, tout en lisant avec lui, ce qu'il a peut-être appris trop vite... ! L'homogénéité absolue ne saurait exister. En admettant que deux élèves soient de même force aujourd'hui, ils ne le seraient plus demain. Il importe de réduire le nombre des sections, et de faire même le plus souvent possible des leçons communes. M. Carré, inspecteur général, a montré dans un article remarqué de la *Revue pédagogique* [1], que la lecture au cours préparatoire peut donner lieu à une leçon unique et collective. Nous avons nous-mêmes appliqué en classe, avec un certain nombre d'instituteurs, les conseils donnés par M. Carré.

Le maître veut arriver à faire lire, par exemple, cette petite phrase : *Anatole a mangé de la confiture.* Il écrit au tableau noir un *i*, un *u* ..., en laissant entre les lettres l'intervalle nécessaire, et il s'adresse aux élèves *les plus faibles ;* puis, il écrit quelques consonnes et quelques syllabes : *na to* ..... *fl*, que lisent les élèves *un peu plus avancés*, — revient à une voyelle : *o, é* ....., et, successivement, arrive avec les divers éléments étudiés à composer un mot, puis la petite phrase indiquée plus haut, lue par les élèves *les plus forts.* — Voici quels sont, d'après M. Carré, les avantages de cette manière de procéder : « Elle permet d'occuper tous les élèves à la fois. Dans une leçon ainsi faite, il y en a, comme on dit, pour tout le monde : et pour ceux qui en sont encore à l'étude des voyelles ou des consonnes, et pour ceux qui ont déjà franchi les principales difficultés de la lecture. Il n'est pas mauvais pour ces derniers de revenir souvent sur ce qu'ils savent pour se le graver bien dans la mémoire, et ils sont flattés de servir de maîtres à leurs camarades, qui en sont encore aux premiers éléments. » Il y a avantage à ce que la leçon de lecture soit faite ainsi *de temps à autre* au cours préparatoire : « elle sera comme une récapitulation des leçons partielles

1. *Revue pédagogique*, décembre 1891.

données par les moniteurs, et elle mettra le maître en communication directe avec chaque enfant. »

Le morcellement des cours offre de sérieux inconvénients. Il impose aux maîtres une grande fatigue en l'obligeant à répéter les mêmes leçons. Il tend à rendre l'enseignement machinal et sec : des leçons faites à de nombreuses divisions sont forcément courtes et manquent d'attrait. Il a pour conséquence aussi de laisser en quelque sorte dans l'inaction les élèves qui ne sont plus sous la direction immédiate de l'instituteur, et, par suite, favorise le bavardage et le désordre. Enfin, il est contraire au développement de l'émulation. Les groupes distincts isolent les enfants les uns des autres ; « ils empêchent de se former, dit M. Gréard, ces grands courants d'émulation si utiles au progrès. »

Le fractionnement de l'effectif poussé à l'extrême est condamné par l'expérience, et les règlements officiels l'interdisent formellement. « Dans les écoles qui n'ont qu'un maître et qu'une classe, il ne pourra être établi aucune division ni dans le cours moyen ni dans le cours supérieur ; il n'en pourra être établi plus de deux pour les enfants au-dessous de neuf ans (art. 11 de l'arrêté du 18 janvier 1887).

Le même article règle la répartition des cours dans les écoles à deux et à plusieurs classes :

« Dans les écoles qui n'ont que deux maîtres, l'un sera chargé du cours moyen et du cours supérieur, l'autre du cours élémentaire, y compris, s'il y a lieu, la section des enfants au-dessous de sept ans.

« Dans les écoles qui ont trois maîtres, chaque cours forme une classe distincte.

« Dans les écoles à quatre classes, le cours élémentaire comptera deux classes, chacun des deux autres cours une seule classe.

« Dans les écoles à cinq classes, le cours élémentaire comptera deux classes, le cours moyen deux, le cours supérieur une.

« Dans les écoles à six classes, chacun des trois cours formera deux classes, à moins que le nombre des élèves du cours supérieur ne permette de les réunir en une seule classe. »

Dédoublement des cours inférieurs, de préférence aux cours plus élevés, si une subdivision de l'effectif est nécessaire : telle est la règle qui se dégage des prescriptions officielles. Les plus jeunes élèves ont, en effet, constamment besoin d'être suivis par le maître ; les plus âgés, tout en demeurant sous la direction de ce dernier, peuvent plus facilement se livrer à un travail personnel.

Les articles 12 et 13 de l'arrêté précité visent la composition et la nature des classes dans les grandes écoles :

« Toutes les fois qu'un même cours comprendra deux classes, l'une formera la première année de cours ; l'autre, la seconde.

« Ces deux classes suivront le même programme, mais les leçons et les exercices seront gradués de telle sorte que les élèves puissent, dans la seconde année, revoir, approfondir et compléter les études de la première (art. 12).

« Au-dessus de six classes, quel que soit le nombre des maîtres, aucun cours ne devra former plus de deux années. Les classes en plus du nombre de six, non compris la classe enfantine, seront des classes parallèles destinées à dédoubler l'effectif, soit de première, soit de seconde année » (art. 13).

Il est des écoles, dans les villes populeuses et leurs banlieues, qui comptent un grand nombre de classes (18, 19, 20 .....). De sérieux inconvénients en résultent : impossibilité pour le Directeur de connaître tous les élèves et de visiter les classes aussi souvent qu'il conviendrait, facile propagation des maladies épidémiques dans une importante agglomération d'enfants, etc. Les municipalités doivent, en pareil cas, dans l'intérêt des études comme dans l'intérêt de l'hygiène, prendre des mesures en vue de la construction d'une nouvelle école dans le quartier.

Sujets à traiter

I. — *Quels vous paraissent être les avantages d'une bonne organisation pédagogique ?*

II. — *Montrez la nécessité et les avantages du classement des élèves. — Sur quoi est basé ce classement ?*

III. — *Indiquez les inconvénients du morcellement de l'effectif dans une école à un seul maître.*

CHAPITRE VI

LES PROGRAMMES

I. — Les programmes des écoles maternelles

Les élèves des écoles maternelles, ainsi qu'il a été dit dans le chapitre précédent, sont répartis en deux sections. Le programme général à suivre a été établi par le décret organique du 18 janvier 1887 (art. 4). Il comprend, par ordre d'importance :

1° Des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants ;

2° Des exercices manuels ;

3° Les premiers éléments d'éducation morale ;

4° Les connaissances les plus usuelles ;

5° Des exercices de langage, des récits ou contes ;

6° Les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Ce programme est commun aux deux sections. Mais, « pour les enfants les plus jeunes, classés dans la seconde section, il ne doit être appliqué que graduellement, dans la mesure que comporte leur âge et le développement de leur intelligence. » (Art. 1er de l'arrêté du 18 janvier 1887.)

Des tableaux détaillés, se rapportant à chacune des matières du programme, ont d'ailleurs été établis en 1887 pour l'une et l'autre sections ; ils sont reproduits par les *Instructions du* 16 *mars* 1908, à l'usage des écoles maternelles.

Les programmes peuvent donner lieu aux remarques suivantes :

a) Ils ont en vue l'éducation physique, intellectuelle et morale, et tendent, par conséquent, à développer harmonieusement toutes les facultés.

b) Les jeux, les exercices physiques figurent en tête même de la liste des matières, alors qu'ils étaient relégués à la fin, dans les programmes de 1881.

c) L'écriture, la lecture et le calcul n'occupent que la sixième et dernière place et sont spécialement réservés aux enfants âgés de plus de cinq ans.

d) L'histoire et la géographie, enseignées autrefois dans les écoles maternelles, ne sont plus au nombre des matières du programme.

Ce sont là d'utiles indications pour les maîtresses, qui doivent bien connaître la nature et l'esprit des programmes qu'elles ont à appliquer.

L'école maternelle n'exerce pas un ordre de facultés au détriment des autres. Et comme le développement physique est à la base même de l'éducation, le programme débute par les exercices physiques.

« L'enfant exerce d'abord ses jambes, ses bras, sa voix, ses sens, par les jeux, les mouvements gradués, les chants... En jouant avec ses camarades, en mangeant et en travaillant à côté d'eux, il apprend à vivre en société ; sa conscience s'éveille, les premiers principes de morale lui sont révélés. Sans entendre jamais une leçon de morale, il comprend peu à peu qu'il ne doit être ni accapareur, ni brutal, ni égoïste, ni indolent ; qu'il doit aimer ses parents, ses maîtres et leur obéir..... L'éducation intellectuelle vient ensuite, mais allégée, réduite à sa plus simple expression [1]... »

Trop enseigner à l'école maternelle, est un écueil à éviter. La plupart des maîtresses ont une tendance à donner à leurs petits élèves un enseignement trop étendu, trop substantiel, un enseignement d'école primaire. Seuls, les enfants âgés de cinq à six ans doivent apprendre à écrire, à lire et à compter. Et on a jugé avec raison qu'il est vraiment prématuré d'enseigner l'histoire et la géographie à l'école maternelle.

Un enseignement trop complet, trop suivi, fatigue les élèves, nuit à leur développement physique et risque de leur faire prendre l'étude en dégoût. On peut faire acqué-

1. Instruction du 16 mars 1908, à l'usage des écoles maternelles.

rir, si l'on veut, bien des connaissances à de tout jeunes enfants. Mais les élèves qui sont des phénomènes à cinq ans ne sont plus, en général, à dix ans, que des élèves médiocres. Le décret organique du 18 janvier 1887, au reste, définit l'école maternelle « un établissement de première éducation », et c'est à dessein que le mot « instruction » a été écarté de cette définition.

L'on ne saurait trop engager les maîtresses à lire et à relire les remarquables instructions qui accompagnent le programme des écoles maternelles. Leur attention se portera surtout sur les passages suivants :

« L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école... L'école maternelle est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue comme des dangers de la solitude dans un logis malsain. Elle doit donc encourager la fréquentation quotidienne des enfants errants et de ceux dont la mère travaille tous les jours et toute la journée hors de la maison ; — elle recevra les autres aux heures où leur mère ne peut pas s'en occuper ; — elle donnera également l'hospitalité pendant les récréations aux enfants privés de camarades de leur âge...

« Tous les exercices de l'école maternelle, — occupations et récréations, — seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant, sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application...

« La méthode qu'il convient d'appliquer aux écoles maternelles est évidemment celle qui s'inspire du nom même de l'établissement, c'est-à-dire celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée, — méthode essentiellement naturelle, familière, toujours ouverte à de nouveaux progrès, toujours susceptible de se compléter et de se réformer [1]. »

Il n'est pas possible d'indiquer avec plus de précision

1. Voir *L'Education enfantine*, journal d'initiation maternelle. — F. Nathan, éditeur.

le caractère de l'école maternelle et la méthode d'enseignement qui doit y être suivie.

Ecole maternelle : dénomination claire et suggestive, bien préférable à celle de *salle d'asile*, à laquelle elle a été substituée par le décret du 2 août 1881. La salle d'asile, qui pourtant donnait aussi l'instruction, évoquait trop l'idée de refuge, d'assistance. L'école maternelle, — à laquelle les Américains, reprenant la gracieuse et symbolique appellation de Frœbel (*Kindergarten*), donnent le nom de *jardin d'enfants*, — est le lieu aimable et sain où les tout petits, sous la direction de femmes dévouées, bonnes et souriantes, aiment à séjourner et où ils se sentent heureux. Elle est ou doit être, suivant la charmante expression de M^me^. Kergomard, « un paradis d'enfants ».

II. — Les programmes des écoles primaires élémentaires

Les différents cours de l'école primaire, nous l'avons vu, sont constitués : les matières à enseigner à chacun d'eux sont indiquées par le programme.

Le programme général des écoles primaires élémentaires a été fixé par l'article 27 du décret organique du 18 janvier 1887. Il comprend :

L'enseignement moral et civique ;
La lecture et l'écriture ;
La langue française ;
Le calcul et le système métrique ;
L'histoire et la géographie, spécialement de la France ;
Les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leurs applications à l'agriculture ;
Les éléments du dessin, du chant et du travail manuel (travaux d'aiguille dans les écoles de filles) ;
Et les exercices gymnastiques et militaires.

Des programmes détaillés, pour chacun des cours de l'école et pour chaque matière du programme général, ont

été annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887. « Ils se rapportent à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale » (art. 17). Ils forment un plan d'études élémentaires concret, rationnel, bien équilibré.

Sont-ils étendus? Non, si l'on en juge par le texte, qui ne contient que des indications sommaires, tout au plus des têtes de chapitre. Mais, au fond, ils embrassent un nombre considérable de notions.

« Trop de notions ! trop de connaissances ! disent certains maîtres. Comment voulez-vous que nous puissions enseigner tant de choses ! » Et, de temps à autre, dans la presse pédagogique, une série d'articles demandent l'allégement des programmes. Ces articles ne produisent plus qu'une bien faible impression. Si les programmes, qui existent depuis près d'un tiers de siècle, étaient aussi mauvais qu'on se plaît à le dire, il y a déjà longtemps qu'ils seraient rejetés ou tout au moins modifiés.

Les maîtres qui déclarent ne pouvoir s'en accommoder sont ceux qui se croient tenus de les enseigner d'une manière *totale*. Parmi eux, il en est qui sont incapables de dominer leur enseignement et de distinguer, dans les programmes, l'essentiel de l'accessoire ; ils succombent sous le faix : une instruction personnelle plus étendue leur ferait trouver le fardeau moins lourd. Et il en est aussi de très scrupuleux, qui ne veulent rien omettre, soit par probité professionnelle, soit par crainte d'échecs aux examens. Ils n'avancent que lentement, pensent n'avoir jamais assez dit, alourdissent leurs leçons par des développements d'importance secondaire. Ils arrivent à la fin de l'année scolaire avec des programmes inachevés... Qui trop embrasse mal étreint.

Il faut respecter les programmes, sans doute ; mais ce respect ne doit pas être poussé trop loin. Les programmes sont de précieux guides ; ils empêchent les maîtres de s'égarer ou de trop s'attarder sur des enseignements qui auraient leurs préférences ; mais ils ne tendent nullement à supprimer en eux toute initiative. A la fois précis et souples, ils indiquent les grandes questions à enseigner, et laissent à chacun la faculté de donner au développement de ces questions l'ampleur qu'il juge nécessaire. Ils

représentent un maximum de connaissances à faire acquérir, un maximum dont il y a lieu, sans doute, de se rapprocher le plus possible, mais qui ne peut être atteint dans la très grande majorité des écoles.

Il faut savoir interpréter les programmes. Et cette interprétation devient aisée si l'on a soin de se bien pénétrer de l'esprit des instructions qui les accompagnent. « L'idéal de l'école primaire, disent notamment ces instructions, — que l'on ne saurait trop relire et méditer, — n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien... L'éducation intellectuelle ne donne qu'un nombre limité de connaissances ; ces connaissances sont choisies de telle sorte qu'elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie..., etc. Ce sont là des indications très importantes, que nul maître ne doit perdre de vue.

Les programmes officiels sont établis pour toutes les écoles primaires de France. Ils sont destinés à toutes, et, en réalité, ne conviennent à aucune en particulier. Vouloir les appliquer partout d'une manière uniforme est chose irréalisable. Ici, dans une grande école urbaine, ils peuvent être suivis à peu près intégralement ; mais là, dans une petite école rurale, où la fréquentation laisse fort à désirer, ils ne sauraient être enseignés sans avoir été réduits. Car, on l'a dit souvent, et il faut bien le répéter encore : « Les programmes sont faits pour les élèves, et non les élèves pour les programmes[1]. »

II. — Adaptation et élaboration des programmes

Il y a donc nécessité pour tout maître de bien *adapter* les programmes à l'école qu'il dirige. Il ne peut faire cette adaptation sans retrancher des programmes ce qu'ils présentent de trop touffu ; il les examine point par point ; il en rejette le superflu pour ne conserver que l'essentiel ; il opère une sélection des notions vraiment utiles, c'est-à-

1. Voir *Leçons de pédagogie*, de Mathieu et Blanguernon. — Alcide Picard, éditeur.

dire de celles « qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Enseigner, c'est choisir.

Les éléments dont il doit tenir compte en vue d'une exacte adaptation des programmes à son école sont les suivants :

1° La fréquentation scolaire. — Il serait impossible d'enseigner en six ou sept mois, — car parfois la fréquentation n'a pas une plus longue durée, — des programmes dont l'entier développement exige dix mois d'étude.

2° Le degré de développement intellectuel des élèves. — Les enfants des campagnes, et surtout ceux des villages isolés, bien qu'ils aient souvent l'esprit éveillé et observateur, sont généralement moins bien préparés que les petits citadins à s'assimiler l'enseignement de l'école. A la maison, ils vivent souvent seuls, leurs parents étant occupés aux champs pendant la plus grande partie du jour. Ils parlent peu, et le milieu dans lequel ils se meuvent, toujours le même, n'excite guère leur curiosité. Les enfants des villes, au contraire, sont plus longuement en rapport avec leurs familles. Après la classe, à table, à la promenade, ils se plaisent à les questionner, et leurs incessants *pourquoi* donnent lieu à d'instructives conversations. Beaucoup d'entre eux d'ailleurs ont fréquenté l'école maternelle. Et la rue, avec son animation, ses bruits, sa diversité d'aspect, contribue encore à développer leur intelligence et à les instruire. Elle est pour eux une autre école, « l'école en plein vent [1] », dont l'enseignement est une perpétuelle leçon de choses.

Ces deux catégories d'élèves ont des facultés réceptives inégales, et l'on conçoit aisément qu'il ne serait pas possible de suivre, avec elles, des programmes absolument identiques.

3° La nature de l'école et les besoins du milieu. — Il va de soi que les programmes des écoles de filles ne sauraient être exactement les mêmes que ceux des écoles de garçons ; ils accorderont une large place à l'économie domes-

1. A. France, *Le Livre de mon ami* (ch. x). — Calman-Lévy, éditeur.

tique ; ils tendront à préparer la jeune fille à bien remplir plus tard son rôle de ménagère ; par contre, ils seront moins complets que ceux des écoles de garçons pour les sciences et pour l'arithmétique. De même, l'enseignement de l'agriculture est absolument indispensable à l'école rurale, tandis qu'il est moins à sa place à l'école urbaine ; dans cette dernière école, les notions agricoles seront avantageusement remplacées par des notions industrielles et commerciales. Et enfin, le plan d'études des écoles du littoral différera quelque peu de celui des écoles de la plaine ou de la montagne ; celui des écoles d'une région industrielle (Flandre) ne ressemblera pas de tout point à celui des écoles d'une région essentiellement agricole (Beauce).

Bien qu'adaptés aux milieux dans la mesure du possible, les programmes officiels doivent toutefois conserver leurs caractères propres. Au congrès de Nancy, il a été dit avec beaucoup de justesse qu'ils ont pour but de munir l'enfant « des connaissances utiles à la généralité des hommes, dans quelque condition qu'ils se trouvent ». Et de bons esprits considèrent que l'établissement de programmes locaux trop spécialisés serait une réforme fâcheuse, qui tendrait à rompre « l'unité de formation de la jeunesse française ».

Adapter les programmes à une école, c'est donc déterminer le plan d'études convenant exactement *à celle école.*

Mais il s'agit ici des programmes considérés dans leur ensemble ; il faut aussi élaborer les programmes particuliers *à chaque cours.*

Avant de commencer ce travail, il importe que le maître se rende bien compte du mode de composition des programmes officiels. S'il examine ces programmes, il voit aussitôt que toutes les matières qui y sont énumérées figurent en regard de chacun des cours. Il a ainsi sous les yeux quatre programmes spéciaux. Mais ces programmes, bien que demeurant entiers aux différents cours, ne sont pas également développés ; leur étendue s'accroît d'un cours à l'autre ; ils sont concentriques [1].

1. Exception cependant est faite pour l'histoire, dont les programmes, au lieu d'être concentriques, sont des programmes à coupures.

D'où il résulte : 1° que le programme de chaque cours doit former un tout complet ; 2° que les programmes des quatre cours doivent être établis d'après une loi de progression.

1° Le programme de chaque cours doit former un tout complet. — Adapter, c'est en général élaguer, alléger. Mais alléger un programme ne consiste pas à supprimer telle ou telle étude qui peut paraître secondaire (chant ou dessin, par exemple) ; c'est, tout simplement, retrancher de chaque grande question ce qui est encombrant ou superflu. *Toutes* les matières doivent être enseignées à chaque cours, et même au cours préparatoire : c'est là une des caractéristiques des programmes. Chacun sait qu'il n'en était pas de même autrefois. Les débutants ne connaissaient que l'enseignement de la lecture. « Tout le jour, dit M. Gréard, ils étaient attachés comme par une courte chaîne à l'étude de l'alphabet. » Combien les heures de classes devaient leur paraître longues ! M. Buisson a rappelé, dans un discours [1], l'amusante conversation qu'il eut un jour dans une école avec un vieux maître. « Ils étaient cent ou cent vingt dans cette classe et psalmodiaient leur lecture pendant trois heures. L'après-midi, on rentrait à une heure, et on lisait encore jusqu'à la sortie, à quatre heures. Je demandai au maître, un très digne homme : « Est-ce que vous ne les faites pas écrire un peu quelquefois? — Oh non ! répondit-il, ils ne savent pas lire ; il faut d'abord qu'ils sachent lire. — Mais, vous les faites calculer? — Oh non ! ils ne savent pas écrire..... ». Et il me dit, en terminant ses plaintes : « Il y a une chose qui me désole et que je ne comprends pas, c'est que, vers le milieu de la leçon, ils s'endorment tous. » Ceci se passait sans doute très loin, pensez-vous, dans l'école d'une localité isolée? Non, ceci se passait dans une école de Paris ! — mais vers 1880.

Il vaut infiniment mieux varier les enseignements. La diversité des exercices, loin de fatiguer l'esprit de l'enfant, le repose et le récrée.

1. Discours prononcé à la distribution des prix aux élèves de l'Association Polytechnique. *Revue pédagogique*, juillet 1883.

Toutes les matières du programme seront donc étudiées simultanément. En cela d'ailleurs, la psychologie est d'accord avec certaines nécessités de la vie. Si, pour une raison de force majeure, l'élève sort prématurément de l'école, à l'âge de dix ou onze ans, par exemple, il aura un savoir modeste, sans doute, mais complet, en un sens, puisque *toutes* les matières du programme auront contribué à le former.

2° Les programmes des différents cours seront établis d'après une loi de progression. — Ces programmes, très simples au cours préparatoire, un peu plus étendus au cours élémentaire, plus complets aux cours moyen et supérieur, doivent être parfaitement appropriés à l'âge et au degré d'instruction des élèves. Les mêmes matières figurent dans les différents programmes, mais leur développement en est bien gradué. L'enfant qui passe d'un cours dans un autre revoit ce qu'il a déjà étudié, tout en élargissant le cercle de ses connaissances.

Et chacun des cours a ainsi son caractère distinct. Le cours préparatoire et le cours élémentaire sont, avec une certaine différence de niveau, des cours d'initiation. Le cours moyen est surtout un cours d'acquisition : l'élève y acquiert les connaissances qui lui permettent d'obtenir le certificat d'études primaires. Le cours supérieur est à la fois un cours d'acquisition et un cours de perfectionnement : l'enseignement y est un peu plus substantiel qu'il ne l'avait été jusqu'alors ; l'élève y affermit et complète son instruction.

III. — Répartition des programmes

Les programmes sont élaborés : il importe maintenant de les répartir sur le cours de l'année scolaire. Sans cette sage précaution, certains maîtres s'attarderaient et ne pourraient arriver à tout enseigner ; d'autres iraient trop vite, effleureraient les questions au lieu de les développer. Il n'est pas un inspecteur qui n'ait eu l'occasion de constater bien des fois ce double inconvénient.

D'où la nécessité de jalonner la route à suivre en vue d'une marche régulière et constante qui conduise sûrement au but, en une période de temps déterminée.

La répartition des matières du programme peut être trimestrielle, mensuelle, bi-mensuelle, hebdomadaire. Nous préférons à toute autre la répartition mensuelle. C'est cette répartition qui paraît montrer le mieux aux maîtres leur tâche du moment, qui leur permet de bien embrasser, d'un seul coup d'œil, et le chemin parcouru, et celui qui reste encore à parcourir. La répartition trimestrielle présente trop d'élasticité ; il est à craindre, si on l'adopte, que la partie des programmes afférente au troisième mois ne soit souvent sacrifiée. La répartition par quinzaine ou par semaine est, au contraire, un peu trop rigide ; elle impose au maître trop de contrainte et risque, par son exigence même, de n'être pas bien suivie.

Comment établir la répartition mensuelle? — Il suffit d'effectuer une division, et il va de soi que la coupure mensuelle des programmes variera avec le chiffre du diviseur. Ce chiffre est normalement de 10. Mais il s'en faut de beaucoup que la durée de la fréquentation soit partout de dix mois. Et elle varie aussi avec les cours. Si elle est de dix mois pour les cours préparatoire et élémentaire, elle n'est souvent que de huit, sept et même six mois pour les autres cours, dans certaines écoles rurales, — ainsi que nous avons pu le constater dans quelques régions de la France (celle d'Aubrac, par exemple). Sans doute, il n'est personne qui puisse prendre son parti d'un tel état de choses, mais il faut bien, en attendant une amélioration désirable sur ce point, répartir les programmes en adoptant comme base la durée de la fréquentation particulière à chaque école.

Nul n'ignore combien les *revisions* sont nécessaires. Aussi ne saurait-on trop recommander de les prévoir dans le travail de répartition des matières. La dernière semaine de chaque trimestre et le dernier mois de l'année pourraient leur être consacrés.

Objection. — « Pourquoi, — dira-t-on, — prendre la peine d'élaborer des programmes et d'en faire une répartition mensuelle? Nos journaux pédagogiques nous four-

nissent souvent, au commencement de l'année scolaire, des programmes tout préparés : ne pouvons-nous pas les utiliser? — Ces programmes, sans doute, ont été faits avec soin, mais conviennent-ils à votre classe? à votre milieu? Sont-ils en harmonie avec la durée de la fréquentation scolaire dans votre commune? Ne vous paraissent-ils pas pouvoir être comparés à ces vêtements de confection qui vont à tout le monde et qui, en réalité, ne vont bien à personne? Les programmes *tout faits* nécessitent tant de retouches qu'il vous vaut mieux, en vérité, ne pas compter sur leur secours et préparer vous-même, à l'avance, les programmes particuliers à votre école.

D'une manière générale, d'ailleurs, des programmes ne peuvent être suivis servilement. Ils ne seraient ainsi que de médiocres guides. On l'a dit avec raison : « La lettre tue, l'esprit vivifi ». »

III. — Les centres d'intérêt

1° Ce qu'on entend par centres d'intérêt. — La pratique des « centres d'intérêt », actuellement en faveur dans un assez grand nombre d'écoles, se rattache étroitement à la question des programmes. Elle comporte un sujet choisi à l'avance, généralement d'ordre concret, qui se rapporte soit à la saison (les *vendanges*, la *moisson*), soit aux circonstances du moment (le *canon*, l'*avion*), soit aux objets de l'écolier (le *papier*, le *livre*), et qui peut consister aussi en une idée morale (la *bravoure*, le *mensonge*). Autour de ce sujet, qui est le pivot, le centre même de l'enseignement pendant toute une journée, ou, le plus souvent, pendant toute une semaine, viennent se grouper des leçons et des devoirs aux notions concordantes.

Le maître veut-il, par exemple, faire du *livre* le centre d'intérêt de son enseignement hebdomadaire, il choisira des dictées, des lectures, un morceau de récitation et un sujet de composition française ayant trait aux bienfaits de la lecture, des problèmes relatifs à l'achat et à la vente de livres ; il parlera, en histoire, de Jean Gutenberg,

en géographie, des grands centres d'imprimerie, en sciences, de l'alliage employé pour la fabrication des caractères ; en dessin, il fera représenter un livre ouvert ou fermé. Tous les sujets de leçons et de devoirs sont puisés dans les programmes, mais au lieu d'être la suite de ceux qui ont été précédemment développés, ils sont pris en divers points, leur choix étant déterminé par l'objet même du centre d'intérêt.

2° **Avantages.** — Avec des leçons et des devoirs ayant un point d'appui commun, le maître évite le décousu, le morcellement de l'enseignement. L'enfant n'est-il pas souvent désorienté par la disparité des sujets? Il vient d'écouter, par exemple, une leçon de morale sur le patriotisme, et immédiatement après il va faire une dictée sur les animaux ou sur les arbres. « Le pauvre soldat est-il mort? » demandait un jour au maître, étonné d'une telle question, un jeune élève du cours élémentaire, pendant la correction d'un devoir grammatical sur le féminin des adjectifs. Il avait été, quelques minutes auparavant, douloureusement ému par un récit relatant l'héroïque résistance d'un soldat français assailli par une patrouille allemande, et son esprit ne pouvait se détacher de ce sujet. Au lieu d'aborder, sans transition, un nouvel ordre d'idées, n'eût-il pas été logique de faire écrire aux élèves quelques phrases se rapportant à l'émouvant récit dont ils avaient suivi les péripéties avec tant d'intérêt?

Notre enseignement pousse trop à la dispersion de l'esprit. L'enfant, bien souvent, est brusquement conduit d'un sujet à un autre ; ses impressions se brouillent, puis s'effacent. Les leçons et devoirs qui se rattachent à un sujet commun créent, au contraire, des associations d'idées et tendent à fixer les souvenirs dans la mémoire.

Le sujet du centre d'intérêt, qui est le plus souvent un sujet d'actualité, plaît d'ailleurs à l'enfant. Son esprit s'y porte et s'y arrête sans effort. Le champ de son étude est limité, mais il le parcourt dans tous les sens et n'en laisse aucune partie inexplorée. Ce qu'il apprend ainsi, il le sait bien et le retient aisément. L'enseignement gagne en pénétration ce qu'il perd en étendue.

Le programme des *Elémenls usuels des sciences physiques et naturelles*, pour la classe enfantine, ou cours préparatoire, recommande d'ailleurs de grouper ensemble certains enseignements. « Les maîtres et maîtresses, — y est-il dit, — s'efforceront de régler, autant que possible, l'ordre des leçons par l'ordre des saisons, afin que la nature même fournisse les objets de ces leçons... » D'autre part, ils essaieront de « combiner, toutes les fois qu'ils le pourront, en les rattachant à un même objet, la leçon de choses, le dessin, la leçon morale, les jeux et les chants, de manière que l'unité d'impression de ces diverses formes d'enseignement laisse une trace plus durable dans l'esprit et le cœur des enfants ». Bien que le mot ne fût pas encore entré dans le langage pédagogique, n'est-ce pas la pratique des *centres d'intérêt* qui est préconisée dans ces instructions?

3° **Inconvénients.** — Mais le système des centres d'intérêt a aussi des inconvénients. C'est toujours un peu arbitrairement que le maître arrête un sujet central. Et ne pense-t-on pas que l'enseignement apparaisse aussi, à la longue, un peu monotone à l'enfant? Il est certainement excessif de lui parler du *livre* ou du *mensonge* pendant toute une semaine. Un développement qui se prolonge aussi longtemps doit déterminer en lui la satiété. « L'ennui, a dit le poète, naquit un jour de l'uniformité. » Si la multiplicité des sujets, parfois très différents les uns des autres, fatigue l'élève, une agréable variété dans les questions étudiées repose au contraire son esprit.

D'autre part, ne prendre dans les programmes que ce qui convient à l'enseignement du jour ou de la semaine, c'est rompre l'ordre logique dans lequel se présentent les différentes parties de ces mêmes programmes. Plus de leçons qui s'enchaînent, — en histoire, par exemple. — Au cours d'une série d'exercices sur le *livre*, le maître parlera de l'invention de l'imprimerie, mais laissera de côté l'invention de la poudre à canon et celle de la boussole, trois inventions qui caractérisent une époque, et qu'il est logique de grouper. Pour la géographie, pour les sciences, même dissociation des sujets. Les programmes ne sont étudiés que par fragments, par lambeaux. Tout lien est

brisé, et d'importantes lacunes résultent nécessairement de ces prélèvements successifs, qui ne sauraient aller jusqu'à l'épuisement complet des questions. En voulant éviter le décousu de l'enseignement, on arrive à produire le morcellement des programmes et à jeter la confusion dans l'esprit des élèves.

La théorie des centres d'intérêt peut être appliquée dans les classes de cours préparatoire et de cours élémentaire, car dans ces cours les questions des programmes ne se présentent pas dans un ordre rigoureusement méthodique et précis. Mais son application ne saurait être que fort restreinte dans les classes de cours moyen et de cours supérieur.

4° Ce qu'il faut retenir des « centres d'intérêt ». — La pratique des centres d'intérêt offre quelques idées justes à retenir, les deux suivantes notamment : *a*) le souci d'une certaine concordance entre l'école et la vie, *b*) la nécessité de la pénétration mutuelle des diverses matières du programme.

a) Bien que l'actualité ne doive pas diriger notre enseignement, il faut cependant nous en inspirer dans une certaine mesure, afin que nos leçons, au contact de la réalité, présentent ces deux caractères essentiels, la vie et l'intérêt. C'est dans ce sens qu'un ministre de l'Instruction publique a dit récemment : « La guerre actuelle peut devenir le centre d'intérêt de tout l'enseignement national, dont elle renouvelle et enrichit à la fois toute la matière [1]. » Et en effet, depuis la rentrée de 1914, la plupart des leçons : lecture, morale, composition française, histoire, géographie, dessin, sciences, arithmétique même, se rattachent naturellement aux faits de guerre, dont elles subissent l'aimantation. Mais ce sont les saisons et les travaux des champs qui offrent les centres d'intérêt en quelque sorte permanents. Et combien est avisé le maître qui, par une glaciale matinée de décembre, fait choix d'un chapitre de lecture approprié : *Paysage de neige*, de Guy de Maupassant, par exemple (*La grande plaine est blanche, immobile et sans voix...*), ou qui, en avril ou mai, alors que la

1. Albert Sarraut, *Circulaire du 10 septembre 1915.*

nature est en fête, fait lire un chapitre célébrant le renouveau : *Fleurs et fruits*, de Ch. Wagner, par exemple (*Les pommiers sont blancs comme la neige ; souvent aussi, ils sont tout roses... C'est du sourire, de la jeunesse, de la vie ressuscitée*[1]...) Les élèves prennent intérêt à la lecture d'un chapitre qui présente le tableau de choses qu'ils ont sous les yeux, et cette lecture, dans laquelle l'auteur a exprimé avec force ou avec grâce, avec clarté et précision toujours, ses impressions personnelles, n'est-elle pas comme la traduction des sentiments confus qu'ils éprouvent eux-mêmes? Ils acquièrent ainsi une connaissance plus exacte du monde extérieur et se rendent mieux compte de l'influence qu'il exerce sur eux. Le choix du sujet de composition française peut, aussi logiquement que celui du chapitre de lecture, dériver du même centre d'intérêt. (Exemples : *L'aspect de la nature, en hiver ; L'aspect de la nature au printemps*). Il y a même parfois nécessité absolue à ce que l'enseignement soit en concordance avec la saison. C'est au commencement du second semestre seulement qu'il est possible de faire étudier les feuilles et les fleurs et de mettre en train les cultures démonstratives.

b) Avec l'application des centres d'intérêt, tous les enseignements sont reliés entre eux et se prêtent un mutuel appui. Une dictée, par exemple, est choisie dans le corps du chapitre qui vient d'être lu. La lecture prépare et facilite ainsi, par surcroît, l'étude de l'orthographe ; elle peut même fournir le texte d'un exercice de vocabulaire, ainsi qu'une série d'exemples à l'appui de l'enseignement grammatical. Une leçon de morale sur le patriotisme est illustrée par des actes d'héroïsme empruntés à l'histoire (Bayard, d'Assas, Bara, Giacomini...) L'histoire, sous peine de demeurer vague et fuyante, n'est jamais enseignée sans le secours de la géographie. Un dessin libre vient illustrer un devoir de composition française. Dans un assez grand nombre d'écoles, la *journée d'hygiène* ou la *journée ménagère* groupe, le samedi généralement, tous les enseignements soit autour de l'hygiène, soit autour de l'enseignement ménager.

1. Voir ces deux morceaux, dans *Nos Lectures* (cours moyen), par Ch. Charrier. — Hatier, éditeur.

Le système des « centres d'intérêt » rattache les matières les unes aux autres et en fait un ensemble solide ; il contribue à donner à l'enseignement son armature.

Une application *totale* de ce système est possible aux cours préparatoire et élémentaire ; elle ne l'est pas aux cours moyen et supérieur. Mais une application *partielle* n'en peut avoir, dans ces derniers cours, que d'excellents résultats. Là, en effet, pratiquée avec mesure, la théorie des « centres d'intérêt » n'introduit pas seulement plus de vie et d'attrait dans l'école ; elle donne aussi plus de cohésion et plus d'efficacité à l'enseignement ; elle crée dans l'esprit des élèves de durables et fécondes associations d'idées.

= Sujets à traiter =

I. — *Expliquez et appréciez cette opinion :*

« L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » (*Ost. Gréard*).

II. — « Les programmes sont trop chargés ! » *disent certains maîtres. Cette plainte vous paraît-elle fondée ?*

Comment faut il entendre, suivant les milieux, l'élaboration et l'adaptation des programmes ?

III. — *Quelle est, à votre avis, la meilleure répartition des matières d'enseignement ? — Sera-t-elle semestrielle, trimestrielle, mensuelle. bi-mensuelle, hebdomadaire ? — Raisons à l'appui.*

IV. — *Faites-vous des récapitulations et des revisions dans votre classe ? Dans l'affirmative, pourquoi ? quand ? comment ? pour quels enseignements ?*

V. — *Dans quelle mesure peut-on pratiquer le système des « centres d'intérêt » dans une classe de cours moyen ? — Justification.*

CHAPITRE VII

L'EMPLOI DU TEMPS

Nos programmes mensuels sont établis pour chacun des cours. Nous savons quelle partie des programmes nous devons enseigner chaque mois ; il nous faut savoir maintenant ce que nous aurons à faire *chaque jour*.

I. — Nécessité d'un emploi du temps

Bien que simplifiés, nos programmes comprennent encore une ample matière, et le temps dont nous disposons est très limité. Nous nous exposerions à ne pas remplir exactement notre tâche si nous n'avions soin d'arrêter à l'avance notre travail quotidien.

Un *emploi du temps* est absolument nécessaire.

1° Il indique la succession des exercices, et, par suite, apporte l'ordre dans la classe. — Rien ainsi n'est livré au hasard ; bien des tâtonnements et des pertes de temps sont évités. Franklin voulait que dans toute maison bien tenue, il y eût une place pour chaque chose et que chaque chose fût à sa place. L'ordre, cette qualité si nécessaire et si précieuse, doit aussi régner à l'école.

2° Il permet de donner à toutes les matières du programme, — sans en excepter une seule, — la place à laquelle elles ont droit. — Un horaire indique la répartition à la fois quotidienne et hebdomadaire du travail scolaire. La semaine, justement considérée à l'école comme unité de temps, est partagée entre les différentes matières du programme, suivant leur importance respective. Et ainsi, aucune d'elles n'est sacrifiée ou n'a une part trop grande.

3° Il impose au maître une salutaire contrainte. — Souvent, en effet, le maître a une prédilection marquée pour tel enseignement, — celui de l'histoire, par exemple, — et il est porté à lui donner un trop long développement. Mais l'emploi du temps est là, qui l'arrête, qui lui montre que s'il prolonge de dix ou de quinze minutes sa leçon d'histoire, il ne le fera qu'au détriment de l'exercice qui suit.

4° Il assure le travail simultané d'élèves de force et d'âge différents. — C'est là, nul maître ne l'ignore, l'une des plus grandes difficultés qu'il y ait à vaincre dans une école à une seule classe. Les enfants, toujours occupés, ne songent ni à bavarder ni à s'amuser : par suite, un emploi du temps bien établi *favorise la discipline*.

5° Il introduit dans l'école la variété et le mouvement. — Un exercice trop prolongé engendre l'ennui. Une alternance rationnelle des enseignements renouvelle l'attention et repose l'esprit. « Diversité » est bien notre devise à tous, mais elle est surtout celle des enfants.

L'établissement de l'emploi du temps est d'ailleurs prescrit par les instructions officielles. « Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe. » (Art. 18 de l'arrêté du 18 janvier 1887.)

II. — Règles qui doivent guider dans l'établissement d'un emploi du temps

Quelles *règles* doivent vous guider dans l'établissement d'un emploi du temps?

1° Combiner l'arrangement des exercices de telle sorte que tous les élèves soient toujours occupés, et occupés d'une manière utile. — Cette règle domine toutes les autres. Elle

est d'une application facile dans les écoles à plusieurs classes, chaque classe comprenant un tout à peu près homogène. Mais il n'en est pas de même dans une école à un seul maître, — type d'école que nous avons surtout en vue. Là, il faut se dédoubler, se multiplier même, puisque l'on a affaire à trois ou quatre cours à la fois.

Un instituteur actif et ingénieux, — et c'est le cas le plus général, — arrive toujours à trouver certaines combinaisons qui lui permettent de faire travailler simultanément ses élèves d'une manière utile. Mais tous les maîtres n'ont pas la même initiative et le même zèle, et il en est qui prennent trop facilement leur parti de laisser des élèves inoccupés. Parmi ces élèves, les uns peuvent appartenir au cours moyen ou au cours élémentaire ; ils sont à leurs places et *étudient ;* or, à l'école primaire, un élève qui *étudie* est un élève qui, en réalité, ne fait rien ; les autres, et cela ne se présente que trop souvent, appartiennent au cours préparatoire et sont absolument inactifs. Nous avons toujours éprouvé un sentiment pénible à voir de pauvres enfants de cinq, six ou sept ans abandonnés à eux-mêmes, passant de longues heures dans le désœuvrement et dans l'ennui. Comment peuvent-ils aimer l'école ? Et combien est imprévoyant le maître qui néglige ainsi ses plus jeunes élèves, l'avenir de sa classe !

Il existerait sans doute un moyen d'occuper utilement tous les élèves : ce serait de faire des *leçons communes.* Les leçons communes sont possibles pour quelques matières du programme, la morale et les leçons de choses, par exemple, mais non pour toutes. Elles le sont aussi parfois (leçons d'histoire, de géographie, dictées...) pour le cours supérieur et le cours moyen, ou même pour le cours moyen et pour le cours élémentaire, mais on ne saurait songer à y faire participer le cours préparatoire, car il n'y a pas de commune mesure, pour les exercices qui viennent d'être indiqués, entre les élèves du cours préparatoire et ceux du cours moyen ou du cours supérieur.

Ce n'est donc qu'exceptionnellement que le maître peut avoir recours aux leçons communes. Il lui faudrait, — nouveau César, — pouvoir faire plusieurs leçons à la fois. Mais une telle entreprise serait irréalisable. Force lui est de s'adjoindre des aides ou *moniteurs.* L'emploi des moni-

teurs n'est qu'un pis-aller, un expédient, mais il est souvent une nécessité. Occupé avec les élèves des premiers cours, vous ne pouvez être auprès des élèves du cours préparatoire ; n'êtes-vous pas en quelque sorte contraint de vous faire suppléer à ce dernier cours par des moniteurs, auxquels vous ne manquez pas, il est vrai, de donner au préalable quelques conseils ? Les moniteurs, jeunes adjoints improvisés, sont inexpérimentés et ne peuvent enseigner que d'une manière machinale. Mais encore vaut-il mieux que les débutants étudient avec eux un tableau de lecture ou écrivent des nombres que de demeurer désœuvrés à leurs places. On l'a dit avec raison : « l'inaction, pour les tout jeunes enfants, est un contresens ». Ils ne seront d'ailleurs confiés que le moins souvent possible aux moniteurs. En établissant votre règlement horaire, vous aurez soin de réserver, à plusieurs moments de la matinée et de la soirée, un peu de temps pour vous occuper personnellement des élèves du cours préparatoire. Le reste de la classe n'en souffrira pas, car les élèves des cours supérieur et moyen, et même ceux du cours élémentaire sont capables de se livrer utilement à un travail personnel, d'achever, par exemple, un devoir commencé sous votre direction. Les petits réclament votre présence; vous ne resterez jamais assez longtemps auprès d'eux. Faites-les lire en usant du procédé de lecture commune indiqué plus haut (chapitre v) ; éveillez leur intelligence, accélérez leurs progrès.

2° Distribuer les matières des programmes de manière à assurer à chacune d'elles le temps auquel elle a droit. — L'article 19 de l'arrêté organique du 18 février 1887 indique le nombre d'heures qui doivent être accordées par semaine à chacune des matières du programme. Si vous n'aviez soin, au préalable, de vous référer à cet article, vous risqueriez de donner trop de temps à quelques enseignements et trop peu aux autres.

Un emploi du temps doit être précis : il ne serait pas un guide assez sûr pour le maître s'il n'indiquait pas exactement le moment où commence et le moment où finit un exercice.

3° Etablir une succession rationnelle et hygiénique des exercices. — Les enfants arrivent à huit heures et demie à l'école, frais et dispos ; à une heure, ils reprennent leur travail après une longue récréation. Il est logique de placer au commencement de la classe du matin, — après la leçon de morale, toutefois, qui est pour nous le premier exercice de la journée, — et au commencement de la classe du soir, les enseignements qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que ceux de l'arithmétique, de la grammaire et de la composition française. Par contre, il est des exercices qui ne fatiguent guère et qui peuvent facilement être placés à la fin de chaque classe, — le dessin et l'écriture, par exemple.

Il est utile également de tenir compte de la nature des facultés mises en jeu pour arrêter l'ordre des exercices. L'étude des morceaux choisis s'adresse particulièrement à la mémoire, la résolution des problèmes au raisonnement, les leçons de choses à l'esprit d'observation... Une alternance à cet égard est nécessaire. L'on ne peut faire trop longtemps appel à la même faculté : une lassitude en résulterait. Et l'école n'a-t-elle pas d'ailleurs pour but d'assurer le développement harmonieux des facultés?

Ayez soin aussi de faire alterner les leçons orales et les devoirs écrits, de faire succéder à un exercice pour lequel l'élève est *debout* un exercice pour lequel il est *assis*. Que votre tableau horaire comprenne quelques courtes séances de chant (en dehors du temps réservé à cet enseignement). Rien ne vaut le chant pour dissiper la somnolence qui parfois gagne les élèves, pour renouveler l'attention et l'ardeur qui faiblissent, pour introduire l'entrain et la joie dans la classe.

Enfin, les enfants ne peuvent travailler avec fruit pendant trois heures consécutives. Ils ont besoin de courir, de gambader, de crier. Il est nécessaire d'aérer la salle, dont l'air s'est vicié peu à peu. D'où l'utilité des *récréations*, d'une durée d'un quart d'heure environ, qui viennent couper la classe du matin et celle du soir. Dans les écoles à plusieurs maîtres, l'habitude de faire sortir les élèves de la dernière classe dans la cour de récréation, toutes les heures, pendant quelques minutes, tend à se généraliser.

Le tableau de l'emploi du temps, bien établi, est approuvé par l'inspecteur primaire. Il est ensuite affiché dans la classe et doit être exactement suivi.

= Sujets à traiter =

I. — *Montrez que l'emploi du temps impose au maître une salutaire contrainte.*

II. — *De la leçon commune. — Matières qui en permettent l emploi. — Avantages et inconvénients. — Précautions à prendre en vue d'atténuer les inconvénients de la leçon commune.*

III. — « Le véritable éducateur, a dit un pédagogue, se reconnaît aux soins qu'il consacre aux tout jeunes enfants. »

Que pensez-vous de cette assertion ?

Si vous étiez chargé de la direction d'une école à une seule classe, dites ce que vous feriez pour les élèves des cours préparatoire et élémentaire.

IV. — *De l'emploi des moniteurs. — Avantages et inconvénients. — Choix des moniteurs. — Précautions à prendre.*

CHAPITRE VIII

LA PRÉPARATION DE LA CLASSE

Tout s'enchaîne. Le tableau de l'emploi du temps est établi. Il faut que le maître se préoccupe maintenant de faire d'une manière aussi fructueuse que possible les leçons qui y sont indiquées et d'expliquer avec toute la clarté désirable les devoirs donnés à l'appui des leçons.

Il ne peut se fier à l'improvisation. Leçons et devoirs doivent être préparés.

La question de la préparation de la classe est une question vitale, qui domine l'enseignement tout entier et en explique les résultats.

I. — La préparation de la classe est indispensable

La préparation de la classe est indispensable. On peut en donner à l'appui les raisons suivantes :

a) Les programmes actuels comprennent un grand nombre de matières ; ils sont plus complets que ne l'étaient les programmes antérieurs, et ils exigent des maîtres un savoir à la fois étendu et varié.

D'un autre côté, les méthodes ont changé avec les programmes. L'emploi des « procédés mécaniques » est banni de l'école ; la mémoire n'y est plus seule en jeu ; l'étude pure et simple du livre n'y est plus admise, et on a compris que « la froide succession des leçons » ne peut engendrer chez les élèves que l'ennui et l'engourdissement intellectuel. **Il faut maintenant s'adresser sans cesse à l'intelligence et au cœur, faire réfléchir et faire parler l'enfant, donner sur chaque question des explications claires et substantielles, rendre l'enseignement aussi vivant et aussi attrayant que possible.**

La tâche des maîtres s'est ennoblie, mais elle est aussi devenue bien plus ardue.

Pour la lecture, nous entendons la lecture courante, il ne suffit plus, tout simplement, « d'apprendre à lire » aux élèves. Il faut encore indiquer le sens général du chapitre et en expliquer les mots difficiles. Une page doit être bien lue ; elle doit aussi être bien comprise.

La dictée, cet exercice autrefois si commode, n'a plus pour but exclusif d'apprendre l'orthographe ; il faut qu'elle contribue en même temps à la culture générale de l'esprit. Le texte d'une dictée demande à être expliqué comme le texte d'une lecture.

La composition française est devenue un exercice complexe et délicat. Elle ne consiste plus à faire reproduire, de mémoire, un développement lu au préalable. Il faut que chaque sujet de composition française soit étudié avant d'être traité par écrit, et que, dans une causerie animée, le maître en fasse trouver aux élèves les idées essentielles.

Mais on n'explique pas une lecture, une dictée, un sujet de composition française sans savoir à l'avance ce que l'on dira ; la préparation s'impose.

Et pour l'histoire et la géographie, quels sont, de même, les maîtres qui aujourd'hui voudraient se borner à ouvrir le livre, à faire réciter la leçon sans demander une seul explication, et à donner à apprendre ensuite, sans commentaires, les deux ou trois chapitres suivants? Nul ne procède plus ainsi. Toute leçon d'histoire et de géographie est exposée avec méthode et avec clarté par le maître, qui tout d'abord l'a préparée.

L'enseignement scientifique ne s'improvise pas plus que tout autre enseignement ; il exige beaucoup d'ordre et des connaissances très précises. Est-il un maître qui se risquerait à faire une leçon de sciences sans l'avoir préparée, et serait-il assez imprudent pour commencer une expérience sans savoir s'il est à même de la mener à bonne fin?

Autrefois, la classe était relativement facile à faire ; elle absorbait le maître, mais sans lui causer une grande fatigue. Aujourd'hui, il n'en est plus ainsi ; elle exige de lui une intervention directe et incessante et lui laisse peu de repos. Il est libre, sans doute, de quatre heures du soir

à huit heures et demie, le lendemain. Mais, quand quatre heures sonnent, sa tâche n'est pas terminée. Il doit songer à sa classe du lendemain, aux leçons à donner, aux devoirs à faire traiter et à corriger. C'est le soir, après le départ des élèves, ou le matin, avant leur arrivée, qu'il se livrera à ce travail de préparation dont nul ne peut méconnaître l'absolue nécessité.

L'enseignement que viennent chercher les enfants à l'école est destiné à nourrir leur esprit. Or, au moral comme au physique, une nourriture n'est vraiment profitable qu'autant qu'elle a été bien choisie et bien préparée, et ce choix, cette préparation doivent se faire, nécessairement, avant le repas, c'est-à-dire avant la classe.

b) Des maîtres peu zélés diront peut-être : « Sans doute, la classe est plus difficile à faire qu'elle ne l'était autrefois, mais les titres dont nous sommes pourvus sont aussi plus complets et plus probants que ne l'étaient ceux de nos devanciers ; par l'instruction dont nous avons fait preuve dans les examens, l'administration nous a reconnus aptes à enseigner dans une école ; cela ne suffit-il pas? » Il n'est que trop facile de répondre à cette objection. Un maître, même pourvu du brevet supérieur, ne tarde pas à perdre, s'il cesse de travailler, une partie des connaissances qu'il avait dû acquérir pour l'obtention de ce titre. Un jour, il s'aperçoit, en faisant une leçon d'histoire, par exemple, que des noms et des détails lui échappent, qu'il ne saisit plus bien nettement le rapport qu'il sait exister entre deux événements. Des lacunes se sont produites dans sa mémoire, des impressions se sont effacées ; c'est là l'œuvre du temps.

Il n'est que trop de maîtres qui, se reposant sur un acquis déjà ancien, s'imaginent être en mesure de bien faire une leçon. Que se produit-il alors? Ils parlent sans chaleur, car on ne s'anime que lorsqu'on est plein de son sujet ; ils hésitent, ils tâtonnent ; les élèves s'en aperçoivent, l'inspecteur encore bien plus, s'il est là, et, au fond, ces maîtres ne sont pas contents d'eux ; ils sentent bien qu'un enseignement de cette nature est mauvais ou tout au moins très médiocre.

Parfois, au lieu de l'hésitation ou de la sécheresse, c'est la prolixité qui résulte de l'absence de préparation.

L'exposition d'une leçon, dans ce cas, n'est que pur verbiage. Et, en effet, les maîtres doués d'une certaine facilité d'élocution, ayant conscience de l'insuffisance de leur savoir, s'efforcent d'en combler les lacunes. Ils se lancent dans d'interminables digressions, insistent plus que de raison sur des détails insignifiants, alors que les faits saillants restent dans l'ombre. Ils ne parlent longuement et semblent ne plus vouloir ni pouvoir s'arrêter que parce qu'ils sont dans l'impossibilité de développer nettement le sujet qu'ils traitent et de conclure ensuite. Une leçon ainsi faite est incomplète et manque d'équilibre. Elle est à peu près sans profit pour les élèves.

D'où la nécessité de continuer à travailler pour ne pas désapprendre ; d'où cette autre nécessité d'ajouter à la préparation générale, résultant des études faites en vue de l'obtention des titres de capacité, la préparation spéciale et immédiate, qui doit précéder chaque leçon et chaque exercice. Sans doute, cette dernière préparation demande du temps et des efforts, mais un maître n'est-il pas largement dédommagé de sa peine par le plaisir qu'il éprouve à faire sa classe avec aisance et avec autorité?

c) Si le maître s'acquitte de sa tâche avec goût, si son enseignement est substantiel et intéressant, les enfants aimeront l'école, et la fréquentation y gagnera. Pourquoi certaines écoles sont-elles bien fréquentées, et pourquoi d'autres, pourtant toutes voisines des premières, le sont-elles beaucoup moins? Quelqu'un a dit que « tout maître a la fréquentation qu'il mérite ». Ce mot ne contient-il pas une grande part de vérité?

d) La préparation de la classe favorise aussi la discipline. Quand tout est prévu, choisi, préparé à l'avance, il n'y a dans l'école ni tâtonnement ni perte de temps, et les élèves ne sont jamais tentés de s'amuser ou de bavarder. Au contraire, c'est pendant que le maître cherche à la hâte dans ses livres un problème ou une dictée, ou bien c'est pendant qu'il écrit au tableau des textes de devoirs, qu'il aurait dû y écrire avant la classe, que les enfants se dissipent.

II. — Comment faut-il entendre la préparation de la classe ?

Préparer la classe, — s'il s'agit des devoirs, — c'est écrire au tableau, avant l'arrivée des élèves, les petites phrases destinées à être copiées, les calculs et les énoncés de problèmes; c'est choisir à l'avance, dans un livre ou dans un journal pédagogique, les sujets des devoirs écrits: dictées, analyses, compositions françaises, problèmes..... Ce choix est plus difficile à faire qu'on ne le pense. Les devoirs écrits se rapportent-ils à des leçons déjà étudiées? Sont-ils bien gradués? Sont-ils appropriés à la force des élèves? Tel exercice destiné au cours élémentaire ne conviendrait-il pas mieux au cours moyen? Les sujets de composition française et les énoncés des problèmes sont-ils clairs? N'y a-t-il point lieu de les modifier un peu, de les présenter sous une autre forme?..... autant de questions que le maître doit se poser à lui-même.

Il ne nous paraît pas nécessaire que ces devoirs, une fois choisis, — sauf cependant les sujets de composition française, — soient écrits sur un carnet. Notre temps est trop limité et trop précieux pour l'employer à cette besogne quelque peu machinale. Il suffit de mettre un signet à chacune des pages du livre ou du journal où se trouvent les devoirs.

Préparer la classe, — s'il s'agit des leçons, — c'est ouvrir le livre de l'élève et le lire ; c'est lire aussi un livre plus complet, afin de mieux comprendre soi-même la question étudiée et de pouvoir l'exposer aux élèves, non avec plus de détails, mais plus simplement et plus clairement. C'est ensuite se demander, le livre étant fermé, si l'on possède son sujet et faire en quelque sorte la leçon par la pensée.

Ce n'est pas tout ; cette préparation toute mentale, tout intérieure, est forcément un peu vague et flottante. Il est nécessaire qu'elle soit suivie d'une préparation écrite. Il y a lieu alors de fixer sur un carnet les idées essentielles de la leçon étudiée, d'y noter les principales divisions et les détails caractéristiques.

Le maître doit viser à enseigner toujours avec simplicité et avec clarté. C'est un point capital. Il ne faut pas qu'il soit tenté, parce qu'il a étudié une question à fond, de faire une leçon longue et savante. Les jeunes maîtres ne savent pas toujours se tenir en garde contre cet écueil.

Toute leçon comporte deux ou trois idées principales ; ce sont ces idées qu'il faut développer et s'efforcer de mettre en lumière. Il est des détails utiles, mais il en est beaucoup d'autres qui n'ont aucune importance. N'hésitez pas à les passer sous silence. Ces menus détails ne servent qu'à obscurcir une question et qu'à encombrer la mémoire. On ne les conserve pas d'ailleurs bien longtemps ; ce qui reste dans l'esprit, ce sont les idées générales, à la condition toutefois qu'elles aient été bien développées.

III. — Le carnet de préparation et l'ancien « Journal de classe ». — Comment peut-être tenu le carnet de préparation

Il est donc nécessaire que le maître tienne un carnet de préparation, dans lequel il consignera les notes et les plans relatifs à son enseignement.

Est-ce là vouloir faire revivre l'ancien « Journal de classe » ? Non. Le journal de classe, institué par l'arrêté ministériel du 17 avril 1866, avait la forme d'un registre, avec des cadres tout tracés, dans lesquels les instituteurs et les institutrices devaient indiquer, en quelques mots, le sujet des différents exercices de la journée. Sa tenue constituait une besogne fastidieuse ; elle enlevait aux bons maîtres toute initiative, et, — inconvénient non moins grave, — même régulière, elle ne prouvait nullement que la classe eût été préparée. Aussi le journal de classe fut-il supprimé par l'arrêté du 14 octobre 1881.

Cela ne veut pas dire que l'obligation de la préparation fut supprimée du même coup. La circulaire qui accompagnait l'arrêté du 14 octobre 1881 s'exprimait ainsi : « Les « bons maîtres n'en continueront pas moins à faire chaque « jour eux-mêmes, avec le même soin, avant d'entrer en

« classe, le choix des textes, des exemples, des exercices « qu'ils comptent donner, de lire d'avance les morceaux « qu'ils doivent expliquer, de rassembler les objets dont « ils auront besoin pour la leçon de choses, de régler enfin « la marche de leur enseignement. Quant aux autres, ce « ne serait pas en les obligeant à jeter à la hâte quelques « lignes sur un registre pour simuler une préparation « qu'ils n'avaient pas faite qu'on parviendrait à améliorer « leur enseignement. »

En réalité, ce qui fut supprimé, ce fut l'obligation d'indiquer sous une forme convenue et invariable les leçons et les devoirs du jour. Dès lors les maîtres purent se mouvoir à l'aise et donner à leur travail écrit de préparation la disposition et l'étendue qui leur parurent le plus convenables.

D'ailleurs, la préparation de la classe n'a cessé d'être l'objet des recommandations les plus pressantes de la part des inspecteurs, et il n'est pas un seul instituteur vraiment soucieux d'obtenir de bons résultats qui ne prépare sa classe.

A ce sujet, une critique s'impose. La plupart des carnets de préparation que l'on trouve dans les écoles rappellent trop l'ancien journal de classe. Si on ouvre l'un de ces carnets, on y lit ceci, par exemple :

Morale. — Les devoirs des enfants à l'école.

Lecture. — Baudrillard et Kuhn, chapitre 85, p. 182.

Problèmes. — Minet-Patin; problèmes nos 24 et 25, p. 103.

Grammaire. — Les pronoms personnels et les pronoms démonstratifs ; Lefrançais, p. 52.

. . . . . .

Et les autres indications sont de même nature, aussi brèves et aussi sèches.

Nous ne contestons point que la tenue de ce carnet n'ait quelque utilité. Tout d'abord elle dénote de la part des maîtres un certain souci de bien faire ; puis, elle permet de voir tout de suite à quel point des programmes le maître en est arrivé dans la classe ; elle indique que les devoirs ont été, sinon bien choisis, du moins prévus à l'avance. Mais offre-t-elle la preuve certaine, indéniable, que la classe ait été réellement préparée? Tous les inspecteurs

qui ont feuilleté des carnets de ce genre n'ont pas tardé à voir que la préparation était plus apparente que réelle, et nous en connaissons même qui ont pu s'assurer que le maître parfois n'avait pas lu plus loin, dans le livre, que le titre du chapitre.

Ailleurs, certains devoirs, dictées, problèmes, etc., sont écrits tout au long sur le carnet, mais on chercherait en vain, à la suite de ces exercices, des plans de leçons ou de composition française, des listes de questions à poser ou l'indication d'une lecture à faire. La tenue de ce carnet indique une préparation plus attentive et plus soignée que la précédente ; mais elle exige trop de temps eu égard aux résultats. Elle absorbe des heures qui pourraient être mieux employées. En toute chose, il faut savoir distinguer les faux et les vrais efforts : les vrais efforts sont les efforts féconds, les faux efforts sont à peu près stériles. A une époque où l'activité des maîtres est vivement sollicitée de toutes parts, aussi bien par les œuvres post-scolaires que par la classe du jour, le temps est si précieux qu'on ne saurait trop le ménager.

Comment pourrait-on, sans perte de temps, sans effort stérile, tenir le carnet de préparation?

Tout d'abord, il est bien entendu, ainsi que cela a été dit plus haut, que les sujets de devoirs écrits, — ceux de composition française exceptés, — sont choisis sans être transcrits sur le carnet. Le maître met un signet à la page des livres ou du journal où se trouvent les textes. Livres et journal sont à sa portée, sur le bureau.

Ce sont les leçons qui seront l'objet d'une préparation écrite (Morale et instruction civique, lecture, récitation des morceaux choisis, grammaire, histoire, géographie, sciences et applications, arithmétique, dessin.....). Et aux leçons, nous ajouterons l'exercice de la composition française, car l'étude d'un sujet n'est pas sans présenter une réelle difficulté.

Les notes écrites sur le carnet seront-elles longues? — Non ; quand la leçon ou le sujet de devoir aura été préparé mentalement, le maître en écrira rapidement le plan, un plan précis, bien ordonné, dont il aura soin de numéroter chacune des parties. Il joindra aux plans, suivant la nature des exercices, des résumés, des listes de questions,

l'indication d'une lecture, d'un devoir d'application, d'une expérience, etc... Il lui sera loisible, pour gagner du temps, d'employer des termes abréviatifs, car le carnet de préparation est exclusivement à son usage.

Il y a lieu de noter que plans, résumés, listes de questions, etc., si suggestifs pour celui qui les a écrits, sont loin d'offrir à quiconque les a sous les yeux le même intérêt et le même secours. Et, en effet, ils sont la résultante d'un travail de recherche et de réflexion ; ils ne peuvent servir d'une manière fructueuse qu'à celui qui s'y est préalablement livré. Tout autre éprouverait de graves mécomptes à vouloir les utiliser, dans le but de s'épargner de la peine.

Il est des maîtres qui n'ont qu'un seul et unique carnet, sur lequel figurent toutes les notes relatives aux exercices de la classe. Il en est d'autres qui ont un cahier spécial pour chacune des matières du programme. Les deux systèmes nous paraissent également bons ; il est indifférent qu'un maître emploie l'un ou l'autre. La chose essentielle, la chose capitale, c'est qu'il y ait *réellement* préparation.

Nous donnerons toutefois le conseil de laisser de larges marges à chaque page du carnet, afin que l'on puisse faire, d'année en année, en regard des notes, les additions et modifications que suggérera l'expérience. Le propre du carnet est de n'être jamais achevé, jamais définitif. Il est rare qu'un bon maître soit entièrement satisfait des plans de leçons déjà utilisés. Comme il a le souci du mieux, il les revoit et les modifie sans cesse. Il fait rapidement ce travail de revision, et les plans du carnet, déjà tout établis, facilitent sa préparation et lui font gagner un temps précieux. Il recueille ainsi le bénéfice de ses efforts antérieurs.

Suivant la forte expression de Michelet, « il faut planer sur ce qu'on fait ». Le maître qui « domine » son enseignement est celui qui travaille, qui prépare bien sa classe, voit les sujets dans leur ensemble et en distingue nettement les points essentiels. Quel plaisir il éprouve à donner, à des élèves attentifs, un enseignement toujours attrayant, toujours nouveau ! « Le maître, au contraire, qui ne tra-

vaille plus s'engourdit dans la routine ; il se répète indéfiniment et s'ennuie lui-même de ces répétitions monotones. Comment pourrait-il y intéresser ses élèves? Le travail personnel, un effort vraiment actif vers le nouveau sont des conditions nécessaires à la santé intellectuelle. L'homme qui cesse d'être curieux des idées et avide d'en acquérir de nouvelles, est vieux, quel que soit son âge [1] ».

La préparation de la classe est donc indispensable. Il faut que chaque maître en soit bien convaincu, et il faut qu'il soit non moins convaincu qu'il ne remplirait pas son devoir en se dispensant de cette préparation ou en la négligeant. Qu'il se fasse à lui-même une obligation de travailler chaque jour un peu dans le but d'améliorer et de fortifier son enseignement ; qu'il s'astreigne à préciser sa pensée sur les divers sujets qu'il a à traiter, et, pour plus de clarté, qu'il résume par écrit, et avec soin, ce qu'il a étudié. « Quelle meilleure et plus virile jouissance, a dit M. Gréard, que celle qu'un maître sérieux trouve dans le soin qu'il prend d'éclairer et d'affermir ses propres idées ! » L'effort qu'il fera ainsi, non plus isolé et intermittent, mais continu, aura pour effet d'accroître et de fixer ses connaissances, de donner aussi à son esprit plus de souplesse et de vigueur. Ses élèves y gagneront aussi, car leur instruction et leur développement intellectuel sont étroitement subordonnés à sa propre culture. Tant vaut le maître, tant vaut l'école.

= Sujets à traiter =

I. — *Montrez l'utilité de la préparation quotidienne de la classe. — Comment procédez-vous pour cette préparation ?*

II. — *Montrez que tout maître qui cesse de travailler à sa propre instruction n'est plus en état de s'occuper avec succès de l'instruction et de l'éducation des autres.*

III. — *De la routine. — En quoi consiste-t-elle ? Quels moyens doit employer l'instituteur pour y échapper ?*

1. M. Alfred Croizet. *Devoir professionnel et devoir civique.* POUR LES INSTITUTEURS, Ch. Delagrave, éditeur.

IV. — *Développez et appréciez cette pensée :*

« On enseigne d'autant qu'on apprend ; celui qui cesse d'apprendre et de se cultiver lui-même devient incapable de cultiver les autres. » (*Diesterweg*).

Indiquez les moyens à employer pour éviter le danger que signale la pensée.

V. — *Expliquez et appréciez cette pensée de Vinet :*

« L'instituteur a besoin d'une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité. »

VI. — *Expliquez et appréciez cette pensée :* « Le meilleur moyen d'apprendre est d'enseigner. »

CHAPITRE IX

LES LIVRES ET LES CAHIERS

I. — Les livres

Les leçons ayant été exposées, expliquées, les élèves ont à les étudier à la maison ; ils en retrouvent la substance dans leurs *livres de classe*. Les livres sont pour eux d'importants instruments de travail et doivent être choisis avec soin.

1° **Qualités d'un bon livre de classe.** — *a*) Il faut qu'un livre de classe soit bien approprié au cours auquel il est destiné. S'il était trop élevé, — cela est assez fréquent, — il ne serait pas compris des élèves et risquerait de leur faire prendre l'étude en dégoût.

b) Il doit présenter, avec clarté et sobriété, les notions essentielles de la science dont il traite. Sobriété, toutefois, ne veut pas dire sécheresse, et il est nécessaire que le texte joigne l'attrait à la concision. Chaque leçon est terminée par un résumé, court et précis, et suivie de l'indication de quelques devoirs destinés à être faits oralement ou par écrit.

c) La forme doit en être simple, claire, bien mise à la portée des enfants. Un livre de lecture ne saurait contenir des phrases recherchées ou obscures, des expressions négligées ou triviales. Il ne faut pas perdre de vue que l'élève, à force d'étudier son livre, finit par en savoir le texte par cœur. Et, par suite, n'est-il pas de première nécessité que le maître fasse choix d'un livre écrit dans une langue absolument correcte?

d) Il y a lieu d'ajouter que le texte doit être accompagné d'illustrations exactes, de bon goût, qui aident à le

faire comprendre. Il est désirable également que l'impression du livre soit bien nette, et que le papier qui a servi à sa confection soit légèrement teinté en jaune.

2° Le livre de lecture. — Le livre de lecture doit, comme tous les livres employés dans l'école, réunir les diverses qualités précédemment énumérées. Le maître ne saurait l'examiner avec trop de soin avant de l'adopter, car son choix est particulièrement difficile. Chacun sait l'influence durable et profonde qu'exerce le livre de lecture, — le livre préféré des écoliers, — sur les esprits et sur les cœurs. Combien de personnes aiment à se rappeler, et bien des années après leur sortie de l'école, les beaux et touchants récits de leur livre de lecture d'autrefois ! Combien aussi y ont puisé, peut-être, leurs meilleures inspirations !

Un livre de lecture doit être intéressant. Sans doute, il sera instructif aussi, mais il visera plutôt à exciter chez l'enfant une saine curiosité, à développer en lui de bons sentiments, qu'à lui faire acquérir des connaissances variées. Les chapitres qui paraîtraient détachés d'un manuel de sciences, d'hygiène ou d'instruction civique, n'auraient pour lui que peu d'attrait. Le but essentiel du livre de lecture est de lui *faire aimer la lecture*.

Malgré son intérêt, un livre de lecture n'offre peut-être pas toujours, dans ses récits, une variété suffisante, et parfois aussi il a un caractère un peu trop spécial. Il est d'ailleurs bien vite lu. Aussi est-il désirable que les élèves de chaque cours ou de chaque classe aient plusieurs livres de lecture, qu'ils puissent lire alternativement. Mais cela n'est guère possible que dans les communes qui assurent la gratuité des fournitures scolaires. Ailleurs, l'instituteur se heurterait au refus des familles, qui déjà, bien souvent, trouvent trop élevée la dépense que nécessite l'achat des livres de classe strictement indispensables.

Et, s'il en est ainsi, n'y a-t-il pas là une raison de plus pour que le maître s'attache à faire un bon choix de livres, d'une adaptation parfaite à son école, et qu'il n'aura pas à changer dès l'année suivante?

Tous les livres, quels qu'ils soient, doivent être choisis

dans la liste départementale des ouvrages reconnus propres à être mis en usage dans les écoles publiques, liste qui est complétée chaque année, à la suite de propositions du personnel enseignant (articles 20, 21 et 22 de l'arrêté du 18 janvier 1887).

Indispensables à l'école pendant sa scolarité, les livres de classe sont encore très utiles à l'élève après sa sortie de l'école. Ceux qu'il a lus et étudiés si souvent sont pour lui de vieux amis ; il a fréquemment besoin de leur demander un conseil, et ils sont toujours prêts à le renseigner et à l'éclairer.

Malheureusement, l'élève quitte assez souvent l'école sans emporter un seul livre ! Les communes qui assurent la gratuité des fournitures scolaires ne font que *prêter* les livres aux enfants ; elles ne leur permettent pas de les conserver, car ces livres, par raison d'économie, sont destinés, — pratique que condamne l'hygiène, — à passer bientôt en d'autres mains. Ne pourraient-elles être généreuses jusqu'au bout, et laisser en toute propriété aux écoliers les livres qui leur ont servi pendant leurs années d'études, des livres qui leur sont familiers, et qui ont gardé, semble-t-il, quelque chose d'eux-mêmes? Les livres de classe constitueraient le noyau d'une petite bibliothèque personnelle, qui ne tarderait pas à s'enrichir. L'instruction populaire et l'hygiène de l'école ne pourraient qu'y gagner. Double avantage, que suffirait à réaliser un léger sacrifice pécuniaire.

II. — Les cahiers

Les devoirs écrits nécessitent l'emploi de divers cahiers : le cahier de devoirs journaliers, le cahier de devoirs mensuels, le cahier de roulement et quelques cahiers spéciaux.

1° Le cahier des devoirs journaliers. — *Le cahier de devoirs journaliers* ou *cahier unique*, est d'un usage relativement récent. Les explications qui suivent, relatives

aux cahiers qu'il a peu à peu remplacés, contribueront à mieux faire ressortir son caractère et son utilité.

Autrefois, il existait dans les classes des cahiers spéciaux pour la plupart des matières du programme : cahiers de dictées, cahiers de problèmes, cahiers de rédactions, cahiers de géographie, de sciences, etc. On pouvait même voir, dans certaines écoles, des cahiers d'analyses et des cahiers de conjugaisons.

L'élève écrivait peu et rarement sur chacun de ces cahiers, qui, à la longue, apparaissaient froissés et malpropres. Il perdait à mettre en place celui dont il n'avait plus besoin et à prendre celui qui lui devenait nécessaire, — et cette substitution était fréquente dans le courant de la journée, — un temps qui eût pu être mieux employé. La multiplicité des cahiers compliquait, sans profit, l'organisation pédagogique de l'école.

Autrefois également, un cahier dit *cahier de brouillon* était d'un usage presque général. (Il existe encore dans quelques écoles ; mais il ne sera bientôt plus qu'un souvenir, et personne ne s'en plaindra.) Tous les devoirs (problèmes, analyses, rédactions.....) étaient faits sur ce cahier avant d'être transcrits sur le cahier unique, qui portait, ici, le nom de « cahier au net », là, celui de « cahier au propre ». Les enfants prenaient ainsi la fâcheuse habitude de commencer tout travail sans y apporter du soin. Pourquoi se fussent-ils gênés, puisqu'ils écrivaient sur le cahier de brouillon? (*brouillon* : jamais mot ne fut plus justifié).

Nos idées se sont heureusement modifiées sur ce point. Il ne nous paraît nullement nécessaire que l'élève, qui n'a point de temps à perdre, soit obligé de faire deux fois le même travail. Il est inadmissible aussi qu'il y ait dans la journée scolaire des heures où l'on ne s'applique pas et des heures où l'on s'applique. C'est un soin constant qu'exige tout exercice écrit, du commencement à la fin. « Faire vite et bien » est l'une des maximes de l'école.

Il est indispensable que l'élève revoie, rature, modifie son travail. Le mieux n'est possible qu'à cette condition. Ces opérations sont inexactes : il faut les recommencer ; cette phrase est obscure et lourde : il faut l'éclaircir et l'alléger. Mais les corrections et les « essais » peuvent être faits sur des feuilles volantes ou sur l'ardoise. Aussitôt le

travail terminé, les feuilles volantes disparaissent, et un coup d'éponge suffit à rendre l'ardoise nette [1].

Faire disparaître le cahier de brouillon, c'est, du même coup, supprimer le « cahier au net » ou le « cahier au propre », cahier d'apparat, qui ne saurait renseigner sur le degré d'instruction réel de l'enfant, puisque tous les devoirs qu'il contient n'y ont été écrits qu'après correction. Le manque de sincérité est le grave défaut de ce cahier.

Le *cahier de devoirs journaliers* a remplacé les nombreux cahiers d'autrefois. Tous les devoirs, de quelque nature qu'ils soient, sont écrits sur ce cahier à la suite les uns des autres, et directement, c'est-à-dire sans avoir été faits au préalable sur un cahier de brouillon. Seules, les opérations des problèmes et les exercices de composition française sont l'objet d'un travail préparatoire sur l'ardoise ou sur feuilles volantes.

Le cahier de devoirs journaliers offre un caractère absolu de sincérité ; son examen permet de constater rapidement le véritable degré d'instruction de l'élève, de distinguer ses points forts et ses points faibles, et de juger de ses progrès. Il montre également si les programmes et l'emploi du temps sont toujours exactement suivis, et constitue à cet égard un excellent moyen de contrôle.

1. L'*ardoise* ne mérite pas, de nos jours, les reproches qui lui sont encore parfois adressés. L'ardoise naturelle et les crayons durs, dont l'emploi tendait à alourdir la main du débutant, disparaissent de plus en plus et sont remplacés par l'ardoise factice et les crayons mous. Sans doute, les enfants sont naturellement portés à essuyer l'ardoise avec la langue. Mais un maître attentif saura les en empêcher, et obtiendra facilement qu'ils apportent en classe une petite éponge ou un petit chiffon légèrement humide en vue de l'essuyage de l'ardoise.

D'un emploi économique, d'un maniement facile, l'ardoise rend de grands services aux écoliers. Ainsi qu'on l'a justement dit, elle est une sorte de « petit tableau noir individuel ». Les petits élèves s'en servent journellement, et les grands en font aussi un fréquent usage. Elle est toujours prête à recevoir les calculs, les essais de phrase ; elle facilite, notamment, les interrogations générales par le procédé La Martinière.

2° Le cahier des devoirs mensuels. — Le cahier de devoirs mensuels, dont la tenue est prescrite par l'article 15 de l'arrêté du 27 juillet 1882, doit être en usage dans toutes les écoles. Si tous les maîtres en connaissent l'emploi, beaucoup d'entre eux en perdent de vue le but spécial, qu'il nous paraît nécessaire de rappeler ici.

a) Il est propre à exciter l'émulation individuelle, sentiment qui exclut l'orgueil et la jalousie, qui porte l'enfant, devenu semblable à l'*Emile*, de Jean-Jacques Rousseau, à se comparer non avec les autres, mais avec lui-même. Il ne s'agit pas pour lui d'obtenir un bon rang dans un classement, d'être jugé plus intelligent, plus habile, plus instruit que tels ou tels autres écoliers, mais plutôt de montrer chaque année, chaque mois, qu'il est plus habile, plus instruit qu'il ne l'était quelque temps auparavant. S'est-il efforcé de valoir mieux aujourd'hui qu'hier? A-t-il le désir de valoir mieux demain qu'aujourd'hui? Voilà ce qui importe surtout. Et le maître, en examinant les devoirs de l'élève, ne se préoccupe pas de le comparer avec ses camarades ; il apprécie son mérite *d'après l'effort produit*.

b) L'examen du cahier de devoirs mensuels, dont l'ensemble des exercices s'échelonne toujours sur une période assez longue, permet de suivre la série des devoirs, de reconnaître s'il y a eu continuité dans l'effort et de pouvoir juger des progrès. Que l'on réunisse en un seul recueil les quelques cahiers de devoirs mensuels qu'a écrits un élève au cours de la scolarité, l'on aura ainsi comme l'histoire sommaire de ses six ou sept années d'études.

Chaque maître lira ou relira avec profit les circulaires ministérielles du 25 août 1884, du 31 août 1887 et du 13 janvier 1895, relatives à la tenue du cahier de devoirs mensuels, au roulement à établir entre les divers exercices. La dernière circulaire autorise le personnel enseignant à faire du cahier de devoirs mensuels un cahier de *compositions*. Il en résulte que l'émulation collective peut, dès lors, venir s'ajouter à l'émulation individuelle, et il n'apparaît pas que ces deux formes de l'émulation soient inconciliables.

3° Le cahier de roulement. — La circulaire du 13 jan-

vier 1895 recommande, — sans l'imposer, — la tenue d'un autre cahier, le cahier de roulement. Ce cahier n'est autre qu'un cahier de devoirs journaliers sur lequel les élèves du même cours font, à tour de rôle, les devoirs de la journée. Il y a intérêt à ce qu'il soit introduit dans toutes les classes. Il met en jeu l'émulation collective ; il incite l'élève à faire aussi bien, et souvent mieux encore que les condisciples qui l'ont eu en mains avant lui ; il pousse à l'effort ; il est un instrument de progrès.

Comme le cahier de roulement est commun à tout un cours, il permet de constater à la fois le degré d'instruction de chaque élève et le niveau général du cours. Il fournit ainsi à l'inspecteur des renseignements d'une valeur indiscutable.

4° Cahiers spéciaux. — Les principaux cahiers spéciaux en usage dans les écoles sont les suivants : le cahier d'écriture, le cahier de dessin, le cahier de compositions françaises, le cahier de résumés de morale, le cahier-album de travaux manuels.

Le cahier d'écriture. — Ce cahier est surtout destiné aux élèves des cours préparatoire et élémentaire. Aux cours suivants, les exercices d'écriture se font généralement sur le cahier de devoirs journaliers. Rien ne s'oppose cependant à ce que tous les élèves de l'école aient un cahier spécial d'écriture. Mais, dans ce cas, l'on ne saurait trop recommander aux maîtres de faire choix, pour les élèves les plus avancés, de cahiers dont les pages ne portent, en tête, aucun modèle. Les leçons d'écriture ne peuvent être vraiment collectives qu'à cette condition. (V. *Enseignement de l'écriture*, page 206.)

Le cahier de dessin. — Les exercices de dessin sont faits soit sur feuilles volantes, soit sur un cahier spécial. Le cahier a l'avantage de réunir, en une sorte d'album, l'ensemble des dessins exécutés. Les pages doivent en être blanches, sans présenter de modèles. Les instructions du 30 juillet 1909, sur l'enseignement du dessin, prescrivent aux maîtres, en effet, de faire représenter des objets réels et interdisent la reproduction pure et simple de modèles tout préparés, sur feuilles ou au tableau noir.

Le cahier de compositions francaises. — Ce cahier offre au maître l'avantage de pouvoir corriger à loisir, en dehors de la classe, ainsi que le veulent les instructions officielles, les devoirs de composition française. L'usage des rédactions sur feuilles volantes offre le même avantage.

Le cahier de résumés de morale. — Les résumés écrits par le maître au tableau noir, à la suite des leçons de morale, sont copiés par les élèves sur un cahier spécial et peuvent ainsi être facilement étudiés, soit en classe, soit à la maison. Généralement, les morceaux choisis de récitation sont écrits dans la dernière partie du cahier.

Le cahier-album de travaux manuels. — Dans les écoles de garçons, ce cahier-album contient, collés sur ses pages, les divers travaux de pliage et de découpage exécutés en classe ; parfois aussi il présente les croquis des exercices d'atelier. Dans les écoles de filles, il reçoit, fixés aux feuillets, les principaux spécimens des travaux exécutés au cours des leçons de couture.

* * *

Est-il nécessaire d'ajouter que tous ces cahiers doivent être tenus avec soin et que tous les devoirs doivent en être faits avec attention et avec goût? On jugerait défavorablement un élève qui n'aurait à présenter que des cahiers malpropres, aux feuillets tachés d'encre, et dont les devoirs seraient mal écrits et mal disposés.

C'est rendre un grand service aux enfants que de leur faire prendre de bonne heure l'habitude de ne jamais apporter la moindre négligence dans leur travail. Des recommandations, à cet égard, ne suffisent pas : il faut y joindre l'exemple. Toute annotation, toute remarque du maître doit être écrite avec soin. Des mots aux lettres mal formées, de grands et larges traits au crayon bleu jetés au travers des devoirs dans le but de montrer qu'ils ont été vus, ne prédisposeraient guère les élèves à travailler avec application.

Assez souvent, les cahiers de devoirs journaliers et les

cahiers de devoirs mensuels sont communiqués aux familles et reviennent à l'école avec le visa du père ou de la mère. Excellente habitude, qui mérite d'être généralisée. Mais il va de soi que ces cahiers doivent être très bien tenus. Il faut qu'ils témoignent du soin et des progrès des enfants, et qu'ils puissent donner ainsi aux parents l'idée la plus favorable de l'école et de l'enseignement du maître.

= Sujets à traiter =

I. — *Vous êtes appelé à choisir vous-même les livres classiques dont vous voulez faire usage. Quelles sont les règles qui vous guideront dans ce choix? Montrez-en l'application dans le choix d'un livre de lecture pour chacun des trois cours d'une école primaire.*

II. — *Actuellement, la plupart des livres en usage à l'école primaire sont illustrés. Indiquez-en la raison, et montrez, à l'aide d'exemples, quel profit le maître peut tirer de ces images dans son enseignement.*

III. — *Le cahier de devoirs mensuels. — Comment doit-il être tenu? — Quels sont ses avantages? A quelles conditions aura-t-il toute sa valeur éducative?*

IV. — *Le cahier de roulement. — Comment doit-il être tenu? — Quels avantages offre-t-il?*

V. — *L'ardoise à l'école maternelle et à l'école primaire. — Indiquez les services qu'elle rend et les précautions que nécessite son emploi.*

CHAPITRE X

LA DISCIPLINE

I. — But. — Caractères généraux

Assurer l'ordre et le travail dans la classe ; améliorer l'enfant et l'habituer peu à peu à se diriger seul : tel est le but de la discipline à l'école.

Quels en sont les caractères généraux ?

1° La discipline, telle qu'elle doit être conçue à notre époque, est une *discipline libérale*. « La discipline libérale cherche à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même. Pour cela, elle lui accorde quelque crédit, fait appel à sa bonne volonté plutôt qu'à la peur du châtiment ; elle conseille, avertit, réprimande plutôt qu'elle ne punit ; son principal moyen d'action est la bonté, non pas cette bonté aveugle et lâche qui laisse tout faire parce qu'elle est incapable de rien empêcher, mais la bonté prévoyante et courageuse qui a d'autant plus de force pour réprimer qu'elle a tout fait pour prévenir [1] .»

La discipline libérale, à la fois persuasive, préventive et moralisatrice, diffère essentiellement de la discipline purement *répressive* qui, peu à peu, disparaît de nos écoles.

1. Lettre de M. Léon Bourgeois, Ministre de l'Instruction publique, aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges, 1890.

« La discipline purement répressive, reposant sur la défiance, n'usant que de la contrainte, se contente d'un ordre apparent et d'une soumission extérieure, sous lesquels se dissimulent les mauvais instincts comprimés, mais non corrigés, et les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. Cette discipline est mauvaise ; elle est maladroite et bornée. Elle sacrifie tout l'avenir à la sécurité du moment présent ; elle se satisfait de l'ordre apparent qu'elle obtient et ne sait pas ou ne veut pas voir le désordre profond qu'elle tolère, moins encore celui qu'elle crée [1]. »

La discipline libérale est la seule discipline qui convienne dans les écoles d'une démocratie. Elle dirige la volonté sans l'affaiblir ; elle s'adresse à la raison, à la conscience ; elle prépare des citoyens conscients de leur dignité et de leur responsabilité, capables de se gouverner eux-mêmes. La discipline répressive, au contraire, cherche plutôt à dompter l'enfant qu'à l'élever ; elle brise sa volonté ; elle l'humilie et développe en lui la dissimulation. Elle forme des esclaves et non des hommes.

2° La discipline scolaire est souple. Elle ne peut être appliquée d'une manière absolument uniforme, car elle doit tenir compte du caractère de l'enfant et favoriser le développement de sa personnalité.

Il faut, sans doute, que la règle de l'école soit suivie. Mais les moyens à employer pour en assurer le respect, — et c'est là une des grandes difficultés de l'éducation en commun, — doivent varier avec les élèves. Celui-ci est emporté, violent, mais plein de franchise ; celui-là est paresseux, sournois, porté à la dissimulation. Le maître qui agirait de la même manière avec l'un et avec l'autre serait un bien pauvre psychologue. A des maladies différentes correspondent des traitements différents.

Il serait dangereux aussi, à d'autres égards, de vouloir employer, pour tous les cas, des moyens disciplinaires identiques, comme si on avait en vue de jeter tous les enfants dans le même moule. Les hommes diffèrent les uns des autres par l'esprit, par le caractère, par les tendances. La nature ne les a pas faits d'après un type uniforme. Et

1. Lettre déjà citée.

une société a en elle d'autant plus de ressources que cette diversité est plus grande. Quand le maître étudie ses élèves, — et cette étude est à la base même de la discipline libérale, — il ne manque pas de distinguer en eux des forces vives (instinct d'indépendance, esprit d'initiative, sentiment de dignité, etc.) par lesquelles s'accuse déjà leur personnalité. Ces forces vives, il doit, non les paralyser ou même les amoindrir, mais les discipliner. Son rôle, à cet égard, rappelle celui du jardinier occupé à tailler les arbres du jardin. Le jardinier élague, émonde, redresse, mais laisse à chaque arbre le port que la nature lui a donné et n'a en vue que de lui assurer une belle croissance.

3° La discipline actuelle est équitable ; elle ne tient pas seulement compte du succès, elle apprécie également l'effort. Elle place à côté des qualités intellectuelles les qualités morales (conduite, exactitude, obéissance, persévérance, etc.) qui, autrefois, étaient considérées comme des qualités d'ordre secondaire. Elle récompense même plutôt la bonne volonté que la réussite.

4° La discipline est bienveillante, sans cesser d'être ferme ; elle tend moins à punir qu'à récompenser. L'enfant travaille et se conduit d'autant mieux, en effet, qu'il est plus heureux. Encouragez-le, adressez-lui quelques mots d'approbation, et vous obtiendrez de lui, le plus souvent, une louable application à bien faire.

L'idéal serait que le maître n'eût jamais qu'à récompenser. Malheureusement il est des élèves qui ne se plient pas aisément à la règle de l'école, qui se montrent surtout paresseux et indociles : avec eux, la répression est nécessaire.

II. — Les punitions

1° But. — Toute punition doit viser à améliorer l'enfant. Punir un élève, c'est l'atteindre dans son amour-propre, l'obliger à se replier sur lui-même, et, indirectement, l'inciter à prendre de bonnes résolutions pour l'avenir. « Une punition est un remède », dit M. Vessiot.

2° Punitions à employer. — Souvent, un simple avertissement ou une menace suffit pour remettre l'élève dans la bonne voie. Mais, s'il persistait à se mal conduire, une punition deviendrait nécessaire.

Les punitions dont le maître ou la maîtresse peut faire usage sont énumérées dans le *Règlement scolaire*. Ce sont les suivantes :

1° *Dans les écoles maternelles :* l'interdiction pendant un temps très court du travail et des jeux en commun ; le retrait des bons points.

2° *Dans les écoles primaires :* les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de la récréation, la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur, l'exclusion temporaire. Cette dernière peine ne dépassera pas trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire. Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'Inspecteur d'Académie.

Ces punitions, on le voit, forment une *série graduée* de pénalités.

Elles sont *morales* ou *matérielles*. — Les punitions *morales* comprennent les mauvais points et la réprimande. Le maître doit s'efforcer de les rendre aussi efficaces que possible. La réprimande, notamment, est une pénalité dont il peut tirer le plus grand profit au point de vue de l'amélioration des élèves. Adressée en particulier ou devant toute la classe, variant avec la gravité des infractions commises et avec le tempérament des enfants, elle est souple et d'une adaptation facile aux différents cas. Les autres punitions sont les punitions *matérielles*, dont le maître ne doit user que lorsque les punitions morales sont demeurées sans effet.

Par l'énumération des punitions qui, « seules » peuvent être employées, le Règlement scolaire exclut ainsi un certain nombre de pénalités dont il était fait autrefois un fréquent usage. De ce nombre sont : les châtiments corporels, le pensum, le piquet, la mise à genoux, le pain sec. « Ces punitions, dit Locke, constituent une discipline servile qui rend les âmes serviles. »

Le Règlement scolaire, d'ailleurs, interdit formellement

l'emploi des châtiments corporels, afin qu'aucun doute n'existe à cet égard dans les esprits. Que les maîtres se gardent bien d'en user, alors même qu'ils en auraient reçu l'autorisation des parents. Ils s'éviteront ainsi de gros ennuis.

3° **Caractères des punitions.** — Punir est un art difficile, qui exige des maîtres beaucoup de tact, de calme et de pénétration d'esprit. Les caractères que doivent présenter les punitions, pour être pleinement efficaces, nous paraissent être les suivants :

a) *Etre rares.* — Les impressions s'émoussent en se répétant : c'est une des lois de la psychologie. « Gardez-vous de punir toutes les fautes de vos filles, disait avec beaucoup de justesse Mme de Maintenon à ses institutrices de Saint-Cyr ; les pénitences deviendraient communes et ne feraient plus d'impression. » Il faut savoir parfois fermer les yeux. De simples peccadilles ne méritent pas d'être punies. C'est le mauvais vouloir de l'élève, plutôt que son étourderie et sa vivacité, qu'il y a lieu de réprimer.

Grâce à l'autorité morale du maître, grâce aux moyens préventifs qu'il emploie (une constante vigilance, une sérieuse préparation de la classe, un bon horaire), bien des punitions sont évitées. Nous avons toujours constaté que ce sont les meilleurs maîtres qui punissent le moins. Et pourquoi puniraient-ils? Leurs élèves n'écoutent-ils pas avec attention leurs leçons toujours si claires et si attrayantes? Ne sont-ils pas heureux de participer à un enseignement plein de vie? L'indiscipline, au contraire, est souvent provoquée par un enseignement routinier et ennuyeux. L'écolier qui n'a aucun plaisir à suivre les leçons devient bien vite un écolier remuant et bavard.

b) *Etre infligées avec calme.* — Punir dans la colère, c'est généralement dépasser la mesure, exaspérer l'enfant, le mettre en quelque sorte en état de guerre : disposition d'esprit absolument défavorable à son amélioration morale. Que penser d'ailleurs d'un maître qui, en punissant, paraît vouloir se venger, user de représailles? Aurait-il ainsi en vue le bien de l'enfant? Serait-il vraiment un éducateur? Si une faute grave a été commise, et s'il en

éprouve un vif sentiment d'irritation, il se bornera à dire à l'élève coupable qu'il sévira contre lui ; il se donnera ainsi du temps pour se calmer, pour réfléchir et pour fixer la punition. Grâce à cette précaution, la peine infligée sera bien proportionnée à la faute, et l'élève, qui aura pu faire un retour sur lui-même, en comprendra mieux la justesse. « Ne reprenez jamais l'enfant, dit Fénelon, ni dans son premier mouvement, ni dans le vôtre. »

c) Etre en rapport avec la nature de la faute. — L'élève n'a pas étudié sa leçon ou ne l'a pas étudiée suffisamment : il devra la réapprendre. Il a négligé son devoir : il aura à le refaire. Il s'est amusé pendant la classe : il travaillera pendant une partie de la récréation. La punition est ainsi comme la conséquence naturelle de la faute commise et a un caractère réparateur. Elle oblige l'enfant à réfléchir et à faire des efforts qui tendent à fortifier sa volonté trop souvent chancelante.

d) Etre proportionnées à la sensibilité des élèves. — Avec certains élèves, dont la sensibilité est très vive, un avertissement, parfois même un simple coup d'œil, suffit. Il serait aussi maladroit que cruel d'infliger à ces enfants une véritable punition, qui pourrait leur causer une émotion trop forte, les mettre en quelque sorte hors d'eux-mêmes. Mais il est aussi d'autres élèves, de nature moins délicate, sur lesquels menaces et punitions légères demeurent sans effet. Avec eux, une plus grande sévérité est nécessaire. Il faut faire choix de punitions qui affectent vraiment leur sensibilité et leur causent ce malaise moral qui d'ordinaire pousse le coupable à prendre de bonnes résolutions. La peine doit varier suivant les caractères, ce qui implique, pour le maître, l'obligation d'étudier ses élèves afin d'arriver à les bien connaître.

III. — Les récompenses

1° But. — Les récompenses, comme les punitions, doivent contribuer à améliorer l'enfant ; elles ont pour effet, par la satisfaction qu'elles lui procurent, de le maintenir dans la bonne voie, de l'engager à persévérer.

Récompenses et punitions sont deux moyens contraires qui concourent au même but, ainsi que le fait très justement remarquer M. Vessiot [1].

2° Les principales récompenses. — Les récompenses à employer à l'école ne sont pas énumérées au Règlement scolaire. Il appartient aux maîtres de les déterminer eux-mêmes. Les plus usitées sont les suivantes qui, dans leur ensemble, forment une série *bien graduée* : l'approbation, l'éloge, — les bonnes notes, les bons points, — les billets de satisfaction, les images, — le classement sur les bancs d'après les bonnes notes et les compositions, — l'inscription au tableau d'honneur, — les appréciations formulées sur le livret de correspondance, — les livres de prix et les livrets de caisse d'épargne.

On remarquera que les récompenses, comme les punitions, sont *morales* ou *matérielles*.

Les récompenses *morales* ont plus de valeur que les récompenses matérielles. Les deux principales sont l'approbation et l'éloge. Elles peuvent être décernées en particulier ou publiquement ; elles offrent le précieux avantage de comporter des degrés et de se bien adapter aux cas multiples qui se présentent dans une classe (différence des mérites, diversité des caractères, etc.). Un maître plein de tact saura toujours en faire un emploi judicieux, sans pouvoir cependant s'en servir d'une manière exclusive.

Les récompenses *matérielles* sont surtout nécessaires avec les élèves de l'école maternelle et avec ceux des cours préparatoire et élémentaire de l'école primaire. Il ne suffit pas à ces jeunes enfants d'avoir été félicités et d'avoir obtenu une bonne note, il leur faut encore un signe visible, matériel, de la satisfaction de la maîtresse ou du maître, — un bon point, un billet de satisfaction, une image, — que, tout heureux, le soir, ils viendront apporter à leurs mères.

Mais quand l'élève arrive au cours moyen, il ne reçoit plus d'ordinaire de bons points et d'images. Ses notes sont

1. Vessiot, *De l'éducation à l'école* (Des punitions). Bibliothèque d'éducation.

régulièrement inscrites sur un cahier *ad hoc*, et il sait tout le prix de cette simple inscription. Dans certaines écoles, cependant, elles lui valent soit un billet de satisfaction, soit une gravure, quand elles atteignent un chiffre déterminé. Partout, c'est d'après l'ensemble de ces notes qu'il est classé, à différentes époques de l'année, ou récompensé à la fête de la distribution des prix.

Au fur et à mesure qu'il grandit, l'élève est de plus en plus excité au travail par la satisfaction que lui font éprouver, avec l'éloge et l'approbation du maître, ces récompenses, plus morales que matérielles : une bonne place, l'inscription au tableau d'honneur, une appréciation flatteuse sur le carnet de correspondance.

3° Caractères des récompenses. — Il est aussi difficile de récompenser que de punir. Là encore, il faut aux maîtres des qualités de mesure, de tact, de réflexion, qu'ils ne sauraient trop s'efforcer d'acquérir s'ils ne les ont déjà.

Les récompenses doivent présenter les caractères suivants :

a) *Etre rares.* — Rares, les récompenses gardent toute leur valeur ; multipliées, elles finissent par ne plus causer aucun plaisir : l'habitude émousse la sensibilité. Le succès n'est-il pas d'ailleurs souvent à lui-même sa propre récompense? Dans bien des cas, l'éloge suffit, et encore ne faudrait-il pas en abuser. « Je suis ravie, dit M^me^ de Maintenon, de ce que vous me mandez sur le travail des demoiselles, mais je n'approuve pas les empressements que vous avez toutes pour les louer et pour que je les loue; c'est par cette conduite qu'on les a gâtées et qu'elles croient qu'on leur en doit de reste. Quand elles font leur devoir, dites-leur simplement que l'ouvrage va bien et rien de plus. » A l'exemple de la Directrice de Saint-Cyr, bornons-nous souvent à dire à nos élèves que *l'ouvrage va bien ;* faisons entrer peu à peu cette idée dans leur esprit que ce qui importe c'est l'application, c'est l'effort, et non la récompense, et que la vraie sanction de nos actes consiste dans la satisfaction de notre conscience.

b) *Etre données avec réflexion et proportionnées au mérite.* — Dans l'attribution des récompenses, gardons-nous de toute exagération, de tout engouement. Il faut que

l'élève récompense sente bien lui-même que notre décision est dictée par l'équité et ne résulte point de l'heureuse disposition d'esprit du moment. S'il est mauvais de punir dans la colère, il n'est pas non plus sans inconvénient de récompenser sous l'empire d'un vif sentiment de satisfaction. Le calme, la mesure, en toute chose, sont nécessaires.

Nous sommes trop portés également à ne considérer que les qualités intellectuelles, à ne voir que le succès. Récompensons aussi, et nous dirons même *surtout*, l'effort, car l'effort, fût-il d'ailleurs malheureux, est toujours méritoire,

c) Etre données avec discernement. — Elles doivent être appropriées le plus possible à la nature du mérite que l'on veut récompenser. Le maître donnera-t-il un ou plusieurs bons points à l'enfant qui aide son camarade infirme à monter l'escalier de la classe ou qui prête obligeamment son livre à un voisin? Non ; à un acte d'ordre moral doit correspondre une récompense morale : l'approbation ou l'éloge. Mais il est tout naturel que l'élève qui toujours sait bien ses leçons et soigne ses devoirs reçoive bons points et billets de satisfaction et voie son nom inscrit au tableau d'honneur.

d) Etre de nature à provoquer des efforts chez l'élève, mais sans exciter en lui outre mesure le sentiment de l'émulation. — Le plaisir qu'éprouve l'élève récompensé l'affermit dans la bonne voie et le pousse à faire mieux encore. Mais la récompense met en jeu l'émulation, et ce sentiment, mal dirigé, peut donner lieu à de très sérieux inconvénients.

Quelques mots sur l'émulation sont ici nécessaires.

L'émulation; sa nature. — L'émulation est un sentiment généreux, qui excite l'enfant à bien faire. Elle rend « l'âme féconde » ; elle est créatrice d'efforts. Malheureusement, « elle n'est pas seulement, ainsi que l'a dit très justement Diderot, l'envie de faire le mieux qu'il est possible : ce qui serait une vertu pure ; elle est aussi l'envie de faire mieux que les autres : ce qui tient de la vanité. »

Cette citation détermine la double nature de l'émulation, et par suite, les deux modes de ce sentiment. Ou bien l'enfant s'applique à faire mieux qu'il n'a fait jusqu'alors, c'est-à-dire à se surpasser lui-même : il y est poussé par *l'émulation individuelle*. Ou bien il s'attache à

égaler ses camarades et même à l'emporter sur eux : ses efforts sont provoqués par *l'émulation collective*.

Ses avantages. — L'émulation est, à l'école, un puissant mobile. Elle excite les intelligences, tend les volontés. Grâce à son action, les leçons sont mieux sues, les devoirs mieux faits, les progrès plus sensibles. Vivante est la classe dans laquelle règne l'émulation, et bien terne, au contraire, est celle où ce sentiment n'existe pas. « Les enfants de Port-Royal, disait Pascal, tombent dans la nonchalance par défaut d'ambition. »

Ses inconvénients. — L'émulation, telle qu'elle est entendue ordinairement, c'est-à-dire l'émulation collective, présente aussi des inconvénients. Elle développe chez les uns la vanité et chez les autres l'envie ; elle donne à ceux-là une grande confiance en eux-mêmes et jette ceux-ci dans le découragement. Elle introduit dans la classe, où l'on voudrait ne trouver qu'une union fraternelle, une sorte de rivalité haineuse.

L'émulation ne saurait pourtant être bannie de l'école. Elle offre des dangers, mais elle présente aussi des avantages. Il appartient au maître d'écarter les uns et de conserver les autres. Et il y arrivera grâce à son tact et à son esprit d'équité. Il ne manquera pas de rappeler à la modestie l'élève orgueilleux qui a réussi, sans doute, mais parfois en demeurant inférieur à lui-même. (Car, ainsi qu'on l'a dit, « il est tant de façons d'être premier, et tant de façons de ne pas l'être ! ») Il réconfortera l'élève trop prompt à se décourager, en lui montrant ses progrès ; il le relèvera dans sa propre estime et dans celle de ses camarades. Il mettra surtout en jeu l'émulation individuelle, chère à J.-J. Rousseau, « la seule qui soit bonne sans réserve », parce qu'elle n'entraîne ni vanité, ni jalousie, ni envie. Il dira à tous que ce qui importe vraiment dans la vie, c'est le désir ardent de bien faire, l'effort persévérant, le développement continu.

La distribution des prix. — A la question de l'émulation se rattache assez étroitement celle des distributions de prix.

Dans chaque école, une distribution des prix, le plus souvent solennelle, a lieu à la fin de l'année scolaire. C'est

la fête des élèves, des maîtres et des familles, que préside ordinairement le maire, et à laquelle sont invités les amis de l'école. Fête charmante, longtemps attendue des écoliers, et dont chacun de nous, après bien des années écoulées, évoque le souvenir avec attendrissement.

Il s'est trouvé cependant des pédagogues à l'esprit chagrin pour en demander la suppression. Les distributions de prix, allèguent-ils, surexcitent la vanité des enfants et des parents ; elles abusent, en outre, des récompenses, qu'elles accordent indistinctement aux bons et aux mauvais écoliers. Ces critiques, bien que présentant une part de vérité, sont exagérées. L'élève, sans doute, peut éprouver un sentiment de vanité, — souvent partagé par ses parents, — en entendant proclamer ses succès scolaires. Mais la vivacité de ce sentiment est fortement atténuée en lui par les nombreuses récompenses qu'obtiennent également ses camarades. Il a trop d'égaux pour se croire un phénix et pour se laisser aller à l'enivrement. Et cette simple considération suffit à réfréner aussi l'orgueil chez les siens. D'autre part, il est bien certain que les maîtres, pour éviter certains froissements chez les familles, abusent un peu des récompenses ; leur esprit ingénieux trouve de nouveaux motifs de distinction, multiplie les rubriques. Mais ils savent établir l'échelle des mérites. Ils récompensent les élèves intelligents et laborieux, dont les progrès ont été satisfaisants. Et ils récompensent également les élèves qui se sont signalés pendant toute l'année par leur assiduité, leur bonne conduite, leur constante application, bien que les résultats n'aient pas toujours répondu à leurs efforts. Voudrait-on que ces derniers élèves, dont le mérite est cependant réel, et qui surpasseront peut-être dans la vie leurs camarades mieux doués, n'eussent aucun prix? Ce serait là une profonde injustice. Quant aux élèves paresseux, — toujours peu nombreux, il est vrai, — ils doivent généralement se contenter d'un vague accessit et retourner chez eux les mains vides. Jamais aucun maître n'a songé à leur décerner les prix qui reviennent aux écoliers laborieux ; et il est vraiment injuste de déclarer que les bons et les mauvais élèves sont « indistinctement récompensés ».

Il y a avantage à conserver la fête annuelle de la distri-

bution des prix, dont l'organisation est d'ailleurs recommandée par les instructions officielles [1]. La perspective des récompenses est un puissant stimulant pour les élèves. Qui, parmi eux, voudrait éprouver, le jour de la distribution, en présence des parents et des familles amies, l'humiliation de ne pas entendre prononcer son nom ou de n'obtenir que de maigres récompenses?

Croit-on que ce serait agir aussi dans l'intérêt des élèves que de les priver des livres et des livrets de caisse d'épargne qu'ils reçoivent à l'occasion de la distribution des prix? Les livres, qu'il faut choisir avec soin, et dont la véritable valeur, celle du texte, ne doit jamais être sacrifiée aux dimensions et aux dorures du cartonnage, sont lus et relus par eux et par leurs familles, et cette lecture laisse souvent dans les esprits de saines et durables impressions. Les livrets de caisse d'épargne, tout en mettant les élèves en possession d'une petite somme, tendent à développer en eux le goût de l'épargne.

Extension à donner aux réunions scolaires. — Loin de songer à supprimer la seule réunion qui existe annuellement dans l'école, les amis de l'instruction populaire doivent plutôt se préoccuper d'en établir de nouvelles. Que dans de simples réunions, un dimanche, dans l'après-midi, les maîtres parlent aux familles des progrès réalisés par les élèves, leur signalent les améliorations désirables, s'efforcent d'obtenir leur collaboration à l'œuvre scolaire. Ils feront ainsi œuvre utile. Jamais il n'y aura trop de sympathies et de bonnes volontés agissantes groupées autour de l'école.

IV. — Punitions et récompenses collectives

Que faut-il penser de la punition qu'inflige un maître à toute la classe, dans l'impossibilité où il se trouve de connaître l'auteur d'une faute grave qui vient d'être commise?

1. Les distributions de prix, cependant, sont interdites dans les écoles maternelles.

Une punition collective est absolument injuste. Elle atteint l'élève coupable, sans doute, mais combien d'élèves innocents ne frappe-t-elle pas en même temps? Le coupable ne se sent pas réellement puni, car son sort est celui de tous ses camarades. Les innocents sont profondément blessés de la mesure inique prise par le maître. Ils sont punis pour une faute qu'ils n'ont pas commise ! Quel douloureux étonnement pour tous ces enfants, qui jusqu'alors avaient cru à la justice ! Un sentiment de révolte s'élève dans leur cœur. Quelques-uns même peuvent se laisser aller à la délation.

Un élève n'est responsable que de ses actes ; il ne peut être puni que pour une faute personnelle. Le maître qui, par une fausse conception de la solidarité, a recours aux punitions collectives, n'est pas un véritable éducateur ; outre qu'il révèle ainsi son manque de perspicacité, son peu d'aptitude à étudier les enfants, il travaille à développer dans sa classe de dangereux sentiments.

Parfois, c'est une récompense collective qui est accordée à tous les élèves d'une classe, en raison d'une action louable commise par l'un d'eux.

L'on ne saurait considérer comme juste une récompense générale, car un seul élève mérite d'être récompensé, et tous le sont. Mais cette mesure n'est pas sans présenter un caractère moralisateur. Elle incite les élèves à imiter l'exemple de leur camarade ; elle tend à créer dans la classe une sorte d'émulation du bien, en même temps qu'une très louable solidarité. Et l'on peut comprendre ainsi que des éducateurs la recommandent.

« Lorsque, dans une école, dit M. Vessiot, un enfant s'est distingué par quelque trait de courage, de charité, de dévouement, je verrais avec plaisir que la récompense s'étendît à l'école, ou au moins à la classe entière. Une lecture intéressante, un spectacle utile, une récréation, une promenade pourraient associer à la récompense les camarades de l'enfant récompensé et les faire profiter tous de la bonne action d'un seul. Lui-même verrait son plaisir accru du plaisir des autres et serait plus joyeux d'une joie commune dont il serait l'auteur. »

Cependant, dans la pratique, le maître n'a qu'assez rarement l'occasion d'user de la récompense collective.

Il est bon d'ailleurs qu'il apprenne à l'enfant à ne jamais compter sur les autres pour être loué ou récompensé. Seuls sont méritoires les efforts personnels. A chacun selon ses œuvres. Une récompense n'est, au reste, appréciée par celui qui la reçoit que lorsqu'il a conscience de l'avoir méritée.

V. — Tout ne peut être prévu. — But supérieur de la discipline

On ne peut, dans un ouvrage d'éducation, que formuler les principes essentiels de la discipline. La conduite des enfants est chose extrêmement complexe, et l'on ne saurait tout prévoir. « Il n'y a rien où il faille plus de diversité, dit Mme de Maintenon ; on ne peut là-dessus faire de règles : le bon sens en doit décider. » La discipline scolaire n'a pas d'ailleurs la rigidité du code pénal. Elle est souple, s'adapte bien aux nombreux cas qui peuvent se présenter, fournit au maître attentif et ingénieux des moyens d'action extrêmement variés. Son application nécessite un jugement sûr, une grande pénétration d'esprit et une parfaite connaissance des enfants.

Que l'on ne perde pas de vue surtout qu'elle poursuit un but éminemment éducatif. La discipline « libérale » n'est pas un dressage ; elle cherche à favoriser le développement de la conscience et la formation du caractère, c'est-à-dire à préparer des hommes. Le rôle du maître consiste à maintenir et à affermir les enfants dans la bonne voie, mais aussi à les laisser peu à peu se diriger seuls, et tous ses efforts doivent même tendre à rendre inutile sa tutelle auprès d'eux.

C'est là le but supérieur de la discipline, admirablement indiqué par M. Gréard dans la page suivante : « Mettre à profit tout ce que la conscience de l'enfant recèle d'aptitudes morales ; lui en faire connaître les directions, les mauvaises comme les bonnes ; l'accoutumer à voir clair dans son esprit et dans son cœur, à être sincère et vrai ; lui faire faire peu à peu dans sa conduite l'essai et comme l'apprentissage de ses résolutions ; aux règles

qu'on lui a données, substituer insensiblement celles qu'il se donne, à la discipline du dehors celle du dedans ; l'affranchir non pas d un coup de baguette, à la manière antique, mais jour à jour, en détachant à chaque progrès un des anneaux de la chaîne qui attachait sa raison à la raison d'autrui ; après l'avoir ainsi aidé à s'établir chez soi en maître, lui apprendre à sortir de soi, à se juger, à se gouverner, comme il jugerait et gouvernerait les autres ; lui montrer enfin au-dessus de lui les grandes idées du devoir public et privé, qui s'imposent à sa condition humaine et sociale : tels sont les principes de l'éducation, qui, de la discipline de l'école, peut faire passer l'enfant sous la discipline de sa propre raison, et qui, en exerçant sa personnalité morale, la crée. Le jour où il s'est pleinement conquis lui-même, l'enfant cesse d'être un enfant ; il est mûr pour la vie active ; il est homme [1].»

VI. — Les conditions de l'autorité du maître

Un jeune maître qui compterait uniquement sur l'autorité que lui confère sa nomination d'instituteur pour établir une bonne discipline dans sa classe s'exposerait à de graves mécomptes. On a pu voir des débutants, même très instruits, impuissants à réprimer le désordre et le bavardage, et par suite, à se faire écouter.

C'est l'autorité morale seule, — et non l'autorité légale ou le savoir, — qui donne au maître l'ascendant nécessaire dans sa classe, lui assure le respect et la confiance de ses élèves.

Quelles sont les qualités qui constituent l'autorité morale?

Les *qualités physiques* n'y apportent qu'une faible contribution. Une taille bien proportionnée, une physionomie agréable, une voix nette et sonore, un regard pénétrant, des gestes aisés sont de nature, sans doute, à faciliter la

1. O. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*. Revue pédagogique, novembre 1883.

discipline. Cependant l'on peut voir des maîtres mal doués physiquement qui exercent une grande action sur leurs élèves. Ce sont des qualités d'un ordre plus élevé qui forment les éléments de l'autorité morale. Nous indiquerons les suivantes :

a) *L'affection du maître pour ses élèves.* — Le maître doit aimer ses élèves. S'il ne les aimait pas, — ce qui est rare, — et si, malgré ses efforts, il n'arrivait pas à les aimer, c'est qu'il se serait engagé dans une voie qui n'est pas la sienne, et qu'il devrait abandonner au plus vite. Un bon maître aime ses élèves, et n'essaie point de les en persuader par des discours. Les élèves le sentent, et cela suffit. L'affection d'ailleurs appelle l'affection. Aimez les enfants : ils vous aimeront. Et quand il en est ainsi, tout devient facile : les leçons sont bien sues, les devoirs sont faits avec application, l'obéissance ne coûte aucun effort. On veut être agréable au maître ou à la maîtresse ; on serait malheureux d'encourir ses reproches et de perdre son affectueuse estime. « Que penserait de moi Mademoiselle, si elle savait ce que j'ai fait »? disait récemment une fillette, tout affligée d'avoir menti.

L'affection accroît l'autorité et la rend aimable.

b) *La fermeté.* — La bienveillance du maître est toujours empreinte de dignité. Elle n'exclut nullement la fermeté, qui est l'une des grandes qualités de l'éducateur. La fermeté, la sévérité même, quand elle est justifiée, ne déplaît pas aux enfants. D'instinct, ils sentent qu'elle est nécessaire au soutien de leur volonté chancelante. Il y a peu de temps, l'Administration dut changer d'école une jeune institutrice intérimaire qui n'avait pas réussi dans sa classe : les enfants bavardaient, se déplaçaient, ne l'écoutaient pas. « Pourquoi donc vous conduisiez-vous aussi mal à l'égard de cette pauvre fille? » demandions-nous, quelques jours plus tard, à l'un des élèves de cette classe, âgé de treize ans environ. « C'est *qu'elle n'était pas assez sévère* ! » nous répondit-il.

La faiblesse favorise l'indiscipline. Les élèves, et même les meilleurs, ont vite fait d'abuser de la bonté facile du maître. Il est indispensable qu'ils sentent à côté d'eux une volonté énergique qui maintienne la règle de l'école et ne tolère aucun écart de conduite.

Un maître ferme parle peu, mais ne parle qu'après réflexion. S'il fait des promesses ou des menaces, ce n'est jamais en vain, et ses élèves le savent [1].

On comprend aisément qu'il ait dans sa classe une grande autorité.

c) L'égalité d'humeur. — Le signe extérieur de la volonté est le calme. Un maître doué d'une réelle fermeté a une pleine possession de lui-même, et rien ne contribue davantage à assurer son ascendant sur les élèves.

Mais combien de maîtres, et surtout de maîtresses, passent d'une faiblesse excessive à une sévérité outrée! Hier, ils s'abstenaient de réprimander un élève brutal qui, dans la cour, frappait l'un de ses camarades, et aujourd'hui, ils punissent un enfant de santé débordante qui remue les pieds pendant une leçon. Combien en voit-on qui, nerveux à l'excès, se mettent en colère et qui, par leurs éclats de voix et leurs gestes extravagants, procurent le spectacle d'une petite comédie à leurs élèves, plus amusés qu'effrayés! Et combien en est-il aussi qui font preuve d'une inconstance de vues vraiment déconcertante! Aucun esprit de suite: les principes appliqués la veille sont abandonnés et remplacés par d'autres. « L'éducation actuelle, dit J.-P. Richter avec profondeur et bonne grâce, ressemble à l'Arlequin de la comédie italienne, qui arrive sur la scène avec un paquet de papiers sous chaque bras. « Que portez-vous sous le bras droit? — Des ordres, répond-il.— Et sous le bras gauche? — Des contre-ordres! » Rien de plus énervant que cette sorte d'anarchie [2]. »

Avec une telle instabilité, il n'est pas d'éducation possible. Les élèves, désorientés, vont à la dérive. Un état de choses aussi fâcheux ne se produirait pas si les maîtres, par un effort de volonté, savaient se tenir en garde contre leur humeur journalière, contre leur nervosité, et aussi contre un désir de changement qu'il serait imprudent de confondre avec le désir du mieux.

1. Voir *Les idées modernes sur les enfants*, de M. A. Pinet; (chapitre : *L'éducation morale*). — E. Flammarion, éditeur.

2. O. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*. Revue pédagogique, novembre 1883.

d) L'esprit de justice. — Qu'il récompense ou qu'il punisse, un maître doit toujours montrer la plus scrupuleuse justice. Il ne prend jamais une décision sans se demander si elle est bien équitable et si elle sera ratifiée par les élèves. Il ne se détermine qu'après une étude attentive. Car, « la discipline, suivant l'expression de M. Gréard, est un instrument délicat à manier ; elle est un instrument de précision. »

Les enfants sont généralement des observateurs pénétrants et de bons juges. Ils ont vite fait de reconnaître si une récompense ou une punition est méritée ou non. Ils détestent le maître partial, qui a deux poids et deux mesures et marque des « préférences ». Il n'est pas juste ! disent-ils avec indignation. Car l'instinct d'équité est inné en eux. Toute injustice les blesse et les révolte.

Le maître juste, fût-il même un peu sévère, est, au contraire, respecté et aimé ; il a toute leur confiance et obtient d'eux, sans peine, l'ordre et le travail.

e) La conscience professionnelle. — Un maître qui remplit en conscience ses devoirs professionnels ne peut manquer d'exercer une grande influence dans sa classe. Nulle contradiction entre ses paroles et ses actes. Il recommande à ses élèves la ponctualité, l'application, le travail. Ne leur en donne-t-il pas l'exemple lui-même, chaque jour? Comment ne les entraînerait-il pas à sa suite et n'obtiendrait-il pas d'eux de fructueux efforts?

Telles sont les grandes qualités qui constituent la valeur morale d'un maître et font de lui un véritable éducateur.

Combien il est utile que les jeunes maîtres s'efforcent de les acquérir ! Il y va du succès de leur enseignement et de celui de leur action éducatrice. Qu'ils veuillent bien considérer aussi que les enfants qui se succéderont, au cours des années, dans leurs classes, se modèleront sur eux, se formeront en quelque sorte à leur image. Grave responsabilité, dont ils doivent, à l'avance, sentir tout le poids.

= Sujets à traiter =

I. — *Vous prenez la direction d'une classe peu disciplinée. Quels moyens emploierez-vous pour y rétablir la discipline ?*

II. — *Quelle part faut-il faire, dans l'éducation des enfants, à la crainte et à l'affection ?*

Est-il possible de les conduire uniquement par la raison ?

Si vous ne le pensez pas, expliquez dans quelle mesure et par quels moyens vous pouvez le faire.

III. — *Quels sont, à votre avis : 1° le but de la peine infligée par l'Etat aux malfaiteurs ; 2° le but de la punition infligée par les éducateurs aux enfants ?*

La question se pose-t-elle, des deux côtés, de la même manière ?

IV. — *Comment pouvez-vous arriver à concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance à l'école avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant ?*

V. — *Des distributions de prix. — Quelle peut en être l'utilité ? Quels peuvent en être les inconvénients ? — Comment doit être conçue une distribution de prix, pour qu'elle ne puisse présenter que des avantages ?*

CHAPITRE XI

LA COOPÉRATION DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

La question de la coopération de l'école et de la famille est partout à l'ordre du jour depuis quelque temps. Plusieurs Congrès l'ont étudiée (notamment le Congrès de la Presse de l'enseignement, en 1900, de la Ligue de l'enseignement, à Amiens, en 1904, le Congrès de Liège, en 1905). Le *Manuel Général* en a fait, il y a quelques années, l'objet d'une enquête étendue et minutieuse. Et elle ne s'impose pas seulement à l'attention des membres de l'enseignement primaire, elle préoccupe aussi le personnel de l'enseignement secondaire, ainsi qu'en témoigne la publication de deux ouvrages intéressants : *Maîtres et parents* [1] par M. P. Crouzet, alors professeur au lycée de Toulouse, *La coopération de la famille et du lycée* [2], par M. V. Bouillot, professeur au lycée Lioche.

I. — Nécessité de la coopération

Nul ne saurait nier la nécessité de la coopération de l'école et de la famille. L'école a pour mission de favoriser chez l'enfant le développement harmonieux de toutes ses facultés ; elle doit le placer dans un milieu irréprochable au point de vue hygiénique et veiller à ce que sa croissance se produise dans des conditions normales ; — elle doit lui donner une instruction pratique, aussi complète que possible, tout en se préoccupant de la culture de ses facultés intellectuelles, car elle le veut non seulement ins-

1. Librairie Armand Colin.
2. Librairie Hachette et Cie.

truit, mais « instruisable » ; — elle doit agir sur son cœur et sur sa volonté, réprimer en lui les tendances mauvaises, le prédisposer à devenir honnête, juste et bon.

Cette œuvre est ardue et complexe. L'école ne saurait prétendre la mener seule à bonne fin ; le concours de la famille lui est indispensable.

Raisons à l'appui : *a*) L'enfant entre généralement à l'école à l'âge de cinq ans. Il a déjà subi fortement l'influence de la famille, et continue à la subir, car pour une heure passée à l'école il en passe trois en dehors. Qu'adviendrait-il si l'action des parents contrariait ou détruisait l'œuvre de l'école ? Les maîtres peuvent-ils se résigner à voir le résultat de leurs efforts amoindri ou annihilé ? Une entente s'impose entre l'école et la famille. Il faut que les deux grandes forces éducatrices qui agissent sur l'enfant, au lieu d'être isolées et parfois divergentes, s'associent et concourent au même but.

b) Qui connaît mieux l'enfant que la famille ? A l'école, l'enfant se sent observé ; il est souvent contraint et dissimulé ; à la maison, au contraire, il est naturel et se livre tout entier. Il est nécessaire que le maître entre en relation avec les parents pour recueillir d'eux d'utiles indications. Tel élève paraît manquer de franchise. « On n'a pas voulu me laisser travailler à la maison », dit-il. Est-ce bien exact ? Tel autre est sournois et peu expansif en classe. En est-il de même chez lui ? Tel autre encore arrive en retard à l'école. A quelle heure part-il ? Ne fait-il point l'école buissonnière ? Celui-ci, enfin, est mou et indolent. N'est-il point souffrant, anémique ? Des remèdes physiques ne lui conviendraient-ils pas mieux que des remèdes moraux ? C'est la famille qui répondra à toutes ces questions, et le maître, mieux éclairé ainsi sur le caractère et l'état physique des enfants, obtiendra de meilleurs résultats.

c) Cependant, malgré le zèle du personnel, l'école a trop d'élèves, pour qu'elle puisse, seule, assurer convenablement et complètement leur éducation. Le temps lui fait défaut pour donner à chacun d'eux les directions particulières dont il a besoin. C'est à la famille qu'il appartient d'ajouter à la culture générale, qui est l'œuvre de l'école, la culture individuelle, qui lui incombe tout

naturellement, c'est-à-dire une culture bien appropriée à l'état moral de chaque enfant. Mais, pour une tâche aussi délicate, n'est-il pas indispensable, là encore, qu'il y ait entente entre les maîtres et les parents, afin que ces derniers sachent ce qu'ils ont à faire pour continuer et compléter vraiment l'action de l'école ?

d) L'instituteur, sans doute, est chargé d'un service national, et il tient son pouvoir de l'État ; mais, en réalité, il est dans l'école le représentant ou le délégué des parents. A ce titre, n'est-il pas tout naturel qu'il ait de fréquents rapports avec la famille, qu'il lui rende compte des résultats obtenus ? « Voici actuellement quelle est la situation de l'enfant au point de vue intellectuel et moral, — est-il en droit de lui dire de temps à autre — ; je fais ce que je peux, mais mon pouvoir est limité ; secondez-moi ; j'ai besoin de votre appui. » Il est des familles qui se montreront parfaitement disposées à répondre au désir de l'instituteur. Mais il en est d'autres aussi qui seront étonnées de ce langage, car, l'enfant allant à l'école, elles pensent se trouver entièrement déchargées du soin de l'élever intellectuellement et moralement. Le maître aura à combattre cette erreur. L'école ne peut ni ne doit se substituer à la famille ; loin de tendre à diminuer ou supprimer la responsabilité des parents, il est bon qu'elle cherche, au contraire, à l'accroître.

Il ne faudrait pas cependant, par suite d'une exagération en sens contraire, que l'école fût subordonnée à la famille. L'école veut et doit conserver sa liberté d'action, rester maîtresse de ses moyens et de ses procédés. Elle demande le concours des parents ; elle sollicite l'appui d'une collaboration attentive et assidue, — et c'est tout. *Ni substitution, ni subordination aux familles :* telle est sa maxime en matière de coopération.

Il résulte des considérations qui précèdent que les parents doivent joindre leurs efforts à ceux des maîtres pour que l'école puisse exercer une action vraiment forte et durable.

Par suite, il ne faut pas que l'instituteur, soit par crainte du dérangement, soit par orgueil, s'isole et vive à l'écart. Il est des familles qui viennent facilement à lui et sont très heureuses de lui parler de leurs enfants.

Mais il en est beaucoup d'autres qui, par indifférence ou par timidité, paraissent ignorer le chemin de l'école; c'est lui qui ira à celles-là.

Il ne suffira pas, bien entendu, qu'il ait pris la ferme détermination de se mettre en rapport avec les parents pour qu'ensuite, dans la pratique, tout aille à souhait. Une coopération est facile quand il s'agit de l'exécution d'un travail par deux ou plusieurs personnes ayant même culture, mêmes idées et mêmes vues (collaboration d'un directeur d'école et de ses adjoints, collaboration de deux écrivains). Dans le cas qui nous occupe, il n'en saurait être ainsi. Par suite d'ignorance, de préjugés familiaux ou locaux, les parents ont parfois une manière de voir et d'agir en éducation qui nous déconcerte et risquerait de nous rebuter si, à l'avance, nous n'avions envisagé toutes les difficultés d'une coopération, pénible, sans doute, mais nécessaire.

II. — Difficultés de la coopération

La pédagogie familiale ne concorde pas, sur bien des points, avec la pédagogie scolaire. C'est de là que naissent les multiples difficultés qu'aura à vaincre l'école pour assurer la coopération.

A. — **Difficultés au point de vue de l'éducation physique.** — L'école recommande la propreté, et un assez grand nombre de familles se montrent trop peu exigeantes sur ce point. Les maîtres et les maîtresses ont parfois beaucoup de peine à obtenir que les enfants arrivent le matin à l'école, le visage bien débarbouillé, les mains propres et les cheveux peignés. L'usage des bains est presque totalement inconnu dans les campagnes.

Les élèves reçoivent à l'école l'enseignement antialcoolique, et bien souvent les parents ne craignent pas de faire boire de l'eau-de-vie à leurs enfants. Cette eau-de-vie est fabriquée chez eux ; elle provient de la distillation de leurs marcs ou de leurs vins, et ils pensent qu'elle est ainsi bien « naturelle » et par suite inoffensive.

Il est chez les enfants un besoin inné de se remuer

et d'agir. L'école ne contrarie pas cette tendance ; elle s'efforce de la concilier avec les exigences du travail quotidien. La famille, elle, n'admet guère que l'enfant bouge sans cesse ; elle veut qu'il demeure bien tranquille à sa place habituelle.

Bien souvent aussi, les parents ignorent les règles les plus élémentaires de l'hygiène ; l'enfant, assis trop bas au bout d'une table trop haute, travaille dans une pièce mal aérée et insuffisamment éclairée.

B. — **Difficultés au point de vue de l'éducation intellectuelle.** — Là encore, il existe souvent une divergence de vues très marquée entre l'école et la famille.

La tendance de presque tous les parents est de vouloir faire trop travailler l'enfant, de lui demander une somme d'efforts hors de proportion avec son âge. Il leur semble que toute distraction constitue une perte de temps, et, certes, il serait bien difficile de leur faire comprendre tout ce qu'il y a de vrai dans ce paradoxe de J.-J. Rousseau : « La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation, ce n'est pas de gagner du temps, *c'est d'en perdre.* » Il est indispensable, en effet, que l'enfant se repose et se récrée après une classe où il a fait preuve d'une grande application. Son cerveau est un organe très délicat, et on risquerait d'en arrêter le développement par un travail trop soutenu et trop prolongé. N'a-t-on pas vu des enfants « phénomènes » qui, à l'âge de six à sept ans, étonnaient maîtres et parents par leur précocité intellectuelle, devenir plus tard des élèves médiocres ?

Faire perdre du temps à l'enfant, voilà ce que maintes familles n'admettront pas facilement, et il semble que plus elles sont ignorantes, moins elles sont disposées à laisser à l'élève quelque répit. Le jeune âge de l'enfant ne saurait même modérer cette exigence. « Comment, disait une mère de famille, mon fils va à l'école depuis deux ans, *et, il ne sait pas encore lire !* » Or, l'enfant fréquentait l'école maternelle et avait quatre ans !

C'est cette tendance qui pousse les familles à exiger des maîtres des leçons à apprendre et des devoirs à faire à la maison ; devoirs et leçons sont, en effet, pour elles,

des preuves tangibles du travail de l'enfant. L'école, en cette circonstance, donne trop facilement satisfaction à la famille ; et elle a tort quand elle le fait sans mesure, car, outre le surmenage qui en résulte, elle risque de faire perdre à l'élève le goût de l'étude.

A la maison, si l'enfant ne sait pas faire ses devoirs, il demande conseil à ses parents qui parfois se substituent complètement à lui, et bien imprudemment, suppriment ainsi tout effort de sa part. — Les leçons ne sont véritablement considérées comme sues par certaines familles que si les enfants les récitent par cœur sans se tromper. La mémoire prend alors un développement exagéré, au détriment de la réflexion et du jugement.

En général, les parents manquent de patience. Ils ne savent pas, comme les maîtres, aller du simple au composé et chercher l'accès des intelligences. Si l'enfant ne saisit pas rapidement leurs explications, ils lui ont bientôt dit qu'il est un *sot*. Nous avons connu une mère de famille qui n'appelait plus que « tête d'âne » l'un de ses fils qui avait échoué aux examens du certificat d'études. Cela est fort regrettable, parce que ces épithètes froissent et humilient les enfants, leur font perdre toute confiance en eux-mêmes. « L'homme est ainsi fait, a dit Pascal, qu'à force de lui dire qu'il est un sot, il le croit. » Si cette parole est vraie pour l'homme, ne l'est-elle pas plus encore pour l'enfant?

C. — Difficultés au point de vue de l'éducation morale. — Il ne faut pas se dissimuler que de nombreuses difficultés existent également à ce sujet.

Un éducateur a dit avec une certaine amertume que la famille a trois heures pour détruire l'œuvre d'une heure de classe. Il y a là, sans doute, quelque exagération ; mais il est bien certain aussi que trop souvent l'enseignement moral de la famille est en désaccord avec celui de l'école. Il admet, par exemple, que la fraude n'est pas un vol et que l'oubli des injures est une lâcheté. Il est, de même, malheureusement trop vrai que bien souvent les parents ne s'observent pas assez devant l'enfant. Certains d'entre eux ne craignent pas, en sa présence, de se disputer, d'employer des expressions déplacées, de mentir. Il en est également qui sont toujours prêts à donner tort au maître et raison à

l'élève. « Comment, ton instituteur t'a puni ! eh bien, je lui parlerai, moi ! » Car il est des parents très faibles, et qui ne se doutent pas du grave préjudice moral qu'ils causent à leurs enfants en tolérant tous leurs caprices. Qui ne connaît le mot piquant de Legouvé : « Il n'y a plus de pères absolus mais seulement des pères constitutionnels ! » N'y en a-t-il pas même qui abdiquent totalement ? Dans certaines familles, l'enfant est vraiment une « idole » ; il est adulé : on s'extasie devant ses moindres gestes ; tous ses propos sont considérés comme des traits d'esprit : c'est lui qui est le maître, le roi, dans la maison. Nous en trouvons parfois l'aveu dans la bouche des parents eux-mêmes. « Je désirais bien envoyer l'enfant à l'école une année encore, disait récemment un père de famille, mais il ne *veut* plus y retourner. »

La famille, en général, n'est nullement préparée à son rôle d'éducatrice. Elle agit au hasard, au gré de son inspiration, sans règles déterminées. On la voit passer parfois d'une indulgence excessive à une sévérité outrée, comme si elle essayait de ressaisir l'autorité qu'elle a laissée s'échapper. C'est alors que l'on peut entendre le père dire à l'instituteur de « serrer de près » l'enfant, donner à ce dernier des ordres qui doivent être exécutés sur-le-champ et sans réplique, employant ainsi une méthode d'éducation qui diffère essentiellement de celle qui est en usage dans l'école, car « l'école, comme le dit justement « M. V. Bouillot, sait qu'elle n'a pas pour but de former « des sujets pour l'obéissance, mais des citoyens pour la « liberté. »

Les parents, on le voit, procèdent fort souvent sans principes arrêtés et sans plan ; ils n'ont d'autre règle que leur caprice du moment. Combien il est difficile de concilier leur action, qui est variable et incohérente, avec celle de l'école, qui est une et méthodique ! La coopération rencontre là de très sérieux obstacles.

Le grand point est d'arriver à établir une certaine unité de vues entre les parents et les maîtres, à faire concorder aussi bien que possible la pédagogie familiale et la pédagogie scolaire.

Quels sont les moyens à employer pour essayer d'atteindre ce but ?

III. — Procédés à employer

Ces procédés sont divers ; nous en indiquerons ci-après les principaux. Les maîtres pourront les employer tous ou n'adopter que ceux qui leur paraissent devoir donner les meilleurs résultats, suivant les milieux.

1° Les conférences ou causeries aux familles. — Puisque les familles ne sont pas préparées — ou sont mal préparées — à coopérer d'une manière efficace avec l'école, pourquoi ne chercherait-on pas à les instruire de leurs devoirs à cet égard? Elles ne manquent pas de bon vouloir, et leur indifférence est souvent plus apparente que réelle. Soyons persuadés qu'elles ne demandent pas mieux que d'avoir des rapports plus fréquents avec nous, d'écouter nos avis et d'entrer dans nos vues. Là encore apparaît la justesse de ce mot bien connu de Guizot : « Il est souvent plus difficile de *connaître son devoir* que de le faire. » Les parents ignorent leurs devoirs de coopérateurs ou n'en ont qu'une idée bien vague : faisons-les leur connaître ; marquons-en bien toute l'importance dans leur esprit.

Où et comment ? A l'école, dans des sortes de conférences ou causeries familières qui auraient lieu au commencement de l'année scolaire. Toutes les difficultés signalées plus haut pourraient être successivement examinées devant les familles, et il n'est pas douteux que maîtres et maîtresses trouveraient là l'occasion de détruire bien des préjugés et des erreurs, de dissiper bien des malentendus et de raffermir plus d'une bonne volonté chancelante.

Pourquoi les familles n'assisteraient-elles pas à ces réunions ? Ne verraient-elles pas bien vite que les maîtres ne procèdent ainsi que pour le plus grand bien des enfants ? Il nous semble que ces entretiens ne présenteront pas moins d'intérêt que les conférences du professeur d'agriculture, assez suivies, en général, et qui ne traitent que de l'élevage du bétail et de la culture des plantes. Il serait toujours possible d'ailleurs de joindre à la causerie

une attraction quelconque : projections lumineuses, audition de phonographe, récitation de monologues, chants, etc.

Ces entretiens familiers auraient lieu en octobre ou en novembre. Combien les conseils donnés à cette occasion seraient mieux écoutés et plus profitables que les exhortations adressées aux familles dans les discours de distribution de prix ! Ces discours, en effet, ont le grand tort de constituer une longue et ennuyeuse préface à la distribution des récompenses, toujours impatiemment attendue, et de venir à un moment peu opportun, c'est-à-dire *à la fin même de l'année scolaire*.

Les causeries ou conférences de rentrée nous paraissent de la plus grande utilité. Elles sont le véritable point de départ de toute coopération réelle. Les familles seront certainement plus aptes à seconder les instituteurs et les institutrices quand elles auront bien compris leur rôle de coopératrices, quand elles sauront exactement ce que l'école attend d'elles. Et, par un heureux effet en retour, le désir de travailler à l'amélioration des enfants déterminera les parents à s'améliorer eux-mêmes.

Le procédé de la conférence de rentrée a fait, au congrès des Amicales, à Bordeaux, l'objet d'un vœu qui a été adopté à l'unanimité. Déjà, dans quelques départements, certains maîtres ont mis en pratique ce procédé et, sans nier qu'ils n'aient à vaincre d'*assez grandes difficultés*, se félicitent des résultats obtenus.

Les conférences aux familles sont un acheminement à la constitution des *Cercles de parents éducateurs*, des *Clubs des pères et des mères*, des *Sociétés d'éducation familiale*, etc..., associations nées en France depuis une dizaine d'années en vue d'assurer la communauté d'idées et d'action entre l'école et la famille, et dont la devise semble être celle-ci : *Commençons par réformer les parents*, ou mieux : *Faisons l'éducation des éducateurs*.

2° **Les fiches individuelles.** — La coopération commence dès le jour où l'enfant entre à l'école. La maman, — c'est elle qui l'accompagne ordinairement, — un peu émue, se prête, ce jour-là, facilement aux confidences. L'occasion est favorable pour recueillir de sa bouche bien des indica-

tions sur le caractère de l'enfant. Le maître ne se bornera pas, en effet, à lui demander les renseignements qui doivent figurer au registre matricule ; il l'interrogera, l'incitera à lire dans ses souvenirs, et, peu à peu, arrivera à connaître les qualités et les défauts du nouvel élève.

Tout en prenant des notes, il pourra déjà donner quelques conseils et amorcer ainsi la coopération.

Les renseignements recueillis seront consignés sur une fiche spéciale, particulière à l'enfant, qui le suivra pendant toute la durée de sa scolarité. Sans cesse complétée par de nouvelles remarques, cette fiche sera comme le portrait intellectuel et moral de l'enfant.

3° Les questionnaires. — Mais, dira-t-on, s'il y a encombrement à l'école le jour de la rentrée, comment l'instituteur pourra-t-il avoir des conversations particulières avec les parents ? L'objection est fondée ; dans les écoles où l'effectif est élevé, le temps ferait défaut pour interroger la mère de famille et lui demander les divers renseignements destinés à figurer sur la fiche individuelle. Aussi comprend-on que l'Union des institutrices de la Seine ait récemment émis le vœu suivant, adopté à l'unanimité : « Les parents seront, au début de l'année, saisis d'un questionnaire portant surtout sur le caractère et la santé de l'enfant ..... » Le questionnaire remplace la fiche individuelle ; il est envoyé aux familles, qui le retournent à l'école après l'avoir rempli.

Voici, à titre d'indication, le questionnaire établi par M. Boitel, alors Directeur de l'école Turgot, à Paris :

Santé. — L'enfant jouit-il d'une bonne santé ? A-t-il contracté quelque maladie qui ait eu des conséquences funestes pour la vue, l'ouïe, les poumons, le cœur, etc... ?

Intelligence. — L'enfant est-il attentif ou léger ? — Éveillé ou apathique ? — Y a-t-il chez lui quelques facultés intellectuelles qui paraissent plus développées les unes que les autres ?

Caractère. — L'enfant est-il confiant, craintif, sensible ou taciturne ?

A-t-il bon cœur ou est-il égoïste ?

Quelles sont ses inclinations dominantes ? ses goûts ou ses sentiments caractéristiques ?

Aime-t-il l'ordre, la propreté, la vérité, la justice ?

A-t-il de la volonté ?

N'a-t-il pas déjà contracté quelques mauvaises habitudes qu'il serait facile de corriger ?

Quels vœux les parents ont-ils à formuler concernant l'éducation morale de leur fils ?

Remarque. — Il va de soi que ce questionnaire peut être modifié au gré des maîtres. Ici, une importante addition sera introduite ; là, seront faites quelques suppressions. Les parents ne répondront pas sans doute à toutes les questions : peu importe ; ils donneront néanmoins sur bien des points d'utiles et suggestives indications. A quelques familles, le questionnaire apparaîtra peut-être comme une sorte d'enquête indiscrète, mais la plupart d'entre elles, mieux avisées, ne tarderont pas à voir dans ce procédé une preuve certaine de l'intérêt dévoué du maître pour ses élèves.

* * *

Fiches individuelles et questionnaires constituent le dossier de l'élève dans l'école ; il faut aussi former son dossier dans la famille afin de donner une base à l'action des parents. Le carnet de correspondance, la communication des cahiers de devoirs, des programmes et de l'emploi du temps nous en offrent le moyen.

4° Le carnet de correspondance. — Le carnet de correspondance est le procédé le plus usité pour mettre l'école et la famille en mesure de se renseigner mutuellement sur le travail et la conduite de l'enfant.

Son emploi a été recommandé par la circulaire ministérielle du 14 octobre 1881.

Quotidien ou même hebdomadaire, il causerait au maître un trop grand surcroît de travail ; il est préférable qu'il soit bi-mensuel ou mensuel.

Si l'on veut qu'il soit lu attentivement des familles et que ses indications en soient bien comprises, il ne faut pas qu'il offre trop de sécheresse ou ne contienne que des chiffres. Il est beaucoup de parents qui ne savent pas interpréter comme il convient les appréciations formu-

lées en chiffres. « Ne donnez pas 4 en conduite à ma fille, disait récemment une mère de famille à l'institutrice ; je ne vois pas bien ce que signifie ce 4 ; dites plutôt qu'elle est *bavarde* ou *paresseuse*. Je comprendrai mieux et je saurai mieux quel genre de recommandations j'aurai à faire chaque matin à mon enfant. » Cette observation dénote beaucoup de bon sens.

Il y a certainement un sérieux avantage à substituer aux multiples notes en chiffres que nous voyons figurer sur certains carnets, quelques indications très claires, un peu détaillées s'il est nécessaire, sur le travail, l'application, la conduite et les progrès de l'élève.

Ordinairement, les carnets reviennent à l'école après avoir été signés par le père ou la mère. Cette formalité est nécessaire, sans doute, mais n'est pas suffisante. Le maître renseigne les parents sur la vie de l'enfant à l'école; réciproquement, les parents doivent aussi renseigner le maître sur la vie de l'enfant dans la famille. Il n'y aura collaboration intime et réelle qu'à cette condition. Aussi donnerons-nous le conseil d'ajouter au bas de chaque page du carnet un petit questionnaire, analogue à celui qui suit :

1° Votre fils rentre-t-il de l'école à l'heure ?

2° Est-il poli, obéissant à la maison ?

3° Avez-vous constaté en lui quelques défauts naissants ? Lesquels ?

4° Aime-t-il à lire ?

5° Avez-vous quelques désirs à exprimer ?

Les carnets en usage sont très divers; chaque maître, d'ailleurs, peut composer le sien à son gré.

5° Communication des cahiers de devoirs. — Dans un assez grand nombre d'écoles, le cahier de devoirs journaliers et le cahier de devoirs mensuels sont communiqués à la famille : le premier quand il est terminé, le second à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre. Ils reviennent à l'école portant le visa des parents.

Il est des maîtres qui préfèrent la communication des cahiers à l'envoi du carnet de correspondance, parce que, disent-ils avec raison, la famille peut, en examinant les devoirs, contrôler le jugement porté sur l'élève ; elle a

sous les yeux des éléments d'appréciation que ne comporte pas le carnet.

Là encore on peut estimer que la signature des parents ne suffit pas. Il est nécessaire de provoquer, au moyen d'un petit questionnaire semblable à celui dont il a été parlé plus haut, les réflexions des familles. Ce questionnaire, établi sur une feuille volante, serait inséré dans le cahier.

* * *

C'est l'élève qui porte carnet et cahiers à la maison et qui les retourne à l'école. N'est-il pas à craindre, afin d'échapper à une réprimande ou à une correction, qu'il ne remette pas les documents dont il s'agit à ses parents, qu'il ne mente en disant que ces derniers ont oublié de les signer, ou ne les signe lui-même ? « N'a-t-on pas vu, dit M. P. Crouzet, de mauvais élèves tenir des carnets en partie double et ne communiquer aux parents qu'une série de faux. » Il est par suite aisé de comprendre qu'on ait songé à demander que la franchise postale fût accordée à l'école pour correspondre avec la famille. Déjà, le Congrès de la Ligue de l'enseignement, à Amiens, a formulé le vœu : « que la franchise postale soit établie par l'envoi des billets d'absence que les instituteurs ont besoin d'adresser aux familles. »

La réalisation de ce vœu constituerait une amélioration appréciée de tous les maîtres.

6° **Communication aux familles des programmes et de l'emploi du temps.** — La communication de ces documents est aussi de nature à fournir aux parents d'utiles indications et à les intéresser à l'œuvre de l'école. Et même, ne pourrait-il y avoir, dit M. P. Crouzet, quelques notices officielles sur l'enseignement primaire, sorte de guides des familles, que les instituteurs distribueraient gratuitement aux parents des mauvais élèves ? »

7° **Visites aux familles.** — Ce qui est trop long ou trop délicat à écrire sur le carnet de correspondance ou sur les cahiers peut-être dit aux familles, dans une visite. Dans ce

cas, la visite est préméditée, mais le plus souvent les visites sont toutes fortuites. Elles auront lieu au cours d'une sortie dans le village ou dans le quartier, d'une promenade dans la campagne. L'instituteur rencontre par hasard le père ou la mère de famille ; la conversation s'engage aussitôt, et elle est bien vite amenée sur l'enfant. Bien maladroit serait le maître qui s'aviserait de servir la vérité toute nue. Il faut en cette matière beaucoup de diplomatie, renseigner la famille sans la froisser. Il est toujours chez l'enfant quelque chose que l'on peut louer. « Votre petit Paul est très gentil, très intelligent, mais..... L'essentiel est de bien faire accepter ce *mais*, et de prendre congé des parents en les laissant mieux disposés encore qu'auparavant à seconder les efforts de l'instituteur.

Ce sont là des visites en plein air. Il est bon aussi, et surtout dans les quartiers populeux des localités importantes, que le maître aille parfois faire des visites au domicile des parents. Quand il aura vu l'intérieur nu ou délabré de certaines familles, il comprendra mieux la tristesse de l'enfant et son peu de goût pour l'étude, et saura qu'ici la sévérité doit faire place à la pitié et à l'affection.

* * *

Tels sont les moyens qui nous paraissent devoir être recommandés. L'initiative du personnel saura les accommoder aux milieux et aux circonstances. Mais, qu'on ne s'y trompe pas, ils ne seront vraiment efficaces que si le maître a, dans la commune, une réelle autorité morale. Cette autorité ne lui est pas conférée par ses fonctions ; elle est une émanation de sa personne. Elle résulte d'un absolu dévouement professionnel, d'une conduite irréprochable, de la loyauté et de la franchise du caractère, d'une indépendance toute de dignité et de réserve en présence des partis. C'est dire qu'elle ne s'acquiert que par un constant effort. Et le maître qui jouit d'une telle autorité est vraiment *quelqu'un* dans sa commune ; il est l'homme que l'on respecte et que l'on écoute.

* * *

Indispensable *pendant* la scolarité, la coopération de l'école et de la famille est encore nécessaire *après* la scolarité. Les adolescents ont particulièrement besoin de directions. De treize à vingt ans s'étend une période critique de la vie, et, en la traversant, ils risquent de faire plus d'un faux pas et de subir de fâcheux entraînements. Tout leur avenir peut être compromis par un mauvais aiguillage. Il est du devoir de l'école de ne pas les perdre de vue. N'a-t-elle pas d'ailleurs organisé pour eux, — jeunes gens et jeunes filles, — l'enseignement post-scolaire ? Qu'elle les invite à assister aux cours d'adultes, aux réunions du dimanche, aux conférences populaires, aux fêtes familiales organisées par les anciens et les anciennes élèves ; qu'elle les incite également à faire régulièrement leurs versements à la Société de Mutualité scolaire. Les maîtres et les maîtresses auront souvent l'occasion de voir les parents ; ils continueront dans une certaine mesure la coopération déjà établie, afin de maintenir les anciens élèves dans la bonne voie et de consolider ainsi l'œuvre de l'école.

* * *

Une collaboration étroite et intime est donc nécessaire entre maîtres et parents pendant et après la scolarité. L'école n'apparaît pas amoindrie en demandant le concours de la famille. Elle n'avoue ainsi ni faiblesse ni impuissance. Elle témoigne plutôt qu'elle a pleinement conscience de sa responsabilité et qu'elle a le sentiment très net de ce qu'elle *pourrait faire* si les parents secondaient ses efforts au lieu de les contrarier.

L'école, d'ailleurs, dans une démocratie, ne saurait demeurer isolée. Elle est la maison aimée de tous, vers laquelle tous les regards sont tournés, parce que là se trouve l'enfance, c'est-à-dire ce qu'il y a de plus cher dans le village ou dans la cité. En elle se concentrent les plus vives espérances du pays, car elle prépare la génération de demain, et cette génération sera ce que l'auront faite les efforts combinés de l'école, de la famille et de la société. Elle sait quelle est l'importance de son rôle, et elle sollicite le concours de toutes les bonnes volontés. Nul n'a

le droit de se désintéresser de l'œuvre qu'elle accomplit.

Elle ne demande qu'à être une maison de verre, où pénètre aisément le regard du passant, — semblable en cela aux ruchers perfectionnés qui montrent à tous le travail de l'abeille.

Elle veut propager les principes qui lui servent de guide ; elle cherche ainsi à rayonner autour d'elle, à réchauffer et éclairer la famille de son rayonnement afin d'en recevoir, en retour, une aide plus active et plus puissante.

= Sujets à traiter =

I. — *Expliquez et appréciez cette pensée d'un philosophe contemporain M. Fouillée :*

« L'instituteur ne peut remplacer la famille, et il serait même fâcheux de le faire croire aux parents. C'est dans la famille que la première et la plus essentielle éducation doit être donnée. »

II. — *La coopération de l'école et de la famille. — Sa nécessité. — Caractère qu'elle doit avoir. — Ses difficultés. — Moyens de la réaliser.*

III. — *Quels sont les moyens qui vous paraissent propres à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la coopération de l'école et de la famille ?*

IV. — Ni substitution, ni subordination aux familles : *telle est la formule qui paraît bien marquer le rôle du maître dans la coopération de l'école et de la famille. — Donnez-en l'explication précise.*

CHAPITRE XII

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

I. — Importance de l'introduction de l'enseignement de la morale à l'école primaire

La loi du 28 mars 1882, qui a introduit l'enseignement de la morale à l'école primaire, marque l'un des faits les plus importants de l'histoire de notre pays. Jusqu'à ce moment-là, l'instituteur avait été le maître de lecture, d'écriture, de calcul et d'orthographe ; il enseigne désormais la morale, il est vraiment éducateur, il a charge d'âmes. Sa mission est devenue plus difficile à remplir, sans doute, mais combien elle s'est ennoblie !

Le législateur a inscrit la morale en tête même de l'énumération des différentes matières du programme, c'est-à-dire au premier rang. N'est-ce pas là pour nous une indication ? Réservons à la morale la place d'honneur à l'école. Est-il, en effet, un enseignement plus important que celui de la morale ? La science du bien n'est-elle pas la première et la plus indispensable de toutes les sciences ? « On conçoit encore, dit M. Vessiot, une société composée de gens honnêtes sans instruction, mais on ne peut concevoir une société de gens instruits sans moralité ! »

L'honneur, toutefois, qu'a accordé au personnel la loi de 1882 ne va pas sans péril, ou du moins sans difficulté. Si le rôle de l'instituteur s'est élevé, sa tâche aussi est devenue plus délicate, et sa responsabilité plus grande. De là pour les maîtres l'obligation de faire tous leurs efforts pour justifier la confiance que leur a témoignée le pays républicain.

C'est sur l'école, en effet, que l'on compte surtout désor-

mais pour l'initiation des futurs citoyens aux principes essentiels de la morale. Une démocratie ne peut vivre et grandir que si elle pratique une haute moralité. Il faut que tous ses membres aient une conscience éclairée, une volonté forte, tournée vers le bien, et sachent se gouverner eux-mêmes. Il faut que tous, ayant un sentiment profond de leur dignité et de leur responsabilité personnelle, fassent par raison ce qu'ailleurs d'autres hommes font par contrainte. Œuvre complexe et difficile, qu'ébauche l'école nationale, que chacun doit ensuite chercher à achever en lui-même, et de laquelle dépend vraiment l'avenir de notre pays !

II. — Les deux enseignements de la morale : l'un direct, l'autre indirect. — Nécessité d'un enseignement régulier de la morale.

Une distinction s'impose tout d'abord.

La morale, à l'école primaire, doit être l'objet d'un enseignement régulier. Elle a sa place marquée à l'emploi du temps.

Mais à côté de cet enseignement direct et régulier, il est un enseignement indirect, « diffus et comme inconscient de la morale ». C'est celui qui se mêle à tous les exercices de l'école, qui se dégage à chaque instant de presque tous les autres enseignements. Les lectures, les dictées, les rédactions, les morceaux choisis sont, le plus souvent, le développement, sous une forme concrète, d'idées morales. Il arrive fréquemment que telle lecture, que telle poésie émeut l'élève et lui fait prendre de bonnes résolutions. La leçon d'écriture, par les modèles à imiter, grave dans l'esprit des enfants des maximes et des préceptes de conduite. L'histoire, suivant la définition même de Fénelon, est « une école de morale ». L'arithmétique tend à inspirer aux élèves l'amour de l'ordre et de l'économie. Les sciences affranchissent l'esprit des préjugés et des superstitions. — L'enseignement de la morale résulte aussi des multiples observations que suscite la conduite des élèves. L'instituteur recommande la propreté à tel en-

fant, qui est malpropre, la sincérité à tel autre, qui est menteur. Il est également un professeur de morale quand il récompense et quand il punit : la récompense a pour but, en effet, d'affermir l'élève dans la voie du bien, la punition, de provoquer en lui une amélioration nécessaire.

Mais cet enseignement indirect de la morale est moins, à proprement parler, un *enseignement* que l'*éducation morale* même, toujours étroitement associée à la vie de l'école.

Il est des maîtres qui pensent que l'éducation morale est suffisante, et qu'il est inutile de donner un enseignement régulier de la morale.

Tel n'est pas notre avis. De sérieuses raisons nous paraissent rendre indispensable l'enseignement proprement dit de la morale,— prescrit d'ailleurs par les programmes officiels.

1° La morale est une science, — la science du bien, — et, comme telle, doit être *enseignée* à l'école.

2° L'enseignement moral qui se mêle à la plupart des autres enseignements et qui résulte des mille incidents de la vie scolaire présente forcément bien des lacunes. Un cours régulier de morale peut, seul, les combler. D'autre part, de simples conseils donnés à la hâte, à l'occasion d'une leçon ou d'un manquement à la règle de l'école, ne laisseraient, bien souvent, qu'une trace fugitive dans l'esprit de l'enfant, et seraient insuffisants. Il faut qu'à loisir, dans des entretiens spéciaux, le maître puisse développer les questions de morale, instruise ses élèves sur les devoirs qu'ils ont à remplir dès maintenant et sur ceux qu'ils auront à remplir plus tard. Ce n'est qu'ainsi, nous semble-t-il, qu'il arrivera à exercer sur eux une action réelle.

3° L'enseignement indirect et occasionnel de la morale tend à faire contracter aux élèves de bonnes habitudes, et, certes, ce résultat n'est pas à dédaigner. Mais l'œuvre de l'éducation ne saurait se borner à cela. Il est une habitude qu'il faut surtout donner à l'enfant, parce qu'elle ajoute une grande valeur à toutes les autres : celle de *réfléchir* et de rechercher toujours les *motifs* qui peuvent déterminer sa volonté. En toute circonstance, il doit agir

sciemment. On l'a dit avec raison : « Une moralité tout extérieure, toute d'habitude ou d'imitation n'est pas la vraie moralité. » Des idées nettes et des principes fermes sont nécessaires à chacun pour se diriger dans la vie.

Or, ces idées et ces principes ne peuvent se dégager que d'un cours régulier de morale.

III. — Caractères de l'enseignement de la morale

a. — L'enseignement de la morale doit être simple, élémentaire, donné sous la forme d' « entretiens familiers » (c'est l'expression que l'on trouve en tête même du programme de morale pour chacun des cours).

Nous sommes à l'école primaire, et il ne s'agit pas ici de faire un cours *ex professo* sur les origines et les fins de la morale ; les théories savantes et les discussions philosophiques en sont naturellement bannies.

b. — Mais l'enseignement de la morale, tout en demeurant à l'école primaire simple, élémentaire et familier, doit avoir un caractère élevé.

Que les maîtres ne craignent pas d'exciter les sentiments les plus nobles et les plus généreux dans le cœur de leurs élèves. Que ces derniers quittent l'école, emportant en eux-mêmes un haut idéal moral. Le temps et les circonstances ne se chargeront que trop d'abaisser cet idéal.

L'école doit s'attacher à corriger certaines maximes fausses qui ont trop souvent cours dans les familles. Qui n'a entendu dire : « Voler l'État n'est pas voler ; — ce que j'ai trouvé m'appartient ; — ceci a été pris sur la propriété de M. un tel ; il n'en souffrira pas, car il est riche ; — il n'y a rien à dire ; on ne l'a pas vu..... etc. ? Ce sont là des jugements erronés, servant de base à une morale relâchée et grossière. Il importe au plus haut point de les rectifier.

C'est toujours aussi vers le devoir, — le devoir sans conditions, — que les maîtres doivent orienter l'enseignement de la morale. Qu'ils ne disent pas aux élèves qu'il faut faire le bien en vue d'une récompense ou d'un avantage (Si vous travaillez avec application, votre nom figurera

au tableau d'honneur), ou éviter le mal pour échapper à une peine ou à un dommage. (Si vous mentez, personne ne vous croira plus). Non que l'on ne puisse faire appel parfois aux mobiles intéressés, surtout quand on a l'occasion de montrer l'accord de ces mobiles avec l'idée de devoir. Mais, avant tout, ce sont les motifs d'ordre moral qu'il faut indiquer et mettre en lumière. Tout autre argument n'a qu'une faible valeur. « La leçon de morale qui convient à l'école est « la leçon de morale » « pure » de tout alliage avec les mobiles intéressés ou les conseils de la prudence [1] ».

Le devoir a le caractère d'un impératif catégorique. Il faut faire le bien *parce qu'il est le bien*, sans considérer s'il est des avantages à obtenir ou des inconvénients à éviter. Tout notre enseignement moral doit être dominé par cette mâle et fière devise cornélienne :

Fais ce que dois, advienne que pourra !

A un autre point de vue, il y a lieu de recommander aux maîtres de formuler toujours en termes positifs les ordres et les « résolutions » par lesquels se termine généralement la leçon de morale : *Sois laborieux ; — Je veux être sincère*, etc. De telles paroles poussent l'enfant au bien, provoquent en lui un salutaire effort. Il n'est pas sans inconvénient, et sans danger même, d'exprimer, au contraire, ordres et « résolutions » en termes négatifs : *Ne sois pas paresseux ; — Je ne veux pas mentir*, etc..... Outre que ces maximes témoignent d'une moralité inférieure, elles tendent à suggérer, à déterminer l'acte dont elles veulent précisément empêcher la production.

En cela, la pédagogie s'appuie sur l'une des données de la psychologie pathologique, science qui, dans ces dernières années, « a mis en lumière le pouvoir moteur des idées, l'intime union de la pensée et du mouvement [2] ».

c. — L'enseignement de la morale doit s'adresser au cœur, à l'intelligence et à la volonté.

1. F. Gazin, *L'Enseignement de la morale dans les classes primaires*, Revue pédagogique, juin 1913.

2. P. Lapie, *La science de l'éducation*, Revue pédagogique; octobre 1915.

« *Enseignement par le cœur* », dit le programme. Nous ferons tout d'abord appel à la sensibilité de l'enfant, car en lui le cœur devance la raison. Si nous lui parlons du mensonge, par exemple, cherchons à lui en inspirer l'horreur ; disons-lui combien, en mentant, il s'avilirait et causerait de peine à tous ceux qui l'aiment. Si nous l'entretenons de la charité, éveillons en lui le sentiment de la pitié ; mettons sous ses yeux la misère de pauvres orphelins, privés de tout appui et de toute tendresse, de vieillards infirmes, dénués de ressources. Mais, pour l'émouvoir, il faut que nous soyons nous-mêmes émus. « Pour me tirer des pleurs, il faut que vous pleuriez », a dit le poète. Si nous n'éprouvions pas une forte répulsion pour le mensonge et une grande compassion pour ceux qui souffrent, nos paroles ne produiraient pas en lui une profonde et durable impression. « Un maître qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur », fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute ; un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. » (Instructions qui accompagnent les programmes.)

Quand l'enfant est ému, il devient facile d'*éclairer sa raison*. Nous lui ferons connaître alors (à moins qu'il n'appartienne à l'école maternelle ou au cours préparatoire) les motifs qui doivent le déterminer à agir moralement. (*Pourquoi* ne faut-il pas mentir ? *Pourquoi* faut-il être bon pour les malheureux ?...) La morale que nous enseignons n'est pas une morale révélée ; elle est une morale essentiellement basée sur la raison ; elle s'explique et se justifie. « La leçon morale, a dit M. Gréard, est avant tout une *instruction*. L'émotion est, de sa nature, fugitive, tandis qu'une vérité bien éclairée et bien établie sur de solides raisons demeure comme une force constante, insensible et lente, mais qui a du temps devant elle pour produire ses effets... Le premier fonds de ce qu'on nomme conscience morale, c'est la raison appliquée au discernement du bien. »

Et il ne suffit pas d'éclairer l'esprit. L'enseignement de la morale doit aussi *agir sur la volonté*. Nous n'apprenons pas la morale à l'enfant pour qu'il la sache, mais pour qu'il la pratique. « Rien ne vous sert, a dit M. Compayré,

de nourrir l'esprit de vos élèves des plus belles maximes morales, si ces maximes ne se traduisent pas par des actes. » Et comment arriver à obtenir l'application des préceptes enseignés ? En ayant recours à ces exercices pratiques, recommandés par le programme, qui tendent à mettre la morale en action dans la classe même, nous développerons le sentiment de la bonté chez l'enfant en l'amenant à partager son goûter avec un camarade pauvre ; nous lui inspirerons la douceur envers les animaux en créant dans l'école une Société protectrice des animaux utiles, l'esprit de prévoyance, d'économie et de solidarité en obtenant de sa famille qu'il soit membre participant de la Société de mutualité scolaire, etc. C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est aussi en faisant le bien qu'on apprend à le faire.

L'enseignement de la morale, nous le voyons, diffère de celui des autres matières du programme. Tandis que l'enseignement de la grammaire, du calcul, de l'histoire, de la géographie, des sciences..... ne fait appel qu'à l'intelligence, — et encore, assez souvent, qu'à une ou deux facultés intellectuelles seulement, — celui de la morale s'adresse à la fois au cœur, à l'intelligence et à la volonté. Il a pour but de *faire aimer* le bien, de le *faire connaître*, de le *faire vouloir*.

d. — L'enseignement de la morale n'est lié à aucune doctrine religieuse.

La loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire a exclu l'instruction religieuse du programme de l'école primaire. Nous lisons à ce sujet dans l'admirable lettre de Jules Ferry aux instituteurs : « L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école..... Le législateur a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église,..... de distinguer entre deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. »

Le principe de l'obligation scolaire entraînait nécessairement celui de la neutralité religieuse. L'école reçoit des enfants dont les familles sont catholiques, protestantes, israélites....., dont les pères sont parfois libres-penseurs

ou même athées. Comment pourrait-elle donner l'enseignement religieux à ces enfants ? Mais il est des principes essentiels de morale communs à toutes les religions, et sur lesquels tous les hommes sont d'accord : ce sont ces principes qu'elle doit enseigner. Les dogmes, qui varient avec les religions, et qui divisent les esprits, ne sont pas de son domaine.

La suppression de l'enseignement religieux à l'école primaire a excité bien des colères, non encore apaisées. *Ecole sans Dieu* ! a-t-on dit, comme pour infliger un outrage à l'école laïque. L'école laïque est l'école *sans* Dieu, soit ; mais elle n'est pas l'école *contre* Dieu. Si elle n'est pas confessionnelle, elle n'est pas antireligieuse non plus. Elle n'est pas hostile aux religions ; elle *les ignore*.

Ouverte à tous, elle insiste sur les devoirs qui rapprochent les hommes, et écarte tout ce qui est pour eux une cause de division. Elle enseigne aux enfants un commun idéal. Sans se soucier des critiques et des injures, elle ne cesse de les réunir dans une même admiration pour tout ce qui est noble et généreux, d'élever leurs cœurs et leurs esprits vers le beau, le vrai et le bien.

Mais cette union morale dans l'école n'est possible que par le respect absolu de la neutralité religieuse. Aussi, le maître, dans son enseignement, doit-il s'interdire tout commentaire, toute parole qui serait de nature à froisser les sentiments religieux de ses élèves et de leurs familles.

Jules Ferry, prévoyant les difficultés qu'allaient rencontrer les instituteurs dans l'enseignement de la morale, a indiqué cette règle pratique, que nul maître ne doit perdre de vue : « Au moment, dit-il, de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. *Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire.* Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de

l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qu'est la conscience de l'enfant. »

L'influence du maître sur les élèves ne s'exerce pas seulement par son enseignement. A côté de l'enseignement, il y a dans la classe les propos et les gestes, et ces propos et ces gestes ne doivent jamais être en désaccord avec les leçons. Sans doute, l'instituteur a le droit, personnellement, de faire adhésion à telle doctrine qui répond à ses conceptions, de pratiquer telle religion qui lui convient. Mais il ne doit pas chercher à propager ses idées dans l'école, à y faire œuvre de prosélytisme, fût-ce même d'une façon absolument indirecte. A cet égard, la réserve la plus absolue lui est prescrite. Observer la neutralité religieuse est l'un de ses devoirs les plus impérieux. Il est dans l'école le représentant de l'État laïque, et « l'État, comme on l'a très justement dit, ne connaît pas de religion précisément parce qu'il reconnaît les diverses religions de ses membres ». Les instructions officielles sont d'ailleurs d'une grande précision sur ce point. Elles disent : « L'instituteur peut remplir sa mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune croyance confessionnelle..... Il doit éviter comme une mauvaise action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part une opinion quelconque, un manque de respect et de réserve. »

Non que le maître doive observer la neutralité au point de n'oser aborder les sujets qui ont quelque rapport avec la religion. Dans l'enseignement de la morale, il aura à faire une série de leçons sur « le respect des opinions et des croyances d'autrui ». Au cours de quelques autres enseignements : géographie, histoire, instruction civique, il sera appelé à parler de la diversité des religions, à exposer des faits résultant de l'influence des idées religieuses. Qu'il traite ces questions avec tact, sans doute, mais *avec netteté*, car si la neutralité religieuse s'impose dans l'école,

la neutralité morale y serait condamnable. Qu'il profite de toutes les occasions qui lui seront offertes pour enseigner aux élèves le respect de toutes les croyances et pour s'efforcer de développer en eux le sentiment de la tolérance religieuse. L'école, grâce à son action, assurera ainsi un inestimable bienfait. En faisant pénétrer la tolérance dans les âmes, elle travaillera à réaliser notre idéal social, tout pénétré de bonté, de concorde et de justice. Elle sera la grande ouvrière de l'avenir.

Ainsi, la neutralité religieuse doit être observée à l'école, par respect pour les familles, dont il ne faut pas blesser les croyances, et par respect aussi pour l'enfant. « Nous voulons envelopper cette petite personne sacrée d'une protection sainte ; nous respectons en elle les droits futurs du futur citoyen ; nous ne voulons pas faire entrer d'idées préconçues dans ce cerveau malléable. Nous voulons que, sortant de cette frêle enveloppe, la liberté du citoyen puisse complètement s'épanouir, que l'enfant, devenu homme, puisse librement choisir sa route à travers les sentiers qui s'offriront à sa jeunesse enthousiaste [1]. »

IV. — Les programmes de morale à l'école maternelle et à l'école primaire

A l'école maternelle. — A l'école maternelle, point d'enseignement proprement dit de la morale : il s'agit, là, tout simplement, de faire contracter aux enfants des habitudes d'ordre, de politesse, d'obéissance, de bonne humeur, de serviabilité. Cette éducation morale résulte de la vie même de l'école. Elle se fait surtout par les jeux individuels et collectifs (respect de la règle), par les exercices ménagers (soins personnels et soins domestiques), par les services que les plus âgés sont invités à rendre aux plus jeunes (entr'aide, tutelle d'un petit par un grand), par les responsabilités qui peuvent être proposées aux élèves (tenue de l'école, soins à donner à des plantes, à des animaux inoffensifs, etc.).

1. Viviani, *Discours au Sénat ;* 24 mars 1914.

A l'école primaire : — *a.* — *Cours préparatoire.* — Au cours préparatoire, pas de leçons spéciales : l'enseignement de la morale y est donné sous la forme de causeries très simples, mêlées à tous les exercices de la classe et de la récréation.

***b.* — *Cours élémentaire.* — Bien que plus développé que celui du cours préparatoire, le programme de morale du cours élémentaire ne comporte pas un ensemble de leçons liées les unes aux autres. Le maître, qui connaît ses élèves, choisit lui-même les sujets sur lesquels il lui paraît nécessaire d'insister (qualités à développer, défauts à corriger). Les leçons ont le caractère d'entretiens familiers ; souvent elles sont faites à l'occasion d'une lecture (récit, exemple, parabole, fable). Elles sont toujours accompagnées d'exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même. (Voir, à ce sujet, les indications du programme, qui sont très suggestives).**

***c.* — *Cours moyen et cours supérieur.* — Comme dans le cours précédent, l'enseignement de la morale comprend aux cours moyen et supérieur des entretiens, des lectures avec explications et des exercices pratiques. Mais ici, les programmes sont précis et prévoient des leçons qui se suivent d'après un ordre déterminé.**

Au cours moyen, il y a lieu de coordonner les leçons et les lectures de manière à « n'omettre aucun point important du programme ».

Au cours supérieur, les élèves doivent recevoir, « en une série régulière de leçons, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la morale sociale ».

V. — Temps consacré à l'enseignement de la morale. — Heure de la leçon de morale

L'article 19 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887 dit qu' « il y aura *chaque jour*, dans les deux premiers cours de l'école, au moins une leçon consacrée à l'instruction morale. »

Mais l'instruction civique se trouvant jointe, dans

l'énumération des matières du programme, à l'instruction morale (*l'instruction morale et civique*), il en résulte que beaucoup de maîtres n'accordent que trois leçons par semaine à la morale et réservent les deux autres à l'instruction civique. Celle-ci fait ainsi tort à celle-là.

Et cependant, en réalité, l'instruction civique se rattache moins à la morale qu'à l'histoire et à la géographie (V. art. 19, § 3, de l'arrêté du 18 janvier 1887). Elle a sans doute un caractère éducatif ; elle a pour but de faire connaître à l'enfant les devoirs qu'il aura à remplir plus tard comme citoyen. Mais elle comprend aussi un grand nombre de notions positives sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France ; elle nécessite tout un ensemble de leçons purement didactiques ne s'adressant qu'à l'intelligence, et dans lesquelles, par conséquent, on chercherait vainement à faire appel au cœur et à la volonté. Si, d'autre part, l'instruction civique comporte aussi des leçons sur le respect dû à la loi, sur les obligations du citoyen, le service militaire, le paiement de l'impôt, le vote, il est à remarquer que ces mêmes sujets figurent également au programme de morale.

Il faudrait donc revenir à la leçon de morale *quotidienne*. Des maîtres ne manqueront pas de se récrier : « Quoi, une leçon de morale chaque jour ! » Oui, les instructions officielles le veulent, et il n'est pas trop d'ailleurs d'un effort de chaque jour pour produire une impression durable au point de vue moral. La parole du maître, c'est la goutte d'eau qui tombe sur la pierre et qui, à la longue, finit par y marquer son empreinte.

Non qu'il s'agisse de faire une *nouvelle* leçon chaque jour. A raison de deux leçons nouvelles par semaine, — soit 60 ou 70 leçons par an, — un maître peut facilement enseigner tout le programme. Les autres leçons de morale consisteront dans des lectures avec explications et dans la récitation des résumés ; un certain nombre seront aussi consacrées aux revisions.

La leçon de morale est généralement faite le matin, au commencement même de la classe. Elle est ainsi comme une *élévation* de l'âme, comme l'heureux prélude du travail scolaire. L'enfant est, à ce moment-là, dans les meilleures dispositions pour écouter la parole du maître et

pour prendre de bonnes résolutions, qui s'affermiront dans le courant de la journée.

Les avis, cependant, ne sont pas unanimes sur ce point. On a essayé, assez récemment, de montrer que la leçon de morale serait mieux placée à la fin de la classe qu'au commencement [1]. Les raisons invoquées à l'appui de cette opinion ne nous paraissent pas convaincantes. Pendant la dernière demi-heure de la journée, l'attention générale fait souvent défaut dans la classe ; les élèves n'écoutent que d'une oreille distraite ; ils songent à la sortie..... Le maître lui-même est fatigué. Est-ce le moment que l'on choisira pour faire la leçon de morale, c'est-à-dire la leçon la plus vivante de l'école, et la plus pénétrante aussi, puisqu'elle doit « atteindre au vif de l'âme » ?

VI. — Méthode à suivre

Il va sans dire que toute leçon de morale *aura été préparée* par le maître. C'est par l'étude attentive d'un sujet que nous arrivons à produire en nous l'évidence et la conviction. Une leçon improvisée abonderait en redites, serait banale et superficielle.

La leçon de morale n'aura pas le caractère d'un sermon. Un sermon, fût-il laïque, ne plaît guère à l'enfant.

Elle ne consistera pas non plus dans la lecture pure et simple du livre de morale, car, — et ce sont les expressions mêmes de Jules Ferry, — « il ne faudrait pas que le livre de morale vînt en quelque sorte s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme de vos élèves ».

Elle sera faite, suivant les termes du programme, sous la forme d' « entretiens », c'est-à-dire de causeries, ou au moyen de « lectures avec explications », toujours accompagnées de questions. La méthode interrogative est en effet la méthode qui convient vraiment à l'enseignement de la morale. S'il s'agissait d'histoire ou de géographie, nous aurions beau questionner les élèves, nous ne ferions

1. Georges Maurice, *L'heure de la morale*, Revue pédagogique, avril 1914.

jamais, assurément, jaillir de leur esprit les réponses désirées, par exemple que l'Édit de Nantes a été signé en 1598, ou que le Tchad est un lac africain. Mais tout n'est pas étranger à l'enfant en morale. A l'âge où il arrive à l'école, il a déjà un secret instinct du bien et du mal, le sentiment plus ou moins vague de quelque chose qu'il faut faire et de quelque chose qu'il ne faut pas faire. Les notions essentielles de la morale sont chez lui « à l'état de germes naissants et fragiles et n'ont pas entré profondément en lui ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées. » (Instructions officielles.) C'est à nous qu'il appartient, dans un entretien ou un commentaire d'un caractère familier, de les préciser, de les éclairer et de les fixer dans la conscience.

En procédant ainsi, nous aurons le sentiment que nous faisons œuvre utile, que nous exerçons une bonne et réelle influence sur les enfants. C'est la pensée qu'a exprimée M. Jacoulet, inspecteur général, dans les lignes suivantes : « Je ne saurais dire le plaisir et l'intérêt profond que j'ai souvent pris à ces causeries avec des enfants. Au premier abord, ils étaient bien un peu effarouchés quand un monsieur qu'il ne connaissait pas leur demandait sans préparation : « Avez-vous menti quelquefois ? » ou bien : « Avez-vous une conscience ? », etc., mais la glace était bien vite rompue ; les physionomies s'éveillaient, les langues se déliaient, les réponses se pressaient, pas toujours heureuses, mais enfin c'étaient des réponses. Ces petites intelligences avaient travaillé ; ces petites consciences avaient été remuées, et, pour finir, nous prenions ensemble l'engagement d'avoir horreur du mensonge et d'obéir toujours à la voix de notre conscience. A renouveler six fois par jour cet exercice, il y avait bien quelque fatigue, mais il y avait des compensations aussi, et l'une des meilleures était la pensée que j'avais démontré aux instituteurs qui m'entendaient que, pour faire une leçon de morale, il suffit d'aimer le bien et d'aimer les enfants [1]. »

Au cours de la causerie toujours simple, mais d'un ton

1. Jacoulet, *Notes d'inspection*, Revue pédagogique ; décembre 1895.

élevé, qu'est la leçon de morale, les élèves sont appelés, on le voit, à faire un retour sur eux-mêmes et à réfléchir. La parole du maître, simple, pénétrante, éveille peu à peu les consciences qui sommeillent.....

Une *lecture*, qui est comme l'illustration de la leçon, vient compléter et fortifier l'impression reçue. Cette lecture doit être choisie de telle sorte qu'elle puisse émouvoir l'enfant et exciter en lui des sentiments généreux.

Les idées essentielles de la causerie ou de la lecture risqueraient de demeurer vagues et flottantes dans l'esprit des élèves : il est nécessaire de les condenser dans un *résumé*. Ce résumé, court (4 ou 5 lignes au plus), simple et substantiel à la fois, destiné à être appris par cœur, sera écrit sur un cahier spécial. Il se terminera par une résolution, par une pensée, une maxime facile à retenir. « Aie dans ton esprit, a dit Marc-Aurèle, de ces maximes courtes, fondamentales, qui, dans les moments de trouble, donnent la sérénité à ton âme. » Au cours élémentaire, une simple résolution pourra tenir lieu de résumé.

Les *morceaux choisis*, comme les lectures, sont propres à corroborer et à illustrer l'enseignement de la morale. Ils offrent même l'avantage, étant confiés à la mémoire, de bien fixer la leçon dans l'esprit des élèves. M. Jacoulet, dans les *Notes d'inspection* déjà indiquées, pense qu'il serait désirable d'établir une certaine concordance entre les morceaux choisis et les diverses parties du programme de morale. Cette concordance existe déjà d'ailleurs dans un assez grand nombre d'écoles, ainsi qu'en témoigne le tableau affiché dans les classes et qui présente deux titres : à gauche, celle des principales questions du cours de morale, à droite, celle des morceaux choisis se rapportant à chacune d'elles.

De temps à autre, le maître donnera à traiter, en composition française, un *sujet de morale*. Le sujet choisi ne sera pas le résumé pur et simple d'une leçon ; il serait peu intéressant et n'exigerait qu'un effort de mémoire. Il fera appel à la sensibilité de l'enfant, à sa réflexion, à son jugement ; il consistera parfois dans un problème moral (Exemples : Un élève a commis en votre présence une vilaine action. Le maître recherche le coupable. Devez-vous le dénoncer ? Dans la négative, que ferez-vous ? —

Votre ami Paul vient vous proposer une promenade au moment où vous vous disposez à faire une lecture à votre grand-père aveugle. Quelle détermination prendrez-vous ?)

Beaucoup de maîtres, ayant suivi en cela les conseils qui leur ont été donnés, ont un *Carnet de morale*, — que quelques-uns négligent peut-être de rajeunir un peu. Il est désirable que les jeunes maîtres tiennent aussi ce carnet, dont l'élaboration leur sera extrêmement profitable. Les indications suivantes peuvent, à cet égard, leur fournir une utile méthode de travail :

1° *Objet de la leçon* (idées essentielles à développer ; questions importantes à poser) ;

2° *La lecture* ou *les lectures à l'appui* (indication des ouvrages où elles se trouvent) ;

3° *Le résumé de la leçon* (quatre ou cinq lignes ; à la suite, résolution, maxime, pensée, etc.) ;

4° *Le morceau choisi concordant avec la leçon de morale* (indication de l'ouvrage où il se trouve) ;

5° *Sujet de rédaction à l'appui de la leçon.*

La tenue régulière de ce carnet permet de donner un enseignement de la morale à la fois méthodique et substantiel. Tout maître qui a le souci du mieux éprouvera le besoin d'apporter chaque année des modifications aux notes et indications diverses relatives aux divers sujets étudiés. Aussi est-il nécessaire de laisser une page en blanc à droite ou à gauche de chaque leçon. « Voilà bien l'enseignement vivant, celui qui progresse, qui se corrige, qui se complète : ce n'est pas l'enseignement d'un livre, c'est l'enseignement d'un homme [1]. »

VII. — Nécessité de rattacher les notions morales à un principe dominateur

Notre enseignement moral, considéré dans son ensemble, est trop fragmentaire. En général, nulle préoccu-

1. F. Buisson, *A propos des carnets de morale*, Revue pédagogique, 1895.

pation chez les maîtres d'en relier entre elles les différentes parties. De nouveaux devoirs viennent incessamment s'ajouter, au cours des leçons, aux devoirs déjà enseignés. Comment l'enfant fera-t-il pour se rappeler et pour remplir plus tard tous ces devoirs, que ne domine aucune idée directrice, que n'éclaire aucun grand principe?

Les notions morales devraient former un ensemble cohérent, simple, bien ordonné, et c'est au contraire à l'état de morcellement, d'émiettement, qu'elles sont présentées aux élèves. Il ne serait pas impossible, cependant, de les rattacher à un principe dominateur qui, sans cesse rappelé, serait pour l'enseignement de la morale ce qu'est l'idée générale dans le commentaire d'une lecture ou d'un morceau choisi. Il en résulterait plus de facilité et plus d'intérêt pour les maîtres dans l'exposition de leurs leçons, en même temps qu'un notable allègement pour l'esprit des élèves.

Quel serait ce principe? Les opinions peuvent différer à cet égard. Nous nous rangeons volontiers à l'avis de M. B. Jacob et de M. J. Payot, qui considèrent le *respect de la personnalité humaine* comme étant, en morale, le principe dominateur.

« L'humanité, dit M. B. Jacob, marche et monte en marquant chacune de ses étapes et de ses ascensions par un respect toujours plus grand pour la personnalité humaine. Et si le respect de la personnalité humaine est notre principe fondamental, si c'est l'éternel honneur de la Révolution française de l'avoir affirmé avec une énergie incomparable dans sa Déclaration des droits de l'homme, croyez-vous qu'il vous soit impossible de faire comprendre ce principe et de le faire entrer au plus profond du cœur de l'enfant ou de l'adolescent qui nous est confié [1] ? »

Et, de son côté, M. J. Payot s'exprime ainsi : « La grande idée de la dignité humaine, de la valeur de la personnalité humaine, et par suite de l'obligation d'avoir pour la personnalité d'autrui un respect absolu, voilà le fond essentiel de toute culture morale..... Tous les devoirs

1. B. Jacob, *Pour l'Ecole laïque*, Ed. Cornély, édit.

particuliers découlent de cette valeur absolue de la personnalité humaine [1]. »

Il ne serait pas très difficile de faire comprendre dans nos classes, aux plus grands élèves tout au moins, le principe du respect de la personnalité humaine. L'enfant voit tous les jours des animaux malpropres, gourmands, violents, qui se ruent sur des animaux plus faibles qu'eux. De même, ne voit-il pas des personnes qui n'ont aucun souci de la propreté et qui se montrent sensuelles, égoïstes, méchantes? Il constate que ces personnes se ravalent, se mettent en quelque sorte au rang des animaux ; elles ne respectent pas en elles la dignité humaine. Et si lui-même est frappé par un camarade plus fort, n'en est-il pas indigné, révolté? Il traite de lâche le brutal ; il le déteste et il s'en écarte. Voudrait-il l'imiter? Non, il sent que cela est injuste ; d'instinct, il comprend qu'il y a en tout être, et même chez l'enfant le plus faible, le plus débile, quelque chose de sacré, qui a droit au respect de tous.

A chaque instant, dans le cours de morale, le maître aura l'occasion de lui parler de ce respect, que chacun se doit à lui-même et qu'il doit aux autres.

L'homme qui est malpropre, grossier, qui s'enivre, qui ment, ne respecte pas en lui la personnalité humaine. Et celui qui frappe son voisin, qui traite durement ses domestiques, qui vole, qui calomnie, ne la respecte pas chez les autres.

La nation forte et ambitieuse, qui foule aux pieds de solennels traités, qui attaque une nation faible et pacifique, ne se montre nullement soucieuse de respecter la personnalité humaine, prise ici collectivement, et fait preuve d'une moralité inférieure.

Il est à remarquer, en effet, que plus les hommes se laissent dominer par leurs instincts égoïstes et brutaux, moins ils respectent la personnalité humaine, et que, moins ils manquent à ce respect, plus ils s'élèvent moralement.

Le respect de la personnalité humaine chez les autres se confond avec le devoir de justice. L'on n'est pas juste pour autrui, et on ne respecte pas en lui la dignité hu-

1. J. Payot, *Aux instituteurs et aux institutrices*, A. Colin, édit.

maine, si on attente à sa vie ou à sa liberté, si on s approprie ses biens, si on porte atteinte à sa réputation, à son honneur, à sa conscience. Mais, si tout homme est en droit d'exiger le respect, en lui, de la personnalité humaine, il a le devoir de témoigner aux autres le même respect. Nul n'est tenu de s'incliner devant une personnalité hautaine et orgueilleuse qui outrepasse ses *droits* et méconnaît ses *devoirs*. Le respect de la personnalité humaine n'a sa pleine valeur que par la *réciprocité*.

Tout maître bien pénétré de ces vérités reconnaîtra que le respect de la personnalité humaine peut être considéré comme le principe dominateur en morale. Il y rattachera, en vue d'une coordination nécessaire, les multiples devoirs qu'il expose chaque jour. Il le rappellera souvent, pour donner à ses leçons l'unité et l'intérêt. Ce principe sera comme un phare lumineux qui éclairera son enseignement.

Le respect de la dignité humaine implique de notre part un constant effort. Il faut faire effort pour être sobre, pour être laborieux, pour être juste, etc. De là, comme corollaire, la nécessité de cultiver la volonté. On ne poussera jamais assez l'enfant à lutter contre ses instincts égoïstes ; on n'excitera jamais assez en lui l'énergie morale. Que des lectures, destinées à illustrer les leçons de morale, viennent exalter ces qualités bien françaises : le courage, la ténacité, l'héroïsme. De telles lectures sont merveilleusement propres à provoquer l'effort, à élever les cœurs, à tendre les volontés vers le bien [1].

Conclusion

En résumé, l'enseignement de la morale est l'un des enseignements les plus importants de l'école ; il y a la première place. Toujours simple sans cesser d'avoir un

1. Dans un article de la *Revue pédagogique* (juin 1913) : l'*Enseignement de la morale dans les classes primaires*, M. F. Gazin, inspecteur d'Académie, propose de faire contribuer toutes les notions morales à la création, à l'école, du « culte de la vie héroïque ».

caractère élevé, modeste et ambitieux tout à la fois, dégagé de toute doctrine religieuse, il a pour but de faire connaître à l'enfant les principes essentiels de la moralité humaine et de les faire pénétrer même si profondément dans son esprit qu'il ne puisse les oublier jamais. Et la morale ne lui est pas seulement enseignée pour qu'il la sache ; elle lui est encore et surtout enseignée pour qu'il la pratique. Suivant l'expression d'un philosophe contemporain, « l'idée, en lui, doit toujours être soudée à l'acte ». Plus son amélioration sera marquée, mieux vaudra l'enseignement moral à l'école.

Aussi, est-il nécessaire que le maître, — qui, par son langage et sa conduite, sera « le plus persuasif des exemples », — s'applique tout particulièrement à former la conscience de l'enfant. Qu'il se pose à lui-même très souvent ces questions : « Que vaut mon enseignement de la morale? Mes élèves deviennent-ils plus laborieux, plus sincères, plus délicats, plus justes, etc..... La constatation en est parfois difficile, car, en morale, les progrès sont lents. Mais qu'il ait foi en son œuvre, foi aussi en l'avenir. Qu'il ne se laisse jamais décourager ; qu'il ait toujours présent à l'esprit ce mot de Jules Simon : « En aucune chose, il n'est donné à l'homme d'atteindre à l'idéal ; sa gloire est d'y marcher ! »

= Sujets à traiter =

I. — *Un éducateur a écrit :*

« On n'apprend pas la morale à l'enfant pour qu'il la sache, mais pour qu'il la pratique. »

Commentez cette pensée. Par quels moyens devez-vous chercher à l'appliquer dans votre classe ?

II. — *Commentez ces paroles de Jules Ferry :*

« Les leçons de morale veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire c'est pour ainsi dire le père de famille, dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment. (Lettre aux instituteurs.)

A quelles conditions le maître peut-il, d'après vous, donner à l'enseignement de la morale le caractère indiqué par Jules Ferry dans ces quelques lignes?

III. — *Expliquez cette maxime pédagogique :*

« Instruire est bien, élever est mieux. »

IV. — *Montrez comment, en dehors des leçons proprement dites d'instruction morale, tous les enseignements de l'école, s'ils sont bien compris, peuvent et doivent concourir, dans une certaine mesure, à l'éducation morale des enfants.*

V. — « Il n'est pas d'une bonne méthode morale, ni même d'une bonne hygiène, de recommander la vertu par le vice, l'honnêteté par le mensonge, le paradis par la peur de l'enfer. Cette obliquité des moyens est déjà une obsession de la faute, la tyrannique préoccupation du mal. Ce n'est pas du diable qu'il faut aller à Dieu. » (*L. Boisse.*)

Commentez et appréciez cette pensée.

VI. — *Il est des maîtres qui sentent la nécessité de rattacher les multiples devoirs enseignés à l'école à un principe dominateur. Quel pourrait être d'après vous, ce principe dominateur ? Raisons à l'appui.*

VII. — *Discutez cette pensée de Jean-Jacques Rousseau :* « La seule leçon de morale qui convienne à l'enfant, et la plus importante à tout âge, est de ne faire de mal à personne. »

CHAPITRE XIII

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

La lecture est à la base même de l'enseignement. Elle est l'étude vraiment primordiale et fondamentale, sans laquelle aucune autre ne pourrait être abordée. Suivant une expression très juste, la lecture est une « connaissance instrumentale » ; elle est en effet l'instrument qu'utilise l'enfant pour arriver à d'autres connaissances. Aussitôt qu'il sait lire, et avant même qu'il ne lise bien couramment, il fait de petits exercices écrits (copie, orthographe, vocabulaire). Bientôt, il lui est possible d'apprendre dans ses livres de courtes leçons, et, un peu plus tard, il peut lire lui-même de beaux récits

Qui le font pleurer et sourire.

La lecture devient insensiblement pour lui la clef merveilleuse qui lui ouvre le riche domaine de la pensée. Avantage inestimable ! Que l'on songe à tout ce dont est privé l'homme qui ne sait pas lire.

Il importe donc, malgré les difficultés du début, que le jeune écolier apprenne à lire le plus rapidement possible. Cette étude lui sera facilitée par le patient dévouement et par l'ingéniosité des maîtres ; elle sera aussi rendue plus rapide par l'emploi d'une bonne méthode.

I. — Choix d'une méthode de lecture.

Les différentes méthodes

Les méthodes de lecture abondent, et chaque auteur, dans la préface, vante la sienne. Laquelle est la meilleure? Le maître ne peut évidemment faire à cet égard un

choix judicieux que s'il est à même de bien distinguer le caractère de chaque méthode, d'en reconnaître les avantages et les inconvénients. D'où la nécessité pour lui d'avoir quelques idées précises sur la question des méthodes.

Malgré leur infinie variété, les méthodes de lecture peuvent se ramener à un nombre de types assez restreint.

Si l'on considère l'*appellation* des lettres (ou la manière d'*appeler*, de désigner les lettres), elles sont au nombre de deux : 1° la méthode de l'ancienne appellation ; 2° la méthode de la nouvelle appellation.

Si, d'autre part, l'on considère l'*épellation* (ou manière d'*épeler* chaque syllabe d'un mot), elles sont au nombre de trois : 1° la méthode de l'ancienne épellation ; 2° la méthode de la nouvelle épellation, à laquelle se rattache la méthode désignée sous le nom de « méthode phonique » ; 3° la méthode sans épellation.

II. — Méthodes d'appellation

a) **Méthode de l'ancienne appellation.** — D'après la méthode de l'ancienne appellation, les lettres sont désignées par leur *nom usuel* (bé, cé, dé, effe, ...) et non par leur valeur phonique (be, que, de, fe.....). Le maître qui veut faire lire à l'enfant le mot *table*, par exemple, lui fait dire: té, a, *la*, — bé, elle, é, *ble*, — *table*. Les lettres, on le voit, ne sont plus exactement prononcées, une fois réunies, comme elles l'étaient, prises isolément. Il en est de même pour tous les mots. D'où une grande difficulté pour l'enfant, qu'une telle anomalie déroute. Déjà, au XVII^e^ siècle, les maîtres de Port-Royal avaient montré ce qu'il y a de défectueux dans cette méthode. L'un d'eux, Guyot, dit notamment : « Par exemple, on fait appeler à un enfant ce mot : *bon*, lequel est composé de trois lettres, *b*, *o*, *n*, qu'on lui fait prononcer l'une après l'autre. Or, *b* prononcé seul fait *bé*, *o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle ; mais *n* seule fait *enne* : comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres

l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son, *bon ?* On lui a fait prononcer quatre sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir : *bon*. Voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre, et il n'apprend à les assembler que parce que son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles cet unique son : *bon*. »

En outre, la méthode de l'ancienne appellation ne disposait pas les lettres dans un ordre logique, n'offrait aucune classification raisonnée des syllabes et des mots. Elle n'avait d'une *méthode* que le nom.

Elle présentait pourtant un avantage : les enfants apprenaient tout de suite à connaître le véritable nom des lettres, celui qu'elles ont dans le langage usuel et dans le vocabulaire scientifique. Cette connaissance demeurait acquise et n'était pas sans favoriser non plus l'étude de l'orthographe.

b) **Méthode de la nouvelle appellation.** — Dans la méthode de la nouvelle appellation, connue aussi sous le nom de méthode de Port-Royal, les lettres sont désignées d'après leur *valeur phonique* (be, que, de, fe.....) et non plus d'après leur nom ordinaire. Pour la lecture du mot *salade*, par exemple, on ne fait plus dire : esse, a, *sa*, — elle, a, *la*, — dé, é, *de*, mais : se, a, *sa*, — le, a, *la*, — de, e, *de*. L'enfant n'éprouve ainsi aucune peine à assembler une consonne et une voyelle pour en faire une syllabe. Une simple élision de l'e suffit (s a, *sa ;* — l a, *la*, ...). L'enseignement de la lecture y gagne en simplicité et en rapidité.

Les partisans de la méthode d'ancienne appellation objectent que l'enfant, à qui l'on apprend les lettres d'après leur valeur phonique, est obligé d'en apprendre aussi, et en même temps, leur nom usuel, — ce qui est nécessaire en vue de l'épellation des mots, plus tard, dans les dictées. Nous ne nions pas qu'il soit utile que l'enfant connaisse le nom usuel des lettres. Mais, afin de ne rien brouiller dans son esprit, nous attendrons qu'il sache lire pour commencer cette étude qui, nul ne l'ignore, se fait très rapidement.

III. — Méthodes d'épellation

a) **Méthode de l'ancienne épellation.** — La méthode de l'ancienne épellation distingue les syllabes d'un mot et fait désigner *toutes* les lettres de chaque syllabe, soit d'après leur nom usuel (ancienne appellation), soit d'après leur valeur phonique (nouvelle appellation). Les lettres sont réunies pour constituer la syllabe, et les syllabes, toujours décomposées en leurs éléments, sont rassemblées pour former le mot. Ainsi, le mot *plumage* est épelé de la manière suivante par l'ancienne appellation : pé, elle, u, *plu ;* — emme, a, *ma,* — *pluma ;* — gé, e, *ge,* — *plumage.*

L'épellation associe le souvenir auditif au souvenir visuel, ce qui ne peut que favoriser les progrès en lecture. Elle a aussi l'incontestable avantage de faciliter l'étude de l'orthographe. L'enfant, astreint à distinguer et à nommer les lettres d'un mot, apprend tout naturellement à bien écrire ce mot.

b) **Méthode de la nouvelle épellation.** — La méthode de la nouvelle épellation, comme la méthode précédente, décompose les mots en syllabes, mais ne désigne pas toutes les lettres de chaque syllabe. Elle ne considère que deux parties dans toute syllabe, quelle qu'elle soit : le *son* (produit simple de la voix, sans modification : *a, i, u, in, an.....*) et l'*articulation* (modification du son, par suite de l'adjonction d'une consonne : *b-a,* — *r-i,* — *l-u,* — *f-in,* — *r-an.....*). Ainsi, le mot *voisin* est épelé : ve, oi, *voi,* — se, in, *sin ;* — *voisin.*

Cette méthode implique nécessairement l'étude préalable des voyelles composées (in, en, an, eu, au.....) et des diphtongues (oi, ui, ..., bl, cl.....). Elle favorise moins l'enseignement de l'orthographe que la méthode de l'ancienne épellation, mais, quand l'enfant sait déjà bien syllaber, rien n'empêche le maître de lui faire épeler entièrement les syllabes dans lesquelles entrent des voyelles composées et des diphtongues.

c) **Méthode phonique.** — La méthode dite « phonique » se rattache assez étroitement à la méthode de la nouvelle

épellation. Comme cette dernière méthode, elle simplifie l'épellation, ne décompose ni les voyelles composées ni les diphtongues. Elle en diffère en ce qu'elle fait l'élision de l'e muet dans les consonnes : c'est là surtout sa caractéristique. L'émission de voix particulière à chaque consonne se prolonge jusqu'à ce que celle-ci soit liée à la voyelle qui suit. (Exemple : f f f..... a, fa).

Il est impossible, en réalité, de faire sonner ou entendre une consonne seule, c'est-à-dire sans le secours d'une voyelle. (Que l'on se reporte d'ailleurs à l'étymologie du mot *consonne ; qui sonne avec*). Quelle que soit la souplesse de l'organe vocal, quelque précaution que l'on prenne, l'e muet se fait sentir plus ou moins ; sa suppression ne saurait être totale.

D'autre part, s'il est relativement facile de joindre à une voyelle les consonnes sifflantes s, z, f, v, et la consonne roulante r, dont le son se prolonge aisément, il n'en est pas de même des consonnes muettes : m, n, l, t, d, p....., qui ne peuvent se faire entendre que par une émission de voix de très courte durée. L'enfant est obligé de répéter rapidement chacune d'elles pour arriver à la joindre à la voyelle suivante, et il n'y parvient souvent qu'au moyen de mouvements de lèvres disgracieux et d'émissions de voix parfois choquantes. Ces inconvénients sont marqués surtout pendant la période du début, alors que l'élève hésite et tâtonne ; ils s'atténuent au fur et à mesure que se réalisent les progrè en lecture. Ces progrès, il faut le reconnaître, sont le plus souvent rapides, et la méthode phonique conduit assez vite à la lecture courante.

Il est à remarquer que la méthode phonique, contrairement à la méthode sans épellation, dont il va être parlé, sépare la consonne de la voyelle (v v v, ... u, vu) et qu'elle divise ainsi la difficulté. Cette distinction des deux éléments est très apparente au début ; elles disparaît aussitôt que l'enfant arrive à lire avec une certaine sûreté.

d) **Méthode sans épellation.** — Cette méthode se borne à détacher les unes des autres les syllabes d'un mot ; elle fait ensuite prononcer chaque syllabe par une seule émission de voix. Ainsi le mot *besoin* se lit : *be-soin*, le mot *obstacle : ob-sta-cle*.

A ne plus vouloir faire du tout épeler les mots, on arrive à une exagération fâcheuse. Trop de difficultés se trouvent accumulées et rebutent l'enfant. En toute chose, il faut aller du simple au composé : c'est là d'ailleurs le propre d'une *méthode*. Dans l'enseignement de la lecture, comme dans les recherches de la science, le principe à suivre est celui qu'a posé Descartes : « Diviser les difficultés en autant de parcelles que faire se peut et qu'il est requis pour les mieux résoudre. »

Après avoir passé en revue les différentes méthodes de lecture, le maître, à l'école primaire, ou la maîtresse, à l'école maternelle [1], adoptera celle qui lui paraît la plus rationnelle et la plus simple. Il aura, nous semble-t-il, assez vite fait son choix, et ses préférences iront soit à la méthode de la nouvelle épellation combinée avec celle de la nouvelle appellation, soit à la méthode phonique.

IV. — Quelques procédés particuliers

La préoccupation de rendre l'enseignement de la lecture facile et même agréable aux débutants explique l'emploi de certains procédés particuliers, au nombre desquels nous citerons le *procédé phonomimique*, les méthodes *à images* et les méthodes *à lettres mobiles*.

a) Le procédé phonomimique, dû à Grosselin, associe un geste à l'étude de chaque lettre. Le maître qui veut apprendre à l'enfant la lettre *s*, par exemple, fait avec la main un mouvement ondulatoire rappelant la reptation du serpent ; ou bien, s'il veut lui apprendre la lettre *t*, il fait, en portant plusieurs fois, et alternativement, le bras à gauche et à droite, un mouvement qui figure celui du balancier (*tic, tac*). Tout en étudiant la lettre, l'enfant fait le mouvement correspondant, qu'il arrive à exécuter en quelque sorte inconsciemment.

L'emploi de ce procédé n'est pas sans attrait pour les

1. A l'école maternelle, ce n'est qu'aux élèves de la *grande section* (5 à 6 ans) que doit être donné l'enseignement de la lecture. (Programme du 18 janvier 1887).

débutants et facilite vraiment l'étude de la lecture. Tel enfant, qui est embarrassé en présence d'une lettre, n'hésite plus quand il a vu le maître faire le geste dont elle est d'ordinaire accompagnée : le geste lui *suggère* aussitôt le nom de la lettre. La mémoire du mouvement se trouve ainsi utilement associée à celle de l'œil et à celle de l'oreille. Il y a lieu d'ajouter que le procédé phonomimique donne satisfaction au besoin d'activité, si impérieux chez les jeunes enfants, qu'il se prête admirablement à l'enseignement collectif, et qu'il apporte dans la classe la vie et l'animation.

Ce procédé, en usage surtout dans les écoles maternelles, où il fut introduit par Mme Pape-Carpantier, est parfois employé aussi dans les cours préparatoires des écoles primaires. Nous connaissons, dans le département de la Seine, un assez grand nombre de maîtres qui s'en montrent partisans convaincus, et qui attribuent à la phonomimie la rapidité des résultats obtenus par eux en lecture.

b) L'emploi des méthodes *à images* vise au même but que le procédé phonomimique. L'image remplace le geste. Un bœuf, représenté au commencement d'une page, rappelle le *b*, une pipe rappelle le *p*. L'image, comme le geste, joue le rôle de repère phonétique ; elle suffit bien souvent à faire retrouver à l'enfant le nom d'une lettre qui n'était pas encore suffisamment fixé dans sa mémoire[1].

Le livre à images est à la fois pour le débutant, un livre de lecture et un album. Aussi, comme il aime ce premier livre ! Comme il se plaît à le feuilleter !

c) *Les lettres mobiles*, imprimées sur de petits carrés en bois ou en carton, sont accompagnées d'une tablette inclinée offrant un rebord destiné à les recevoir au cours de la leçon. Leur emploi tend à donner de l'attrait et de la vie à l'enseignement de la lecture, à fixer et à soutenir l'attention de l'enfant. Ce dernier, en effet, doit choisir les lettres qui lui sont demandées, les placer comme il convient sur la tablette, de manière à former une syllabe, puis un mot. Il agit, il combine, il est intéressé. Un autre avantage

1. Voir la *Méthode de lecture* de Pierre, Minet et Martin, qui réunit les avantages de la méthode de la nouvelle épellation et ceux de la méthode à images. — F. Nathan, éditeur.

est à signaler : un tableau de lecture ou un chapitre du livret est d'ordinaire bien vite lu et même assez rapidement su par cœur. L'usage des caractères mobiles permet de varier les mots et les petites phrases d'application qui accompagnent l'étude de tout élément de lecture. Mais ce procédé exige beaucoup de temps ; il se prête mal à l'enseignement collectif et ne saurait être employé dans les classes nombreuses. Il est en usage dans les écoles maternelles, et là, appliqué à l'enseignement de la lecture à de tout jeunes enfants, à qui il faut éviter tout excès de fatigue, il est mieux à sa place qu'à l'école primaire.

V. — La leçon de lecture aux débutants

Le maître a fait choix d'une bonne méthode de lecture : il donne maintenant ses premières leçons. Il se sert du tableau mural de lecture, devant lequel les élèves sont rangés en demi-cercle, ou bien, du tableau noir, sur lequel il a préalablement dessiné les lettres, les syllabes et les mots qu'il veut faire étudier.

Il va lentement, et toujours du simple au composé ; il se montre doux et patient avec ses petits élèves, qui ont besoin d'être encouragés, et qui, facilement distraits, doivent être constamment intéressés. Il leur indique une lettre, leur en fait examiner la forme, la nomme et la fait nommer ; inversement, il nomme une lettre et la fait montrer par l'élève. Procédant de la même manière, il passe ensuite à l'étude des syllabes, qu'il arrive peu à peu à faire assembler pour former des mots. Des mots ! Comme la figure de l'enfant s'éclaire quand il lit un mot désignant une personne, un animal ou une chose qu'il connaît : *maman, Aline, minet, robe*..... Quelques questions posées au sujet de ces mots viennent apporter une agréable et utile diversion à la leçon de lecture.

Les éléments formant l'objet même de la leçon sont lus par *chaque élève*, puis par *tous*. C'est par une fréquente répétition que le maître arrive à les faire bien apprendre et bien retenir. La mémoire visuelle, si puissante chez les enfants, joue à cet égard un rôle considérable.

Les progrès en lecture sont généralement sensibles ; ils peuvent être constatés d'un jour à l'autre, pour ainsi dire, et c'est là l'une des joies du maître chargé d'une classe de cours préparatoire.

Il ne faudrait pas pourtant vouloir aller trop vite ; car trop de hâte risquerait de dérouter les enfants et de compromettre les résultats. Il est utile de revenir assez souvent en arrière, et une sage précaution consiste à toujours commencer la leçon du jour par une revision rapide de la leçon précédente.

Si le maître est chargé d'une école à une seule classe et qu'il lui soit vraiment nécessaire d'avoir recours aux moniteurs, c'est toujours lui qui fera la leçon de lecture ; les moniteurs, qui verront comment il procède, se borneront à faire relire ensuite aux élèves ce que ces derniers auront lu précédemment.

Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture

La plupart des méthodes de lecture en usage dans les classes indiquent à la fois la forme imprimée et la forme manuscrite de chaque lettre. L'enfant apprend vite à reconnaître ces deux formes, qui ont d'ailleurs entre elles une ressemblance assez frappante. Il en résulte un avantage immédiat : la lecture et l'écriture sont enseignées simultanément. Cette simultanéité est, au reste, prescrite par les programmes du cours préparatoire, dans lesquels on peut lire : « Exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture. »

Il y a, en effet, un grand profit pour l'enfant à ce qu'il commence à écrire en même temps qu'il apprend à lire. Quand il est appelé à écrire sur l'ardoise le mot qu'il vient d'étudier, il doit, nécessairement, examiner avec attention la forme manuscrite de chaque lettre du mot et faire effort pour la reproduire. L'exercice de la main est ainsi utilement associé à celui de la vue, et peu à peu, sans fatigue, l'enfant arrive à écrire convenablement un mot quelconque de sa lecture.

Parfois, le maître donnera à copier à ses élèves de petites phrases qu'il aura écrites au tableau noir, et dans lesquelles il aura fait entrer un certain nombre d'éléments précédemment étudiés. Il pourra même, de temps à autre, leur dicter quelques mots ou quelques phrases simples tirés de la dernière leçon de lecture. Comme nous voilà loin de ce qui se pratiquait autrefois : l'enfant ne commençant à écrire que lorsqu'il savait bien lire !

C'est gagner du temps que de mener de front l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture, et c'est aussi apporter la variété dans la tâche scolaire du débutant. Outre son utilité propre, l'exercice d'écriture, loin de retarder les progrès en lecture, comme on pourrait être tenté de le croire, les accélère, au contraire, et il a aussi pour heureux effet d'initier l'élève à l'étude de l'orthographe.

Choix d'un livre

Quand l'élève a étudié tous les tableaux de la méthode, quand il peut lire, en syllabant, les mots et les petites phrases qui y figurent, le moment est venu de lui mettre un livre entre les mains. Ce livre sera l'objet d'un choix judicieux. Il fera vraiment suite aux exercices de la méthode de lecture. Les caractères, dans les premières pages du moins, seront assez gros et les syllabes, dans les mots, seront bien séparées les unes des autres. Les chapitres seront courts ; les historiettes et les récits qu'ils contiendront seront simples, variés, intéressants, et le texte en sera illustré. Il faut que l'enfant éprouve un grand plaisir à les lire, et que son livre lui inspire vraiment le goût de la lecture.

VI. — La lecture au cours élémentaire

Les efforts des maîtres doivent tendre à obtenir des élèves du cours élémentaire une bonne lecture *courante*, c'est-à-dire une lecture qui, sans être expressive encore, sera faite sans arrêt et sans hésitation.

La leçon de lecture a, pour chacun des cours, un caractère particulier. Voici comment elle pourrait être comprise au cours élémentaire.

1° Le maître commence par la lecture simultanée ou collective. Il fait lire tous les élèves à la fois, veillant à obtenir une absolue concordance des voix. Si les uns allaient trop vite ou certains trop lentement, la lecture serait discordante, et il faudrait l'arrêter net. Le maître obtiendra facilement que les élèves lisent bien à l'unisson en lisant avec eux, au commencement de l'exercice, et en frappant légèrement sur la table, avec une baguette, pour bien marquer les syllabes. La lecture, faite sans intonation, est scandée, bien nette. Elle est sans doute uniforme et un peu chantante, mais ce défaut, facile d'ailleurs à corriger, est compensé par de nombreux avantages. Dans les classes nombreuses, le procédé de la lecture collective fournit au maître le moyen de faire lire chaque jour *tous* les élèves, ce qui ne lui serait pas possible avec la seule lecture individuelle ; il astreint les élèves à articuler nettement, à ouvrir la bouche autant qu'il convient, à bien accentuer les syllabes, et même les syllabes muettes. (Excellente habitude à faire prendre. Combien est-il de personnes dont la prononciation est défectueuse : C'est *probabe...* ; j'en ai vu *quate...*). Par l'entraînement régulier auquel elle soumet les élèves, la lecture collective tend à faire disparaître le zézaiement et le bégaiement. Nous ajouterons qu'elle fixe l'attention générale et apporte l'animation dans la classe.

Si un certain nombre d'élèves, un peu faibles, paraissaient trop aidés par les plus forts, le maître les ferait lire seuls, collectivement, les abandonnant ainsi à leurs propres forces. Il provoquerait ainsi en eux un salutaire effort.

2° Après la lecture simultanée, le maître explique le chapitre.— Quelle part y a-t-il lieu de faire aux explications dans une leçon de lecture au cours élémentaire? Il est nécessaire, sans doute, que tout chapitre lu soit bien compris, et le temps n'est plus où l'on pouvait se déclarer satisfait quand, tout simplement, l'élève était rompu à la lecture mécanique. Mais il ne faudrait pas tomber d'un excès dans l'autre, et agir ainsi comme certains maîtres

qui donnent des explications si longues qu'il ne leur reste plus de temps pour faire lire les élèves. Ce grave défaut est à éviter. Les explications doivent être sobres. Que l'on explique les mots les plus difficiles ; que l'on s'assure par quelques questions que le sens général du chapitre est bien saisi, et cela peut suffire. Il importe de ne pas oublier qu'il s'agit, avant tout, *d'apprendre à lire* aux élèves.

3° Le maître lit ensuite le chapitre, ou un alinéa seulement ; il lit lentement, en articulant bien, et avec l'intonation convenable. En lisant lui-même, il montre à ses élèves comment il faut lire, et d'une manière bien plus profitable qu'il ne le pourrait faire au moyen d'explications préalablement données. C'est procéder habilement que de prêcher d'exemple. Les enfants, naturellement imitateurs, cherchent à reproduire la diction du maître, et beaucoup d'entre eux y réussissent assez bien.

La lecture individuelle suit la lecture faite par le maître. Un certain nombre d'élèves, non désignés d'après l'ordre des tables, afin de tenir l'attention de la classe en haleine, sont invités à lire successivement. Le maître fait relire toute phrase mal lue, souvent même après avoir montré, de nouveau, comment il fallait la lire. Dans certaines classes, les élèves sont appelés à signaler les fautes commises par celui de leurs camarades qui vient d'achever la lecture d'une phrase ou d'un alinéa. Cette manière de procéder a pour résultat de bien fixer l'attention générale et d'obliger l'élève qui lit à montrer une grande application. Les critiques faites, — et toujours sur un ton de bonne camaraderie, — sont souvent fort exactes.

4° Après la lecture individuelle, le maître peut revenir à la lecture simultanée, mais, cette fois, les élèves liront avec intonation. Toute phrase mal lue sera reprise jusqu'à ce qu'elle ait été lue convenablement. La lecture peut être justement comparée au chant. Un chapitre, — comme un morceau de chant, — doit être répété jusqu'à ce que l'intonation musicale en ait été bien saisie par les élèves.

5° Il est des maîtres qui consacrent les dernières minutes de la leçon à faire étudier l'orthographe de quelques mots de la lecture. Les élèves examinent ces mots, les

épèlent, à livre ouvert d'abord, à livre fermé ensuite. C'est là un utile exercice.

VII. — La lecture aux cours moyen et supérieur

Au cours moyen, la lecture demeure la *lecture courante*, et, peu à peu, devient *expressive ;* au cours supérieur, elle est vraiment la *lecture expressive.*

La leçon de lecture, au cours moyen, 1re année, nous paraît devoir être faite comme au cours élémentaire, avec des explications, toutefois, un peu plus étendues. L'exercice préliminaire (lecture simultanée mécanique) sera supprimé.

Mais au cours moyen, 2e année, et au cours supérieur. l'enseignement de la lecture prend un caractère nouveau, Il a un double but : 1° apprendre aux élèves à lire d'une manière nette et intelligente, c'est-à-dire à bien lire ; 2° développer leurs facultés : intelligence, sensibilité, volonté ; nourrir leur esprit d'idées générales.

Il va de soi que le livre de lecture doit répondre à ce dessein, et que son choix, en conséquence, mérite un examen attentif. Il est des livres qui comprennent, outre quelques pages intéressantes, des chapitres relatifs aux sciences, à l'hygiène, à la géographie, à l'instruction civique....., De telles lectures sont instructives, sans doute, mais généralement peu goûtées des élèves, qui, volontiers tourneraient les pages pour arriver à un sujet plus attrayant. Il est d'autres livres dont les chapitres, tous extraits de l'œuvre de nos grands écrivains, présentent des lectures vraiment attachantes, qui, tour à tour élèvent l'esprit, forment le cœur, poussent à l'effort. Un livre ainsi composé plaît aux élèves, et c'est généralement à celui-ci que vont nos préférences.

Voici comment on peut procéder pour faire une leçon de lecture au cours moyen, 2e année, et au cours supérieur :

1° Après avoir, en quelques mots, marqué le caractère de la lecture qui va être faite et mis ainsi les élèves « dans le courant des idées », comme le dit M. Vessiot, le maître

lit le chapitre. Il le lit en entier, nettement, avec l'intonation et les inflexions de voix qui conviennent. Il doit donner l'exemple d'une bonne prononciation. Cette recommandation n'est pas superflue, car il est des maîtres qui lisent ou parlent trop vite, qui articulent mal, et arrivent même à supprimer certaines syllabes. D'autres ont un accent provincial. Il leur est sans doute difficile de s'en débarrasser ; mais il est nécessaire qu'ils s'y appliquent.

Le ton de la lecture doit être approprié aux idées et aux sentiments exprimés par l'auteur. Un récit funèbre ne peut être lu comme une scène de comédie. Une poésie qui inspire un sentiment de tristesse profonde et même d'effroi, comme *Oceano nox*, exige un autre ton que la poésie: *Les soldats de l'an II*, par exemple, de laquelle se dégage un sentiment de fierté patriotique et d'héroïque grandeur. Bien lire, c'est chercher à faire comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur, à faire sentir ce qu'il a éprouvé lui-même. S'il est un peu excessif d'affirmer qu' « une lecture bien faite est déjà à moitié expliquée », on peut dire du moins qu'elle prédispose admirablement les élèves à bien saisir les explications qui suivront.

2° Le maître passe ensuite à l'explication du chapitre. Doit-il commencer par l'indication de l'idée générale, — ou bien par l'explication des mots? Les avis diffèrent à cet égard. Mais il nous semble, — bien qu'il ne puisse y avoir sur ce point rien d'absolu, — qu'il convient de commencer par l'étude des mots. Il est, dans toute lecture, des mots et des membres de phrase dont il est nécessaire de donner l'explication aux élèves, si l'on veut qu'ils comprennent bien l'idée générale. Prenons comme exemple la belle page de Michelet, généralement intitulée : *L'œuvre de Turgot*, et qui figure dans un certain nombre de livres de lecture [1]. L'idée générale : *Turgot, le grand ministre réformateur, veut instaurer en France un régime de liberté (liberté de la culture, liberté de l'industrie, liberté de la pensée)*, ne sera-t-elle pas d'autant mieux saisie des élèves qu'ils connaîtront la signification de ces mots du texte : *captif* (le blé captif), *sépulcre* (la province était pour

1. Voir notamment *Nos Lectures*, cours moyen et supérieur, de Ch. Charrier. — Hatier, éditeur.

la culture comme un sépulcre), *déchaînait* (Turgot déchaînait l'industrie), *affranchie*, employé trois fois dans le dernier alinéa ; qu'ils comprendront le sens de ces expressions : *C'est la Marseillaise du blé ; — la charrue prit l'essor*, et qu'ils en sentiront toute la beauté? L'explication littérale tendra à faire ressortir peu à peu l'idée générale, qui apparaîtra bientôt en pleine lumière.

L'idée générale est l'idée que l'on retrouve du commencement à la fin de la lecture : elle fait l'unité du chapitre, en relie entre elles les différentes parties. On a pu la comparer à la nervure principale d'une feuille, et cette comparaison ne manque pas de justesse. Cependant la nervure est saillante et apparaît à tous les yeux ; l'idée générale d'un morceau, au contraire, n'est pas toujours saisie immédiatement par l'esprit. Il faut, pour la distinguer nettement, lire et relire le texte, et réfléchir beaucoup.

Presque toujours, elle se trouve exprimée, condensée en quelque sorte, dans l'une des phrases du texte. Aussi est-il des auteurs d'ouvrages de lecture qui, après avoir recherché cette phrase, l'ont fait figurer sous forme d'épigraphe en tête du chapitre. N'est-ce pas ainsi d'ailleurs que procède le journalisme contemporain, quand il veut appeler tout spécialement l'attention des lecteurs sur les passages saillants d'un article ou d'un discours? Cette innovation nous paraît heureuse : elle facilite la tâche des maîtres et a pour effet de bien fixer dans l'esprit des élèves la phrase essentielle du texte.

C'est l'idée générale qui montre le but que s'est proposé l'auteur. Quelle pensée a-t-il voulu exprimer? ou quelle règle de conduite a-t-il voulu nous donner? ou bien quel sentiment a-t-il voulu éveiller en nous? Il y a là matière à une intéressante recherche collective. Et pour que la lecture ait sa pleine valeur éducative, il faut encore que le maître demande aux élèves d'apprécier cette pensée, cette règle de conduite, ce sentiment. Excellent moyen de développer en eux le sens critique et de former leur jugement.

Le but de l'auteur étant bien marqué, il reste à examiner les moyens qu'il emploie pour l'atteindre. De là la nécessité de faire distinguer les différentes parties du chapitre et de dégager les idées particulières qu'elles con-

tiennent, idées qui toutes doivent converger vers l'idée générale, de même que les nervures secondaires de la feuille se rattachent à la nervure principale. Ainsi, dans la page de Michelet dont il a été parlé plus haut, on distingue trois parties essentielles : 1° Turgot assure *la liberté du commerce des grains ;* conséquences : la culture redouble d'activité ; la richesse publique s'accroît ; 2° il *rend l'industrie libre,* mesure qui a pour effet de décupler l'énergie des travailleurs, et qui bientôt permettra à l'ouvrier laborieux de devenir maître à son tour ; 3° il voulait fonder l'instruction dans notre pays, afin de pouvoir *affranchir la raison.* Ces différentes idées concourent à nous bien montrer le but supérieur que s'était proposé le grand ministre : établir en France *un régime de liberté.*

Il importe qu'il reste dans l'esprit des élèves, après l'explication du texte, une impression d'ensemble bien nette.

Le maître n'a pas parlé seul ; il a interrogé fréquemment ses élèves ; il les a fait réfléchir et les a fait parler, car il sait que la seule méthode vraiment féconde est la méthode active. La classe tout entière a collaboré au commentaire du texte.

Voilà ce que doit être l'explication d'une lecture. Il n'est peut-être pas inutile de dire *ce qu'elle ne doit pas être.* Elle ne doit pas être la paraphrase du texte. Le maître qui développe longuement et en termes vagues, ce qui est exprimé avec concision et netteté, n'explique ni n'éclaire la pensée de l'auteur. Il ne fait que la délayer et l'obscurcir, et l'on conçoit qu'un tel exercice soit plus nuisible qu'utile. L'explication d'une lecture ne doit pas consister non plus en une leçon de grammaire. On trouve encore des maîtres qui croient devoir poser de multiples questions grammaticales à l'occasion d'une lecture. De l'idée générale, des beautés littéraires du texte, ils n'en ont cure ; leur interminable et peu intéressant commentaire est presque tout entier grammatical. Il est bien utile, en vérité, de faire lire une belle page de Victor Hugo, d'Alphonse Daudet ou de Loti, si c'est à cela que doit se borner l'explication ! Il est aussi des maîtres qui, facilement, font dégénérer la leçon de lecture en une leçon de sciences, de géographie ou d'histoire. Nous nous rappelons avoir assisté, il y a quelques années, à une leçon de lecture qui

se transforma bel et bien en une leçon d'histoire naturelle. Le mot *serpent* s'étant présenté dans le texte, le maître demanda aux élèves ce qu'était un serpent, puis voulut leur faire énumérer les différentes sortes de serpents ; comme il était un grand collectionneur, il alla prendre sur une étagère plusieurs bocaux contenant des vipères et des couleuvres, que durent examiner les élèves. Ce maître, — au demeurant très dévoué et très laborieux, — fit preuve de zèle, sans doute, mais non d'esprit de méthode ni même de simple bon sens.

C'est le texte même qu'il faut examiner de près et s'attacher à bien expliquer. C'est se tenir à côté du texte et le perdre même de vue que de greffer une autre leçon sur une leçon de lecture. L'explication d'un chapitre doit demeurer une explication française.

Parfois aussi les explications grammaticales, scientifiques, historiques, géographiques, — multiples et décousues, — sont données à la fois. Aucune idée directrice ne les domine ; rien de saillant ne s'en dégage. Une telle explication, fragmentaire et sans attrait, ne saurait produire une impression d'ensemble ; elle ne fait, au contraire, que jeter la confusion dans l'esprit des élèves.

Il est des maîtres qui donnent à préparer à l'avance le chapitre de lecture qui sera lu à la prochaine leçon. Les élèves, après avoir étudié le lexique qui est à la fin du chapitre, ou après avoir consulté le dictionnaire, doivent donner la signification des cinq ou six mots les plus difficiles du texte, et faire connaître l'intérêt qu'ils ont pris à la lecture. Le tout donne lieu à un petit devoir écrit, rapidement contrôlé. C'est là une pratique scolaire qui nous paraît devoir être recommandée; outre l'effort profitable auquel elle astreint les élèves, elle les prépare à suivre avec fruit la leçon du maître.

3° L'explication du texte étant terminée, — et cette explication, nette, précise, claire, n'est pas nécessairement très longue, — le maître passe à la lecture individuelle. Les élèves ont compris le chapitre : ils le liront d'autant mieux. Leur lecture sera bien articulée, correcte, bien nuancée. Si quelques-uns lisaient trop vite ou trop lentement, trop haut ou trop bas, sur un ton monotone ou déclamatoire, il faudrait s'appliquer à corriger immédia-

tement ces défauts. Que le maître relise souvent lui-même un passage mal lu. « Le meilleur moyen, comme le dit M. Émile Faguet, d'apprendre aux élèves à bien lire n'est-il pas de lire bien devant eux »? Parfois, c'est un élève lisant bien qui relira le passage. Un enfant ne saurait être étonné de voir que le maître lit mieux que lui. Mais que l'un de ses camarades soit appelé à lui donner une leçon, voilà ce qu'il admet moins volontiers ; il se pique d'émulation et fait effort pour égaler le modèle qui lui est proposé. Comme au cours élémentaire, le maître peut utilement faire signaler, s'il y a lieu, par toute la classe, les fautes commises par l'élève qui vient de lire.

A ces directions générales, nous ajouterons les recommandations suivantes :

a) Il ne faut pas arrêter au milieu d'une phrase l'élève qui lit, pour lui poser une question. Il convient d'attendre qu'il ait lu la phrase entièrement, et même tout l'alinéa. Couper à chaque instant la lecture, c'est la morceler, lui enlever tout intérêt.

b) Les liaisons doivent être faites, sans doute ; elles donnent plus de souplesse et plus d'harmonie à la phrase. Dans ce vers de Corneille, par exemple : *Ton bras est invaincu, mais non pas invincible,* il est absolument nécessaire de faire la liaison entre *bras* et *est,* entre *pas* et *invincible.* Mais il est des liaisons qu'il faut à peine marquer : ..... *tomba d'un arbre que lui-même il voulut enter.* et il en est qu'il faut éviter: *L'une fait tort à l'autre; — Ah! mais oui.* Ce serait une faute de goût que d'astreindre les élèves à faire de telles liaisons.

c) Le maître veillera tout particulièrement à ce que la ponctuation soit bien observée. Il n'est pas sans cela de bonne lecture. Bien ponctuer, en lisant, c'est se ménager de légers arrêts, qui reposent et permettent de respirer doucement et insensiblement ; c'est couper la phrase, varier le ton et éviter ainsi la psalmodie ; c'est surtout donner la preuve que l'on comprend bien ce qu'on lit. « La ponctuation, a dit M. Legouvé, ajoute à la page écrite un commentaire visible. »

d) Il est dans toute lecture certains mots plus importants que les autres par le sens et dans lesquels l'auteur a fixé une idée particulière ; ce sont les *mots de valeur.*

Dans cette phrase d'Alphonse Daudet : *Ah ! qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Séguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux...*, etc..., le mot de valeur est *jolie*. Et dans ce vers de Florian : *Moi, je vais vous porter ; vous, vous serez mon guide*, il est deux mots de valeur : *moi* et *vous* (*vous*, vous serez...). Il faut que les élèves sachent reconnaître les mots de valeur, et qu'ils les soulignent, en quelque sorte, en lisant.

4° La lecture étant achevée, le chapitre peut être résumé oralement par quelques élèves, à tour de rôle. Ce résumé n'est pas seulement un utile exercice de récapitulation, il est aussi un excellent exercice de langage.

Dans un grand nombre de classes, un chapitre plus long que les chapitres ordinaires du livre est lu par le maître : c'est la *lecture du samedi* ou la *lecture du mois*. Cette lecture toujours attrayante, attendue des élèves, est prise dans le livre suivi dans la classe ou dans un ouvrage de la bibliothèque scolaire. Outre l'intérêt et le profit immédiats qu'elle présente, elle tend à développer chez les élèves le goût de la lecture. Faire aimer la lecture ! C'est là un des plus grands bienfaits de l'école. L'adolescent qui aime à lire continuera à s'instruire lui-même ; il préférera aux plaisirs grossiers qui plus tard s'offriront à lui l'attrait d'une belle et fortifiante lecture.

En résumé, l'ordre à suivre dans une leçon de lecture expliquée peut être le suivant :

1° Quelques mots pour annoncer le chapitre, — qui est lu ensuite entièrement par le maître ;

2° Explication : *a*) Les mots ; *b*) Les idées (idée générale ; idées secondaires) ;

3° Lecture individuelle ;

4° Résumé oral de la lecture.

Un plan nettement établi marque les jalons de la route à parcourir, évite ainsi les erreurs de direction et le piétinement sur place. Ce plan, toutefois, n'est pas le seul travail nécessaire. Le maître sait la marche qu'il suivra pour faire une leçon de lecture expliquée, mais que dira-t-il? Saura-t-il indiquer, avec toute la clarté désirable, la signification des mots importants du texte, faire

remarquer la simplicité et la correction de la forme? Saura-t-il trouver l'idée maîtresse du chapitre, l'exprimer avec précision, et montrer le plan général du morceau? Saura-t-il faire sentir à ses élèves ce qu'il peut y avoir de beau, de grand, de généreux dans la pensée ou dans le sentiment exprimé par l'auteur?

Combien de maîtres encore, comptant sur une certaine facilité d'élocution, s'imaginent qu'une explication de lecture ne se prépare pas! Ils ne demeurent pas court, sans doute, mais leur commentaire, tout copieux qu'il est, demeure banal et vide. Une explication française doit être intéressante, exacte et précise, — précise comme une explication scientifique. Elle ne s'improvise pas.

Voulez-vous arriver à expliquer convenablement un texte, lisez-le, relisez-le, méditez-le. Efforcez-vous, — et ce n'est pas là chose aisée, — de bien pénétrer la pensée de l'auteur. Si vous ne connaissez pas l'exacte signification de tel mot, de telle expression, ouvrez votre dictionnaire, et prenez des notes. Assurez-vous bien que vous comprenez la page que vous allez lire en classe ; songez à ce que vous direz aux élèves.

L'étude préalable du texte, telle est pour le maître qui veut faire une leçon de lecture expliquée la préoccupation essentielle. Sans ce travail de préparation, il n'est point de bon commentaire.

VIII. — Après la leçon de lecture. — La lecture, exercice central.

Un certain nombre d'exercices peuvent être faits utilement à l'appui de la leçon de lecture. Nous indiquerons les suivants : *a*) dictées ; *b*) devoirs de vocabulaire ; *c*) devoirs de grammaire ; *d*) exercices de composition française.

a) **Dictées.** — Tous les maîtres savent quelle est l'importance de la mémoire visuelle dans l'enseignement de l'orthographe d'usage. Aussi ont-ils soin de faire lire et étudier à l'avance les textes des dictées. Au lieu de prendre ces textes dans un recueil spécial de dictées ou dans un

journal pédagogique, n'est-il pas plus simple et surtout plus logique de dicter un passage de la lecture que viennent de faire les élèves?

b) **Devoirs de vocabulaire.** — Un assez grand nombre de mots ont été expliqués au cours de la lecture. Il n'est pas inutile d'y revenir. Demandons aux élèves d'indiquer la signification de tel mot, de le remplacer par un synonyme, de trouver son contraire, de citer quelques autres mots de la même famille. Ce sont là d'utiles exercices, bien propres à accroître et à préciser leur vocabulaire.

c) **Devoirs de grammaire.** — Les élèves sont généralement tentés de croire que le livre de grammaire, seul, peut fournir des exemples et des exercices à l'appui des règles étudiées. Invitons-les à trouver l'application de ces règles dans le chapitre lu ; montrons-leur qu'il n'est pas une lecture qui ne puisse donner lieu à un bon exercice grammatical.

Les devoirs de grammaire tirés des textes du livre de lecture viennent compléter et corroborer l'enseignement grammatical ; parfois, ils peuvent, — au gré du maître, — préparer, amorcer en quelque sorte, la leçon de grammaire.

d) **Exercices de composition française.** — Le chapitre lu et commenté a fourni des idées à l'élève et lui a fait acquérir les mots nécessaires à l'expression de ces idées. Permettons-lui d'utiliser immédiatement ces ressources. Donnons-lui à traiter un sujet de rédaction qui soit en rapport avec le chapitre lu. Cet exercice exigera de lui un certain effort de mémoire, mais le plus souvent l'obligera à observer et à réfléchir, c'est-à-dire lui demandera un véritable effort intellectuel. C'est dans cet esprit qu'ont été conçus les sujets de rédaction qui figurent à la fin de chaque chapitre dans un assez grand nombre d'excellents ouvrages de lecture.

On ne se rend peut-être pas suffisamment compte de l'aide précieuse apportée par la lecture expliquée à l'exercice de composition française.

Comment procède le maître pour expliquer un texte? Ainsi qu'il a été dit plus haut, il marque le but que se propose l'auteur, s'applique à bien dégager ou à faire dégager l'idée générale du morceau, montrant que *l'unité* est la qualité première de tout développement. Il recherche ensuite, par l'examen de chaque alinéa, — et toujours avec les élèves, — les moyens employés par l'écrivain pour atteindre son but, les idées secondaires exprimées par lui. Quelle est la valeur de ces idées? Concourent-elles à l'établissement de l'idée générale? Dans quel ordre sont-elles disposées? Cet ordre est-il logique?.. Autant de questions posées aux élèves, qui examinent, réfléchissent et qui, peu à peu, saisissent le plan général de la lecture. (Pour plus de précision, les principales parties de ce plan peuvent être indiquées au tableau noir.)

Ce n'est pas tout. Dans une lecture expliquée, le maître fait aussi remarquer la variété des tours, la simplicité et la pureté de la forme, explique ou précise la signification de mots qui ne sont pas encore bien connus des élèves et qui vont enrichir leur vocabulaire.

Mais expliquer ainsi un chapitre, n'est-ce pas montrer comment il a été composé? n'est-ce pas passer en revue les trois opérations de tout développement littéraire : l'invention, la disposition et l'élocution? Et, finalement, n'est-ce pas initier, d'une manière tout expérimentale, les élèves à la composition française?

La lecture expliquée peut donc constituer une excellente préparation à l'exercice de rédaction : il n'est pas un seul maître qui ne doive le comprendre.

* * *

Ainsi, la lecture, tout en demeurant à l'école primaire un exercice capital, ayant son caractère et son utilité propres, devient le point d'appui de l'enseignement du français et en est vraiment la partie centrale. Les exercices, loin d'être donnés au hasard et de ne présenter entre eux aucun rapport (défaut que l'on constate bien souvent), découlent naturellement du chapitre lu et reposent tous sur un support commun. Et ainsi est créé le

lien qui rattache étroitement entre eux les exercices de français.

No voit-on pas aussi que, grâce à ce groupement rationnel, l'enseignement qui résulte de la simple lecture d'un chapitre se prolonge et se complète? L'impression qu'a laissée à l'enfant la lecture d'une belle page se précise et pénètre mieux dans son esprit. Tous les maîtres qui observent savent qu'il vaut mieux concentrer l'attention des élèves sur un seul point que de la disperser sur plusieurs. La lecture devient en quelque sorte ainsi un *centre d'intérêt ;* elle permet vraiment de faire apprendre *le français par les textes,* suivant une formule heureuse et bien connue.

= Sujets à traiter =

I. — *Quelles règles doivent vous guider dans le choix d'un livre de lecture ?*

II. — *De la lecture collective. — Cours dans lesquels il en est fait emploi. — Avantages et inconvénients. — Précautions à prendre.*

III. — « La lecture expliquée sera la partie la plus vivante et la plus vivifiante de la classe, quand les instituteurs auront compris la nécessité de préparer la leçon de lecture avec un soin scrupuleux. » (*Oct. Gréard.*)

Appréciez ce jugement.

IV. — *Comment préparez-vous une leçon de lecture au cours moyen ?* (*Pour plus de précision, faites choix d'un morceau ou d'un chapitre du livre de lecture suivi par vos élèves.*)

V. — *Exposez comment vous faites contribuer les leçons de lecture à l'enseignement de la grammaire, à celui de la composition française et à celui de la morale.*

VI. — *Le tableau de l'emploi du temps prévoit des lectures* par le maître. *Montrez que vous comprenez l'importance de ces lectures. Dites comment vous les choisissez et comment vous les faites.*

CHAPITRE XIV

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

I. — L'écriture, connaissance instrumentale. Importance d'une écriture bien lisible

Comme la lecture, l'écriture est une connaissance instrumentale, c'est-à-dire une connaissance qui sert à en acquérir d'autres. L'élève, — avons-nous dit dans le chapitre précédent, — apprend à écrire en même temps qu'il apprend à lire. Il est assez rapidement capable de faire de petits devoirs écrits et de pouvoir suivre ainsi, fructueusement, divers enseignements : ceux de l'orthographe, du vocabulaire, du calcul, et, un peu plus tard, celui de la composition française. Imaginons un élève à qui l'on n'aurait appris à écrire que tardivement, deux ou trois ans, par exemple, après son entrée à l'école : son activité aurait été jusque-là bien bornée, et son instruction générale serait bien faible.

De quelle utilité n'est pas l'écriture dans la vie courante ! Elle nous donne le moyen de correspondre avec les membres de notre famille momentanément éloignés, avec nos amis absents, avec les personnes liées à nous par des relations d'affaires. Grâce à la diffusion de l'instruction, bien rares aujourd'hui sont ceux qui ne savent pas écrire. Mais combien ils doivent en souffrir ! Ont-ils une lettre à envoyer, ils sont obligés de recourir à l'obligeance d'une tierce personne, à qui il leur est nécessaire de faire parfois de pénibles confidences.

Le temps n'est plus où l'écriture occupait à l'école les élèves pendant de longues heures, où de magnifiques pages aux majuscules ornées, vrais « chefs-d'œuvre » de

calligraphie, pouvaient être proposées à l'admiration des inspecteurs. Des programmes exigeants ont réduit au strict minimum le temps consacré à l'écriture.

Il n'y a pas d'ailleurs lieu de le regretter. Si la main est moins exercée, l'intelligence travaille davantage. On ne peut, au reste, exiger de l'écriture qu'une seule qualité : sa parfaite lisibilité, et si, par surcroît, elle est élégante, nul assurément ne s'en plaindra. Mais, avant tout, elle doit être nette, facile à lire. Ce n'est que pour être lu que l'on écrit.

Il y a donc nécessité pour tous d'écrire bien lisiblement. Cependant il est beaucoup de personnes qui écrivent mal. Et combien parmi elles ont eu à le regretter ! C'est une lettre dont l'adresse avait été griffonnée à la hâte, qui n'est pas arrivée à destination, ou n'y est arrivée qu'avec un long retard. C'est une communication importante, aux lettres mal formées ou microscopiques, qui n'a pas été comprise ou l'a été mal. Ecrire vite et peu lisiblement, dirons-nous à ces personnes, c'est vous ménager des mécomptes. C'est causer aussi une fatigue à celui qui doit vous lire, et vous montrer même impoli à son égard. N'est-ce pas, en effet, lui laisser entendre que votre temps est plus précieux que le sien?

On trouve des gens qui paraissent croire qu'une écriture nette et régulière est un signe de médiocrité intellectuelle, et qui, volontiers, se montrent fiers de mal écrire. C'est là un fâcheux travers d'esprit. Napoléon, sans doute, écrivait mal, mais de grands écrivains, Voltaire, Chateaubriand, Lamartine, pour ne citer que quelques noms, écrivaient bien. Nous avons eu souvent l'occasion de montrer aux jeunes maîtres que l'instituteur qui a une belle écriture peut être aussi un esprit ouvert et cultivé, un homme distingué, et qu'un maître aussi prétentieux que peu dévoué ne fait qu'ajouter à son insuffisance en écrivant mal.

On écrit moins aujourd'hui qu'autrefois par suite de l'emploi de la machine à écrire. Mais une écriture nette, correcte, bien lisible, est toujours appréciée, et souvent l'on peut lire dans les journaux que des établissements financiers ou des maisons de commerce demandent des jeunes gens « ayant une bonne écriture ». On voit ainsi que l'écriture, cette prétendue « science des sots », peut

devenir un gagne-pain, et qu'elle est loin d'être à dédaigner.

II. — Ordre à suivre dans l'enseignement de l'écriture, d'après le programme officiel

L'enseignement de la lecture et celui de l'écriture doivent être simultanés : c'est dire que l'enfant commence à écrire aussitôt son arrivée à l'école.

Au cours préparatoire, l'élève s'exerce, au début, à reproduire sur l'ardoise la forme manuscrite des lettres qu'il étudie. Mais aussitôt que le maître le juge capable de tenir un porte-plume, il lui donne un cahier, et l'ardoise, qui, à la longue, alourdirait un peu la main, cesse d'être employée pour les exercices d'écriture. Le modèle est fait au tableau noir, avec une réglure qui reproduit celle des cahiers mis entre les mains des enfants. Il serait prématuré de faire écrire en gros les débutants : leurs doigts sont encore trop petits. L'écriture qui leur convient est une sorte d'écriture moyenne de 4 à 3 millimètres.

Au cours élémentaire, le maître, conformément aux indications du programme, fait écrire les élèves en gros, en moyen et en fin. L'écriture en gros n'est pas un type spécial d'écriture, et, dans la vie courante, elle n'est jamais employée, sauf dans le cas où l'on ait à écrire un titre, ce qui est très rare. Les exercices d'écriture en gros ont pour but d'amener peu à peu l'élève à donner plus de régularité à son écriture ordinaire. Une grosse écriture rend plus apparente à ses yeux la forme particulière de chaque lettre. Elle est pour lui comme le serait, vue à la loupe, de la fine cursive, dont les détails ainsi grossis peuvent être mieux observés et plus facilement reproduits. L'écriture en gros constitue, en outre, un excellent exercice d'assouplissement de doigts. Mais l'on ne saurait trop demander. Les élèves du cours élémentaire ont de sept à neuf ans, et, à cet âge, les doigts ne sont ni assez longs ni assez forts pour faire, sans déplacement de la main, les lettres bouclées et les pleins de l'écriture en gros. Aussi, nous paraît-il raisonnable d'adopter, dans ce cours, une grosse cursive de 5 millimètres seulement (au lieu de

8 ou de 10 millimètres). L'écriture moyenne pourrait avoir une grosseur de 3 millimètres, et la fine de 2 millimètres.

Les exercices d'écriture, au **cours moyen**, sont les mêmes qu'au cours précédent. Mais, là, il est possible au maître d'obtenir une écriture en gros de 8 ou 10 millimètres. L'écriture fine ne doit pas avoir moins de 1 mm,5 ; plus fine, elle devient microscopique et difficile à lire. Il y a lieu, par suite, de réagir contre la tendance de certains écoliers à écrire trop fin, s'imaginant, bien à tort, que plus une écriture est menue, plus elle est belle.

Au **cours supérieur**, la ronde et la bâtarde viennent s'ajouter à la cursive. Les élèves ont [illegible] les doigts bien assouplis par les nombreux exercices d'écriture précédemment exécutés, et ils n'éprouvent pas une très grande difficulté à écrire la ronde et la bâtarde. La pratique de ces deux genres d'écriture leur permet de faire des titres ornés et de donner un aspect agréable à leur travail écrit. A leur sortie de l'école, elle peut même leur rendre plus accessibles certains emplois.

Le temps consacré aux exercices spéciaux d'écriture diminue à mesure que l'élève grandit et s'instruit. Les exigences du programme ne permettraient pas, en effet, qu'une heure par jour fût employée à l'écriture proprement dite au cours moyen et au cours supérieur, comme cela a lieu au cours élémentaire. Les exercices spéciaux d'écriture ne sont d'ailleurs qu'un *moyen* ; ils visent à mettre les élèves en état de bien écrire couramment. Les progrès qu'ils déterminent se trouvent tout naturellement accusés dans les devoirs écrits. Bien que chacun de ces devoirs ait un but spécial, l'écriture, par surcroît, doit toujours en être soignée, et le maître ne manquera pas de se montrer exigeant à cet égard. Deux notes peuvent être données au devoir : l'une pour le fond, l'autre pour l'écriture. Et c'est ainsi que l'on arrive à réduire graduellement le nombre des exercices spéciaux d'écriture, les devoirs ordinaires pouvant en tenir lieu.

La véritable écriture de l'élève n'est pas d'ailleurs son écriture appliquée, mais bien plutôt celle de ses devoirs, son écriture courante, qui, se modifiant un peu par la suite lui deviendra toute personnelle. Veillons donc à ce

qu'il rende son expédiée ordinaire de plus en plus régulière et de plus en plus lisible.

Jusqu'ici, nous n'avons eu en vue que l'écriture des lettres et des mots. La même application doit être demandée à l'élève pour l'écriture des chiffres et des nombres. Si l'on songe aux erreurs qui peuvent résulter de chiffres mal faits, il n'est nullement exagéré de dire qu'il est encore plus utile de bien former les chiffres que les lettres.

III. — Ordre à suivre dans l'étude des lettres.

Ce ne serait pas suivre une marche méthodique, — aussi bien dans l'enseignement de l'écriture que dans celui de la lecture, — que de faire étudier la forme particulière de chaque lettre d'après l'ordre alphabétique même. L'ordre alphabétique n'a nullement été déterminé par des considérations de nature pédagogique, et il ne faudrait point chercher dans le rangement des lettres un ensemble de difficultés graduées au point de vue graphique. Les lettres se suivent..., mais ne se ressemblent pas. Il en est pourtant qui offrent entre elles une certaine ressemblance : i, u, t, par exemple, et, parmi ces lettres, il en est une plus simple que les autres, — ici, la lettre i, — et de laquelle dérivent les suivantes. Cette lettre est la *génératrice* du groupe.

Si l'on compare les unes aux autres, au point de vue de la forme, les 25 lettres de l'alphabet, on peut les répartir en 6 séries, et il est assez facile de placer, dans chaque série, les lettres d'après leur ordre de dérivation, la première étant la génératrice.

Ces 6 séries sont :

1re Série : génératrice *i* : *i u t*
2e — : génératrice *n* : *n m r v j*
3e — : génératrice *o* : *o a d g c x*
4e — : génératrice *f* : *f ï F*
5e — : génératrice *l* : *l h k b ff*
6e — : pas de génératrice spéciale : *p q z*

Do même, il est aisé de grouper les majuscules d'après leur forme générale, d'en établir plusieurs séries, qui seront successivement étudiées.

Classer les lettres et les faire exécuter d'après l'ordre successif de leur dérivation, c'est, en ce qui concerne l'ensemble de l'alphabet, sérier les difficultés ; c'est, pour l'étude de chaque groupe de lettres, aller du simple au composé, du facile au moins facile ; c'est, en un mot, procéder avec méthode, au lieu de marcher à l'aventure.

Chaque lettre fait l'objet d'une leçon. Mais ce serait rebuter les débutants que de retenir longtemps leur attention sur l'étude des éléments, sur le tracé de lettres isolées. L'enfant, qui éprouve un grand plaisir à lire des mots représentant des choses qu'il connaît, éprouve le même plaisir à les écrire. Aussi, est-il nécessaire de lui faire reproduire le plus tôt possible, d'après un modèle, des mots ou même de petites phrases dans lesquelles entreront les lettres précédemment étudiées.

IV. — L'écriture et l'hygiène. L'écriture penchée et l'écriture droite.

La mauvaise tenue des élèves en écrivant, d'où résultent généralement la myopie et la scoliose, a préoccupé à juste titre, dans ces quarante dernières années, les hygiénistes et les éducateurs.

C'est M. le Dr Javal qui, le premier, signala le mal et qui proposa, en vue de le combattre, la substitution de l'écriture droite à l'écriture penchée. Des médecins et des instituteurs prirent une part active à la campagne qu'il organisa et agirent fortement sur l'opinion des maîtres. Les pouvoirs publics se préoccupèrent de la question. En 1881, une commission nommée par le ministère de l'Instruction publique fut chargée de « rechercher les causes du progrès de la myopie parmi les écoliers et d'indiquer les remèdes à une situation qui va empirant de jour en jour ». La commission, dans son rapport, montra qu'une sérieuse amélioration de l'hygiène scolaire serait obtenue par l'adoption, suivant la formule de George Sand, d' « une

écriture droite, papier droit, corps droit ». En 1891, le Congrès d'hygiène de Londres et l'Académie de médecine exprimèrent un avis semblable. Deux ans plus tard, le ministre de l'Instruction publique déclarait que les candidats au certificat d'études primaires et au brevet élémentaire étaient autorisés à employer à leur choix l'écriture penchée ou l'écriture droite [1]. Un Comité à la tête duquel se trouvaient d'éminentes personnalités : M. le Dr Javal, MM. Buisson, Lavisse, etc., se forma en 1907 et lança un appel en vue de fonder une « Ligue pour l'écriture droite ». De nombreux articles furent publiés dans la presse scolaire, les uns vantant les mérites de l'écriture droite, les autres ceux de l'écriture penchée ; de vives discussions s'engagèrent à ce sujet dans les conférences pédagogiques.

Critiques dirigées contre l'écriture penchée. — Ces critiques sont surtout relatives à l'hygiène ; quelques-unes aussi sont d'ordre pédagogique.

Voyez, disaient les adversaires de l'écriture penchée, la mauvaise position de l'élève qui écrit. Il est assis de travers, le coude et l'avant-bras gauches reposant sur la table, le coude droit, au contraire, demeurant dans le vide, le corps penché et appuyé tout entier du côté gauche. L'épaule gauche est plus haute que la droite, et la colonne vertébrale, si souple et si fragile chez les enfants, dévie de sa position verticale. Cette déviation, plus ou moins accentuée, est la *scoliose*, dont sont victimes tous nos écoliers, et plus particulièrement les jeunes filles.

Ce n'est pas tout. La fâcheuse attitude à laquelle est astreint l'élève force la tête à se pencher en avant ; les yeux se rapprochent du cahier, s'accommodent peu à peu à une vision trop courte, et la *myopie* se développe. Et une double aggravation se produit même fréquemment : l'enfant étant assis de travers, l'œil gauche est plus près du cahier que l'œil droit, et, par suite, les efforts d'accommodation dans les deux yeux sont inégaux : d'où le développement de l'*astigmatisme*. Puis, comme les yeux ne

1. Voir Avis administratif, inséré au n° 1085 du *Bulletin du Ministre de l'Instruction publique*, année 1893.

regardent pas en face, mais obliquement sur la droite, le travail inégal des muscles destinés au mouvement de l'œil favorise le *strabisme* chez les enfants qui y sont déjà prédisposés.

A ces critiques, les adversaires de l'écriture penchée ajoutaient les suivantes : L'écriture penchée, ou écriture anglaise, est anguleuse, serrée, un peu mièvre et souvent illisible. Il y a beau temps d'ailleurs que les Anglais l'ont jetée par dessus bord, pour adopter l'écriture droite. Leur exemple a été suivi par les Américains et par quelques autres peuples, — par les Allemands, notamment, qui ont condamné l'écriture penchée comme étant contraire à l'hygiène et à *la belle prestance du corps*. Pourquoi ne pas revenir à l'écriture de nos pères, à la belle écriture française du XVIII^e^ siècle, qui était à peu près droite, ainsi qu'on peut le constater par l'examen des registres de l'état civil et des papiers de famille ! N'est-il pas d'ailleurs étrange que les Anglais aient abandonné leur écriture pour adopter l'écriture française, et que nous, nous ayons rejeté la nôtre pour prendre l'écriture anglaise?

Arguments en faveur de l'écriture droite. — Les réformateurs ne se bornaient pas à signaler les inconvénients qui résultent de l'emploi de l'écriture penchée, ils faisaient aussi valoir les avantages que présentait, à leurs yeux, l'écriture droite.

L'écolier qui écrit droit est bien assis ; son corps, vertical, placé dans une symétrie parfaite, porte également des deux côtés. Il ne peut se produire ainsi ni voussure du dos, ni scoliose ni myopie. De plus, la ligne des épaules et celle des yeux étant parallèles au bord de la table, l'astigmatisme et le strabisme ne sont nullement à redouter.

L'écriture droite, au reste, n'est-elle pas l'écriture rationnelle, *naturelle?* Observez le jeune enfant à qui l'on donne, pour la première fois, un crayon ou un porte-plume : il écrit droit. Plus tard, sans doute, il écrira penché, mais c'est nous qui l'y aurons *obligé*. L'écriture droite est nette, correcte, bien lisible. Elle est bien équilibrée, d'aspect un peu robuste, d'allure toute plébéienne, mais qui s'en plaindrait? Elle est accessible à toutes les bonnes volontés, supprime la difficulté de la pente et

n'exige aucune aptitude spéciale. Tout élève qui s'applique est certain d'arriver à l'écrire très lisiblement.

Réponse des partisans de l'écriture penchée. — L'écriture droite n'a pas nécessairement pour conséquence une bonne tenue du corps. L'enfant qui écrit droit peut rapprocher sa tête du cahier autant que celui qui écrit penché, et devenir myope. Il peut même, si l'on n'y veille, incliner le corps à droite ou à gauche. En outre, le déplacement du bras droit, que nécessite l'écriture verticale, occasionne une fatigue musculaire qui, à la longue, rend cette écriture pénible et lente. (Des expériences ont été faites : alors que des élèves écrivaient 423 lettres en cinq minutes en écriture penchée, ils n'en écrivaient que 392 dans le même temps en écriture droite).

Il est parfaitement possible d'ailleurs d'obtenir de l'élève une écriture correcte en le faisant écrire penché. Il suffit, pour cela, de déterminer l'inclinaison que doit avoir le cahier sur la table (21° environ). Cette inclinaison est bonne lorsque les lignes de pente de la page sont perpendiculaires au bord longitudinal de la table, ou — ce qui revient au même — parallèles au bord latéral. (Il est facile, avec une règle que l'on place exactement dans le sens des lignes de pente, de trouver l'inclinaison convenable). L'élève est assis comme s'il faisait de l'écriture droite, la ligne des épaules restant horizontale, parallèle au bord de la table, l'avant-bras droit demeurant libre et se déplaçant aisément. Ce n'est pas l'enfant qui est penché, mais son cahier. Et, de cette manière, *les pleins qu'il fait sont verticaux par rapport au bord de la table*, comme dans l'écriture droite ; mais ils sont inclinés eu égard à la ligne du cahier.

L'écriture penchée ne donne lieu à aucune critique vraiment sérieuse. Elle est rapide, belle, élégante même, et a, — ce que l'on ne saurait trouver dans l'écriture droite, — un caractère bien personnel.

Conclusion. — Il y a, de chaque côté, il faut le reconnaître, une certaine part d'exagération. L'écriture penchée est-elle coupable de tous les méfaits qui lui sont reprochés? et l'écriture droite offre-t-elle tous les avan-

tages qu'on lui attribue? Nul, l'esprit calme, n'oserait l'affirmer.

Les raisons d'ordre pédagogique invoquées par les partisans de chacune des deux écritures nous paraissent secondaires et peuvent être écartées. Libre à chacun de préférer l'écriture droite à l'écriture penchée, ou, inversement, l'écriture penchée à l'écriture droite. Les instructions officielles laissent d'ailleurs aux maîtres toute latitude à cet égard. Les deux écritures peuvent même être employées à la fois dans la classe, ainsi qu'on le voit assez fréquemment, — l'une pour l'indication des titres, des énoncés de problèmes, des sujets de composition française, l'autre pour le corps du devoir.

Seules, les raisons relatives à l'hygiène nous paraissent mériter un examen attentif.

Une écriture a-t-elle par elle-même la vertu de déterminer, *ipso facto*, une attitude conforme de tout point aux indications de l'hygiène? Nous ne le pensons pas. Il ne suffit pas qu'un maître dise : « J'adopte l'écriture droite », pour que tous ses élèves se tiennent bien en écrivant. L'expérience nous a souvent montré que ces derniers se tenaient parfois aussi mal que lorsqu'ils écrivaient penché. Mais il *est bien certain* que l'écriture droite est celle qui expose le moins les enfants aux attitudes vicieuses.

Est-il exact aussi que l'écriture penchée astreigne nécessairement les élèves à se mal tenir? Non. Et la campagne entreprise contre cette écriture aura eu au moins ce résultat de montrer aux maîtres que les élèves peuvent avoir, en écrivant penché, exactement la même position que ceux qui écrivent droit : il suffit de donner au cahier l'inclinaison voulue.

Une chose importe par dessus tout : c'est que le maître, — qu'il adopte l'une ou l'autre écriture, — veille avec soin à la tenue des enfants, qu'il soit constamment au milieu d'eux, derrière eux, pendant la leçon, leur rappelle ses recommandations et rectifie leur position, quand il y a lieu. Et il est non moins indispensable qu'il s'efforce d'obtenir de la municipalité, — trop souvent parcimonieux en ce qui concerne le renouvellement du vieux matériel scolaire, — des tables de classe bien construites et parfaitement appropriées à la taille des enfants. Com-

bien ne voit-on pas d'élèves des cours moyen et supérieur assis à des tables trop petites ! « Si *scoliose*, dit avec infiniment de justesse M. le Dr Monin, n'avait pour étymologie le mot grec *skolios* (incliné), on pourrait lui donner le latin *schola* (école) : car les défectuosités du mobilier scolaire constituent assurément la grande cause des déviations [1]. »

V. — Les cahiers. — Les modèles

Les exercices d'écriture nécessitent l'emploi de cahiers spéciaux, dont chaque page porte une réglure et des lignes de pente. L'usage de ces cahiers, cependant, ne saurait être exclusif, et il n'est pas sans avantage de faire alterner, aussitôt que les élèves ont acquis quelque habileté, les exercices d'écriture sur le cahier spécial et sur le cahier de devoirs journaliers.

La plupart des cahiers préparés présentent, en tête de chaque page, un modèle gravé. Assez souvent, dans les cahiers destinés aux débutants, le modèle est reproduit aux premières lignes en traits légers, sur lesquels l'élève n'a qu'à repasser avec sa plume. Ces cahiers, — dont l'emploi ne dispense nullement le maître de donner au tableau noir des explications au sujet des lettres du modèle — nous paraissent devoir être recommandés. Les enfants qui commencent à écrire y trouvent une aide précieuse ; leur main, portée à agir par mouvements brusques, se discipline, s'habitue peu à peu à tracer régulièrement les lettres. S'ils devaient se borner à passer un trait fort sur les lettres ou les mots à peine marqués sur le cahier, l'exercice d'écriture ne consisterait qu'en un travail mécanique et servile et rendrait l'œil paresseux. Mais après les premières lignes, sur lesquelles figure le tracé préparatoire, viennent les deux ou trois lignes suivantes, où il ne se trouve qu'au commencement, et enfin les dernières lignes, où il n'existe plus. Peu à peu, l'élève doit s'exercer à écrire sans guide ; avec quelque crainte et aussi avec inſ-

1. *La Scoliose*, Octave Doin, éditeur.

niment de précaution, sa plume se risque à marcher seule, sans lisières, sur la ligne.

Le procédé ainsi suivi, sorte de variété du *calque*, est propre à la période du début. Il doit faire place le plus tôt possible à un autre procédé, celui de l'*imitation*, qui consiste dans la libre reproduction du modèle.

Si l'usage des cahiers avec modèles convient aux commençants, il nous paraît présenter des inconvénients avec les autres élèves. C'est qu'en effet ces cahiers ne se prêtent guère à l'enseignement simultané. Qu'un enfant soit absent le jour où a lieu la leçon d'écriture, il n'a plus sous les yeux, à la leçon suivante, le même modèle que ses camarades. La page qui aurait dû être écrite peut être laissée en blanc, sans doute ; mais n'est-ce pas là un autre inconvénient ?

L'emploi de cahiers réglés, *sans modèles*, supprime toute difficulté à cet égard. Le maître, tout en tenant compte de la réglure de la page, écrit le modèle au tableau noir. Il indique les principes à suivre, et l'élève reproduit sur son cahier ce modèle, *qui est le même pour tous*.

Rien ne s'oppose plus, de cette façon, à ce qu'il soit donné un véritable enseignement simultané de l'écriture. Et cependant, cette manière de procéder n'est pas encore absolument irréprochable. Le modèle est bien éloigné ; les élèves doivent, pour essayer de l'imiter, porter sans cesse leurs regards du cahier au tableau ; il apparaît un peu déformé à ceux d'entre eux qui sont placés à l'extrémité des tables, et enfin les élèves myopes ne le voient pas très bien. En outre, il est écrit en lettres très hautes, et, pour le reproduire sur le cahier, il faut nécessairement en faire une réduction, ce qui n'est pas sans offrir quelque difficulté. Dans la pratique, il est vrai, l'élève lit le modèle, l'examine à différentes reprises en écrivant la première ligne de la page, puis..... cesse de le regarder, se bornant à prendre comme modèle (?) la ligne qu'il vient d'écrire. De sorte qu'il se produit bien souvent que les dernières lignes accusent moins d'application que les premières.

Aussi, quelques auteurs de méthodes d'écriture ont-ils eu l'heureuse idée de prévoir, pour chaque élève, *un carnet spécial de modèles*, correspondant à chaque collection de cahiers. Si un enfant vient à s'absenter, il n'y a aucune

difficulté à ce qu'il fasse, le jour où il revient à l'école, — et sans laisser de page en blanc, — le même modèle que ses camarades. Ce modèle, qu'il trouve facilement dans son carnet, à la page indiquée par le maître, est mis sous les yeux de tous. Comme les lettres en sont de la même grosseur que celles qui doivent être faites sur le cahier, les élèves n'éprouvent aucune fatigue à les examiner, à en observer la forme aussi souvent qu'il est possible. Le modèle n'est-il pas là devant eux, bien en vue, facile à rapprocher encore, s'il est nécessaire? Mais ils ne doivent pas se considérer comme dispensés de regarder celui qui est au tableau noir : le modèle du maître, écrit en grosses lettres, qu'ils ont vu tracer, leur rappelle, mieux que le modèle du carnet, les principes à observer.

Les modèles d'écriture proposés aux élèves contiendront des conseils, des maximes, des règles de conduite. Selon une formule chère aux pédagogues de Port-Royal, il faut toujours, lorsqu'il est possible, « joindre deux utilités ». Cependant, il ne saurait être perdu de vue qu'il s'agit ici, non de l'enseignement de la morale, mais de celui de l'écriture. L'essentiel ne doit pas être subordonné à l'accessoire. La préoccupation dominante du maître, dans le choix des modèles, ne peut être que celle-ci : présenter aux élèves *un ensemble de difficultés graphiques graduées*. Si, cette règle étant observée, il leur fait, par surcroît, écrire un sage précepte, une pensée élevée, qui se gravera dans leur esprit, il ne pourra que s'en réjouir.

VI. — La leçon d'écriture

Toute leçon d'écriture comprend deux parties principales : 1° les explications du maître au sujet du modèle ; 2° l'exécution de ce modèle par les élèves.

1° **Explications du maître.** — Le maître fait au tableau, et d'après une réglure semblable à celle de la page qui va être écrite, la lettre à étudier. Il en indique les différentes parties, qu'il exécute successivement, sans hâte, et sur chacune desquelles il appelle l'attention des élèves

(exemple : *o*, *a*). Parfois il juge utile de faire figurer, au-dessous de la lettre bien faite, la même lettre avec la forme irrégulière qu'elle présente souvent, signalant ainsi les défauts à éviter. L'exercice d'écriture serait monotone s'il ne comprenait que le tracé d'une lettre isolée ; aussi la lettre qui fait l'objet de la leçon est-elle suivie d'un ou deux mots dont elle est l'un des éléments, — ou, mieux encore, d'une courte phrase, où elle revient plusieurs fois, et dont la forme des autres lettres est déjà connue. Tout en écrivant le modèle, le maître initie les élèves à la terminologie spéciale de l'écriture, montre ce qu'est un délié, un plein, une lettre bouclée, marque la distance qui doit séparer deux jambages ou deux lettres qui se suivent, indique les principes généraux à observer lorsqu'on écrit.

Le modèle peut être fait au tableau noir avant la leçon, soit que le maître, peu habile, redoute de l'écrire sous le regard des élèves, soit qu'il craigne que ces derniers ne se dissipent pendant qu'il leur tourne le dos. Mais il vaut mieux, à notre avis, que le modèle soit exécuté au commencement même de la classe. Il a alors un caractère bien démonstratif ; il vient à l'appui des principes indiqués ou rappelés ; il naît en quelque sorte sous les doigts du maître, et les élèves, *qui le voient se former peu à peu*, l'imiteront mieux que s'il eût été fait à l'avance.

Si le modèle était écrit avant la classe, il serait en tout cas absolument indispensable que la lettre dont le tracé fait spécialement l'objet de la leçon fût exécutée devant les élèves. Il ne peut y avoir un *enseignement* de l'écriture qu'à cette condition.

Avant que les élèves ne commencent à écrire, le maître appelle leur attention sur l'importance d'une bonne tenue aux tables. Il leur recommande de bien s'asseoir, de n'incliner la tête que légèrement en avant (distance du front au cahier : de 30 à 35 centimètres), de ne pencher le corps ni à droite ni à gauche, et de donner au cahier l'inclinaison convenable (les lignes de pente perpendiculaires au bord de la table). Il leur fait prendre leur porte-plume, qu'ils doivent tenir entre les trois premiers doigts, — pouce, index et majeur. Les doigts sont allongés sans raideur et serrent à peine le porte-plume, qui est placé dans la

direction de l'épaule. Il n'est pas sans utilité que ces diverses recommandations soient répétées par les élèves, — collectivement ou individuellement ; elles se fixent dans l'esprit et risquent d'être mieux suivies.

Tous les élèves ayant leur porte-plume à la main, tenu comme il convient, sont invités par le maître à tracer dans l'espace la lettre qui va être faite sur le cahier. Cette pratique, usitée dans un assez grand nombre de classes, a pour effet d'assouplir les doigts et de familiariser les élèves avec les mouvements qu'exige l'exécution de la lettre.

Ces divers exercices préliminaires ont une durée moins longue qu'on ne saurait le croire ; ils ne nécessitent pas plus de quatre ou cinq minutes.

2° Exécution du modèle par les élèves. — Les élèves écrivent ensuite ; ils vont lentement et portent les yeux tour à tour sur le modèle écrit au tableau noir et sur celui de leur carnet. Ils s'arrêtent à la fin de la première ligne et ne commencent la ligne suivante que lorsqu'ils y ont été invités par le maître. Sans cette sage précaution, les uns auraient trop rapidement achevé leur page, alors que les autres, plus appliqués ou plus lents, n'en auraient encore écrit que quelques lignes.

3° Corrections individuelles et correction collective. — Le maître ne reste point assis à son bureau, — corrigeant des devoirs ou préparant sa classe du lendemain ; il circule entre les tables, passe derrière les élèves, rectifie la position du corps, signale un défaut, fait des corrections, écrit parfois une lettre ou un mot sur le cahier d'un enfant, afin de juger de la qualité de la plume employée. Il insiste sur la bonne tenue du corps et sur celle du porte-plume ; il exige que cette tenue soit parfaite, et montre que c'est par un effort continu de volonté que l'on arrive à se corriger de ses défauts.

Quand il constate que certaines fautes sont commises par la plupart des élèves, il va au tableau noir et donne à tous des explications complémentaires, faisant ainsi une *correction collective*, après les *corrections individuelles*.

Il fait ensuite commencer la deuxième ligne, en engageant les élèves à éviter les défauts précédemment signa-

lés. De nouveau, il passe aux corrections individuelles et à la correction collective, et continue à procéder ainsi jusqu'à la fin de la leçon.

De cette manière, le maître donne un véritable *enseignement* de l'écriture ; il obtient une application soutenue de ses élèves, dont les progrès ne peuvent être que très marqués.

La leçon d'écriture est une des leçons de l'école qui se prêtent le mieux à l'enseignement simultané. Tous les élèves de la classe écrivent le même modèle, suivent les mêmes directions. Et il n'y a aucune difficulté à ce que cette simultanéité existe aussi dans une classe à plusieurs divisions, c'est-à-dire dans une école à un seul maître. Il suffit que des modèles différents soient faits au tableau noir, pour les divers cours. Pendant que le maître explique l'un des modèles, les élèves auxquels il ne s'adresse pas particulièrement peuvent suivre avec profit les conseils donnés à leurs camarades, car il est des recommandations qui sont nécessairement communes à toutes les divisions. Tous se mettent ensuite au travail et écrivent à la fois.

La leçon d'écriture a lieu d'ordinaire pendant la dernière demi-heure de la classe du matin. C'est le moment de la journée où la salle est le mieux éclairée, et à ce moment-là aussi les élèves sont un peu fatigués. L'exercice d'écriture exige de leur part de l'attention, mais non un véritable effort intellectuel ; il permet une détente de l'esprit, et, par l'activité silencieuse qu'il nécessite, favorise la discipline, qui tend toujours à se relâcher un peu à la fin d'une classe.

Ainsi qu'il a été dit plus haut, ce n'est pas seulement pour les exercices spéciaux d'écriture, mais pour tous les devoirs écrits, que le maître doit exiger des élèves du soin et de l'application. « Fais ce que tu fais » est une maxime qu'il ne saurait répéter trop souvent. Mais il est nécessaire que lui-même donne l'exemple. Quelle serait la valeur de ses recommandations s'il écrivait mal, si les notes et observations formulées par lui en marge ou en tête des devoirs étaient écrites à la hâte et presque illisibles? Pourquoi l'élève s'appliquerait-il à bien former ses lettres,

alors qu'il verrait le maître écrire si mal? Peu nombreux d'ailleurs sont les instituteurs qui négligent leur écriture.

Les enfants sont naturellement imitateurs. Ils copient le maître à son insu. Ils prennent ses gestes, son ton de voix ; est-il étonnant qu'ils cherchent à reproduire son écriture? Que de fois n'avons-nous pas constaté que les élèves d'une classe avaient une écriture ressemblant d'une manière frappante à celle du maître, — généralement très soignée ! Cette constatation ne se fait guère en effet que dans les bonnes écoles, là où l'instituteur enseigne vraiment l'écriture, et où il exerce sur les enfants, à tous égards, une action marquée. Nous avons connu dans un village de Touraine une école dont tous les élèves écrivaient fort mal. Quand nous en faisions l'observation à l'instituteur, ce dernier, — un vieux maître qui était sur le point de prendre sa retraite, — nous répondait invariablement : « Que voulez-vous, monsieur l'inspecteur, ici il est impossible d'obtenir une bonne écriture ; tous les enfants sont nerveux, agités : c'est l'effet du vin blanc ! » Vers la fin de l'année suivante, visitant cette même école, dirigée depuis la rentrée d'octobre par un nouveau maître, quel ne fut pas notre étonnement en voyant dans tous les cahiers une belle écriture, nette, régulière, bien lisible ! Il est impossible de pouvoir imaginer une transformation plus complète. Les élèves écrivaient avec application ; tout leur travail était soigné ; le vin blanc n'exerçait plus son action pernicieuse sur les nerfs !.....

C'est ainsi qu'un bon maître arrive rapidement à marquer son empreinte dans une classe.

Obtenir des élèves une bonne écriture, dira-t-on, n'est là qu'un résultat d'importance secondaire. Sans doute, et il ne viendra à la pensée de personne de mettre ce résultat au-dessus de la formation des esprits ou du développement des sentiments ; mais il est néanmoins un précieux indice. Un instituteur intelligent et consciencieux étend son action à tout : s'il s'applique à bien enseigner l'écriture, l'expérience nous montre qu'il s'attache également à bien donner les autres enseignements. Il est, sur tous les points, le maître dévoué qui n'admet aucune lacune dans le développement de son œuvre éducatrice, comme au-

cune négligence dans l'accomplissement de sa tâche quotidienne.

= Sujets à traiter =

I. — *Comment comprenez-vous une leçon d'écriture au cours élémentaire ou au cours moyen, — à votre choix ?*

II. — *L'écriture penchée et l'écriture droite. — Quelle est celle de ces deux écritures que vous avez adoptée dans votre école ? — Indiquez les raisons qui ont déterminé votre choix.*

III. — *De l'emploi des cahiers d'écriture avec modèles en tête des pages. — Avantages. — Inconvénients ; — moyens d'y remédier.*

IV. — *N'est-il pas des cahiers spéciaux d'écriture dont les modèles, au lieu de figurer en tête des pages, sont réunis en un album distinct ? — Que pensez-vous de l'emploi de ces cahiers ?*

V. — *N'est-ce que dans les exercices spéciaux d'écriture que vous exigerez de vos élèves une écriture nette et régulière ? Que ferez-vous pour obtenir des devoirs toujours bien écrits et bien disposés ?*

CHAPITRE XV

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Enseigner la langue française, c'est en faire connaître les règles essentielles aux élèves ; c'est aussi leur apprendre à la parler et à l'écrire correctement.

Cet enseignement a donc une bien plus grande étendue qu'on ne serait tenté de le croire au premier abord ; il ne saurait se limiter à celui de la grammaire.

L'étude de la langue française, difficile et complexe, se fait par l'enseignement de la grammaire et les exercices qui s'y rattachent (conjugaison, analyse, vocabulaire, orthographe), par la lecture, par la récitation des morceaux choisis, par les exercices oraux de langage et les devoirs de composition française.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

I. — La grammaire n'est pas un but ; elle n'est qu'un moyen

Il est un point vraiment essentiel qui doit être bien marqué dès le début : la grammaire n'est pas une fin ; elle est un moyen. Les élèves n'apprennent pas la grammaire *pour savoir la grammaire ;* ils l'apprennent afin de pouvoir, par elle, arriver à parler et à écrire la langue française aussi correctement que possible.

Que nous importerait que l'élève sût parfaitement la nomenclature des modes et des temps ou les règles d'accord des participes passés, s'il s'exprimait mal? Sa science, purement verbale, serait sans vertu.

Si l'étude de la grammaire n'est pas une étude qui se

suffise à elle-même, son but *unique* n'est pas non plus d'enseigner l'orthographe, comme tant de maîtres encore sont portés à le croire. Elle montre comment les mots s'écrivent, sans doute, mais elle se préoccupe aussi d'en expliquer le sens, et indique, par des exemples, l'emploi qui peut en être fait. Pour tout dire, elle se propose d'initier l'élève à la véritable connaissance de la langue.

II. — La méthode à employer dans l'enseignement de la grammaire

Les personnes âgées ont étudié la grammaire d'après la méthode dogmatique ou méthode d'autorité. Chaque élève avait « son » *Noël et Chapsal*, un manuel aux notions précises, mais combien sec et rebutant ! Les maîtres, dévoués pourtant, ne faisaient rien pour en atténuer l'aridité. Aussi bien, peut-être ne pensaient-ils pas que la grammaire dût être expliquée. Toute leçon, — qui comprenait plusieurs définitions ou plusieurs règles, suivies d'exemples, — était apprise par cœur et récitée comme un chapitre du catéchisme.

Est-il besoin de dire combien peu goûtée et peu profitable était une telle étude, et combien elle laissait inerte l'esprit de l'enfant? Définitions et règles, si péniblement apprises, étaient bien vite oubliées, et seuls, quelques exemples, telles des épaves, surnageaient dans la mémoire.

Indiquer une définition ou une règle, que l'on fait suivre d'exemples destinés à en confirmer l'exactitude, c'est là faire emploi de la méthode déductive. Or, il est tout à fait irrationnel d'appliquer la méthode déductive à l'enseignement de la grammaire. Procéder ainsi, n'est-ce pas risquer de faire croire aux élèves que les règles grammaticales ont été formulées tout d'abord, et que la langue s'est ensuite formée d'après ces règles?

Une langue n'est pas faite par des grammairiens ; elle est l'œuvre d'un peuple, une œuvre collective ; elle se forme lentement, au cours des siècles, et ce n'est qu'à la longue qu'elle arrive à fixer sa forme à peu près définitive.

C'est alors, — mais alors seulement, — que les savants l'étudient, dégagent les règles, souvent incertaines, d'après lesquelles elle paraît s'être développée. Et encore, jugent-ils nécessaire de faire suivre ces règles de nombreuses exceptions et sous-exceptions.

L'emploi de la méthode déductive, en grammaire, constitue un non-sens. Placer la règle avant l'exemple, c'est vraiment mettre la charrue devant les bœufs. Sans doute, la méthode déductive convient à quelques enseignements, à celui de la géométrie, par exemple, parce que, là, le professeur part de définitions ou de principes rigoureusement exacts, pour en déduire des corollaires ou des applications. Mais la grammaire, comme la morale, comme les sciences naturelles, est une science d'observation et nécessite l'emploi de la méthode inductive. C'est de l'étude des faits du langage, c'est-à-dire des exemples du livre ou de ceux indiqués par le maître, que doivent se dégager les définitions et les règles. Règles et définitions suivent les exemples, au lieu de les précéder.

III. — Emploi de la méthode inductive ou méthode d'observation

Il importe donc, dans l'enseignement de la grammaire, de substituer franchement la méthode inductive ou méthode d'observation à la méthode déductive.

Entrons dans le détail et voyons comment il peut être fait application de cette méthode.

Il s'agit, supposons-nous, d'une leçon sur *le complément du nom*. Le maître, au cours de sa préparation, a fait choix de quelques exemples, qui peuvent être les suivants, et qu'il écrit au tableau noir : J'ai vu dans le jardin *de mes parents* de belles grappes *de raisin ;* jeudi prochain, jour *de congé*, j'irai les cueillir. Cette phrase est l'objet d'un examen attentif ; elle est lue, relue par les élèves, qui, dirigés par le maître, arrivent facilement à comprendre que le mot *parents* complète le sens du mot jardin : le jardin dont il est parlé n'est pas un jardin quelconque ; c'est le jardin *de mes parents*. De même, ils verront clairement que le mot *raisin* complète la signification du mot *grappes*

et le mot *congé* celle du mot *jour*. Ils pourraient être invités à trouver eux-mêmes des exemples analogues, — exercice de recherche qui leur procurera à la fois plaisir et profit.

Ne sera-t-il pas facile de faire formuler ensuite la définition du *complément du nom ?* Il n'est pas un élève qui, avec un peu de réflexion, n'arrive à dire : *On appelle complément d'un nom un autre nom qui en complète le sens ;* ou bien : *Un nom qui complète la signification d'un autre nom est le complément de ce nom.*

Il est plus aisé encore de faire trouver une règle qu'une définition. Le sujet de la leçon est-il le suivant : *accord du participe passé employé avec* ETRE, le maître écrit au tableau noir de petites phrases du genre de celles-ci : Jules est un bon écolier ; il sera *récompensé*. Sa sœur est laborieuse ; elle mérite aussi d'être *encouragée*. Louis et Eugène sont des paresseux ; ils seront *punis*. Combien leurs mères sont *peinées* de les voir ainsi ! Ces exemples sont lus et examinés par tous les élèves, et le maître n'aura pas beaucoup de peine à faire observer que, dans chaque phrase, le participe passé prend le genre et le nombre du sujet du verbe. D'où la règle, qui sera bien vite formulée, grâce à la collaboration de tous : *Le participe passé employé avec l'auxiliaire* ETRE *s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.*

Ainsi, par l'emploi de la méthode inductive, les définitions et les règles découlent des exemples, et elles sont énoncées par les élèves eux-mêmes, sous l'habile direction du maître.

« Que de temps il faut pour procéder ainsi ! » dira-t-on. Il est certain qu'il est beaucoup plus rapide d'indiquer une règle soi-même que de la faire trouver. Mais l'enfant n'aura entendu que des mots : il répétera la règle machinalement, sans la comprendre, et l'aura même vite oubliée. Un enseignement trop rapidement donné n'est pas un enseignement qui profite ; on pourrait le comparer à une pluie d'averse, qui s'écoule rapidement vers le ruisseau voisin sans pénétrer dans le sol.

Le maître va lentement, sans doute, mais il a le plaisir de constater que son enseignement est bien compris. Il sait « perdre du temps ». Sans se hâter, il fait dégager et

formuler la règle, et cette règle serait bien vite reconstituée par les élèves s'ils venaient à l'oublier, momentanément. L'esprit retrouve facilement ce qu'il a, une fois, bien saisi.

Qui ne voit, en outre, qu'une leçon de grammaire faite par la méthode inductive est une leçon bien vivante? Chaque élève y prend une part active : il lit les exemples, les compare les uns aux autres, observe, fait des remarques ; son esprit est constamment en éveil. Une réponse exacte lui procure un vif plaisir.

Il est un autre avantage : l'enseignement de la grammaire ainsi donné a une grande valeur éducative. L'élève d'autrefois n'avait qu'à s'incliner et à croire ; celui d'aujourd'hui rapproche les uns des autres les faits du langage, prend l'habitude d'observer, de se rendre compte. Et ainsi la grammaire, qui longtemps fut sans influence sur la formation de l'esprit, ajoute sa discipline aux autres disciplines de l'école. « De la sorte, dit M. Ferdinand Brunot, la pédagogie grammaticale se retrouve en harmonie avec la pédagogie générale de l'école laïque, qui veut former les esprits à la réflexion et au libre examen[1]. »

IV. — La nouvelle nomenclature grammaticale

La substitution de la méthode inductive à la méthode déductive marque un très grand progrès dans l'enseignement de la grammaire. En outre, la nouvelle nomenclature grammaticale, promulguée en 1910, est venue alléger et simplifier cet enseignement.

Depuis longtemps déjà, les maîtres se plaignaient de la trop grande variété des termes techniques employés en grammaire, ainsi que du manque d'unité de la terminologie. Le même fait grammatical se trouvait indiqué, dans les livres en usage, par plusieurs mots différents. Les élèves qui passaient d'une école à une autre, ou qui même tout simplement changeaient de classe, se trouvaient ainsi tout désorientés, et plus d'un candidat eut à déplorer, à

1. *L'Enseignement de la langue française ;* A. Colin, éditeur.

l'examen, de n'avoir pas connu à l'avance la terminologie qui avait la préférence de son examinateur en français.

Une réforme s'imposait ; l'initiative en fut prise par quelques membres de l'enseignement secondaire, notamment par M. Sudre, professeur au lycée Montaigne. En 1909, M. Ferdinand Brunot, professeur de l'Histoire de la langue française à l'Université de Paris, et M. Maquet, professeur au lycée Condorcet, présentèrent au Conseil supérieur de l'Instruction publique un rapport sur la simplification et l'unification de la nomenclature grammaticale. Ce rapport servit de base aux discussions du Conseil supérieur qui, après une étude attentive de la question, fixa les termes de la nomenclature qui fut promulguée par l'arrêté du 25 juillet 1910.

La nouvelle nomenclature grammaticale fut loin de recueillir l'approbation générale : les uns la trouvèrent trop révolutionnaire, les autres trop timide. A la vérité, le Conseil supérieur fit preuve d'une prudence qui peut être qualifiée d'excessive. Par crainte d'un changement trop radical dans l'enseignement de la grammaire, il ne crut pas devoir adopter toute la réforme proposée par le rapport Brunot-Maquet.

Néanmoins, la nouvelle nomenclature a apporté d'heureuses modifications à l'enseignement de la grammaire : suppression des dénominations *d'adjectifs déterminatifs*, de *verbes substantifs* et de *verbes attributifs ;* substitution de trois *groupes* de verbes aux anciennes *conjugaisons*, des expressions : *passé simple* et *passé composé* à celles de *passé défini* et de *passé indéfini ;* simplification de l'étude de la proposition.

Elle n'a été, sans doute, ni assez complète ni assez hardie. Mais il y a lieu de considérer qu'elle n'est pas fixée d'une manière immuable : la voie est ouverte au progrès, et la réforme, qui n'a pu être totale d'un seul coup, se fera par étapes successives.

Il est une chose cependant qui est bien définitivement établie, c'est la méthode à suivre dans l'enseignement de la grammaire. Les grandes lignes en ont été fixées dans la circulaire ministérielle du 18 septembre 1910, interprétative de l'arrêté relatif à la nouvelle nomenclature, et nous les rappellerons ici : franche substitution de la gram-

maire d'observation à la grammaire de définitions, de déductions et de règles, réduction aussi grande que possible du vocabulaire technique, nécessité de n'analyser et de ne décomposer que dans la mesure convenant à l'intelligence d'une phrase, abandon d'un « verbalisme vieillot, sans valeur éducative », et son remplacement par la vivante et féconde étude des textes. Ce sont bien là les idées directrices d'un enseignement grammatical renouvelé.

V. — L'enseignement de la grammaire dans les différents cours

A l'école maternelle et au cours préparatoire de l'école primaire, il ne saurait y avoir un enseignement théorique de la grammaire. C'est au moyen des exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture, c'est-à-dire *par l'usage*, que les enfants apprennent à connaître les noms, les adjectifs et les verbes, à distinguer le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, et sont un peu initiés à la conjugaison (étude des temps les plus usuels de quelques verbes réguliers).

Cours élémentaire. — Au cours élémentaire, le maître revient sur les notions grammaticales déjà un peu connues : le genre et le nombre, la formation du féminin et du pluriel, les premiers éléments de la conjugaison, et s'efforce de les bien fixer dans l'esprit des élèves. Il y ajoute : le rôle du pronom, l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet, et il complète son enseignement en donnant aux élèves une idée de la proposition simple.

Cours moyen. — Tout en demeurant élémentaire, l'enseignement grammatical se développe. Au cours moyen, il comprend : 1° les dix parties du discours et les règles du participe passé ; 2° des notions de syntaxe et des notions sur les familles de mots (mots dérivés et mots composés) ; 3° l'étude de la proposition. Comme aux cours précédents,

les exercices de conjugaison (surtout *oraux*) tiennent une assez large place dans l'enseignement grammatical.

Cours supérieur. — Le programme de grammaire, au cours supérieur, consiste dans la revision et l'extension de celui du cours moyen. C'est au cours supérieur que sont étudiés les cas difficiles que présente l'orthographe de certains noms, pronoms, adjectifs, verbes irréguliers.

Le but essentiel d'un enseignement régulier de la grammaire est tout à la fois de *préciser* et de *coordonner* les notions acquises par les élèves, indirectement, au cours de divers exercices scolaires, et tout particulièrement des exercices de langage et de lecture. Cet enseignement sera aussi réduit que possible. Il ne comprendra que l'étude des règles essentielles, mais ces règles devront être bien comprises et parfaitement sues. Le maître aura soin de laisser de côté les exceptions particulières et les remarques qui ne feraient qu'alourdir ses leçons et jeter la confusion dans l'esprit des élèves. La grammaire de notre choix sera celle « dont la méthode est courte et facile », c'est-à-dire la grammaire que déjà, au XVII^e^ siècle, demandait Fénelon. Nous aimerions à ce que sa devise fût la suivante : « Peu de règles, beaucoup d'exercices ».

En résumé, la grammaire n'est pas une science qui ait « sa fin en soi ». Son étude, toute d'observation, repose sur des exemples. Elle comprend des leçons régulières, que précisent et complètent ensuite des exercices variés : application des règles, conjugaison, analyse, vocabulaire, orthographe. Il sera parlé de ces exercices dans les chapitres suivants.

= Sujets à traiter =

I. — *Par quelle méthode donnez-vous l'enseignement de la grammaire ? — Justifiez-en l'emploi. (Pour plus de précision, prendre comme exemple une leçon de grammaire dont on choisira soi-même le sujet.)*

II. — *Un écrivain allemand, Herder, a dit :*

« Il faut apprendre la grammaire par la langue, et non la langue par la grammaire. »

Dites ce que vous pensez de ce précepte, et montrez, par quelques exemples, de quelle utilité il peut être dans l'enseignement de la grammaire aux différents cours de l'école primaire.

III. — *Certains pédagogues ont pensé qu'il y aurait avantage à supprimer dans les écoles primaires l'usage du livre de grammaire et à rendre purement orale cette partie de l'enseignement.*

Discutez cette opinion et dites si, à votre avis, il y a lieu de laisser une grammaire entre les mains des élèves, et pour quelles raisons.

IV. — *Commentez et appréciez ces paroles de Fénelon :*

« Il me semble qu'il faut se borner à une méthode courte et facile..... Le grand point est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application des règles par un fréquent usage. »

V. — *On lit, dans la circulaire ministérielle du 29 septembre 1910 :*

« Il est permis d'espérer que l'enseignement de la grammaire délivré d'une terminologie confuse, de formules artificielles, de règles *a priori*, d'exemples préparés pour les besoins de la cause, deviendra plus simple et plus vivant, et que les professeurs pourront désormais employer plus de temps à l'étude de la vraie langue, de la langue qui est fondée sur l'usage, et que l'on trouve dans les textes des grands écrivains. »

Commentez ces instructions et dites comment vous les appliquez dans votre classe.

CHAPITRE XVI

LES EXERCICES D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Ces exercices sont : 1° les devoirs de grammaire visant l'application des règles ; 2° les exercices de conjugaison ; 3° les exercices d'analyse ; 4° les exercices de vocabulaire ; 5° les dictées.

I. — Devoirs relatifs à l'application des règles grammaticales

Ces devoirs sont ceux qui sont indiqués dans le livre de grammaire à la suite de chacune des leçons. Une règle grammaticale a été expliquée ; elle nous paraît avoir été comprise. Assurons-nous-en, cependant. L'expérience nous montrera assez souvent que la règle était demeurée vague et flottante dans l'esprit d'un certain nombre d'élèves. Le devoir d'application vient la préciser et la fixer.

II. — Les exercices de conjugaison

Combien longs et fastidieux étaient les exercices de conjugaison d'autrefois ! Presque chaque jour, l'écolier avait à conjuguer par écrit un ou deux verbes dont les temps, invariablement, étaient disposés en trois colonnes. Ce travail, en quelque sorte tout mécanique, fatiguait la main sans exercer l'intelligence.

Nulle gradation d'ailleurs dans les exercices. L'élève qui commençait l'étude de la conjugaison (étude qui n'était généralement abordée qu'au cours moyen) avait, dès la première fois, à conjuguer *tous les temps* d'un verbe.

L'exercice de la conjugaison est devenu dans nos écoles plus mesuré et plus méthodique, — ce qui ne veut pas dire, toutefois, qu'il ne puisse être encore amélioré.

C'est dès leur arrivée à l'école que les enfants doivent être initiés à la conjugaison. L'on ne saurait commencer trop tôt à faire étudier le verbe (*verbe ;* parole, mot, le mot essentiel dans le langage), dont les flexions sont si nombreuses, les désinences si variées, les nuances souvent si délicates. Il faut nécessairement beaucoup de temps pour cette étude que, seuls, peuvent rendre réellement profitable de nombreux exercices de conjugaison, oraux et écrits.

Le rôle de l'école ne consiste pas seulement à faire apprendre à l'enfant les formes verbales qu'il ne connaît pas encore, mais aussi à rectifier celles dont il use journellement. Et combien de fautes frappent l'oreille du maître ! Dans un grand nombre de villages, les *j'avons* et les *je disons* reviennent à chaque instant. Presque partout, l'auxiliaire *avoir* est employé pour l'auxiliaire *être : Je m'ai battu ; il s'a coupé,* etc. Fort souvent, la correspondance des temps est incorrecte : *Faudrait que tu m'emmènerais ; je ne veux pas qu'il viendrait.*

Il n'est certainement pas trop de toute la scolarité pour donner aux élèves une connaissance à peu près suffisante du verbe. Les fautes de langage seront relevées et corrigées, sans doute, au moment même où elles se produiront ; mais il faut, en dehors de cet enseignement tout occasionnel, et qui serait, par suite, bien décousu, un enseignement régulier et méthodique de la conjugaison.

Par l'étude de quels verbes commencerons-nous cet enseignement?

Il nous paraît nécessaire de rompre avec l'habitude encore assez généralement répandue de commencer l'étude de la conjugaison par les auxiliaires *avoir* et *être.* Ces verbes sont fréquemment employés, il est vrai ; mais ils sont d'une conjugaison difficile en raison des variations du radical (vous *avez,* ils *ont ;* j'*eus ;* j'*aurai... ;* je *suis ;* je *fus,* etc.), des différences de formes et de désinences d'un temps à un autre, et même d'une personne à une autre, dans le même temps.

Les verbes réguliers de chacun des trois groupes con-

viennent mieux qu'*avoir* et *être* pour l'initiation des élèves à la conjugaison. Là, les formes verbales, à chaque temps, présentent entre elles une assez grande similitude et se retiennent facilement.

Le maître se gardera aussi, dans les cours inférieurs, de faire étudier *tous les temps* d'un verbe. Il est des temps usuels et des temps peu employés. Ce sont les temps usuels, et même parmi eux les plus usuels, qui seront appris tout d'abord.

Les élèves du cours préparatoire seront familiarisés avec les trois temps principaux : présent, passé et futur. Il suffira de leur faire apprendre le présent du mode indicatif, l'imparfait et le passé composé (les deux temps du passé le plus généralement employés) et le futur simple. Ils saisiront mieux encore la différence de signification entre les trois temps principaux, si l'on a soin de faire entrer les mots *aujourd'hui, hier, demain* dans les exemples employés (*Aujourd'hui, j'écoute avec attention. — Hier, je récitais ma leçon. — Demain, j'écrirai une lettre*).

L'étude de la conjugaison, avec les débutants, peut donner lieu à un enseignement plein de vie et d'intérêt. S'agit-il de faire conjuguer le verbe *écouter*, par exemple, le maître pourra dire à Paul, l'un des élèves : « Paul, que faites-vous en ce moment? » L'enfant, guidé par lui, répondra : « *J'écoute* ». — Et vous, André, dites-moi ce que fait Paul? — Monsieur, *Paul écoute*. — Et si vous vous adressez directement à Paul, que lui direz-vous? — Paul, *tu écoutes*. — Maintenant, Paul et André, qui êtes très attentifs, dites-moi ce que vous faites? — *Nous écoutons*. — Vous, Émile, dites à vos deux camarades ce qu'ils font. — *Vous écoutez*. — Si vous me disiez à moi-même ce que font Paul et André, comment vous exprimeriez-vous? — Monsieur, *ils écoutent*.

Et dans l'étude des verbes exprimant une action (*marcher, lancer, gesticuler, frapper*, etc.), l'intérêt est encore plus grand, car l'enfant parle et agit tout à la fois. L'exercice de la conjugaison devient ainsi un exercice amusant et profitable.

Ce n'est qu'au cours suivant (cours élémentaire) que les élèves aborderont l'étude des autres temps, moins le 2e passé du conditionnel, l'imparfait, le passé et le plus-que-

parfait du subjonctif, d'un emploi peu fréquent, et qui peuvent être reportés au programme du cours moyen.

Il résulte de ces différentes indications que l'étude de la conjugaison doit être *raisonnée* et *progressive*.

C'est par de nombreux exercices *oraux* que l'élève se familiarisera avec les différentes flexions du verbe. Il y a à cet égard, — comme dans l'étude de la table de multiplication, — une part de mécanisme qui n'est pas sans valeur. Il faut conjuguer un verbe à chacun de ses temps, et fréquemment, pour en connaître toutes les formes (et on n'en compte pas moins de 101). Toutefois, la réflexion n'est jamais entièrement bannie de cet exercice, et elle est particulièrement nécessaire lorsqu'il s'agit de faire suivre le verbe d'un complément (*Nous aimons notre mère ; vous aimez votre pays*, etc...) ou d'établir une concordance exacte des temps. (*Je te récompenserai, si tu travailles bien. — Il partit quand il eut fini ;* etc...

Les exercices *écrits*, courts, gradués, seront faits concurremment avec les exercices oraux. Leur utilité particulière est d'apprendre aux élèves, par la mémoire visuelle surtout, l'orthographe des désinences des verbes.

III. — Les exercices d'analyse

Analyse signifie : *décomposition*.

Analyser une phrase, c'est la décomposer en ses éléments constitutifs : mots ou propositions, et indiquer ensuite la nature et la fonction de chaque mot ou de chaque proposition.

La distinction faite depuis si longtemps entre l'*analyse grammaticale* et l'*analyse logique*, plus apparente que réelle, n'a pas été maintenue par la nouvelle nomenclature grammaticale. Elle ne se justifiait pas. Est-il, en vérité, une différence essentielle entre distinguer telle catégorie de mots dans une phrase, les adjectifs qualificatifs, par exemple, et distinguer les propositions, — principale et subordonnées, — contenues dans cette même phrase? Au fond, le travail de l'esprit est semblable dans l'un et l'autre cas : il s'agit d'*analyser* des mots isolés ou des mots naturellement groupés ensemble.

Tout au plus pourrait-on dire, à l'exemple de quelques

grammairiens contemporains, que l'analyse comprend : l'*analyse des mots* et l'*analyse des propositions*.

Mais il n'est plus d'*analyse grammaticale* et d'*analyse logique*.

Si, à la rigueur, la dénomination d'*analyse grammaticale*, qui est simple et dont la signification apparaît aisément, peut être maintenue dans le langage de l'école, il n'en saurait être de même de celle d'*analyse logique*. Le mot *logique*, ici, est prétentieux et inexact. Il fut mis en usage à une époque où les grammairiens avaient la manie pédantesque de vouloir accorder les faits du langage avec les conceptions de la logique. L'étude attentive des langues a montré, de nos jours, l'inanité d'une telle entreprise.

L'ancienne analyse logique, avec ses affirmations, ses subtilités et ses sous-entendus, semblait défier le bon sens (v. page 229), et des maîtres pouvaient dire, non sans raison, qu'il n'y avait, à leurs yeux, « rien de plus illogique que l'analyse logique [1] ».

A. — L'ancienne analyse grammaticale ; sa transformation. — Les maîtres âgés savent par eux-mêmes combien étaient longues et rebutantes les analyses grammaticales d'autrefois. Une analyse grammaticale donnée au cours moyen comprenait généralement plusieurs phrases et occupait une ou deux pages du cahier. Que de temps perdu à répéter mille fois : « *le*, article simple..., *mon*, adjectif possessif..., *et*, conjonction... » ! Et que de lignes écrites *au petit bonheur*, par suite d'une connaissance insuffisante de la grammaire ! Car, — et c'est la condamnation de l'analyse grammaticale telle qu'elle était alors pratiquée, — dès le début de l'année, les élèves avaient à analyser des phrases entières et devaient, par suite, faire preuve d'un savoir qu'ils ne possédaient pas encore. — L'analyse portait sur toute la grammaire. Quel illogisme !

L'on conçoit aisément que l'analyse grammaticale,

1. Dans l'une des grammaires les plus répandues, on pouvait lire, au chapitre de l'analyse logique : *Il ne fait que sortir* équivaut à : *Il est faisant sortir ne que*, et *C'est à vous que je m'adresse* à : *Cela est existant à vous que je m'adresse*. Et on analysait ensuite ces constructions barbares. C'était là l'analyse *logique*, c'est-à-dire l'analyse de la raison, de la pensée !

frappée de discrédit, ait été presque bannie de l'école primaire, après y avoir régné en maîtresse. La réaction, toutefois, fut trop vive. L'analyse ne doit pas être abandonnée parce qu'elle reposait sur une méthode défectueuse. Elle est un exercice utile : améliorons-la, mais ne la supprimons pas.

L'analyse n'est pas « une fin en soi » ; elle est un exercice de contrôle, tout simplement. Elle suit pas à pas la grammaire, dont elle n'est que l'humble auxiliaire.

Elle ne doit plus prétendre à tout embrasser. Elle série les difficultés. Elle ne vise qu'un seul objet à la fois. Aujourd'hui, elle distingue les adjectifs qualificatifs contenus dans un texte (passage du chapitre de lecture ; devoir de grammaire, dictée) ; demain, elle demandera à l'élève de souligner les adjectifs numéraux que renferme un autre texte. Plus tard, elle s'occupera des pronoms personnels, des pronoms possessifs ou des verbes. Son but est d'astreindre une classe à faire la preuve qu'elle a bien compris la dernière question de grammaire étudiée.

De *générale*, elle devient *partielle*.

En outre, elle est *variée*, car elle se rapporte, chaque fois, à un nouveau sujet. Et elle est *progressive* aussi, — progressive comme l'étude même de la grammaire, qu'elle ne cesse d'accompagner. Elle ne demande pas trop à l'élève, au début : elle se borne à lui faire indiquer la *nature* d'un mot déterminé ; plus tard, elle exigera qu'il en indique aussi la *fonction*.

Elle sera faite *par écrit* parfois, car il est utile de bien faire préciser aux élèves leurs connaissances grammaticales; mais elle sera le plus souvent *orale*, ce qui permettra au maître de multiplier les exercices et de gagner du temps.

Ce n'est que vers la fin de l'année scolaire que l'analyse peut embrasser une phrase entière. L'analyse d'une phrase en effet est une synthèse, et, logiquement, un exercice de ce genre n'est possible que lorsque la grammaire a été complètement enseignée.

B. — **L'ancienne analyse logique; sa transformation.** — Nul exercice, croyons-nous, n'a donné lieu dans ces dernières années à de plus vives critiques que l'analyse logique.

Cette sorte d'analyse avait une terminologie variée,

obscure et souvent contradictoire. Son étude était aussi ardue que rebutante. Que d'efforts devaient faire les élèves, et nous disons les meilleurs, pour reconnaître le caractère du sujet ou de l'attribut, qui pouvait être simple ou composé, complexe ou incomplexe, pour indiquer avec exactitude la nature des propositions, parmi lesquelles on distinguait les principales, les subordonnées, les complétives, les incidentes, les déterminatives, les explicatives, les elliptiques, etc... Que de temps consacré dans les classes à l'étude de ces termes techniques et abstraits, sans profit aucun pour le développement intellectuel !

Certains élèves avisés trouvaient bien parfois qu'il était vraiment étrange qu'un même sujet pût être à la fois *simple* et *complexe*, ou qu'une proposition subordonnée du genre de celle-ci : « La personne *que vous avez vue* est ma mère », fût dénommée *incidente*, comme s'il était exact qu'elle fît connaître *incidemment* la personne dont il est parlé. Mais ces termes étaient consacrés par l'usage, et il n'y avait pas à en discuter l'emploi.

Ce n'était pas tout. La terminologie variait d'une grammaire à l'autre, et, par suite, d'une école à l'école voisine. Chaque maître tenait à la terminologie qu'il avait adoptée, et rejetait toute autre. D'où le désarroi dans lequel se trouvaient les élèves appelés à changer d'école ou même de classe ; d'où aussi les échecs dont étaient victimes, aux examens, les candidats qui avaient affaire à des examinateurs intolérants. « L'on a rappelé le cas d'une jeune fille qui, dans un concours, très important pour elle, obtint la note zéro, parce qu'elle avait nommé un certain verbe *intransitif* au lieu de *neutre*. » (Circulaire ministérielle du 18 septembre 1910.)

Hérissée de termes techniques, incohérente souvent, peu soucieuse d'employer le même mot pour le même fait, l'analyse logique, prétentieuse et subtile, présentait aussi le grave défaut de déformer la langue. Elle n'admettait qu'une forme-type de proposition (Exemple : *Le soleil est brillant*) ayant nécessairement un sujet, un verbe et un attribut, et ramenait tout, de gré ou de force, à cette forme-type. Quand l'un ou même deux des éléments manquaient, elle les imaginait. Dans *travaillez*, elle voyait un sujet, un verbe et un attribut (*vous êtes travaillant*). Elle

n'hésitait pas à introduire dans une phrase de multiples propositions sous-entendues. « Tête sacrée ! enfant aux cheveux blonds ! » devenait: « *Vous avez* la tête sacrée ! *Vous êtes* l'enfant *qui a des* cheveux blonds » ! Bien plus, toute interjection était vite transformée en une proposition en forme. *Hélas !* devenait : *Je suis malheureux ; Ah ! : Je suis étonné.*

Déjà, M. Michel Bréal, en 1876, s'était élevé contre une telle conception de l'analyse logique. Il cite, dans l'un de ses ouvrages, quelques exemples d'analyse logique empruntés à une grammaire très répandue. Nous nous bornerons à rappeler le suivant ;

Ah ! que de plaisir j'éprouve à vous voir !

« Cette phrase renferme deux propositions. La pre-
« mière est *Ah !* Cette proposition est principale, absolue
« et implicite. Elle est principale parce qu'elle a par elle-
« même un sens complet ; elle est implicite parce qu'elle
« est exprimée par un seul mot qui comprend effective-
« ment le *sujet*, le *verbe* et l'*attribut ;* elle équivaut à celle-
« ci : *Je suis charmé.* Le sujet est *je ;* il est simple, expri-
« mant un seul être ; il est incomplexe, etc... »

« Il est inutile de continuer, dit en terminant M. Bréal. C'est toujours la même manivelle, tournant à vide. Voyez-vous ce mot *Ah !* qui renferme tant de choses !... »

Le mal signalé par M. Michel Bréal sévit encore dans nos écoles, et avec non moins d'intensité, pendant plus de trente ans. M. Ferdinand Brunot a relevé dans le « Courrier des examens » de 1908 la phrase suivante : *Une brise qui venait du Rhin faisait frissonner les arbres au bord de la route*, dans laquelle on a cru devoir intercaler cette proposition, « incidente explicative, elliptique : *qui étaient situés au bord de la route,* » — « Ici, on arrive, dit M. F. Brunot, à ce tour de force de découvrir une proposition dont tous les termes essentiels sont sous-entendus ! et à faire compléter un mot qui n'existe pas ! sans compter qu'on empêche totalement l'enfant d'apercevoir la véritable fonction du complément : *au bord de la route !* lequel indique simplement, et sans l'aide d'aucun sous-entendu, où avait lieu l'action énoncée [1], »

1. *L'Enseignement de la langue française*, A. Colin, éditeur.

L'analyse logique donnait lieu à de tels abus que chacun reconnaissait l'absolue nécessité de la contenir dans de justes limites et de simplifier, tout en l'unifiant, sa terminologie.

Cette œuvre utile est accomplie. Elle résulte, ainsi qu'il a été dit plus haut, des modifications apportées dans l'enseignement grammatical par l'arrêté du 25 juillet 1910.

La nouvelle nomenclature grammaticale n'admet que trois sortes de propositions : les propositions indépendantes, les propositions principales et les propositions subordonnées. Les propositions principales et subordonnées peuvent être coordonnées.

Les termes de la proposition : sujet, verbe, attribut, sont débarrassés des fastidieux qualificatifs dont ils étaient inévitablement suivis autrefois. Ce qui est demandé seulement à l'élève, maintenant, c'est — une phrase étant donnée, — de distinguer nettement les propositions qu'elle contient, d'indiquer la nature de chacune d'elles, d'en reconnaître le sujet, le verbe, l'attribut, et, s'il y a lieu, le ou les compléments.

On ne saurait trop recommander aux maîtres de bien montrer comment les subordonnées se rattachent à la principale ou se lient entre elles. Ils trouveront ainsi l'occasion de bien faire saisir le rôle de la conjonction (*conjonction :* joindre avec), le rôle des pronoms relatifs, ces « charnières de la pensée », comme on les a justement appelés ; ils auront aussi à faire d'utiles remarques sur la concordance des temps et sur les inversions dans la phrase.

Ils montreront également que les propositions subordonnées peuvent avoir des fonctions analogues aux fonctions des noms. On distingue, en effet, parmi les propositions subordonnées, la proposition sujet (*Qui aime bien châtie bien*), la proposition complément d'un nom (Son doux regard *qui brille* fait briller tous les yeux), la proposition complément d'un pronom (Gloire à ceux *qui sont morts pour elle !*), la proposition complément d'un adjectif (Il est plus riche *qu'on ne le croit*), la proposition attribut (Mon opinion est *qu'il faut se hâter*).

Ainsi qu'il a déjà été dit, l'analyse grammaticale se mêle ainsi à l'analyse logique, au point de se confondre avec elle. Et nous voyons, une fois de plus, combien est

peu fondée la distinction faite entre les deux sortes d'analyse.

Grâce à la réforme de l'enseignement grammatical, l'ancienne analyse logique se trouve ramenée à un rôle modeste, mais vraiment utile. Elle oblige les élèves à bien examiner une phrase, à en remarquer la structure, à distinguer les différentes parties qui la composent, à voir comment ces parties se lient entre elles. Elle étudie une phrase sans en modifier la forme et ne voit dans un mot que ce qu'il contient. Si certains tours, aussi vieux que la langue, lui paraissent inaccessibles (*Il a beau dire. A peine était-il arrivé*, etc.), elle passe outre. Elle n'a plus la prétention de vouloir mettre les faits du langage en harmonie avec les règles de la logique.

Cette analyse doit être *graduée ;* au cours élémentaire le maître se bornera à donner une « idée de la proposition simple » (ce sont les termes mêmes des programmes) ; au cours moyen, puis au cours supérieur, il fera étudier, en observant une sage progression, les différentes propositions et leurs fonctions dans la phrase.

Comme l'analyse grammaticale, — plus justement nommée *l'analyse des mots*, l'analyse dite « logique » — ou *analyse des propositions* — sera surtout *orale*, en raison de l'économie de temps qui en devra résulter. Il y aura intérêt cependant à la donner à faire parfois *par écrit*, car l'exercice écrit est un moyen de contrôle plus sûr que l'exercice oral ; abandonnant l'élève à ses propres forces, il exige de lui des explications plus précises.

IV. — Les exercices de vocabulaire

Pour *parler* et pour *écrire*, il faut évidemment avoir des mots à sa disposition, et des mots dont on connaisse bien la signification. Or, chacun sait que l'enfant a un vocabulaire très restreint et souvent incorrect. Son langage est émaillé de « chose » et de « machin », vocables passe-partout, employés quand le mot spécial fait défaut, ce qui est très fréquent. D'où la nécessité de rectifier, de préciser et d'étendre le vocabulaire de l'enfant.

Les exercices de vocabulaire ont donc leur place toute

marquée à l'école primaire. Bien choisis et bien dirigés, ils sont du plus grand profit pour l'élève.

Il est un certain nombre de considérations qui nous paraissent de nature à guider les maîtres dans l'emploi de ces exercices :

a) Au début (cours préparatoire et cours élémentaire), les mots étudiés par l'enfant sont des mots *concrets*, qu'il apprend par la vue des choses mêmes que désignent ces mots, ou, à défaut des choses, de leur image. Sans cette utile précaution, les mots appris par l'enfant seraient des mots vides de sens, et vite oubliés d'ailleurs. Les maîtres, dans l'enseignement du vocabulaire, ne doivent jamais perdre de vue le principe suivant : *Un mot n'a aucune valeur par lui-même ; il n'en a que par la chose signifiée.* (On voit, par suite, combien le musée scolaire de l'école peut être d'un grand secours à cet égard).

L'élève sera familiarisé avec les mots désignant les objets dont il se sert et qu'il voit journellement. Puis, peu à peu, son attention sera fixée sur les choses qui sont en dehors de l'école. Il sera utile d'insister tout particulièrement sur les noms des outils ou instruments dont l'emploi est nécessité par les diverses industries locales. (Exemple : pour la menuiserie, — la varlope, le rabot, la scie, le trusquin, le serre-joints, — improprement appelé *sergent...* ; pour la maçonnerie, — le marteau, la truelle, le niveau, l'oiseau, etc...). Graduellement, le maître étendra le champ d'observation de l'élève, parlera de ce que l'on voit et de ce que l'on fait ailleurs, comme il passera aussi de la vie matérielle à la vie intellectuelle et morale.

Ce n'est qu'aux cours moyen et supérieur que l'école initiera l'élève à la connaissance des mots *abstraits* les plus usuels, — tout en continuant à enrichir son vocabulaire de nouveaux termes concrets. Mais, là encore, il faut partir du connu pour aller à l'inconnu. L'étude des mots abstraits se trouvera facilitée si le maître a soin de faire toujours précéder le mot abstrait du mot concret correspondant. (Exemple : un enfant *menteur* ; — *le mensonge* ; — un homme *avare*, — l'*avarice* ; — un marchand *trompeur*, — la *tromperie*...).

b) Les mots étudiés seront, non des mots isolés et sans lien entre eux, mais des mots se rapportant au même

objet. (Exemple : les principales parties d'une maison, — d'un arbre ; les différentes pièces d'une charrue). De cette façon, les mots entreront dans la composition de petites phrases formant, dans leur ensemble, un petit développement complet (préparation directe à la rédaction), et non dans celle de phrases banales et décousues.

Au début, ces phrases sont toutes préparées ; il ne manque qu'un mot à chacune d'elles, et l'élève doit trouver ce mot. Plus tard, il composera la phrase lui-même en y faisant entrer un mot déterminé (nom, adjectif, verbe, etc...)

Ces divers exercices sont absolument nécessaires; un mot n'est *réellement acquis* par l'élève que lorsqu'il peut, lui-même, en faire un emploi judicieux dans le langage.

c) Les exercices de vocabulaire seront bien gradués. — Au cours élémentaire, il suffit de faire étudier à l'enfant les *principaux termes usuels* désignant les objets qui l'entourent et les actions qu'il accomplit ou voit s'accomplir journellement. Il sera possible d'enrichir ainsi son petit vocabulaire d'un assez grand nombre de noms, d'adjectifs qualificatifs et de verbes. Aux cours suivants (moyen et supérieur) est réservée l'étude de la composition et de la dérivation des mots, des contraires, des synonymes et des homonymes.

Bien compris, l'enseignement de la composition et de la dérivation des mots est des plus profitables. Le maître montre aux élèves comment on décompose un mot en ses éléments essentiels : racine ou radical, préfixes et suffixes. (Exemple : *intarissable ; tari* (racine) ; *in* : préfixe ; *able* : suffixe). Il insiste sur le rôle des préfixes et des suffixes, dont la connaissance donne la clef de la signification d'un grand nombre de mots. Il pourra faire apprendre utilement les vingt ou vingt-cinq préfixes les plus usités, ainsi que les suffixes le plus souvent employés dans la dérivation. L'élève qui connaîtra la signification des préfixes *anti, bi, con, com, inter*, par exemple, n'aura aucune peine à expliquer les mots : *antidater, antichambre, — bicolore, bipède, — concitoyen, complainte, — interligne, interposer.* De même, sait-il que le suffixe *ée* indique la contenance (*platée, assiettée*), il saisira bien vite, grâce à l'instinct

analogique, la signification des mots : *brouettée, potée, fournée, charretée, hottée*, etc.

Une pratique excellente consiste à faire contracter à l'élève l'habitude de chercher la signification d'un mot par l'examen même de ce mot. Son attention doit se porter tout d'abord sur la racine du mot, puis sur les préfixes et les suffixes (Exemples : *annulation ;* action de rendre *nul* un ordre, un écrit ; — *décrocher ;* détacher une chose qui était suspendue à un *croc*). Cette manière de procéder est en parfaite conformité avec la méthode d'observation recommandée, au début de ce chapitre, pour l'enseignement de la grammaire.

Il serait désirable que les élèves du cours supérieur, et même ceux du cours moyen, fussent pourvus d'un dictionnaire. Ils apprendraient à se servir de ce livre si utile, peu répandu encore dans les écoles en raison de son prix assez élevé, et ils auraient, après leur scolarité, l'occasion de le consulter bien souvent.

Les exercices relatifs aux contraires (ou *antonymes*) sont d'utiles exercices qui obligent l'élève à considérer une idée sous deux aspects différents (*ralentir* la marche, *accélérer* la marche ; — *agir courageusement*, agir *lâchement*) ; ils le font réfléchir et aiguisent son esprit.

L'étude des synonymes doit également être recommandée. Toutefois, il y a lieu de faire remarquer à l'élève que les synonymes expriment la même idée, *mais avec des nuances différentes*. (Exemple : un homme *bon*, un homme *charitable*, un homme *généreux*).

Celle des homonymes n'est pas sans profit, au point de vue de l'orthographe surtout. Il faut veiller, toutefois, à ce que les exercices sur les homonymes n'aient pas l'apparence de calembours. Est-il une phrase plus bizarrement composée que la phrase suivante, que l'on voyait autrefois dans la plupart des grammaires : « *Cinq* capucins, *sains* de corps et d'esprit, *ceints* de leur ceinture, portaient dans leur *sein* le *seing* du *Saint*-Père? »

d) Les exercices de vocabulaire ne sont pas simplement juxtaposés à la grammaire ; ils se rattachent étroitement aux leçons grammaticales, dont ils sont l'application. Ainsi, au cours de l'étude des adjectifs qualificatifs, par exemple, l'élève devra joindre à chacun des noms d'une

série déterminée l'adjectif qualificatif convenable (une pierre *blanche*, un grès *rouge*, un marbre *noir*, etc.); au cours d'un ensemble de leçons sur le rôle des verbes, il devra trouver des verbes exprimant certaines actions de l'écolier (*écouter* le maître, *réciter* une leçon, *écrire* un devoir, *répondre* à une question, etc.).

Le vocabulaire est ainsi enseigné parallèlement à la grammaire.

Outre cette étude méthodique et régulière des mots, il en est une autre, tout *occasionnelle*, qui se fait surtout à l'occasion de la leçon de lecture. Elle offre au maître le moyen de compléter et de corroborer l'enseignement proprement dit du vocabulaire.

= Sujets à traiter =

I. — *Par quels verbes et par quels temps, dans ces verbes, commencez-vous, avec les débutants, l'étude de la conjugaison ? Justifiez votre manière de procéder.*

II. — *La nouvelle nomenclature grammaticale a supprimé la distinction faite jusqu'alors entre* l'analyse grammaticale *et* l'analyse logique : *Indiquez-en les raisons.*

Par quels termes remplacez-vous ces anciennes dénominations ? Justifiez-en l'emploi.

III. — *On a dit que l'analyse doit être* la servante de la grammaire. — *Quel est le sens de cette expression ? Comment pratiquez-vous l'analyse dans votre classe ?*

IV. — *On lit dans la circulaire ministérielle du* 28 *septembre* 1910.

« On ne doit analyser et décomposer que dans la mesure nécessaire à l'intelligence d'une phrase ; le verbe prétendu attributif est, au regard de la grammaire, un mot simple : qu'il reste donc simple. On n'a pas non plus besoin d'établir, pour les propositions, une sorte de prototype, sur lequel toutes seraient modelées uniformément : si une proposition ne contient que deux termes, comme : *vous écrivez*, ou même qu'un seul mot, comme : *venez*, il faut s'en contenter et renoncer aux sous-entendus qui donnent des constructions aussi disgracieuses que peu françaises. »

Dites comment vous comprenez, d'après ces instructions, l'enseignement de l'analyse des propositions à l'école primaire. (En marquer le caractère et les limites.)

V. — *Le vocabulaire des enfants est pauvre. Par quels exercices pouvez-vous l'enrichir ? Indiquez les principaux caractères de la méthode que vous employez dans l'enseignement du vocabulaire.*

CHAPITRE XVII

LES EXERCICES D'APPLICATION
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

(Suite et fin)

I. — La dictée

1° Une réforme qui était nécessaire. — Longtemps, l'exercice de la dictée, ennuyeux, routinier et peu profitable, a régné en maître à l'école primaire. Mais, depuis une vingtaine d'années, une place plus modeste lui a été faite dans les horaires (au maximum : trois dictées par semaine), et il a revêtu peu à peu un autre caractère, grâce aux justes critiques dont il a été l'objet.

Nous avons été témoin d'une réforme de la dictée.

Les textes en sont maintenant écrits au tableau noir, lus et étudiés par les élèves avant d'être dictés. Ils sont expliqués comme autant de morceaux choisis. Des questions relatives à leur sens général et à la signification des mots qu'ils contiennent sont posées à la suite de la dictée.

Il est absolument nécessaire que cette réforme, si utile, et qui n'est peut-être pas aussi complète qu'il serait désirable, entre bien dans les habitudes scolaires. Et cela ne sera vraiment possible que si chacun se rend bien compte des raisons qui expliquent les importantes modifications apportées dans l'enseignement de l'orthographe.

2° But de la dictée. — Ce but est triple : 1° apprendre aux élèves l'orthographe d'usage ; 2° leur apprendre l'orthographe grammaticale ; 3° affermir et compléter leurs connaissances.

Ce n'est que théoriquement, bien entendu, qu'une distinction peut être faite entre l'étude de l'orthographe

usuelle et celle de l'orthographe grammaticale. Le plus souvent, dans la pratique, ces deux orthographes s'enseignent, s'apprennent simultanément.

L'orthographe grammaticale est d'une étude longue, sans doute, mais relativement facile. Un bon écolier qui connaît les règles essentielles de la grammaire arrive à les appliquer passablement et à éviter toute faute grossière.

Mais combien plus ardue et plus minutieuse est l'étude de l'orthographe d'usage ! Que de bizarreries et d'illogismes parfois dans la forme des mots ! Que de temps est consacré à en apprendre l'orthographe ! Mais que de temps aussi on peut économiser en procédant d'une façon rationnelle !

3° **L'orthographe d'usage. — Comment on procédait autrefois pour faire la dictée.** — Les recueils de dictées contenaient des textes bizarres, où les auteurs avaient à dessein accumulé les difficultés orthographiques. On y lisait des phrases comme celles-ci : « *J'ai vu, c'était dans l'ère chrétienne, un pauvre hère qui avait l'air de calculer l'aire d'un triangle* ». « *On servit à table des cuisseaux de veau et des cuissots de chevreuil* ». Beaucoup connaissent la dictée dite « de Mériméo », dans laquelle l'empereur Napoléon III, qui avait parié de n'y pas faire plus de 5 fautes, en fit 50, et l'impératrice 90.

Le maître prenait l'un de ces textes et le dictait sans jamais l'expliquer, au préalable, sans en écrire un seul mot au tableau noir. Qu'arrivait-il? Les dictées étaient remplies de fautes d'orthographe, ce qui valait aux écoliers cette admonestation mille fois répétée : « Vous êtes des étourdis ; vous faites toujours les mêmes fautes ! » Oui, *les mêmes fautes* étaient toujours faites, et il n'y avait là rien qui pût vraiment étonner. Les élèves avaient mal orthographié, une première fois, des mots difficiles qu'ils ne connaissaient pas. Une forme fautive de ces mots s'était gravée dans leur esprit. D'où une tendance chez eux à les écrire toujours mal ensuite.

Quand un enfant doit écrire un mot qu'il n'a encore jamais vu, il a beau réfléchir, il ne peut trouver l'orthographe de ce mot, ou, s'il la trouve, c'est par hasard. C'est lui imposer un effort stérile.

Sans doute, les élèves avec lesquels était suivie une méthode aussi défectueuse arrivaient à la longue à connaître assez convenablement l'orthographe, mais certains autres exercices scolaires, et notamment la lecture, la récitation, les devoirs de grammaire, contribuaient dans une large mesure à produire ce résultat. Si bien qu'on a pu dire avec quelque raison que les élèves apprenaient l'orthographe « non *par* la dictée, mais *malgré* la dictée ».

4° La méthode actuelle est basée sur la psychologie. — Analyse du souvenir d'un mot. — Une méthode plus rationnelle a remplacé la méthode vicieuse et illogique qui était autrefois en usage pour l'enseignement de l'orthographe.

Elle est basée sur les études psychologiques faites dans la dernière partie du XIX^e^ siècle, et notamment sur les travaux d'Egger, de Ribot et de Ballet.

M. Jules Payot, recteur de l'Académie d'Aix, qui déjà dès 1896 montrait dans un article fort remarquable, publié dans *la Revue Universitaire*, que la théorie de la dictée doit être fondée sur la psychologie, a très largement contribué, dans le journal *le Volume*, à établir les bases de la nouvelle méthode [1].

Il résulte des études des psychologues dont les noms viennent d'être cités que le souvenir d'un mot, qui autrefois était considéré comme un fait très simple, est au contraire fort complexe. Il se compose de quatre souvenirs distincts :

Un souvenir auditif ;
Un souvenir visuel ;
Un souvenir graphique ;
Un souvenir d'articulation.

Considérons un mot quelconque, le mot *boulevard*, par exemple. Comment s'est-il fixé dans notre mémoire? Quels souvenirs implique le rappel de ce mot? — Nous l'avons, et plus ou moins souvent, entendu prononcer ; nous n'avons qu'à faire un léger effort pour l' « entendre » encore, et même avec l'intonation particulière à telle ou telle personne qui, en nous parlant, a employé ce mot

1. Voir le Journal « *le Volume* », années 1904, 1905 et 1906.

(souvenir auditif). — En second lieu, nous le revoyons écrit, et nous en distinguons même les caractères imprimés ou manuscrits, fins ou gros (souvenir visuel). Puis, si nous écrivons ce mot, nous sommes naturellement portés à l'écrire comme nous l'avons déjà écrit, par suite d'une habitude déjà contractée par notre main (souvenir graphique). Cela est si vrai que lorsque nous sommes un peu embarrassés pour écrire un mot, nous l'écrivons rapidement, à la volée en quelque sorte, à peu près certains d'en reproduire ainsi la physionomie. Enfin, un autre souvenir du mot, un souvenir d'articulation, existe dans notre mémoire. Nous avons prononcé le mot *boulevard ;* nous le prononçons encore, comme pour le mieux posséder. Ainsi que le fait remarquer M. Jules Payot, « beaucoup de vieillards parlent leur pensée ». Combien d'enfants ne peuvent apprendre convenablement leurs leçons que s'ils les lisent tout haut ! Et il n'est pas rare de trouver des personnes qui ne comprennent bien un texte que si elles en articulent les mots à voix basse.

5° Marche à suivre pour l'enseignement de l'orthographe d'usage. — La méthode préventive. — Les simples considérations qui précèdent nous indiquent la marche à suivre pour rendre aussi fructueux que possible l'enseignement de l'orthographe d'usage.

Il importe que les quatre souvenirs : auditif, visuel, graphique et d'articulation, *soient toujours associés,* et que rien ne soit négligé pour *qu'ils se fixent bien* dans l'esprit des enfants.

L'orthographe d'un mot est confiée à quatre mémoires différentes. « Car, on dit *la mémoire,* fait remarquer avec justesse un psychologue contemporain, et on devrait dire *les mémoires.* » Il y a, en effet, la mémoire des dates, la mémoire des lieux, la mémoire des sons, la mémoire des mouvements, etc.. Tel enfant est un visuel ou un auditif ; tel autre un moteur. Par suite, il y a lieu de veiller à ce que chacune des mémoires : auditive, visuelle, graphique et d'articulation remplisse bien l'office qu'on en doit attendre en ce qui concerne le souvenir des mots.

Le maître qui veut faire une dictée commence par en écrire le texte au tableau noir (avec les élèves des cours

moyen et supérieur, les mots difficiles seuls seront écrits). Il lit ensuite ce texte, bien distinctement. Tous les élèves suivent, et, la lecture terminée, il s'est déjà formé dans leur esprit deux souvenirs : un souvenir auditif et un souvenir visuel. Le maître continue en leur faisant lire à haute voix, bien nettement, le passage qu'ils ont sous les yeux, — ce qui permet au souvenir d'articulation de se joindre aux deux souvenirs précédents. Puis, les élèves copient le texte tout entier, — ou les mots seulement sur lesquels a été appelée leur attention. Autre souvenir : le souvenir graphique des mots.

Souvent aussi le maître choisit comme texte de dictée un passage du dernier chapitre de lecture, dont tous les mots difficiles auront été l'objet d'un examen attentif.

Ce n'est qu'ensuite, — le lendemain généralement, — que le texte est dicté. Ce dernier exercice sera alors vraiment profitable, car la répétition et l'effort sont nécessaires à la fixation des souvenirs.

Cette méthode est appelée la *méthode préventive*, parce qu'en effet elle a pour but de prévenir les fautes.

La règle essentielle en est la suivante :

Ne jamais demander à l'enfant d'écrire un mot qu'il ne connaît pas encore.

La dictée devient ainsi ce qu'elle doit être vraiment : *un exercice d'étude orthographique*, c'est-à-dire un moyen d'enseignement, alors qu'elle n'était jamais autrefois qu'un *exercice de contrôle* ou de *vérification*.

Non que la dictée de contrôle doive être bannie de l'école : elle est nécessaire de temps à autre, tous les quinze jours ou tous les mois, afin que le maître puisse se rendre bien compte de la force réelle de l'élève en orthographe. (Une dictée de composition est une dictée de contrôle).

6° Appui que peuvent prêter les différentes leçons de l'école à l'enseignement de l'orthographe d'usage. — A l'école, il y a une sorte de pénétration réciproque des différents enseignements, et souvent tel exercice, bien que spécial à une matière déterminée, vient en aide à d'autres exercices. C'est ainsi que la plupart des leçons peuvent prêter leur appui à l'enseignement de l'orthographe. Une leçon de morale, d'instruction civique, d'histoire, de géo-

graphie, de sciences, d'antialcoolisme..... contient toujours, en effet, quelques mots nouveaux pour l'élève, ou du moins peu connus de lui. Il est bon d'écrire ces mots au tableau noir et de les y laisser écrits pendant quelques jours afin que leur orthographe se grave bien dans les esprits. Il y aurait avantage à les faire transcrire sur un carnet spécial, carnet qui existe déjà dans quelques écoles sous le nom de *Carnet d'orthographe*.

Cette excellente pratique, que nous voudrions voir se généraliser, se rattache à la méthode préventive, dont il vient d'être parlé.

7° L'orthographe grammaticale. — Jusqu'ici, il n'a été question que de l'orthographe d'usage. L'orthographe grammaticale a aussi son prix et ne doit pas être négligée. Les élèves l'apprennent surtout par les exercices de grammaire et par les dictées. Si les textes des dictées, qui sont généralement des textes suivis, ne permettaient pas de faire une application suffisante des règles apprises, il y aurait lieu de dicter, à la suite, quelques phrases détachées, empruntées aux exercices d'une grammaire autre que celle qui est en usage dans l'école. Supposons que nous fassions appliquer ainsi trois règles de grammaire par semaine, cela représenterait par année un total de cent vingt règles, sur lesquelles nous aurions appelé l'attention des élèves. Ce serait obtenir là un beau résultat, car est-il en grammaire cent vingt règles vraiment essentielles?

Il est quelques-unes de ces règles qui sont d'une application presque constante, et qu'il serait utile d'écrire au tableau noir, où elles demeureraient sans cesse sous les yeux des élèves.

8° La dictée, complément des autres enseignements. — La dictée, outre son objet propre, qui est d'apprendre l'orthographe, doit aussi servir, aux cours moyen et supérieur, tout au moins, de complément aux autres enseignements. Elle apportera des explications supplémentaires aux élèves sur la dernière leçon de morale, d'histoire, de géographie, de sciences....., le maître trouvant ainsi le moyen de « joindre deux utilités ». Il vient d'être fait une

leçon sur les guerres de religion : le choix d'un texte de dictée relatif à la vie de *Michel de l'Hôpital* n'est-il pas tout indiqué? Une dictée sur *l'utilité des phares* n'est-elle pas un utile complément d'une série de leçons de géographie sur les côtes?

Les textes ne seront pas pris au hasard dans un livre ou dans un journal pédagogique ; ils seront l'objet d'un choix intelligent. Ils viendront compléter l'enseignement du jour, et la dictée fera ainsi corps avec les autres études.

Il est des maîtres qui ont un *Carnet spécial de dictées*, composé par eux. Les dictées sont classées par catégories : dictées littéraires, historiques, géographiques, scientifiques, d'antialcoolisme, etc... Si, au cours de leurs lectures personnelles, ils trouvent un beau passage qui leur paraisse devoir faire un intéressant et utile texte de dictée, ils l'ajoutent à leur recueil.

C'est un exemple à imiter.

9° **Manière de faire la dictée.** — *a*) CHOIX DES TEXTES. — Les textes doivent être parfaitement appropriés à la force de chaque cours. Trop faciles, ils n'apprendraient rien aux élèves ; trop difficiles, ils les rebuteraient.

Il faut, en outre qu'ils soient clairs et intéressants. « Que l'on choisisse ou compose une dictée abstraite, disait récemment à ce sujet un directeur d'école, les enfants écriront machinalement, plongés dans une douce somnolence ; le sujet n'aura pour eux aucun intérêt, car il ne parle ni à leur imagination ni à leur cœur; leur attention ne se fixera pas et ils feront des fautes. Au contraire, si c'est une petite histoire, un portrait dont ils reconnaissent aisément le personnage, une description qui les frappe, les voilà tous attentifs, les mines s'éveillent, l'esprit travaille, les difficultés que peut présenter le texte seront plus facilement surmontées. »

b) EMPLOI DE LA MÉTHODE PRÉVENTIVE DANS CHACUN DES COURS. — *Cours préparatoire.* — Au cours préparatoire, l'exercice de la dictée est étroitement lié à la lecture et à l'écriture. Au début, les élèves copient sur l'ardoise les mots ou les petites phrases, *toujours tirés de la leçon de lecture*, que le maître a écrits au tableau noir. Mots et phrases préalablement épelés par eux, au tableau, ou de mémoire,

leur sont ensuite dictés. Il va sans dire que ces exercices, bien que gradués, demeurent toujours très courts.

Cours élémentaire. — La dictée est ici formée soit de phrases détachées, soit d'un texte suivi très simple. Elle est écrite tout d'abord au tableau noir, puis lue à haute voix par le maître, et ensuite par les élèves, qui doivent en bien articuler chaque mot. Le maître continue en la faisant copier, et il la dicte, — soit le même jour, soit le lendemain.

Un excellent procédé, qui tend à se généraliser, consiste à dicter aux élèves un passage du dernier chapitre de lecture. Ce passage, qui vient d'être lu, n'est pas écrit au tableau noir, il est épelé par les élèves à livre ouvert, puis à livre fermé, et dicté ensuite. Un grand nombre de livres de lecture prévoient aujourd'hui le choix d'un ou de plusieurs alinéas de chaque chapitre comme exercice d'orthographe.

Cours moyen et supérieur. — Les textes seront un peu plus longs et un peu plus difficiles que ceux du cours élémentaire. Ils pourront avoir de dix à douze lignes au cours moyen, 1re année, de douze à seize lignes au cours moyen, 2e année, et au cours supérieur. Là aussi, ces textes seront étudiés au tableau noir, ou, mieux encore, choisis dans le livre de lecture. Mais le maître se bornera à écrire au tableau, dans le premier cas, ou à faire épeler, dans le second cas, les mots les plus difficiles de la dictée.

c) Explication des textes. — Le texte, lu, puis étudié au point de vue orthographique, est expliqué. Cette explication, toute préliminaire, ne sera point détaillée ; elle consistera simplement à faire comprendre le sens général du morceau. Il est désirable que, tout en écrivant, les élèves suivent bien la pensée de l'auteur ; ils font d'autant moins de fautes qu'ils comprennent mieux le passage dicté.

Un procédé bien digne d'être recommandé, employé par quelques maîtres, consiste, le texte étant lu, à faire trouver par les élèves le titre de la dictée.

d) Dictée du texte. — Le maître dicte le texte posément, le répète, s'il est nécessaire. Arrive-t-il à un mot difficile, il le fait prononcer par tous les élèves à la fois, — afin que le souvenir d'articulation aide ces derniers à

retrouver l'orthographe du mot. L'application d'une règle de grammaire va-t-elle se présenter ? il en avertit les élèves, leur dit de redoubler d'attention. Le texte n'est dicté ni trop vite ni trop lentement. Un élève, choisi parmi ceux qui écrivent le moins rapidement, peut être invité à répéter le dernier mot dicté, après qu'il l'a écrit.

Au cours moyen ou au cours supérieur, il arrive fréquemment qu'un élève est appelé à faire la dictée au tableau noir, dont la face est tournée vers le mur. Ce procédé est bon ; toutefois il y a lieu de désigner pour cet exercice un élève *qui écrive bien*. C'est la dictée de cet élève, rapidement corrigée par le maître, qui sert ensuite de base à la correction. (Il serait inutile de procéder ainsi si le texte de la dictée avait été écrit au tableau noir, à l'avance, par le maître).

e) CORRECTION. — La correction est faite après échange des cahiers ou sans échange de cahiers. Les deux systèmes ont l'un et l'autre leurs avantages et leurs inconvénients. Mais nous estimons que le maître doit témoigner de plus en plus de confiance à ses élèves et les amener peu à peu à déclarer le nombre exact de leurs fautes.

Le texte, qui a été écrit au tableau noir, est lu lentement, en vue de la correction. Les syllabes sont nettement séparées les unes des autres par la prononciation. (Exemple : ré-ha-bi-li-ter). L'épellation du mot tout entier n'est point nécessaire. On se bornera à dire que la lettre *h* doit être placée devant l'*a* (ha) et que le mot *réhabiliter* étant un verbe à l'infinitif est nécessairement terminé par un *r*.

A plus forte raison, est-il parfaitement inutile de faire épeler les mots simples, faciles, qui reviennent souvent dans le texte et que les enfants savent généralement écrire.

L'épellation ne doit s'appliquer qu'aux mots difficiles (exemples : *rythme*, *phtisie*) ou à ceux dont l'orthographe comporte l'application d'une règle grammaticale. Et encore, bien souvent, n'est-il vraiment nécessaire d'épeler qu'une partie de ces mots. (Exemples : bi-blio-*thè*-que ; les arbres que j'ai plant*és*). Mots et syllabes à épeler peuvent être soulignés à l'avance au tableau noir par le maître.

L'épellation a été vivement critiquée à notre époque. M. Jules Payot, notamment, dit que l'épellation est un procédé vicieux, qui « ne fixe le mot dans la mémoire par aucun des souvenirs auditif, visuel, graphique et d'articulation ». Malgré toute l'admiration que nous avons pour la théorie pédagogique de M. Payot sur la dictée, nous ne pensons pas que l'épellation, s'il n'en est pas fait abus, soit un procédé illogique. Elle vient *préciser* le souvenir visuel. Le souvenir visuel fait revivre le mot dans son ensemble : l'épellation indique l'exacte composition de ses éléments ; elle rappelle, par exemple, que le mot *résidence* a un *e*, et non un *a*, à son avant-dernière syllabe.

Tout mot mal orthographié est *entièrement biffé* et écrit correctement soit en interligne, soit en marge, soit à la suite de la dictée.

f) DEVOIRS ÉCRITS FAITS A LA SUITE DES DICTÉES. — La dictée étant corrigée, le maître revient, avec les élèves des cours moyen et supérieur, sur les explications qu'il a déjà données au début et les complète. Un texte de dictée doit être expliqué comme un texte de récitation. Quelques mots sont dits sur l'auteur.

Des questions sont ensuite posées aux élèves sur le sens général du texte, sur la signification d'un certain nombre d'expressions, sur l'analyse d'un membre de phrase ou de quelques mots. Il est répondu par écrit à ces questions.

10° Emploi du procédé La Martinière dans l'enseignement de l'orthographe. — Le procédé La Martinière (v. page 370) peut être employé très utilement dans l'enseignement de l'orthographe, soit pour la revision des mots recueillis par les élèves sur leur carnet spécial, soit pour l'application de quelques règles grammaticales, soit pour l'étude de tels ou tels mots difficiles d'un texte assez long lu par le maître.

Dans toute dictée, en effet, il est un assez grand nombre de mots auxquels les élèves ne font jamais de fautes. Le temps passé à les écrire est du temps à peu près perdu. Pourquoi les mots seuls présentant une certaine difficulté orthographique ne seraient-ils pas dictés, soit qu'ils aient

été écrits à l'avance au tableau noir, puis effacés (méthode préventive), soit au contraire, que l'exercice soit considéré comme un exercice de contrôle orthographique? Cela permettrait au maître de lire ou d'expliquer aux élèves un texte beaucoup plus long que le texte habituel d'une dictée, ce qui serait très avantageux au point de vue de l'étude du français, de l'acquisition des idées et du développement des intelligences.

De temps à autre, une dictée de ce genre, mi-orale, mi-écrite, peut remplacer aux cours moyen et supérieur la dictée ordinaire.

Conclusion. — La dictée ainsi comprise s'inspire des données les plus récentes de la psychologie relatives à la mémoire et au langage. Les procédés qu'elle met en œuvre sont des procédés rationnels. Elle écarte toutes les critiques qu'elle avait autrefois suscitées ; elle devient un exercice intéressant, varié et fécond en résultats.

= Sujets à traiter =

I. — *Comment faites-vous contribuer la leçon de lecture au cours élémentaire à l'enseignement de l'orthographe ?*

II. — *Qu'appelle-t-on* méthode préventive, *dans l'enseignement de l'orthographe ? Comment pratiquez-vous cette méthode dans votre classe ?*

III. — *Quelle part faites-vous, dans votre classe, aux dictées d'étude et aux dictées de contrôle ? Justifiez votre manière de procéder.*

IV. — *Il est des pédagogues qui pensent que l'exercice de la dictée peut être supprimé à l'école primaire. — Que pensez-vous de cette opinion ?*

V. — *L'enseignement de l'orthographe, à l'école primaire, n'est-il donné que par la dictée ? Quels sont les leçons et exercices qui, à votre avis, viennent en aide à cet enseignement ?*

CHAPITRE XVIII

LA RÉCITATION DES MORCEAUX CHOISIS

La récitation des morceaux choisis est un exercice généralement goûté dans nos classes ; il fait briller les élèves, presque tous bien doués au point de vue de la mémoire, et le maître est fier de montrer à l'inspecteur ou aux familles les résultats obtenus par lui à cet égard.

Mais cet exercice est-il toujours bien compris et toujours bien profitable ? Il n'est guère possible de pouvoir répondre d'une manière affirmative sur ce point.

I. — Profit que peuvent retirer les élèves de la récitation des morceaux choisis

La récitation des morceaux choisis est, à divers points de vue, d'un grand profit pour les élèves.

1° Elle favorise le développement de la mémoire. — On a abusé autrefois de la mémoire, et trop longtemps on lui a sacrifié d'importantes facultés, comme la réflexion et le jugement. Mais elle est un peu trop dépréciée de nos jours. « Cet enfant n'a que de la mémoire ! » avons-nous entendu dire souvent. N'est-ce donc rien que d'avoir de la mémoire, et serait-il impossible d'y joindre un peu de bon sens ? Loin d'être à dédaigner, la mémoire est une faculté précieuse. « Elle enveloppe, elle accompagne les autres facultés, et elle les approvisionne toutes », dit M. Compayré [1]. Les Anciens avaient une vue très exacte

1. *Cours de Pédagogie théorique et pratique*, Paul Delaplane, éditeur.

de son rôle en faisant de Mnémosyne (la déesse de la mémoire) la mère des Muses.

C'est grâce à la mémoire que nous acquérons la plupart de nos connaissances, et c'est grâce à elle aussi que nous les conservons. Nous sommes-nous parfois demandé ce que serait l'œuvre de l'éducation sans la mémoire ? Il est donc nécessaire de se préoccuper de fortifier et d'assouplir cette faculté, et il n'est pas un exercice scolaire qui nous paraisse plus propre que la récitation des morceaux choisis à produire ce résultat.

2° Elle est une excellente préparation à la composition française. — Chacun sait combien les élèves sont faibles en rédaction. Les idées leur manquent, et en eussent-ils, ils ne sauraient bien souvent comment les exprimer. Les morceaux choisis leur fournissent des idées, et sont, en outre, pour eux, des modèles au point de vue de la forme. A force de les répéter, ils prennent peu à peu l'habitude de s'exprimer dans une langue correcte. La plupart d'entre eux d'ailleurs s'en approprient aisément certaines expressions ou certains tours de phrase. « Les choses qui sont apprises, a dit Nicole, sont comme des moules qui prennent ensuite nos pensées quand nous voulons les exprimer. »

Pouvons-nous mieux faire, pour initier les enfants à l'étude de la langue, que de les exercer à apprendre par cœur les plus belles pages des écrivains qui l'ont le mieux parlée ?

3° Elle permet de faire connaître aux élèves les grands noms de notre histoire littéraire. — A l'école primaire, nous faisons apprendre la vie des grands ministres et des grands généraux, mais nous ne disons rien ou presque rien de celle des grands écrivains, dont les œuvres n'ont pas peu contribué pourtant à donner à notre pays son renom de gloire et de véritable grandeur. Il n'y a que La Fontaine qui soit bien connu dans nos classes. Corneille, Racine, Molière, Voltaire..... y sont pour ainsi dire ignorés. Sans doute, leurs noms sont prononcés au cours des leçons d'histoire, mais ces noms, isolés dans l'esprit, sont vite oubliés. Le meilleur moyen de faire vraiment connaître ces écrivains est

de donner à apprendre aux élèves quelques beaux passages de leurs œuvres. Nous n'avons pas la prétention de faire de nos écoliers des lettrés, mais nous ne voudrions pas qu'ils pussent quitter l'école sans savoir ce qu'ont écrit nos grands classiques, — sans savoir, par exemple, que Corneille a enrichi notre littérature de chefs-d'œuvre tels que *Le Cid*, *Horace*, *Cinna* et *Polyeucte*, et qu'il a exprimé dans une mâle et fière poésie les sentiments les plus généreux et les plus virils qui aient jamais fait battre un cœur français.

Au reste, en donnant à apprendre de temps à autre aux élèves du premier cours quelques pages de nos écrivains classiques, nous nous conformons aux prescriptions du programme. On lit en effet : « *Cours supérieur.* — Récitation expressive de morceaux choisis, en prose et en vers, de dialogues, de scènes empruntées aux classiques. »

4° Elle contribue à former le goût chez l'élève. — Les morceaux choisis sont des *modèles* à tous égards. Ils sont écrits dans une langue claire et pure, exempte de platitude ou d'emphase. En les étudiant, les élèves apprennent à connaître ce qui est simple et beau. Peu à peu, leur goût s'épure, se forme. Plus tard, ils n'accorderont par leur admiration, — comme le font encore tant de personnes, — à ce qui est vulgaire ou déclamatoire. Ils sauront distinguer l'or du clinquant.

5° Elle est propre à corriger la mauvaise prononciation des enfants. — La prononciation des élèves est souvent bien mauvaise, surtout dans les écoles rurales de certaines régions de la France, et nous savons combien les maîtres consacrent de temps et d'efforts à essayer de l'améliorer. Au cours d'une lecture, que de fois il leur arrive de faire répéter un mot mal dit ! Mais le chapitre lu, ce mot disparaît et souvent ne revient que beaucoup plus tard. Dans la récitation des morceaux choisis, les élèves restent longtemps sur le même texte ; ils le lisent et le relisent ; ils le répètent fréquemment, et il est ainsi plus facile d'obtenir que chaque expression soit prononcée correctement.

6° Elle tend à exercer le sens moral de l'élève, à former son cœur. — On ne paraît pas bien saisir dans toutes les écoles

le rapport intime qui existe entre la récitation et la morale. Considérez n'importe quel morceau en prose ou en vers ; étudiez-le et voyez s'il ne contient pas, au fond, une idée morale. Il ne serait pas véritablement un morceau *choisi* s'il ne se recommandait que par l'élégance ou la pureté de la langue. Il faut qu'il vaille et par le fond et par la forme. Si l'on doit en faire remarquer la beauté littéraire, il est encore plus utile peut-être de faire goûter la beauté morale qui s'en dégage.

La poésie, particulièrement, a une grande valeur éducative. Elle traduit dans une langue divine les nobles sentiments, les hautes aspirations morales, tout ce qu'il y a de meilleur dans l'humanité. « La poésie, dit M. Félix Pécaut [1], grâce à la langue magique dont elle dispose, est la « grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à « l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même « en lui faisant entendre dans un langage *idéalisé*, — « c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de « sentiments humains*, — ces chants d'amour, de joie ou « de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de « foi, de pitié ou d'indignation qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur ; elle l'aide à naître à « l'*humanité*. »

Ajoutons que la poésie, par son rythme, son harmonie, sa *musique*, enchante l'enfant et lui fait aimer l'étude des morceaux choisis. Les vers sont d'ailleurs plus faciles à apprendre que la prose ; ils se gravent mieux dans la mémoire. Aussi devons-nous, dans le choix des morceaux, donner une prépondérance marquée à la poésie.

La récitation des morceaux choisis est donc tout naturellement l'auxiliaire de la morale. Et l'enseignement moral qui s'en dégage est d'autant mieux goûté et mieux compris des enfants qu'il se mêle à un récit, à une historiette, à un conte, et se présente ainsi sous une forme concrète et attrayante. Le fabuliste l'a dit :

« *Une morale nue apporte de l'ennui,*
« *Le conte fait passer le précepte avec lui.* »

1. *La poésie et l'éducation*, Revue pédagogique, novembre 1885.

II. — Choix des morceaux

Il y a des inconvénients à ce que le maître suive page à page un recueil de morceaux choisis : les morceaux et l'ordre dans lequel ils se succèdent peuvent ne pas convenir à sa classe. Il est préférable qu'il puise les morceaux dans les différents recueils qu'il a à sa disposition et qu'il en établisse une liste raisonnée. Le mieux serait que tout maître eût pour chacun des cours de l'école son recueil à lui, composé par lui, — qu'il compléterait d'année en année ou modifierait, s'il le jugeait nécessaire.

Quelles règles doivent le guider dans le choix des morceaux ?

1° **Il faut qu'ils soient appropriés à l'âge des élèves.** — Aux élèves des cours préparatoire et élémentaire, les morceaux donnés à apprendre doivent être très courts et très simples (*La Renoncule et l'Œillet*, *Le Pinson et la Pie*, par exemple). Presque tous les morceaux seront de petites poésies.

Ne tombons pas dans le travers de faire apprendre à de tout jeunes élèves des morceaux qui soient bien au-dessus de leur âge. (On a vu des enfants de cinq ou six ans réciter *les Imprécations de Camille*, *le Songe d'Athalie* ou *la Nuit de Mai !*)

Aux cours moyen et supérieur, les morceaux seront un peu plus longs et un peu plus difficiles qu'au cours précédent. Ils comprendront des textes en prose, mais une part prédominante sera faite à la poésie. Le maître n'aura pas de peine à composer une liste variée de bons et beaux morceaux (fables de La Fontaine et de Florian, poésies ou extraits en prose, empruntés aux ouvrages de nos meilleurs auteurs, — de ceux du XIX^e^ siècle, notamment).

Aux élèves les plus âgés, il sera particulièrement utile de faire apprendre, en outre, quelques passages remarquables de l'œuvre de nos grands classiques, comme la scène de *la Provocation*, du Cid, celle de la *Clémence d'Auguste*, le *Monologue de l'Avare*, la *Mort de Madame*, etc.

2° Il faut qu'ils soient, en quelque mesure, appropriés à la nature de l'école. — Il est des morceaux qui conviennent dans toutes les écoles, et c'est le plus grand nombre. Mais il en est aussi qui sont plus particulièrement indiqués pour être appris dans les écoles rurales. (*Aux paysans*, d'Autran, le *Chant des bûcherons*, de Theuriet, par exemple), et d'autres dans les écoles urbaines (*Le bon ouvrier des villes*, d'Eugène Manuel). De même, il est des morceaux qui paraissent plus spécialement destinés aux garçons. (*Le petit soldat*, de Victor de Laprade, *le Bataillon scolaire*, de Henri Chantavoine), et d'autres aux filles. (*A ma poupée*, de Tournier, *Le travail de l'aiguille*, de Jean Aicard.)

3° Il y a avantage également à ce qu'ils soient mis en concordance avec les leçons de morale. — L'on ne saurait considérer comme une règle absolue de toujours mettre les morceaux choisis en concordance avec les leçons de morale. Mais il est bon de le faire toutes les fois qu'il est possible. N'est-il pas logique de faire apprendre par cœur, après une leçon sur la conscience, par exemple, soit le morceau bien connu de Xavier Marmier : « *Jamais je ne me trouve plus content que quand j'ai bien rempli mes devoirs*, etc... » ou la magnifique poésie de Victor Hugo : *la Conscience ?* Ces morceaux viennent compléter et corroborer la leçon de morale, la font mieux pénétrer dans l'esprit. Ils en reproduisent les idées sous une forme attrayante et poétique. « Ce sera une répétition », pourra-t-on dire. Sans doute, mais il ne faut pas s'en plaindre. Suivant un adage bien connu, « la répétition n'est-elle pas l'âme même de l'enseignement » ?

Si les morceaux se rapportent à toutes les questions du programme de morale, ils seront nécessairement *très variés* au point de vue du fond.

4° Ils doivent porter l'enfant à l'action plutôt qu'à la rêverie. — Écartez les morceaux empreints de tristesse et de mélancolie ; ils ne conviennent pas dans nos écoles. Choisissez des morceaux d'une haute et saine inspiration, qui glorifient le travail et le progrès et portent les enfants à l'action. La vie les attend : il faut qu'ils y entrent pleins d'ardeur, de confiance, et la joie au cœur.

Rejetez aussi les morceaux dont le développement est trop raffiné. Ils seraient difficiles à comprendre. Les enfants ne sont sensibles qu'aux sentiments naturels et peu compliqués ; l'amour filial, l'amour fraternel, l'amour patriotique, l'amour du prochain.

III. — Explication d'un morceau choisi

Le texte qui sera donné à apprendre est choisi. Que va-t-on faire ensuite ? Nous connaissons des maîtres qui se bornent à faire copier ce texte ou à l'indiquer dans le recueil de morceaux en usage dans l'école. Parfois, ils le lisent, — et c'est tout.

Comment les élèves peuvent-ils, dans ces conditions, le réciter intelligemment, en comprendre le sens général ? Et pense-t-on qu'on puisse ainsi retirer de l'exercice de la récitation tout le profit que nous indiquions tout à l'heure ?

Il est absolument indispensable d'expliquer un morceau avant de le donner à apprendre. Et, pour le bien expliquer, *il faut l'avoir étudié.*

On suppose souvent, et bien à tort, qu'il n'est point nécessaire de préparer une leçon de récitation — ou une leçon de lecture. Plus d'une fois nous avons été frappé de l'étonnement de certains maîtres à qui nous montrions l'utilité de cette préparation. On prépare une leçon d'histoire, une leçon de géographie, une leçon de sciences....., mais une leçon de lecture ou de récitation, à quoi bon ? Rien n'est plus difficile parfois cependant que de bien saisir la pensée d'un auteur. Que d'idées aussi à dégager de tel passage écrit dans une langue vigoureuse et concise ! Que de remarques intéressantes il peut suggérer ! Un commentaire ne s'improvise pas ; seule une étude attentive du texte permet de le faire d'une manière attrayante et profitable.

C'est dire aussi que ce commentaire ne saurait consister dans la simple définition de quelques mots. Nous fûmes un jour bien déçu, assistant dans une école de filles à une leçon de récitation ayant pour sujet *la Besace*, de voir l'institutrice, — très dévouée et très méritante d'ailleurs,

— se borner à donner la signification de quatre ou cinq expressions : *Jupiter, ébauché, glosa, ciron, lynx*... Pas un mot de la règle de conduite qui se dégage de la fable ; pas un mot de la petite comédie à laquelle a recours le poète pour la mieux faire ressortir.

Il n'est pas rare non plus d'entendre paraphraser un texte. Un commentaire de ce genre est en général banal et ennuyeux. Délayer la pensée de l'auteur en un interminable développement, c'est l'obscurcir, alors qu'elle devrait plutôt être mise en lumière.

Ce serait tomber dans un autre travers que de faire, à l'occasion de l'explication des mots, comme cela se voit parfois, de véritables leçons d'histoire, de géographie, de sciences, de grammaire..... C'est ainsi enlever tout intérêt à un exercice qui doit rester purement littéraire, faire perdre de vue même le morceau à expliquer.

Ces longs et peu attrayants commentaires, tout à fait inattendus, témoignent plutôt du zèle du maître que de son tact littéraire. N'avons-nous pas entendu, un jour, une leçon sur les palmipèdes, suivie d'un exercice d'analyse logique à l'occasion de l'étude de *la Mort du pélican*, d'Alfred de Musset ! Combien il eût été plus utile de faire effort pour montrer toute la beauté de cette fière et touchante poésie !

Voici quelle pourrait être, à notre avis, la marche à suivre pour l'explication d'un morceau choisi. Pour plus de précision, prenons comme exemple : *la Besace*.

1° Lecture de la fable. — Le maître lit la fable, en entier, et sans s'arrêter pour donner des explications ; cette lecture laisse aux élèves une impression d'ensemble.

Parfois, il paraîtra nécessaire de raconter tout d'abord rapidement aux élèves le morceau qui va leur être lu. C'est un moyen de les mettre sur la voie, et, comme le dit excellement M. Vessiot, « de leur faire prendre le courant des idées et des sentiments qu'ils vont avoir à rendre [1]. »

2° Explication des mots. — Le maître aborde l'étude de la forme. Il juge utile d'insister avant tout, ici, sur la

1. *De l'enseignement à l'école*, Bibliothèque d'éducation.

signification du mot *besace*. Si les élèves ne savaient pas ce qu'est une besace, les expressions : *poche de devant* et *poche de derrière* n'auraient pour eux aucun sens, et il leur serait impossible de comprendre la règle de conduite qui nous est donnée par le fabuliste. (Nous avons assisté un jour à la récitation de cette même fable dans un cours complémentaire de jeunes filles : les élèves prenaient une besace pour un cartable d'écolier !). Puis, le maître demande ou donne la signification des mots *Jupiter, ciron, glosa, colosse, censurés*, fait remarquer la justesse de quelques expressions : « ..... pour mon frère l'ours, on ne l'a qu'*ébauché* » ..... « *lynx* envers nos pareils » ; « *taupes* envers nous » ..... L'explication de ces mots doit préparer les élèves à bien comprendre le sens général de la fable.

3° **Le sens général.** — *a*) *Quel but s'est proposé le fabuliste ?* — Faire ressortir un ridicule : nous remarquons les défauts des autres ; nous cherchons même à les découvrir ; nous les mettons dans la poche de devant de la besace, c'est-à-dire bien en évidence, tandis que nous mettons les nôtres, — que nous ne voyons pas ou que nous ne voulons pas voir, — dans la poche de derrière. Une règle de conduite se dégage tout naturellement de cette constatation. Si le ridicule est connu, il faut s'en préserver. Retournons la besace, de manière à placer le derrière devant, et le devant derrière ; et, ainsi, nous verrons, — ce qui doit être, — plutôt nos défauts que ceux d'autrui.

b) *Moyens dont se sert l'auteur pour atteindre ce but.* — Il a recours à une petite comédie. Il fait comparaître à tour de rôle devant Jupiter le singe, l'ours, l'éléphant, la fourmi et l'homme. De là une succession de *scènes*, que rendent fort amusantes la bonne opinion qu'a de lui chacun des personnages et l'appréciation peu flatteuse qu'il fait du voisin. (Faire distinguer ces scènes ; les indiquer par quelques mots au tableau noir. Si on a eu soin de marquer l'exposition, qui comprend les cinq premiers vers, on aura mis ainsi sous les yeux des élèves, et très nettement, le *plan de la fable*.)

En expliquant cette poésie, le maître ne parle pas seul ; il a recours à la méthode active. Il sait que les élèves qui doivent se borner à écouter jouent un rôle passif et ne

tardent pas à s'ennuyer. Il les interroge fréquemment, fait appel à leur réflexion. Combien l'enfant est heureux d'avoir pu trouver lui-même une idée juste, fournir une explication exacte ! Et combien alors la leçon est vivante et fructueuse !

4° **Lecture de la fable par les élèves.** — La fable a été expliquée, et les élèves, pensons-nous, l'ont comprise. C'est alors que nous la leur ferons lire. Sans être encore absolument irréprochable, cette lecture sera certainement bien meilleure qu'elle ne l'eût été au début.

Si les élèves n'ont pas entre les mains le livre où se trouve le morceau qui vient d'être expliqué, ils le copieront sur un carnet spécial. On veillera avec soin à ce que les textes soient écrits bien lisiblement, sans fautes d'orthographe, et à ce que la ponctuation n'en soit pas omise. En quittant l'école, les élèves emporteront leur carnet de récitation, qui sera l'un des premiers livres de leur petite bibliothèque.

Remarque. — Pour l'explication de la fable *la Besace*, nous sommes partis de l'étude des mots, pour continuer par l'indication du but que s'est proposé le poète, c'est-à-dire par l'indication de l'idée générale, et terminer par l'examen des moyens employés, ou idées secondaires (plan du morceau). Cette règle n'a rien d'absolu, et un cadre immuable ne saurait être établi. On pourra, dans certains cas, si la nature des morceaux paraît le rendre nécessaire, suivre une marche inverse, c'est-à-dire partir de l'idée générale et achever l'explication par l'indication du sens des mots et des phrases. La chose vraiment essentielle est que les élèves comprennent et que l'exercice soit pour eux intéressant et profitable.

IV. — Récitation du morceau choisi

Si les élèves ont *bien compris le morceau*, leur diction sera non seulement nette et correcte, mais encore naturelle et assez expressive. Récitant la fable : « *le Loup et l'Agneau* », par exemple, ils sauront faire parler le loup

sur un ton rude et agressif, l'agneau sur un ton humble et timide. S'ils ont à dire : « *Après la bataille* » ; ils baisseront un peu la voix en arrivant à ces mots : « *A boire ! à boire ! par pitié !* » parce que le poète nous a prévenus que l'Espagnol qui les prononce est « râlant, livide, mort plus qu'à moitié », et que le général Hugo n'a entendu qu' « *un faible bruit* ».

Faisons remarquer aux élèves que, suivant la nature du morceau, la diction doit être, par moments, ou plus rapide ou plus lente. Montrons-leur aussi que certains mots, — les mots de *valeur*, — demandent à être prononcés avec un peu plus de force que les autres, comme s'ils étaient soulignés dans le texte. (Exemple : ..... « ATTACHÉ, *dit le Loup* »). Nous n'avons pas la prétention de faire de nos élèves des acteurs ; notre seule ambition est d'obtenir d'eux une diction nette et intelligente. S'il est nécessaire, la récitation sera accompagnée de gestes, qui demeureront toujours sobres.

Nous aurons évité ainsi la monotonie, le fléau de la récitation, et la déclamation, défaut plus rare que le précédent, mais peut-être encore plus choquant.

Il ne suffit pas que le morceau soit su le jour de la leçon ; il faut qu'il le soit toujours. D'où la nécessité des revisions, — mensuelles, trimestrielles, annuelles. N'est-il pas désirable aussi que les élèves sachent assez bien les morceaux pour qu'ils puissent, sortis de l'école, se réciter à eux-mêmes les belles strophes qui de temps à autre chanteront dans leur mémoire ? Ils y trouveront un grand charme. La poésie élèvera leur esprit au-dessus du terre à terre de leurs occupations ordinaires et leur fera mieux comprendre le sens de la vie.

* * *

En procédant ainsi, nous arriverons à transformer l'exercice de la récitation des morceaux choisis, trop souvent machinal dans nos classes, en une leçon bien vivante, pleine d'attrait et de profit. Nous confierons à la mémoire si souple et si fidèle de l'enfant de beaux morceaux dont l'étude aura à la fois pour résultat de développer son intelligence et de former son cœur.

— Sujets à traiter —

I. — *Apprécies cette parole de Nicole :* « Il ne faut jamais permettre que les enfants apprennent rien par cœur qui ne soit excellent. »

Appliquez cette parole à la récitation des morceaux choisis dans votre classe. Etablissez une liste de dix morceaux destinés au cours élémentaire, qui soient de tous points « excellents ».

II. — *Faites choix d'un morceau convenant aux élèves du cours moyen, et dites comment vous l'expliquerez et comment vous le ferez apprendre.*

III. — *Quelles règles vous guident dans le choix des morceaux de récitation au cours supérieur ?*

IV. — *Quel parti doit-on tirer de la récitation des morceaux choisis à l'école primaire au point de vue de l'instruction et de l'éducation ?*

V. — *Comment faites-vous contribuer l'exercice de la récitation des morceaux choisis à l'enseignement de la composition française ?*

VI. — *L'imagination chez les enfants. — Ses manifestations. — Ses bienfaits, ses dangers. — Leçons et exercices de l'école qui mettent en jeu cette faculté. — Montrer, particulièrement, que l'étude des morceaux choisis contribue à développer et à discipliner l'imagination.*

CHAPITRE XIX

LES EXERCICES DE LANGAGE
LA NARRATION ORALE

I. — Nécessité des exercices de langage

Chacun sait combien il est difficile d'obtenir des jeunes enfants une phrase claire et correcte, même lorsqu'on les interroge sur des sujets qui leur sont familiers. Entre eux, ils sont très bavards et s'expriment dans un langage peu choisi ; fréquemment, ils troublent la classe ; mais souvent aussi ils deviennent muets dès qu'on leur pose une question, et, comme quelqu'un l'a dit, « le meilleur moyen de les faire taire est de leur donner la parole ».

Si nos élèves éprouvent tant de difficultés à parler, c'est qu'ils possèdent peu d'idées, et qu'ils n'ont à leur disposition que peu de mots et peu de tours de phrase corrects pour les exprimer. « Les idées, — a dit M. Gréard, — ne viennent pas d'elles-mêmes à l'esprit de l'enfant : il faut lui apprendre à trouver. Encore moins prennent-elles toutes seules l'ordre et la forme qu'elles doivent revêtir : il faut lui apprendre à composer. »

Les résultats en composition française sont faibles dans nos écoles. Il n'est pas un maître, pas un inspecteur qui ne l'ait constaté, et qui, chaque jour, ne s'en plaigne. Chacun paraît en rejeter la faute sur les enfants. Est-ce bien juste ? Si les élèves, et même les meilleurs, ne réussissent pas en composition française, ne serait-ce point parce que nos méthodes sont mauvaises ? L'on ne songe pas assez, généralement, à examiner la question à ce point de vue.

Il n'est rien de plus difficile que d'écrire correctement, que d'exprimer avec précision quelques idées et de les lier entre elles. Or, il n'est pas possible que, d'emblée, les

élèves arrivent à ce résultat. C'est en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en se familiarisant avec une langue qu'on apprend à s'en servir. Il est un apprentissage de l'art d'écrire, et cet apprentissage, aussi long que délicat, doit commencer pour l'élève dès son entrée à l'école.

Voici des enfants qui ne parlent que difficilement, ou qui parlent mal ; qui, au début même, éprouvent la plus grande difficulté à remplacer par le français, le jargon et le patois qui sont en quelque sorte leur langue maternelle. Vous ne vous préoccupez que fort peu de leur apprendre à s'exprimer correctement de vive voix ; vous vous bornez à les faire lire et à leur faire réciter leurs leçons ; vous les conduisez ainsi jusqu'au cours moyen, et vous voulez que, l'heure de la composition française venue, ils puissent vous faire, la plume à la main, un devoir acceptable. Est-ce raisonnable ?

Ils arrivent bien, cependant, — dites-vous — à résoudre des problèmes difficiles. Sans doute ; mais avez-vous songé aux nombreux exercices préparatoires (étude des tables d'addition et de multiplication ; interrogations incessantes, résolution d'opérations et de problèmes simples) qui, *chaque jour*, les ont familiarisés avec le calcul et le raisonnement ? Ce n'est pas instantanément que se produit le progrès : il résulte de patients efforts, répétés quotidiennement.

Eh bien ! il faut, de même, préparer de bonne heure les élèves à la composition française par des exercices appropriés.

II. — Que peuvent être les exercices de langage ?

Les exercices oraux visent tous au même but : habituer les enfants à parler ; mais ils varient avec les matières d'enseignement qui leur servent de prétexte et de point d'appui.

Ils peuvent être :

1° Des énumérations. — Le maître, allant du concret à l'abstrait, du simple au composé, fait énumérer les objets

que l'on voit dans la classe, dans une cuisine....., les différentes parties du corps humain, les divers animaux de la ferme..... L'enfant parle, fait effort pour bien articuler, accroît son vocabulaire. Un peu plus tard, il devra ajouter une qualité à chaque nom (le livre *neuf*, l'élève *attentif*), puis composer de petites phrases dans lesquelles entreront les éléments précédents (Paul *lit* dans un livre neuf. — Louis *est* un élève attentif). La recherche du verbe et son emploi au temps convenable donnent lieu à un exercice extrêmement profitable.

2° **Des observations et des questions**, à l'occasion des leçons de choses. L'enfant a sous les yeux un objet, un morceau de sucre, par exemple. Il l'examine ; il est invité à en faire connaître la couleur, la forme, la saveur, les usages. Le maître provoque ses observations, l'incite à parler. Loin de le blâmer ou de le railler pour une réponse inexacte ou faite à l'étourdie, il lui montre doucement sa faute et l'encourage à mieux dire. Bientôt, s'enhardissant peu à peu, l'enfant pose lui-même quelques questions : *pourquoi* ceci ? *pourquoi* cela ? Le maître charge les autres élèves d'y répondre, précise et complète les explications, et l'entretien devient un fécond exercice de langage.

3° **Des explications d'images.** — Il s'agit d'expliquer l'image ou la série d'images que présente soit le tableau mural, soit le livret spécial [1], ou, tout simplement, les gravures qui illustrent le chapitre de lecture. Cet exercice est toujours très goûté des élèves. Chacun aime à dire ce qu'il voit, à faire connaître les sentiments qu'il prête aux personnages. Le maître modère l'ardeur générale, s'il y a lieu. Un seul élève parle à la fois, mais les autres sont attentifs, tout prêts à répondre à la question posée ou à faire leurs remarques personnelles.

1. Nous appelons particulièrement l'attention des maîtres sur une collection de *livrets d'images* tout à fait remarquable, de Jean Perrot et Fernand Fau (F. Nathan, éditeur). Rien de plus intéressant et de plus suggestif que les 30 *histoires en images sans paroles* de ces auteurs), véritable initiation à la composition française.

Est-il besoin de dire qu'un exercice aussi animé et aussi attrayant ne peut être que très fructueux ?

4° **Des explications relatives à la lecture.** — Une leçon de lecture s'accompagne toujours d'un exercice de langage. L'élève n'a-t-il pas à expliquer quelques mots ? à montrer qu'il comprend le sens général du chapitre ? Excité et soutenu à la fois par le maître, il s'exerce à parler, à préciser sa pensée.

La récitation des morceaux choisis donne lieu à un exercice analogue.

5° **Des réponses à l'occasion des leçons apprises.** — Le maître, sans doute, fait réciter, au début, les quelques lignes qui ont dû être apprises par cœur ; mais il ne se borne pas à cette simple récitation littérale. Il pose des questions qui exigent une certaine réflexion ; il s'assure que la leçon est vraiment comprise. En grammaire, par exemple, il ne fait pas seulement réciter la règle étudiée, il invite les élèves à trouver, à l'appui de cette règle, des exemples autres que ceux du livre. Mais, — et ce sont là deux recommandations essentielles, — qu'il n'accepte jamais de réponses monosyllabiques et se garde bien de commencer lui-même les phrases et les mots : Bara était un enfant..... pa..... triote. — Nous sommes en Ré..... publique. C'est supprimer ainsi tout effort intellectuel chez l'élève et transformer en un exercice mécanique le plus souple et le plus vivant des exercices scolaires.

Le contrôle des leçons peut donc, s'il est bien compris, contribuer à donner aux enfants l'habitude de s'exprimer correctement de vive voix.

6° **Des résumés de morceaux lus en classe ; des comptes rendus de lectures, de promenades, d'expériences, etc.** — Là encore, exercice oral très profitable, et qui, au préalable, nécessite de toute la classe un grand effort d'attention. L'élève, en effet, doit suivre sans distraction la lecture qu'il aura plus tard à résumer ; il doit, — (et il s'agit évidemment de l'élève du cours moyen et du cours supérieur) — s'appliquer à bien voir, à bien *observer* au cours de la promenade ou de l'expérience, car il éprouve la crainte

salutaire de demeurer muet à l'heure du compte rendu. Invité ensuite à parler, — et non plus à répondre par une phrase seulement, mais à présenter un développement complet, bien que succinct, — il prend peu à peu l'habitude de disposer ses idées avec ordre, de les exprimer avec aisance et correction.

7° La reproduction de récits faits de vive voix. — De tous les exercices oraux, la reproduction de récits nous paraît être le plus propre à habituer les enfants à parler. Malheureusement, cet exercice, — connu sous le nom d'exercice de *narration orale*, — est d'une pratique encore peu courante. On ne le voit en honneur que dans les meilleures écoles.

III. — L'exercice de la narration orale

1° En quoi il consiste. — Le maître fait un récit (historiette, anecdote, fable, conte...) ou parfois même le lit. Quand il a terminé, il charge plusieurs élèves, successivement, de reproduire le récit de vive voix. Cette reproduction n'est pas littérale, bien entendu ; le jeune narrateur s'exprime dans son propre langage. Tout ce qu'on exige de lui, c'est qu'il parle correctement et qu'il montre qu'il a bien saisi le sens du récit.

2° Il est prescrit par les programmes. — La narration orale a sa place marquée dans nos programmes ; elle ne constitue pas, comme certains maîtres seraient tentés de le croire, un nouvel exercice introduit dans l'école. Pour s'en convaincre, il n'y a d'ailleurs qu'à lire attentivement les programmes de français. On y verra ceci :

Ecoles maternelles; section des enfants de 5 à 6 ans. — Exercices oraux :..... Lectures très brèves faites par la maîtresse, écoutées et racontées par les enfants.

Ecoles primaires élémentaires. — Exercices oraux. — *Cours élémentaire* :..... Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits et de fragments

de récits faits par le maître. — *Cours moyen* :..... Reproduction de récits faits de vive voix. — *Cours supérieur*:..... Compte rendu de lectures..... Exposé de vive voix par l'élève d'un morceau historique ou littéraire qu'il a été chargé de lire et d'analyser.

Que sont donc ces « lectures racontées par les élèves », ces « reproductions de récits », si ce ne sont des narrations orales ? En réalité, la narration orale n'est nullement un exercice nouveau ; ce n'est pas un dernier venu dans la famille pédagogique ; ce n'est pas un intrus, mais un sacrifié, un oublié, et nous réclamons pour lui sa place dans l'école, la place que lui assigne le programme,..... nous allions dire le protocole scolaire.

3° Temps qui peut être consacré à l'exercice de la narration orale. — L'exercice de la narration orale exige-t-il beaucoup de temps ? Non ; il suffit de faire, au début du moins, une leçon de narration orale par semaine pour les grands élèves (durée : de 20 à 30 minutes) et deux pour les petits (durée : 15 minutes chacune environ). Où prendre le temps ? Et, à cet égard, un certain nombre de maîtres se montreront inquiets. Il sera toujours possible de gagner, en faveur de la narration orale, une heure par semaine, et même davantage, soit en supprimant une dictée ou un exercice de grammaire, soit en réduisant la longueur des exercices d'arithmétique, d'analyse et de conjugaison.

4° Conditions auxquelles doivent répondre les récits. — *a.* — *Les récits doivent être intéressants*, c'est-à-dire de nature à piquer la curiosité des élèves, à les faire rire même parfois, ou à produire en eux une émotion discrète. — L'enfant aime les histoires. Faites-lui un récit qui frappe son imagination, qui parle à son cœur, il vous écoutera avec l'attention la plus soutenue[1]. Mais si, au lieu de le mettre en présence de réalités vivantes, vous n'offrez à son esprit que de froides abstractions ou des développements ennuyeux, il ne prendra aucun intérêt à votre récit, et son attention vous échappera.

1. Voir *Pour charmer nos petits*, récits à dire et à lire, de M^lle^ Capus. — F. Nathan, éditeur.

Quand les récits sont bien choisis, — nous avons pu nous en convaincre, — la narration orale devient l'un des exercices les plus goûtés de l'école. Dans telles classes qu'il nous serait possible d'indiquer, quand le maître ou la maîtresse annonce la narration orale, les élèves, aussitôt, croisent les bras sur la table ; leurs visages rayonnent de plaisir, et le silence le plus absolu règne dans la salle.

b) *Les récits doivent être variés.* — Les contes de fées, les fables, les historiettes morales conviennent surtout aux plus jeunes élèves. Les maîtres trouveront dans l'histoire, pour les autres élèves, des sujets pleins d'intérêt peignant bien une époque ou un caractère, par exemple : le vase de Soissons, Charlemagne visitant les écoles, le grand Ferré, Duguesclin au tournoi de Rennes, Jeanne d'Arc, Jacques Cœur.....; Les morceaux choisis de récitation, les récits, servant d'application aux leçons de morale, de belles pages de nos grands écrivains figurant dans les livres de lecture, leur fourniront également de nombreux sujets de narration orale. Ils pourront encore avoir recours aux « histoires sans paroles », indiquées par une suite de petits tableaux représentant des scènes faciles à deviner[1]. Et à ces différents sujets, il sera bon qu'ils joignent le récit des événements importants dont les élèves auront été les témoins ou les acteurs (fête patronale, fête du 14 juillet, passage d'un régiment, incendie, accident, promenade.....)

c) *En général, les récits doivent être assez courts ; ils seront toujours simples, faciles à comprendre, bien appropriés à chaque cours.* — Trop longs, il serait difficile aux élèves d'en bien saisir l'ensemble, d'en distinguer toutes les parties et de pouvoir se les rappeler. Trop compliqués, ils ne seraient pas à la portée de jeunes intelligences. Enfin, il va sans dire que l'étendue et la difficulté des narrations orales doivent être en rapport avec l'âge des élèves.

5° Méthode à suivre. — D'une manière générale, la méthode à suivre est la même pour chacun des trois cours. Il importe surtout que le maître ait bien préparé son récit, et qu'il se soit exercé, seul, avant la classe, à le bien dire.

1. Voir les *Tableaux muraux*, de Jean Perrot et Fernand Fau. — F. Nathan, éditeur.

En racontant, il évite les longueurs, vise à la brièveté et à la clarté. Il fait parler les personnages sur le ton qui leur convient, et, au besoin, joint les gestes aux paroles. Il s'efforce de captiver tout entière l'attention des élèves et de produire en eux l'impression que l'auteur s'est propose de laisser dans les esprits ou dans les cœurs.

Quand il a terminé son récit, il a soin, dans une rapide analyse, d'en faire distinguer aux élèves les différentes parties, qu'il indique ensuite par quelques mots au tableau noir. Il vient, par exemple, de raconter aux élèves du cours moyen *Les revenants*, de Frédéric Mistral. Cette « histoire », écrite dans une langue pleine de verve et de malicieuse bonhomie, est fort intéressante. Mais elle est de nature un peu complexe, par suite de l'intervention successive de plusieurs personnages, et les élèves éprouveraient une certaine difficulté à la reproduire dans son ensemble. Aussi, le maître juge-t-il utile d'en marquer les grandes divisions au tableau noir :

1° *La rumeur qui se répand dans Maillane ; — une maison hantée !*

2° *Les bruits étranges qu'entendent le nouveau locataire et sa femme ;*

3° *Les mêmes bruits sont entendus par les voisins ;*

4° *Les explications qu'on en donne dans le village ;*

5° *M. Jérôme, un vieux soldat, couche dans la maison : ce qu'il entend :*

6° *Les revenants sont deux gros rats : immense éclat de rire dans Maillane.*

L'élève a ainsi sa route jalonnée ; il va tout doucement d'une étape à l'autre, sans fatigue, sans crainte d'omissions ou de piétinement sur place [1].

Signalons, en passant, le profit qu'il y a pour lui à voir comment un développement peut être divisé, et comment ensuite, à l'aide d'un simple canevas, il peut être reconstitué.

1. Toute narration comprend toujours trois parties essentielles : *l'exposition*, *l'intrigue*, qui comporte un certain nombre de *scènes*, *le dénouement*. Les maîtres pourraient exercer les élèves les plus avancés à distinguer ces trois parties. Ils leur fourniraient ainsi une méthode de travail en vue de l'analyse sommaire des récits.

Le maître use de ce procédé dans tous les cours, et au commencement de l'année surtout. Peu à peu, il exerce les élèves à bien voir un récit dans son entier, et à le reproduire seuls, — sans qu'il soit nécessaire de les guider par un plan écrit au tableau noir.

Quel est le rôle du maître pendant la reproduction d'un récit ? Le maître n'est là que pour diriger l'exercice, pour remettre, au besoin, le narrateur sur la voie, pour corriger les imperfections de langage et signaler les redites fastidieuses : *puis, alors, après*..... Il parle le moins possible, et laisse surtout parler les élèves, d'accord en cela avec Montaigne, qui veut « qu'on fasse trotter l'enfant devant soi pour juger de son train. » Il doit aussi s'attacher à vaincre la timidité des plus jeunes élèves, et il y arrivera, à l'exemple de la mère, en leur parlant avec douceur et en les encourageant.

Le récit sera *fait* par le maître, avons-nous dit. Il est bon aussi qu'il soit *lu* de temps à autre, avec les élèves du cours moyen et du cours supérieur. Il est tels récits d'un intérêt puissant : *Le capitaine du Normandy* (V. Hugo), *Une aventure dans les Calabres* (P.-L. Courier), par exemple, qui perdent à être faits de vive voix, car, en les racontant, on les abrège nécessairement, et on risque fort de passer sous silence des détails intéressants, de négliger les mots de valeur ou de supprimer les nuances les plus délicates. Il y a donc avantage à lire ces récits ; les lire, c'est d'ailleurs faire connaître aux élèves quelques belles pages de notre littérature.

6° **Conséquences.** — *a*). Il nous paraît nécessaire de recommander aux maîtres de faire un choix judicieux de récits pour les différents cours de l'école. Chacun pourrait avoir un carnet de narrations orales, contenant, non les récits en entier, — cela exigerait trop de temps, — mais les titres des récits, avec l'indication du livre et même de la page où ils se trouvent. La tenue régulière de ce carnet éviterait des tâtonnements et des recherches pour l'avenir ; elle assurerait aux maîtres qui voudraient bien se donner cette peine une liste, sans cesse accrue, de beaux récits.

b). Il est non moins utile que les maîtres s'appli-

quent à bien conter. N'est pas bon conteur qui veut [1]. « Savoir conter est un don de nature, mais c'est aussi un art, et, par conséquent, on peut l'acquérir [2] » Dirons-nous aussi que les maîtres doivent s'efforcer de parler toujours correctement, d'éviter l'emploi de certains mots et de certains tours de phrase trop familiers dont ils ont pris l'habitude de se servir presque à leur insu ?

Conclusion

Nul ne saurait contester l'utilité des exercices de langage, trop souvent négligés pourtant dans un certain nombre de classes. Tout en apportant la vie dans l'école, ils préparent peu à peu les élèves à la composition française. N'est-il pas évident qu'un enfant qui parle bien, qui répond correctement aux leçons du maître, qui reproduit aisément un récit, a des chances sérieuses de ne pas se montrer trop embarrassé en rédaction ? Avant d'écrire une phrase, ne la fait-on pas d'abord mentalement, et parfois même ne la prononce-t-on pas à voix basse ? En bonne logique, l'exercice oral doit précéder l'exercice écrit et le préparer.

Utiles aux élèves de la section enfantine et du cours élémentaire, comme exercices préparatoires à la composition française, les exercices oraux ne le sont pas moins à ceux des cours moyen et supérieur : dans ces deux derniers cours, ils suivent une marche parallèle à celle des devoirs écrits, fournissent aux élèves des mots, des idées, parfois même des modèles, et, par suite, viennent fortifier l'enseignement de la rédaction.

Par la pratique des exercices oraux, nous arrivons aussi à rompre avec ce préjugé, qui veut qu'un élève ne puisse

1. Voir *Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées*, 1re et 2e séries, de Miss Bryant (trad. Escande). — F. Nathan, éditeur. — Dans ces volumes, d'un très grand intérêt, et que nous ne saurions trop recommander, l'auteur note d'un trait très fin les difficultés de l'art de raconter les histoires et montre comment on peut les résoudre.

2. M. Vessiot. *De l'enseignement à l'école.*

s'exercer à la composition française qu'*en écrivant*. Et nous évitons également le reproche qu'on nous adresse parfois de faire de l'exercice de la rédaction un exercice trop unique et trop spécial, trop étranger aux autres études; la plupart des enseignements de l'école viennent, en effet, apporter leur utile contribution à celui de la composition française.

La narration orale nous paraît présenter, dans la série des exercices oraux, une importance particulière. Elle constitue un exercice attrayant et fécond : attrayant, car les enfants ne sont jamais plus heureux que d'écouter et de raconter à leur tour des « histoires » ; fécond, car il tient toute la classe en éveil, excite l'émulation des élèves, les astreint, non à répondre par une simple phrase, mais à développer un sujet dans son entier et à en bien voir les parties essentielles. Il contribue dans une large mesure à leur apprendre à s'exprimer de vive voix, et cela est bien nécessaire, car, plus tard, ils auront à parler plus qu'à écrire. Cette nécessité est d'autant plus impérieuse que, dans un État démocratique, il n'est pas un citoyen qui ne doive pouvoir discuter une opinion dans une réunion publique. Et savoir exprimer clairement une idée, n'est-ce pas le meilleur moyen de la faire prévaloir ?

= Sujets à traiter =

I. — *M. Gréard a dit :* « Le jeune enfant a dans l'esprit des propositions simples toutes faites ; il les possède inconsciemment, sans doute, mais il les possède: ses jeux, les objets qui l'entourent lui en fournissent incessamment la matière ; il ne demande qu'à les exposer. »

Comment donnerez-vous satisfaction à ce besoin chez l'enfant ? Indiquez l'utilité des exercices oraux.

II. — *Indiquez les moyens à employer pour arriver à faire parler les enfants et à leur faire exprimer correctement leurs pensées, particulièrement aux cours préparatoire et élémentaire.*

III. — *En quoi consistent, au cours élémentaire, les exercices préparatoires à la composition française ?*

IV. — *Qu'entendez-vous par* exercice de narration orale ? *Quelle est l'utilité de cet exercice ?*

Etablissez une liste de dix récits convenant aux élèves du cours élémentaire et justifiez votre choix.

CHAPITRE XXI

L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

I. — Importance de la composition française

Quoi de plus important que de pouvoir écrire en termes corrects et précis ce que l'on sait, ce que l'on a vu, ce que l'on pense, ce que l'on désire, ce que l'on éprouve ? L'on a maintes fois l'occasion d'écrire une lettre, — lettre de famille ou lettre d'affaires, — et l'on peut avoir à présenter une requête, à écrire un rapport, à formuler une réclamation.

Ceux qui doivent recourir à l'obligeance d'un tiers pour exprimer leurs pensées par écrit, pour faire une lettre surtout, sont vraiment à plaindre, et ils sont les premiers à déplorer leur ignorance.

Que nous demandent les adultes, quand ils se présentent la première fois aux cours du soir ? De leur faire faire du calcul, quelques dictées, mais aussi et surtout des *lettres*, car, ayant déjà quelque expérience de la vie, ils comprennent combien il est important de savoir exprimer sa pensée par écrit.

II. — Faiblesse de la composition française dans les écoles.

Et cependant l'exercice le plus faible dans nos écoles est toujours celui de la composition française. Il n'est pas inutile d'indiquer les principales causes de cette faiblesse : un mal est plus facile à guérir quand il est bien connu.

1° Nos écoliers, en général, parlent mal. Dans les campagnes, ils vivent dans un milieu où le jargon et le patois sont souvent plus usités que le français. Dans les faubourgs urbains, ils ne parlent pas mieux ; ils altèrent la prononciation de certains mots (*c'le veste*, pour *celle* veste ; *c'lui-là*, pour celui-là, etc.) et leur langage est émaillé de termes d'argot. Les uns et les autres ont contracté avant leur arrivée à l'école de fâcheuses habitudes de langage, que nous nous efforçons de corriger, mais que tendent à maintenir le contact de la famille et le séjour de la rue. A cela, nous ne pouvons rien ; mais il est de notre devoir de prêter l'oreille pendant les récréations et de ne pas permettre que les élèves s'expriment entre eux dans leur langage habituel, si incorrect. C'est le *français seul*, — non le jargon, le patois ou l'argot, — qui doit être parlé à l'école.

Il n'est que trop vrai que les habitudes acquises avant la période de la scolarité et l'influence permanente du milieu familial ou social sont de nature à contrarier les progrès en composition française.

2° Nous faisons aussi trop consister dans nos classes l'étude du français dans l'étude de la grammaire et de l'orthographe. La lecture expliquée, la récitation des morceaux choisis, la dictée apportent-elles une utile contribution à la composition française ? Les maîtres se préoccupent-ils autant qu'il conviendrait de faire distinguer aux élèves, dans une lecture ou dans un morceau choisi, dans un texte dicté, l'idée-mère et les idées secondaires, de leur montrer la clarté, la correction et la précision avec lesquelles l'auteur a exprimé sa pensée ? Non ; trop souvent, les explications données à l'appui d'un texte se rapportent à la grammaire et à l'orthographe.

Même prédominance dans les devoirs écrits. Beaucoup d'exercices grammaticaux et d'analyses, beaucoup de dictées, et bien peu de devoirs préparant à la rédaction. Aussitôt que l'élève sait lire et écrire, on lui fait faire un petit exercice de grammaire ou une petite dictée. Songe-t-on à lui faire composer quelques phrases faciles ? Il est des écoles où l'on chercherait en vain les traces d'un enseignement de la composition française au cours élémentaire. Aussi, les résultats sont-ils ce qu'ils doivent être, — satisfaisants en orthographe, médiocres ou faibles

en rédaction. Aux examens du certificat d'études, la dictée obtient souvent la note 7, 8 ou 9..., alors que la composition française est notée, 2, 3, 4, 5..., et encore, — suivant la formule, — grâce à la bienveillance de la commission.

L'orthographe, certes, a son prix, et nul ne veut en faire fi ; mais il est vraiment regrettable qu'un tel écart existe entre la dictée et la rédaction.

Nous estimons qu'un grand progrès à cet égard se trouverait réalisé si chaque maître se rendait bien compte que le but de l'enseignement du français est moins de faire connaître aux élèves la grammaire et l'orthographe que de leur apprendre à parler et à écrire correctement.

3° Une autre cause explique encore l'infériorité de la composition française à l'école primaire : la pratique trop rare des *exercices oraux*, prescrits cependant par les programmes.

Nous commençons par faire *écrire* l'élève, et il ne sait pas *parler*. N'est-ce pas mettre la charrue devant les bœufs ? Que le langage parlé précède, au début du moins, le langage écrit : ainsi le veut le bon sens ; ainsi l'exige un enseignement rationnel de la composition française.

(Il a été longuement parlé de l'utilité des exercices oraux dans le chapitre précédent ; — le lecteur voudra bien s'y reporter.)

III. — Choix des sujets

Le choix des sujets a une grande importance. Tous les maîtres ont un ou plusieurs recueils de rédactions ou reçoivent un journal pédagogique fournissant pour chaque semaine toute une série de devoirs. Mais le livre et le journal ne sont que des auxiliaires et ne doivent pas être suivis servilement. Les sujets qu'ils proposent s'adressent aux élèves, *en général*, mais non *particulièrement à tels élèves*.

Il importe tout d'abord que le maître se demande si le sujet qu'il a en vue convient bien au cours auquel il le destine. Cette préoccupation domine toutes les autres.

1° Sujets convenant au cours élémentaire. — Les élèves du cours élémentaire (7 à 9 ans) sont trop peu instruits encore, trop peu familiarisés surtout avec l'orthographe pour « développer un sujet ». Il est vraiment « trop matin » pour qu'ils puissent se livrer à un travail de ce genre. Mais il est des exercices simples, bien à leur portée, qu'ils peuvent faire assez aisément, et qui peu à peu les prépareront à la composition française. Citons les suivants :

Faire compléter des phrases (dans lesquelles il manque soit le sujet, soit le verbe, soit le complément). Exemples : Le..... garde et troupeau. — Le chasseur..... le gibier. — Les maçons construisent..... ;

Faire construire de petites phrases, dans chacune desquelles entrera un mot donné : enfant, fleur, papillon..... (Ces phrases, au lieu d'être isolées, sans lien entre elles, pourront se rapporter au même sujet).

Faire répondre par écrit à des questions, écrites par le maître au tableau noir et relatives à une leçon précédemment faite, — lecture, leçon de choses, histoire, géographie. Exemple : Que faisait le pinson ? Que lui demande la pie ? Que répond le pinson ? Qu'est-ce qu'un babillard ?...

Petites rédactions d'après l'image. — Les élèves sont invités à dire ce qu'ils voient sur une image. (Les images mises sous leurs yeux doivent être nettes et représenter des sujets simples : intérieur de famille, scènes de la vie ordinaire : l'homme et les animaux, etc.).

Petites descriptions. — Objets et animaux connus des enfants. — Il y a lieu de remarquer que les objets les plus simples ne sont pas les plus faciles à décrire ; ils nécessitent l'emploi de mots qui n'appartiennent pas encore au vocabulaire de l'enfant. (Exemple : Un plumier a la forme *rectangulaire ;* son *couvercle* est légèrement *bombé ;* il est fixé à la partie *inférieure* par des *charnières*.....) Il sera plus aisé à l'élève de décrire le bureau du maître qu'un porte-plume ou un crayon.

C'est dans la deuxième année du cours élémentaire, et vers la fin de l'année scolaire, qui seront abordées les rédactions d'après l'image et les descriptions.

2° Sujets convenant aux cours moyen et supérieur. — Ce n'est qu'au cours moyen que l'élève commence à faire, à proprement parler, des exercices de composition française. Il a maintenant neuf ans ; il sait écrire correctement une phrase simple ; il a quelques idées, acquises surtout au cours des lectures et des leçons de choses ; il possède un vocabulaire assez précis, bien que peu étendu encore ; il a une connaissance à peu près suffisante de l'orthographe : il peut, dès lors, avec l'aide du maître, étudier un sujet et le développer [1].

Les sujets à proposer aux cours moyen et supérieur sont aussi nombreux que variés ; si multiples et divers qu'ils soient, ils se rattachent tous cependant à l'un ou à l'autre des genres suivants : description, narration, lettre, dissertation simple (développement d'un proverbe, d'une pensée).

Il va de soi que si les sujets sont de même nature pour les deux cours, leur difficulté varie avec la force des élèves. Ainsi, une description simple, celle de la maison d'école, de la place publique, par exemple, convient aux élèves du cours moyen ; au cours supérieur, les descriptions seront plus complexes, comprendront des ensembles: une noce, la fête du village, etc. [2].

Quel que soit le genre que l'on traite, il est un certain nombre de défauts à éviter dans le choix des sujets. Peut-être n'est-il pas inutile de les rappeler ici.

1° Il ne faut pas demander aux enfants de décrire des objets qu'ils ne connaissent pas, des scènes ou des spectacles qui leur sont étrangers. Des sujets tels que ceux-ci: un voyage en mer ; une excursion dans les montagnes, ne conviennent pas aux élèves qui habitent une région de plaine, et qui n'ont vu ni la mer, ni la montagne.

2° De même, on ne saurait, raisonnablement, leur demander d'exprimer des sentiments qui ne sont pas de

1. On consultera utilement *La Pratique de la Composition française*, de Amand. — F. Nathan, éditeur.

2. Il y a lieu de faire, dans l'étude de la description, une grande place à l'*observation sensorielle méthodique*, — chacun des sens étant ainsi mis à contribution. — Voir la méthode de français *Bocquet-Perrolin*. — Decelle, éditeur, à Compiègne.

leur âge et que, par suite, ils n'ont pu éprouver encore. Exemple : Un jeune soldat écrit à ses parents ; il leur fait connaître ses impressions à son arrivée au régiment. — Deux frères se sont brouillés au sujet de la limite d'un champ ; l'un d'eux écrit à l'autre pour le prier de reprendre leurs bonnes relations d'autrefois.

3° Il ne faut pas non plus faire dogmatiser l'enfant. Assez fréquemment, on lui donne à développer les sujets suivants : Un élève écrit à l'un de ses camarades pour l'engager à être plus laborieux, — ou plus assidu, — ou plus poli, — ou plus charitable..... Ce rôle de Mentor ne lui sied pas, et son langage manque absolument de naturel.

4° Les sujets de lettres doivent toujours être vraisemblables. Nous avons trouvé de malheureux élèves s'évertuant à expliquer, dans « une lettre à un ami », le rôle de l'acide carbonique, le battage du blé ou la fabrication de la chaux.

5° Les sujets qui sont de nature à éveiller des sentiments pénibles dans le cœur des élèves sont également à proscrire. Quoi de plus maladroit que de faire développer le sujet suivant : Un enfant écrit à son oncle pour lui apprendre la mort de l'un des membres de la famille ?

6° Il est nécessaire aussi que les sujets ne s'adressent pas exclusivement à la mémoire. On en trouve parfois qui sont bien secs et bien arides, — surtout parmi ceux qui se rapportent à l'instruction civique, à l'histoire, à la géographie ou aux sciences (application de l'arrêté ministériel du 29 décembre 1891, relatif à la rédaction aux examens du certificat d'études[1]). Les sujets doivent être conçus de telle sorte que l'élève puisse, pour les traiter, en trouver les éléments essentiels dans sa mémoire et y mettre aussi quelque chose de personnel. — Ainsi, le sujet de géographie : *Décrire le cours de la Loire*, sera avantageusement remplacé par cet autre : *Comparer le cours de la Loire à celui de la Seine ; comment expliquez-vous la fréquence des inondations de la Loire ?*

7° Il sera fait un fréquent appel à l'observation, à la

1. Les dispositions de cet arrêté ont été heureusement modifiées par l'arrêté du 19 juillet 1917.

réflexion. Mais il est d'autres facultés à développer. L'enfant a une imagination, a un cœur, et on paraît parfois l'oublier. Demandons-lui de mettre en scène des personnages, de les faire agir et parler. Ces personnages, il ne les créera pas de toutes pièces, bien entendu ; il prendra tout simplement ceux qu'il connaît déjà par ses lectures, et il les placera dans une situation nouvelle. Exemples : Perrette retourne au logis : ce que lui dit son mari. — Rémi, qui est depuis une semaine au service de maître Vitalis, songe souvent à mère Barberin ; il lui écrit (Que lui dit-il ?)

Traduction d'une fable en prose. — Cet exercice n'exige de l'élève ni recherche des idées, ni élaboration d'un plan ; il se borne à la substitution de synonymes à quelques mots du texte. Il n'y a là qu'un faible effort, suivi d'un maigre profit. D'un autre côté, astreindre l'enfant à supprimer la rime et à rompre le rythme, dans une fable de La Fontaine, est-ce bien former son goût ? On jugera qu'il est d'autres moyens de faire apprécier et admirer nos chefs-d'œuvre littéraires. Aussi, n'avons-nous jamais pensé que la traduction d'une fable en prose fût, à l'école primaire, un exercice à recommander.

IV. — Préparation orale du développement

Le sujet étant choisi, il est écrit au tableau noir ou dicté.

Faut-il dire ensuite aux élèves : Maintenant, mettez-vous à l'œuvre ? Non, évidemment, car, le plus souvent, ils ne sauraient rien trouver. — Faut-il leur lire le développement du sujet, donné par le recueil de rédactions ou par le journal pédagogique ? Ce serait là un procédé commode, mais ce procédé est machinal et bien peu profitable. Il ne demande à l'esprit qu'un simple effort de mémoire. Les élèves, après la lecture, essaient de retrouver les mots qu'ils ont entendus, — mots qu'ils n'ont pas toujours bien compris, — et dont ils dénaturent le sens. En outre, comme ils ont été plutôt frappés par les détails

que par l'ensemble, ils laissent des lacunes, et coordonnent mal les différentes parties du développement.

Nous procéderons autrement. Avant de mettre les élèves au travail, nous préparerons le devoir oralement avec eux, au moyen d'un entretien familier. Et ce qui importe tout d'abord, c'est de leur faire prendre l'habitude de lire *attentivement* un sujet. C'est parce qu'ils le lisent trop rapidement et ne cherchent pas à en comprendre tous les termes, dont trop souvent ils s'imaginent connaître le sens, qu'ils s'engagent dans une fausse voie et s'égarent. Il s'agit ensuite d'orienter leurs recherches, de leur montrer, par des questions prévues à l'avance, comment on arrive à dégager les idées essentielles d'un sujet [1]. Ils ont, par exemple, à décrire *le pont de leur village*. Ils connaissent tous ce pont : que vont-ils dire ? .... Déjà, des élèves lèvent la main pour répondre, et quelques traits caractéristiques de la description ne tardent pas à être indiqués : « En passant sur le pont, on arrive de l'autre côté de la rivière. — Le pont est en pierre..... ; — il est bordé de chaque côté d'un petit mur..... — Allons, que voyez-vous encore ? — Il est soutenu par des piles dont la base est dans la rivière ; — il a trois arches..... Et encore ?..... Les piétons et les voitures passent sur le pont..... » Tous les élèves cherchent, explorent le sujet : c'est la chasse aux idées, l'un des exercices les plus vivants de l'école. Tous, vivement désireux de fournir quelques indications exactes, ont l'esprit tendu et collaborent joyeusement avec le maître (méthode active). Chaque idée est rapidement notée au tableau noir, par quelques mots.

Les matériaux étant réunis, il faut maintenant les mettre en ordre, établir un plan. Ce plan, nous le ferons encore en collaboration avec les élèves. Toutes les idées sont éparses : groupons-les d'une manière logique. Le point à développer tout d'abord est la *situation* du pont, dont nous donnons ensuite une *vue d'ensemble* (est-il long?

1. Il est des maîtres qui indiquent, la veille, le sujet choisi et invitent les élèves à en rechercher les idées à la maison. Le travail de la préparation orale du développement en est ainsi rendu plus aisé et plus rapide. Bon procédé, qui mérite d'être recommandé.

largo ? haut ?....., est-il en pierre ? en fer ?.....) de là nous passerons aux *parties* (au-dessus : la chaussée, les trottoirs, les garde-fous ; — au-dessous : les piles, les arches) ; nous terminerons par l'*utilité* du pont, l'un des points les plus intéressants du devoir [1].

Mais il ne suffit pas de rechercher et de classer les idées. Il faut aussi trouver la manière de les exprimer. Comment sera développé le premier point ? Un élève se lève, propose, non sans tâtonner, une phrase, que corrigent et complètent ses camarades, et que le maître rectifie ensuite tout en montrant que l'on pourrait s'exprimer autrement,

1. Le maître s'appliquera à donner aux élèves, pour chacun des genres, une méthode de travail. Ainsi, dans la *description* d'un objet, il montrera que tout ne peut être noté et qu'un choix s'impose. Seuls, les *traits essentiels* doivent être indiqués, et dans un ordre logique.

La description peut s'appliquer à l'homme et aux animaux : elle prend alors le nom de *portrait*. Là encore, c'est l'ensemble qu'il faut bien voir, ce sont les détails caractéristiques qu'il faut mettre en lumière. Mais les mots, le plus souvent, manquent à l'élève, et il est nécessaire de les lui faire connaître, au préalable. Tel écolier, dont on trace le portrait, a le front *haut* ou *bas*, *droit* ou *fuyant* ; il a le nez *aquilin*, *retroussé* ou *épaté* ; ses sourcils sont *épais* ou *clairs*, *noirs* ou *blonds*..... Ou bien, tel chien que l'on a à décrire a le poil *long* ou *ras*, *noir*, *blanc* ou *tacheté* ; il a le regard *doux* et *bon* ; ses aboiements sont *plaintifs* ou *forts*, parfois même accusent une sorte de *férocité*....., etc.

Ces données sont fournies par les sens. On lira avec profit, dans *L'apprentissage de l'art d'écrire*, de M. J. Payot (Libr. A. Colin), le chapitre où est indiquée « la carte des données des sens ». L'acquisition des termes par lesquels sont marquées ces différentes perceptions facilite grandement la tâche de l'élève, rend son travail à la fois plus aisé et plus précis.

De même, le maître montrera comment il faut traiter une *narration*, une *lettre* et une *dissertation simple*. Des ouvrages spéciaux le renseigneraient bien vite, — s'il était nécessaire, — sur ce qu'il convient de dire à ce sujet à des enfants de 9 à 13 ans.

Nous devons aussi signaler le volume de M. Vannier : *La Clarté française* ; — *l'art de composer, d'écrire et de se corriger*, — dont maints chapitres sont à méditer. Chacun trouvera profit à la lecture de ce livre, aussi amusant qu'utile. — F. Nathan, éditeur.

avec la même correction. Et l'on procède ainsi pour chacun des points suivants.

Toutefois, il n'est pas désirable que la forme d'un devoir soit trop développée à l'avance. A trop préparer l'élocution, l'on risque de supprimer toute recherche ultérieure, de réduire à un effort de mémoire le travail de l'élève et d'obtenir, finalement, toute une série de développements identiques.

Il faut apprendre à l'élève à organiser sa pensée, et non se substituer à lui pour l'exprimer. Il faut la guider, le mettre sur la voie, mais le laisser marcher seul ensuite, afin qu'il puisse faire preuve d'initiative et de personnalité.

D'une manière générale d'ailleurs, l'exercice de préparation d'un sujet en commun doit se restreindre de plus en plus, en étendue et en durée, au fur et à mesure que l'on approche de la fin de l'année scolaire. Il est nécessaire d'habituer graduellement l'élève à se passer du secours du maître.

Un devoir de composition française exige trop d'application et de retouches pour qu'il puisse être fait directement sur une feuille détachée ou sur le cahier. L'élève, bien novice encore, ne saurait écrire de premier jet ; il faut qu'il fasse son développement au brouillon, et qu'il ait ainsi toute facilité pour le raturer, le corriger, le modifier. Cette première ébauche sera exécutée à loisir, dans la famille. A la leçon de composition française suivante (deux leçons par semaine sont prévues), le brouillon sera, après une nouvelle lecture et de nouvelles corrections, transcrit au net, sous la surveillance du maître, qui, de temps à autre, donnera un conseil, signalera quelques défauts à éviter, et recueillera ensuite la série des devoirs.

Si le sujet s'y prête, le devoir sera illustré, conformément aux instructions ministérielles du 30 juillet 1909, sur l'enseignement du dessin. Un croquis ou une série de croquis en marge du devoir viendra confirmer, préciser les idées du développement.

L'illustration d'une rédaction excite l'imagination de l'enfant, tout en aiguisant son esprit.

NOTA. — Est-il nécessaire de dire que la recherche des idées, d'un sujet, leur classement et le choix des termes

propres à les exprimer constituent un travail délicat, qui exige une préparation sérieuse ? Sans étude préalable de la question, sans plan arrêté à l'avance, l'entretien va au hasard, sans direction, dégénère en bavardage et ne donne que de médiocres résultats.

V. — Correction des devoirs

Les élèves ont fait leur travail. Le développement du sujet figure sur une feuille détachée, sur le cahier de devoirs journaliers ou sur le cahier spécial de rédactions. Il faut maintenant le corriger.

Le but de la correction est double : il est nécessaire que le maître voie si l'élève a fait des efforts suffisants et indique, par une note, la valeur de son travail ; il faut, en outre, qu'il relève les principales fautes du devoir et se demande comment il arrivera à les faire éviter. La correction est donc à la fois une opération de contrôle et la préparation de la prochaine leçon de composition française.

Ce travail doit être fait *en dehors de la classe*, ainsi que le prescrit l'article 19 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887. En présence des élèves, alors que la « ruche » est en pleine activité, le maître n'aurait ni le temps ni la tranquillité d'esprit nécessaires pour s'acquitter avec soin de cette tâche délicate.

Nous lui donnerons le conseil de procéder, sans tarder, à la correction des devoirs. Il faut qu'il soit en mesure de rendre compte de ses remarques à la leçon de composition française. S'il veut que ses élèves soient ponctuels, qu'il leur donne l'exemple de la ponctualité. Il serait mal fondé à blâmer un enfant de ne pas lui rendre son devoir au jour fixé, si lui-même ne pouvait lui remettre son précédent travail corrigé.

Ses observations, — toujours parfaitement lisibles, — (il est souvent nécessaire d'appeler sur ce point l'attention des débutants) portent sur le fond et la forme, et ne sauraient s'appliquer seulement à l'orthographe. Non qu'il soit désirable que toutes les constructions vicieuses et toutes les incorrections de langage soient soulignées et

que la copie soit couverte d'annotations. Le maître qui s'astreindrait à tout corriger témoignerait de plus de zèle que de sens pédagogique. Ce serait demander trop à l'élève que d'appeler ensuite son attention sur un très grand nombre de points ; en réalité, ce serait favoriser en lui la dispersion de l'esprit. Il suffit que le maître signale les fautes les plus graves, et écrive en marge quelques remarques succinctes, toujours très précises ; — il peut même parfois faire usage de signes conventionnels, se rapportant, les uns aux expressions incorrectes ou aux répétitions, les autres aux fautes d'orthographe.

Qu'il se garde bien de tout biffer, sous le prétexte que le développement n'est pas correctement écrit, ou que les remarques et réflexions qu'il y trouve ne sont pas celles qu'il avait lui-même en vue. Dans le premier cas, c'est décourager l'élève, alors que la correction doit tendre surtout à provoquer en lui de nouveaux efforts. Dans le second cas, c'est le pousser à manquer de sincérité, à dire, non ce qu'il pense, mais ce qui répondra, — croit-il, — au désir du maître. Nous nous souvenons encore de la brutalité avec laquelle fut condamnée, un jour, devant nous, toute la partie d'un devoir dans laquelle un écolier avait osé dire que la souris est un joli petit animal, que le vilain chat avait la cruauté de tuer....., ajoutant qu'il serait bien content d'en avoir quelques-unes en cage..... Vraiment, c'était manquer de bon sens que de s'exprimer ainsi. La souris est un animal nuisible, et il faut la détruire !..... L'enfant, tout décontenancé, vit ses phrases raturées et dut les remplacer par d'autres contenant l'idée contraire, la seule orthodoxe !..... Et, au fond de lui-même, il pensait, sans doute : « Et pourtant, elle est jolie, la souris, elle est fort gracieuse..... »

Que non seulement le maître conserve du développement tout ce qui est acceptable, tout ce qui accuse, chez l'enfant, un commencement de personnalité, mais qu'il ne craigne pas de mettre un *bien*, un *assez bien*, un *passable* en regard d'un passage clairement écrit, d'une remarque intéressante, d'une idée juste. Ces termes approbatifs causent à l'élève le plus vif plaisir et sont souvent pour lui le meilleur des encouragements.

La correction doit être bienveillante. Il serait particu-

lièrement fâcheux qu'elle fût empreinte de nervosisme ou de moquerie. « Il ne faut ni blesser ni décourager. Le bon maître, qui aime ses élèves, s'ingénie à chercher dans les devoirs les plus médiocres la phrase, le mot qui permet l'éloge. Jamais le maître ne doit désespérer d'un élève ni surtout en donner l'impression. Dans les cendres qui semblent refroidies, souvent on trouve un tison qui a quelques points encore incandescents ; en les attisant avec précaution, on peut faire jaillir la flamme. Bien coupable est le professeur qui étouffe au lieu d'attiser [1] ! ».

Il est bien difficile que le maître chargé d'une classe de 45 ou 50 élèves puisse corriger une série entière de rédactions. Qu'il n'en corrige qu'une partie, — la moitié, les deux tiers, par exemple ; mais qu'il lise tous les devoirs, et qu'il les note, car, sans un contrôle régulier, il pourrait y avoir relâchement dans le travail des élèves.

VI. — Compte rendu de la correction écrite d'un devoir de composition française et correction orale

Il faut maintenant rendre compte aux élèves de leur travail et passer à la correction orale, qui est comme le complément de la correction écrite.

Nous avons souvent été frappé du peu de méthode apporté dans le compte rendu d'un devoir de composition française et du faible intérêt qu'offre cet exercice.

Comment, en effet, procède-t-on fréquemment ?

Ou bien le maître parle de *tous les devoirs à la fois*, les apprécie dans leur ensemble, formule quelques critiques et donne quelques explications générales, félicite les élèves qui ont bien fait, blâme ceux dont les efforts ont été insuffisants.

Ou bien, il passe en revue tous les devoirs, *successivement*, lit entièrement ou partiellement chacun d'eux, l'apprécie, — non sans mélanger parfois l'ironie et la

1. Jules Payot, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, A. Colin, éditeur.

moquerie à la critique, — rappelle les annotations écrites en marge, donne des conseils, et, comme précédemment, décerne l'éloge ou le blâme.

Dans le premier cas, explications et critiques ont un caractère trop général, sont trop vagues pour être vraiment profitables. Dans le second cas, elles sont plus précises, sans doute ; elles s'adressent particulièrement à tel élève et portent mieux. Mais ne voit-on pas que cette dernière manière de procéder comporte de nombreuses redites, exige beaucoup de temps, beaucoup plus qu'en accorde l'horaire, et ne se concilie guère avec les nécessités de l'enseignement collectif. Si un élève, en effet, écoute la lecture de sa copie et les observations auxquelles elle donne lieu, il peut se croire dispensé d'écouter ensuite, du moins avec attention, ce que dit le maître du devoir de chacun de ses camarades.

En réalité, le compte rendu d'une correction de rédaction est souvent un exercice fastidieux, qui se déroule au milieu de l'indifférence générale.

Et cependant il devrait être vraiment collectif, s'adresser à tous et à chacun, intéresser la classe tout entière. D'excellents instituteurs réussissent à le rendre tel, et il nous paraît utile d'indiquer ici le plan que nous avons vu suivre par l'un d'eux.

Ce maître avait judicieusement remarqué que les observations auxquelles donne lieu une composition française, si variées et multiples qu'elles puissent être, se rattachent toutes à un nombre de points assez limité. Et il jugeait que, suivant leur nature, elles peuvent être relatives :

1° *Au plan (mauvais classement des idées — lacunes — idées étrangères au sujet) ;*

2° *Aux constructions vicieuses ;*

3° *Aux expressions incorrectes ;*

4° *Aux répétitions ;*

5° *Aux fautes d'orthographe ;*

6° *A l'écriture.*

Le maître qui se dispose à corriger une série de développements, doit déjà se préoccuper du compte rendu de cette correction. Il peut écrire à l'avance, sur une feuille détachée ou sur son journal de classe, le plan qui

vient d'être indiqué, en laissant en blanc la partie droite de la page. Tout en corrigeant, il note rapidement en regard de chacun des points les fautes principales qui s'y rapportent, en les faisant suivre du nom de l'élève. La correction terminée, il se trouve qu'il a sous les yeux, condensées et classées, les observations qu'il aura à faire au cours du compte rendu. Il évitera ainsi les explications vagues, les répétitions, le décousu. Combien sa tâche en sera rendue plus simple et plus fructueuse !

Il n'y a là toutefois que l'indication d'une méthode de travail. Grâce à son emploi, le compte rendu aura, — résultat déjà bien appréciable, — un caractère collectif. Mais il ne sera vraiment profitable que s'il est accompagné de la correction, faite en commun, des principales fautes commises.

Un maître qui compterait uniquement sur ses annotations et sur ses conseils pour obtenir dans sa classe des progrès marqués en composition française ferait fausse route. Ce n'est pas parce qu'un élève aura lu toutes les remarques écrites en marge de son devoir ou entendu de multiples recommandations sur l'art de développer un sujet qu'il écrira mieux à l'avenir. Critiques et préceptes laissent son esprit passif, et l'on sait qu'aucune amélioration sérieuse ne peut être obtenue, en quelque étude que ce soit, sans de vigoureux efforts. C'est une vérité qu'a mise fortement en lumière M. Jules Payot dans quelques pages remarquables [1] : « On ne « corrige » par une copie, on l'annote, ce qui est bien différent. Ce qu'il faut corriger, c'est l'enfant. Ce qu'il faut atteindre, ce n'est pas la copie, ce sont les *causes mentales* des fautes..... Toute correction qui laisse l'enfant passif, qui tombe du haut de la chaire dans l'oreille est pratiquement inutile : c'est du temps perdu. Énorme est le temps ainsi gaspillé en classe, principalement par les professeurs « qui parlent bien ». Il n'est pas un maître qui ne discoure dix fois plus qu'il ne convient : évaluation modérée en ce qui concerne les classes de composition française ! Le maître s'y exténue et les élèves somnolent : or, les élèves doivent y devenir actifs et faire tout le travail ; le maître ne doit que diriger

1. *L'apprentissage de l'art d'écrire*, A. Colin, éditeur.

et « éperonner ». Les principes directeurs qui permettront de renouveler la classe sont aussi évidents que les axiomes de la géométrie : *C'est l'élève qui doit travailler, faire effort. Le maître ne doit jamais se substituer à lui.* »

Il importe donc que la correction collective soit un exercice essentiellement vivant, auquel tous les élèves soient appelés à participer. Le maître a noté les passages contenant les principales fautes commises ; il les lit, ou mieux encore, les écrit au tableau noir. C'est un alinéa aux répétitions multiples à simplifier, une proposition lourde et obscure à alléger et à rendre claire, une phrase boiteuse à mettre d'aplomb, un terme impropre à remplacer par le terme exact. Au lieu de dire aux élèves : voici comment on corrige cette faute, et voici comment on peut corriger cette autre....., — procédé simple et rapide, mais combien inefficace ! — il leur fait prendre une feuille de papier ou leur ardoise et les charge de rectifier eux-mêmes les passages mal écrits. A tous, il demande de réfléchir, de faire effort. Il invite tels ou tels à lire la correction proposée par eux, adopte la meilleure, indique la sienne, s'il est nécessaire, « éperonne » ceux qui ne paraissent pas « chercher » assez. La classe tout entière est son active collaboratrice.

Il s'attache, en outre, à faire rechercher ou remarquer la cause de chaque faute (étourderie, négligence, ignorance, incohérence.....) et montre qu'au fond toutes les causes se ramènent à une seule : le manque d'attention. D'où ce conseil qui ne saurait être trop répété aux élèves : « Si vous voulez réussir en composition française, — comme en toute chose d'ailleurs, — *que votre attention soit toujours en éveil.*

La correction orale peut être terminée par la lecture d'un développement modèle, qui sera, avec quelques retouches, le travail d'un bon élève, ou un devoir composé des meilleurs passages de quelques copies.

Ce n'est pas tout. Le maître, qui a fait laisser en blanc la partie de droite ou de gauche de la feuille sur laquelle est écrit le devoir, demande aux élèves de corriger en marge, soit en classe, soit chez eux, les fautes qui leur ont été signalées. Exercice qui nécessite un nouvel effort et dans lequel sont utilisées les corrections faites collective-

ment. Le maître lit ensuite, mais sans les corriger, les passages rectificatifs.

Conclusion

En résumé, la composition française ne donne pas encore tous les résultats qu'on en pourrait attendre. Les maîtres, en général, ne commencent pas assez tôt à donner cet enseignement et ne le préparent pas suffisamment par les exercices oraux.

L'emploi de la méthode active pour la recherche des idées est en usage dans les meilleures classes ; mais la *correction collective* et la *correction individuelle*, — les seules réellement efficaces, — sont trop souvent négligées. Il ne suffit pas d'annoter, même consciencieusement, les devoirs ; il faut encore faire corriger par l'élève lui-même les fautes qu'il a commises et lui apprendre à les éviter. Ce n'est pas en écoutant passivement des explications et des critiques qu'il progresse, mais bien plutôt en agissant et en faisant effort.

Il est certes plus facile à l'élève d'apprendre la table de multiplication que de trouver des idées et de les exprimer correctement. Que les maîtres ne se découragent pas en présence de la lenteur des résultats en composition française ; qu'ils soient patients et persévérants. Que surtout ils comprennent bien la nécessité de continuer à s'instruire, à se renouveler. Ils ont la charge d'éveiller les esprits et de les nourrir d'idées justes, d'apprendre aux élèves à organiser et à exprimer leur pensée. Comment pourraient-ils s'acquitter d'une tâche aussi délicate si, par l'étude et la réflexion, ils ne maintenaient leur intelligence active et vigoureuse, et ne s'appliquaient à vivre d'une forte vie intérieure ?

= Sujets à traiter =

1. — *On se plaint de la faiblesse des élèves en composition française. Quelles sont, d'après vous, les causes de cette faiblesse ? Quels moyens vous paraissent devoir être employés, dans les différents cours, pour accroître les résultats en composition française ?*

II. — *Etablissez une liste de cinq sujets de composition française convenant au cours élémentaire et une liste de cinq sujets convenant au cours moyen. Justifiez le choix de ces sujets pour chacun des deux cours.*

III. — *Après avoir dicté à ses élèves un sujet de composition française, un maître, afin de faciliter leur travail, leur lit un développement modèle. Quelle vous paraît être la valeur de ce procédé ? — N'existe-t-il pas un autre procédé, visant au même but ? — Indiquez-le.*

IV. — *M. Payot a écrit :* On ne « corrige » pas une copie, on l'annote, ce qui est bien différent. Ce qu'il faut corriger, c'est l'enfant. Ce qu'il faut atteindre, ce n'est pas la copie, ce sont les *causes mentales des fautes.* »

Expliquez cette pensée et montrez l'application que vous pouvez en faire dans l'enseignement de la composition française.

V. — *Comment entendez-vous la correction de la composition française ? Quelle est la part de vos élèves dans cette correction ?*

CHAPITRE XXI

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

I. — En quoi consiste l'utilité de l'histoire ?

Voilà une question qu'il paraît superflu de poser, au premier abord. Les maîtres ne savent-ils pas que l'histoire est utile et en quoi consiste son utilité ? Est-ce bien exact? Les avis sont souvent bien vagues sur ce point et peuvent aussi différer sensiblement.

Il est indispensable que chaque maître, que chaque maîtresse ait à cet égard *des idées très nettes* et voie clairement le but à atteindre en enseignant l'histoire. Ceci est d'une importance capitale. En toute chose d'ailleurs, avant de se mettre à l'œuvre, il faut que chacun commence par « éclairer sa lanterne ».

1° L'histoire sert à faire connaître aux élèves le passé de la France. — Il n'est pas admissible que de petits Français et de petites Françaises ignorent les événements importants qui se sont accomplis dans leur pays, les noms des grands hommes qui l'ont illustré, la manière dont vivaient leurs ancêtres. Est-il une étude qui puisse être pour eux d'un intérêt plus profond ?

L'histoire vaut d'être enseignée pour elle-même ; elle fournit un savoir d'une incontestable utilité. Toutefois, à l'école primaire, son but est plus complexe et plus élevé. Elle doit encore servir à développer le sentiment du patriotisme chez les élèves et à leur donner d'importantes leçons d'instruction civique ; elle peut aussi être l'auxiliaire de la morale et contribuer à l'éducation intellectuelle.

2° L'histoire et le patriotisme. — « Patrie » est un mot bien abstrait, au début, pour l'enfant; mais il en comprend de mieux en mieux la signification en apprenant l'histoire. Vous lui direz tout ce qu'il a fallu de temps et d'efforts à nos ancêtres pour agrandir et défendre la patrie (la terre des *pères*), combien ils ont souffert et lutté, et combien nous leur devons. (Que l'on compare la situation du citoyen d'aujourd'hui à celle du serf d'autrefois : quel chemin parcouru !)

Il faut que l'enfant comprenne bien qu'il descend de ces générations d'hommes qui ont travaillé pour nous, et que son rôle, — à lui, comme à nous tous, — est de chercher à continuer leur œuvre, qu'il se doit à lui-même de suivre les traditions de courage, d'abnégation et d'honneur qu'elles nous ont transmises. Il faut que la Patrie soit vraiment pour lui, suivant l'expression d'un poète contemporain, « le saint héritage » reçu des ancêtres. « C'est cette solidarité des vivants et des morts qui fait le vrai fond du patriotisme. » (Ch. Bigot.)

Au cours de l'enseignement de l'histoire, vous ne manquerez pas de faire remarquer que la France, éprise d'un haut idéal, a toujours été le soldat du droit. Après bien des misères, après de longs efforts, elle a pu, en 1789, proclamer les immortels principes qui demeureront l'assise éternelle de la démocratie. Poussée par un sentiment inné de justice, elle a aussi toujours pris en main la cause des faibles et des opprimés. Si, au XVIII^e^ siècle, elle n'a pu empêcher le partage de la Pologne, elle en a été émue et elle en a souffert. Si ses forces le lui eussent permis, elle serait allée au secours du peuple agonisant, — ce qu'atteste bien d'ailleurs ce cri de la Pologne expirante : « Dieu est trop haut, et la France est trop loin ! » Au siècle dernier, elle a contribué à assurer l'affranchissement des Grecs ; elle a accordé à l'Italie son fraternel et puissant appui contre l'Autriche. Et, dans la grande guerre de 1914, elle n'a pas seulement lutté pour son indépendance, elle a combattu aussi pour le triomphe du Droit.

Vous leur montrerez ainsi que la France a toujours songé à défendre les grands intérêts de l'humanité, et qu'elle a toujours été mue par cette pensée vraiment sainte :

l'affranchissement du monde. Quand les Constituants, en 1791, ont promulgué la magnifique Déclaration qui est demeurée comme la base de nos institutions, ils ne l'ont pas nommée la « Déclaration des droits du Français », mais bien la « Déclaration des droits de l'homme », attestant ainsi qu'ils travaillaient pour l'humanité tout entière. Et, depuis, les grands principes contenus dans cette Déclaration se sont répandus partout en Europe, et, comme l'a dit un historien, « ils feront le tour du monde, parce qu'un seul mot les résume tous, le mot justice ! »

L'occasion ne vous manquera pas de faire remarquer à vos élèves que la France, qui a connu des triomphes inouïs, a aussi éprouvé de grands revers, mais que, pleine de ressort, douée d'une merveilleuse vitalité, elle s'est toujours relevée. Elle pourrait avoir le même emblème que la ville de Paris : un navire battu de la tempête, qu'accompagne cette devise : *Fluctuat, nec mergitur* (« Il est balloté, mais il ne sombre pas »). Après la terrible épreuve de 1870, alors qu'on la croyait vaincue sans retour, elle a étonné le monde par la rapidité avec laquelle elle s'est remise à vivre ; elle a pu, par sa volonté obstinée, par son labeur et par sa sagesse, reprendre son rang parmi les grandes nations.

La France leur apparaîtra véritablement comme une personne, « qui subsiste perpétuellement », qui traverse les siècles, marchant péniblement vers un haut idéal, mais toujours vaillante. (« O France, ma grande France !..... », dit Michelet).

C'est ainsi que vous arriverez à développer en eux le patriotisme, — non un vague patriotisme inspiré par de grands mots et des phrases sonores, mais le véritable patriotisme, — éclairé, conscient, — que de puissantes raisons auront fait naître et grandir.

3° L'histoire et le civisme. — Nous ne saurions souscrire à l'opinion de ceux qui prétendent que l'histoire doit avoir un caractère scientifique et se borner à la simple exposition des faits. Quoi, l'histoire s'interdirait tout jugement, toute appréciation sur les événements et sur les hommes ! Ainsi comprise, elle ne serait qu'une froide science, sans intérêt et sans profit pour les élèves.

Elle doit être enseignée, sans doute, dans un esprit d'impartialité et de vérité, mais il ne saurait être interdit aux maîtres de dégager les leçons qu'elle comporte. N'est-elle pas d'ailleurs absolument propre à développer et à fortifier l'éducation civique des futurs citoyens ?

L'histoire est une continuelle leçon : c'est la leçon du passé, mise au service de l'avenir. « Quand l'histoire serait inutile aux autres hommes, a dit Bossuet, il faudrait la faire apprendre aux rois. » Il paraissait nécessaire, en effet, au grand écrivain chrétien que les rois étudiassent l'histoire pour y trouver *des règles de conduite*.

La souveraineté a passé du roi au peuple, et il est désirable que l'histoire soit enseignée au peuple de manière telle qu'il puisse, suivant les circonstances, *mettre à profit l'expérience du passé*. N'est-ce pas là ce que demandait Bossuet pour les rois ?

Nombreuses sont les leçons de l'histoire. Nous nous bornerons à en indiquer quelques-unes :

— Il ne faut pas se laisser éblouir par l'éclat des victoires. La gloire militaire coûte cher et cache bien des misères. Parlez de Louis XIV et de ses triomphes, — mais aussi lisez ensuite le portrait du paysan, par La Bruyère. Montrez Napoléon Ier entrant victorieux dans toutes les capitales de l'Europe, — mais aussi nos campagnes dépeuplées et appauvries, et faites entendre le cri des mères, qui « s'élevait menaçant ». En histoire, et surtout dans le récit des guerres, il y a, comme en économie politique, *ce qu'on voit* et *ce qu'on ne voit pas*. Mettons aussi *ce qu'on ne voit pas* sous les yeux des enfants. En France, nous avons très vif l'amour de la gloire militaire, — trop vif même parfois. — Disons-le dans notre enseignement. Ne manquons pas de faire remarquer qu'il est d'autres gloires que la gloire militaire, et qu' « on peut être héros sans ravager la terre ».

— Les guerres de religion, qui sont des luttes fratricides, affaiblissent et ruinent un pays ; elles ont mis la France, au XVIe siècle, à deux doigts de sa perte. Montrons aux élèves tout ce qu'il y a d'odieux et de criminel dans les haines de religion ; inspirons-leur le sentiment de la tolérance religieuse. De temps à autre, des événements se

chargent d'ailleurs de nous montrer qu'il n'est nullement superflu de fortifier ce sentiment dans les âmes.

— Une nation divisée est fatalement condamnée à disparaître si, à l'heure du danger, elle ne sait pas s'unir. Exemple : la Pologne. Par contre, elle surmonte les plus grands périls, comme la France, en 1793 et en 1914, si elle est unie, si elle est poussée au combat par un patriotisme ardent et par un vif amour de l'indépendance. N'est-il pas de notre devoir de montrer aux élèves tout ce que peuvent l'union, l'élan et le patriotisme d'un peuple ?

— La loi doit toujours être respectée. La violation de la loi n'est pas toujours seulement un délit ; dans certains cas, elle est un « crime », et une nation ne devrait jamais être complice de ce crime. Exemples : le coup d'État de brumaire, le coup d'État du 2 décembre. Beaucoup de maîtres passent trop rapidement sur ces deux événements importants de notre histoire et n'en dégagent pas, autant qu'il conviendrait, la grande leçon d'instruction civique qu'ils contiennent.

— Il est facile aussi de montrer aux enfants, par le récit des malheurs de la France, en 1815 et en 1870, « qu'il ne faut jamais livrer la patrie à un homme, n'importe l'homme, n'importe les circonstances ». C'est par ces paroles que Thiers termine son histoire du Consulat et de l'Empire ; c'est la leçon qui se dégage de cette longue histoire.

— Le droit de suffrage universel a un devoir corrélatif : celui de s'instruire. Est-il rien de plus dangereux qu'un bulletin de vote aux mains d'un ignorant ? On comprend aisément ce mot de Jean Macé : « Quand je lus le décret instituant le suffrage universel, *j'eus froid dans le dos.* » Était-il bien à même d'exercer son droit de souveraineté ce peuple de 1851, trop peu instruit encore ? Et, en effet, n'allait-il pas bientôt donner plus de sept millions de suffrages au parjure qui venait de lui voler la liberté et devait plus tard le mener à la ruine ?

Cherchons, par notre enseignement de l'histoire, à prévenir le retour de pareilles erreurs. Que nos leçons témoignent, de notre part, d'une grande clairvoyance, d'un souci constant de la grandeur de la France. Dans l'enfant

qui est devant nous, voyons le citoyen de demain et efforçons-nous de le préparer à son futur rôle [1].

4° L'histoire et la morale. — L'histoire peut être l'auxiliaire de la morale ; « elle est une école de morale, a dit Fénelon ; elle nous montre les grands exemples et fait servir les vices mêmes des méchants à l'instruction des bons. » Toutes les fois que nous retracerons la vie d'un homme de bien, de Louis IX, d'Eustache de Saint-Pierre, de Bayard, de Michel de l'Hôpital, de Saint Vincent de Paul, de Hoche, — pour ne citer que quelques noms, — manifestons l'admiration que leurs vertus nous font éprouver. Par contre, quand nous étudions l'histoire d'un traître, comme Bourbon, d'une femme ambitieuse et cruelle, comme Catherine de Médicis, témoignons toute l'aversion que nous inspirent de tels personnages. Il faut qu'à cet égard notre enseignement de l'histoire puisse faire naître de saines émotions, réchauffer les cœurs, affermir les volontés.

« Nous dirions volontiers du domaine historique ce que le vieillard de La Fontaine disait de son champ :

Un trésor est caché dedans.

C'est le riche trésor d'exemples de générosité, de bonne humeur, de dévouement, de bravoure, de fidélité, d'héroïsme, que nous trouvons dans la vie de nos ancêtres, et que les éducateurs ne doivent pas craindre d'épuiser pour

1. Dans sa nouvelle *Histoire de France* (Cours moyen), M. E. Lavisse marque sa préoccupation de « rendre l'histoire éducative, de dégager ce que doit savoir tout Français, tout citoyen d'un pays libre » (V. Avant-propos). Dans les *Réflexions générales* qui figurent à la suite de chaque série de chapitres, on lit, par exemple: *Il faut avoir horreur des guerres civiles. Une guerre de Français contre Français est un très grand crime* (page 9). — *A partir de* 1661, *la France abuse de sa force ; elle menace et effraie tout le monde, et tout le monde se déclare contre elle. Il en arrive toujours ainsi quand un Etat veut faire la loi aux autres* (page 120). — *C'est un crime que de tuer une nation* (allusion au partage de la Pologne). *Aider une nation à naître, c'est un grand honneur* (page 138). — *Le plus grand danger pour un peuple est d'avoir un maître* (page 177). — *Quand on se gouverne soi-même, il faut penser à ce qu'on fera, délibérer, se décider, se donner de la peine* (page 212). — A. Colin, éditeur.

enrichir les âmes des enfants de sentiments élevés et d'aspirations bien françaises [1]. »

Sans doute, répondra-t-on, mais l'histoire est-elle toujours morale ? Le coquin y coudoie l'honnête homme. Il est rare que la vertu soit récompensée, et le vice puni. Jeanne d'Arc, la sainte et héroïque jeune fille, meurt sur le bûcher. Lally-Tollendal, qui eût voulu donner un grand empire colonial à la France, meurt exécuté en place de Grève, un bâillon sur la bouche, aux applaudissements d'une multitude féroce. De tels faits sont-ils de nature, vraiment, à inspirer à l'enfant l'amour de la vertu ? — L'histoire, certes, n'est pas un recueil de récits de Berquin ; elle n'est pas la morale en action. Elle retrace la vie du passé ; or, dans la vie, le bien et le mal sont constamment mêlés, et chacun sait par sa propre expérience que les actions humaines ne sont pas toujours conformes aux règles de la justice. Il est de notre devoir, par suite, de nous appliquer à interpréter exactement les faits de l'histoire. Il y a d'ailleurs chez les élèves un instinct de générosité et de justice sur lequel nous pouvons agir efficacement. Qu'on les interroge, et l'on verra bien, par exemple, si leurs sympathies sont pour les Anglais, les bourreaux, ou pour Jeanne d'Arc, la victime..... ; pour le gouvernement de Louis XV, si peu reconnaissant des services rendus, ou pour Lally-Tollendal, le héros malheureux !.....

5° L'histoire et l'éducation intellectuelle. — L'histoire contribue aussi à la culture de l'esprit. Elle exerce la mémoire ; elle développe l'imagination, à laquelle elle fournit un aliment sans cesse renouvelé, le raisonnement, qu'elle applique à la recherche des causes et des conséquences. Elle habitue également à discerner et à juger. Bien souvent, en effet, elle nous offre l'occasion de faire porter aux enfants, tout en les guidant, un jugement, une appréciation. « Que pensez-vous de la conduite d'Isabeau de Bavière faisant signer le traité de Troyes au pauvre roi fou ? — Que pensez-vous de Louis XI à l'entrevue de Péronne ?... etc.

1. Alfred Pizard. *L'histoire dans l'enseignement primaire*, Revue pédagogique ; décembre 1890.

La culture du jugement, voilà le grand profit que voyait Montaigne à l'étude de l'histoire. « C'est une *vaine science* qui veut, dit-il, mais qui veut aussi c'est une science de fruit inestimable..... Qu'on ne lui apprenne pas tant les histoires qu'*à en juger*. »

Il résulte des considérations qui précèdent que l'enseignement de l'histoire, tout en donnant aux enfants des connaissances indispensables sur le passé de leur pays' peut et doir servir au développement du patriotisme, prêter son appui à l'éducation civique, à l'éducation morale et à la culture intellectuelle. Ce but multiple, ne le perdons pas de vue dans nos leçons. Nous arriverons à faire produire à l'enseignement de l'histoire tous ses fruits, et nous n'encourrons pas le reproche d'enseigner une *vaine science*, suivant le mot de Montaigne, ou « une science de luxe, fort inutile à l'école primaire », comme l'ont osé dire à notre époque quelques pessimistes.

II. — Les programmes d'histoire dans les différents cours

1° Section enfantine. — Le programme d'histoire spécial aux débutants comprend des anecdotes, des biographies tirées de l'histoire nationale, des contes, des récits de voyage, des explications d'images.

Le maître puise ses sujets de causeries dans l'histoire de France tout entière. Il n'a pas à se préoccuper de les relier les uns aux autres. Son choix porte surtout sur les faits dont le récit, toujours attrayant, est de nature à frapper l'imagination des enfants, et même parfois à éveiller leur sensibilité. Exemples : les Druides et la récolte du gui, Vercingétorix défendant la Gaule, Attila et sainte Geneviève, Charles Martel à Poitiers, Charlemagne visitant l'école palatine, les pirates normands, Saint Louis sous le chêne de Vincennes, Jeanne d'Arc, Christophe Colomb, Henri IV et la poule au pot, etc..... Des tableaux muraux d'histoire ou de simples gravures, aussi nettes que possible, serviront d'illustrations à ces leçons du premier âge.

2° **Cours élémentaire.** — Les leçons d'histoire, au cours élémentaire, consistent en récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale jusqu'à la fin de la guerre de Cent Ans.

Là encore, le maître a un choix à faire ; il ne parle que des *plus grands* personnages et des faits *principaux*. Son enseignement est très simple ; il le donne sous forme d'*entr liens familiers*. Mais il doit s'astreindre, au cours élémentaire, à faire saisir la suite et l'enchaînement des faits.

3° **Cours moyen.** — Le programme du cours moyen est la suite du programme précédent ; il comprend l'étude de l'histoire de France, de la fin du XV^e^ siècle à nos jours, et cette étude ne doit porter que sur les *faits essentiels*.

Comme au cours élémentaire, le maître s'attache à relier les événements entre eux, et, en outre, habitue les élèves à en rechercher les causes et les conséquences.

Il est à remarquer que, par une dérogation à l'une des règles générales de l'enseignement à l'école primaire, les programmes d'histoire, aux cours élémentaire et moyen, ne sont pas concentriques ; ce sont des programmes à coupures, comme ceux de l'enseignement secondaire. Le principal avantage de ce mode de répartition est le suivant : comme toute la partie de l'histoire antérieure à 1453 a été étudiée au cours élémentaire, le maître a plus de temps à consacrer, au cours moyen, à l'histoire moderne et à l'histoire contemporaine. Mais il est aussi des inconvénients : les élèves ne risquent-ils pas d'oublier la partie de l'histoire apprise au cours élémentaire, s'ils ne l'étudient pas de nouveau au cours moyen ? En outre, il est des élèves âgés qui achèvent leur scolarité avant d'avoir pu entrer au cours moyen ; n'est-il pas extrêmement fâcheux qu'ils quittent l'école sans savoir un mot d'histoire contemporaine ? Aussi, comprend-on que les programmes d'histoire soient l'objet, de la part du personnel, de fréquentes discussions et donnent lieu à des critiques souvent justifiées.

4° **Cours supérieur.** — Le programme du cours supérieur comprend : 1° des notions très sommaires d'histoire

générale (antiquité, moyen âge, temps modernes) ; 2° la revision méthodique de l'histoire de France.

Il est indispensable, en effet, que les élèves sachent « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » de la vie des hommes illustres et de l'histoire des grands événements de l'antiquité. Moïse, Lycurgue et Solon, Périclès, Philippe et Alexandre, Cicéron, César....., Les Thermopyles, Marathon, Cannes,.....: autant de noms qu'ils peuvent trouver fréquemment dans leurs lectures, et qu'ils doivent connaître. Ces notions forment nécessairement un tout à part ; elles seront apprises au commencement de l'année scolaire, et deux mois pourront être consacrés à leur étude. Elles seront complétées et précisées par la vue de gravures représentant des monuments de l'antiquité : les Pyramides, un palais assyrien, un temple grec, un temple romain, etc.

Les notions d'histoire générale se rapportant au moyen-âge et aux temps modernes ne sauraient être l'objet d'un cours spécial ; elles sont mêlées à l'histoire de France, dont elles élargissent le cadre et éclairent les événements. La France d'ailleurs, pendant la période contemporaine surtout, a pris part à tous les grands faits survenus en Europe, et son histoire, assez souvent, se confond avec celle des autres peuples. L'élève sera fier de voir que sa patrie ne vit pas isolée et que, si elle a fréquemment subi l'action du dehors, nul pays aussi n'a exercé une plus forte influence qu'elle sur le monde.

Une telle étude comporte nécessairement *la revision* de l'histoire de France, apprise aux deux cours précédents. Et cette revision, dans laquelle des connaissances nouvelles viennent à chaque instant s'ajouter aux connaissances anciennes, est pleine d'attrait pour les élèves.

Etude de l'histoire locale. — Une part doit être faite à l'histoire locale dans le développement des programmes. S'il est utile que les élèves sachent l'histoire de la France, leur grande patrie, il est plus important encore qu'ils connaissent bien les événements qui se sont déroulés dans la région qu'ils habitent, leur petite patrie. La circulaire ministérielle du 25 février 1911 est, à cet égard, d'une remarquable précision. Il ne s'agit pas cependant de jux-

taposer un cours d'histoire locale au cours de l'histoire de France. Les deux études ont lieu simultanément. Toutes les fois que les maîtres arrivent, dans leurs leçons d'histoire, à des sujets qui intéressent la région, ils ne manquent pas d'y insister. Ainsi, le personnel du département de la Vienne,par exemple,devra parler assez longuement de la bataille de Vouillé, des deux batailles de Poitiers, de Jeanne d'Arc à Poitiers, de la bataille de Moncontour, de Richelieu dans le Poitou, etc. Il ne négligera pas non plus de dire quelques mots des monuments anciens élevés sur le sol poitevin, de Notre-Dame-la-Grande, à Poitiers, cette merveille de l'architecture romane, du Palais de Justice de Poitiers, ancien palais des ducs d'Aquitaine et des comtes de Poitiers, du donjon de Loudun, admirable reste d'un fier château féodal démoli par ordre de Richelieu, etc. A l'étude de l'histoire locale sera associée celle de la géographie locale. Vouillé, Poitiers, Moncontour : pourquoi ces batailles ont-elles eu lieu dans un espace relativement restreint ? On en trouve la cause dans le relief du sol. C'est dans la trouée du Poitou que, nécessairement, deux armées, l'une venant du Nord, l'autre venant du sud, doivent se rencontrer.

Nécessité d'une répartition mensuelle des matières du programme d'histoire. — Il importe d'établir, dès le début de l'année scolaire, un tableau de répartition mensuelle des matières du programme d'histoire pour chaque cours. Grâce à cette utile précaution, les maîtres iront d'un pas toujours égal, sans hâte ou sans lenteur, et arriveront en juillet à la fin du programme. Si quelques-uns négligeaient de la prendre, ils risqueraient de s'attarder pendant les premiers mois, et ne pourraient ensuite enseigner tout le programme, ou du moins l'enseigner avec le développement que comporte, au cours moyen, l'étude de la période contemporaine. A deux jours d'intervalle, il nous a été donné d'entendre un instituteur faire une leçon sur la Révolution de 1789, et un autre, une leçon sur Louis XI. L'un était allé beaucoup trop vite, et l'autre trop lentement. A cette même époque, ceux de leurs collègues qui suivaient un tableau de répartition mensuelle en étaient arrivés au règne de Louis XIII. Un autre, en octobre,

développait la période de la Restauration, alléguant qu'il n'avait pas eu le temps d'enseigner tout le programme d'histoire à la fin de l'année précédente.

Il est des maîtres qui, sur les trois leçons d'histoire de la semaine, en consacrent une pendant toute l'année à l'enseignement de la période contemporaine (de 1789 à nos jours). Ce mode de répartition prête sans doute un peu à la critique, mais il se justifie suffisamment par le but poursuivi.

Quelques maîtres aussi, qui attachent, et avec raison, une grande importance à l'étude de l'histoire contemporaine, sont tentés de dédaigner, ou tout au moins de négliger l'étude de l'histoire antérieure à 1789. C'est là, assurément, un travers d'esprit, qui dérive d'une conception fausse de l'histoire. Comment comprendre, par exemple, les réformes de la Constituante, si l'on ne connaît pas les abus de l'ancien régime, l'organisation sociale de la France avant 1789 ?... Les faits de l'histoire s'enchaînent par des rapports de cause à conséquence. Aujourd'hui a été préparé par hier. Il faut connaître le passé, faire effort pour le comprendre et pour le faire comprendre ensuite aux élèves. Agir autrement serait injuste et maladroit.

Tout d'ailleurs n'a pas été sombre et triste en France au temps de la royauté, comme on le croit généralement [1]. Une étude attentive de l'histoire ne tarde pas à dissiper sur ce point bien des erreurs et des préventions.

III. — Caractères de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire

Il n'est pas superflu d'indiquer les caractères que doit présenter l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. L'intérêt que prennent les enfants à cette étude, le profit

1. « L'ancien régime a connu des siècles de splendeur et de prospérité. Des recherches des érudits et des documents qu'ils ont rassemblés, il semble résulter qu'au XIIe siècle la France fut aussi riche, aussi peuplée, et l'homme du peuple aussi heureux qu'il le fut jamais sur notre sol. » Am. Gasquet. *Conférence sur l'enseignement de l'histoire*, faite à l'École Normale d'Auteuil, en 1906. — Ch. Delagrave, éditeur.

qu'ils en retirent, dépendent en grande partie de la manière dont elle leur est présentée.

1° L'enseignement de l'histoire doit être *concret*, toutes les fois qu'il est possible ; il sera toujours *simple* et *clair*. — En général, notre enseignement de l'histoire est trop verbal. Nous nous imaginons trop volontiers qu'il suffit de bien parler pour être suivis et compris. Nous venons de faire une leçon sur le château féodal, par exemple, dont nous sommes pleinement satisfaits : jamais sujet ne fut exposé avec plus d'aisance, dans un langage plus imagé. Qu'en restera-t-il aux élèves ? Rien ou presque rien. Ils ont entendu des mots, mais ils n'ont pas bien saisi..... Existe-t-il dans le voisinage de l'école un château féodal, restauré ou en ruines ? Que l'on y conduise les élèves : ils seront frappés de l'épaisseur de ses murs, du petit nombre et de l'étroitesse de ses ouvertures, de son aspect massif, de sa difficulté d'accès. La vue d'une gravure représentant un château-fort pourra préciser leurs impressions visuelles. Dans l'enseignement de l'histoire, mettons à profit les vestiges du passé : le menhir, les restes d'une voie romaine, les ruines d'un château, d'une abbaye, d'une vieille chapelle, d'un rempart, etc. C'est là demeurer dans le domaine du concret, partir *du connu*, et donner aux leçons une base solide.

Souvent aussi, notre enseignement de l'histoire, quelque effort que nous fassions pour le rendre élémentaire, demeure trop élevé. Nous employons un vocabulaire que ne comprennent pas les élèves des cours inférieurs. A chaque instant, reviennent les mots : serf, peuple, bourgeoisie, pouvoir absolu, ordonnance, civilisation, progrès, siècle..... Ce sont des termes qui n'ont pour eux aucun sens précis. A-t-on remarqué combien il est difficile de leur faire saisir la notion du temps, par exemple ? Ils ne font pour ainsi dire aucune différence entre un siècle et plusieurs siècles. « La vue même de la vieillesse ne leur fait pas comprendre ce qu'est une génération d'hommes. Ils croient volontiers qu'un vieillard est un être d'une autre nature qu'eux, et qui a toujours eu la barbe blanche ; et si, par un effort de volonté, ils essaient de se le représenter dans sa jeunesse, alors d'extravagantes associations d'idées s'opèrent dans leur petite

tête. Un ami me rapportait naguère cet authentique mot d'enfant : « Grand-père, dis-moi comment tu étais quand tu étais jeune, quand tu étais un Gaulois [1] ? »

De tous les enseignements, celui de l'histoire nous paraît être celui que les débutants sont le moins en mesure de suivre avec fruit ; il ne sera jamais trop simple et trop clair.

2° L'enseignement de l'histoire doit être *sobre*, mais sobre *sans sécheresse*. — C'est bien en histoire surtout qu'il faut se rappeler la parole de M. Gréard : « Enseigner non tout ce qu'il est possible de savoir, mais *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». Quand le maître expose une leçon d'histoire, qu'il se garde bien d'ajouter aux événements et aux dates indiqués dans le livre de l'élève d'autres événements et d'autres dates. Mieux vaut expliquer, éclairer les faits principaux, que de céder à la tentation d'énumérer des faits secondaires. Une leçon n'est jamais trop claire ; l'encombrer de détails, c'est l'obscurcir. L'utile, l'essentiel, voilà ce qui importe à l'école primaire.

Il y a en histoire ce qu'on a appelé *la notoriété des noms*. Il est des noms qu'il n'est pas permis d'ignorer. Il faut savoir, par exemple, qu'il y a eu une bataille de Bouvines, de Poitiers, de Rocroi, d'Austerlitz, d'Iéna, de Waterloo, ..., et celui qui ne connaîtrait pas ces noms pourrait à juste titre être taxé d'ignorance. Mais on lui pardonnerait d'ignorer les batailles de Fréteval, d'Agnadel, de Raucoux, de Laufeld..... De même, il faut savoir qu'il y a eu un traité de Verdun, un traité de Brétigny, des traités de Westphalie, des traités de Paris..... Et on serait bien excusable de ne pas savoir qu'il y a eu un traité de Longjumeau, un traité de Fleix, un traité de Beaulieu.

Dans le même ordre d'idées, il est des personnages importants, dont on doit connaître le rôle dans l'histoire, et des personnages secondaires dont on peut ignorer les noms.

Dans l'étude de chaque question d'histoire, le maître aura toujours présente à l'esprit la maxime pédagogique bien connue : *enseigner, c'est choisir.*

Mais *sobre* ne veut pas dire *sec*. Et l'enseignement ne sera pas sec, si l'on a soin d'éclairer par des explications

1. Ch. Petit-Dutaillis, *La place de l'histoire locale dans l'enseignement*, Revue pédagogique, juillet 1913.

ou par des lectures bien choisies les grands événements de l'histoire. Il est des maîtres qui, au lieu de développer le texte du livre d'histoire, ne font que le résumer. Que peut bien être le résumé d'un résumé ?

L'histoire ne serait qu'une étude fastidieuse et rebutante si elle ne devait être qu'une sèche et froide nomenclature de faits et de dates.

Seuls, les faits essentiels, accompagnés de leurs dates, seront enseignés. Car il est des dates que l'élève doit savoir, des dates bien choisies, dont le tableau, suivant le conseil de F. Pécaut, « sera appris et réappris, comme l'est la table de multiplication ». On a abusé autrefois de la mémoire : est-ce une raison pour qu'elle soit proscrite, de nos jours ? « Tous les grands hommes, ceux du passé comme ceux d'aujourd'hui, étaient doués d'une remarquable mémoire. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, les grands faits, avec leurs dates, restent, en histoire, les supports et comme les clous auxquels viennent s'attacher tous les « pourquoi » et les « comment », les effets et les causes, en un mot, toutes les idées générales. Sans ces pointes indispensables, solidement enfoncées dans les esprits, sans cette armature qui relie et retient toutes les connaissances, il n'y a pas plus d'histoire que de science possible [1]. »

3° L'enseignement de l'histoire doit être *pittoresque*, avec les petits, — et, avec les grands, à la fois *pittoresque* et *démonstratif*. — L'enseignement de l'histoire doit être *pittoresque* [2], c'est-à-dire mettre les personnages, en quelque sorte, sous les yeux de l'enfant, les faire agir et parler, les faire *revivre*. — Que les maîtres ne craignent donc pas de s'animer ; qu'ils retracent d'une manière dramatique les scènes importantes de l'histoire. Leur tâche sera facilitée en cela par les tableaux d'histoire que peut posséder l'école et par les gravures du livre, que l'on ne fait pas toujours examiner avec assez d'attention.

Bien des questions d'histoire se prêtent à l'emploi du pittoresque : le vase de Soissons, le dévouement d'Eus-

1. Léon Mention, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, *Manuel Général*, 23 novembre 1907.

2. *Pittoresque :* du mot italien *pittore*, signifiant *peintre*.

tache de Saint-Pierre, le roi Jean à Poitiers, Bayard et Bourbon, Mirabeau en présence de Dreux-Brézé.....

Est-il, au sujet de l'apostrophe de Mirabeau au marquis de Dreux-Brézé, un récit plus *pittoresque* que celui de Michelet ?

« *Le roi : Je vous ordonne, Messieurs, de vous séparer tout de suite.* »

« *Puis, quelques instants après, le maître des cérémonies revient, et, d'une voix basse, au président Bailly : « Monsieur, vous avez entendu l'ordre du roi.....* » *Bailly, se retournant vers ses collègues voisins : « Il me semble, Messieurs, que la nation assemblée ne peut pas recevoir d'ordre. » — Mirabeau reprend ce mot, il l'adresse au maître des cérémonies ; d'une voix forte, imposante, et dans une majesté terrible, il lui lance ces paroles : « Allez dire à ceux qui vous envoient que nous sommes ici par la volonté du peuple et qu'on ne nous en arrachera que par la puissance des baïonnettes.* »

« *Brézé fut déconcerté, atterré ; il sentit la royauté nouvelle, et, rendant à celle-ci ce que l'étiquette exigeait pour l'autre, il sortit à reculons, comme on faisait devant le roi.* »

Avec les grands élèves, l'enseignement de l'histoire, tout en conservant son caractère pittoresque, devient aussi *démonstratif*, c'est-à-dire qu'il s'attache à montrer l'enchaînement des faits, par la recherche des causes et des conséquences des événements.

4° L'histoire, à l'école primaire, doit *être moins l'histoire des rois et des princes* que *celle du peuple et des institutions*. — L'histoire a pour objet de faire connaître aux enfants la vie de nos aïeux, — et nos aïeux n'étaient ni les rois, ni les princes, ni les seigneurs qui prirent part aux croisades. Il convient, à l'école primaire, d'insister surtout sur les serfs, sur Jacques Bonhomme, sur les impôts, sur les corporations, sur les États généraux, sur les revendications du tiers-état. L'histoire des collectivités doit se substituer, en partie du moins, à celles des grands personnages.

Un très profitable exercice, spécial au cours supérieur, consiste, dans cet ordre d'idées, à faire suivre à travers les âges le développement d'une institution (l'armée, la justice,.....) ou les perfectionnements apportés à l'une des

formes de l'activité humaine (l'agriculture, l'industrie.....)

D'après certains esprits, — dont le nombre a considérablement diminué depuis la guerre, — le récit des batailles doit être banni de l'enseignement de l'histoire, à l'école primaire. Que de traits contre « l'histoire-bataille »! Il est exact, sans doute, que le détail des opérations militaires est fastidieux et sans profit pour l'enfant. Mais faut-il, pour cela, s'abstenir de mentionner les événements les plus remarquables d'une guerre ? Il est des batailles, Denain, Austerlitz, Waterloo, Sedan, La Marne, Verdun, — pour n'en citer que quelques-unes, — qui ont eu des conséquences extrêmement importantes. Est-il un seul maître soucieux de vérité et de logique qui puisse les passer sous silence ?

IV. — Méthodes qui peuvent être suivies dans l'enseignement de l'histoire

1° L'histoire enseignée d'après la méthode d'exposition orale. — La méthode d'exposition orale, généralement suivie, est une méthode qui, bien appliquée, donne d'excellents résultats. Le maître qui l'emploie s'adresse directement à ses élèves ; il les a devant lui, leurs yeux fixés sur les siens ; il juge à leurs physionomies si ses explications sont comprises ou non. Il existe, de lui à eux, comme un invisible courant qui les unit, et si ce courant vient à s'interrompre, c'est que la leçon a perdu tout attrait et, par suite, toute efficacité. Mais la méthode expositive, bien que d'une pratique courante, offre de grandes difficultés, souvent insoupçonnées. Elle exige un savoir assez étendu, une certaine habileté à grouper avec ordre les différentes parties d'un sujet et à les rattacher ensuite à une idée générale [1], une suffisante facilité d'élo-

1. Une *idée générale* relie entre eux des faits en apparence isolés et leur sert de support. Exemples : *Charles-Quint était à lui seul une coalition.* » (Mignet) : ce jugement éclaire l'importante question de la lutte de la France contre la maison d'Autriche, aux XVI^e^ et XVII^e^ siècles, en marque l'exacte signification. — » *La succession d'Espagne fut le pivot de toute la politique de Louis XIV* » : cet autre jugement de Mignet apporte l'unité dans une étude très complexe,

cution et la possession de soi-même. Le maître ne parle pas seul ; il interrompt souvent son exposition pour interroger ses élèves et s'assurer ainsi qu'ils comprennent. Tout en parlant, il écrit au tableau noir quelques mots importants du développement ou même un plan très sommaire de la leçon : pratique dont l'expérience lui a montré l'utilité, qui tend à fixer les points essentiels du sujet dans l'esprit des élèves, et qui, bientôt, favorisera la récapitulation finale. S'il est nécessaire, il montre à la carte murale la situation d'un pays ou d'une ville, car il sait que l'histoire n'est précise qu'à la condition de s'appuyer sur la géographie.

C'est dire que la méthode expositive suppose tout un ensemble de qualités ; si elle est suivie avec succès par beaucoup de maîtres, avec d'autres, au contraire, elle ne donne que de faibles résultats. Il ne paraît guère possible qu'elle puisse être d'un emploi général.

2° L'histoire enseignée par le livre. — La méthode d'après laquelle l'histoire est enseignée par la lecture et le commentaire du livre est plus facile, plus familière que la méthode expositive ; elle est aussi plus accessible à tous [1].

Il fut un temps où le livre était tout à l'école primaire. Aucune explication, en vue de l'éclairer. Il était appris par cœur, et peu importait généralement aux instituteurs qu'il fût compris ou non. Mais on fut frappé de cet abus et on songea à le combattre. On dit et on répéta de toute part que « le meilleur livre est la parole du maître ». Ce conseil, entendu de tous, fut bientôt suivi dans un grand nombre d'écoles. Nous ne savons même si on n'alla pas trop loin dans cette voie, et si, depuis cette époque, le livre, « ce pelé, ce galeux, d'où venait tout le mal », n'a pas été trop écarté et dédaigné. Sans doute il ne saurait être question et montre que, pendant tout son règne, Louis XIV, malgré tant de préoccupations diverses, n'a jamais perdu de vue la succession d'Espagne. — L'histoire cesse ainsi d'apparaître comme morcelée et émiettée. Outre la satisfaction qu'elles donnent à l'esprit, les idées générales sont d'un grand secours pour la mémoire.

1. Voir un intéressant article de M. Carré, inspecteur général : *De l'enseignement par le livre à l'école primaire*. Revue pédagogique, janvier 1886.

de revenir en arrière, mais il nous a toujours semblé qu'il est dangereux d'adopter un système trop exclusif, et qu'un bon enseignement à l'école primaire résulte tout naturellement d'une heureuse association du livre et de la parole du maître. Est-il donc si blâmable l'instituteur qui, au lieu de parler et de parler sans cesse, suit son livre, le lit ou le fait lire, tout en s'appliquant à en faire bien comprendre le sens à ses élèves ?

Quelques maîtres se servent du livre dans l'enseignement de l'histoire, mais accidentellement et non sans en être un peu confus, car, en effet, s'ils lisent la leçon, c'est parce qu'ils ne l'ont pas préparée. Nous pensons que l'emploi du livre peut devenir une méthode bonne et rationnelle. Mais, pour cela, une condition est essentielle : *il faut que le texte de la leçon ait été au préalable lu et étudié par le maître.*

Voici comment nous nous représentons une leçon d'histoire faite d'après cette méthode. L'instituteur, après avoir interrogé ses élèves sur la leçon précédente, leur dit d'ouvrir leur livre en vue de l'explication de la leçon suivante. Il lit lui-même ou fait lire chaque enfant à tour de rôle. Il interrompt bien souvent le cours de cette lecture : ici, il donne l'explication de mots difficiles à comprendre ; là, il développe un point qui lui paraît indiqué d'une manière trop concise, donne des éclaircissements, montre l'enchaînement des idées ; plus loin, il fait examiner les gravures du livre. Il ne parle pas seul ; il interroge fréquemment ses élèves et tient leur attention constamment en éveil. Il lui arrive de passer rapidement sur un paragraphe qui ne demande aucune explication ; parfois même il se dispense de le lire, ce qui lui permet de gagner quelques minutes. Lorsque le sujet s'y prête, il s'échauffe et s'émeut ; il cherche à faire passer de son cœur dans le cœur des élèves le sentiment qui l'anime : sentiment d'admiration ou de mépris, de fierté ou de tristesse patriotique. En terminant, il résume la leçon ou la fait résumer par un élève.

Aidé et soutenu par le livre, qui est ainsi comme la base de son enseignement, il est à son aise, et n'a pas à craindre de demeurer court ou de s'égarer.

Il est facile de comprendre que ce commentaire vivant

accompagnant la lecture du livre doit être pour les élèves du plus grand intérêt et qu'il ne peut manquer d'être plus profitable qu'une leçon faite *ex professo*. Qu'on interroge d'ailleurs les élèves, une fois la lecture terminée, et on constatera sans peine que déjà ils savent à peu près leur leçon, et que, pour la savoir d'une manière absolument satisfaisante, ils n'auront qu'à lire et relire eux-mêmes le texte déjà lu et expliqué en classe.

Ajouterons-nous que, par l'emploi de cette méthode, le maître — ce qui n'est pas à dédaigner, — peut facilement veiller à la discipline, assurer l'ordre et le travail dans la classe ? Avec un commentaire, c'est-à-dire avec une exposition nécessairement coupée et fragmentée, nul embarras après une interruption, après même une indication rapide donnée aux autres élèves, pour renouer le fil des explications. Le livre est là, qui incessamment prête son utile secours, qui soutient le maître et le guide.

Nous croyons devoir insister sur la nécessité d'expliquer toujours les mots les plus difficiles de la leçon. On ne saurait croire combien, dans un livre même élémentaire, il se trouve d'expressions que les élèves ne comprennent pas et dont ils dénaturent le sens. « Louis XVI avait un *mauvais caractère* », nous répondait un jour un enfant, qui traduisait *caractère faible* par *mauvais caractère* ; un autre nous disait que « Louis VII mourut, laissant un fils *convalescent*, Philippe-Auguste » ; (il confondait *adolescent* et *convalescent*, deux mots dont il ignorait absolument la signification) ; pour un autre encore, *un corsaire* était un homme originaire de la *Corse*. Il est inutile de multiplier les exemples de ce genre. Il n'est pas un maître qui n'ait constaté que les mots du livre sont souvent pris à contresens par les élèves.

Une objection est à prévoir : « Si vous donnez aux instituteurs le conseil de lire la leçon d'histoire, ils ne prendront peut-être plus la peine de la préparer. » Nous estimons que cette crainte n'est pas fondée. La lecture de la leçon d'histoire ne dispense nullement les maîtres de la préparation, car il est bien entendu que la lecture doit être accompagnée d'un commentaire, et quel est donc celui qui serait à même d'éclairer et d'expliquer un texte s'il n'avait au préalable étudié ce texte ? Les maîtres et les

maîtresses qui ont l'habitude de préparer leurs leçons d'histoire, — et qui préféreront la méthode dont nous parlons ici à la méthode expositive, — n'en continueront pas moins, vraisemblablement, à les préparer. Quant aux autres....., c'est-à-dire ceux qui négligent toute préparation, ils se décideront peut-être à suivre une méthode qu'ils jugeront pratique et relativement facile ; ils seront peut-être incités à mieux faire en voyant que ce qu'on leur propose est à leur portée et n'exige pas de trop grands efforts.

V. — Interrogations ; résumés de la leçon ; devoirs à l'appui

Les élèves seront interrogés ,à la prochaine leçon, sur la leçon qui vient de leur être faite. Le maître s'assure par là que ses explications ont été comprises et que le texte du livre a été suffisamment étudié.

Il est à craindre que les notions d'histoire ainsi acquises ne demeurent vagues dans l'esprit et même ne s'effacent bientôt. Aussi, est-il utile de faire apprendre par cœur un petit résumé de chaque leçon, — le résumé qui est généralement en tête ou à la fin du chapitre, dans le livre. Grâce à cette étude, les élèves sauront quelque chose de précis, et ne s'exposeront pas à commettre les erreurs énormes que l'on relève fréquemment dans leurs réponses.

Aux résumés, rapidement appris, — car les enfants sont en général doués d'une heureuse mémoire, — revisés à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre, viendront tout naturellement se rattacher les connaissances des élèves, si souvent éparses et flottantes.

Des devoirs écrits seront parfois donnés à l'appui des leçons. Ces devoirs ne s'adresseront pas exclusivement à la mémoire; ils feront aussi appel au jugement. Exemples: *Henri IV est resté en France le roi le plus populaire. Quelles sont les qualités qui lui ont valu cette popularité, ainsi que la reconnaissance de la nation française? — Dites ce que vous savez sur la Révocation de l'Edit de Nantes? Que pensez-vous de cet acte? Quelles en ont été les conséquences?*

Conclusion

Ainsi présenté, l'enseignement de l'histoire ne peut manquer d'être très goûté. Il fait appel à la mémoire, sans doute, mais il rejette les sèches et stériles nomenclatures. Il s'adresse surtout au jugement, au raisonnement et à l'imagination ; il s'aide de tableaux et de gravures, tend à *faire revivre* le passé. Les maîtres s'attachent à le donner avec clarté et avec méthode. Ils savent que l'impartialité est l'une des qualités essentielles du professeur d'histoire, mais ils savent aussi que l'impartialité n'est pas l'indifférence. Peuvent-ils parler froidement des revers et des succès de la Patrie ? Ne s'agit-il pas là « de la chair de notre chair et du sang de notre sang » ? L'enseignement de l'histoire est attrayant, captivant même : comment ne serait-il pas profitable ? Il n'a pas seulement comme résultat de faire connaître le passé de notre pays, il cultive l'esprit, éveille et fortifie le sens moral et le sentiment patriotique, fait pénétrer dans les cœurs de saines et fortifiantes leçons et contribue dans une large mesure à former l'éducation des futurs citoyens.

« L'histoire devient ainsi, suivant le mot de M. Lavisse, la grande inspiratrice de l'éducation nationale. »

= Sujets à traiter =

I. — *Quels doivent être les caractères essentiels d'une leçon d'histoire aux élèves du cours élémentaire ?*

II. — *Quel vous paraît devoir être le rôle du livre dans l'enseignement de l'histoire à chacun des cours de l'école primaire ? — Justifiez votre opinion.*

III. — *Quelle part faites-vous à l'étude de l'histoire locale dans l'enseignement de l'histoire au cours moyen et au cours supérieur ? Comment procédez-vous pour rendre cette étude aussi intéressante et aussi profitable que possible ?*

IV. — *Montrez, à l'aide d'exemples, que l'enseignement de l'histoire, et particulièrement de l'histoire contemporaine, peut et doit donner lieu à d'importantes leçons de civisme.*

V. — *Un éducateur contemporain, M. Deries, a dit :*

« L'histoire est la suprême institutrice de toute démocratie. »

Expliquez cette parole. — Montrez comment vous pouvez vous en inspirer dans votre enseignement de l'histoire aux enfants et aux adolescents.

CHAPITRE XXII

L'ENSEIGNEMENT DE L'INSTRUCTION CIVIQUE

I. — L'instruction civique à l'école primaire. Justification

C'est la loi du 28 mars 1882 qui a introduit l'instruction civique à l'école primaire. Bien que divers États, la Suisse, la Belgique, les États-Unis, nous eussent devancés sur ce point, cette innovation fut jugée hardie, et certains esprits la considérèrent même comme dangereuse. Et cependant combien elle est justifiée !

Dans une république démocratique, tous les citoyens, exercent une action décisive sur les destinées du pays : n'est-il pas absolument nécessaire que les écoliers, — citoyens de demain, — soient préparés à remplir leurs devoirs civiques? Ne serait-il pas étrange qu'ils fussent tenus dans l'ignorance des obligations qu'ils auront à remplir, des droits qu'ils auront à exercer? Autrefois, le sort du pays étant confié aux « classes dirigeantes », la grande majorité des citoyens était tenue à l'écart des affaires publiques; aujourd'hui, c'est la nation tout entière, par ses représentants, qui se « dirige » elle-même; elle est d'autant plus apte à remplir ce rôle difficile que chacun de ses membres est plus éclairé.

II. — Utilité de l'instruction civique

1° L'instruction civique fait connaître à l'enfant l'organisation sociale et politique de son pays. Il est *écolier :* par qui sont créées les écoles publiques; par qui sont payés les maîtres qui y enseignent?... Il voit passer des *soldats :*

à quel âge un jeune Français est-il soldat? Quelle est la durée du service militaire?... Son père se rend chez le percepteur pour y payer les *impôts :* pourquoi cette obligation? à quoi sert l'argent provenant des impôts?... Il a maintes fois l'occasion de voir le *maire* entrer à la *mairie :* quel est le rôle du maire? par qui est-il nommé?... Qu'est-ce qu'une mairie?...

Ces notions diverses sont données à l'élève, non d'une manière occasionnelle, mais au cours de leçons spéciales.

2° L'instruction civique a une haute valeur éducative. — Décrire les institutions civiles et politiques de notre pays, fournir aux élèves, à ce sujet, un certain nombre de notions positives ne serait pas suffisant. Un enseignement civique ainsi compris serait peut-être précis, exact, méthodique, mais n'aurait qu'une bien faible valeur éducative. Il faut l'élever, le vivifier. Il est absolument nécessaire qu'il exerce sur les élèves une influence profonde et qu'il puisse développer en eux les sentiments qui sont véritablement ceux du citoyen d'un pays libre : l'obéissance à la loi, le respect du droit, l'amour de la France républicaine, l'esprit de tolérance, le sacrifice de l'intérêt particulier à l'intérêt général. Ce sont là les « vertus souveraines », qu'en un magnifique langage, Edgar Quinet jugeait indispensables à la démocratie : « Vous voulez émanciper le peuple ; relevez donc sans relâche son esprit à la hauteur du nouveau ciel moral. Si la souveraineté du peuple n'est pas le plus trompeur des mots, c'est une âme royale qu'il faut élever dans ce berceau, non pas seulement un artisan dans l'atelier, un laboureur dans le sillon. Je ne veux pas seulement que la démocratie ait son pain quotidien : avec l'esprit de mon siècle, je veux encore qu'elle règne. Voilà pourquoi je demande d'elle des vertus souveraines. »

Le maître trouvera en lui-même, dans sa conscience de citoyen, dans sa foi démocratique, les paroles et les accents propres à développer ces vertus dans les jeunes âmes.

Il insistera autant sur les droits que sur les devoirs du citoyen. On dit généralement : Ce ne sont pas les droits, mais les devoirs qu'il faut enseigner ; chacun n'est que trop disposé à faire valoir ses droits, mais ne montre que

peu d'empressement à observer ses devoirs. Nous pensons, avec M. Lavisse, que le citoyen remplira d'autant mieux ses devoirs qu'il connaîtra mieux ses droits [1]. Il possède le droit de vote, par exemple : combien de fois s'abstient-il de voter, ou vote-t-il sans avoir suffisamment réfléchi ! En serait-il de même si on lui avait fait connaître la misérable condition du serf au moyen âge, si on lui avait parlé du mouvement communal au XII[e] siècle. des revendications du tiers-état aux sessions des États-Généraux, des réformes de la Constituante ? Pour obtenir ce droit de vote, que de luttes, que d'efforts, que de temps il a fallu ! Ne le jugera-t-il pas plus précieux, s'il sait combien la conquête en a été pénible ? Et ne sera-t-il pas mieux disposé à remplir le devoir qui en découle naturellement : ne jamais s'abstenir de voter, et voter toujours d'une manière raisonnée et réfléchie?

Le maître agira donc sagement en plaçant l'étude des droits avant celle des devoirs et en accordant un égal soin à l'une et à l'autre de ces deux études. En faisant bien connaître aux élèves les droits du citoyen (droit de vote, droit de propriété, liberté de conscience, etc...), il les prédispose à mieux saisir l'importance des devoirs corrélatifs (le vote éclairé, le respect de la propriété d'autrui, le respect de la liberté de conscience, etc...).

C'est en cela surtout que l'enseignement civique se rapproche de l'enseignement de la morale. Il s'y rattache même parfois si intimement que le législateur a cru devoir réunir les deux enseignements sous cette seule et unique dénomination : *l'instruction morale et civique*. « Qu'est-ce que l'instruction civique, — dit M. Mabilleau, — sinon l'achèvement de l'enseignement moral, la loi sociale venant s'ajouter à la loi individuelle? Un citoyen est un honnête homme, avec quelque chose de plus [2]. »

3° L'instruction civique fait disparaître bien des préjugés et prémunit les esprits contre des erreurs grossières. Est-il, par exemple, en France, un mot qui soit plus diversement et plus mal interprété que le mot *liberté ?* Vous êtes citoyen d'une démocratie ; vous êtes libre, sans doute,

1. *Sur l'enseignement civique.* Manuel général, 19 février 1898.
2. *Monographies pédagogiques.*

mais votre liberté n'est pas illimitée ; elle s'arrête là où commence le droit du voisin. Une liberté sans frein ni bornes ne serait que la licence. Le mot *égalité* est souvent aussi bien mal compris. Vous avez des droits égaux à ceux de vos concitoyens, mais ne vous irritez pas de ce que vous ne puissiez, dans la suite, occuper une situation aussi élevée que tels ou tels. L'égalité parfaite n'existe ni au point de vue de la santé, ni au point de vue de l'intelligence, ni au point de vue de l'énergie. C'est un fait qu'il vous faut accepter. « La démocratie n'a pas pour idéal l'universelle médiocrité. Elle n'est pas la grande niveleuse, avec la bassesse et la jalousie pour mesures. Loin de vouloir courber les attitudes fières, abattre les têtes qui s'élèvent, elle veut que tout le monde ayant mêmes droits, pouvant se mettre debout et se dresser de toute sa hauteur, il soit impossible de méconnaître la vraie grandeur [1] ». Vous *fraudez* l'État sans scrupule, car vous pensez que frauder l'État n'est pas voler. Erreur ! vous volez la collectivité, et vous vous volez vous-même. — Un enseignement civique clair, précis, dissipe l'obscurité qui enveloppe ces divers points.

Il donne aussi aux élèves l'exacte signification d'un certain nombre de mots à effet, avec lesquels des politiciens sans scrupule cherchent assez fréquemment à éblouir leurs naïfs auditeurs. Écoutez-les : à chaque instant, reviennent les expressions : *démocratie*, *droit du peuple*, *rôle sacré de l'ouvrier*, *revanche du prolétariat*, etc... Généralement, ils cachent de mesquines ambitions sous cette apparence de libéralisme. L'école fait œuvre utile en habituant les élèves à se rendre compte du sens des mots, à distinguer, dans le langage, le « grain » de la « paille ». Ils pourront plus tard, sans crainte d'être dupés, lire une profession de foi ou écouter un discours politique.

D'un autre côté, le passé a laissé dans les esprits des traces profondes que l'enseignement civique doit s'attacher à faire disparaître. « Regardez attentivement autour de vous, dit M. Lavisse, dans une *Lettre ouverte aux instituteurs de France*, et vous trouverez partout la survivance

1. Gabriel Séailles, *Les affirmations de la conscience moderne*, A. Colin, éditeur.

des antiques servages, des peurs séculaires devant les puissances. Un trop grand nombre de Français ne savent pas qu'il y a un droit et une justice, ou, du moins, se conduisent comme s'il n'y en avait pas : ils croient qu'il y a des puissances dont il faut chercher la « protection », parce qu'elles distribuent des « faveurs »... Comment voulez-vous qu'un homme qui se croit un pauvre homme sur terre, un opprimé, qui a encore dans les veines le poison du servage, comprenne et accepte les devoirs onéreux, comme le devoir de payer l'impôt pécuniaire et l'impôt du sang? Il essaiera de s'y soustraire tant qu'il pourra. Comment voulez-vous qu'il comprenne et qu'il aime le devoir de participer à la vie publique? Il y participera aussi peu que possible. Ce qu'il demandera surtout à son député, ce sera d'être son protecteur, au besoin contre la loi, et de s'intéresser à ses petites affaires. » Et l'éminent historien ajoute : « Oh ! certes, la Révolution française n'a point perdu tout son effort : elle a produit des faits qui durent et dureront toujours, comme la liberté de la personne, la liberté de la propriété, mais cent ans n'ont pas suffi pour faire pénétrer la liberté dans les âmes, ce qui serait l'achèvement de la Révolution française. Messieurs les instituteurs, aidez-nous à achever la Révolution française. Vous le pouvez en donnant une attention particulière à l'instruction morale et civique[1] ». Ce sont là de sages paroles à méditer.

4° L'instruction civique est comme le couronnement de l'histoire. Toutes les institutions de notre pays ont des racines profondes dans le passé. Leur état actuel, qu'il s'agisse de l'armée, des tribunaux, de l'instruction publique..., résulte d'un long effort, et certains chapitres d'histoire ne sont que des chapitres d'instruction civique rétrospective. Aussi, les deux expressions : *autrefois* et *aujourd'hui* doivent-elles être fréquemment employées au cours des leçons d'enseignement civique. Tout ne date pas de 1789, comme certains esprits paraissent le croire. Ce serait fausser l'histoire et faire preuve d'une fâcheuse étroitesse d'esprit que de considérer comme négligeable,

1. E. Lavisse, *Sur l'enseignement civique*, Manuel général du 19 février 1898.

en ce qui concerne l'explication de notre organisation politique et sociale, l'étude des siècles qui ont précédé la Révolution française. « Je n'aime pas qu'on dise aux enfants: Il n'y a que l'histoire contemporaine. Ah! sans doute, ce fut une bonne idée et un sérieux progrès que d'introduire l'histoire contemporaine dans les programmes de notre enseignement élémentaire... Mais défions-nous d'un esprit contraire ; ne croyons pas qu'il soit bien de dire à la jeunesse : Par delà cette date éclatante et rénovatrice, il n'y a rien, — rien que des tristesses, rien que des misères, rien que des hontes. Cela n'est pas vrai, d'abord ; et ensuite, cela n'est pas sain pour la jeunesse [1]... »

Et, de son côté, M. Raymond Poincaré s'exprimait ainsi récemment, sur le même sujet : « Ne croyons pas, par amour du présent, être forcés de calomnier le passé. Parce qu'une plante donne des fleurs, n'allons pas supposer qu'elle puisse se passer de racines [2]. »

L'instruction civique est comme la conclusion logique de l'histoire. A son tour, l'histoire, — toute l'histoire de notre pays, — éclaire et explique l'instruction civique.

III. — Ecueil à éviter

Voir la politique pénétrer dans l'école à la faveur de l'instruction civique, telle était la grande crainte de certains esprits lors de la promulgation des programmes de 1882. Tout maître, en effet, doit bien se garder d'apporter dans son enseignement civique un écho de la lutte des partis et de faire connaître aux enfants qui l'écoutent ses préférences personnelles. Cela ne veut pas dire, évidemment, qu'il soit tenu de considérer comme parfaites toutes les institutions de notre pays et qu'il ne puisse, au cours de ses leçons, signaler telle ou telle amélioration désirable, — déjà réclamée par l'opinion publique et qui, un jour, sera réalisée. Le mal ne serait pas là ; mais il y aurait

1. Jules Ferry. — Discours au Congrès des Sociétés savantes ; 1882.
2. *La neutralité scolaire.* Manuel général, 16 septembre 1911.

un grave inconvénient à entretenir les élèves des querelles de la politique locale. Le ton de la polémique ne convient pas à l'école ; une classe n'est pas un club.

Une telle recommandation, au reste, n'est-elle pas superflue? Nos maîtres ont en général trop de tact pour faire de leurs leçons des discours de réunions publiques. Ils ont trop le respect des enfants pour jeter le trouble dans leur esprit en les initiant aux querelles des partis. Ils savent se maintenir dans la région sereine des principes ; ils insistent sur les questions qui rapprochent les hommes et non sur celles qui les divisent. De politique, ils n'en font pas, — à moins cependant que ce soit « faire de la politique » que de montrer la supériorité morale du régime républicain sur le régime monarchique, de parler comme d'une vertu de la tolérance politique ou de la tolérance religieuse, de demander que l'électeur vote toujours suivant sa conscience, après s'être rendu bien compte de la valeur des candidats.

Voilà, en tout cas, de « bonne politique », et aucun esprit impartial ne saurait s'en offusquer.

IV. — Les programmes d'instruction civique

Les programmes ne prévoient pas de leçons spéciales d'instruction civique au *cours élémentaire*. Le maître doit se borner à expliquer aux élèves, d'une manière simple et familière, à *propos de la lecture*, les mots qui peuvent éveiller dans leur esprit une idée nationale, tels que citoyen, soldat, armée, patrie, etc...

Des notions très sommaires sont enseignées aux élèves du *cours moyen*. Il leur est parlé, — sobrement, — du citoyen, de ses droits et de ses obligations. Il leur est donné une idée, aussi nette que possible, de la commune, du département et de l'État.

Au *cours supérieur*, les notions sont un peu plus approfondies qu'au cours précédent. Le souci du maître est plutôt de préciser, d'affermir le savoir de l'élève que de l'étendre. Il a soin d'écarter tout détail inutile.

Dans les deux cours, il rappelle les *leçons de l'histoire* (voir chapitre précédent) ; il insiste particulièrement sur

la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; il en dégage les principes, dont il montre ensuite l'application. Il s'attache également à faire comprendre l'admirable devise de la France : *liberté, égalité, fraternité.*

Est-il nécessaire de dire que l'instruction civique doit être enseignée aux garçons et *aux filles ?* Les femmes ne votent pas, sans doute, mais peuvent-elles ignorer les institutions de leur pays? Les sujets de conversation relatifs à une foule de questions qui les intéressent (administration communale, impôts, armée, instruction publique, etc...) leur seraient-ils interdits? Considérons aussi qu'elles sont, en leur qualité de mères, les premières institutrices de leurs enfants. Au point de vue de l'union des esprits, de la bonne harmonie qui doit régner dans les ménages, il est désirable également qu'elles aient reçu la même instruction que leurs maris. Qui ne sait qu'elles sont au foyer les conseillères discrètes et souvent écoutées? Mettons-les en mesure de pouvoir donner de sages avis.

V. — Méthode à suivre

La méthode à suivre pour l'enseignement civique nous paraît devoir reposer sur les règles suivantes :

a) **Aller du connu à l'inconnu.** — Il serait illogique de commencer l'étude de l'instruction civique par une série de leçons sur l'État. L'enfant ne sait pas ce qu'est un État ; il écoutera vos explications sans les comprendre, car vous l'introduisez dans un domaine qui lui est totalement étranger. Mais il sait ce qu'est une commune, — non une commune en général, ce qui est pour lui une abstraction, — mais la commune qu'il habite. Le point de départ est tout indiqué : parlez-lui de sa commune ; — marquez-en l'étendue, énumérez les hameaux qui, avec le bourg, la composent ; dites-lui en quoi consiste le rôle du maire, M. X..., qu'il connaît bien, celui des conseillers municipaux, qu'il voit passer tous les jours dans le village. Retenez-le longtemps sur l'étude de la commune ; il comprendra aisément que l'organisation municipale

qui lui a été décrite est également celle de toutes les communes de France. Élargissez ensuite son horizon ; conduisez-le, progressivement, de la commune à l'arrondissement, de l'arrondissement au département, puis du département à l'État.

De même, si vous abordez, par exemple, l'étude de l'organisation militaire de la France, parlez tout d'abord à l'élève des conscrits, qui se réunissent au bourg, pour se rendre au chef-lieu de canton voisin, où ils doivent passer devant le conseil de revision, des soldats qui viennent en permission dans leurs familles. Dites-lui pourquoi tous les jeunes gens sont soldats ; montrez-lui que l'accomplissement du devoir militaire n'est pas une corvée, mais un honneur, un grand honneur. La patrie peut être attaquée : elle compte sur ses enfants pour sa défense ; que tous se préparent à lutter pour elle et se montrent dignes de sa confiance.

b) **Concrétiser l'enseignement.** — Il est des maîtres ingénieux qui ont réuni, en une sorte de petit musée, toute une collection de documents propres à illustrer leurs leçons d'instruction civique. Parlent-ils des élections, ils montrent aux élèves une carte d'électeur, un bulletin de vote ; ou bien un avis aux contribuables, une quittance de percepteur, s'ils parlent des impôts. C'est le procédé des leçons de choses appliqué à l'étude de l'instruction civique. L'abstraction et le verbalisme sont ainsi bannis de l'école : les explications, claires, précises, sont parfaitement comprises des élèves.

Un tel exemple est à imiter.

c) **Rattacher les notions aux principes fondamentaux.** — Les notions d'instruction civique sont souvent décousues et sèches. Aussi nous paraît-il nécessaire de les rattacher, suivant les sujets, à l'un des grands principes généraux qui sont à la base même de notre droit public. Le maître fait-il une leçon sur la justice, il montre que l'organisation judiciaire repose sur « l'égalité des citoyens devant la loi » ; expose-t-il la question de l'impôt, il appuie ses explications sur le principe de « l'égale répartition de l'impôt entre tous les citoyens, d'après leurs facultés ».

Les leçons, dominées ainsi par une idée générale, offrent plus d'unité et plus d'attrait, et, partant, laissent des traces plus durables dans les esprits.

d) **Montrer l'application à la vie de l'école de quelques-uns des principes étudiés.** — L'école est une petite société, faite à l'image de la grande. Les écoliers ont des droits et des devoirs ; ils ont une loi à observer, qui est le Règlement scolaire.

Beaucoup de maîtres ne manquent pas de faire saisir aux élèves l'analogie qui existe, à cet égard, entre la vie scolaire et la vie sociale.

Quelques-uns d'entre eux vont plus loin : ils ont créé dans leur école une sorte de petit Parlement, composé d'élèves élus au suffrage universel (l'élève-électeur ne doit pas avoir moins de neuf ans). Les jeunes parlementaires édictent des règles relatives à la tenue des élèves dans la cour et en dehors de l'école, aux rapports des écoliers entre eux, à la conservation et à la propreté du mobilier scolaire, etc... Trois d'entre eux, formant un tribunal, se réunissent de temps à autre pour examiner les infractions aux règles établies et juger les délinquants. Tout cela a lieu, bien entendu, sous le contrôle discret du maître, qui conseille ou rectifie, lorsqu'il est nécessaire. C'est le principe du *self government* appliqué à l'école.

Une innovation de ce genre peut faire sourire, mais n'est pas sans offrir pourtant de sérieux avantages. Les élèves se montrent plus disciplinés, ont un sentiment plus vif de leur responsabilité, et se familiarisent peu à peu avec les obligations sociales auxquelles ils seront soumis plus tard. Il y a là, nous semble-t-il, une heureuse orientation de l'école vers « la préparation à la vie [1] ».

Tels sont les traits essentiels de la méthode qui peut être suivie. La méthode, cependant, n'est pas tout. L'enseignement civique ne consiste pas seulement à fixer dans

1. Chaque année, pendant la première quinzaine de juillet, les élèves des écoles publiques de Paris désignent, PAR LE VOTE, l'élève de leur classe qui devra recevoir le prix du 14 juillet, ou prix de « bonne camaraderie ».

les esprits les attributions du maire ou celles du préfet, le nombre des cours d'appel ou celui des régions militaires ; ce sont là des notions utiles, assurément, mais d'une importance quelque peu secondaire. Son office vise plus haut : il s'agit surtout d'imprimer fortement, et d'une manière durable, dans l'âme des élèves les sentiments qui sont ceux de tout bon citoyen. Et c'est par une parole animée d'un souffle généreux, par un enseignement plein de vie et de conviction, que le maître obtiendra un tel résultat.

VI. — Conclusion

Dans un État républicain, l'enseignement civique est indispensable à l'école primaire. Les programmes scolaires qui ne le comprendraient pas présenteraient une grave lacune. Les grands hommes de la Révolution qui rêvaient d'établir l'instruction publique en France l'avaient d'ailleurs prévu. La Déclaration des Droits de l'homme, dans le système de Talleyrand, devait être « le catéchisme de l'enfance ». Le programme élaboré par Condorcet comprenait « les principes de la Constitution », et on lit dans la loi Romme (octobre 1793) : « La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à la portée des enfants par des exemples et par leur propre expérience ». C'est à la troisième République qu'il devait être donné d'introduire, d'une manière effective, l'instruction civique à l'école.

Nécessaire à la classe du jour, cet enseignement l'est encore bien plus dans les cours du soir ; car, les jeunes gens qui fréquentent ces cours, et qui, demain, seront électeurs, sont véritablement en situation d'en tirer le plus grand profit. Aussi, les programmes des cours d'adultes doivent-ils nécessairement comprendre des notions d'instruction civique.

Que les maîtres s'attachent à montrer toute l'importance des droits et des devoirs du citoyen ; que leur parole soit tout à la fois claire, persuasive et chaleureuse, et ils feront tout naturellement passer de leur âme dans celle de leurs auditeurs les sentiments qui les animent : leur

amour du bien public, leur respect pour la loi, leur esprit de tolérance, leur foi patriotique.

= Sujets à traiter =

I. — *L'instruction civique. — Utilité de cette étude pour les garçons et pour les filles.*

II. — « *L'enseignement de l'instruction civique, dit l'article 19 de l'arrêté du 18 janvier 1887, se rattache à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.* » — *Montrez, à l'aide d'exemples, comment s'établit ce rattachement. — Donnez-vous un enseignement distinct de l'instruction civique, ou bien associez-vous cet enseignement à celui de l'histoire et de la géographie?*

III. — *Quelle méthode suivez-vous pour rendre l'enseignement de l'instruction civique aussi intéressant et aussi efficace que possible?*

IV. — *Un professeur de l'enseignement supérieur, M. Alfred Croiset, a dit, dans une conférence faite à l'école normale d'instituteurs de la Seine :*

« Le militant est l'homme d'un parti ; l'instituteur, ne l'oublions pas, doit être l'éducateur de tous. »

Expliquez ces paroles, et dites quelle doit être en tout temps, et particulièrement pendant la période des élections, l'attitude de l'instituteur.

V. — *On a dit à l'instituteur :* « Ne faites pas de politique », *et aussi :* « Faites l'éducation politique du futur citoyen. » — *Indiquez le sens de chacune de ces deux prescriptions, — que vous apprécierez ensuite.*

CHAPITRE XXIII

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

I. — Son utilité pratique ; sa valeur éducative

L'enseignement de la géographie a un caractère d'utilité pratique que nul ne peut songer à contester. Il faut que l'enfant sorte de l'école avec des connaissances précises sur la France, sur les hautes montagnes qui la dominent et les fleuves qui l'arrosent, sur ses grandes villes, sur la richesse et les ressources de son sol, sur ses colonies. S'il ignorait tout sur chacun de ces points, il serait comme un étranger dans son propre pays.

Ces connaissances seraient même insuffisantes. Ne faut-il pas aussi que l'élève ait des notions générales sur les contrées de l'Europe et les autres parties du monde, sur les rapports qui unissent tous ces pays à la France au point de vue industriel, commercial et politique?

L'étude de la géographie est d'ailleurs en faveur auprès des maîtres et des écoliers, et depuis longtemps déjà le mot de Gœthe : « Le peuple français est le plus ignorant en géographie » a cessé d'être exact.

A côté de son caractère d'utilité pratique, cet enseignement a aussi une grande valeur éducative. En apprenant à mieux connaître son pays, l'enfant apprend à le mieux aimer. Mais il étudie aussi la géographie générale, et, à chaque instant, il est appelé à comparer la France aux autres contrées au point de vue économique et militaire. Cette comparaison incessante laisse dans son esprit la notion exacte de ce que vaut et de ce que peut la France. Le patriotisme se développe en lui, le *patriotisme éclairé*, fortifié par l'étude et la réflexion, ardent et généreux, dédaigneux des formules sonores et déclamatoires.

Ce n'est pas tout : l'enseignement de la géographie contribue aussi au développement d'un certain nombre de facultés maîtresses de l'esprit, qu'il met incessamment en jeu : l'observation, la mémoire, l'imagination et le raisonnement. Et ainsi, l'instruction et la culture intellectuelle vont de pair. Les leçons de l'école, tout à la fois, assurent à l'enfant des connaissances et développent son esprit, le rendent apte à continuer, plus tard, à s'instruire.

II. — Facultés auxquelles doit faire appel l'enseignement de la géographie

1° **L'observation.** — Il est nécessaire, avec les débutants surtout, que l'enseignement de la géographie fasse appel à l'esprit d'observation. Les programmes d'ailleurs le prescrivent. Maîtres et maîtresses doivent avoir recours, avec les élèves de la section enfantine, à des « causeries familières, à de petits exercices préparatoires propres à provoquer l'esprit d'observation ». Et les exercices indiqués comme convenant surtout aux élèves du cours élémentaire sont aussi des « exercices d'observation ».

L'observation des enfants peut être mise en jeu, particulièrement à l'occasion de l'étude des quatre points cardinaux, des termes géographiques et de la géographie locale (maison, rue, hameau, commune).

Les quatre points cardinaux « ne doivent pas être appris par cœur », — dit le programme, — mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil ».

Il serait également contraire aux principes d'une saine pédagogie de faire apprendre par cœur la définition des termes géographiques (montagne, mer, fleuve, golfe, isthme, etc...). Les enfants, sans doute, ont une heureuse mémoire ; ils apprennent la définition des principaux accidents géographiques avec une certaine facilité, sinon avec plaisir. Mais il n'est pas un seul maître qui ne sache par expérience que la science toute livresque ainsi apprise est bien vite oubliée, parce qu'elle n'implique qu'une étude de mots et ne repose que sur la mémoire. Les

termes géographiques seront expliqués par le maître « en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie ». Ce que l'élève a vu, c'est la colline qui domine la vallée voisine de l'école, c'est le ruisseau qui traverse le territoire de la commune, c'est la mare où vont s'abreuver les bestiaux, etc... Ce sera là notre point de départ. Les enfants ont une imagination vive, merveilleusement propre au grossissement des objets. La colline leur donnera une idée de la montagne, le ruisseau une idée de la rivière, la mare une idée de l'étang, du lac ou même de la mer.

L'explication des termes géographiques peut aussi être faite dans la cour de récréation, soit après une forte pluie, soit après la figuration des principaux accidents du sol au moyen de sable et d'eau. Nous connaissons des maîtres ingénieux qui font ainsi de petites leçons vraiment intéressantes et profitables.

Mais, dira-t-on, l'enfant pourra-t-il définir ensuite les termes géographiques? — Cela n'est pas certain, mais s'il ignore le mot, il connaîtra du moins la chose, et il ne se trompera pas pour désigner un cap, un golfe, une île ou un lac. Peu à peu, il arrivera même à formuler une définition qui, sans doute, ne sera ni bien savante, ni peut-être bien complète, mais qui, cependant, montrera qu'il comprend.

L'étude de la géographie locale fait, de même, un appel incessant à l'observation. La première leçon de cette partie du programme se rapporte naturellement à la salle de classe. Le maître trace et oriente le plan de la classe sur un tableau noir reposant, horizontalement, soit sur les tables, soit sur le parquet. Les élèves sont heureux de reconnaître sur le plan la place de la porte d'entrée, celle du bureau, de la bibliothèque, ... ; ils voient que telle table est plus rapprochée du côté nord que telle autre. Le tableau est ensuite porté sur le chevalet, et l'attention de tous est appelée sur ce point : que le nord se trouve maintenant en haut du tableau, et le midi au bas, et qu'il en est toujours ainsi sur les cartes murales. Dans les leçons suivantes, il ne s'agit plus seulement de la salle de classe, mais des différentes parties de l'école, de la mairie, de la place publique, du bourg, des hameaux, etc.

Les leçons de ce genre, les *leçons de lieux*, comme disent

les Américains, sont absolument propres à initier les enfants à l'étude de la géographie et à leur faire aimer cet enseignement.

Le maître provoque à chaque instant l'observation chez ses élèves ; la marche qu'il suit est nettement tracée : il va du connu à l'inconnu. « Autrefois, il n'en était pas ainsi. On partait de l'inconnu ; on marchait vers l'inconnu, et on y restait [1]. »

2° **L'imagination.** — Il est nécessaire aussi que l'enfant arrive à se représenter sous une forme imagée les choses dont nous lui parlons. Mais, pour cela, il faut que nos descriptions soient à la fois précises et colorées. S'agit-il d'une montagne, d'un fleuve, d'une ville, nous devons nous efforcer de provoquer chez l'élève la vision de la montagne, du fleuve, de la ville. Notre tâche sera facilitée à cet égard par les lectures géographiques, par la vue des gravures du texte-atlas, des cartes postales, des beaux tableaux de Hugo d'Alési ou de Fraipont, dont si peu d'écoles sont encore pourvues.

L'enseignement de la géographie s'adressera donc à l'imagination de l'enfant, et c'est là une des conditions nécessaires pour que les leçons soient réellement vivantes et laissent des traces durables dans les esprits. Un maître de l'enseignement supérieur, M. Paul Dupuy, regrette de ne pas trouver, dans le programme de géographie, le mot *imagination* à côté du mot *observation*. (*Monographie de l'enseignement de la géographie*, 1889.)

3° **Le raisonnement.** — Il est non moins utile, et surtout avec les plus grands élèves, que l'étude de la géographie mette en jeu la faculté du raisonnement. Habituons l'enfant à se poser des *pourquoi* et à en chercher la réponse ; habituons-le à remonter des effets aux causes.

Combien de choses bizarres et en apparence inexplicables arrive à expliquer une étude rationnelle de la géographie !

Pourquoi le Rhône forme-t-il un angle droit à Lyon? (l'obstacle des Cévennes). Pourquoi la ville de Marseille, le grand port de la vallée du Rhône, n'est-elle pas située à

1. P. Rousselot, *Pédagogie*, Ch. Delagrave, éditeur.

l'embouchure même du fleuve? (les alluvions du Rhône s'y opposent). Pourquoi la Loire a-t-elle des crues redoutables? (la nature du sol dans la vallée supérieure du fleuve ; la rapidité des pentes). Pourquoi, au contraire, la Seine n'a-t-elle pas d'inondations, ou du moins n'en a-t-elle que rarement? (la perméabilité du sol). Pourquoi le Rhône, que Michelet compare à « un taureau furieux qui bondit des Alpes à la mer », n'a-t-il pas de crues aussi importantes qu'on pourrait le croire au premier abord? (la non-concordance des trois séries d'affluents du fleuve, alpestres, jurassiens, cévenols).

4° La mémoire. — Autrefois, la mémoire était la seule faculté à laquelle on fit appel dans l'enseignement de la géographie. Combien d'heures passées, alors que nous étions élève, à étudier dans « notre » *Meissas et Michelot*, — le livre de géographie alors presque exclusivement en usage dans les écoles, — les longues listes de caps, de golfes, de lacs, d'îles, de villes appartenant à telle ou telle contrée! On eût bien étonné notre maître en lui disant qu'une étude de ce genre comportait, avant tout effort de mémoire de la part de l'enfant, la mise en jeu de l'observation, de l'imagination et du raisonnement. « Quoi, l'observation, l'imagination, le raisonnement... ; mon Dieu, que de mots ! Les élèves doivent savoir la géographie, et pour qu'ils la sachent, il faut qu'ils l'étudient, et l'étudient *par cœur !* » Il ne fût pas sorti de là. Et les élèves, en effet, apprenaient la géographie par cœur ; ils la savaient, mais sans la comprendre.

Si la mémoire a joué longtemps un rôle prépondérant, il serait imprudent cependant, par une réaction trop vive, de renoncer à s'en servir. Sans cette faculté, toutes les connaissances demeureraient confuses. C'est la mémoire qui fixe dans l'esprit toute la partie de l'enseignement géographique relative à la nomenclature. C'est à elle que beaucoup de personnes doivent de savoir encore, après bien des années écoulées, la liste des préfectures et sous-préfectures, et de pouvoir indiquer rapidement le département auquel appartient telle ville, dont le nom est jeté dans la conversation. Ces avantages ne sauraient être tenus pour méprisables.

La nomenclature géographique doit être aussi réduite, aussi sobre que possible. Elle ne sera pas sèche et aride cependant, parce qu'il y aura des idées derrière les mots, parce que tout, au préalable, aura été clairement expliqué.

Avec la mémoire des noms géographiques se développera la mémoire des formes, par la représentation, au moyen d'exercices cartographiques, de la configuration générale des pays.

De ces considérations diverses, nous pouvons dégager les caractères essentiels de l'enseignement de la géographie. Il s'adresse, avons-nous dit, à l'observation : il sera, par suite, *intuitif* et *concret ;* à l'imagination : il sera *pittoresque ;* au raisonnement : il sera *démonstratif ;* à la mémoire : il sera *sobre* et *précis.*

III. — Le principe directeur dans l'enseignement de la géographie

Autrefois, une considération dominait tout l'enseignement de la géographie. Abordait-on l'étude d'une contrée, tout de suite on se demandait combien cette contrée renfermait de bassins fluviaux. L'ensemble de ces bassins constituait la base même des grandes divisions du sol.

Mais le système des bassins fluviaux a fait son temps. Des maîtres éminents ont montré qu'il faut aller chercher ailleurs le principe directeur de l'enseignement de la géographie et que ce principe ne saurait être trouvé que dans une étude attentive de la nature du sol, de son relief, des cours d'eau qui l'arrosent, de la situation et du climat de la région à laquelle il appartient.

La géographie est généralement divisée de la manière suivante : géographie physique, géographie économique, géographie politique et géographie historique. C'est la géographie physique qui constitue la base même de la géographie générale ; l'étude de la géographie économique, politique et historique lui est étroitement subordonnée.

Si nous ne considérons même que la géographie physique, nous ne tardons pas à remarquer que l'orographie, qui est comme l'ossature d'un pays, exerce une influence

profonde sur l'hydrographie. La montagne condense les nuages et les restitue sous forme de pluie aux pays environnants. En outre, les fleuves, les rivières ont un cours que nous jugeons parfois capricieux : cela est inexact, car les eaux n'ont ni caprice ni fantaisie ; elles obéissent toujours au relief. Pourquoi le Rhône décrit-il un grand V entre Genève et Lyon? Il y est contraint par la partie méridionale du Jura. Pourquoi la Garonne, au lieu de continuer à couler vers le nord-est, s'infléchit-elle vers le nord-ouest à partir de Toulouse? C'est que les derniers contreforts des Cévennes l'obligent à prendre dès lors cette direction générale.

La subordination de la géographie économique, politique et historique à la géographie physique est facile à établir :

1° La géographie économique, suivant une expression très juste, est le complément nécessaire de la géographie physique. L'on conçoit aisément qu'un sol âpre et rocheux, comme l'est celui du Massif central, ne peut guère porter que des pâturages et des forêts, et que des plaines bien arrosées et d'un accès facile se couvrent, au contraire, de verdoyantes cultures et de beaux vignobles. Il est tout naturel aussi que les richesses du sol et du sous-sol déterminent, dans leur voisinage, la création de centres commerciaux ou industriels (commerce des grains, des vins..., industries métallurgiques, toujours à proximité des mines de houille). Et il est, de même, facile de comprendre qu'une région montagneuse ne se prête que difficilement à l'établissement des voies de communication et que les échanges y soient peu nombreux. De fertiles plaines, au contraire, sont sillonnées de routes, de chemins de fer et de canaux ; le commerce y est actif ; la population y est dense ; là s'élèvent de coquets villages, de populeuses cités. Le sol a même une très grande influence sur le caractère et les mœurs des habitants. L'Auvergnat ne ressemble ni au Tourangeau ni au Flamand.

2° La géographie politique, dans ses traits essentiels, résulte de la géographie physique. La division de la France en départements, décrétée par la Constituante en vue de combattre l'esprit provincial et de développer le patriotisme est l'œuvre des hommes. L'ancienne division

de la France, au contraire, la division en provinces, était en quelque sorte l'œuvre de la nature. « Ici, dit Michelet, les divisions politiques répondaient aux divisions physiques ». Bien que la division en provinces n'existe plus depuis plus d'un siècle, les termes sont néanmoins demeurés dans la langue : il y a toujours des Bretons, des Normands, des Bourguignons, des Provençaux..., parce que la Bretagne, la Normandie, la Bourgogne, la Provence... sont des pays distincts les uns des autres, ayant leur caractère propre et même une forte individualité. Un projet de réorganisation administrative, élaboré il y a quelques années, ne prévoit-il pas la division de la France en un certain nombre de grandes régions, établies d'après la nature du sol, le genre de travail et les besoins de la population ?

La situation des grandes villes n'est due ni au hasard ni à la volonté des hommes ; elle s'explique aussi par la géographie physique. Pourquoi une ville importante, Orléans, s'est-elle développée au point le plus septentrional du cours de la Loire? « Le point le plus septentrional est aussi celui où le fleuve est le plus voisin du bassin de la Seine, et même de Paris. Les bateaux qui remontaient le cours inférieur de la Loire et ceux qui en descendaient le cours supérieur apportant des marchandises destinées à Paris s'arrêtaient naturellement à cet endroit, et, de bonne heure, il a dû se créer à cette place un port qui est devenu une grande ville. » (Levasseur. *Conférence sur la géographie*, 1878.) Pourquoi la ville de Toulouse s'est-elle élevée au point le plus oriental du cours de la Garonne? Parce que ce point est situé en face du passage de Naurouze, c'est-à-dire « à l'endroit le plus rapproché des bords de la Méditerranée et où les communications sont le plus voisines et le plus rapides ». Il serait aussi aisé de montrer que la situation de Lyon, au confluent de deux grands cours d'eau, et celle de Saint-Étienne, à côté du riche bassin houiller du même nom, étaient tout naturellement indiquées.

3° Les événements historiques, — invasions et grandes batailles, notamment, — sont éclairés par la géographie physique. « L'histoire naît de la géographie. La politique d'un État résulte de sa constitution physique. Or, la

France a trois bonnes frontières : la mer, les Pyrénées, les Alpes, et une mauvaise, du nord à l'est. De là sa lutte entre ses voisins de l'Est, autrefois l'Autriche, aujourd'hui l'Allemagne. L'effort séculaire de sa diplomatie a tendu à contenir, à écarter le péril qui la menaçait de ce côté [1]. » C'est parce que la frontière de l'est est facile à franchir par une armée d'invasion qu'il y a eu dans la partie de la France qui l'avoisine tant de chocs meurtriers. Pourquoi aussi la bataille de Vouillé, en 507, de Moussay-la-Bataille (ou Poitiers), en 732, de Maupertuis (ou Poitiers), en 1356, de Moncontour, en 1569, ont-elles été livrées dans l'étroite région comprise entre les hauteurs de Gâtine et les derniers contreforts occidentaux du Massif central? Parce que cette région n'est autre que la trouée du Poitou, la partie la plus importante de la grande route naturelle de l'ouest de la France, et que deux armées parties, l'une du nord, l'autre du sud, doivent nécessairement se rencontrer là. « Le Poitou, a dit Michelet, est la bataille du Midi et du Nord. » La direction générale des vallées alpestres explique également pourquoi les expéditions de France en Italie ont toujours réussi, et pourquoi celles d'Italie en France, au contraire, ont toujours échoué. Sur le versant italien, les vallées sont convergentes, et, par suite, permettent une concentration rapide des troupes ; sur le versant français, par contre, les vallées sont divergentes, et conduisent les différentes parties d'un corps d'armée en des points très éloignés les uns des autres, à Genève, Lyon, Valence, Avignon et Marseille.

Ainsi, l'étude de la géographie physique a une importance capitale ; elle est la base solide d'un enseignement géographique vraiment rationnel. Les maîtres n'iront pas à l'aventure ; ils sauront tout l'intérêt qu'il y a à se rendre un compte exact du relief de l'hydrographie et du climat d'un pays. Ils trouveront là, en quelque sorte, la clef de la géographie, le principe directeur qui, en leur montrant nettement la marche à suivre, leur permettra d'éviter tout tâtonnement et toute erreur.

1. Paul Deschanel, Conférence faite à la Ligue de l'Enseignement, le 29 mars 1915.

IV. — Le relief dù sol ; sa représentation Les régions naturelles

Le relief du sol étant, en géographie, un élément très important, on ne saurait trop s'attacher à le faire représenter d'une manière exacte. Autrefois, les montagnes étaient figurées par des traits ayant la forme de chenilles ou d'arêtes de poisson. Cette représentation orographique était simple et facile, sans doute, mais faisait pénétrer des idées fausses dans l'esprit de l'élève. De la montagne on ne représentait que la ligne de faîte, qui apparaissait comme une sorte de mur entre deux bassins, comme un mur mitoyen, à droite et à gauche duquel des plaines s'offraient à l'imagination de l'enfant. De parti pris, on supprimait tout massif qui se trouvait en dehors de la ligne de faîte. La Barre-des-Écrins, par exemple, le rival du Mont-Blanc par l'étendue et la masse de ses glaciers, n'était même pas représentée par un point. Pourquoi aussi ce mont avait-il eu l'imprudence ou la témérité d'aller se placer si loin de la ligne de partage des eaux?

L'orographie nous apparaît aujourd'hui comme bien plus compliquée qu'elle ne l'était autrefois. Une montagne n'est ni un mur ni une chaîne continue, elle est un ensemble de massifs. La montagne-chenille ou la montagne-arête de poisson sont maintenant d'un autre âge. Il faut examiner le relief de près et le représenter avec exactitude. Les élèves, au moyen de crayons un peu mous figureront les montagnes par leurs massifs, plus ou moins compacts, plus ou moins étendus, en s'inspirant de la représentation orographique employée dans les cartes Vidal-Lablache. Si la masse montagneuse dessinée sur le cahier était trop uniforme, il leur serait facile d'effacer à la gomme l'emplacement des vallées.

Si la représentation des montagnes par la seule ligne de faîte doit être abandonnée, l'étude d'un pays par *bassins fluviaux* ne saurait, par suite, être maintenue. La théorie des bassins fluviaux, imaginée par Buache, l'un des premiers professeurs de l'École Normale supérieure, repose sur une idée juste, mais que l'on eut tort de consi-

dérer comme une idée fondamentale. Cette théorie donne une connaissance incomplète et souvent erronée de la géographie. Elle réunit, par une sorte de synthèse factice, des éléments distincts les uns des autres (exemple : les Cévennes et les collines du Périgord) ; elle sépare, au contraire, des parties de territoire qu'il est impossible, dans la réalité, de détacher les unes des autres (exemple : les divisions du Massif central, région partagée entre les bassins de la Garonne, de la Loire et du Rhône). D'un autre côté, elle supprime tout massif qui se trouve à côté de la ceinture des bassins (exemple : les monts d'Aubrac et les Causses). Par contre, elle invente des collines ou des hauteurs pour compléter la ceinture (exemple : les collines d'Orléans, que nul voyageur n'a vues en allant d'Orléans à Paris).

A la division d'une contrée en bassins fluviaux doit être substituée la division en *régions naturelles*. Les régions naturelles, comme la plaine du nord de la France, le bassin parisien (qu'il ne faut pas confondre avec le bassin de la Seine), la Normandie, la Bretagne, le Massif central sont des pays distincts les uns des autres ; chacun d'eux a ses caractères particuliers, un aspect général qui lui est propre. La division en régions naturelles est basée sur la nature et le relief même du sol, et il serait facile de montrer, ainsi que le fait un géographe, M. Dubail, — dans l'une des premières pages de son atlas, — la relation frappante qui existe entre cette division et la constitution géologique du sol. (Rapprocher l'une de l'autre la carte de France par régions et la carte de France géologique).

C'est donc par régions que sera étudiée la géographie de la France et celle des différentes contrées de l'Europe. Mais, ainsi que l'a fait justement remarquer M. Vidal de Lablache, il faut éviter à cet égard toute rigidité et tout dogmatisme. Les régions naturelles ont des limites indécises et ne peuvent être considérées, géographiquement, comme absolument autonomes. « Elles sont diverses, sans doute, mais des considérations générales de position, de climat, de structure dominent et relient toutes ces diversités [1]. »

1. Vidal de Lablache, *La géographie à l'école*, Manuel général, 1907-1908

V. — Les programmes de géographie dans les différents cours

1° Section enfantine. — Avec les débutants, l'enseignement de la géographie se borne à des causeries familières, à de petits exercices préparatoires servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les enfants en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires et les principaux accidents du sol.

Une forte ondée, par exemple, survient-elle, le maître fait observer, dans la cour, les ruisseaux subitement formés, qui entraînent le sable avec eux et se dirigent tous vers le caniveau, c'est-à-dire vers la partie la plus basse du sol. Si la cour présente, par endroits, de légères dépressions, l'eau y demeure, et voilà des lacs..., à l'intérieur desquels apparaissent presque toujours de minuscules îlots. Une autre fois, les accidents géographiques de la commune fournissent la matière de l'entretien. Chaque matin, quelques élèves de l'école traversent une plaine pour se rendre en classe ; d'autres gravissent une colline ; d'autres encore franchissent la rivière sur le pont. Se rendent-ils compte de ce qu'est une plaine, une colline, une rivière, un pont?

Autant de sujets de causeries qui sont de nature à initier les enfants à l'étude de la géographie et à leur présenter cette étude sous un jour agréable.

2° Cours élémentaire. — Le programme du cours élémentaire est la suite et le développement des exercices du premier âge. Il comprend : l'étude des points cardinaux, celle des saisons, — des accidents du sol, — de la géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton, etc.), de la géographie générale (la terre, sa forme, son étendue, etc.). Le maître complète ce programme en donnant aux élèves une idée de la représentation cartographique.

Comme dans le cours précédent, la faculté mise surtout en jeu est l'observation. L'élève observe dans l'école, et il observe aussi hors de l'école, car c'est au cours des pro-

menades scolaires qu'il apprend à s'orienter et à reconnaître les différents accidents du sol. Néanmoins, l'enseignement de la géographie, bien que basé sur l'observation, ne cesse de demeurer pittoresque et démonstratif.

3° **Cours moyen.** — A ce cours est enseignée la géographie de la France et de ses colonies : géographie physique et géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département et de la région.

Il est tout naturel, en effet, que les élèves apprennent à bien connaître le pays qu'ils habitent.

Le programme du cours moyen est muet sur l'étude de la géographie économique de la France. C'est une lacune que ne manquent pas de combler les maîtres dans leur enseignement.

Les leçons sont complétées par des exercices de cartographie, que doivent exécuter les élèves soit au tableau noir, soit sur leur cahier, sans calque.

4° **Cours supérieur.** — Le programme de ce cours comporte : la révision et le développement de la géographie de la France et des colonies, — l'étude de la géographie physique et politique de l'Europe, — celle, plus sommaire, de la géographie des autres parties du monde. Les leçons sont suivies d'exercices cartographiques, faits de mémoire.

Il résulte de l'examen comparatif de ces différents programmes que l'enseignement géographique ne cesse d'élargir l'horizon de l'enfant. Il repose essentiellement sur le principe déjà rappelé plus haut : aller du connu à l'inconnu, qui, en géographie, peut se traduire ainsi : aller du plus proche au plus éloigné (la commune, — le département, — la France, — l'Europe, — les autres parties du monde). Quand on voit, au programme du cours élémentaire, la géographie locale suivie, *sans transition*, de la géographie générale, il semble pourtant qu'il y ait une infraction à cette règle. Il n'en est rien : le cours moyen comprend l'étude de la géographie de la France, et le cours supérieur celle de l'Europe et des autres parties du monde. Il n'y a pas là erreur de méthode, mais précaution nécessaire. L'élève, dont l'attention est long-

temps retenue sur le milieu où il vit, est naturellement porté à en exagérer l'étendue et l'importance. Et il est bon, par suite, sans plus tarder, de lui montrer sur le globe terrestre que ce milieu n'est qu'un simple point des vastes continents, de lui mettre à la fois sous les yeux le détail et l'ensemble, et de lui donner ainsi, le plus tôt possible, le sens exact de la réalité.

VI. — Méthode à suivre. — Exercices à l'appui des leçons

Le maître ne doit se borner ni à indiquer la leçon, ni à la lire ; il faut qu'il l'expose. Il va sans dire qu'il l'aura, au préalable, bien préparée. Il n'aura pas non plus négligé de lire le texte qui s'y rapporte dans le livre de l'élève.

Quand il expose sa leçon, il est près de la carte murale, une baguette à la main, — ou mieux encore, il fait lui-même, tout en parlant, la carte au tableau noir. Une carte murale, quelque simple qu'elle soit, est toujours un peu compliquée et un peu confuse pour l'enfant ; une carte d'ailleurs est une synthèse. Aussi, le maître enseigne-t-il avec méthode et avec clarté lorsque, au fur et à mesure qu'il développe le sujet de la leçon, il fait lui-même au tableau noir la carte correspondante. Il procède ainsi d'une manière analytique, c'est-à-dire d'une manière rationnelle, car l'analyse doit toujours précéder la synthèse.

La carte ainsi faite aura l'avantage de ne présenter que les traits caractéristiques de la leçon ; elle sera claire, facile à retenir et à reproduire. Elle ne sera pas complète assurément, mais la carte murale ou la carte du livre-atlas ne permettent-elles pas de la compléter au besoin?

Tout en suivant la leçon, les élèves peuvent dessiner sur l'ardoise, et rapidement, le croquis tracé par le maître.

On objectera peut-être qu'il faut être bien habile pour faire au tableau noir, sans tâtonnement, et sous les yeux des enfants, la carte d'un pays. Il y a lieu de remarquer que cette carte sera toujours très simple. Si, d'autre part, on n'était pas très sûr de la dessiner avec une exactitude suffisante, on pourrait toujours en faire au tableau noir,

avant la classe, une esquisse légère dont les traits seraient grossis au cours de la leçon.

Tout en visant à la précision dans son enseignement de la géographie, que le maître s'applique à éviter la sécheresse. Qu'il se garde bien, en parlant d'une région, d'énumérer un grand nombre de pics, de cols, de vallées, de cours d'eau ; une telle leçon serait rebutante. Ce qui importe, c'est qu'il donne aux élèves la vision, en quelque sorte, du pays qu'il décrit. S'agit-il, par exemple, de la région alpestre, qu'il leur montre les différents étages de la montagne : au fond, les vallées, puis, la zone des forêts, celle des hauts pâturages, et enfin la région des neiges éternelles. La vue de tableaux géographiques, de gravures, de cartes postales, viendra préciser et fortifier dans l'esprit des élèves les impressions produites par la parole du maître. La leçon pourra être complétée par une lecture géographique, choisie à l'avance.

Le maître ne parlera pas seul ; il aura soin de couper son exposition par des questions afin de s'assurer que les élèves comprennent et de tenir leur attention en éveil.

Les exercices donnés à l'appui des leçons de géographie sont surtout des *croquis ;* ils peuvent aussi comprendre quelques *rédactions.*

Les croquis doivent être faits « sans calque » ; c'est là une des recommandations du programme. Les croquis calqués, en effet, constituent un exercice machinal, sans profit pour l'élève. Il y a lieu d'exiger aussi qu'ils soient simples et clairs, c'est-à-dire peu chargés de détails. La simplicité, cependant, n'exclura pas la précision : si des noms de villes figurent au croquis, la situation exacte de ces villes sera indiquée par un signe quelconque (point, rond, petite croix). Le croquis demeurera le croquis-devoir ; il ne contiendra que ce que le maître aura dit et sera comme le commentaire de la leçon. Il ne tendra pas à devenir un « chef-d'œuvre », comme ces cartes que l'on faisait faire autrefois aux élèves, c'est-à-dire un travail minutieux, soigné, auquel l'habileté de la main avait plus de part que l'intelligence et qui faisait perdre un temps considérable aux enfants.

Il ne nous paraît pas nécessaire de faire tracer les limites

des départements. Ces limites ne correspondent pas aux grands traits de la géographie physique et ne constituent pas, en réalité, une connaissance utile.

Les élèves des cours moyen et supérieur pourront être parfois appelés à faire une carte de mémoire au tableau noir.

Les exercices de rédaction relatifs à la géographie s'adresseront à la fois à la mémoire et au jugement. Un sujet tel que le suivant : « *Faites un voyage par chemin de fer de Paris à Marseille, par Dijon, et parlez des principales villes que vous traverserez* », ne nécessiterait qu'un effort de mémoire. Mais, s'il est modifié ainsi : « *Faites un voyage par chemin de fer de Paris à Marseille, par Dijon ; vous examinerez si la direction de cette voie ferrée n'était pas en quelque sorte tout indiquée par la nature, et vous parlerez des principales villes que vous traverserez* », il met en jeu à la fois la mémoire et le jugement. Un exercice de rédaction, quel qu'il soit, ne doit jamais être la reproduction textuelle de ce que l'élève a appris dans un livre; il faut qu'il exige un effort de réflexion et donne lieu à quelques remarques personnelles.

Conclusion

De cette étude, il résulte que l'enseignement de la géographie a un caractère d'utilité pratique et une grande valeur éducative. Il met en jeu l'observation, l'imagination, le raisonnement et la mémoire, et contribue dans une large mesure au développement de ces facultés. Mais pour que cet enseignement porte tous ses fruits, il faut qu'il soit bien compris et bien orienté. Les maîtres ne doivent pas perdre de vue que l'étude du sol (sa nature, son relief, les eaux qui l'arrosent, sa situation) est la base même de l'enseignement géographique. « Il importe de lui consacrer une bonne partie du temps donné à l'étude d'un pays, parce qu'elle est l'âme qui vivifie toutes les autres parties de la géographie, économique, politique et historique, qui sans elle manquent de cohésion et d'unité [1]. »

1. J.-B. Pasquier, *Progrès accomplis en France depuis* 1870 *dans l'étude de l'enseignement de la géographie*. Revue pédagogique, 15 avril 1884.

= Sujets à traiter =

I. — *Comment faites-vous une leçon de géographie au cours élémentaire ? (Pour plus de précision, prenez comme exemple une leçon dont vous choisirez vous-même le sujet.)*

II. — *Quelle part faites-vous à la mémoire dans l'enseignement de la géographie à chacun des cours de l'école primaire ? — Raisons à l'appui.*

III. — *De l'enseignement de la géographie locale ; — son intérêt et son importance.*

Comment vous y prenez-vous pour faire de l'enseignement de la géographie locale le point de départ d'une étude méthodique de la géographie ?

IV. — *Serait-il possible d'enseigner d'une manière rationnelle la géographie économique et la géographie politique si, au préalable, on n'insistait particulièrement sur l'étude de la géographie physique ? (Recourir à quelques exemples.)*

V. — *Quels caractères doit présenter, à votre avis, une carte murale ? — Pensez-vous que la carte murale puisse dispenser le maître de faire un croquis au tableau noir en exposant une leçon ? Si vous estimez que le croquis soit nécessaire, indiquez avec netteté le rôle de ce croquis, puis celui de la carte murale.*

VI. — *Quelles facultés sont mises en jeu dans l'enseignement de la géographie ? — Est-il fait suffisamment appel à la mémoire ? — Quelle part faites-vous à cette faculté, à chacun des cours de l'école primaire, dans l'enseignement de la géographie ?*

VII. — *L'enseignement de la géographie locale à l'école primaire. — Quelle en est l'utilité ? — Y a-t-il lieu d'en faire un enseignement distinct ? — Indiquez la méthode à suivre.*

VIII. — *On a dit :* « La géographie est à la fois une description et une démonstration » — *Expliquez cette définition, dites comment vous vous en inspirez dans votre enseignement de la géographie.*

CHAPITRE XXIV

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE DU SYSTÈME MÉTRIQUE ET DE LA GÉOMÉTRIE

I. — Utilité de cet enseignement

Il serait superflu d'insister longuement sur l'utilité de l'enseignement de l'arithmétique, du système métrique et de la géométrie élémentaire. Cet enseignement permet aux enfants d'apprendre à compter, mentalement ou par écrit ; il leur fournit les moyens de résoudre les problèmes usuels qui se présentent à chaque instant dans la vie ; il leur fait acquérir des notions pratiques dont ils ne tardent pas à reconnaître toute l'importance.

Sans doute, les personnes ignorantes, celles mêmes qui « ne savent ni lire ni écrire », arrivent à faire de tête certains calculs, à savoir, par exemple, ce qu'elles ont à payer ou ce qui leur est dû, mais au prix de quels efforts ! S'il s'agit de comptes un peu compliqués, il leur faut renoncer à les faire, ou recourir à l'obligeance du voisin. Quel ennui ! On peut, à la rigueur, se passer de savoir lire ou écrire, mais non de savoir compter.

C'est là ce qui explique l'importance qu'attachent les familles au calcul. Avec quelle attention le père suit les progrès de son enfant, et quelle n'est pas sa fierté en constatant que le jeune écolier sait faire les quatre opérations ! Les maîtres se gardent bien d'ailleurs de négliger un enseignement dont ils sont les premiers à reconnaître l'utilité, et dont les résultats, le plus souvent rapides, répondent à leurs efforts.

L'enseignement de l'arithmétique n'a pas seulement un *caractère d'utilité pratique ;* il présente aussi un *caractère éducatif*. Il concourt dans une assez large mesure au déve-

loppement de quelques facultés intellectuelles : attention, réflexion, raisonnement, et constitue ainsi une excellente discipline de l'esprit. Il contribue, en outre, à la formation de la volonté.

Le calcul exige une attention soutenue. Si, même en faisant une simple opération, l'enfant devient subitement distrait, il ne sait plus, aussitôt après, où il en est, et se voit dans l'obligation de tout recommencer. Sans la réflexion, qui est une autre attention, — l'attention *en dedans*, — il ne peut arriver à résoudre un seul problème ni à saisir ou à reproduire l'explication la plus simple. Toutes les fois qu'il est aux prises avec les difficultés du calcul, il est contraint de s'absorber dans son travail, et, de la sorte, devient peu à peu attentif et réfléchi.

Il apprend aussi à raisonner. La pratique du calcul l'habitue à aller du connu à l'inconnu, à ne s'avancer qu'avec prudence, à bien enchaîner ses idées, à tout démontrer et vérifier et à exiger des preuves. Pourrait-on introduire à l'école primaire de meilleures leçons de *logique* que celles qui sont tout naturellement liées à l'étude de l'arithmétique?

L'enseignement du calcul, enfin, fortifie la volonté chez l'enfant. Il ne suffit pas, là, d'étudier une question superficiellement. Une leçon d'histoire ou de géographie peut être plus ou moins sue. Mais un principe d'arithmétique ou un problème ne sauraient être compris à moitié. Un vigoureux effort est nécessaire : le succès n'est qu'à ce prix. C'est par tout ou rien que se traduit le résultat. Et la particularité suivante est à noter : Alors qu'en toute autre matière, l'élève ne fait jamais rien qui soit absolument très bien, en arithmétique il lui est possible d'arriver à la perfection. « Quand il trouve la solution d'un problème, si celle-ci est juste, elle ne serait pas autre pour un membre de l'Institut [1]. »

Combien il est heureux quand il a pu, grâce à sa ténacité, saisir une démonstration ou résoudre un problème ! Il est rayonnant de plaisir. Sa confiance en lui-même s'accroît. Il goûte la joie saine de la difficulté vaincue.

1. Carré et Roger Liquier, *Traité de pédagogie scolaire*, Arm. Colin, éditeur.

II. — Les programmes d'arithmétique et de système métrique. — Remarques générales

L'examen des programmes d'arithmétique et de système métrique nous paraît donner lieu aux deux remarques générales suivantes :

1° **Les programmes sont concentriques.** — Le fond essentiel est le même dans le programme de chacun des cours ; mais il se développe et se complète par degrés, de la section enfantine au cours supérieur. Le point central ne varie pas ; graduellement, les cercles se multiplient et s'élargissent.

Dès la section enfantine — ou cours préparatoire, — les élèves sont initiés aux quatre opérations ; il leur est même donné une idée des fractions, puisqu'on leur apprend le sens des expressions demi, moitié, tiers, quart. Ils commencent, en outre, l'étude du système métrique.

Chacun des programmes qui suivent celui du cours préparatoire est la revision du précédent avec addition d'éléments nouveaux. De cette façon, l'enfant affermit et étend son savoir ; il ne cesse de s'intéresser à une étude qui, malgré les répétitions, offre une grande part d'imprévu.

Les programmes sont énoncés en termes généraux, et ne comprennent en quelque sorte que des têtes de chapitre. Il appartient aux maîtres d'en indiquer avec précision tout le contenu. Ils font ce travail de développement tout en établissant, au début de l'année, la *répartition mensuelle* des programmes d'arithmétique et de système métrique.

2° **Les programmes offrent un caractère pratique.** — Lorsqu'on parcourt les programmes, l'attention se porte aussitôt sur un certain nombre d'expressions, à cet égard bien significatives. Les exercices de *calcul mental* sont prescrits à tous les cours ; or, le calcul mental n'est-il pas le calcul pratique par excellence? Les élèves sont fami-

liarisés avec l'emploi des *procédés rapides*, soit pour le calcul mental, soit pour le calcul écrit. Les problèmes doivent porter sur les sujets les plus usuels, et une large place est faite aux *cxercices d'application.*

Le caractère pratique de l'enseignement de l'arithmétique et du système métrique ne saurait être plus accusé. La part réservée à la théorie est faible, surtout dans les trois premiers cours. A l'école primaire, il n'y a aucune place à la théorie *pour la théorie.* Il serait cependant imprudent de l'en bannir entièrement. Il est une théorie utile : celle qui fournit le *pourquoi* des opérations et des procédés, qui éclaire l'enseignement du calcul et l'empêche de devenir machinal. Exemples : *Pourquoi,* dans la soustraction, alors que tel chiffre du nombre inférieur ne peut se retrancher du chiffre correspondant du nombre supérieur, ajoute-t-on 10 à ce dernier chiffre et 1 au chiffre suivant du nombre inférieur? *Pourquoi,* dans la multiplication, le premier chiffre à droite du second produit partiel se place-t-il sous le second chiffre du premier produit partiel? *Pourquoi* les unités du produit sont-elles de même nature que celles du multiplicande? etc...

Ces explications théoriques sont absolument nécessaires. Qu'on les supprime : l'enseignement de l'arithmétique n'est plus qu'un enseignement empirique et routinier. Loin de fatiguer l'esprit, elles lui viennent en aide. En calcul surtout, comprendre, c'est apprendre, et ce qui a été bien compris se retient facilement.

Explications ne doivent pas, toutefois, être confondues avec *définitions* et *règles.* Il faudrait bien se garder de faire apprendre, au début, des définitions et des règles ; ce sont là des abstractions, qui rebuteraient l'enfant. Voulez-vous, par exemple, lui enseigner la multiplication: exercez-le à la pratique de cette opération ; voilà ce qui importe. L'étude de la définition de la multiplication et celle de la règle à suivre viendront plus tard, et encore ne sont-elles pas rigoureusement nécessaires. Les *choses* d'abord, les *mots* ensuite.

III. — Examen du programme d'arithmétique spécial à chaque cours. — Indication des principaux points. — Remarques particulières. — Conseils.

I. — **Ecole maternelle.** — Le programme de calcul, à l'école maternelle, comprend : 1° à la *petite section* (deux à cinq ans), des groupements très variés d'objets semblables : 2, 3, 4, 5 jusqu'à 10, et le compte de ces objets ; 2° à la *grande section* (cinq à six ans), des groupements d'objets : 20, 30, 40 jusqu'à 50, — l'étude des expressions : demi, moitié, tiers, quart, — de petits exercices de calcul mental : additions, soustractions, multiplications, divisions, — la représentation des nombres, de l'unité jusqu'à 50, — de très simples exercices de calcul, avec dessins correspondants.

Il doit exister, à l'école maternelle, pour faciliter l'enseignement du calcul, des sacs *individuels* (raison d'hygiène) de cailloux, bâtonnets, coquillages, etc.

II. — **Ecole primaire.** — 1° *Programme du cours préparatoire.* — Le programme du cours préparatoire est sensiblement le même que celui de la grande section de l'école maternelle. Les points essentiels en sont les suivants : étude des dix premiers nombres et des expressions : demi, moitié, tiers, quart ; — petits exercices de calcul mental ; — addition et soustraction sur des nombres concrets et ne dépassant pas la première centaine ; — les quatre opérations sur des nombres de deux chiffres.

Ce programme — et il en est ainsi de celui de l'école maternelle — donne lieu aux remarques suivantes :

a) Le jeune enfant n'a pas l'idée du nombre. *Trois, quatre* ne lui disent rien de précis. Mais *trois billes, quatre crayons* ont pour lui un véritable sens. Il est donc nécessaire de se servir d'objets pour l'initier au calcul. S'adresser à ses sens est le plus sûr moyen d'arriver à son intelligence. « Les sens, ainsi qu'on l'a dit, sont comme le vestibule de l'esprit. »

Le maître aura recours à des objets variés : bâtonnets, boules,. cubes, cailloux, coquillages, haricots, marrons, signes à la craie au tableau noir, etc... La préférence nous paraît devoir aller aux bâtonnets, dont l'emploi facilite l'étude de la numération. Un paquet de dix bâtonnets et un autre de cent bâtonnets forment, en effet, *une* dizaine, *une* centaine, — deux *unités* dont l'élève saisit bien la valeur. — Le boulier-compteur, en usage dans un grand nombre de classes, convient bien à l'enseignement collectif. Il comporte cependant une part de convention qui n'est pas sans dérouter un peu les enfants, au début. Pourquoi *une* boule rouge vaut-elle *dix* boules jaunes, alors que toutes les boules sont de la même grosseur? Logiquement, les boules rouges devraient être dix fois plus grosses que les boules jaunes.

Il y aurait des inconvénients à ce que les mêmes objets, des boules, par exemple, fussent exclusivement en usage dans une classe. L'élève serait tenté de croire que l'on ne peut compter qu'avec des boules. Il est de saine pédagogie de multiplier et de diversifier les moyens intuitifs du début. Il faut, le plus tôt possible, conduire l'esprit de l'enfant à cette idée : *que le nombre est indépendant de la nature des objets*. 3 boules et 2 boules font 5 boules. Mais 3 bâtonnets et 2 bâtonnets font aussi 5 bâtonnets. Et 3 cailloux et 2 cailloux font encore 5 cailloux, etc... Puis, il reste à faire un pas en avant : 3 et 2 font 5. Les nombres sont dépouillés de leur vêtement sensible, et l'enfant passe ainsi du concret à l'abstrait.

Toute leçon d'initiation au calcul comprend les trois parties suivantes : 1° l'élève compte des objets (calcul matériel) ; 2° il répète les nombres, en apprend l'exacte signification (calcul oral) ; 3° il les indique à l'aide de chiffres au tableau noir ou sur l'ardoise (calcul écrit).

b) Les quatre opérations sont enseignées dès l'école maternelle. Naguère encore de nombreux maîtres pensaient que l'on ne peut apprendre aux élèves les quatre opérations que *successivement*, la soustraction après l'addition, la multiplication après la soustraction, etc... Les programmes nous invitent à procéder autrement : l'étude des quatre opérations doit être *simultanée* et non successive. L'expérience nous montre d'ailleurs que cet

enseignement ne présente aucune difficulté réelle, — surtout si nous avons soin d'employer toujours des nombres concrets. Voici 4 billes; en voilà 2 autres : combien y en a-t-il en tout? — J'en enlève 2 : combien en reste-t-il? — Il y a 2 élèves à cette table; je donne 3 bons points à chacun d'eux : combien aurai-je donné de bons points en tout? — 4 enfants ont chacun le même nombre de crayons, et ils ont en tout 8 crayons : combien chaque enfant a-t-il de crayons?

Des exercices de ce genre, fréquemment répétés, sont absolument propres à faire saisir aux élèves le *sens* de chacune des quatre opérations. Ils voient qu'il y a lieu, ici, d'ajouter, là, de retrancher, etc..., et c'est déjà un résultat appréciable. Peu importe qu'ils ne puissent toujours dire le nom de l'opération. Ils font des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions, comme M. Jourdain faisait de la prose, ... sans le savoir.

Et il n'y a pas lieu de craindre que la pratique des quatre opérations, ainsi menée de front, leur fatigue l'esprit. Cette simultanéité dans l'étude du calcul amène, au contraire, avec elle, la variété et l'attrait.

2° Programme du cours élémentaire. — Deux points, dans ce programme, appellent particulièrement notre attention : *a*) l'étude de la table d'addition et de la table de multiplication ; *b*) la résolution des problèmes.

a) Qu'attendre en calcul d'élèves qui hésitent ou qui s'arrêtent à chaque instant quand ils ont à faire une opération? Il faut que, le plus tôt possible, cesse leur hésitation. Aussi est-il nécessaire d'insister particulièrement sur l'étude de la table d'addition et de multiplication, d'y revenir encore et souvent, alors même qu'on la considère comme terminée. Cette étude implique une grande part de mécanisme, et, seule, la répétition, — une répétition fréquente, — peut conduire à des résultats durables. Sans doute, le maître ne manque pas, au début surtout, de recourir à des nombres concrets pour montrer l'exactitude de tel ou tel produit : 5 fois 4 font 20, par exemple. (Il a pu, disposer 5 petits tas de 4 cailloux chacun et faire compter le nombre total des cailloux). Mais l'élève ne saurait ensuite, pour toute question, re-

faire par la pensée un calcul analogue. Si on lui demande combien font 7 fois 7, il faut que, rapidement, et sans hésitation, il réponde : 49. L'étude de la table d'addition et de multiplication repose essentiellement sur la mémoire ; elle crée des associations, — non d'idées, — mais de mots, auxquelles l'ouïe s'habitue. L'expression *sept fois sept* appelle naturellement l'expression *quarante-neuf*, et l'oreille reconnaîtrait aussitôt qu'il y a quelque chose d'incorrect dans cette affirmation : sept fois sept, quarante-*huit*, par exemple.

Le maître qui, sur ce point du programme, voudrait plutôt compter sur le raisonnement que sur la mémoire, s'exposerait à des déceptions.

« Il y a, dit M. J. Tannery, dans tous les enseignements, une partie mécanique et routinière qu'il faut accepter avec modestie. Rien n'est plus élevé que le rôle de l'instituteur ; encore faut-il qu'il sache descendre des hauteurs de ce rôle, et qu'il ne prétende pas former l'esprit et le cœur de ses élèves quand il leur apprend la table de multiplication... Dans tout métier, il y a des gestes qu'il faut apprendre à faire automatiquement, et qu'il faut répéter des milliers de fois avant de les bien faire..... Il ne faut pas mépriser cette routine-là... Que de fatigues, que d'agacements, que de temps elle épargnera à l'homme fait [1] ! »

b) C'est au cours élémentaire que les élèves commencent à faire des problèmes (*petits problèmes*, portant sur les sujets les plus usuels, dit le programme). La résolution d'opérations isolées n'est point supprimée, et elle demeure même longtemps nécessaire ; mais elle ne constitue pas exclusivement, dès lors, l'exercice écrit de calcul du cours élémentaire. La résolution des problèmes vient s'y ajouter, et non sans profit. Elle permet aux élèves de faire l'application des quatre opérations, Il ne leur suffit pas, en effet, de savoir effectuer une multiplication, par exemple ; il leur faut encore savoir dans *quel cas* il y a lieu de faire une multiplication. Ils sont appelés, par suite, à réfléchir et à raisonner, et cet avantage n'est point à dédaigner, car l'on ne saurait trop tôt

1. *Sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école*, Revue pédagogique, 1904.

se préoccuper de la formation de l'esprit chez l'enfant.

Ce n'est pas tout. La résolution des problèmes apporte la variété dans l'enseignement du calcul, souvent aride et rebutant, quand il ne comporte que des opérations à effectuer, et parfois beaucoup trop longues. Puis, les élèves sont tout fiers de faire des problèmes, — comme les *grands*. Le plaisir qu'ils en éprouvent les porte à faire de nouveaux efforts.

3° **Programme du cours moyen.** — Dans ce programme figurent deux questions non abordées encore en arithmétique : *a*) *les fractions; b*) *la règle de trois* et *la règle d'intérêt simple.*

a) C'est d'une manière concrète que doit procéder le maître pour donner aux élèves une « idée générale des fractions ». Il se sert ordinairement d'une pomme ou d'une feuille de papier, qu'il partage en un nombre quelconque de parties égales : toute la classe observe et a bientôt compris. Il ne paraît pas nécessaire d'insister longuement, à l'école primaire, sur les exercices relatifs aux fractions. L'emploi des fractions ordinaires est en effet assez rare dans la vie pratique, et, d'habitude, on s'empresse de transformer en fraction décimale la fraction qui peut se présenter dans les calculs usuels.

b) La règle de trois est traitée par la méthode de *réduction à l'unité*, sur laquelle le maître s'arrêtera assez longtemps. Quand l'élève sera bien familiarisé avec cette méthode, il sera à même de résoudre un grand nombre de problèmes, relatifs à la recherche de l'intérêt, de l'escompte, au calcul du pourcentage, des partages proportionnels, etc.

4° **Programme du cours supérieur.** — Revision générale ; enseignement des premières notions de comptabilité; une part plus large que précédemment faite à la théorie : tels sont les traits caractéristiques du programme du cours supérieur. L'enseignement de la théorie doit être donné avec mesure. Un maître avisé ne manquera pas de le réduire au strict nécessaire. Il ne perdra jamais de vue qu'il a devant lui des élèves d'école primaire, et âgés de onze à treize ans seulement.

IV. — Le système métrique

Forme sous laquelle doit être donné cet enseignement ; — loi de gradation à observer. — L'enseignement du système métrique est étroitement lié à celui de l'arithmétique. C'est parallélement que sont donnés les deux enseignements, et souvent les problèmes se rattachent à la fois à l'un et à l'autre.

Des leçons de système métrique purement verbales ne laisseraient que des traces fugitives dans l'esprit des élèves. Voulez-vous parler des mesures de longueur, montrez un mètre aux élèves, faites-le leur examiner et manier ; demandez-leur de mesurer la longueur d'une table, d'une règle, la largeur d'une fenêtre, etc. Si vous abordez la question des mesures de poids, mettez sur le bureau les poids les plus usuels ; que les élèves les voient, les soupèsent, les comparent les uns aux autres. Et vous ajouterez à l'intérêt de la leçon si, apportant une balance, vous faites une pesée, qui sera ensuite reproduite par les élèves eux-mêmes.

Il n'est pas une seule leçon de système métrique qui ne puisse et ne doive être faite d'une manière concrète, c'est-à-dire *sous la forme d'une leçon de choses*. Par suite, il est indispensable que la classe soit pourvue d'un compendium métrique. Un tableau mural des poids et mesures ne serait pas suffisant, car les élèves n'auraient sous les yeux que la forme des objets, et il faut qu'ils puissent les voir réellement, les manier, les examiner et s'en servir.

Il est un certain nombre d'exercices qui peuvent être faits sans le secours des pièces du compendium métrique. Tour à tour les élèves sont invités à évaluer la longueur d'un crayon, d'une règle, d'une table, la distance à laquelle ils sont du poêle, du bureau, à faire au tableau noir un trait d'un mètre de longueur, de cinquante centimètres, de dix centimètres, etc... On leur présente un objet, qui passe de mains en mains : quel est le poids approximatif de cet objet? Voici une fiole en verre : quelle peut être sa contenance? Chaque évaluation est vérifiée, et cette opération est suivie avec intérêt par

toute la classe. Des exercices de ce genre, que sait varier un maître ingénieux, présentent l'avantage de développer chez l'élève la justesse du coup d'œil, l'habituent à observer, à comparer et à juger.

Ajoutons que l'enseignement du système métrique doit être bien *gradué*. Il est des maîtres dont les premières leçons, sur ce point, sont trop complètes. Parlent-ils des mesures de longueur ou des mesures de poids, ils croient devoir énumérer et faire apprendre tous les multiples et sous-multiples du mètre et du gramme. C'est aller trop loin ; c'est encombrer la mémoire des élèves, risquer de jeter la confusion dans leur esprit. Il suffit, au début, d'insister sur l'unité principale, d'indiquer quelques multiples et sous-multiples, les plus usuels. (Exemples : le mètre, le décamètre, dont se servent les arpenteurs, le décimètre, connu de tous les écoliers ; — le gramme, le kilogramme, d'un usage constant dans le commerce, le demi-kilogramme, non moins usité). Plus tard, au cours moyen, il sera parlé des autres multiples et sous-multiples, des doubles et des demis non encore étudiés; le cycle des connaissances des élèves s'élargira graduellement.

V. — La géométrie

1° Caractère de cet enseignement. — L'enseignement de la géométrie à l'école primaire est un enseignement qui ne peut être que fort modeste et d'un caractère tout pratique : la démonstration des théorèmes ne serait point là à sa place.

Les notions de géométrie figurant aux programmes se rattachent à divers enseignements : 1° à celui du système métrique, par l'étude des surfaces et des volumes ; 2° à celui du dessin, par le tracé des figures ; 3° à celui du travail manuel par les exercices de pliage relatifs à la représentation des surfaces et par la construction de solides en carton, en bois, en plâtre ou en fil de fer.

Elles fournissent un utile complément à l'enseignement du système métrique, dont elles permettent l'étude d'un grand nombre d'applications. D'autre part, elles trouvent un auxiliaire naturel dans l'enseignement du dessin et du

travail manuel. Un tracé bien exécuté, une construction exactement faite, rendent plus accessibles aux intelligences les explications du maître. Les élèves, par exemple, se rendent bien compte, en examinant une construction en carton, dépliable à volonté, représentant un parallélépipède rectangle, que la surface latérale des murs de la salle de classe s'obtient en multipliant le périmètre de la base par la hauteur de la salle.

Matérialiser par des constructions les figures de géométrie est le propre de la *tachymétrie* (*tachus*, rapide, métron, *mesure*). La tachymétrie est un procédé qui, en dépit de sa dénomination savante et même un peu barbare, convient bien à l'école, et beaucoup de maîtres, qui en ignorent le nom, l'emploient fréquemment. En permettant de présenter l'enseignement de la géométrie sous une forme concrète, il le rend plus facile à saisir, et, par suite, plus profitable.

2° Les programmes de géométrie dans les différents cours. — Les programmes de géométrie comprennent :

1° *Au cours élémentaire :* des exercices simples en vue de faire connaître les figures régulières les plus élémentaires : carré, rectangle, triangle, cercle ; la distinction des différentes sortes d'angles ; l'initiation des élèves à l'étude des solides au moyen de modèles en relief. Comme dans l'enseignement du système métrique, le maître a recours à de fréquents exercices de mesure et de comparaison des grandeurs par le coup d'œil.

2° *Au cours moyen :* la représentation graphique des figures de géométrie plane et de leurs combinaisons les plus simples, avec le calcul de leur *surface ;* des notions pratiques sur le cube, le prisme, le cylindre, la sphère, sur leurs propriétés fondamentales, — avec applications au système métrique.

3° *Au cours supérieur :* la mesure des principaux *volumes ;* — pour les garçons seulement : la pratique des opérations les plus simples de l'arpentage et des notions très simples sur le nivellement.

3° Méthode à suivre. — Le maître doit, avec les débutants, éviter l'abus des termes techniques. A de jeunes

enfants qui ne connaissent le cercle que sous le nom de *rond* et la sphère que sous celui de *boule*, il n'ira pas parler de médiane, de diamètre, d'hypoténuse, de parallélogramme, etc... De même, il se gardera de leur donner des définitions : une définition est toujours énoncée en un langage abstrait, et l'abstraction rebute l'enfant. Qu'il mette plutôt sous ses yeux des figures géométriques simples, en bois ou en carton ; qu'il les lui fasse manier, examiner, et lui dise : « ceci est une ligne ; cela est un angle ; voici un carré, un triangle, un cercle, etc... Pas de démonstrations non plus : le maître *montre*, mais ne *démontre* pas. « L'enseignement de la géométrie dans les classes très élémentaires, dit excellemment M. Leyssenne, ne doit être qu'une leçon de choses appliquée, comme toutes les autres, à des objets concrets, mais à des objets de formes régulières et mesurables [1]. »

Aux cours moyen et supérieur, les moyens intuitifs font place à des procédés graduellement plus abstraits et plus précis. L'examen des solides géométriques demeure toujours à la base des leçons, qui ne cessent d'avoir un caractère pratique. Mais l'analyse de ces solides est plus attentive et plus rigoureuse, et donne lieu, au cours supérieur, notamment, à des démonstrations et à des raisonnements. Une surface ou un volume ne peuvent être calculés que très exactement.

VI. — Les Problèmes
Arithmétique, système métrique, géométrie

1° But des problèmes ; — leur choix.

La résolution des problèmes est un exercice qui occupe une large place à l'école primaire ; il figure, pour chaque jour, à l'emploi du temps. Les élèves tireront un profit d'autant plus grand de cet exercice que le maître en verra plus clairement le but.

1. *Dictionnaire de pédagogie*, de Buisson, Article *Géométrie*. — Hachette et Cie, éditeurs.

Ce but est double : 1° fournir l'application des règles et des notions apprises ; 2° contribuer à la formation de l'esprit.

1° Application des règles et des notions apprises. — Les règles et les notions enseignées ont, nous l'avons vu, un caractère nettement pratique ; elles sont propres à mettre l'élève en mesure de résoudre plus tard les calculs usuels que nécessitent à chaque instant les besoins de la vie.

De cette considération générale découle tout naturellement le choix des problèmes. Ces exercices doivent, en conséquence, répondre aux conditions suivantes :

a) *Etre en rapport avec les leçons apprises.* — Enseigne-t-on, présentement, la règle d'intérêt, par exemple, il faut que le problème proposé aux élèves soit l'application de cette question. Il serait étrange que l'on donnât à résoudre, à ce moment même, un problème sur les nombres complexes.

b) *Etre usuels.* — Le terme *usuel* revient plusieurs fois dans les programmes. Il faut veiller à ce que les problèmes soient toujours simples, pratiques, à ce qu'ils répondent aux besoins de la région, qui peut être agricole, industrielle ou commerciale. N'est-il pas logique d'appeler spécialement l'attention des élèves sur les questions qu'ils auront à résoudre plus tard, sur les transactions particulières au milieu où ils vivront? « Mais, diront quelques-uns, si nous nous confinons dans cette sphère étroite, notre enseignement risque fort de devenir terre à terre et de rester immobilisé dans les sentiers battus. » Nous ne comprenons pas qu'un enseignement puisse être jugé terre à terre parce qu'il est utile. Voudrait-on donner à résoudre à des enfants d'école primaire des problèmes d'ordre spéculatif?

Ajoutons que si les problèmes sont *usuels*, ils ne comprendront jamais ces longues et interminables opérations, qui rebutent les élèves et les obligent parfois à fournir un travail inachevé. Dans la pratique, les additions seules peuvent être longues.

c) *Contenir des données exactes, vraies.* — Il y a lieu de veiller à ce que les problèmes ne contiennent pas de données inexactes, parfois vraiment trop éloignées de la vé-

rité (par exemple, un taux de 8 ou 10 0/0, un prix de journée d'ouvrier fixé à 2 francs, le prix d'un stère de bois de chauffage fixé à 40 francs). De tels nombres font sourire le père de famille qui, le soir, examine les devoirs de son fils. Il est nécessaire que le maître modifie les données dans le sens de la réalité. S'il est embarrassé, il consultera utilement les statistiques et les mercuriales publiées par les journaux. Il peut ainsi donner à ses élèves des renseignements utiles sur le prix des choses.

d) Offrir, le cas échéant, un caractère moral. — Il est bon que l'attention des élèves soit parfois appelée sur le gain que peut réaliser annuellement un ouvrier économe, sur les dépenses inutiles faites par un intempérant. Nous lisons d'ailleurs dans les programmes l'indication suivante : « Quelques problèmes relatifs aux pertes causées par l'usage des boissons alcooliques. »

2° Contribution à la formation de l'esprit. — Les problèmes sont des exercices qui obligent les élèves à réfléchir et à raisonner.

D'où cette conséquence : ils doivent être bien conçus, bien composés, énoncés en termes clairs. Les problèmes qui contiennent des données inutiles, incomplètes ou contradictoires sont à écarter ou à modifier. Les problèmes « à ficelle » ne sont pas non plus parfaitement à leur place à l'école primaire. « On aura soin, dit avec infiniment de justesse M. Appell, d'exclure tous les problèmes artificiels, souvent fort compliqués, qu'on donne aux examens et qui ont plus de rapport avec l'art de deviner les rébus ou des casse-têtes chinois qu'avec la bonne et vraie science [1]. »

2° Le recueil des problèmes.

Les problèmes doivent être adaptés à la fois à la classe et au milieu dans lequel elle est située. C'est dire que le maître ne saurait suivre servilement un recueil de pro-

1. *Quelques réflexions sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire.* (Manuel Général de l'instruction primaire ; année 1907-1908).

blèmes ou un journal pédagogique. Les problèmes du livre ou du journal conviennent à tous les élèves en général, mais non à telle ou telle catégorie d'élèves ; ils ne peuvent tenir compte ni du degré d'instruction des enfants ni des besoins particuliers à la localité. Le mieux est que le maître se fasse à lui-même un recueil de problèmes, bien choisis, bien gradués, classés avec soin. Cette collection, toute personnelle, sera formée de problèmes empruntés à des livres ou à des journaux et dont les données auront été établies exactement et de problèmes composés de toutes pièces. Accrue et revue chaque année, elle sera sans cesse remaniée, refondue, complétée.

3° Résolution des problèmes; — méthode a suivre; Raisonnement analytique.

Le problème ou les deux problèmes qui seront donnés à résoudre sont choisis : suffit-il d'en dicter ensuite les énoncés et de dire aux élèves : « Maintenant, travaillez ! » Tout maître qui a quelque peu d'expérience sait que ce n'est pas ainsi qu'il faut procéder. Que se produit-il généralement quand les élèves n'ont reçu aucune explication préalable? Ils lisent rapidement le problème, et, sans avoir réfléchi, se mettent à faire des opérations, qu'ils biffent bientôt, à en exécuter d'autres, qui souvent ont le même sort. Ils relisent l'énoncé, toujours superficiellement, lèvent les yeux au plafond, comme pour y chercher une soudaine inspiration, font des efforts de mémoire pour se rappeler tel problème à peu près semblable, résolu récemment. Ils hésitent, ils tâtonnent, vont à l'aventure. Les plus intelligents finissent par arriver au résultat: mais la majorité reste à mi-chemin ou ne peut donner qu'une réponse inexacte.

Il y a là, évidemment, *absence complète de méthode.*

Il faut aider l'enfant, lui indiquer le point de départ d'abord, puis la route qu'il devra suivre. Car c'est d'*une idée directrice* dont il a surtout besoin.

Voici comment, à notre avis, pourrait être comprise la préparation orale d'un problème.

a) Lecture attentive de l'énoncé ; — la réponse à trouver.

— C'est parce que les élèves lisent trop vite les énoncés de problèmes qu'ils se montrent généralement faibles en calcul. Faisons-leur prendre l'habitude de les lire attentivement, de les relire, et même plusieurs fois, s'il est nécessaire. Ils ne tarderont pas à apprécier les effets de cette sage précaution.

Si le problème à résoudre est écrit au tableau noir, les données pourront en être soulignées à la craie de couleur; si le texte en est dans le livre, les nombres seuls figureront au tableau; mais, dans ce cas, il sera utile d'exercer les élèves à reconstituer oralement ce texte à l'aide des nombres. Il importe qu'ils aient une vue bien exacte du sujet.

La première question qu'ils doivent se poser, après lá ecture de l'énoncé, est celle-ci : *Que cherche-t-on ?* Il y a intérêt à ce qu'ils fassent figurer la réponse à trouver, au-dessous même de l'énoncé, avant de commencer le raisonnement. Ils se rendront bien vite compte que procéder ainsi, c'est « éclairer sa lanterne », voir nettement le but à atteindre.

b) Analyse du problème ; — le raisonnement. — D'ordinaire, et c'est là l'une des causes de leur insuccès, les élèves abordent toutes les difficultés d'un problème à la fois, au lieu de les diviser. Qui trop embrasse mal étreint. Les problèmes sont simples s'ils ne comportent qu'une seule opération ; ils sont complexes, — ce qui est le cas le plus général, — s'ils en comportent plusieurs. Un problème complexe n'est que la combinaison de problèmes simples. Il faut apprendre aux élèves à diviser un problème ordinaire en problèmes simples. Or, ce travail de décomposition nécessite une *analyse du problème*.

Analyser un problème, c'est en distinguer nettement les différentes parties, rechercher le lien qui les unit entre elles ; c'est, par une marche lente et sûre et avec la préoccupation constante d'*arriver au résultat demandé*, remonter de proche en proche vers les données, sans en omettre une seule.

La réponse à trouver : voilà notre point de départ. Il s'agit, par exemple, de chercher l'économie annuelle d'un ouvrier. Que faut-il savoir pour connaître cette économie annuelle ? — La somme dépensée par an. — Et encore? — La somme gagnée pendant l'année. — L'énoncé

nous indique-t-il la dépense annuelle? — le gain annuel? Voyons.....

Tous les élèves prennent une part active à cet exercice, analogue à celui de la recherche des idées d'un sujet, dans l'enseignement de la composition française. Tous réfléchissent, tous sont appelés à parler et à raisonner.

Ce raisonnement, qui se présente sous la forme d'un dialogue fort animé, est par suite un peu long et ne pourrait être reproduit entièrement sur le cahier. Il est nécessaire cependant d'en fixer par écrit, et dans un ordre logique, les parties essentielles. Le maître ne manquera pas de montrer aux élèves, par un exemple donné au tableau noir, comment doit être établi le raisonnement.

c) *Travail des élèves.* — Les élèves se mettent ensuite à l'œuvre. Guidés par les explications précédemment données, ils résolvent le problème étudié en commun, — et parfois même un problème non expliqué, mais analogue au précédent et qui exigera d'eux un travail tout à fait personnel. Ils disposeront sur la page de leur cahier les opérations, le raisonnement et la solution suivant les indications que leur aura fournies le maître.

Cette disposition peut être la suivante, qui est adoptée actuellement dans un grand nombre de classes [1] :

Un ouvrier gagne 4 francs par jour. Calculer son économie annuelle s'il travaille 275 jours par an et s'il dépense 18 francs par semaine.

Réponse à trouver :

L'économie annuelle de l'ouvrier.

RAISONNEMENT :

1° Son économie annuelle = ce qu'il gagne par an (.....) — ce qu'il dépense par an (....);

1. Modèle de raisonnement analytique proposé par *M. Ozenfant*, professeur au lycée Montaigne, et par *M. Destips*, Directeur de l'école annexe de l'École Normale de Lyon. M. Destips a heureusement complété le raisonnement de M. Ozenfant en faisant suivre, — entre parenthèses, — les quantités littérales des quantités numériques. V. le *Volume* (Arm. Colin), années 1899-1900 et 1908-1909.

2° Sa dépense annuelle = sa dépense pendant une semaine (18 fr.) × par le nombre de semaines (52);

3° Son gain annuel = le gain pendant un jour (4 fr.) × par le nombre de jours de travail (275).

Solution :

1° Gain annuel de l'ouvrier :
4 fr. × 275 = 1.100 fr.

2° Sa dépense annuelle :
18 fr. × 52 = 926 fr.

3° Son économie annuelle :
1.100 fr. — 936 fr. = 164 fr.

Opérations :

275	18	
×4	×52	
1.100	36	
	90	
	936	
	1.100	
	—936	
	164	

Réponse : L'économie annuelle de cet ouvrier est de 164 fr.

Remarques. — 1° Il ne faut pas laisser croire aux élèves qu'ils raisonnent quand ils disent : « Pour trouver le résultat cherché, je multiplie tant par tant... », ou bien : « je divise tel nombre par tel autre ». Il y a là, tout simplement, l'indication de l'opération à effectuer, mais non un *raisonnement ;*

2° Le raisonnement, quelle que soit la forme qu'on lui donne, exige un véritable effort intellectuel ; il marque le rapport qui existe entre deux quantités ; il indique le pourquoi de chacune des opérations. Celui que nous proposons est réduit à l'essentiel ; il ne comprend que des égalités, exprimées en termes précis. Ces égalités sont comme les étapes du chemin parcouru ; elles se suivent naturellement, découlent les unes des autres. L'élève que l'on exerce à ce genre de raisonnement prend l'habitude de disposer ses idées avec ordre, devient exigeant sur le choix des expressions, qui doivent toujours être exactes et concises. Fructueux exercice, qui fournit une utile contribution à l'enseignement de la composition française

3° Le raisonnement et la solution sont deux choses distinctes. Dans le raisonnement, les égalités sont exprimées par des mots du langage ordinaire ; dans la solution,

elles le sont par des nombres. La dernière égalité du raisonnement devient la première de la solution. L'élève refait, dans la solution, le chemin qu'il a déjà suivi dans le raisonnement ; mais, cette fois, il le parcourt en sens inverse. Après être allé de l'inconnue aux données, il va des données à l'inconnue.

La solution, qui n'est guère autre chose qu'une indication de calculs, ne saurait tenir lieu de raisonnement. Si certains jours, cependant, le temps manquait, le raisonnement pourrait ne pas être écrit, mais il serait toujours fait, soit mentalement, par les élèves, en résolvant le problème, soit oralement, au tableau noir, au moment de la correction.

* * *

La méthode préconisée pour la résolution des problèmes paraît un peu longue, au début ; mais elle gagne en rapidité au fur et à mesure qu'on la pratique. En tous cas, il est hors de doute que le temps qu'elle nécessite est du temps bien employé. Alors même qu'il serait fait quelques problèmes de moins dans l'année scolaire, faudrait-il le regretter? Ce n'est pas le *nombre* de problèmes résolus qui importe, mais bien plutôt la *qualité* du raisonnement.

L'élève est mis en possession d'une bonne méthode de travail. Il éprouve moins d'embarras qu'autrefois en abordant un problème ; il sait où est le point de départ, il entrevoit la route qu'il aura à suivre, et il n'ignore pas qu'il ne devra avancer qu'avec prudence. Autant d'indications qui sont pour lui d'un grand secours.

Aux prises avec les difficultés du problème, il réfléchit, enchaîne les idées, raisonne. Il acquiert ainsi une habitude précieuse, d'une utilité constante dans la vie. Il aura à résoudre plus tard d'autres questions que des questions d'arithmétique, et il y a bien des chances pour qu'il les aborde suivant le meilleur bais et leur donne une solution conforme au bon sens et à l'équité.

4° Correction des problèmes.

La correction des problèmes est collective ; elle est faite au tableau noir, non par le maître lui-même, mais

par quelques élèves, sous sa direction. Toute la classe ou toute la division y prend une part active.

Chaque élève fait sur son cahier les corrections nécessaires, corrections qui sont ensuite contrôlées par le maître. Une note est donnée par ce dernier à l'ensemble du devoir.

Si les opérations, le raisonnement et la solution contenaient trop d'erreurs, il y aurait avantage à ce que le tout fût refait.

Il importe que le maître, au cours de la correction, s'assure que le problème est bien compris. Il peut, dans ce but, recourir à plusieurs moyens : demander aux élèves les plus faibles de reproduire le raisonnement ; — faire résoudre en commun, séance tenante, un problème analogue ; — inviter les élèves à composer un problème du même genre en utilisant des données qu'il écrit au tableau noir. La classe ne peut manquer de tirer un grand profit de ces divers exercices complémentaires.

Remarque. — Il arrive assez souvent que des élèves, soit par manque de réflexion, soit par suite d'une erreur de virgule, fournissent une réponse invraisemblable. Ne cessons de leur répéter qu'ils ne doivent écrire le résultat trouvé qu'après s'être demandé si un tel résultat est possible. Un peu d'attention suffit bien souvent pour éviter une réponse à la fois inexacte et ridicule.

Conclusion

En résumé, l'enseignement de l'arithmétique, du système métrique et de la géométrie offre à la fois une incontestable utilité pratique et une grande valeur éducative. Il est l'un des enseignements les plus importants de l'école, et aussi l'un des plus goûtés.

Ses caractères essentiels se dégagent aisément des considérations qui précèdent. Avec tous les cours, il est *concret* et fait un large emploi des démonstrations matérielles; en ce qui concerne l'arithmétique néanmoins, il s'applique à détacher peu à peu l'esprit de l'élève des réalités concrètes pour le familiariser avec l'abstraction. Il est *pratique*, et son but utilitaire apparaît nettement

dans les programmes. Il est *rationnel ;* il ne procède pas par affirmations ; il indique le pourquoi des opérations étudiées, fait appel à l'intelligence, bannit la routine et l'empirisme.

Par la résolution des problèmes, il exige de l'élève un effort réel. Il l'habitue à examiner attentivement les divers points d'une question, à diviser les difficultés afin de les mieux résoudre, à rechercher le rapport qui existe entre deux quantités données, à n'avancer que prudemment, c'est-à-dire après réflexion. Il lui impose ainsi la plus salutaire discipline.

= Sujets à traiter =

I. — « L'enseignement doit procéder du concret à l'abstrait. » — *Expliquez ce principe, et montrez-en l'application dans l'enseignement du calcul au cours préparatoire.*

II. — *Quelle part y a-t-il lieu de faire à la mémoire dans l'enseignement de l'arithmétique et du système métrique ? Raisons à l'appui ?*

III. — *Montrez, à l'aide d'un exemple, comment vous faites une leçon de système métrique au cours moyen.*

IV. — *Dans quel but faites-vous résoudre des problèmes ? D'après quelles règles les choisissez-vous ?*

V. — *Comment procédez-vous pour apprendre à vos élèves à résoudre un problème ? — Montrez l'importance que vous attachez à la bonne marche du raisonnement.*

VI. — *Sans vous arrêter à l'utilité de l'arithmétique, vous montrerez quels sont les avantages que l'on doit tirer de son étude comme discipline de l'esprit.*

VII. — *L'enseignement concret peut-il suffire à l'école primaire ? — Doit-on y faire une part à l'abstraction, et laquelle ? (Applications à l'enseignement du calcul).*

CHAPITRE XXV

L'ENSEIGNEMENT DU CALCUL MENTAL

I. — Définition. — Distinctions importantes

Le calcul mental est le calcul que l'on fait de tête, rapidement, sans le secours de la plume ou du crayon.

Il ne doit pas être confondu avec le calcul écrit exécuté de mémoire. L'élève qui, pour trouver le produit de la multiplication de 38 par 7, par exemple, se représente, dans son esprit, le 7 placé au-dessous de 38 et procède exactement comme il procéderait en se servant de la plume ou du crayon : 7 fois 8, 56 ; je pose 6 et je retiens 5, etc., ne calcule pas mentalement. Mais il n'en est plus de même si, décomposant le nombre 38, il dit : $38 = 30 + 8$, et s'il considère que le produit cherché est de 7 fois 30 + 7 fois 8, soit $210 + 56 = 266$. Dans ce dernier cas, il a vraiment recours au calcul mental.

Il serait encore assez facile, il est vrai, de faire de mémoire, par le procédé du calcul écrit, la multiplication de 38 par 7 ; mais s'il y avait deux chiffres au multiplicateur, il deviendrait impossible, ou du moins extrêmement difficile, de se rappeler les deux produits partiels pour obtenir le produit total. Par le calcul mental, au contraire, la recherche du produit total est aisée et rapide.

Exemple : soit 38 à multiplier par 17. — $38 \times 17 = (38 \times 10) + (38 \times 7)$ ou $380 + (38 \times 7)$. On trouverait le produit de 38 par 7 comme il a été dit précédemment, et on aurait : $38 \times 17 = 380 + 266$ ou $380 + (200 + 60 + 6) = 646$.

Il est nécessaire aussi de ne pas confondre ces deux expressions : *calcul mental* et *calcul oral*. Les élèves qui, sous la direction du maître ou d'un moniteur, répètent les

nombres jusqu'à 10, jusqu'à 100, etc., qui récitent la table d'addition ou de multiplication, font du calcul oral. Qui n'a été frappé du caractère généralement monotone de ce genre d'exercice, exécuté le plus souvent par les élèves sur un ton chantant et d'une manière distraite ? Le calcul oral a quelque chose de mécanique et s'adresse surtout à la mémoire. Il n'en est pas de même du calcul mental, qui exige un réel effort d'intelligence.

A un autre point de vue, on peut dire que le calcul oral est une forme aussi bien du calcul écrit que du calcul mental. Les élèves qui sont appelés au tableau noir pour résoudre les opérations ou les problèmes indiqués la veille calculent oralement. De même, les maîtres qui, après avoir posé une question de calcul mental, demandent que la réponse soit donnée de vive voix, ont également recours au calcul oral. (Par le procédé La Martinière, au contraire, la réponse est indiquée par écrit.) Considérée dans ce sens, l'expression « calcul oral » signifie donc : calcul à haute voix.

II. — Importance et utilité du calcul mental

L'enseignement du calcul mental a un but utilitaire et un but éducatif.

1° But utilitaire. — A. Le calcul mental est à chaque instant de la plus grande utilité ; il répond aux nécessités journalières de la vie. Quel est celui qui n'a pas, et bien souvent, à faire de tête tel calcul, telle opération dont le résultat doit être trouvé immédiatement ?

Il est à remarquer même que les personnes illettrées se montrent, en général, supérieures à cet égard aux personnes instruites. Voyez avec quelle promptitude le paysan qui est sur le champ de foire, occupé à vendre ou à acheter, fait le total des sommes qu'il doit payer ou qui lui sont dues. Et au marché, non moins rapide et non moins sûr est le calcul de la ménagère, malgré les demis et les quarts qui parfois viennent le compliquer. Tel père de famille n'ayant reçu aucune instruction fait vite, de tête, le compte de son salaire de la semaine ou du mois,

alors que son fils, l'un des premiers de la classe, ne peut arriver au même résultat qu'au moyen de nombreuses opérations écrites.

Cette facilité à calculer mentalement résulte, chez ces personnes, de l'habitude prise depuis longtemps de fixer les nombres dans leur esprit, de les rapprocher les uns des autres et de les décomposer. Ignorant la pratique du calcul écrit, il leur faut s'ingénier, avoir recours aux combinaisons les plus diverses pour obtenir le résultat qu'elles ont intérêt à connaître ; à leur insu, elles se livrent à cette gymnastique intellectuelle dont il a été parlé plus haut.

La difficulté qu'éprouvent, au contraire, des gens instruits à calculer de tête provient d'un manque presque absolu d'exercice à cet égard. A l'école, ils n'ont pas été initiés à la pratique du calcul mental, parce qu'à l'école on ne fait pour ainsi dire que du calcul écrit. Un élève a-t-il à chercher le prix de 45 pièces de vin à 60 francs l'une, tout de suite il écrit le nombre 45, puis au-dessous le nombre 60, tire un trait horizontal, et fait la multiplication. Il ne se demande pas, et on ne songe pas non plus à lui demander, si le résultat ne pourrait pas aussi être trouvé de tête, et plus rapidement.

Si on a recours au calcul mental avec les plus jeunes élèves, c'est-à-dire avec ceux du cours préparatoire, trop souvent on le néglige ou même on l'abandonne aussitôt qu'ils savent faire les quatre opérations par écrit. Il est des maîtres, parfaitement intentionnés d'ailleurs, qui s'imaginent qu'un enseignement habituel et prolongé du calcul mental entraînerait une perte de temps, nécessairement préjudiciable aux études ; ils ont tort : la perte de temps ne serait qu'apparente, et il en résulterait un grand profit pour les élèves. Un assez grand nombre de maîtres, il est vrai, reconnaissent l'utilité du calcul mental, et quelques-uns d'entre eux donnent même cet enseignement d'une manière satisfaisante. Mais, bien souvent aussi, combien est peu profitable la leçon de calcul mental ! Le calcul mental, cela paraît si simple ! On croit pouvoir se fier à l'inspiration du moment pour trouver des énoncés, des exemples. Mais on s'aperçoit bien vite que le choix des exercices est au contraire chose difficile et délicate. On ne tarde pas à demeurer court, et on abrège la

séance de calcul mental pour passer bien vite au calcul écrit qui exige moins d'efforts et de réflexion.

Les parents eux-mêmes d'ailleurs — bien que les premiers à se plaindre de ce que leurs enfants ne savent faire aucun calcul de tête — n'encouragent-ils pas indirectement le maître à accorder beaucoup de temps au calcul écrit ? Voyez comme tel père de famille est fier quand il peut dire : « Mon fils n'a pas encore huit ans, et il sait déjà faire la division ! »

La part faite au calcul écrit à l'école primaire est tellement prépondérante qu'insensiblement l'enfant finit par s'imaginer qu'on ne peut calculer qu'avec des chiffres et que la langue des nombres est nécessairement une langue écrite.

Ne négligeons donc pas le calcul mental, qui est pour tous de la plus grande utilité dans la vie. Considérons aussi qu'il est fâcheux et même quelque peu humiliant, pour quiconque a reçu une certaine culture intellectuelle, d'être obligé de prendre du papier et un crayon pour effectuer une opération qu'une personne illettrée résout de tête, rapidement.

B. Le calcul mental fait gagner du temps. C'est là un avantage qui n'est pas à dédaigner, à l'école primaire surtout, où la fréquentation est relativement courte, où, par suite, le temps est très précieux.

C. Il est une excellente préparation au calcul écrit, dont il aplanit les difficultés. Il est bon que tout problème-type soit d'abord fait mentalement, avec des données aussi simples que possible ; les problèmes du même genre sont ensuite beaucoup mieux compris.

Remarque. — Le calcul mental, bien que très important, a cependant des limites ; il ne convient qu'aux opérations les plus simples, c'est-à-dire à celles qu'il est plus rapide d'effectuer de tête que par écrit. Appliqué à des questions difficiles, il exigerait beaucoup de temps et une grande tension d'esprit ; dans ce cas, l'emploi du calcul écrit est bien préférable.

2° But éducatif. — A. Le calcul mental constitue une excellente gymnastique intellectuelle. Quand l'enfant calcule mentalement, il force son attention à se replier

sur elle-même et son esprit joue un rôle essentiellement actif. — L'intelligence acquiert ainsi souplesse et vigueur.

B. Il fait prendre à l'élève des habitudes d'analyse et de réflexion. Calculer mentalement, en effet, c'est tout d'abord décomposer les nombres, en faire l'analyse. *Exemple :* 243 = 200 + 40 + 3. Puis, pour obtenir le résultat demandé, il faut une attention très soutenue. Des efforts intermittents ne sauraient suffire, et il n'est pas permis à l'esprit de se ménager des repos : une seconde d'inattention ou de distraction pendant l'opération mentale fait perdre le fruit de la réflexion antérieure, et tout est à recommencer.

L'élève, habitué à réfléchir sans cesse, arrive aussi à ne plus commettre dans le calcul écrit ces grossières erreurs à ne plus trouver ces réponses ridicules qui témoignent de sa part d'un travail tout machinal. Par le calcul mental, il envisage plus nettement le but à atteindre, et voit mieux si le résultat obtenu est vraisemblable ou non.

C. Il développe la mémoire des nombres. Combien de personnes ne peuvent retenir le nombre le plus simple ! C'est par la réflexion, par l'exercice fréquent et répété, que l'on arrive à fixer les nombres dans son esprit.

D. Il excite à un haut degré l'émulation des élèves. Une question de calcul mental est-elle posée dans une classe, aussitôt chaque enfant s'efforce de trouver la réponse demandée, afin de pouvoir la donner l'un des premiers,

Le calcul mental a pour effet d'aiguillonner les intelligences un peu lentes et paresseuses, comme aussi de prémunir les esprits vifs, mais irréfléchis, contre trop de précipitation.

E. Il tend à rendre l'enseignement vivant, animé et intéressant. Et comme, d'autre part, il tient sans cesse en éveil l'attention des élèves, il contribue à assurer une bonne discipline dans la classe.

III. — Méthode à suivre

La méthode à suivre pour l'enseignement du calcul mental nous paraît reposer essentiellement sur les trois règles suivantes :

a) *Aller du simple au composé ; graduer les difficultés ;*
b) *Décomposer les nombres ;*
c) *Commencer les opérations par la gauche.*

A. Aller du simple au composé ; graduer les difficultés. — Nous avons constaté bien souvent que l'enseignement du calcul mental est donné sans méthode, à l'aventure en quelque sorte, les questions posées ne présentant entre elles aucune analogie, aucun enchaînement.

Ce défaut n'existerait pas, ou du moins se trouverait bien atténué, si les maîtres avaient soin de lire avec attention la partie des programmes d'arithmétique relative au calcul mental. Ils y verraient nettement la progression des exercices à faire exécuter ; ils y remarqueraient surtout qu'il est, pour les différents cours, certaines limites que le jeune âge et le degré d'instruction des enfants ne permettent pas de franchir.

Nous ne saurions trop engager les jeunes maîtres à procéder, à cet égard, à une étude attentive des programmes.

B. Décomposer les nombres. — Le calcul mental implique nécessairement la décomposition ou analyse des nombres : Exemple : $562 = 500 + 60 + 2$. Il serait extrêmement difficile de réunir rapidement deux nombres donnés en les considérant d'emblée dans leur ensemble ; cette manière de procéder convient au calcul écrit, non au calcul mental. S'agit-il d'additionner 86 et 34, tout de suite on voit que le total est égal à $(80 + 30) + (6 + 4) = 110 + 10 = 120$.

De même, le produit de 54 par 6, par exemple, est de $(50 \times 6) + (4 \times 6) = 300 + 24 = 324$.

De la règle de décomposition des nombres en découlent deux autres, qui en sont comme les corollaires :

1° *Arrondir les nombres ;*
2° *Diviser les nombres en parties aliquotes.*

1° Arrondir les nombres. — On arrive par ce moyen à faire les calculs d'une manière plus facile et plus rapide.

On arrondit les nombres soit par une augmentation,

soit par une diminution ; il y a lieu ensuite d'établir la compensation nécessaire.

Exemple : 85 — 19. — On peut dire 85 — 20 = 65, nombre auquel il faut ajouter 1. Reste : 66.

Exemple : 85 — 21. — On peut dire 85 — 20 = 65. nombre auquel il faut retrancher 1. Reste : 64.

Parfois les deux nombres peuvent être arrondis, l'un par une augmentation, l'autre par une diminution d'égale valeur : dans ce cas, la compensation est toute faite.

Exemple : 143 + 137 = 140 + 140 = 280.

La recherche de la moyenne de nombres donnés est facilitée par l'application de la même règle.

Soit à trouver la moyenne des nombres suivants : 54, 53, 51, 49, 48.

On peut arrondir les nombres sur 50.

54.	+ 4	
53.	+ 3	
51.	+ 1	
49.		— 1
48.		— 2
	+ 8	— 3

Différence : + 5, à diviser par 5, soit + 1.

Donc la moyenne demandée est de 50 + 1 = 51.

Parfois, dans une multiplication, on prend le double de l'un des facteurs et la moitié de l'autre, lorsqu'on voit qu'ainsi l'opération est rendue beaucoup plus facile.

Exemples :

86 × 5 = 43 × 10.
35 × 14 = 70 × 7.

2° DIVISER LES NOMBRES EN PARTIES ALIQUOTES. — (Aliquotes : se dit des parties qui sont contenues un certain nombre de fois, et exactement, dans un tout : 2, 3, 4, 6 sont des parties aliquotes de 12.)

Exemples :

A) *Multiplier un nombre par* 25.

Règle : pour multiplier un nombre par 25, on le multiplie par 100 et on prend le 1 /4 du produit.

Soit à multiplier 36 par 25.

$$36 \times 25 = \frac{36 \times 100}{4} = 900.$$

En effet, il est à remarquer que 25 et 4 sont des parties aliquotes de 100, que 25 est contenu 4 fois dans 100. En multipliant le nombre par 100, on obtient un résultat 4 fois trop fort, produit qu'il faut, par suite, diviser par 4.

B) *Mulliplier un nombre par* 75.

Règle : Pour multiplier un nombre par 75, on le multiplie d'abord par 100 et on prend les 3 /4 du résultat.

Soit à multiplier 36 par 75.

$$36 \times 75 = \frac{36 \times 100 \times 3}{4} = 2.700.$$

En effet, en multipliant le nombre donné par 100 et en prenant le 1 /4 du produit, on n'a multiplié ce nombre que par 25 ; or, 25 est contenu 3 fois dans 75 ; il y a donc lieu ensuite de multiplier le produit obtenu par 3.

C) *Diviser un nombre par* 12.

Règle : Pour diviser un nombre par 12 on le divise tout d'abord par 3, puis on divise le quotient obtenu par 4 (ou inversement), 3 et 4 étant les parties aliquotes de 12

Exemple : 960 : 12.

960 : 3 = 320 ; 320 : 4 = 80.

Cette règle, on le voit, s'applique surtout aux exercices de calcul rapide, spéciaux au cours supérieur.

C. **Commencer les opérations par la gauche.** — Pour le calcul mental, les opérations doivent toujours être commencées par la gauche, c'est-à-dire par les unités les plus hautes, contrairement à la pratique du calcul écrit, qui veut que les opérations, sauf la division, soient commencées par la droite, c'est-à-dire par les unités les plus faibles.

Soit à multiplier 325 par 6.

Le produit total sera composé du produit de 3 cen-

taines, ou 300 unités, par 6, du produit de 2 dizaines, ou 20 unités, par 6, et du produit de 5 unités par 6, ou :

$$1.800 + 120 + 30 = 1.950.$$

La règle appliquée découle, en quelque sorte, de celle de la décomposition des nombres. Il est évident qu'il convient de rechercher tout d'abord le produit des centaines par 6, c'est-à-dire le produit le plus élevé, auquel on ajoute ensuite, successivement, chacun des deux autres produits, beaucoup plus faibles. C'est la logique qui l'exige, et la prudence le veut aussi, car de grosses erreurs peuvent ainsi être évitées.

IV. — Comment faut-il faire une leçon de calcul mental ? — Procédés applicables à chaque cours.

1° Cours préparatoire. — Le maître, après avoir fait effectuer aux élèves du cours préparatoire des additions et des soustractions à l'aide d'objets (bâtonnets, boules, cailloux.....), leur demande de résoudre ensuite ces mêmes opérations mentalement, c'est-à-dire sans le secours des objets. Cet exercice fait passer les élèves du concret à l'abstrait et exige d'eux un effort mesuré à leur âge.

2° Cours élémentaire ; cours moyen ; cours supérieur. — Les questions posées devront, bien entendu, être mises en rapport avec l'âge et le degré d'instruction des élèves dans chacun des trois cours, mais les procédés seront les mêmes.

Le maître fait d'abord la leçon de calcul mental ; il se sert du tableau noir, car, ainsi, ses explications et les exemples donnés à l'appui se gravent mieux dans l'esprit des élèves.

Puis, en vue de s'assurer que la leçon a été bien comprise ou que la leçon de la veille a été bien étudiée, il a recours à l'un des deux procédés suivants, ou même aux deux à la fois, en les combinant.

A. *Procédé ordinaire* (réponses orales). — La question est tout d'abord posée ; l'élève qui doit répondre est dési-

gné ensuite. (Ne pas commencer par désigner l'élève : les autres se croiraient dispensés de réfléchir et de chercher le résultat ; — ne pas non plus laisser répondre tous les élèves à la fois). — Tous les enfants de la même division seront interrogés, successivement, et dans un ordre quelconque.

B. *Procédé La Martinière* (réponses par écrit). — Chaque élève est muni d'une ardoise et d'un morceau de craie. Une question est posée, et toute la division est appelée à la résoudre de tête ; à un signal donné, chaque élève inscrit le résultat en gros caractères sur son ardoise ; à un autre signal, il élève l'ardoise en tournant la réponse vers le maître. Ce dernier voit bien vite les réponses inexactes ; il les indique, les rectifie et donne un mot d'encouragement à ceux qui ont trouvé le résultat exact. Il fait poser les ardoises sur la table et passe à l'exercice suivant.

Il arrive parfois que certains élèves jettent un regard oblique à droite ou à gauche pour voir la réponse du voisin. C'est un inconvénient auquel on peut obvier de la manière suivante : le maître fait numéroter ses élèves, pose deux questions différentes, l'une pour les numéros pairs et l'autre pour les numéros impairs ; toute communication devient dès lors impossible.

Qu'il adopte le procédé ordinaire ou le procédé La Martinière, le maître aura toujours soin de faire indiquer aux élèves la marche qu'ils ont suivie pour arriver au résultat. Au besoin, il leur montrera qu'une marche plus simple et plus rapide pouvait être adoptée.

Ainsi compris, l'enseignement du calcul mental est animé, vivant, et plaît beaucoup aux enfants.

Remarque relative à l'emploi du procédé La Martinière. — Pour l'emploi du procédé La Martinière, il est absolument nécessaire que chaque élève soit muni d'une petite éponge ou d'un chiffon pour effacer les chiffres sur son ardoise. Quelques maîtres remplacent la craie par le talc, qui ne salit pas les doigts, et ne donne aucune poussière lors de l'essuyage de l'ardoise, mais dont le prix est un peu plus élevé que celui de la craie.

V. — Place que doit occuper le calcul mental à l'emploi du temps

Le calcul mental doit évidemment figurer à l'emploi du temps. Sa place est tout indiquée : elle est à côté de celle de l'arithmétique et de la correction des problèmes. Toute leçon de calcul écrit doit donc être précédée ou suivie d'un exercice de calcul mental, exercice dont la durée ne saurait guère excéder 10 minutes pour le cours préparatoire et le cours élémentaire, 15 minutes pour le cours moyen et le cours supérieur. Les opérations de calcul mental exigent, en effet, des enfants une assez grande tension d'esprit ; elles causent une certaine fatigue cérébrale, et, par suite, ne peuvent avoir une longue durée.

Mais, dira-t-on, le calcul mental ne sera-t-il pas ainsi enseigné au détriment du calcul écrit, — auquel, dès lors, un temps suffisant ne sera plus accordé ? Si on examine l'emploi du temps généralement suivi dans les classes, on voit que presque partout une séance de 1 heure 1 /2 ou de 1 heure 1 /4 est consacrée chaque jour au calcul. Croit-on, raisonnablement, que, sur 90 ou 75 minutes, 10 ou 15 minutes ne peuvent pas être prélevées en faveur du calcul mental ? Loin d'entraver d'ailleurs les progrès des élèves pour le calcul écrit, le calcul mental aura plutôt pour effet de les favoriser.

L'enseignement du calcul mental doit, pour l'étude d'un certain nombre de questions, donner lieu à des leçons distinctes. Mais les règles qui en découlent doivent être *appliquées*, le plus tôt possible, à la résolution des problèmes. Et ainsi le calcul mental accompagne le calcul écrit et lui vient en aide.

VI. — Conclusion

De cette étude il résulte que le calcul mental a une grande importance au point de vue éducatif et une utilité incontestable dans la vie pratique. Mais, pour être vrai-

ment fructueux, il doit être enseigné avec méthode, d'après des règles et des procédés qu'il faut bien connaître. D'où, pour chaque maître et pour chaque maîtresse, la nécessité de préparer avec soin cet enseignement, et de se faire à soi-même un petit cours gradué et raisonné de calcul mental.

La part faite au calcul écrit dans les écoles est trop prépondérante ; nos élèves se servent trop du papier et de la plume ; ils sont esclaves des chiffres. Une réaction à cet égard est nécessaire. Que les maîtres et les maîtresses, rompant avec les habitudes établies, adoptent désormais comme règle *de laisser souvent reposer les plumes et de faire travailler les esprits.*

Qu'ils ne perdent pas de vue non plus que, suivant un adage bien connu, « l'école doit préparer à la vie ». Or, des divers enseignements qu'ils donnent journellement, celui du calcul mental est l'un de ceux qui leur permettent le mieux de former leurs élèves pour le lendemain de l'école, pour la vie pratique et positive où, suivant l'expression d'un éducateur contemporain, « tout est prévision et calcul ».

= Sujets à traiter =

I. — *Des éducateurs se plaignent de ce que le calcul mental soit négligé à l'école primaire : cette plainte vous paraît-elle fondée ? — Montrez l'utilité du calcul mental.*

II. — *Montrez, à l'aide d'exemples, comment vous associez le calcul mental et le calcul écrit. — Dans quel cas faites-vous des leçons distinctes de calcul mental ?*

III. — *Sur quelles règles fondamentales repose l'enseignement du calcul mental ?*

IV. — *Quels procédés employez-vous pour vous assurer que vos élèves ont compris telle leçon de calcul mental que vous venez de leur faire ?*

V. — *De l'utilité du calcul mental. — Part qui doit être faite à cet enseignement, à l'école primaire.*

CHAPITRE XXVI

L'ENSEIGNEMENT DES ÉLÉMENTS USUELS DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES

I. — Importance de cet enseignement

L'enseignement des éléments usuels des sciences physiques et naturelles fait acquérir à l'enfant des connaissances utiles et variées et a une grande valeur éducative.

a) Acquisition des connaissances.

Que de phénomènes dans la nature s'offrent aux regards étonnés de l'enfant ! C'est la pluie bienfaisante qui ranime les plantes, la chaleur accablante qui les brûle ; c'est la brise légère qui chante dans les ramures, l'ouragan terrible qui glace d'effroi les hommes et les animaux ; c'est la montée incertaine de la fragile bulle de savon, le vol puissant et hardi de l'aéroplane..... *Pourquoi ?* tel est le mot qui vient tout naturellement sur ses lèvres. Il veut connaître la raison des phénomènes variés qui se produisent sous ses yeux. Curiosité de bon aloi, à laquelle l'étude des sciences donne satisfaction. Et cette étude ne procure pas seulement à l'élève une joie intellectuelle, elle lui assure aussi un savoir pratique qui lui sera plus tard de la plus grande utilité ; elle lui fait connaître les moyens de se maintenir en bonne santé, lui apprend comment l'homme, — qu'il soit cultivateur ou artisan, — peut travailler d'une manière fructueuse et accroître ainsi son bien-être matériel.

C'est par l'observation directe que le maître initie l'enfant à l'enseignement des sciences. Il lui fait acquérir des

connaissances qui, vraisemblablement, seront durables. Ce que l'on a seulement entendu ou lu finit par s'oublier, mais ce que l'on a *vu* se fixe solidement dans l'esprit.

b) Valeur éducative de l'enseignement scientifique.

1° Développement de la faculté d'observation. — L'enseignement scientifique, donné surtout sous la forme de leçons de choses, nous permet d'apprendre aux élèves à bien voir, c'est-à-dire à *observer*[1]. Sans doute il leur fait acquérir bien des connaissances, mais on peut affirmer sans exagération qu'il vaut moins par les connaissances communiquées que par le développement de la faculté d'observation. Combien il est utile pour l'enfant d'apprendre de bonne heure à observer ! Cela ne peut paraître de médiocre importance qu'aux esprits superficiels. Combien est-il de personnes qui « ont des yeux et ne voient pas », qui passent à peu près indifférentes à côté d'objets intéressants, sur lesquels se portent leurs regards, sans doute, mais dont l'image s'évanouira bien vite dans leur esprit. Nous sera-t-il permis, à cette occasion, de rappeler cette boutade d'un écrivain danois : « Il y a des hommes qui ne voient pas la moitié de ce qu'ils devraient voir, bien que possédant les yeux du corps. La forêt se pare au mois de mai de feuilles verdoyantes, la prairie se revêt de gazon, de fleurs : le soleil va et vient chaque jour avec un merveilleux éclat, et les nuages se mirent dans les beaux fleuves, mais le peuple qui a tout cela sous les yeux, ne le voit pas, ou, s'il le voit, il le regarde comme une vache regarde un moulin à vent. »

Le maître ne peut tout enseigner. L'élève, une fois sorti de l'école, complètera lui-même son savoir, s'il a contracté l'habitude d'observer, c'est-à-dire de lire dans le grand livre de la nature. Le plus grand service que nous puissions lui rendre, c'est de *lui apprendre à apprendre.*

1. Il nous est particulièrement agréable de signaler à cet égard un ouvrage de M. et M^me^ Goué : *Comment faire observer nos élèves ?* Ce livre est de nature à offrir aux maîtres une excellente orientation dans l'enseignement des sciences. — F. Nathan, éditeur.

2° Education des sens. — Les leçons de choses contribuent à l'éducation des sens chez les élèves. Dans une leçon de choses, en effet, l'enfant voit les objets, et il ne les voit pas seulement : souvent aussi il les palpe, il les soupèse, il les sent, il juge de leur degré de sonorité, goûte la substance dont ils sont formés..... Les sens sont perfectibles ; ils se développent par l'exercice et transmettent au cerveau des perceptions de plus en plus exactes et précises. Sans vouloir affirmer que toutes nos idées nous viennent des sens, il faut reconnaître que nos sens nous sont des auxiliaires indispensables en ce qui concerne l'acquisition des connaissances. « Il suffit, dit M. Compayré, pour juger de leur importance, de voir à quel misérable état est réduite l'intelligence des malheureux qui sont privés de plusieurs ou même d'un seul de leurs sens. »

3° Formation de l'esprit scientifique. — L'enseignement des sciences à l'école primaire, tout modeste qu'il est, exerce néanmoins une grande influence sur les esprits. Il indique la méthode à suivre pour arriver à la connaissance de la vérité, dont la recherche est toujours difficile. « La vérité, dit M. Berthelot, s'acquiert et se constate par l'observation et par l'expérience. Elle résulte uniquement de la connaissance des faits. C'est là une chose fondamentale que l'éducateur doit inspirer dans l'idée des enfants d'une manière ineffaçable. Il en résulte une habitude de sincérité absolue, fondée sur cette conviction que la vérité en tout ordre est indépendante de notre volonté et de nos désirs. Celui qui essaie de tricher avec la vérité se trompe lui-même..... Et la science, en même temps qu'elle nous apprend comment on peut découvrir la vérité, nous montre que cette recherche est difficile et sujette à défaillance ; elle nous enseigne la modestie [1]. »

Elle pousse l'enfant à remonter des effets aux causes, c'est-à-dire de ce que l'on voit à ce que l'on ne voit pas. Il y a d'ailleurs en lui une tendance naturelle à procéder ainsi, mais qui demande à être fortifiée. « Le premier gamin, dit M. Duclaux, qui, apercevant sur les feuilles

1. *Sur les vertus de l'enseignement scientifique.* Manuel Général, 1898.

d'une haie des traces suspectes, a eu l'idée de conclure à l'existence d'un nid, et de lever la tête pour l'apercevoir, a fait preuve d'esprit scientifique [1]. »

L'enseignement des sciences fait prendre aussi aux enfants l'habitude de ne rien accepter sans contrôle, d'examiner toute chose avec attention, de passer tout raisonnement au crible de la raison ; il écarte le surnaturel et le miracle, affranchit l'intelligence des préjugés et des superstitions. En ce sens, on peut dire que l'étude des sciences élargit et élève la pensée et qu'elle est une étude libératrice de l'esprit.

Elle tend aussi à ancrer dans les jeunes cerveaux cette vérité scientifique que rien n'est immuable et que tout est soumis à la grande et fatale loi de l'évolution. Elle montre que si le progrès ne se produit que lentement, il est néanmoins réel, et que même, depuis moins d'un siècle, le génie de l'homme a créé des merveilles qui excitent au plus haut point notre admiration et autorisent tous les espoirs. « Les ambitions de la science grandissent, montent, rayonnent. Elle a supprimé les distances, elle a conquis l'air : où s'arrêtera-t-elle ? Les vieux rêves de l'alchimie renaissent de leurs cendres. A son souffle, la maladie, la misère reculent et s'éloignent. Déjà elle s'attaque à la vieillesse. Qui sait [2] ?..... »

En même temps, cette étude apprend aux élèves à connaître et à vénérer les noms des hommes illustres qui ont créé la science.

II. — Limites de l'enseignement scientifique Son orientation

Le domaine des sciences est très vaste et s'accroît chaque jour. A l'école primaire, l'on ne saurait songer à donner un enseignement scientifique très étendu. La période de scolarité est limitée, et le maître, en toute

1. *Sur l'esprit scientifique.* Manuel Général, 1898.
2. L. Gérard-Varet. *L'idolâtrie de la science et l'esprit scientifique,* Revue pédagogique, janvier 1913.

chose, ne peut que se borner à apprendre « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Aussi, les programmes ne comportent-ils que l'étude des « éléments usuels des sciences physiques et naturelles ». Il ne faudrait pourtant pas que le mot « éléments » laissât croire que l'enseignement des sciences dût se réduire à un simple abrégé. Des *éléments* sont des notions premières, essentielles. Ces notions, peu nombreuses sans doute, sont développées et rendues bien accessibles aux esprits (telles, les notions relatives à la pression atmosphérique, éclairées par des expériences simples). Elles forment un tout restreint, mais complet en un sens ; l'enfant à qui elles ont été enseignées, sait peu, mais sait bien. Un *abrégé*, au contraire, embrasse une science dans toute son étendue ; il est d'ordinaire sec, difficile à comprendre, et s'adresse plutôt à la mémoire qu'à l'intelligence.

Et les éléments doivent être des éléments *usuels*, c'est-à-dire des éléments dont la connaissance puisse servir à notre *usage* quotidien. A l'école primaire, en effet, les sciences ne sont pas étudiées pour elles-mêmes, dans un simple but de curiosité ; elles le sont surtout en vue de leurs applications. Dire, par exemple, aux élèves que l'air est un gaz formé de 4/5 d'azote, de 1/5 d'oxygène, et qu'il contient aussi un peu de gaz carbonique, est bien, sans doute ; mais à quoi serviraient ces notions, si, tout de suite, l'on ne passait *aux applications* : applications à l'agriculture (les plantes respirent par les racines : nécessité des binages et des sarclages ; — elles respirent par leurs feuilles : ne pas priver les végétaux de leurs feuilles ; ne pas semer trop dru) ; applications à l'hygiène (nécessité d'aérer les appartements, de faire emploi de poêles ayant un bon tirage, etc...) ; applications à l'économie domestique (soustraire le lait au contact de l'air ; le stériliser par l'ébullition).

Le rôle des notions scientifiques a d'ailleurs été nettement précisé par l'Instruction ministérielle du 4 janvier 1897, dans les termes suivants : « L'on doit présenter les notions scientifiques élémentaires de manière à ce qu'on puisse s'en servir comme d'*un point d'appui* pour l'agriculture, l'horticulture, l'hygiène et l'économie domestique. » Et n'est-il pas absolument nécessaire — le

mot *usuels* l'indique avec précision — que les applications scientifiques soient appropriées aux besoins locaux ? Elles seront plus particulièrement agricoles dans les milieux ruraux, industrielles dans les centres urbains ; elles seront adaptées dans les écoles du littoral à la profession du marin et du pêcheur. (Arrêté du 20 septembre 1898).

Par les principes qu'il expose, par les lois qu'il dégage et dont il fait saisir l'importance, l'enseignement des sciences *éclaire* l'étude de l'agriculture, de l'hygiène, de l'économie domestique ou enseignement ménager et de l'antialcoolisme, qui, sans son appui, ne comprendrait qu'un ensemble de formules, de recettes, de vagues recommandations. (Il faut faire ceci....., cela..... ; il ne faut pas agir ainsi.....). A la lumière des principes scientifiques, cette étude devient claire, rationnelle, vraiment profitable ; elle fait connaître la raison des choses, donne l'explication des pourquoi ; tout empirisme en est banni.

Ainsi, l'exposition de toute question du programme scientifique doit être suivie de celle de ses applications.

En réalité, agriculture, hygiène, enseignement ménager, antialcoolisme, ne constituent pas des enseignements distincts, mais découlent de celui des sciences et s'y rattachent étroitement. Ces diverses études se pénètrent, se complètent les unes les autres.

Telle est l'orientation générale à donner à l'enseignement des sciences à l'école primaire.

III. — Les programmes des sciences dans les différents cours. — Forme des leçons

a) Les programmes de sciences à l'*école maternelle* et au *cours préparatoire* de l'école primaire comprennent des notions très élémentaires sur le corps humain, sur les animaux que l'enfant connaît, sur les plantes alimentaires et ornementales de la contrée (arbres de la cour, de la route, fleurs familières), sur les pierres et métaux d'usage ordinaire, sur les saisons (leurs aspects, leurs travaux, leurs produits), sur l'air, l'eau, les nuages, la neige, la glace.

b) *Au cours élémentaire*, il sera parlé de l'homme, des animaux, des végétaux, des minéraux les plus connus, de la transformation des matières premières en matières ouvrées d'usage courant (aliments, tissus, papiers, bois, pierres, métaux).

c) Les notions à étudier au *cours moyen* sont relatives à l'homme, aux animaux, aux végétaux, aux trois états des corps. Le programme est le même au *cours supérieur*, mais comporte des leçons un peu plus développées, notamment pour les premières notions de physique et de chimie.

C'est sous la forme de *leçons de choses* que doit être donné l'enseignement scientifique à l'école maternelle, ainsi qu'aux cours préparatoire et élémentaire. Ces leçons, suivant les recommandations mêmes des programmes, sont toujours faites « avec les objets mis sous les yeux et dans les mains des enfants ».

Il n'est pas possible de constituer un ensemble bien ordonné des leçons à faire à l'école maternelle et au cours préparatoire de l'école primaire. Il ne paraît nullement nécessaire d'ailleurs que ces leçons, qui sont surtout des exercices d'observation, forment entre elles une suite naturelle. Les maîtres et les maîtresses ont toute liberté pour déterminer le choix des sujets. Toutefois, suivant les instructions officielles, ils s'efforceront de « régler, autant que possible, l'ordre des leçons par l'ordre des saisons, afin que la nature même fournisse les objets de ces leçons et que l'enfant contracte ainsi l'habitude d'observer, de comparer et de juger ». D'autre part, ils essaieront de « combiner, toutes les fois qu'ils le pourront, en les rattachant à un même objet, la leçon de choses, le dessin, la leçon morale, les jeux et les chants, de manière que l'unité d'impression de ces diverses formes d'enseignement laisse une trace plus durable dans l'esprit et le cœur des enfants. »

Les leçons de choses, au cours élémentaire, doivent être *graduées*, et là, rien ne s'oppose à ce qu'il en soit ainsi ; il suffit, pour s'en convaincre, d'examiner attentivement le programme du cours dont il s'agit.

L'enseignement scientifique, aux cours moyen et supé-

rieur, comprend des leçons spéciales, reliées les unes aux autres. Ces leçons[1] ne sauraient être considérées comme des leçons de choses proprement dites. Le maître, dans une leçon de choses, soumet un objet (sucre, savon, verre, papier.....) à l'examen de ses élèves, dont il dirige l'observation et qu'il interroge fréquemment. Un seul entretien lui suffit pour épuiser chaque sujet. Dans la *leçon de sciences*, il part de faits particuliers, qu'il explique, pour s'élever à un principe général, dont il indique ensuite les applications (telles sont les leçons sur la combustion, sur la vapeur d'eau, sur la dilatation, sur la pesanteur, etc.). Il ne peut traiter entièrement une question de sciences en une seule fois et doit en continuer le développement aux leçons suivantes.

Néanmoins, il est nécessaire que la leçon de sciences ne s'écarte pas trop de la leçon de choses, telle qu'elle est généralement conçue. Elle doit toujours avoir un caractère *concret*, et, en outre, être accompagnée d'*expériences*, toutes les fois qu'il est possible. Si, d'ailleurs, on se reporte aux programmes de sciences, on remarque que le titre général : « Éléments usuels des sciences physiques et naturelles » est suivi de ces mots, mis entre parenthèses: « Leçons de choses », qui en constituent un commentaire aussi clair que précis. L'enseignement scientifique, au reste, ne saurait changer brusquement de caractère, en passant du cours élémentaire au cours moyen. Il s'élève un peu, mais ne cesse de faire appel à l'observation. Il subirait une fâcheuse déviation s'il devenait abstrait et verbal. « Rien de plus contraire, dit M. Liard, au véritable enseignement scientifique que de verser dans des esprits passifs, soit par le livre, soit même par la parole du maître, malgré la supériorité de ce mode de transmission, une masse d'abstractions et de faits à apprendre par cœur. C'est proprement le verbalisme, c'est-à-dire un fléau. »

1. Le décret du 18 janvier 1887 (art. 27) distingue, dans l'enseignement des sciences, les *leçons de choses* et les *premières notions scientifiques*.

IV. — Les leçons de choses

a) **Caractère des leçons de choses; — leur domaine.** — Les leçons de choses sont des leçons sur les choses, au moyen de ces choses. En Amérique, où elles se sont transformées en enseignement de « Nature-Study » (étude de la nature), elles prirent le nom de *leçons sur les objets* (objects lesson), expression beaucoup plus précise que celle de leçons de choses. Une leçon sur les objets ne peut s'entendre que d'une seule manière : elle ne saurait se faire sans objets. Trop fréquemment, au contraire, on assiste à des leçons de choses *sans choses*, — ce qui est à la fois un non-sens grammatical et un non-sens pédagogique, — à des leçons de choses qui ne sont que des *discours sur les choses.*

Des discours sur les choses, n'est-ce pas précisément ce qu'il faut éviter ? L'introduction des leçons de choses à l'école primaire marque une réaction de la pédagogie moderne contre l'enseignement verbal et contre l'enseignement purement livresque. On retrouve là l'application de ce principe de J.-J. Rousseau, qu'il faut, dans l'enseignement, placer les choses avant les mots. « Les choses, les choses, dit l'auteur de l'*Emile*, je ne répèterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards. »

On a souvent attribué aux leçons de choses un domaine trop étendu ; on les a appliquées à la morale, à la grammaire, à l'histoire..... ; c'est un abus. Il est exact, d'autre part, que l'enseignement du système métrique et de la géométrie élémentaire, ceux de la géographie et de l'arithmétique aux cours inférieurs, se donnent à l'aide d'un matériel approprié, et sous la forme de leçons concrètes. Mais on désigne plus particulièrement sous le nom de *leçons de choses* les leçons qui portent sur l'enseignement des sciences physiques et naturelles et de leurs applications.

b) **Méthode à suivre.** — Une leçon de choses est faite sur un objet déterminé (crayon, aiguille, charbon, marbre, ardoise.....) dont le maître, au préalable, a réuni un certain nombre d'échantillons, afin d'en remettre un à

chaque élève, ou à un petit groupe d'élèves, deux ou trois au plus. S'il n'y avait qu'un seul objet pour toute la classe, et que cet objet, montré du bureau, fût de petites dimensions, il ne serait pas bien vu de tous les enfants et ne pourrait donner lieu, par suite, à un véritable exercice d'observation. Au cas où il ne serait pas possible de montrer l'objet même de la leçon (un animal, par exemple), son image, bien nette, agrandie parfois, serait fixée au tableau noir.

Les leçons de choses se présentent sous la forme d'entretiens familiers. La méthode qui leur convient est la méthode interrogative combinée avec la méthode intuitive ou de l'enseignement par l'aspect.

Le maître parle le moins possible ; il interroge ses élèves et les fait parler. Il met l'objet sous leurs yeux : à eux de voir, d'examiner, de dire ce qu'ils savent ou ce qui les frappe. Il les laisse « trotter devant lui pour juger de leur train », quitte à les ramener sur la grande route, quand ils tendent à s'engager dans les chemins de traverse. Il se garde bien de trop dire ; il s'efforce de faire trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner, les incite à réfléchir et à parler, leur procure le plaisir de la difficulté vaincue. Son rôle, on l'a dit avec raison, est celui d'un « excitateur intellectuel », rôle discret et effacé en apparence, mais difficile à remplir, car ce genre d'enseignement exige une grande finesse pédagogique. Sans qu'il y paraisse, le maître dirige l'entretien, dont il a, à l'avance, arrêté les grandes lignes, précaution nécessaire, et sans laquelle la leçon risquerait de dégénérer en un bavardage de peu de profit ou donnerait lieu à d'interminables digressions.

Il est des choses qu'un maître, eût-il l'habileté de Socrate, ne fera jamais trouver à ses élèves ; il les leur dira alors lui-même, et ainsi de très courts exposés viendront parfois se mêler aux interrogations.

Plusieurs écueils sont à éviter dans les leçons de choses :

1° Il est sans profit et sans intérêt pour les élèves de retenir longtemps leur attention sur les choses qu'ils savent très bien. (La neige est blanche....., le verre est cassant....., l'oiseau a un bec, deux pattes..... Pestalozzi lui-même, malgré son grand talent d'éducateur, fatiguait

ses élèves à leur poser des questions de ce genre : Que voyez-vous dans la tapisserie ? Quelle est la forme du trou de la tapisserie ?.....)

2° Il est, par contre, non moins fâcheux de voir un maître passer trop rapidement sur des particularités qu'il considère comme connues des élèves, mais que ces derniers ignorent ou dont ils ne saisissent pas l'intérêt. Une telle manière de procéder est contraire au principe pédagogique qui veut que les enfants aillent du *connu* à l'inconnu.

3° Il faut que le maître veille à ne pas se perdre dans de longues digressions, et, insensiblement, il y est parfois entraîné par les questions des enfants. Il lui suffira d'avoir bien préparé sa leçon, pour ne pas sortir du cadre qu'il se sera tracé à l'avance.

Bien préparer la leçon est, en effet, d'une absolue nécessité. Une leçon de choses sera toujours intéressante et ne dégénèrera jamais en un verbiage stérile si elle a été bien limitée, bien préparée et bien divisée ; elle ne languira jamais si les objets ont été réunis à l'avance, et en nombre suffisant.

Le maître provoque l'attention, puis la dirige. Il n'impose pas aux élèves un ordre rigoureux, car il ne veut pas violenter leur attention. Il leur laisse, au contraire, une certaine liberté d'allure. Il leur permet de faire leurs petites réflexions. Il admet très bien que ce ne soient pas précisément les particularités essentielles d'un objet qui les frappent tout d'abord. Mais il guide, aussi habilement qu'il lui est possible, les observations *suivant un ordre rationnel*. A la fin de l'exercice, dans une sorte de récapitulation générale, il coordonne les trouvailles.

Le plan à suivre pourrait être le suivant :

A. — CE QUE LES ÉLÈVES OBSERVENT :

1° *En regardant*. — Couleur de l'objet (détermination, comparaison). — Aspect. — Forme (la rapprocher de celle d'autres objets simples). — Opacité ou transparence.

2° *En touchant*. — Surface lisse ou rugueuse de l'objet — Consistance. — Température.

3° *En soupesant*. — Poids (comparer avec le poids d'objets de grosseur à peu près semblable).

4° *En sentant.* — Odeur (l'apprécier). — Comparer à d'autres odeurs.

5° *En goûtant.* — (Procéder pour la saveur comme pour l'odeur.)

6° *En écoulant.* — Degré de sonorité, — soit qu'on frappe sur l'objet avec une règle, par exemple, — soit qu'on le laisse tomber sur différents corps ; — dans ce dernier cas, le reconnaître au bruit qu'il produit.

B. — LES USAGES.

Les faire trouver et les justifier, s'il est possible, par les observations précédemment faites.

Dans les leçons de choses destinées aux élèves du cours élémentaire, le maître pourra ajouter :

C. — L'ACTION DE L'EAU SUR L'OBJET.

Est-il soluble ? — à froid ou à chaud ?

D. — L'ACTION DU FEU.

Faire dire ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on sent pendant l'expérience.

L'observation doit porter sur les mêmes points que précédemment.

Tout en interrogeant ou en expliquant, le maître écrit au tableau noir les mots peu connus des élèves. Ces derniers, qui en apprennent ainsi l'orthographe et qui en savent la signification, peuvent désormais s'en servir; leur vocabulaire, encore si pauvre, s'accroît peu à peu. Ils sont toujours astreints d'ailleurs à s'exprimer correctement, soit qu'ils fassent connaître le résultat de leur observation, soit qu'ils répondent aux questions posées. Une leçon de choses n'est pas seulement un utile exercice d'initiation scientifique; elle est encore un excellent exercice de langage.

S'il le juge nécessaire, le maître, en terminant, écrit au tableau noir un résumé de la leçon, résumé court et très clair, qui est ensuite copié par les élèves.

C. — **Le musée scolaire.** — Il importe de réunir à l'avance les objets nécessaires aux leçons de choses, car, — on ne saurait trop le répéter, — les leçons de choses ne

sont pas possibles sans les *choses*. La réunion de tous ces objets constitue le musée scolaire.

Un musée scolaire ne doit pas être une collection de choses rares et curieuses, que l'on admire, mais auxquelles il est défendu de toucher ; un musée scolaire n'est pas un objet de parade ou d'ornement, il est un instrument d'étude. Il comprend un ensemble de matériaux usuels, peu coûteux, que l'on peut prendre et faire circuler de main en main, que l'on peut endommager même, parce qu'il est facile de les remplacer.

Le musée scolaire ne doit pas être non plus trop spécial, c'est-à-dire ne comprendre, ici, que des insectes ou des oiseaux empaillés, ailleurs, que des minéraux ou des débris fossiles. Il est nécessaire qu'il contienne des échantillons de nature diverse, se rapportant aux différentes parties du programme scientifique.

Disons aussi que chaque musée doit avoir sa physionomie propre. Le musée d'une école urbaine ne ressemblera pas de tout point au musée d'une école rurale, et, de même, le musée d'une école de filles différera quelque peu de celui d'une école de garçons.

Un musée scolaire n'est pas l'œuvre d'un jour : il ne peut être constitué qu'à la longue, et il n'est même jamais entièrement terminé. Chaque maître réunira lui-même un assez grand nombre d'objets, trouvés au cours de ses promenades ou de ses voyages (par exemple, plantes marines et coquillages recueillis sur une plage) ; il pourra aussi compter sur la collaboration des élèves, qui seront ravis de lui apporter de nombreux matériaux, dont il conservera les plus intéressants ; il s'adressera également aux artisans et aux industriels de la localité et des environs ; enfin, des échanges faits avec ses collègues lui permettront aussi d'enrichir son musée.

Mais ce qui importe tout particulièrement, c'est que tous les objets du musée soient méthodiquement classés et étiquetés. On l'a dit avec raison : un musée n'est pas un « tas » de choses. Il ne peut rendre de services qu'autant que le maître trouvera rapidement les objets dont il a besoin pour sa leçon. Avant même de commencer un musée scolaire, il serait bon d'établir, divisée par catégories, la liste détaillée de tous les échantillons qu'il peut

comprendre. Cette liste, qui correspondrait aux indications du programme scientifique, guiderait le maître dans la formation de son musée, orienterait ses recherches.

Une armoire vitrée, garnie de nombreux rayons, est nécessaire pour recevoir les objets. A défaut d'armoire, de petites étagères, fermées par un rideau afin d'empêcher la poussière de se déposer sur les collections, peuvent être disposées le long d'un mur.

Il est des objets qu'il est difficile et même impossible de se procurer ; ils seront remplacés par des *images*. C'est dire que le musée scolaire comprendra une collection variée de gravures, — que le maître se procurera facilement, et sans bourse délier (couvertures de cahiers, images provenant de journaux illustrés, de catalogues, etc...). Nous avons pu voir assez fréquemment de très intéressantes collections de ce genre, réunies peu à peu et classées avec soin par des maîtres ingénieux.

L'école peut également posséder une collection de *tableaux scientifiques*, utile matériel dont l'emploi ne doit pas cependant supprimer l'observation directe de choses, là où cette observation est possible.

V. — Les expériences

Nous avons vu que les leçons de sciences faites aux cours moyen et supérieur doivent être accompagnées d'*expériences*. Ces expériences, toujours simples, ont pour but de mettre en lumière un principe scientifique. Ainsi, l'expérience de l'œuf que l'on place sur le goulot d'une carafe dans laquelle on vient de faire brûler du papier montre la pesanteur de l'air ; l'expérience réalisée au moyen de deux tubes de verre réunis par un tube de caoutchouc, et dans l'un desquels on verse de l'eau, met en évidence le principe de l'équilibre des liquides dans les vases communicants ; l'expérience du bouquet de violettes que l'on maintient au-dessus de vapeurs sulfureuses fait ressortir le pouvoir décolorant du soufre.

Les expériences sont faites soit au *commencement*, soit

à la *fin* de la leçon. Placées au commencement, elles permettent aux élèves d'observer, de raisonner et de pouvoir ensuite, — le maître aidant, — dégager le principe étudié. Placées à la fin, c'est-à-dire après l'exposition même de la leçon, qui comporte nécessairement une affirmation, elles servent de preuve, de vérification. Seule, la première manière de procéder est vraiment conforme à la méthode scientifique, qui, de faits particuliers, de constatations multiples, s'élève à un principe général. Elle doit donc être préférée à la seconde.

Il y a intérêt à répéter plusieurs fois l'expérience, s'il est possible : on montre ainsi aux élèves la fixité des lois de la nature.

Les expériences doivent être faciles, probantes, toujours préparées et même essayées à l'avance. Quelle n'est pas la déception du maître qui ne peut mener à bonne fin son expérience ! Le phénomène prévu, annoncé, ne se produit pas, la conclusion attendue fait défaut ; quelques élèves sourient..... Une expérience ne réussit que si elle est bien conduite ; des ouvrages spéciaux existent sur la matière ; ce sont d'excellents guides que le maître consultera utilement [1].

Des appareils coûteux et compliqués ne sont point nécessaires pour les expériences. Un matériel simple suffit. On peut le constituer à l'aide d'objets de bureau et d'ustensiles de ménage, que l'on trouve chez soi ; de quelques tubes de verre, ballons et flacons, que l'on achète ; d'un certain nombre de petits appareils, que l'on construit soi-même : un tourniquet à air, un pyromètre, un pendule électrique, etc.

« Il ne faut pas oublier, dit M. René Leblanc, — qui a contribué dans une large mesure à vulgariser en France l'enseignement scientifique, — qu'une expérience con-

1. M^me^ Chanticlaire et C. Chanticlaire. *Comment réaliser 250 expériences de physique et de chimie à peu de frais.* F. Nathan, éditeur.

René Leblanc. *Les sciences à l'école primaire*, André-Guédon, éditeur.

A. Petitot. *Le Laboratoire scolaire ;* édition de la Société nationale, 50, rue des Écoles.

cluante est ordinairement d'autant plus persuasive pour les commençants qu'elle est faite avec un appareil plus simple, des objets connus de tout le monde. Dans les cours élémentaires de l'enseignement secondaire, l'attention des élèves est parfois détournée de sa véritable ligne par les complications des machines servant aux démonstrations ; les cloches de verre et les brillantes pièces métalliques, qui attirent surtout le regard, voilent par trop les organes principaux d'une apparence ordinairement plus modeste. Il reste, enfin, souvent, dans l'esprit des jeunes auditeurs, cette appréciation inexacte que l'expérience réussit seulement si les appareils ont une disposition déterminée, ce qui est bien opposé à l'idée fondamentale qui doit avant tout ressortir d'une démonstration expérimentale, à l'idée de loi. » (*Revue pédagogique*, 1883.)

Cependant, il est des maîtres qui n'ont pas l'habileté nécessaire ou, à qui le temps manque pour construire eux-mêmes les appareils. Ils peuvent se les procurer tout préparés, en les achetant séparément ou réunis en une collection formant le *Nécessaire expérimental*.

Les leçons de choses et les leçons de sciences accompagnées d'expériences sont utilement complétées par les *promenades scolaires* et par les *visites aux usines* ou aux *manufactures*.

Ces sorties ne plaisent pas généralement aux familles, qui s'imaginent que l'enfant ne s'instruit que lorsqu'il est à l'école, et surtout lorsqu'il étudie dans un livre. C'est un préjugé qui, à la longue, disparaîtra. Nous estimons, au contraire, qu'il y a là profit réel pour l'élève et non « perte de temps ». Mais promenades et visites, pour produire les résultats attendus, doivent toujours avoir un but déterminé et être préparées par les leçons ou les explications du maître. Chaque sortie sera l'objet d'un compte rendu écrit, qui aura pour effet d'obliger l'élève à préciser ses observations.

VI. — Le livre. — Les résumés

Si un livre de sciences n'est pas absolument nécessaire aux cours préparatoire et élémentaire, il l'est au contraire aux deux cours suivants. Il serait à craindre, en effet, qu'un enseignement scientifique exclusivement oral ne laissât dans les esprits que des notions vagues, des idées confuses. Il faut que les élèves puissent retrouver dans un livre, qui sera le livre de sciences suivi dans la classe, la substance des leçons qui leur ont été faites, la description des expériences auxquelles ils ont assisté. Il est utile que le maître, dans sa préparation, consulte toujours le livre des élèves, afin de ne pas trop s'en écarter. Parfois même il le fera ouvrir en classe, donnera la signification de certains termes techniques, expliquera quelques gravures.

L'enseignement scientifique se fixera mieux dans l'esprit des élèves si un résumé est appris par eux après chaque leçon. Il est des maîtres qui écrivent les résumés, parfois assez longs, au tableau noir, et les font ensuite copier sur un cahier spécial. La copie des résumés exige beaucoup de temps et ne nous paraît pas un exercice bien profitable : il occupe la main plutôt que la pensée. Cette manière de procéder est explicable quand le livre est jugé incomplet sur un point ou sur un autre. Mais là où il ne présente aucune lacune, pourquoi ne pas faire apprendre les résumés qu'il contient ? Que de temps on économiserait ainsi, et que l'on pourrait utilement consacrer à des interrogations ou à la répétition de quelques expériences intéressantes !

* * *

Il résulte des considérations qui précèdent que l'enseignement scientifique à l'école primaire doit être nettement orienté vers les applications pratiques. Il fournit aux élèves des connaissances usuelles, directement utilisables. Cependant, malgré son caractère utilitaire, il a une grande valeur éducative, — cela nul maître ne doit le perdre de vue. Bien dirigé, il fait contracter d'excel-

lentes habitudes d'esprit, et ce n'est pas là le moindre profit qu'en puissent retirer les élèves. Sobre sans cesser d'être attrayant, réduit « aux faits dominateurs, fondamentaux », selon l'expression de Paul Bert, il est constamment donné sous la forme concrète et expérimentale ; il n'admet pas les mots sans les choses et bannit les leçons purement verbales.

= Sujets à traiter =

I. — *Dans quel esprit doit être conçu, à l'école primaire, l'enseignement des premières notions scientifiques ? Quelle méthode nécessite cet enseignement, et quels exercices peut-il comporter ?*

II. — *Quel est le but des leçons de choses ? — A quelles conditions une leçon de choses est-elle profitable ?*

III. — *J.-J. Rousseau a dit :* « Nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris ; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir. »

Expliquez et commentez ces paroles : montrez comment et dans quelle mesure l'enseignement élémentaire des sciences peut contribuer à la culture des sens.

IV. — *Le musée scolaire. — Montrez-en l'utilité. Dites comment vous procédez pour constituer un musée scolaire et d'après quelles règles vous en classez les objets.*

V. — *Les expériences scientifiques à l'école primaire. — Indiquez-en le but. — Dans quelle mesure y avez-vous recours ? Comment vous procurez-vous le matériel qu'elles nécessitent ?*

VI. — *Qu'est-ce que l'esprit d'observation ? — Quel intérêt y a-t-il à le cultiver chez les enfants ? — Indiquez les moyens qui vous paraissent propres à assurer cette culture.*

CHAPITRE XXVII

L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE

L'Instruction ministérielle du 4 janvier 1897, — qu'a confirmée et complétée celle du 13 mai 1911, — a donné une orientation nouvelle à l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales. Il importe d'étudier attentivement ces deux Instructions, afin d'en bien saisir l'esprit et d'en dégager les directions essentielles.

I. — But de l'enseignement agricole

Ce but est double. L'enseignement agricole doit : 1° donner à l'enfant les connaissances scientifiques sur lesquelles repose la science agricole moderne ; 2° lui inspirer l'amour de la vie des champs.

1° L'enseignement de l'agriculture doit donner à l'enfant les connaissances scientifiques sur lesquelles repose la science agricole moderne. — L'instruction ministérielle fait une distinction nécessaire entre deux catégories de notions agricoles : celles que l'écolier de la campagne peut recevoir de son père, — celles qu'il ne peut acquérir qu'à l'école.

L'école rurale a autre chose à faire que d'enseigner à l'enfant ce que son père lui apprendra lui-même, et beaucoup mieux que l'instituteur. N'est-il pas parfaitement inutile que nous lui disions comment on laboure, comment on fauche, comment on moissonne ? Combien d'heures ont été jusqu'alors consacrées, — et à peu près en pure perte, — aux labours et aux semailles, à la cul-

ture du blé, de l'avoine, du seigle ou des pommes de terre, à l'étude de définitions et de recettes agricoles !

Un pareil enseignement est un enseignement purement verbal ; il s'adresse surtout à la mémoire et ne saurait être d'un grand profit.

Mais il est des notions agricoles que le père ne donnera jamais à son fils, — parce qu'il les ignore, — et que le fils n'acquerra jamais aussi par sa propre expérience. Ce sont celles qui font connaître *la raison d'être* des travaux habituels de la culture, *le pourquoi* des opérations culturales. (Exemples : Pourquoi le hersage et le roulage du blé ? Pourquoi le buttage des pommes de terre ou du maïs ?) Le maître est ici dans son domaine ; il n'empiète pas, comme autrefois, sur celui du praticien. A ce point de vue, sa compétence est indiscutable. Il ne cherche pas à donner un enseignement professionnel proprement dit, — ce qui serait de sa part un travers ; mais peu à peu, il prépare l'écolier à la pratique intelligente de sa future profession.

De plus en plus, il est nécessaire, en effet, que l'étude de l'agriculture repose sur celle des sciences. Le mot bien connu : « Il en saura toujours assez pour faire un cultivateur » est fort inexact. L'agriculture moderne est basée sur la science, — ou plutôt sur plusieurs sciences, sur la chimie, qui explique les transformations de la matière, sur la géologie, ou étude des terrains, sur la botanique, qui traite des plantes, sur la zootechnie, qui est l'art d'élever les animaux domestiques, sur la mécanique même, par la connaissance de l'outillage agricole. Si bien que l'illustre chimiste Schlœsing, à qui l'agriculture doit tant, a pu dire : « *Le parfait agriculteur aurait le savoir universel.* »

L'école n'a certes pas l'ambition de faire de l'écolier un savant ; mais elle juge nécessaire de lui assurer les connaissances scientifiques que doit posséder de nos jours tout praticien instruit. Combien de choses ne lui est-il pas permis d'ignorer ? Comment la plante vit-elle ? Quels sont les éléments de sa nutrition ? Où puise-t-elle ces éléments ? Qu'appelle-t-on azote, ammoniaque, potasse, acide phosphorique ? Quel est le rôle de ces substances au point de vue de la végétation ?..... Certains

maîtres vont se récrier. « Quoi, parler à nos élèves d'azote, de potasse, d'acide phosphorique..... ! Mais ces termes savants sont-ils du domaine de notre enseignement, qui doit demeurer élémentaire et simple ? — Il n'est pas possible de ne pas les employer, car ils désignent les éléments constitutifs d'engrais dont il y a lieu de propager l'emploi, et nous ne saurions nous servir de périphrases. Ces termes ne sont pas encore passés dans le langage courant du cultivateur, mais ils y entreront peu à peu. Le pauvre paysan ignorant qui appelle tous les engrais *du guano* est tout simplement ridicule, — quand, en outre, il n'est pas dupe.

L'écolier rural doit sortir de l'école avec des connaissances scientifiques à la fois simples et précises. C'est à cette condition seulement qu'il pourra lire avec fruit un livre ou une revue traitant de questions agricoles, écouter avec profit les conférences du professeur départemental d'agriculture et exercer intelligemment plus tard sa profession.

2° L'enseignement de l'agriculture doit inspirer à l'enfant l'amour de la vie des champs. — Tout s'enchaîne : l'ouvrier s'attache à un travail qu'il aime et qu'il comprend. Si le jeune cultivateur a été initié de bonne heure à la pratique rationnelle de sa profession, s'il voit, en outre, que le métier d'agriculteur est non seulement le plus indépendant de tous, mais aussi plus rémunérateur que bien d'autres, il y a de sérieuses chances pour qu'il reste dans son milieu et ne songe nullement à quitter son village pour aller à la ville.

Les maîtres n'insisteront jamais assez dans leurs classes sur les avantages et le charme de la vie à la campagne, sur les déceptions qui attendent à la ville les ruraux qui abandonnent la terre natale. A la campagne, l'homme vit au milieu des champs, respire l'air pur, jouit pleinement des bienfaits du soleil, qui l'éclaire, le réchauffe et mûrit ses moissons. Ce paysan, qui, d'une main sûre, guide sa charrue sillonnant la vaste plaine, qui, un soir d'été, assiste à la rentrée des foins et des gerbes, n'est-il pas le « roi de la terre » ? A la ville, au contraire, l'ouvrier est obligé de vivre à l'usine, à l'atelier, à la manufacture, où il respire un air vicié. Il doit, en raison du prix exorbi-

tant des loyers, se contenter d'un étroit logis, privé d'air, et dans lequel, parfois, ne pénètre jamais le soleil ; sa santé s'y altère, ainsi que celle des siens. Il gagne plus à la ville qu'à la campagne, mais ses dépenses y sont aussi beaucoup plus élevées, et les distractions qu'il y trouve sont toujours fort coûteuses. De même que l'alouette est attirée par le miroir de l'oiseleur, de même aussi le jeune paysan est séduit par le mirage trompeur de la ville. Plus tard, il en éprouve parfois, au fond du cœur, un amer regret.

Et quels sont les ruraux qui émigrent à la ville ? Ce sont généralement des jeunes gens intelligents et robustes, des jeunes filles belles et saines, c'est-à-dire l'élite de la population paysanne. Il est aisé de se rendre compte de la perte que subissent ainsi les campagnes. Et cette perte, elles l'éprouvent au moment même où l'agriculture se développe et se perfectionne, réclame des cultivateurs instruits, actifs, pleins d'initiative.

L'école doit faire tous ses efforts pour essayer d'enrayer cet inquiétant exode des campagnes vers les villes.

II. — Les notions agricoles et l'enseignement des sciences

L'agriculture ne doit plus constituer un enseignement à part, distinct de l'enseignement scientifique. Il forme dès lors un tout avec ce dernier enseignement. Tel est l'un des principes essentiels de la réforme apportée par l'Instruction ministérielle.

Les sciences servent en quelque sorte d'*introduction* à l'agriculture, dont elles éclairent et règlent l'enseignement. L'on doit considérer les notions scientifiques comme « *un point d'appui* pour les connaissances agricoles et horticoles ».

Et cela s'explique aisément : les notions d'agriculture ne sont-elles pas comme autant d'applications des sciences ? Les exemples suivants le prouveront : Il y a utilité à labourer profondément, avant l'hiver, les terres argileuses, appelées aussi terres « fortes ». Pourquoi ? —

La gelée, en augmentant le volume d'eau contenu dans les mottes de terre, détermine l'émiettement de ces dernières; le sol se délite, s'ameublit. — Il faut labourer un champ aussitôt après que le fumier en a été répandu à la surface. Pourquoi ? — Grâce au pouvoir absorbant de la terre arable, les gaz ammoniacaux du fumier, au lieu de se dégager dans l'atmosphère, sont fixés dans le sol ; la fertilité du champ en sera notablement accrue.

Le programme de sciences, à l'école rurale, est nettement orienté vers l'agriculture : nul maître ne doit perdre de vue ce point capital.

III. — Méthode à suivre

La méthode générale à suivre pour l'enseignement de l'agriculture peut se résumer dans les deux prescriptions suivantes : 1° faire appel à l'observation ; 2° avoir recours à des expériences.

1° Faire appel à l'observation. — Le maître n'a plus, comme autrefois, à faire apprendre et réciter un manuel d'agriculture. Son rôle est tout autre. Au lieu de s'adresser à la mémoire, il doit faire un fréquent appel à l'observation.

A chaque instant, les élèves sont invités à observer. Les premières leçons d'agriculture sont données aux élèves du cours élémentaire, — suivant les indications du programme, — « dans le jardin de l'école », sous la forme de leçons de choses. Dans les cours moyen et supérieur, l'attention des élèves est spécialement appelée, soit dans le jardin, soit dans les champs, au cours des promenades, sur « les principales espèces de sol, sur les engrais, les travaux et les instruments usuels de culture,..... sur les principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles de la contrée, sur les greffes les plus importantes»..... L'école rend un grand service aux élèves en les habituant à observer. Ils ne seront plus, dès lors, les témoins indifférents des phénomènes qui, chaque jour, se produisent sous leurs yeux ; ils aimeront à voir, à examiner, à se rendre compte.

2° Avoir recours à des expériences. — En cela, il est encore fait appel à l'observation, — et même ici, l'observation est plus persistante, plus attentive, plus attrayante aussi, car il s'agit de voir si l'expérience suivie prouvera bien l'exactitude de tel ou tel principe scientifique précédemment indiqué. Il ne suffit pas, en effet, d'énoncer un principe, il faut le mettre en lumière, le fixer dans les esprits par une expérience. Le maître ne se bornera pas à dire, par exemple, que le purin a une puissance fertilisante très grande, et que le cultivateur subit une perte appréciable en le laissant s'écouler dans la rue. Se reportant à l'Instruction officielle du 4 janvier 1897 (page 16), il verra comment il peut, à l'aide d'une expérience simple, facile à réaliser, montrer aux élèves d'une manière frappante l'action du purin sur la végétation, et il insistera sur la faute que commet le paysan en négligeant de recueillir dans une fosse spéciale, établie à côté du fumier, un liquide aussi riche en principes fertilisants. De même, il ne se contentera pas de faire une leçon sur la valeur de tel ou tel engrais azoté et sur les avantages que peut procurer cet engrais à ceux qui l'emploient; il y joindra une expérience. Deux petits carrés du jardin seront ensemencés en blé, par exemple ; l'un d'eux ne recevra aucun engrais : ce sera le témoin ; du nitrate de soude sera répandu sur l'autre, au printemps. Les élèves se rendront bien compte de l'influence de cet engrais azoté sur la croissance du blé.

Ainsi que le recommande l'Instruction ministérielle, il sera fait, aussi souvent que possible, des *cultures démonstratives*, soit dans des pots, soit dans le jardin de l'école, soit dans le champ d'expériences de la commune, — dont l'instituteur, prêtant en cela un utile concours au professeur spécial d'agriculture, acceptera généralement la direction.

Des *promenades agricoles*, qui auront lieu de temps à autre, serviront de complément aux leçons faites en classe. Pour être profitables, elles seront préparées à l'avance, et le but de chacune d'elles sera toujours bien déterminé. Tel jour, l'attention de la classe sera appelée, par exemple, sur les labours; tel autre, sur le hersage et le roulage, etc. Le lendemain, chaque élève fixera dans un

résumé écrit ses observations et les explications du maître,

IV. — Aide que peuvent prêter divers enseignements à l'enseignement agricole

Une aide précieuse peut être accordée à l'enseignement agricole par divers autres enseignements, — lecture, français, calcul, — s'il est donné une « couleur agricole » aux exercices qui en découlent.

On s'explique aisément que l'un des livres de *lecture* de l'école ait trait à la vie rurale. Il sera en outre toujours facile au maître de faire d'intéressantes lectures, puisées dans les ouvrages de la bibliothèque scolaire, sur l'aspect de la campagne suivant les saisons, sur les travaux du cultivateur, sur l'attrait des champs, des prés et des bois. Il est de belles pages de J.-J. Rousseau, de Bernardin de Saint-Pierre, de Lamartine, d'André Theuriet et de René Bazin qui nous paraissent absolument propres à inspirer aux élèves le culte enthousiaste de la nature. Dans la liste des *morceaux choisis*, destinés à être appris par cœur, une place sera réservée aux poésies qui font aimer le sol natal ; il en est de Lamartine, de Brizeux, d'Autran, de F. Bataille, — pour ne citer que quelques noms,— qui sont dignes à tous égards de figurer sur cette liste. Les *dictées*, les *rédactions*, se rapporteront parfois aussi aux leçons d'agriculture, et bien souvent les *problèmes* seront relatifs, suivant les termes mêmes de l'Instruction ministérielle, « au prix des denrées achetées ou vendues dans la région, aux mélanges composant les rations alimentaires du bétail, etc. ».

Enfin, ne serait-il pas possible également d'orner les murs de la classe de tableaux aux lignes sobres et nettes glorifiant le travail de l'homme des champs, — une scène de labourage, un groupe de moissonneurs, un berger gardant son troupeau, par exemple, — ou montrant la nature sous ses aspects variés, — un lever ou un coucher de soleil, la campagne au printemps, un village recouvert de neige ?.....

La préoccupation du maître, en tout cela, est moins

d'accroître l'instruction agricole de ses élèves que de parler à leur imagination et de faire appel à leur sensibilité. Il veut produire en eux une émotion ; il veut leur inspirer un profond attachement pour la terre natale. Et, dans ce but, il a comme auxiliaires naturels les grands écrivains et les artistes qui ont admiré la nature et l'ont aimée passionnément. Un jour, peut-être, le souvenir ému de ses lectures et de ses explications retiendra-t-il au village le jeune paysan qui s'était un moment senti attiré vers la ville. Sans aller jusqu'à dire, avec M. Méline, qu'il communiquera à ses élèves « sa flamme agricole », nous estimons qu'il leur rendra un grand service et qu'il fera au regard du pays œuvre éminemment utile en s'efforçant, par un enseignement agricole *précis* et *attrayant*, de leur donner le goût de la vie des champs.

V. — Les programmes. — Adaptation à la région

La répartition des matières du programme doit être faite de manière telle que tout ce qui se rapporte à la vie et au développement des végétaux soit réservé pour le printemps et l'été (second semestre). L'autre partie est enseignée pendant le premier semestre.

Un programme général est nécessaire sans doute, mais ne peut être partout uniformément suivi. Il y a lieu de le modifier en vue d'une exacte adaptation aux besoins de la région. Certaines questions en seront plus longuement développées ; certaines autres seront réduites ou supprimées. N'est-il pas logique que l'on insiste plus particulièrement sur la culture du blé dans les écoles de la Beauce, sur les soins que réclame la vigne dans celles des départements vinicoles, sur les pâturages et l'élevage des troupeaux dans celles des pays d'herbages ?

Un programme spécial de sciences avec applications à l'agriculture a été élaboré dans chaque département. Mais, presque partout, ce programme est trop chargé, trop ambitieux, et il est impossible aux maîtres les plus zélés de pouvoir le suivre. On paraît avoir perdu de vue qu'il s'agit de l'enseignement de l'agriculture *à l'école primaire*.

VI. — L'enseignement de l'agriculture dans les écoles de filles

Il est encore des institutrices qui pensent que les écoles de filles n'ont pas à donner l'enseignement de l'agriculture. « L'agriculture, disent-elles, cela regarde les garçons ! » Opinion erronée ! Il est sans doute un assez grand nombre de questions d'agriculture dont l'étude convient particulièrement aux garçons (le sol, les engrais chimiques, les amendements, etc.). Mais il en est d'autres dont l'étude intéresse autant les filles que les garçons (les semis, la culture des légumes, les arbres fruitiers, les boutures, les greffes, etc.). Et il est même quelques points du programme d'agriculture qui sont absolument du domaine de l'enseignement féminin (le jardin, la basse-cour, le clapier, la laiterie). L'établissement d'un programme d'agriculture spécial aux écoles de filles d'une même région nous paraît bien nécessaire.

L'expérience quotidienne montre que la ménagère agricole joue chez elle un rôle absolument prépondérant, et que la prospérité d'une ferme ou de la plus simple exploitation rurale résulte des efforts combinés du cultivateur et de sa femme. Si cette dernière était demeurée routinière et si elle cherchait, par ignorance ou par entêtement, à paralyser l'initiative de son mari, ce n'est pas seulement la paix du ménage qui serait troublée, c'est encore le progrès de l'entreprise agricole qui se trouverait gravement compromis. Et à ce sujet combien avait raison le grand vulgarisateur P. Joigneaux quand il disait : « On veut des cultivateurs qui pensent et raisonnent ; on ne sait pas leur créer des compagnes dignes d'eux et capables de les seconder..... Hors de là, pas de progrès rapides ; mais la lutte au cœur de la ferme, des tiraillements à n'en plus finir, tendance à avancer d'une part, tendance à reculer de l'autre. — Vous voulez que le cultivateur sache distinguer ses terrains, raisonner ses labours, apprécier la valeur de ses engrais, le mérite de ses outils ; vous voulez qu'il se rende compte de la manière de vivre

do ses végétaux ; c'est fort beau. A cet effet vous lui faites enseigner toutes sortes de notions scientifiques ! c'est toujours fort bien. Mais, pour Dieu ! soyez donc conséquents et faites pour les filles ce que vous faites pour les garçons. Elles ont dans l'exploitation leur large part de besogne et de responsabilité. »

Conclusion

En résumé, il importe de lire attentivement les Instructions ministérielles du 4 janvier 1897 et du 13 mai 1911 et de suivre les directions qu'elles contiennent. Nul doute que l'enseignement agricole, basé sur les sciences et donné par la méthode expérimentale, ne produise d'excellents résultats.

Ce n'est pas là pourtant l'avis de quelques esprits sceptiques qui estiment que l'enseignement agricole à l'école primaire ne sera jamais qu'un enseignement inefficace. Il faut, suivant eux, pour arriver à des résultats certains, créer des écoles spéciales d'agriculture. Très bien ! Mais, pour édifier, commençons par la base ; donnons tout d'abord l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire. Là est le point de départ. C'est ce que pensait M. Méline quand il disait : « L'éducation agricole par en bas est une des clefs de voûte du problème agricole lui-même, un des moyens les plus puissants de retenir les populations rurales à la terre [1]. »

Ne nous laissons pas décourager. Faisons de notre mieux ; luttons contre la routine, préparons des travailleurs agricoles à l'esprit réfléchi, ouvert au progrès. Nous contribuerons ainsi à la prospérité générale de notre pays, dont la principale richesse, aujourd'hui comme au temps d'Henri IV et de Sully, réside surtout dans l'agriculture.

1. *De la réforme de l'Enseignement primaire au point de vue agricole.* Manuel Général, 21 novembre 1908.

= Sujets à traiter =

I. — *On lit dans les Directions pédagogiques du 13 mai 1911, relatives à l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture :*

« Ce qu'il faut surtout apprendre aux enfants, à l'école rurale, c'est le pourquoi des opérations culturales avec l'explication des phénomènes qui les accompagnent, et non le détail des procédés d'exécution, encore moins un résumé de définitions et de recettes agricoles. »

Commentez ces instructions, et appliquez-les à l'établissement du plan d'une leçon d'agriculture dont vous choisirez vous-même le sujet.

II. — *Les mêmes Directions pédagogiques recommandent aux maîtres* « de bien présenter les notions scientifiques élémentaires et de s'en servir ensuite, comme point d'appui, pour les notions agricoles et horticoles.

Montrez avec précision, à l'aide de quelques exemples, la nécessité de cette subordination de l'enseignement de l'agriculture à celui des notions élémentaires de sciences.

III. — *Les cultures démonstratives. — Montrez-en l'utilité. — Indiquez celles qui vous paraissent pouvoir être faites.*

IV. — *Il est des institutrices qui prétendent que l'enseignement de l'agriculture ne convient pas à l'école de filles. — Etes-vous de cet avis ? Justifiez votre opinion.*

V. — *Les promenades scolaires agricoles. — Quel en est le but ? A quelles conditions seront-elles profitables ?*

CHAPITRE XXVIII

L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

I. — Importance de l'enseignement ménager

La jeune fille aura plus tard un ménage à tenir, des enfants à élever : l'école n'y songe peut-être pas assez. Nous voulons qu'elle ait des connaissances générales, qu'elle sache l'histoire et la géographie de son pays, l'instruction civique, l'arithmétique..... Ce souci est très louable assurément. Mais, parmi les notions acquises, combien lui seront inutiles ! Aura-t-elle jamais besoin, plus tard, de connaître les guerres de François Ier contre Charles-Quint, la composition de la Commission départementale ou de savoir résoudre un problème d'alliage? Et par contre, que de connaissances vraiment utiles nous lui laissons ignorer ! Elle sera ménagère : la préparons-nous à tenir proprement une maison, à établir des menus à la fois économiques et substantiels? Elle sera mère : nous demandons-nous si elle saura soigner ses enfants, leur assurer une alimentation qui ne soit pas préjudiciable à leur santé, observer les règles les plus simples de l'hygiène infantile?

L'enseignement ne saurait être trop nettement orienté vers la préparation à la vie.

« Les femmes font et défont les maisons », a-t-on dit avec raison. C'est la femme qui dirige le ménage, qui fait l'achat des denrées, qui prépare les repas ; c'est elle qui élève les enfants. Est-elle en mesure de remplir ce rôle?

Les mères, — sauf quelques heureuses exceptions, — sont peu aptes à faire l'éducation ménagère de leurs filles. Elles ne peuvent d'ailleurs transmettre ce qu'elles ignorent elles-mêmes. Dans les campagnes, combien de

femmes, occupées aux champs, laissent régner a malpropreté dans leurs maisons et n'accordent que peu de soin à la préparation des repas. La cuisine villageoise est souvent grossière et peu variée. Dans les villes, l'inaptitude des mères est encore plus marquée. Un très grand nombre d'entre elles travaillent à l'usine, à la manufacture, à l'atelier. Elles ne vivent pas chez elles. Le soir, quand elles reviennent à la maison, elles sont si lasses qu'elles n'ont pas, bien souvent, le courage de préparer le repas ; elles vont acheter de la charcuterie ou quelques portions chez le restaurateur voisin. Au reste, la plupart d'entre elles ne savent pas plus cuisiner qu'elles ne savent coudre, raccommoder ou nettoyer. Le logis, dans lequel se retrouvent, la journée terminée, les membres de la famille, est triste et froid. Le mari ne s'y plaît guère; il le quitte bientôt et va au dehors, attiré par des distractions malsaines.

Et les enfants? — Les pauvres enfants partent le matin en classe, prennent leur repas de midi à la cantine scolaire, et à quatre heures, se trouvent dans la rue, exposés aux dangers de toutes sortes ; ils y resteront jusqu'au retour de la mère. Comment cette dernière pourrait-elle, dans ces conditions, initier ses filles à la tenue du ménage?

La femme à l'atelier, les enfants dans la rue, le foyer désert, voila véritablement une plaie sociale.

Il est désirable, assurément, que la femme puisse, par son travail, accroître le budget familial. Mais n'est-elle pas épouse et mère avant tout, et son devoir essentiel n'est-il pas de tenir sa maison propre et coquette et de s'occuper avec une attention toujours en éveil de l'éducation de ses enfants? Si elle a des loisirs, rien ne s'oppose à ce qu'elle travaille à domicile pour le compte d'un patron. (Malheureusement, le travail à domicile est peu rétribué. Une loi a été votée en 1915, en vue de la fixation d'un salaire minimum ; mais cette loi n'est pas encore partout appliquée.) La place de la femme est à la maison, et, si elle est active, elle gagnera plus, en définitive, à rester chez elle qu'à aller à l'atelier ou au magasin.

Et quel plaisir aussi y trouvera-t-elle, et, du même coup, procurera-t-elle aux siens ! La maison sera ornée

simplement et gentiment : des rideaux bien blancs seront mis aux fenêtres ; un modeste bouquet de fleurs sera placé sur la table. Le mari s'y plaira, le soir, et y restera. Les enfants y trouveront le *nid* où s'épanouira leur bonheur, la douce ambiance qui favorisera en eux le développement de bons sentiments.

La femme à la maison, c'est le foyer réchauffé et devenu accueillant, la famille consolidée, unie, vivant d'une vie normale.

Mais, en attendant qu'une telle amélioration se soit produite, il est nécessaire que l'école travaille sans relâche à préparer les jeunes filles au rôle important qu'elles auront à remplir plus tard, dans leur ménage et au milieu de leurs enfants. Cette nouvelle tâche, nos institutrices l'accepteront joyeusement, en songeant à tout le bien qu'elles pourront ainsi réaliser. Il n'en est pas une seule qui ne sache que c'est la femme qui fait la prospérité ou la ruine d'une maison, et qui en est, de cette sorte, le bon ange ou le mauvais génie.

II. — L'enseignement ménager doit s'appuyer sur celui des sciences

L'enseignement ménager, avons-nous dit, doit se dégager de l'enseignement des sciences. S'il ne s'appuyait pas sur des principes scientifiques, et si ces principes ne venaient pas l'éclairer, il serait routinier et empirique, ne comprendrait que des recettes et des formules, rapidement apprises et non moins vite oubliées. L'esprit ne retient que ce qu'il a bien saisi.

Pour préparer d'actives et intelligentes ménagères, il faut nécessairement faire connaître aux jeunes filles la raison, le pourquoi des opérations diverses qui leur sont recommandées et qu'elles auront à exécuter. Quelques exemples : Pour conserver les œufs, on les immerge dans un récipient rempli de chaux, ou bien on remplit de sable, de cendre ou de son la caisse qui les contient. Pourquoi? — La coquille de l'œuf est poreuse ; elle est traversée par l'air, qui transporte avec lui des germes de décomposition. D'où la nécessité de soustraire les œufs à l'action de l'air

— Il faut un feu doux pour faire le pot-au-feu. Pourquoi? — La viande contient de l'albumine ; sous l'action d'un feu vif, cette albumine, comme l'albumine de l'œuf, se coagule ; elle enrobe la viande, dont les sucs ne peuvent ainsi se mélanger au bouillon. — Il faut bien se garder de faire usage du biberon à long tube. Pourquoi? — Le lait s'attache aux parois intérieures du tube, qu'il est impossible de nettoyer ; il fermente et donne naissance à des végétations, à des microbes qui occasionnent de graves désordres dans l'intestin du jeune enfant.

Si la ménagère comprend bien la raison des procédés qu'elle emploie, elle remplira sa tâche quotidienne avec intelligence et avec goût. Si elle a une fille, elle aimera à lui enseigner ce que l'école lui a enseigné à elle-même.

III. — La pratique jointe à la théorie

Un enseignement ménager purement théorique risquerait de ne laisser que des traces peu durables dans l'esprit des élèves ; il sera bien plus profitable s'il comprend, parallèlement à la théorie, des exercices pratiques. Ces exercices pratiques, qui viennent préciser et confirmer les notions apprises, ont été jusqu'alors trop négligés. On les a perdus de vue bien souvent, ou on ne leur a accordé qu'une part vraiment insuffisante. Car, et ce serait une erreur de le croire, ils ne constituent pas une innovation ; ils sont prescrits par les instructions officielles qui accompagnent les programmes. « Le travail manuel des filles, disent ces instructions, comporte, outre les ouvrages de couture et de coupe, un certain nombre de leçons, de conseils, d'exercices au moyen desquels la maîtresse se proposera, non pas de faire un cours régulier d'économie domestique, mais d'inspirer aux jeunes filles, par *un grand nombre d'exemples pratiques*, l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles ou dangereux. »

Des exercices pratiques sont donc indispensables à l'école, si nous voulons que l'enseignement ménager soit aussi efficace qu'il peut l'être. Les élèves n'apprendront

pas seulement comment on prépare un repas, comment on procède au lessivage, au repassage, au raccommodage ; elles mettront vraiment la main à la pâte ; elles feront la cuisine, elles se livreront aux différentes opérations que comporte une lessive ; elles repasseront ; elles raccommoderont le linge et les vêtements. L'école créera ainsi en elles de bonnes habitudes, que le temps, nous aimons à l'espérer, ne fera que fortifier.

IV. — Par qui sera donné l'enseignement ménager

Cet enseignement sera donné par les institutrices de l'école, et non par des maîtresses spéciales. Pour des raisons d'économie? Non, mais parce que cet enseignement ne nous paraît devoir être utilement donné que par le personnel de l'école.

Presque toutes nos institutrices ont une compétence indiscutable en matière d'enseignement ménager, et celles qui, à cet égard, ne se reconnaissent pas une aptitude suffisante, sont toutes disposées à acquérir les connaissances qui leur manquent. Lorsque fut organisé l'enseignement ménager pratique dans les cantons de Sceaux, de Vanves et de Villejuif, et plus tard, à Paris, dans les VI^e^ et XIV^e^ arrondissements, nous pûmes constater l'absolue bonne volonté du personnel féminin. Pas une directrice, pas une institutrice qui ne fût heureuse de coopérer à une œuvre jugée par toutes comme devant être féconde en résultats. Dans un certain nombre de départements, et notamment ceux de l'Allier et de la Haute-Marne, même empressement, même élan. « Et moi aussi je suis ménagère », écrit une institutrice de la Haute-Marne à son Inspecteur d'Académie. « Voilà, ajoute ce dernier, un cri de femme beau comme un cri d'artiste ; et c'est un cri d'artiste aussi. La vie de famille est à organiser et à réussir, tous les jours, comme une œuvre d'art. L'institutrice s'honore qui a le souci lucide, et le goût féminin, maternel, de la préparer [1]. »

1. Blanguernon. *Pour l'école vivante.* Manuel Général de l'Instruction primaire, année 1911-1913.

Donné par les institutrices elles-mêmes, l'enseignement ménager pratique se trouve rehaussé aux yeux des élèves. Les jeunes filles, et non les moins studieuses, sont portées à dédaigner un peu les travaux manuels, et beaucoup d'entre elles, qui craignent de se salir les mains, feraient volontiers les « demoiselles ». Mais, quoi, la maîtresse, une femme instruite, distinguée, n'hésite pas à s'occuper de cuisine, à nettoyer, laver, repasser, raccommoder.... Pourquoi ne feraient-elles pas comme elle? Le sot dédain s'évanouit, et bien souvent, le soir, à la maison, — heureuse influence de l'exemple, — la fillette se montre plus simple et plus active, plus complaisante aussi pour sa mère.

D'autre part, les institutrices seules sont vraiment aptes à donner l'enseignement ménager d'une manière rationnelle. Elles savent, — ce que ne pourraient faire ni une cuisinière ni une blanchisseuse de profession, — appuyer une leçon sur des principes scientifiques, justifier un procédé ou une manipulation, motiver la composition d'un menu. Qui, mieux qu'elles, serait en mesure d'éclairer la pratique par la théorie?

V. — La journée d'enseignement ménager

Un jour par semaine, — le samedi, par exemple, — peut être consacré tout entier à l'enseignement ménager. Les élèves du cours supérieur (et du cours complémentaire, là où existe ce cours) sont constituées, suivant l'importance de l'école, en une *classe ménagère* ou en une *section ménagère*. A la séance du matin, ont lieu les exercices pratiques; à celle du soir, les exercices théoriques.

Supposons que les élèves appelées à suivre l'enseignement ménager du samedi soient au nombre de quarante, — chiffre qui peut être considéré comme un maximum. Ces élèves sont réparties en quatre groupes ou équipes de dix chacune, occupés simultanément à la cuisine et au nettoyage, au lessivage, au repassage, au raccommodage. Un roulement étant établi, chaque groupe, dans le courant du mois, se livre aux divers travaux qui viennent d'être énumérés.

Les quatre équipes travaillent à la fois, sous la direction de l'institutrice du cours supérieur, assistée de la directrice, quand cette dernière est déchargée de classe. Les élèves du groupe de la cuisine épluchent les légumes, préparent les aliments, en surveillent la cuisson, puis servent le déjeûner, — *leur* déjeûner, — auquel elles ne manquent pas de faire honneur ; elles lavent ensuite la vaisselle et mettent tout en ordre dans la pièce. Parfois, au commencement de la séance, quelques élèves sont allées au marché, avec la directrice, et ont fait elles-mêmes l'achat des légumes, de la viande ou du poisson. Le prix de revient du repas par personne est toujours exactement établi. Les élèves apprennent à tenir une petite comptabilité ménagère. Chacune d'elles, à quelque groupe qu'elle appartienne, a d'ailleurs un carnet destiné à recevoir les notes qu'elle devra prendre au cours de l'exercice.

La maîtresse s'ingénie à faire établir des menus variés, composés d'une manière rationnelle, toujours peu coûteux et substantiels. Elle montre à ses élèves que tout repas, pour assurer une nourriture *complète*, doit comprendre, et cela dans des proportions qu'elle indique, des aliments azotés, comme le gluten des céréales, les œufs et la viande, des aliments gras, tels que le beurre, le saindoux et l'huile, des aliments hydrocarbonés, comme la fécule des pommes de terre et le sucre des fruits. Aussi, ne manque-t-elle jamais de faire connaître aux élèves la valeur nutritive d'une denrée alimentaire, de leur donner la raison de la composition d'un menu (et même de toute une succession de menus), de leur montrer la nécessité d'établir l' « équilibre hygiénique des menus », suivant l'expression de M. René Leblanc.

Les élèves des trois autres groupes sont occupées au lessivage, au repassage, au raccommodage. Active, vigilante, la maîtresse va d'un groupe à l'autre. Les jeunes filles ont d'ordinaire une préférence marquée pour les travaux de la cuisine, et la séance est toujours trop courte à leurs yeux. Le lessivage et le repassage ont également pour elles assez d'attrait. Par contre, elles n'aiment guère le raccommodage, et, volontiers, s'abstiendraient de venir à l'école le jour où elles doivent raccommoder. (A A...-C..., la directrice dut décider que toute élève

absente à la séance de raccommodage se verrait dans l'obligation d'assister à celle du samedi suivant). Le raccommodage ne plaît pas. Les mères elles-mêmes le dédaignent. « Dans la plupart des ménages ouvriers, disent quelques directrices, la femme ne raccommode plus. Un tablier, une chemise, un corsage, des bas sont-ils déchirés, elle les jette au rebut et en achète d'autres. » N'est-ce pas une raison pour que l'école insiste tout particulièrement sur l'utilité et sur l'étude du raccommodage?

Dans les écoles de filles à une seule classe, l'institutrice a peu d'élèves dans sa section ménagère, mais sa tâche est plus difficile que celle de la maîtresse dont toute la classe suit l'enseignement ménager, car elle doit s'occuper en même temps des deux autres cours de l'école.

Le cours supérieur seul participe aux travaux pratiques dont il vient d'être parlé. Cependant, il n'est pas impossible de faire exécuter, le même jour, aux élèves des autres classes divers travaux de propreté, par exemple, le nettoyage des boutons de porte, l'encausticage du bureau et de l'armoire-bibliothèque, l'application de plombagine sur le poêle, l'enlèvement de quelques taches sur les vêtements.

La séance du soir est consacrée aux exercices théoriques d'enseignement ménager, qui se rattachent tout naturellement aux travaux de la matinée. Le retour sur les divers travaux exécutés aura pour effet de laisser une impression plus forte et plus durable dans l'esprit des élèves. Ces exercices théoriques comprendront : une lecture relative à la tenue du ménage ou à l'hygiène, une leçon de sciences, de laquelle se dégageront quelques principes dont on a déjà vu l'application, une rédaction relative à l'emploi de la matinée ; un problème se rapportant aux dépenses ordinairement faites dans un ménage.

Si la maîtresse le juge possible ou nécessaire, l'une des leçons de couture et de coupe de la semaine pourra trouver place le samedi soir, — peut-être même le samedi matin, la durée de la séance de raccommodage étant un peu réduite. Les autres leçons d'enseignement manuel (au total : 2 h. 1 /2 par semaine) auront lieu aux jours où elles doivent être faites d'après l'emploi du temps.

Pour que la matinée du samedi puisse demeurer libre

et que les divers enseignements qui viennent d'être indiqués soient groupés dans la soirée, une simple modification de l'emploi du temps suffit. Les matières qui n'ont aucun rapport avec l'enseignement ménager, — l'histoire, la géographie, l'instruction civique, la gymnastique, — sont reportées à un autre jour de la semaine.

Tel sera l'emploi de la *journée ménagère*.

Il n'est point ainsi créé d'heures supplémentaires, soit après quatre heures, soit le jeudi, pour assurer à l'enseignement ménager le temps qui lui est nécessaire. Cet enseignement ne demeure pas en marge de l'horaire suivi dans l'école ; il fait corps avec tous les autres enseignements.

Une telle organisation, déjà adoptée dans un grand nombre d'écoles de filles de la Seine, est à la fois simple et pratique. Elle a surtout le grand avantage de permettre à *toutes* les élèves de la première classe ou du premier cours de bénéficier de l'enseignement ménager. Il est certes désirable que des écoles ménagères spéciales, — permanentes ou temporaires, fixes ou ambulantes, — soient créées ; elles contribueront à mettre en honneur une science encore trop ignorée ou trop dédaignée ; mais elles ne seront jamais fréquentées que par une minorité de jeunes filles. Toutes les élèves, au contraire, sont appelées à participer aux exercices de la journée ménagère.

Dans quels locaux auront lieu les travaux pratiques? La cuisine, et peut-être aussi la lessive, seront faites dans la salle de la cantine scolaire ; le repassage et le raccommodage seront établis dans une pièce voisine, le préau, par exemple, ou dans une salle de classe inoccupée. La maîtresse, qui en toute chose fera preuve d'initiative, saura bien utiliser la place disponible.

Mais il faut de l'argent pour organiser ces travaux. Où le trouvera-t-on? — Il n'est pas une municipalité qui, en présence du dévouement des maîtresses, des résultats déjà obtenus et qu'il y aura lieu d'accroître, ne se refuse à voter une allocation annuelle, qui, au début, sera augmentée d'une centaine de francs pour le paiement des frais de premier établissement. Dans certaines localités, les élèves pourront apporter elles-mêmes les légumes.

Ailleurs, si l'allocation municipale est trop modique, elles verseront une petite cotisation hebdomadaire pour le paiement du déjeûner à préparer, cotisation dont la maîtresse, avec son tact habituel, saura dispenser les élèves pauvres. Les familles d'ailleurs, là où ont été établis les exercices pratiques d'enseignement ménager, ne tardent pas à se montrer favorables à l'œuvre entreprise et sont toutes disposées à faciliter la tâche de l'institutrice. Un certain nombre d'entre elles ont même déjà adressé à cette dernière de précieux témoignages de reconnaissance. L'école acquiert ainsi un titre de plus à l'estime publique.

L'organisation de la journée ménagère n'est donnée ici qu'à titre d'indication. Elle doit demeurer souple, modifiable à volonté, d'une adaptation facile à chaque école.

VI. — La puériculture

Il est utile que des notions de puériculture viennent s'ajouter à l'enseignement ménager proprement dit. Les jeunes filles, un jour, seront mères. Que de conseils à leur donner au sujet des soins de propreté nécessaires aux tout jeunes enfants, de l'alimentation qui convient au premier âge, et qui, actuellement, est souvent excessive et mal réglée ! Que de préjugés aussi à combattre ! Dans les campagnes et dans les quartiers urbains les plus pauvres, ne voit-on pas le nourrisson emmaillotté trop étroitement? Ne laisse-t-on pas sur sa tête une calotte de crasse, que l'on juge d'ailleurs indispensable à sa santé? Ne lui met-on pas dans la bouche un suçon de linge trempé dans du vin, en vue de faciliter la dentition? Ne le fait-on pas *manger ?...*

On ne songe pas assez que la frêle existence de l'enfant est à la merci de la mère, qui, souvent, est une femme négligente ou ignorante.

Si l'école ne donne pas aux jeunes filles des conseils sur l'art d'élever les jeunes enfants, si elle ne leur fait pas connaître les négligences, les maladresses, les préjugés dont ces enfants peuvent être victimes, elles procéde-

ront, le moment venu, comme elles verront procéder leurs voisines, ou comme le leur dira leur mère. Et chaque année, de nombreux bébés, comme d'habitude, succomberont !...

L'instinct maternel ne suffit pas ; il faut qu'il soit guidé par la science.

La maîtresse consacrera un peu de temps chaque semaine à l'enseignement de la puériculture. Une grande poupée articulée lui servira à montrer comment on emmaillotte, comment on tient, comment on couche un nouveau-né. Avec l'autorisation de ses chefs, elle fera visiter une crèche à ses grandes élèves, les conduira aux consultations de nourrissons, si un service de ce genre existe dans la localité.

On se récriera peut-être, et on trouvera qu'il est choquant ou tout au moins prématuré d'appeler sur les questions de puériculture l'attention des élèves. Une telle objection est ridicule et vieillotte. Les jeunes filles voient tous les jours des mères qui allaitent leurs enfants ou leur donnent des soins de propreté. Est-ce que cet habituel tableau, toujours plein de charme, est de nature à blesser leur pudeur? Pourquoi vouloir les maintenir dans une ignorance qui sera plus tard très vivement préjudiciable à de jeunes enfants, et par suite à la société tout entière? Elles sont de futures mamans, — et celles qui ont à soigner, en l'absence de leur mère, le petit frère ou la petite sœur, sont même déjà des mamans. Rôle sacré, auquel l'école, sans hésitation, doit les préparer.

Conclusion

La diffusion de l'enseignement ménager et de la puériculture se fera à l'école et par l'école. Voilà l'œuvre éminemment utile qui s'offre à l'activité et au dévouement des institutrices. Cette œuvre, entrevue seulement ou à peine encore ébauchée, sera un jour, nous l'espérons, en pleine voie de développement. Et ce jour-là, un très grand progrès social aura été réalisé. La femme, instruite de ses devoirs de ménagère et de mère, consciente de sa respon-

sabillté, fière de son admirable rôle, sera vraiment l'âme du foyer. Elle fera régner autour d'elle le bien-être et la joie ; elle exercera l'influence la plus bienfaisante sur son mari et sur ses enfants, dont elle élèvera la moralité. Tant vaut la mère, tant vaut la famille. Et nous pouvons ajouter : Tant vaut la famille, tant vaut la société.

= Sujets à traiter =

I. — *Montrez que de simples notions théoriques sur l'économie domestique ne suffiraient pas pour préparer une jeune fille à remplir plus tard son rôle de ménagère. — Que faut-il joindre aux notions théoriques ?*

II. — *La* journée ménagère. — *Son organisation. — Son programme. — Ses avantages.*

III. — *Montrez, à l'aide de quelques exemples, que l'enseignement ménager donné à l'école primaire doit trouver son point d'appui dans l'enseignement des notions élémentaires de sciences.*

IV. — *Quelles peuvent être, à votre avis, les heureuses conséquences, dans les familles ouvrières, d'un enseignement ménager bien compris ?*

CHAPITRE XXIX

L'ENSEIGNEMENT ANTIALCOOLIQUE

I. — Le péril alcoolique. — Nécessité de combattre l'alcoolisme

Le péril alcoolique, signalé en France il y a une quarantaine d'années, mais plus particulièrement il y a vingt ans, existe toujours, et nous ne devons pas perdre de vue que nous avons le triste privilège d'être la nation la plus alcoolisée du globe.

Des efforts ont pourtant été tentés de divers côtés, surtout par les « Sociétés » et les « Ligues » contre l'alcoolisme, par l'enseignement public à ses divers degrés. Le fléau n'a pas augmenté d'intensité ; il est demeuré à peu près stationnaire, paraît-il. C'est un résultat, sans doute, mais combien insuffisant !

Nul ne peut nier cependant que l'alcoolisme ne soit un fléau redoutable, dont les terribles effets atteignent la famille, l'armée, la société et la race.

La famille de l'alcoolique n'est-elle pas, en effet, troublée dans sa sécurité, dans ses plus profondes affections, réduite à la gêne, à la misère, parfois même à la mendicité?

Ne voit-on pas, dans certaines parties de la France, l'armée menacée à sa base même, c'est-à-dire dans son recrutement? L'alcool exerce ses ravages dans quelques-unes de nos belles provinces : la Normandie, la Bretagne, la Picardie, le Maine, une partie de la Lorraine. La population y décroît d'une manière sensible (en Normandie, par exemple : 200.000 habitants de moins en vingt-cinq ans). « Les enfants meurent au berceau. Les conscrits deviennent impropres au service militaire. L'autorité mili-

taire calcule que l'alcool fait perdre à la France un corps d'armée chaque année [1]. »

La société n'est-elle pas affaiblie par la perte résultant des jours de chômage, par les frais d'assistance aux malades et aux aliénés dans les hôpitaux et les asiles, par la répression des délits? Cela se chiffre par milliards.

Et la race n'est-elle pas menacée de dégénérescence? Les enfants d'alcooliques sont des rachitiques, des tuberculeux, des scrofuleux, des épileptiques... » L'alcoolisme, — dit la circulaire ministérielle du 9 mars 1897, — ne frappe pas seulement celui qui boit, en ruinant sa santé et son intelligence, en le poussant souvent à la folie et au suicide ; il frappe autour de lui tous ceux dont l'existence est liée à la sienne. Et l'alcoolisme ne borne pas ses ravages à la génération présente, *il menace de vicier dans son germe la génération de demain.* »

Une croisade est nécessaire pour lutter contre le fléau.

Les écoles sont les meilleurs foyers de propagande antialcoolique. On a constaté que les pays dans lesquels la lutte contre l'alcool a été le plus active et où le fléau a été enrayé, sont les pays protestants, c'est-à-dire les pays à forte instruction primaire (Suède, Norvège, Suisse, États-Unis...). Mais là aussi, il faut bien le dire, les pasteurs protestants ont secondé très activement les instituteurs.

« Le salut viendra de l'école », dit *l'Etoile bleue*, organe de la Ligue nationale contre l'alcoolisme. Sans doute, l'école peut beaucoup. Les premières impressions que reçoit l'enfant sont généralement durables, et si, en sortant de l'école, il emporte l'horreur de l'ivrognerie et de l'alcoolisme, il y a de fortes présomptions pour qu'il observe plus tard les règles de la tempérance.

N'exagérons rien pourtant. Bien des enfants se montrent peu assidus, et nos leçons portent-elles toujours leurs fruits?

Puis, les élèves quittent l'école vers l'âge de douze ou treize ans, et c'est la période critique qui commence pour eux, période qui s'étend de treize à vingt ans, et qui est

1. *Gravité du péril alcoolique.* Ligue Nationale contre l'alcoolisme (127, Boulevard Saint-Germain, Paris, VI[e]).

d'une importance capitale au point de vue de la formation des habitudes. C'est le moment où l'enfant cesse d'être sous la direction du maître, tend à échapper à celle des siens, devient libre, et est exposé à toutes les tentations.

Mais il fréquentera le cours d'adultes, dira-t-on. Sans doute, et il serait désirable qu'il en fût ainsi. Malheureusement, les cours d'adultes n'existent pas partout, et là où ils existent, ils sont surtout suivis par des jeunes gens qui ont été les meilleurs élèves de l'école du jour, déjà assez instruits, par conséquent, laborieux et sérieux. Les autres, — et c'est le grand nombre, — nous échappent.

N'est-ce pas une raison de plus pour insister tout particulièrement sur l'enseignement antialcoolique à l'école du jour?

Cet enseignement est d'ailleurs *obligatoire*. « L'enseignement antialcoolique ne doit pas être considéré comme un enseignement accessoire ou facultatif. Il doit avoir dans nos programmes une place officielle au même titre que la grammaire ou l'arithmétique. » (Circulaire ministérielle du 12 novembre 1900.)

II. — L'enseignement antialcoolique à l'école du jour. — Régularité et continuité de cet enseignement. — Etendue du programme

Il résulte de ce qui précède que l'enseignement antialcoolique doit être donné d'une manière régulière et continue, contrairement à l'opinion de certains maîtres. Nous avons en effet, entendu parfois les paroles suivantes : « Je donne, cet enseignement toutes les fois que l'occasion me paraît s'y prêter... Je fais des leçons d'antialcoolisme de temps à autre... Cet enseignement n'a point de place dans l'emploi du temps de mon école... »

Qu'attendre d'un enseignement aussi intermittent et dont l'existence est aussi incertaine?

Il importe aussi que chaque maître se rende bien compte de l'*étendue* du programme d'enseignement antialcoolique, qu'il n'en omette ou néglige aucune partie.

L'arrêté du 9 mars 1897 a fixé ce programme. Il le rattache : 1° à la *morale* (Sobriété et tempérance. — Dangers de l'alcoolisme ; affaiblissement de l'intelligence, de la volonté ; ruine de la santé ; — violation des devoirs envers les autres hommes (paresse, violence, etc.) ; 2° *aux sciences physiques et naturelles* (Des boissons : *a.* L'eau ; *b.* Boissons aromatiques (thé, café) ; *c.* Boissons fermentées (cidre, bière, vin) : action des boissons fermentées ; effets nuisibles de l'*abus* de ces boissons sur la santé ; *d.* Boissons distillées (alcool) ; effets nuisibles de leur *usage habituel ; e.* Boissons distillées additionnées d'essence (absinthes) : graves dangers de leur *usage*. Influence de l'alcoolisme des parents sur la santé des enfants).

Le programme d'antialcoolisme ne constitue donc pas un programme absolument distinct ; il forme comme une annexe de celui de la morale et de celui des sciences. Ce rattachement est tout naturel, et l'on conçoit aisément que si l'enseignement antialcoolique complète les deux autres enseignements, ces derniers, en retour, lui servent de point d'appui et l'éclairent. Là encore, les *applications* (effets de l'alcoolisme) se dégagent des principes exposés.

En outre, l'arrêté précité prescrit aux maîtres d'ajouter : 1° aux exercices de langue française : quelques dictées et quelques sujets de rédaction relatifs à l'alcoolisme ; 2° aux exercices de calcul : quelques problèmes relatifs aux pertes causées par l'usage des boissons alcooliques.

Il est nécessaire aussi de rendre l'enseignement antialcoolique en quelque sorte permanent, par l'affichage, dans la classe, de maximes antialcooliques, en petit nombre (3 ou 4 à la fois), qui seraient renouvelées chaque semaine ou chaque mois.

III. — Utilité particulière de l'enseignement antialcoolique dans les écoles de filles

Nous avons dû, plus d'une fois, insister auprès de quelques institutrices sur l'utilité particulière de l'enseignement antialcoolique dans les écoles de filles. « C'est aux garçons que convient cet enseignement ! » affirmaient-elles. Sans doute ; mais il convient aussi et surtout aux filles. N'est-

ce pas la femme qui souffre le plus de l'alcoolisme? Et ne doit-elle pas être préparée à lutter contre un fléau qui, souvent, la rend bien malheureuse? Dans les pays d'ailleurs où la campagne antialcoolique a été menée avec le plus d'activité et de persévérance (Angleterre, Suède, Norvège, Suisse...), la coopération féminine a contribué dans une large mesure à en assurer le succès.

Les principales raisons qui montrent la nécessité de donner l'enseignement antialcoolique dans les écoles de filles sont les suivantes :

1° La femme est moins sujette à s'enivrer que l'homme, sans doute. Mais il y a beaucoup de femmes qui boivent ; elles y mettent tout simplement un peu plus de réserve que les hommes. (Il y a eu, pendant la première période de la guerre de 1914, une telle recrudescence de l'alcoolisme féminin que le gouvernement dut menacer un certain nombre de femmes de mobilisés du retrait de leur allocation).

Que l'on considère aussi les idées reçues, les habitudes prises dans les familles. On boit de l'alcool, parce que, — croit-on, — cela « réchauffe », cela « fortifie ». Et, de même, « une bonne petite liqueur de ménage, — se plaît-on à dire, — ne saurait faire de mal. » Mais cette liqueur, prétendue inoffensive, laisse des souvenirs tentateurs. Et, sans s'en douter, la femme prend le goût de l'alcool et le répand autour d'elle.

N'est-il pas nécessaire de lui indiquer, à l'avance, le danger qu'elle peut ainsi courir, et faire courir aux siens? L'*ignorance* est une des causes principales de l'alcoolisme.

2° La jeune fille sera plus tard mère de famille, et la mère de famille n'est-elle pas la première institutrice de ses enfants? Comment pourrait-elle les préserver du danger de l'alcoolisme si elle ignorait elle-même ce danger? Qui, mieux qu'elle, enseignera la tempérance? Le mot de Paul Bert est toujours vrai : « Instruisez un garçon, vous ne faites qu'un homme instruit ; instruisez une fille, vous instruisez toute une famille. »

« Il faut que les élèves, dans les écoles de filles, — lit-on dans le Rapport annexé à la circulaire ministérielle du 2 août 1895, — puissent, un jour, par des conseils judicieux, *appuyés sur des connaissances précises*, mettre en

garde contre le fléau, leurs frères, leurs maris, leurs enfants. »

3° L'alcoolisme fait de la femme une martyre. Si son mari dépense au cabaret la paye de la semaine, elle n'a plus de pain à donner à ses enfants, et elle en souffre cruellement dans son cœur de mère. Souvent aussi, l'homme arrive ivre et furieux au logis et la frappe. Il est de pauvres femmes dont la vie est un enfer.

N'y a-t-il pas lieu de mettre les jeunes filles, par avance, en état de défense, en quelque sorte, de leur fournir les moyens qui leur permettront de lutter contre un fléau dont elles seraient les principales victimes?

« Négligez l'éducation de la femme sur la question de l'alcoolisme, dit le « *Petit Manuel du ligueur* », et vous la verrez plus tard se lier à un buveur qui lui fera l'existence bien dure, avec qui elle sera bien malheureuse, et qui la rendra mère d'enfants dégénérés[1]. »

IV. — Sur quelles facultés faut-il agir ? Création de « Sections Cadettes » de la Ligue nationale contre l'alcoolisme

Inspirer à l'enfant l'horreur de l'alcoolisme, tel est le but à atteindre. Sur quelles facultés faut-il agir?

a) **Sur la sensibilité.** — Un enseignement qui impressionne vivement l'enfant, qui l'émeut, ne saurait manquer d'être un enseignement profitable. Les maîtres peuvent recourir, dans ce but, aux lectures, aux récits, au commentaire de tableaux muraux (exemple : tableau mural du Dr Galtier-Boissière), à l'explication et à la distribution de gravures relatives à l'alcoolisme.

b) **Sur l'intelligence.** — « Il faut *convaincre* encore plus qu'enseigner » : c'est là une des recommandations de la circulaire ministérielle du 9 mars 1897. Il ne suffit pas, en effet, de dire à l'enfant que l'alcool est nuisible, il faut encore lui dire *en quoi* et *pourquoi* il est nuisible, lui parler de l'action de l'alcool sur nos organes.

1. V. la circulaire ministérielle du 10 décembre 1916.

c) **Sur la volonté.** — Aucun résultat ne serait certain, si nous ne cherchions, en outre, à agir sur la volonté de l'enfant.

Que faisons-nous pour l'enseignement de la mutualité? Nous ne nous bornons pas à dire à l'enfant : « Sois économe, sois prévoyant, sois bon pour autrui. » Nous cherchons à lui faire prendre l'habitude de l'économie, de la prévoyance, de la bonté, en l'engageant à entrer dans une Société de mutualité scolaire.

De même, il y aurait un grand intérêt à constituer dans chaque école une Société de tempérance (par exemple, une section cadette de la Ligue nationale contre l'alcoolisme, dont il est facile de se procurer les statuts) et d'inciter les enfants âgés de plus de dix ans à en faire partie. La création de Sociétés de ce genre est d'ailleurs recommandée par les circulaires ministérielles du 9 mars 1897 et du 10 décembre 1916.

Membre d'une société de tempérance, l'adolescent sent sa volonté mieux étayée et plus forte; il résiste plus facilement aux multiples tentations du dehors. « Bien vite aussi, il comprend, ainsi que le dit excellemment M. J. Steeg, que le meilleur moyen de *faire l'homme* n'est pas de fumer et de boire, mais de tenir sa parole, de montrer de la volonté, de faire preuve de fermeté et de caractère [1]. »

V. — L'enseignement antialcoolique aux cours d'adultes, aux réunions du dimanche et aux conférences populaires

Si l'enseignement antialcoolique doit porter ses fruits, c'est surtout quand il s'adresse à des jeunes gens et à des jeunes filles âgés de treize à vingt ans. Les maîtres et maîtresses ne peuvent songer à donner à cet égard un enseignement absolument complet ; ils se borneront à développer les questions les plus importantes du programme d'antialcoolisme ; ils auront recours à des récits, feront la lecture de faits divers relatifs aux crimes de l'alcoolisme, recueillis dans les journaux. Ils s'applique-

1. *Les dangers de l'alcoolisme*, Libr. F. Nathan.

ront notamment à combattre certains préjugés très répandus. (Exemples : L'alcool *nourrit*... L'alcool *fortifie*... L'eau-de-vie fabriquée dans les campagnes est bonne, parce qu'elle est *naturelle*...). A l'appui de leurs causeries, ils pourront faire quelques expériences faciles : (Tremper un morceau de viande crue dans un verre d'eau-de-vie : la viande en sort racornie à sa surface. — Faire avaler une cuillerée d'eau-de-vie à un lapin ou à un cobaye : l'animal ne tarde pas à mourir. — Réunir deux bocaux contenant des poissons, puis, verser dans l'un six gouttes d'essence d'absinthe et dans l'autre six gouttes d'acide prussique: les poissons meurent, mais ceux qui ont absorbé l'essence d'absinthe meurent plus rapidement que les autres).

Nous ne saurions également trop engager les instituteurs à solliciter, toutes les fois qu'il est possible, la collaboration du médecin, du vétérinaire ou du pharmacien, dont la parole autorisée sera toujours écoutée avec une grande attention.

Il sera bon aussi de joindre aux leçons et aux causeries quelques conférences avec projections lumineuses. Quand les vues sont nettes, bien choisies, ces sortes de conférences frappent vivement l'imagination et la sensibilité des assistants.

Enfin, ajouterons-nous que le maître, relativement à la tempérance, doit lui-même prêcher d'exemple? Quel pourrait-être le résultat de son enseignement si ses actes étaient en contradiction avec ses leçons ou ses conseils?

VI. — Moyens indirects à employer à l'école du jour pour combattre l'alcoolisme

A. — Écoles de garçons. — Il importe, à cet égard, de trouver des dérivatifs, d'opposer, — par avance, — de saines passions à la passion avilissante de l'alcoolisme.

Les moyens auxquels les maîtres peuvent avoir recours nous paraissent être les suivants :

1° Faire aimer la lecture. — La lecture n'est pas seulement un agréable passe-temps; elle instruit et elle élève l'âme. Il n'est guère probable que le jeune homme, que l'ouvrier qui aime la lecture soit un assidu du café ou du cabaret.

2° Donner le goût des promenades. — Une promenade à la campagne, le dimanche, en famille, n'est-ce pas une distraction charmante? — et n'est-ce pas aussi « le meilleur des apéritifs »? comme le disait récemment un maître, dans une conférence.

3° Organiser des sociétés de tir, de gymnastique, de musique. — Les jeunes gens trouvent dans leur admission dans ces Sociétés le moyen de dépenser utilement leur activité. Seuls d'ailleurs ceux qui sont tempérants se distinguent par leur habileté dans les Sociétés de tir et de gymnastique.

4° Répandre de plus en plus l'idée de la mutualité scolaire. — C'est agir à la fois dans l'intérêt des enfants et dans l'intérêt de la société que de recruter le plus grand nombre possible d'adhérents à la mutualité scolaire.

Le jeune homme économe et prévoyant ne sera pas tenté d'aller dépenser son argent au cabaret. On l'a dit avec raison : « Un mutualiste est un homme gagné à la tempérance. »

5° Encourager la fréquentation des patronages. — Les jeunes gens trouvent aux patronages un grand nombre de distractions saines et variées : promenades, jeux, représentations théâtrales, auditions musicales, etc. Ils s'y plaisent, et combien est plus profitable pour eux la fréquentation des patronages que celle des cafés-concerts ou autres établissements du même genre !

B. — ÉCOLES DE FILLES. — Le moyen suivant est particulier aux écoles de filles :

Développer le goût chez les jeunes filles ; les initier à l'enseignement ménager. — Si le logis, tout modeste qu'il est, a un aspect agréable et même coquet ; si les enfants sont proprement tenus, la femme souriante, l'ouvrier se plaît dans son intérieur et ne songe pas à le quitter, le soir, pour aller au café ou au cabaret. Il y reste, parce que tout l'y retient.

Si, d'autre part, la femme, toujours active et avisée, ne craint pas de se lever de bonne heure le matin pour préparer une bonne soupe à son mari, ce dernier s'abstiendra de

prendre un petit verre d'eau-de-vie, avant de partir à son travail, — habitude funeste qui existe dans un grand nombre de familles d'ouvriers. Elle prend cette peine sans regret : ne sait-elle pas qu'elle contribue ainsi à assurer le bonheur des siens?

VII. — Conclusion

Donner l'enseignement antialcoolique d'une manière régulière et avec conviction, c'est *faire œuvre de bien public.*

Cet enseignement est actuellement absolument nécessaire. Il n'existait pas autrefois, et dans trente ans, dans cinquante ans d'ici, il n'aura peut-être plus sa raison d'être. Mais aujourd'hui il répond à un véritable besoin social.

Il est des maîtres sceptiques qui doutent de l'efficacité de l'enseignement antialcoolique. En présence des ravages du fléau, faut-il donc se croiser les bras et se taire? Le véritable éducateur est optimiste ; il n'ergote pas ; il agit et il espère. Sa devise serait volontiers celle du vieil Horace :

Faites votre devoir, et laissez faire aux dieux.

C'est par des efforts incessamment renouvelés, par l'enseignement donné à l'école du jour, par les causeries faites aux cours du soir et en dehors de l'école, que cette vérité pourtant si élémentaire : « l'alcool est un poison » entrera peu à peu dans les esprits.

Qu'en même temps, des lois faites sous la pression de l'*opinion publique mieux éclairée*, viennent ajouter leur action à l'œuvre éducative, et l'alcoolisme finira bien par être définitivement vaincu.

L'action législative, en effet, est de nature à apporter une aide puissante à la lutte contre l'alcoolisme. Elle s'est heureusement produite pendant la guerre de 1914, et les circonstances l'ont d'ailleurs favorisée. A une époque où les habitudes, en France, étaient profondément modifiées, où chaque citoyen avait dû faire le sacrifice de sa liberté à la patrie, la campagne entreprise contre l'alcoolisme, cet « autre ennemi », ne pouvait trouver que

peu de résistance. Ne s'agissait-il pas, avant tout, de maintenir la vigueur de la race, menacée d'affaiblissement, et même de ruine? De ce côté aussi, il fallait vaincre.

La victoire n'a pas été absolument complète, sans doute ; mais elle a assuré de précieuses conquêtes. La loi du 16 mars 1915 a interdit la fabrication, la vente en gros et au détail, ainsi que la circulation de l'absinthe et des liqueurs similaires. Une autre loi, votée le 4 mars 1915 par la Chambre des Députés, a réglementé l'ouverture des débits de boissons et abrogé celle du 17 juillet 1880.

L'interdiction de l'absinthe, — de l'absinthe empoisonneuse, — la limitation du nombre des débits, c'est-à-dire l'abrogation de la fatale loi de 1880, marquent de grands progrès. Mais la lutte doit être poursuivie[1]: il reste, notamment, à obtenir la suppression du privilège des bouilleurs de cru. Dans un pays démocratique, un *privilège* ne peut subsister. Est-il admissible aussi que les bouilleurs de cru, en payant en eau-de-vie les salaires de leurs ouvriers, en approvisionnant frauduleusement certains débits, continuent à entraver l'œuvre de l'école et l'action législative?

Quand donc les législateurs, cessant d'obéir à des considérations de clocher, prendront-ils résolument le parti de faire aboutir une réforme si nécessaire? Ce serait l'achèvement de la victoire.

1. Demain, quand la France voudra tendre, en vue des tâches de la paix, toutes les énergies de ses fils survivants, elle n'y réussira pas si elle n'a d'abord vaincu l'ennemi intérieur, d'autant plus redoutable qu'il semble s'imuler les forces de l'individu avant de les paralyser et de les détruire. (*Circulaire ministérielle du 10 décembre* 1916).

= Sujets à traiter =

I. — *Quels doivent être les caractères de l'enseignement antialcoolique à l'école primaire ?*

II. — *Montrez que l'enseignement antialcoolique est aussi nécessaire dans les écoles de filles que dans les écoles de garçons.*

III. — *Les « sections cadettes ». — Leur but : — leurs avantages.*

IV. — *De la volonté. — Caractères de la volonté chez les enfants. — Moyens dont dispose l'école primaire pour la culture de la volonté.* (*On insistera sur l'enseignement antialcoolique*).

CHAPITRE XXX

L'ENSEIGNEMENT DE L'HYGIÈNE

I. — Importance capitale et de plus en plus grande de l'enseignement de l'hygiène

De nos jours, et surtout depuis les découvertes de Pasteur sur les ferments, les questions d'hygiène ont pris dans tous les pays une très grande importance. Nombreuses sont celles qui ont été examinées et discutées dans de récents congrès. (Congrès de Bruxelles, en 1903 ; congrès d'hygiène scolaire à Paris, en 1903 ; congrès international d'hygiène à Nuremberg, en 1904 ; congrès de Londres, en 1907 ; congrès interallié d'hygiène scolaire, à Paris ; avril 1919).

De toutes parts, on comprend mieux combien il est utile pour chacun de connaître les mesures à prendre en période d'épidémie, comme aussi de savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter en temps habituel au point de vue de l'alimentation, du vêtement, de l'habitation, du chauffage, du travail physique ou intellectuel, etc.

Malgré les progrès réalisés à cet égard, nous sommes loin d'occuper l'un des premiers rangs en Europe au point de vue de l'hygiène. Le Congrès international d'hygiène tenu à Londres en 1907 nous a montré combien nous avons été distancés par d'autres peuples et combien nous avons à faire pour regagner le terrain perdu.

Une loi sur l'hygiène publique a été votée par les Chambres. C'est la loi du 15 février 1902[1], *relative à la protection de la santé publique*. Mais il ne suffit pas qu'une loi soit votée et promulguée, il faut encore et surtout qu'elle soit appliquée. Et la loi sur l'hygiène ne le sera vraiment que lorsque chacun comprendra bien qu'il a des devoirs

1. Loi complétée par la *loi du* 16 *avril* 1916, sur les dispensaires d'hygiène sociale et de préservation antituberculeuse.

envers sa santé et envers celle de ses concitoyens ; elle ne le sera vraiment que lorsque chacun aussi suivra les prescriptions qu'elle édicte par une conviction absolue de leur utilité, et non par la crainte de mesures coercitives. D'où la nécessité d'agir sur les esprits et de créer un mouvement d'opinion favorable à l'hygiène.

Nous n'avons pas, nous, instituteurs et institutrices, assez d'autorité auprès du public pour tenter de jouer ce rôle, — qui d'ailleurs excéderait nos forces et nous ferait trop sortir de notre sphère habituelle. Il appartient plutôt aux médecins de faire l'éducation hygiénique de la masse ouvrière, soit par de simples entretiens, soit par des conférences populaires, et la presse pourrait très utilement seconder leurs efforts. De petites brochures de propagande, répandues à des millions d'exemplaires dans les milieux ouvriers, contribueraient aussi à favoriser la diffusion des règles les plus élémentaires de l'hygiène.

Mais nous avons, nous, le devoir de donner l'enseignement de l'hygiène, d'une manière suivie, aux enfants qui fréquentent les écoles et aux adultes qui suivent les cours du soir.

Il est facile d'exposer les *raisons* qui expliquent la nécessité de plus en plus grande de l'enseignement de l'hygiène.

1° **Raisons de bonheur individuel.** — L'observation des règles de l'hygiène est, pour chacun, le meilleur moyen de se maintenir en bonne santé. Que de malaises, que de maladies, — et par suite, que d'ennuis et de dépenses, — on évite en prenant certaines précautions hygiéniques, un peu gênantes, peut-être, au début, mais qui ne tardent pas à se transformer en habitudes ! La conservation de la santé est un devoir, et « toute infraction aux lois de l'hygiène, dit Herbert Spencer, est un *péché physique* ». L'homme qui est presque constamment malade n'est pas heureux ; il ne peut entreprendre aucun travail suivi, et l'existence lui est pénible. Il souffre : comment pourrait-il être gai? Si son état s'aggrave, il devient à charge à lui-même et aux autres.

2° **Raisons d'économie au point de vue social.** — L'homme a une valeur sociale, — une valeur qu'il im-

porte de ne pas laisser amoindrir par la maladie ou détruire par la mort. D'une manière générale, un individu sain et robuste rend plus de services à la collectivité qu'un individu chétif et souvent malade. M. le docteur Rochard a établi que l'observation des règles de l'hygiène ferait réaliser chaque année en France une économie de 200 millions par la diminution du nombre des maladies et des décès, et M. Henri Monod, ancien Directeur de l'Assistance et de l'Hygiène publiques, estime que 120.000 morts par an pourraient être évitées.

3° Raisons de patriotisme. — Le souci de protéger la vie humaine et d'en prolonger le plus possible la durée doit être plus grand en France que partout ailleurs. Nul n'ignore, en effet, qu'en France, la natalité est très faible. L'excédent des naissances sur les décès y est moins élevé que dans aucun autre pays, et il décroît chaque année. Il a été en moyenne de 19 par 10.000 habitants, de 1901 à 1903, — période au cours de laquelle il s'est élevé à 149 en Allemagne (presque 8 fois plus qu'en France !) Cela est évidemment inquiétant. Pendant cinq années même (1890, 1891, 1892, 1895, 1900), la mortalité a été supérieure à la natalité.

Par suite, la vie humaine, en France, a d'autant plus de prix que les individus y sont plus difficilement remplacés, et l'hygiène, protectrice de la santé publique, ne saurait y être trop en honneur. La réduction de la natalité doit y être compensée en quelque mesure par une réduction de la mortalité.

Il y a un très grand intérêt, — un intérêt vital, — à ce que les mesures sanitaires soient rigoureusement observées chez nous. Ce n'est pas seulement la richesse économique du pays qui est en jeu ; il s'agit encore, et par-dessus tout, de la place de la France dans le monde, de son prestige, de son avenir. Il importe au plus haut point, comme on l'a dit justement, « de conserver et d'accroître ce capital humain dont la moindre « parcelle ne peut être perdue sans une atteinte à la sécurité nationale et à la grandeur de la patrie [1] ».

1. Henri MONOD, *La Santé publique* (Librairie Hachette).

Rappelons ici quelques-unes des réflexions que faisait Herbert Spencer, il y a un demi-siècle environ, au sujet de l'éducation physique, qu'il trouvait fort négligée.

« Suivant la remarque du penseur américain Emerson, « dit-il, dans un des chapitres de son ouvrage *De l'Edu-* « *cation*, la première condition de succès dans la vie est « d'être *un bon animal*. » Etre une nation *de bons ani-* « *maux*, telle est la première condition de la prospérité « nationale. C'est non seulement parce que l'issue d'une « guerre dépend de la force et de l'audace des soldats ; « c'est encore parce que les luttes commerciales roulent « en partie sur la force de résistance des producteurs. »

L'hygiène, telle qu'elle est envisagée plus spécialement ici, est *l'hygiène fonctionnelle*, qui a pour but d'assurer le fonctionnement normal des organes essentiels de l'homme (cœur, poumons, cerveau, muscles). Mais, à côté de l'hygiène fonctionnelle, il est une autre hygiène qui a pris depuis les découvertes de Pasteur une très grande importance, *l'hygiène prophylactique* [1]. L'hygiène prophylactique indique les moyens propres à empêcher la transmission des maladies contagieuses, et là apparaissent quelques-unes des plus fortes raisons qui nécessitent la diffusion des principes d'hygiène.

4° Raisons de solidarité sanitaire. — Il y a solidarité entre les hommes au point de vue sanitaire. Tel individu atteint de variole, de tuberculose ou de fièvre scarlatine risque de contaminer ses voisins. L'insalubrité d'une maison ne menace pas seulement les personnes qui l'habitent, cette maison peut devenir le foyer d'une épidémie qui rayonnera au dehors. Telle localité insalubre risque de répandre tout autour d'elle, et parfois assez loin, les germes infectieux qui en déciment la population. Les maladies transmissibles même ne connaissent pas de frontières. Les terribles épidémies de choléra qui ont désolé l'Europe au cours du XIX^e^ siècle nous montrent que les

1. *Prophylactique :* de *pro*, en avant, et *phylactère*, qui préserve, qui conserve. Un *phylactère* était une sorte d'amulette que les anciens portaient sur eux pour les préserver de quelque mal.

peuples européens ne peuvent se désintéresser des fléaux qui éclatent dans les pays les plus éloignés.

La solidarité sanitaire embrasse toute l'humanité.

Des mesures de protection s'imposent dans l'intérêt de tous et de chacun. Ces mesures se trouvent édictées dans les lois sanitaires que se sont données les peuples civilisés dans ces dernières années. Les principales sont : l'assainissement des localités ou des quartiers insalubres, la déclaration de la maladie épidémique, faite par le médecin, l'isolement des personnes atteintes de maladies transmissibles, la désinfection des locaux où ont séjourné ces malades et des objets qui ont servi à leur usage, parfois même, la destruction de ces objets.

Partout où ces mesures sont observées rigoureusement, la mortalité diminue. Elles le sont surtout dans les grandes villes, grâce à l'action vigilante et éclairée des municipalités, — et, là où autrefois le nombre des décès était plus grand que partout ailleurs, en raison surtout du manque d'air et de l'encombrement des logements, il est aujourd'hui bien au-dessous de celui qu'enregistrent des cités moins populeuses. A cet égard, Londres, la ville la plus peuplée du globe (5 millions d'habitants), occupe le premier rang. Paris marche sur ses traces ; en 1900, le taux de la mortalité y était de 22 0/00 ; il est tombé depuis, à 15 ou 18 0/00. Roubaix et Tourcoing, villes populeuses, mais dont les ouvriers vivent dans des maisons individuelles, ont vu également diminuer sensiblement le nombre des décès.

Au point de vue de l'hygiène, l'Angleterre est, par-dessus tout, le pays à imiter. Ce n'est pas dans sa capitale seulement, c'est sur toute l'étendue de son territoire qu'elle a dépensé des milliards en vue de l'assainissement général. Elle a ainsi épargné bien des vies humaines, et elle estime que l'économie qu'elle a réalisée de ce chef a largement compensé l'énorme dépense qu'elle a dû faire.

De grands efforts sont également tentés à cet égard par l'Allemagne, par l'Italie, par la Belgique et par l'Amérique du Nord.

Il est absolument nécessaire qu'en France aussi l'œuvre de salubrité publique soit poursuivie, et cela sur tous les points du territoire, avec méthode et avec persévérance.

Il faut faire la guerre à l'ignorance, à l'insouciance et à la routine ; il faut s'efforcer de faire disparaître des habitudes fâcheuses. Combien ne voyons-nous pas chaque jour de personnes qui pèchent au point de vue de l'hygiène, et qui, le plus souvent, pèchent par ignorance ! C'est le paysan qui laisse son purin s'écouler le long des rues, ou s'infiltrer dans le sol, causant ainsi la pollution de l'eau du puits voisin. C'est la mère de famille qui ramène à l'école son enfant non encore complètement guéri d'une fièvre scarlatine, et qui risque de répandre cette maladie parmi les autres élèves. C'est la servante ou la femme de ménage qui secoue une descente de lit, un tapis quelconque, au-dessus d'une rue populeuse, faisant ainsi pleuvoir sur la tête des passants des poussières qui parfois contiennent les crachats desséchés d'un tuberculeux.

Il est indispensable que ce paysan, que cette mère de famille, que cette servante *sachent* qu'ils commettent, en agissant de la sorte, une très grave imprudence, qui est de nature à compromettre la santé publique. Si, une fois éclairés, ils continuent à montrer le même mépris des règles de l'hygiène, ils ne peuvent être considérés que comme *des malfaiteurs publics*, et la loi ne saurait être trop sévère à leur égard.

Aussi est-il particulièrement nécessaire de s'adresser dans l'enseignement de l'hygiène à la fois à l'intelligence et à la conscience, de s'appliquer à développer en chaque individu *le sentiment de sa responsabilité sanitaire*.

5° Raisons de sollicitude démocratique. — Il est à remarquer d'ailleurs que les mesures sanitaires, qui trop souvent apparaissent, — et combien à tort ! — comme un ensemble de règles gênantes et vexatoires, et que le Français, né malin et frondeur, se plaît à railler, sont en parfaite harmonie avec les principes de la démocratie républicaine, ainsi que l'a fait ressortir éloquemment M. Léon Bourgeois. Les prescriptions hygiéniques profitent, en effet, avant tout, aux petits, aux humbles, aux malheureux. Survienne une épidémie : pour une personne aisée atteinte, cent cinquante pauvres sont frappés. La mortalité, qui, à Paris, est de 15 0/00 dans les quartiers

riches, est de 30 0/00 dans certains quartiers pauvres [1].

« Jamais vous n'arriverez à supprimer la maladie ; il y aura toujours des épidémies ! » disent certaines personnes, qui d'ailleurs considèrent la misère comme une institution divine et qui, au lieu de tourner les regards vers l'avenir, ont les yeux obstinément fixés vers le passé. Combien sont dures et décourageantes de telles paroles ! Combien elles sont injustes aussi ! Notre conception générale de la vie ne nous permet pas d'accepter cette condamnation à perpétuité de l'humanité. La terre que nous habitons ne doit pas être nécessairement « une vallée de larmes » ; il est vivement désirable que les efforts de tous tendent au contraire à en faire un lieu chaque jour plus aimable et plus riant, où diminueront graduellement la souffrance et la misère humaines. Il faut qu'avec Pasteur, avec le docteur Rochard, nous ayons la conviction profonde que, grâce à la pratique intelligente et régulière des règles de l'hygiène, les maladies transmissibles, ces fléaux qui désolent et déciment l'humanité, « sont appelées à disparaître ». Et cette perspective si réconfortante, ce n'est pas l'imagination qui la laisse entrevoir, c'est la science. C'est la science, lente et prudente, ennemie de tout mirage et de toute illusion, qui nous ouvre cette large et belle éclaircie à l'horizon lointain !

On le voit, l'hygiène, et tout particulièrement l'hygiène prophylactique, a de nos jours une importance capitale ; elle nous apparaît de plus en plus comme la première des questions sociales. Chaque progrès réalisé par cette science peut avoir des conséquences bienfaisantes d'une portée incalculable.

II. — Application des règles de l'hygiène dans l'école. — L'hygiène scolaire

Si, maintenant, nous entrons dans l'école, et si, au lieu d'envisager l'hygiène générale (hygiène fonctionnelle et hygiène prophylactique), nous portons notre attention

1. Tous les chiffres qui figurent dans ce chapitre ont été empruntés au livre de M. Henri Monod, *la Santé publique*.

sur l'hygiène scolaire, nous voyons aussitôt combien il est nécessaire d'insister pour que cette partie de l'hygiène ait au regard de tous (municipalités, membres du personnel enseignant) toute l'importance qu'elle mérite.

Ici, il ne s'agit plus de l'enseignement de l'hygiène, mais de l'application des règles de l'hygiène, pour le plus grand profit des enfants.

L'école n'a pas uniquement pour but le développement des intelligences. Trop longtemps, l'esprit a été cultivé au détriment du corps. Mais chacun arrive aujourd'hui à se faire une idée plus exacte de l'éducation, en général : chacun comprend de mieux en mieux que l'école nationale est l'école où l'on apprend à lire, à écrire et à compter, — comme autrefois, — *et où l'on apprend, en outre, à se bien porter.*

Le souci des maîtres et maîtresses, sur ce point, doit être d'autant plus grand que vraiment l'école est loin de favoriser le développement physique de l'enfant.

L'école, en effet, n'a pas été créée par la nature : elle l'a été par les besoins et par les exigences de la civilisation.

Il faut à l'enfant beaucoup d'espace pour agir et se mouvoir, pour donner libre cours à son besoin d'activité. A l'école, l'espace lui est mesuré. La surface de la cour de récréation doit être calculée, d'après les instructions officielles, à raison de 5 mètres carrés au moins par élève, celle du préau couvert et celle de la classe à raison de $1^{m^2},25$. C'est peu, et encore dans combien d'écoles ce règles ne sont-elles pas observées !

Il faut à l'enfant beaucoup d'air, et de l'air pur. Or, par le fait même que toute école est une agglomération d'enfants, il se produit bien vite dans les locaux occupés par les élèves comme une sorte de disette d'air respirable. D simples calculs suffisent à le montrer.

Le volume d'air nécessaire pour chaque enfant, dans une classe, est de 5 mètres cubes, d'après les prescriptions réglementaires (surface : $1^m,25$; hauteur : 4 mètres). Une classe de 50 élèves doit donc contenir 250 mètres cubes ou 250.000 litres d'air.

Chaque élève respire en moyenne 16 fois par minute. Il rejette chaque fois un demi-litre d'air vicié venant des

potmons, soit 8 litres d'air par minute et 480 litres d'air par heure. Au bout de ce laps de temps, les 50 élèves auront rejeté, au total, 24.000 litres d'air vicié. Or, l'air vicié contenant 4 0/0 d'acide carbonique, il s'ensuit que dans une heure 960 litres d'acide carbonique auront été mélangés aux 250.000 litres d'air primitivement à peu près pur de la classe. Comme l'air, à l'état ordinaire, contient environ *un demi-millième* d'acide carbonique, le taux de ce dernier gaz aura ainsi passé dans les 250.000 litres d'air de 0,5/1.000 à près de 4/1.000, et il est établi aujourd'hui qu'un air qui contient seulement 1/1.000 d'acide carbonique est déjà nuisible. (Ce taux de 1/1.000 indique la limite extrême au-delà de laquelle l'air n'est plus impunément respirable). Aussi en peu de temps, — en un quart d'heure à peu près, — l'air pur de la classe aura été transformé en un air très appauvri en oxygène, très chargé, par contre, d'acide carbonique.

Faut-il ajouter qu'un air vicié, *ruminé*, contient, outre l'acide carbonique, toute une série de principes gazeux éliminés par la respiration, et dont quelques-uns sont fort dangereux, — entre autres, le poison humain, l'*anthropotoxine*, découverte par MM. d'Arsonval et Charrin.

Combien n'est-il pas nécessaire, dans ces conditions, de renouveler souvent l'air de la classe en ouvrant les fenêtres et les vasistas? On peut aussi faciliter l'aération des locaux scolaires en faisant placer des vitres perforées à la partie supérieure des fenêtres.

Aussi, comprend-on qu'il soit fortement recommandé aux directrices des écoles maternelles et aux maîtres chargés des classes enfantines de faire la classe en plein air, sous les arbres de la cour de récréation, aussi souvent que la température le permet.

Il faut à l'enfant de la lumière et du soleil. Or, combien n'est-il pas encore de locaux scolaires qui sont humides et mal éclairés? « Là où le soleil n'entre pas, le médecin entre. » Ce mot est très juste. Le soleil est, en effet, aussi nécessaire à l'être humain qu'à la plante, qui s'étiole dans un lieu privé de lumière. Les rayons solaires ont sur l'organisme un pouvoir vivifiant : ils favorisent le développement des globules rouges du sang ; ils sont aussi un puissant désinfectant. Depuis les travaux de

Downes et Blunt, en 1877 et 1878, on sait que les rayons violets du soleil sont doués de la propriété de détruire les miasmes, les microbes et autres agents de maladies contagieuses, ou tout au moins d'en atténuer fortement les effets.

Il est désirable, par conséquent, que les murs des classes soient percés de larges baies laissant entrer à flots l'air et la lumière, que les cours et les préaux couverts soient vastes et bien ensoleillés.

Il faut aussi que l'enfant, qui demeure en classe six heures par jour, soit bien assis aux tables, et que le mobilier scolaire ne puisse gêner en rien son développement physique. Malheureusement, dans trop d'écoles encore, les tables sont vieilles, mal construites, peu adaptées à la taille des élèves.

Il faut enfin que l'enfant soit protégé contre toute maladie contagieuse. Mais, par le fait même que l'école est une réunion d'enfants, et d'enfants venant de tous les points de la localité ou du quartier, qu'elle implique des contacts journaliers et répétés, elle est essentiellement propice à la transmission des maladies épidémiques. Des mesures de protection sont à cet égard absolument nécessaires, et c'est là surtout que l'intervention du médecin-inspecteur s'impose.

Que l'on juge par ces diverses considérations s'il est superflu de négliger l'hygiène à l'école.

Les familles d'ailleurs ne sont-elles pas en droit d'exiger que leurs enfants soient placés dans des conditions aussi favorables que possible au point de vue hygiénique? « Puisque l'école est obligatoire, pourraient-elles dire, n'est-il pas obligatoire aussi qu'elle soit un lieu sain, dont le séjour, loin de nuire à la santé des enfants, tende au contraire à la maintenir en bon état ou à l'améliorer?

III. — L'enseignement de l'hygiène doit s'appuyer sur celui des sciences

L'hygiène ne constitue pas un enseignement distinct; il se dégage de celui des sciences, fait corps avec ce dernier enseignement.

L'Instruction ministérielle du 4 janvier 1897 recommande de « bien présenter tout d'abord les notions scientifiques élémentaires et de s'en servir ensuite comme *point d'appui* pour les premiers principes d'hygiène». Tous les manuels de sciences actuellement en usage sont d'ailleurs conçus dans l'esprit de l'Instruction ministérielle.

Il est logique, en effet, que les notions d'hygiène reposent sur des principes scientifiques. Le maître vient, par exemple, d'indiquer la composition de l'air ; il a parlé du rôle de l'oxygène, de l'azote et de l'acide carbonique ; il a même fait de petites expériences en vue de montrer les propriétés de l'oxygène et de l'acide carbonique. N'est-il pas rationnel qu'il développe, dans la leçon suivante, la question de l'aération des appartements? Ou bien, il a fait une leçon sur l'appareil digestif de l'homme ; il a parlé des dents, de l'estomac et du suc gastrique, des intestins. N'est-il pas tout naturel qu'il indique, aussitôt après, la nécessité d'une bonne mastication et des soins à donner aux dents, qu'il entretienne ses élèves de la plus ou moins grande digestibilité des aliments?

Des notions d'hygiène non rattachées à des principes scientifiques qui les éclairent, et se présentant sous la forme de simples recettes, ne se fixeraient pas dans les esprits. Les élèves ne s'assimilent que ce qui est clair et bien coordonné, ne retiennent que ce qu'ils ont bien compris.

IV. — La journée d'hygiène

En raison de l'utilité toute particulière de l'enseignement de l'hygiène, de la nécessité de bien pénétrer les élèves de l'importance des règles dont il prescrit l'observation, on a pensé qu'il y aurait intérêt à consacrer une journée tout entière à cet enseignement. D'où la *journée d'hygiène*, déjà établie dans un certain nombre d'écoles de garçons, — aux cours moyen et supérieur notamment. — (Dans les écoles de filles, l'enseignement de l'hygiène est donné en même temps que l'enseignement ménager. ainsi qu'il a été dit au chapitre XXVIII).

Ce jour-là, — le samedi généralement, — tous les exer-

cices se rapportent à l'hygiène : lecture, causerie morale récit oral, rédaction, dictée, problèmes, etc. C'est l'hygiène qui forme le centre d'intérêt de la journée. L'histoire de France, l'instruction civique, la géographie sont reportées à d'autres jours de la semaine ; il suffit sur ce point, de faire à l'emploi du temps la modification nécessaire. Aucune matière du programme n'est sacrifiée L'établissement de la journée d'hygiène résulte tout simplement d'un groupement de leçons et d'exercices se rapportant à une même science, — groupement toujours facile, mais qui demande à être préparé à l'avance. Tous les maîtres qui ont institué dans leur classe la journée d'hygiène tiennent un carnet spécial dans lequel figure, avec des notes parfois très substantielles et l'indication de quelques références, le programme de la journée.

Il y a lieu de penser que l'enseignement de l'hygiène, ainsi condensé en une série d'exercices occupant une journée tout entière, et non réparti dans le courant de la semaine, disséminé, comme il l'est d'ordinaire, laissera une impression forte et durable dans l'esprit des élèves.

V. — L'enseignement indirect de l'hygiène

Outre l'enseignement proprement dit de l'hygiène, il y a, dans l'école, l'enseignement indirect de l'hygiène, sorte d'enseignement par l'exemple, ou donné sous une forme impérative, et qui ne peut manquer aussi d'être efficace.

Les maîtres procèdent, matin et soir, au commencement de chaque classe, à l'inspection de propreté. Ils font ainsi prendre à l'enfant l'habitude de se laver les mains et le visage, de se peigner, de brosser ses vêtements et ses chaussures, etc...

Ils ouvrent les fenêtres de la classe aussitôt que les élèves sont sortis dans la cour, et font comprendre peu à peu à l'enfant la nécessité de l'aération des pièces où l'on vient de séjourner.

Ils insistent pour que l'on se tienne bien en écrivant, afin d'éviter la myopie et la scoliose. Ils recommandent de ne pas tourner les feuillets d'un livre avec le doigt mouillé, de ne pas cracher par terre, de ne pas échanger

les coiffures, etc... Tous ces conseils doivent être suivis par les élèves, sous peine de réprimandes ou de punitions.

L'enseignement indirect de l'hygiène a sa valeur propre ; il vient en compléter et corroborer les leçons proprement dites ; il fait passer dans la pratique de la vie écolière un certain nombre de principes essentiels d'hygiène.

Conclusion

C'est par l'école que peuvent surtout se propager les prescriptions de l'hygiène, science qui, à notre époque, à pris une importance capitale. Il faut que chaque maître s'attache à faire connaître dans sa classe les règles qu'elle édicte, et cherche à en assurer l'application.

Un grand effort sur ce point est nécessaire.

Ferait-on moins en France que dans les pays voisins pour l'enseignement de l'hygiène? Voudrait-on que, dans la patrie de Pasteur, la loi du 15 février 1902, sur la protection de la santé publique, demeurât lettre morte?

= Sujets à traiter =

I. — *Montrez l'importance de l'enseignement de l'hygiène à l'école primaire.*

II. — *En tête des programmes de l'éducation physique à donner dans les écoles primaires figure cette indication :* Soins d'hygiène et de propreté.

Que peut et doit faire l'instituteur sous ce rapport ? Quelle méthode devra-t-il suivre, quels procédés devra-t-il employer pour donner les premières notions d'hygiène et de propreté ?

III. — *Il est généralement reconnu que la myopie se développe pendant la période scolaire. Par quels moyens pratiques l'instituteur peut-il et doit-il s'efforcer de la prévenir ?*

IV. — *Montrez, à l'aide de quelques exemples, comment l'enseignement de l'hygiène peut trouver son point d'appui dans celui des notions élémentaires de sciences. — Dites, en outre, dans quelle mesure l'enseignement de l'hygiène se rattache à celui de la morale.*

V. — *La* journée d'hygiène. — *Son organisation : ses avantages.*

CHAPITRE XXXI

L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE
LE TIR SCOLAIRE

I. — L'éducation physique. — Son utilité

L'éducation physique, il faut bien le dire, est un peu négligée dans nos écoles. Il semble que nous n'attachions, en général, d'importance qu'à la culture intellectuelle. Nous ne croyons jamais avoir assez fait pour l'instruction proprement dite ; nous continuons la journée scolaire par des études et des leçons supplémentaires, et, trop souvent, nous perdons presque totalement de vue le développement physique des enfants. Nous sommes portés à considérer comme du temps perdu, ou tout au moins comme un temps dérobé à l'étude, les trop rares instants consacrés à la gymnastique.

Et n'est-ce pas précisément en raison de la surcharge et de l'exigence des programmes que nous devrions réserver à l'éducation physique la place qui lui revient légitimement à l'école primaire ? N'est-il pas nécessaire, en effet, de combattre le surmenage, d'apporter un utile contrepoids à des études fatigantes, de chercher à établir un juste équilibre entre les énergies du corps et celles de l'esprit ? Le travail intellectuel sera d'autant plus soutenu et plus profitable que le corps sera plus robuste. Quels efforts peut-on attendre d'enfants surmenés et chétifs ?

Le corps a ses droits comme l'esprit : il serait imprudent de l'oublier. S'il y a une exagération, que quelques-uns peut-être trouveront choquante dans ces paroles du philosophe américain Emerson : « La première condition de succès dans la vie est d'être *un bon animal* », il n'en est

pas moins exact que cette pensée contient une grande part de vérité. Nous devons nous en inspirer, et cela avec d'autant plus de raison que les enfants de l'école primaire sont presque tous appelés à vivre plus tard du travail de leurs bras et à faire une dépense plus ou moins grande de force musculaire. S'il est nécessaire que l'école prépare à la société des hommes et des femmes doués d'un jugement sain, d'un esprit d'observation exercé, d'une conscience droite et délicate, n'est-il pas indispensable aussi que, dans la mesure des moyens dont elle dispose, elle se préoccupe d'assurer aux enfants qui lui sont confiés et qui demain travailleront aux champs ou à l'atelier pour gagner leur vie, une bonne santé et une robuste constitution ?

Un jour, aussi, les garçons seront soldats. Peut-être même seront-ils appelés à prendre part à la défense du pays. N'est-il pas du devoir de l'école de songer à assouplir et à fortifier leurs muscles ? C'est par des exercices corporels auxquels ils seront soumis dès l'enfance qu'ils arriveront à acquérir peu à peu ces qualités de vigueur, d'agilité et d'endurance si nécessaires à une armée en campagne. Les jeunes gens qui avaient suivi assidûment les cours de gymnastique et de préparation militaire se sont montrés pendant la guerre de 1914 les soldats les plus robustes et les plus résistants.

Donnée tout d'abord à l'école, poursuivie ensuite dans les Sociétés de gymnastique, l'éducation physique tend à préparer une jeunesse forte et vigoureuse, à faire des *hommes*, que l'armée n'aura aucune peine à transformer en *soldats* [1]. Jamais sa nécessité n'a paru plus impérieuse qu'à notre époque. Il faut à la patrie des défenseurs capables de résister à toutes les fatigues. Que peut, à la guerre, le plus ardent patriote si son corps est débile ? La vigueur physique d'une armée est l'une des conditions essentielles du succès. En dépit des perfectionnements incessants apportés dans la fabrication des engins de

1. Le général Chanzy faisait preuve d'une grande clairvoyance d'esprit quand, en 1882, à la fête fédérale de l'Union des Sociétés de gymnastique de France, qui avait lieu à Reims, il prononçait ces paroles : « Faites-nous des *hommes*, nous en ferons des *soldats* ».

guerre, la meilleure défense qu'un pays puisse opposer à l'envahisseur sera toujours un rempart de solides poitrines, où battent des cœurs vaillants.

Les jeunes filles doivent aussi, dans la mesure où le comporte leur organisation, plus délicate que celle des garçons, participer aux exercices physiques. Elles n'auront pas à défendre la patrie par les armes, mais elles auront à lui donner, — autre devoir sacré, — des enfants robustes. N'est-il pas indispensable que l'école se préoccupe de développer leur corps par un enseignement rationnel de la gymnastique et par la pratique des jeux de plein air appropriés à leur sexe ? « Les femmes fortes font les races fortes », a dit le docteur Philippe Tissié.

II. — De l'enseignement de la gymnastique. — Du peu de faveur dont il a longtemps joui auprès de la majorité des maîtres.

L'éducation physique, jusque-là trop négligée, ou dédaignée en France, apparut, après les désastres de 1870, comme un moyen de relèvement pour notre pays. Un grand courant se manifesta en sa faveur. La gymnastique fut introduite dans les écoles primaires par la loi du 27 janvier 1880. Mais elle ne fut jamais enseignée que dans quelques écoles, les écoles urbaines, notamment. Un assez grand nombre de maîtres et de maîtresses des écoles rurales en contestèrent toujours plus ou moins d'ailleurs l'utilité. Leurs élèves faisaient chaque jour, disaient-ils, un trajet assez long pour se rendre à l'école : cette marche quotidienne ne tenait-elle pas lieu de gymnastique ? La grande majorité du personnel n'était nullement préparée aussi, au lendemain de la promulgation de la loi de 1880, à donner le nouvel enseignement. Les instituteurs non formés dans les écoles normales en ignoraient totalement la pratique et les règles. Et ceux qui sortaient de ces établissements n'y avaient guère reçu non plus l'initiation nécessaire..... Nous avons conservé un assez pénible souvenir des longues heures consacrées à l'exécution des exercices aux agrès, toujours les mêmes, et

incessamment répétés, qui constituaient *tout* l'enseignement de la gymnastique, à l'école normale de X....., de 1877 à 1880. Ils apparaissaient comme une corvée, à laquelle beaucoup d'élèves cherchaient à se soustraire. Le professeur, — un ancien soldat, — qui cumulait ses fonctions avec celles de trompette de ville et de marchand de journaux, pouvait-il faire aimer un enseignement dont il ne semblait voir lui-même ni le but véritable ni le côté éducatif ?

Il y a lieu d'ajouter qu'au nombre des exercices prescrits par les programmes de gymnastique de 1880 se trouvaient un assez grand nombre d'exercices aux appareils, que les maîtres, par une sorte de fausse conception de l'éducation physique, jugeaient essentiels. Or, les appareils n'existaient que dans un nombre d'écoles fort restreint. Comment enseigner la gymnastique sans agrès ? Beaucoup d'instituteurs justifiaient leur abstention par cet argument. Et les appareils eussent-ils d'ailleurs existé partout, combien de maîtres n'avaient ni la souplesse physique ni l'agilité pour l'exécution, souvent difficile, des mouvements. Combien aussi n'avaient aucun goût pour des exercices de ce genre !

III. — Les programmes de 1890

Une réaction devait avoir lieu contre l'enseignement de la gymnastique, tel qu'il existait alors. De nouveaux programmes furent élaborés en 1890. Ils apportaient d'heureuses modifications à ceux de 1880 : introduction à l'école primaire des jeux et des promenades scolaires ; prépondérance marquée accordée aux mouvements élémentaires sans appareils ; suppression des exercices aux anneaux, au trapèze, aux barres parallèles, à la corde à nœuds.

L'enseignement de la gymnastique devenait ainsi accessible à tous les maîtres, et il fut donné désormais dans bien des écoles où il avait été jusqu'alors inconnu.

IV. — Les méthodes en présence. — Leur unification

Cependant l'orientation nouvelle de l'enseignement de la gymnastique, telle qu'elle résultait des programmes officiels, fut loin de recevoir l'adhésion générale. Les méthodes en présence étaient nombreuses, et des voix autorisées affirmaient la valeur de chacune d'elles.

L'ancienne gymnastique française, celle d'Amoros, avait conservé des partisans, notamment dans l'armée et dans les Sociétés de gymnastique. La méthode de l'Ecole militaire de Joinville était, pour quelques-uns, la méthode idéale. La gymnastique suédoise, qui venait d'être introduite en France, avait recueilli rapidement de nombreux adeptes. Bientôt, le lieutenant de vaisseau Hébert exposait les principes de la méthode *naturelle*, dont il est l'auteur, et groupait autour de lui d'enthousiastes admirateurs. La gymnastique esthétique, enfin, exerçait une grande séduction sur les esprits.

Les procédés d'éducation physique usités dans l'armée, dans l'Université et dans les sociétés de gymnastique présentaient entre eux des divergences notables. Il importait, en vue d'une bonne préparation des jeunes gens au service militaire, d'unifier ces procédés et de mettre de la suite et de la méthode dans cette partie si importante de notre éducation nationale.

C'est ce que comprit le Ministre de la Guerre. Sur son initiative, une Commission interministérielle d'éducation physique fut nommée en 1904 en vue de l'unification des méthodes de gymnastique. Cette Commission détermina les principes généraux sur lesquels devait reposer la méthode unique, et, en 1907, une Commission spéciale, nommée par le ministre de l'Instruction publique, fut chargée de la rédaction d'un Manuel de gymnastique à l'usage des établissements d'enseignement public. En 1909 était publié le *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires* [1]. Dès lors, il existait une méthode officielle, une méthode nationale d'enseignement de la gymnastique.

1. Librairie Hachette.

V. — Quelques mots sur chacune des méthodes précédemment indiquées

1° La gymnastique française. — Elle fut créée par le colonel espagnol Amoros. — Francisco Amoros vint à Paris en 1814, se fit naturaliser Français, et reprit le projet qu'il avait vainement tenté de réaliser à Madrid : l'organisation du système d'éducation physique qu'il avait conçu. Grâce aux subventions que lui accorda le gouvernement de la Restauration, il put ouvrir un gymnase, rue Daubenton, près du Jardin des Plantes. Quelques années plus tard, ce gymnase étant devenu insuffisant, il le transférait à Grenelle, sur un vaste terrain que lui avait concédé le maréchal Gouvion Saint-Cyr.

Alors qu'à la même époque, le Prussien Jahn, dont la devise brutale était : *Vive qui pourra résister !* créait en Allemagne un système d'éducation physique ne visant qu'à former des soldats, Amoros, dont la conception était plus large et plus humaine, considérait la gymnastique comme une des parties essentielles de la culture générale, comme un enseignement propre à fortifier le corps et, par voie de conséquence, à développer les facultés morales. « Elle est, disait-il, la science raisonnée de nos mouvements, de leurs rapports avec nos sens, notre intelligence, nos mœurs et le développement de nos facultés. Elle comprend la pratique de tous les exercices qui tendent à nous rendre plus courageux, plus intrépides, plus forts, plus industrieux, plus adroits, plus véloces, plus souples ou plus agiles et qui nous disposent à rendre des services signalés à l'État et à l'humanité. »

Rendre l'homme plus fort et meilleur : tel était le but suprême de la méthode amorosienne.

L'enseignement donné au gymnase d'Amoros s'adressait aux élèves des écoles publiques, à ceux des collèges et aux soldats. Les mouvements, toujours rythmés par des chants, étaient élémentaires au début, et devenaient graduellement plus difficiles ; ils comprenaient pour les élèves les plus forts des exercices compliqués aux appareils, qui

tendaient à développer, avec la vigueur musculaire, le courage, la hardiesse, le coup d'œil, la maîtrise de soi.

Une feuille spéciale, ou fiche, remise à tout élève à son entrée au gymnase, était destinée à indiquer, à la fin de chaque mois, les résultats physiques et moraux obtenus. « Cette feuille était comme un miroir où se reflétaient le corps et l'âme de chaque élève, à mesure qu'il augmentait sa force physique et ses qualités morales [1]. »

Amoros, — dont l'œuvre a été un peu trop dépréciée de nos jours, — excellait à entraîner ses élèves, à susciter leur enthousiasme, à dégager la beauté des mouvements qu'il leur faisait exécuter. « Il se fût bien donné garde de franchir les limites harmonieuses ; fils de latin, il avait le culte de la mesure et du rythme [2]. »

Malheureusement, les maîtres qu'il forma exagérèrent sa méthode. Réduisant le nombre des mouvements élémentaires, ils accordèrent peu à peu la prépondérance aux exercices difficiles et tombèrent dans l'acrobatisme.

La gymnastique amorosienne, détournée ainsi de sa voie primitive, donna lieu, de la part des éducateurs surtout, à des critiques aussi vives que justifiées. Nous les résumerons ci-après :

1° Cette gymnastique comporte un trop grand nombre d'exercices violents et arrive à se confondre avec l'athlétisme.

2° Elle ne peut avoir, par suite, qu'une clientèle restreinte. Elle ne convient qu'aux enfants et aux jeunes gens les plus forts et les plus robustes. « Elle a pour idéal secret, disait un publiciste, M. Hugues Le Roux, de former un homme exceptionnel, acrobate ou athlète. » Une gymnastique doit être, non le privilège de quelques-uns, mais la chose de tous. Elle ne saurait exercer une action réelle sur le développement physique d'une race que si les exercices qu'elle comprend, graduellement et rationnellement établis, peuvent être exécutés par *tous*, par les enfants, les femmes et les vieillards, aussi bien que par les jeunes gens et les hommes. « La gymnastique, comme

1. Dictionnaire de pédagogie, article *Amoros*.
2. Dr Jean Philippe. *Les Gymnases d'Amoros à Paris*. Revue Pédagogique. (Nov. 1913).

l'a dit si exactement M. Törgren, directeur de l'Institut central de Stockholm, doit se garder de partager les individus en *exécutants* et en *spectateurs*. Les exécutants seraient plus habiles peut-être, mais toujours moins nombreux, tandis que le nombre des spectateurs irait croissant. »

3° La gymnastique française est empirique ; ignorante des lois de la physiologie et de l'anatomie, elle se préoccupe plus de la réussite du mouvement en lui-même que des résultats physiques à obtenir ; elle fait travailler les muscles pectoraux et les biceps, et ne songe nullement à accroître la capacité de la cage thoracique. Et c'est une erreur de croire que l'exercice des muscles pectoraux entraîne nécessairement le développement de la poitrine. De puissants muscles pectoraux peuvent recouvrir de faibles poumons. Tous les médecins qui ont donné leurs soins aux acrobates ont pu constater une maladie fréquente dans le monde des artistes forains : la phtisie de l'athlète.

Il y a lieu de considérer, en outre, que l'homme, par sa structure anatomique, appartient au type du bipède marcheur. Ce sont ses membres inférieurs qu'il faut surtout chercher à fortifier. Or, la gymnastique d'Amoros, par ses nombreux exercices de suspension aux agrès (trapèze, anneaux, échelles, cordes) développe tout particulièrement les muscles des bras, comme si l'homme, qui n'a pas pourtant la constitution de l'oiseau, appartenait au type voilier.

Une telle gymnastique, ajoutaient les maîtres, est antipédagogique et antiphysiologique. Elle violente la nature, au lieu de la suivre et de l'aider. Sans doute, elle exige des élèves qui peuvent participer à ses exercices de la vivacité, de la hardiesse, de l'audace même ; elle plaira toujours à une certaine catégorie de jeunes gens. Qu'elle conserve sa clientèle habituelle ; qu'elle continue à être pratiquée comme un sport : nous ne voyons à cela aucun inconvénient. Mais, de grâce, qu'elle cesse d'être imposée aux enfants des écoles !

2° La méthode de l'École de Joinville. — L'École de gymnastique militaire de Joinville, organisée par les suc

cesseurs d'Amoros, suit une méthode qui s'est constamment modifiée et perfectionnée.

Appliqué aux enfants de 5 à 13 ans, cette méthode (*degré élémentaire*), actuellement, vise à l'amélioration de la santé, au développement normal des fonctions organiques et particulièrement de la fonction respiratoire, au perfectionnement harmonieux de l'organisme musculaire, nerveux et mental. Les leçons en sont variées, progressives, toujours attrayantes. Elles comprennent des mouvements éducatifs simples, des mouvements d'imitation (les pompiers, les sonneurs, etc.) et des jeux collectifs, dont quelques-uns sont des jeux d'éducation sensorielle (vue, ouïe, toucher). Plus de mouvements angulaires : les mouvements recommandés sont les mouvements arrondis, ou mouvements naturels, dont l'exécution n'a rien de rigide. C'est la correction « individuelle » qui est recherchée, et non, comme autrefois, la perfection de « l'ensemble ». Le médecin collabore avec le professeur (établissement de fiches individuelles ; constatation des résultats obtenus).

La méthode Joinville, à ses autres degrés (*moyen et supérieur*), s'adresse aux adolescents et aux adultes. Elle conserve son caractère éducatif ; par des exercices appropriés à l'âge et à la force des élèves, elle cherche à développer en eux la vigueur, la résistance, l'intrépidité.

3° La gymnastique suédoise. — La gymnastique suédoise a été créée par Ling, officier suédois, contemporain de Jahn et d'Amoros. Il est à remarquer que ces trois apôtres de l'éducation physique ont inauguré leurs méthodes de gymnastique à la même époque, de 1810 à 1820.

« Ling, poète évocateur des vieilles gloires scandinaves, guéri par la gymnastique, chercha un système de mouvements rationnels pour rendre à ses pâles compatriotes la vigueur des anciens Wikings [1]. » La méthode qu'il a conçue et qui, actuellement, est partout appliquée en Suède, a obtenu le plus grand succès. Elle ne présente aucun des défauts que l'on reproche à la gymnastique française, et c'est là ce qui explique la faveur avec laquelle elle a été accueillie en France.

1. Dr Jean Philippe. *La Gymnastique* (Notice du Musée pédagogique).

Ses caractères distinctifs sont, en effet, les suivants :

1° Elle n'admet généralement que des mouvements simples et faciles. Elle ne connaît ni les barres parallèles, ni la barre fixe, ni le trapèze, ni les anneaux ; les principaux agrès qu'elle utilise sont la bomme [1], l'espalier [2] et le banc. Elle estime que tous les exercices ne sont pas bons ; qu'il en est d'inutiles et de nuisibles, et qu'une sélection s'impose. « L'on ne mange pas tout ce que l'on peut avaler », disait Ling, familièrement.

2° En conséquence, elle s'adresse à tous, aux enfants (garçons et filles), aux jeunes gens de constitution débile, aux femmes et aux vieillards, aussi bien qu'aux jeunes gens robustes et aux hommes faits. En Suède, chaque école possède une salle de gymnastique, et, dans ce pays, existent de nombreuses sociétés de gymnastique pour les femmes.

La gymnastique suédoise comprend : la *gymnastique pédagogique* ou *éducative*, qui intéresse les personnes bien portantes des deux sexes, et la *gymnastique médicale et orthopédique*, qui a pour but de guérir certaines maladies et de faire disparaître certaines difformités. Cette dernière gymnastique paraît avoir précédé la gymnastique pédagogique. Ling, ancien officier, que des blessures avaient rendu presque impotent, fut amené à chercher sa propre guérison, ou tout au moins une atténuation à son état général, par la pratique d'exercices rationnels et progressifs.

3° La méthode de Ling est une méthode scientifique ; elle s'appuie sur l'étude de l'anatomie et de la physiologie. En Suède, les futurs professeurs de gymnastique, presque tous élèves de l'Institut royal de Stockholm, suivent des cours de dissection absolument comme les futurs médecins. L'enseignement de la gymnastique dans les pays du Nord, — et c'est là l'une des surprises de tout Français visitant les écoles de cette région, — tente les professeurs les plus éminents. « A Copenhague, dit M. le docteur Jentzer, j'ai rencontré un professeur de gymnas-

1. La *bomme* est une sorte de mât horizontal, à section ovale.
2. L'*espalier* est un cadre en bois, muni de barres horizontales, et placé à une certaine distance du mur, auquel il est fixé.

tique qui était en même temps chargé de l'enseignement du latin et du grec dans les classes supérieures de l'établissement. » Et on comprend ainsi facilement que dans les pays du Nord les professeurs de gymnastique aient beaucoup de prestige et occupent une situation absolument équivalente à celle des professeurs des autres branches de l'enseignement.

La gymnastique suédoise s'adresse à toutes les parties de l'organisme, suivant leur importance physiologique. Elle vise surtout au développement de la cage thoracique, et a recours, pour atteindre ce but, à un ensemble d'exercices appropriés, au nombre desquels il faut mentionner les exercices à l'espalier, appareil tout suédois (travail des muscles dorsaux). Elle s'efforce également d'exercer les muscles extenseurs de la colonne vertébrale. Le corps humain étant constamment attiré vers le centre de la terre, il est, en effet, particulièrement nécessaire d'agir sur les muscles lombaires et les muscles dorsaux, antagonistes de la force d'attraction terrestre. L'un des préceptes les plus suivis de la gymnastique suédoise est précisément, en vue d'assurer le développement harmonieux de l'organisme, de faire suivre la contraction d'un muscle d'une contraction égale en durée et en intensité du muscle antagoniste. C'est ainsi qu'elle oppose les mouvements d'extension aux mouvements de flexion, les mouvements de pronation [1] aux mouvements de supination [2].

Les exercices de la méthode de Ling ne sont jamais violents ; ils n'exigent que deux qualités : l'ampleur et la durée. « La force, disent les gymnastes suédois, nous vient sans que nous la cherchions. »

Objections. — Un certain nombre de maîtres cependant, et non des moins autorisés, ne donnent pas sans réserves leur approbation à la méthode suédoise. Ils présentent les objections suivantes : La gymnastique sué-

1. *Pronation.* Mouvement par lequel on tourne la main de manière à ce que la paume en regarde la terre.
2. *Supination.* Mouvement contraire : la paume de la main, au lieu d'être en dessous, est en dessus.

doise peut elle être introduite dans nos écoles sans aucune modification ? Elle convient aux petits Suédois et aux petites Suédoises, de nature calme et tranquille, — trait de caractère particulier aux races du Nord, — mais il n'est pas du tout certain qu'elle jouisse de la même faveur auprès des petits Français et des petites Françaises, si vifs et si pétulants. En raison de la lenteur de ses mouvements, elle risque d'apparaître ennuyeuse et monotone. D'autre part, si elle s'adapte bien à l'enseignement collectif, et si, grâce à son emploi, la distinction entre *exécutants* et *spectateurs* n'existe plus, elle comporte trop d'automatisme, trop de raideur, et elle exige de tous les élèves, dont la force est essentiellement variable, le même effort. En outre, elle fait travailler chaque muscle séparément, et non tous les muscles à la fois ; elle est trop analytique. Et, de son côté, M. Demeny, professeur d'éducation physique à Paris, s'exprime ainsi : « Le système suédois peut avoir produit des résultats à l'étranger ; cela ne suffit pas pour l'introduire chez nous. On ne peut faire abstraction de notre tempérament et de nos habitudes antérieures. Il est préférable de modifier insensiblement ce qui existe, si l'on a le souci du résultat et quelque connaissance de notre caractère. L'éclectisme s'impose [1]. »

4° La méthode naturelle. — La méthode naturelle de culture physique, créée par le lieutenant de vaisseau Georges Hébert, s'inspire sur plus d'un point de la gymnastique amorosienne. Appliquée à l'école des fusiliers marins de Lorient, suivie au Collège d'athlètes de Reims, cette méthode, — c'est là sa caractéristique, — a pour but de faire, dans chaque exercice, travailler tout l'organisme, et non pas seulement tel muscle particulier. Elle est synthétique, par opposition à la méthode suédoise, qui est analytique.

Le lieutenant Hébert lui-même a indiqué dans les lignes suivantes la raison d'être de la méthode naturelle et la valeur de ses résultats : « Si l'on considère un être quelconque vivant à l'état libre, on constate qu'il parvient à son développement physique intégral par la

1. Le Journal *Le Gymnaste*, du 18 novembre 1905.

simple pratique des exercices ou mouvements auxquels il est destiné par nature ou qui lui sont indispensables pour assurer sa protection et sa conservation. Il faut voir là une première loi à laquelle l'homme reste soumis comme tous les autres êtres. En un mot, les exercices « naturels » de locomotion, et ceux essentiellement utiles à sa protection et à sa conservation, doivent suffire à l'homme pour se développer d'une façon complète et atteindre le plus haut degré de perfectionnement physiologique. La preuve, c'est qu'à l'époque actuelle, sur la surface entière du globe, les plus remarquables spécimens humains de force, de beauté et de santé se rencontrent surtout parmi les individus de certaines peuplades sauvages ou de tribus à peine civilisées (nègres, indiens, etc.), qui n'ont jamais connu ni pratiqué que les exercices naturels et utilitaires. De même, les soldats et les athlètes grecs et romains dont la valeur physique, toujours citée, ne sera jamais dépassée, n'ont pas connu d'autres procédés de développement que les *procédés naturels* [1]. »

La méthode du lieutenant Hébert est, en somme, un retour à la *nature*. Elle ne comprend que les exercices ordinaires de la vie courante, ceux que l'homme doit nécessairement exécuter en vue de sa protection et de sa conservation ; elle les classe de la manière suivante : 1° la marche ; 2° la course ; 3° le grimper ; 4° le saut ; 5° le lever de la pierre ; 6° le lancer de la pierre ; 7° la défense (boxe et lutte) ; 8° la natation.

La méthode naturelle nous paraît présenter de sérieux avantages.

Les exercices qu'elle comporte conviennent à tous : hommes, femmes, jeunes gens, enfants. Seule, la difficulté, qui doit être bien dosée, varie pour chacun.

Elle exclut tout exercice acrobatique, tout sport violent ; elle s'efforce de développer harmonieusement et simultanément les différentes parties du corps, par un effort progressif.

Elle a la louable préoccupation de faire travailler tous les élèves à la fois et de n'exiger de chacun d'eux que des

1. G. Hébert. *Education physique* ou *Entraînement complet par la méthode naturelle* (Paris, Vuibert, éditeur).

résultats en rapport avec sa force de résistance. Elle juge les progrès *individuels* aussi bien que les progrès *collectifs*.

Elle plaît aux élèves; ses exercices, qui sont presque toujours des exercices de plein air, sont attrayants comme des jeux [1].

5° **La gymnastique esthétique.** — La gymnastique esthétique, imitée de la gymnastique grecque, vise à l'harmonie du geste et du mouvement. Elle est, comme on l'a dit, « l'art de se mouvoir en beauté. »

Cette gymnastique présente un certain nombre de méthodes qui, avec des moyens divers, poursuivent le même but. Nous citerons celles de Raymond Duncan, de Georges Demeny et de Jacques Dalcroze.

La gymnastique de Raymond Duncan développe la souplesse et la grâce. Vêtues de tuniques grecques, les pieds et les mollets nus, les jeunes filles qui la pratiquent reconstituent les mouvements des personnages que représentent les vases anciens. Ces mouvements sont du plus bel effet, mais semblent un peu trop pousser vers la chorégraphie.

La gymnastique esthétique, qu'avait créée et que professait G. Demeny, comprend des mouvements complets, continus et arrondis, qui s'exécutent au son d'un violon ou d'un piano. Simples et harmonieux, ils tendent à faire passer dans nos formes, c'est-à-dire dans le corps tout entier, la beauté qui leur est particulière.

La gymnastique rythmique de Jacques Dalcroze accompagne de chants ses exercices et règle la cadence des mouvements sur les mesures musicales. Elle rythme les gestes, leur donne une régularité harmonieuse et souple.

Mais ces différentes méthodes ne s'adressent et ne conviennent qu'à des privilégiés. Elles donnent au geste l'harmonie, au mouvement la beauté, mais elles ne développent pas assez l'effort musculaire et seraient insuffi-

1. Lire sur le même sujet un article de M. Forsant : *L'Education physique à l'Ecole ; la méthode naturelle Hébert.* — Revue Pédagogique de juillet 1914.

santes pour constituer un système complet d'éducation physique.

VI. — La méthode officielle de gymnastique

La méthode officielle de gymnastique est développée dans le *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, publié en 1909. Elle est éclectique. Formée des meilleurs éléments des autres méthodes, fondus en un ensemble harmonieux, elle a son unité, ses caractères propres, ses principes directeurs.

Pour bien se pénétrer de son esprit, il faut lire attentivement les considérations générales sur l'éducation physique qui figurent au commencement même du *Manuel*. Il nous suffira d'en indiquer ici les points essentiels.

1° **La méthode officielle est à la portée de tous.** — Les exercices que comporte la méthode officielle se rangent en deux grandes catégories : 1° *les exercices de développement*, qui contribuent au perfectionnement physique de l'organisme, qui assouplissent et développent harmonieusement le corps », rectifient les mauvaises attitudes et « établissent un équilibre salutaire entre l'activité physique et l'activité intellectuelle » ; 2° *les exercices d'application*, par lesquels l'élève apprend à utiliser ses forces ; tels sont les jeux, les sports, les promenades.

Ces exercices conviennent à tous ; « ils doivent être mis, pour les deux sexes, à la portée des faibles, qui, plus que d'autres, ont besoin de s'améliorer. » (On retrouve ici l'influence du système suédois.) Les appareils qu'emploie la méthode sont simples, peu coûteux ; ils comprennent des cannes, des cerceaux, des barres, des haltères, des échelles, des cordes, des perches. Plus d'agrès entraînant des exercices périlleux ; plus de tours de force, plus d'acrobatie !

2° **Elle est rationnelle.** — La méthode officielle est rationnelle. Elle ne présente rien d'empirique, rien qui soit livré au hasard. Tous les mouvements qu'elle prescrit sont choisis avec soin et combinés entre eux de manière à

produire d'heureux effets. Il s'ensuit qu'elle est nécessairement basée sur la connaissance de la physiologie, de l'anatomie et de l'hygiène. Le maître qui l'enseigne a une vue bien nette des résultats que devra produire chacun des exercices qui composent une leçon. Il sait, par exemple, que les mouvements du tronc : flexion, extension, exercices de torsion, auront comme effets de développer les muscles du dos et de l'abdomen, de faire rentrer les épaules et de les fixer, d'ouvrir la poitrine et d'effacer le ventre. (V. Plan général de la leçon de gymnastique, page 6.)

On a pu voir autrefois des maîtres qui, sans instruction, sans idées directrices, professaient la gymnastique : la présence de tels maîtres dans les écoles ne serait plus possible.

Bien plus : il ne suffit pas que le professeur connaisse d'une manière précise le but à atteindre ; il faut encore qu'il puisse dire à ses élèves le *pourquoi* des exercices qu'il leur fait exécuter.

3° **Elle est éducative.** — La nouvelle méthode tend à développer le corps, à rectifier les mauvaises attitudes, à fortifier le caractère et à affermir la volonté, en un mot à *améliorer* l'homme.

Bien qu'ils se produisent en quelque sorte simultanément, ses effets sont divers. Il y a lieu de distinguer : 1° l'effet hygiénique ; 2° l'effet correctif ; 3° l'effet moral.

1° *L'effet hygiénique.*— « L'effet hygiénique est le plus important ; il contribue à améliorer la santé et aboutit à l'augmentation de la résistance à la fatigue ; il se traduit par une suractivité des grandes fonctions organiques, en particulier de la circulation et de la respiration ; il s'obtient par des exercices s'adressant à un nombre considérable de muscles à la fois et nécessitant une dépense d'énergie notable en un temps restreint..... La marche, la course, les jeux et les récréations de plein air sont les exercices les plus favorables pour produire l'effet hygiénique, parce qu'ils ont un retentissement général sur l'organisme. Quand, au contraire, on se borne à faire travailler un nombre restreint de muscles, même en faisant

des efforts énergiques, cet effet général ne se produit pas ; aussi un exercice localisé ne saurait-il en aucun cas être substitué à un exercice généralisé pour obtenir l'effet hygiénique. » (Influence de la méthode *naturelle*.)

2° *L'effet correctif*. — « L'effet correctif s'obtient par des attitudes actives de redressement et par des mouvements bien déterminés ; les uns et les autres s'adressent plus particulièrement aux muscles faibles du dos et de l'abdomen, et ont pour but de lutter contre les mauvaises attitudes scolaires ou professionnelles. Les attitudes et les mouvements sont combinés de façon à agir dans une même leçon sur toutes les parties du corps, soit successivement, soit simultanément. Au lieu de rechercher un développement musculaire excessif, il est préférable de rétablir l'équilibre entre les groupes musculaires antagonistes par des exercices appropriés qui redressent la colonne vertébrale, fixent l'épaule, amplifient la cage thoracique et fortifient les parois de l'abdomen sans exagérer la courbure des reins. » (Influence de la gymnastique *suédoise*).

3° *L'effet moral*. — « L'effet moral de l'exercice est obtenu en suscitant l'effort personnel. » Il est des exercices, — parmi ceux notamment de la deuxième partie, destinés aux élèves de treize ans et au-dessus, — qui développent le courage, l'énergie, l'endurance, c'est-à-dire tout un ensemble de qualités viriles (l'un des plus heureux effets de la gymnastique amorosienne). Le résultat moral s'accroît aussi « par l'exécution collective des exercices, et, en particulier, des jeux et des sports, car la nécessité et l'obligation pour chaque exécutant de conformer ses efforts et de soumettre sa volonté au but commun développent au plus haut point les sentiments de discipline, de camaraderie, de solidarité et même d'abnégation et de sacrifice. » (Manuel d'éducation physique. — *Considérations générales*.)

4° Plan général de la méthode. — Composition et progression d'une leçon de gymnastique. — Quelques recommandations importantes. — La méthode comprend :

1° les exercices qui conviennent aux élèves de 6 à 13 ans (v. de la page 19 à la page 135) [1] ;

2° les exercices qui conviennent aux élèves de 13 ans et au-dessus (v. de la page 135 à la page 225) ;

NOTA. — Les enfants des écoles maternelles ne sont pas oubliés. Il est dit (page 16) : « Pour les élèves de 4 à 6 ans des écoles maternelles, on se contentera des exercices suivants : évolutions enfantines, rondes et marches accompagnées ou non de chants ; quelques attitudes correctives; jeux libres ; jeux réglés ; mouvements d'imitation ; exercices sur le mobilier scolaire ; exercices respiratoires. »

Les exercices de chacune des deux catégories indiquées plus haut sont répartis en sept *séries* se subdivisant elles-mêmes en *groupes*.

En raison des effets à obtenir, toute leçon de gymnastique « doit être composée d'après un plan invariable et nettement défini, malgré la variété des éléments qui peuvent la constituer ». Il est indispensable qu'elle comprenne deux ou plusieurs exercices de chacun des groupes des sept séries, l'ordre des séries étant respecté. (V. des exemples de leçons, page 126 et suivantes du *Manuel*.)

Une leçon serait incomplète, et par suite n'aurait pas toute l'efficacité désirable, si elle était limitée à des exercices d'une même série, c'est-à-dire à des exercices de même nature. Ces mouvements ne seraient exécutés que par quelques parties du corps, et c'est le corps tout entier qui doit travailler.

« L'intensité des exercices croît du commencement jusqu'aux deux tiers de la leçon environ, pour diminuer progressivement jusqu'à la fin. » La leçon débute par des exercices doux : évolutions, exercices d'ordre ; elle se termine par des exercices respiratoires et des marches lentes. Les leçons doivent être graduées, c'est-à-dire bien ap-

1. Au nombre de ces exercices sont les *promenades scolaires* et les *jeux* (jeux récréatifs et jeux gymnastiques). Nous engageons le lecteur à lire les pages si intéressantes du *Manuel* (228 et suivantes) relatives aux avantages divers procurés par ces exercices et à la manière de les faire exécuter.

propriées à l'âge des élèves (ces derniers, de 4 à 16 ans, sont répartis en cinq catégories). Cette gradation est facile à établir, les exercices dans les séries et dans les groupes étant classés *numériquement*, d'après la *difficulté* de leur exécution et l'*intensité* de leurs effets.

Les mouvements seront tout d'abord exécutés par les élèves individuellement, en vue surtout de développer le goût de l'effort individuel (influence de la méthode naturelle). Puis, au signal donné, tous les élèves se réuniront pour faire collectivement les exercices. « Le maître devra apporter toute son attention à l'exécution individuelle, la perfection de l'ensemble n'étant que secondaire. »

« Jusqu'à l'âge de 13 ans environ, l'éducation physique des jeunes filles ne diffère pas de celle des garçons ; néanmoins les exercices d'application, qui prennent un caractère plus énergique pour les garçons, doivent demeurer plus doux et toujours gracieux pour les jeunes filles. » (Influence de la gymnastique esthétique).

La leçon est quotidienne ; elle ne peut, en aucun cas, être prise sur le temps consacré aux récréations. Elle a lieu, autant que possible, dans la cour, à l'air libre.

5° La préparation des leçons de gymnastique. Rôle du maître. — Nous avons dit qu'il est indispensable, dès lors, que les maîtres aient des connaissances en physiologie, en anatomie et en hygiène. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils peuvent donner un enseignement fructueux de la gymnastique. Cela ne serait pas suffisant. Il faut encore qu'ils arrêtent à l'avance la répartition générale des exercices appropriés à chaque catégorie d'élèves, qu'ils composent chaque leçon comme il convient et la préparent avec soin. Une leçon de gymnastique, — comme toute leçon d'ailleurs, — ne saurait s'improviser. Le temps n'est plus où la seule exécution de quelques mouvements pris au hasard pouvait être considérée comme une *leçon*.

Au cours de la séance de gymnastique, le maître démontre les exercices, les exécute, les décompose. Pour en obtenir la parfaite exécution par les élèves, il est nécessaire, s'adressant à leur intelligence, qu'il puisse leur dire pourquoi tels mouvements doivent être exécutés ainsi qu'il le prescrit, et pourquoi, exécutés autrement,

ils demeureraient sans efficacité ou présenteraient du danger.

Le maître doit s'efforcer d'obtenir de ses élèves un « rendement moyen » aussi satisfaisant que possible. Qu'il se garde bien de songer à préparer des « virtuoses ». S'il ne s'occupait que des élèves bien doués, il négligerait les faibles, c'est-à-dire ceux qui ont le plus grand besoin de se développer. Un enseignement qui offrirait une telle tendance est à proscrire.

Il faut que chacun comprenne bien que l'enseignement de la gymnastique, longtemps donné sans principes et sans règles, a maintenant sa méthode pédagogique, comme tous les autres enseignements.

VII. — Les exercices militaires. — Le tir

Les exercices militaires ne s'adressent qu'aux élèves des cours moyen et supérieur, dans les écoles de garçons. Ils comprennent : l'école du soldat sans armes, les principes des différents pas, les alignements, les marches, contre-marches et haltes, les changements de direction.

Au lendemain de la promulgation de la loi de 1882, l'exécution de ces exercices eut lieu avec apparat dans un certain nombre de villes. Les élèves, ainsi que des soldats, défilaient au pas, dans les rues, dimanches et jours de fête, au son d'une musique éclatante. Ce fut l'époque des bataillons scolaires. Mais on comprit bien vite que s'il est utile de développer de bonne heure chez les enfants la souplesse et la force, il est vraiment trop tôt de songer à les assimiler à des soldats. Une telle entreprise fut jugée puérile ; l'enthousiasme tomba peu à peu, et bientôt les bataillons scolaires eurent vécu.

Néanmoins, les exercices militaires continuèrent à figurer aux programmes ; ils furent, dès lors, exécutés modestement, dans les écoles. — Il est à remarquer que ces mêmes exercices sont, actuellement, au nombre de ceux que mentionne le *Manuel* de 1909, et qu'ils entrent nécessairement dans la composition de toute leçon de gymnastique. Nous n'y insisterons donc pas.

Seuls, les exercices de tir doivent appeler spécialement notre attention. Ils furent introduits dans les écoles primaires par l'arrêté du 27 juillet 1893, qui apporta l'addition suivante au programme des exercices militaires : « Pour les élèves âgés de plus de 10 ans, exercices de tir à 10 mètres, à la carabine Flobert. »

Chacun se rend compte aisément de l'utilité des exercices de tir. « Les instituteurs, dit l'Instruction militaire du 16 août 1895, n'ont pas seulement pour mission de donner aux enfants l'instruction primaire ; ils ont la charge encore plus haute de préparer pour leur pays de bons citoyens et d'utiles défenseurs. Le législateur, en les appelant eux-mêmes sous les drapeaux, a voulu qu'ils pussent prêcher d'exemple et dire aux enfants ce qu'on doit à la patrie, et quelle école de devoir et de discipline est l'armée nationale. L'enseignement du tir ayant désormais sa place dans les établissements d'instruction publique, l'instituteur devra s'attacher à faire comprendre à ses élèves quelle importance il y a pour l'armée dont ils feront un jour partie à ce qu'ils deviennent d'habiles tireurs..... »

L'organisation du tir scolaire est une œuvre de haut intérêt national.

Déjà, la circulaire ministérielle du 26 avril 1907, qui invitait les instituteurs, « d'une manière pressante », à entrer résolument dans la voie indiquée par l'Instruction précitée, avait déterminé la création de l'enseignement du tir dans un grand nombre de communes.

A l'heure actuelle, cet enseignement est d'une importance capitale, et nul doute qu'il n'occupe une grande place dans « l'école de demain ». Il ne tardera pas, au reste, à être partout en faveur dans les classes. Les élèves, nous l'avons constaté bien des fois, aiment à participer à l'enseignement du tir. Ils font preuve, la carabine à la main, de la plus réelle application, et quelques-uns acquièrent des qualités de sang-froid, de coup d'œil et d'adresse vraiment étonnantes. Le régiment n'aura aucune peine à faire d'eux, plus tard, d'excellents tireurs.

(Les maîtres liront avec le plus grand profit l'Instruction ministérielle du 16 août 1895, — qui a été publiée dans tous les Bulletins départementaux. Elle leur servira

de guide pour l'installation des stands, le choix des armes, leur mécanisme et les règles à observer dans la pratique du tir.)

Conclusion

En résumé, l'enseignement de la gymnastique offre une utilité incontestable ; tout en empêchant le surmenage à l'école, il rend le corps plus robuste et plus vigoureux, excite l'effort, affermit la volonté. Il fait partie intégrante de l'éducation générale, vérité qu'avaient déjà reconnue les anciens, et tout particulièrement les Grecs, qui comprenaient si bien que l'éducation physique doit aller de pair avec l'éducation intellectuelle. Leur idéal : « un esprit sain dans un corps sain » est demeuré, après plus de deux mille ans, celui des grands pédagogues.

La question de l'enseignement de la gymnastique est une de celles qui préoccupent le plus, à l'heure actuelle, éducateurs et hygiénistes de tous les pays, ainsi qu'en témoignent les travaux du congrès international d'éducation physique tenu à Paris en 1913.

Pour produire d'heureux effets, cet enseignement ne saurait évidemment être donné au hasard. Longtemps incertain et changeant, il paraît avoir trouvé chez nous sa forme définitive dans les leçons du *Manuel* de 1909. Il doit s'appuyer désormais sur des notions scientifiques a ses règles, nettement établies, qu'il faut connaître qu'il faut suivre. Il est vivement désirable que maîtres et maîtresses, dans toutes les écoles de France, s'appliquent à le donner comme il convient, et d'une manière continue.

Les exercices de tir doivent également être en honneur à l'école primaire. « L'organisation du tir scolaire est un des besoins les plus pressants de la défense nationale..... Il faut faire de tout citoyen français un bon tireur. C'est un devoir » : ces paroles, brèves comme un commandement, dites par un ancien ministre, M. Baudin, en 1907, sont toujours vraies, et l'obligation qu'elles signalent est même, de nos jours, encore plus impérieuse. Oui, exercices de tir et exercices de gymnastique ont droit à une place importante dans les établissements d'enseignement

public. Car, « un renouveau de l'éducation physique est nécessaire..... C'est toute la race, des enfants aux adolescents, des jeunes gens aux jeunes filles, que les écoles devront préparer physiquement, avec un soin méthodique, pour des lendemains d'énergie. [1] »

= Sujets à traiter =

I. — *Blackie a dit :* « Il n'y a que l'exercice pour faire circuler le sang et jouer les muscles ; le néglige-t-on, la nature se venge. »
Expliquez et appréciez cette pensée.

II. — « Les exercices de gymnastique doivent être mis pour les deux sexes à la portée des faibles qui, plus que d'autres, ont besoin de se développer. » (*Considérations générales sur l'éducation physique. — Manuel d'exercices physiques*, 1909.)
Commentez ces instructions. En vous en inspirant, faites connaître l'utilité des exercices physiques, et marquez le caractère qu'ils doivent avoir à l'école primaire.

III. — Dans une leçon de gymnastique, on amènera progressivement le corps à des efforts croissants, puis on diminuera l'énergie de ces efforts de façon à cesser le travail quand le calme s'est produit dans l'organisme. Les exercices successifs, dans une même leçon, doivent, en principe, intéresser les régions du corps différentes. » (*Considérations générales sur l'éducation physique. — Manuel d'exercices physiques*, 1909.)
Commentez ces instructions, et dites comment vous composez une leçon de gymnastique destinée aux élèves du cours moyen.

IV. — *Les filles n'ont-elles pas besoin, tout autant que les garçons, d'être astreintes aux exercices de gymnastique ? Sur quelles raisons appuyez-vous votre opinion ? Dans quelle limite, et d'après quel programme, l'enseignement de la gymnastique peut-il être donné aux filles ?*

V. — *On a dit :* « Le jeu est la meilleure des gymnastiques ». *Expliquez et appréciez ce mot. — Quels jeux dirigerez-vous ou encouragerez-vous ? — Dites comment les jeux contribuent aussi à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale de vos élèves.*

I. — Circulaire ministérielle du 16 septembre 1915, relative à la rentrée scolaire.

CHAPITRE XXXII

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

Il importe de bien préciser l'esprit de la nouvelle méthode d'enseignement du dessin, de mettre en lumière les principes sur lesquels elle s'appuie, de rechercher les moyens propres à l'appliquer fructueusement dans les classes.

Cette méthode n'est pas seulement nouvelle ; elle est, en outre, contraire à la méthode précédemment suivie. D'où, au début, l'impression de surprise qu'elle a produite sur les esprits, les hésitations et les tâtonnements auxquels elle a donné lieu dans la pratique.

Il n'est pas superflu, à notre avis, de procéder à l'examen de l'ancienne méthode. Par opposition, l'on se rendra mieux compte de l'originalité et de la valeur de la méthode actuelle.

I. — Examen critique de l'ancienne méthode de dessin. — Principes sur lesquels elle reposait. — Exercices auxquels elle donnait lieu. — Résultats. — Lacunes.

L'ancienne méthode d'enseignement du dessin datait de 1880. Jules Ferry, alors ministre, avait nommé une Commission d'étude dont la tâche consista à rédiger des programmes de dessin, à dresser la liste des modèles considérés comme étant les meilleurs et à fixer la méthode d'après laquelle les programmes seraient enseignés.

Après examen, la Commission d'étude fixa son choix sur la méthode que préconisait alors le grand sculpteur Eugène Guillaume. Cette méthode, qui fait de la géomé-

trie la base de la science du dessin, est connue sous le nom de *méthode géométrique*, ou encore sous celui de *méthode Guillaume*.

Elle reposait sur deux principes : le premier, — qu'il faut aller du simple au composé, tenant compte en cela de la grande loi qui régit le développement intellectuel de l'homme, le second, — que, si nous considérons tout ce qu'embrasse notre regard, il n'est pas un objet, pas un être qui ne puisse être ramené à des formes géométriques.

Le premier de ces principes, énoncé tel qu'il est, est très discutable si nous l'appliquons aux programmes d'enseignement du dessin, dans leur ensemble.

Il est exact si nous n'avons en vue que le *dessin géométrique*. Avant que l'élève fasse le plan et l'élévation d'une maison, par exemple, il faut nécessairement qu'il sache tirer une ligne droite et élever une perpendiculaire. Mais le dessin géométrique n'est qu'une partie du dessin. A côté du dessin géométrique, il y a le *dessin d'après nature*, dont le champ est beaucoup plus vaste que celui du précédent.

Or, dans la nature, ce qui frappe et intéresse l'enfant, ce qu'il essaie de reproduire, c'est le *réel*, et le réel est toujours complexe. Décomposer le réel, — une fleur, un objet quelconque, — commencer par faire tracer des lignes, des angles et des courbes, afin d'obtenir que l'enfant aille du simple au composé, c'est débuter par l'abstraction, — ce qui est une méthode mauvaise. C'est, en outre, enlever tout attrait à l'enseignement du dessin, car le réel dont les éléments ont été dissociés n'a plus rien qui plaise.

Dans l'enseignement du dessin d'après nature, c'est l'abstraction qui est simple et la réalité qui est complexe. Aussi, comme le dit excellemment M. Braunschvig, dans son ouvrage : « *L'Art et l'Enfant*[1] », « la difficulté sera donc ici de concilier la nécessité d'aller du simple au composé avec l'obligation de laisser toujours l'esprit de l'enfant en contact avec la réalité ».

Au fond, le principe rappelé plus haut est exact. Mais, pour qu'il puisse vraiment s'appliquer aux programmes

1. Paris, Henri Didier, éditeur.

d'enseignement du dessin, — quel que soit le genre du dessin que l'on envisage, il nous paraît devoir être formulé ainsi : *aller du plus facile au plus difficile.*

Le second principe : « Il n'est pas un objet, pas un être dans la nature, qui ne puisse être ramené à des formes géométriques », est encore plus contestable que le premier. Sans doute, la nature offre des formes qui rappellent parfois celles de la géométrie, mais c'est lui faire violence que de donner à ces formes une régularité et une uniformité qu'elles n'ont pas. En outre, il est bien des objets, dans la réalité, qui n'ont pas de formes géométriques. « Les lignes qui sont dans la nature, a dit le philosophe Ravaisson, *sont pleines de sinuosités et d'irrégularités.* »

Les instructions relatives à l'application des nouveaux programmes de dessin disent à cet égard : « La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre. La nature a ses lignes, ses formes et ses couleurs, mais ni ses lignes ni ses formes ne se ramènent d'elles-mêmes à un théorème ou aux figures de géométrie, ni ses couleurs à celles d'un lavis. »

Vouloir inscrire nécessairement tel ou tel élément du règne végétal, par exemple, — feuille, fleur ou fruit, — dans une circonférence ou dans un polygone déterminé, c'est enlever à la nature toute variété et toute grâce.

Et les instructions dont il vient d'être parlé contiennent cette phrase qui ne peut manquer de frapper l'attention : « *Aucune pratique géométrique ne devra s'interposer entre l'enfant et l'objet naturel qu'il dessine.* »

C'est la condamnation formelle de la méthode géométrique

L'ancienne méthode d'enseignement du dessin a été officiellement suivie pendant une trentaine d'années. A quels exercices donnait-elle lieu dans nos écoles ? A des tracés de lignes droites, de lignes brisées, de lignes courbes, de lignes parallèles, d'angles, de triangles, de rectangles, de losanges, de circonférences, de polygones, de rosaces étoilées,..... ; à la reproduction de dessins faits au tableau noir ou de ceux qui figuraient au cahier-méthode, et cela le plus souvent à l'aide de quadrillages ou de pointillé ; en outre, dans les écoles où l'enseignement du dessin était

poussé plus avant, à la copie de motifs de décoration empruntés au règne végétal, mais que l'on ne manquait jamais d'inscrire dans une figure géométrique.

A juger du goût qu'ont les tout jeunes enfants pour le dessin, on aurait pu croire que la leçon de dessin était une leçon toujours attendue et pleine d'attrait. Il n'en était rien. En général, l'enseignement du dessin était banal, et les élèves n'y paraissaient pas prendre un grand plaisir.

Chose curieuse, l'enfant cessait d'aimer le dessin à partir du moment même où on commençait à le lui enseigner. Dès la première leçon, il paraissait éprouver comme une sorte de déception. Plus de crayonnages libres ; adieu les *bonshommes* et les animaux ! Il était désormais contraint de faire des exercices théoriques ennuyeux, qui ne parlaient ni à son imagination ni à sa sensibilité [1], exercices dont l'ensemble formait comme une sorte de grammaire du dessin.

Grave inconvénient : le point de départ était mauvais. On ne tenait nul compte du goût inné qu'a l'enfant pour le dessin, de sa disposition naturelle à représenter les objets qui l'entourent.

Dire que l'enseignement du dessin était donné sans profit serait injuste, assurément. Les élèves, exercés à l'emploi des instruments, — règle, compas, équerre, rapporteur, — acquéraient une certaine adresse de la main, prenaient des habitudes de correction et d'exactitude. Tous arrivaient, la méthode étant facile, à produire des devoirs acceptables ; les maîtres aimaient à montrer aux visiteurs les dessins des élèves les plus habiles, dessins très soignés, parfois très compliqués, mais qui, en somme, n'étaient que des « copies ».

1. En Allemagne, où la méthode suivie a été longtemps aussi basée sur la géométrie, Leibrock, l'un des réformateurs de l'enseignement du dessin, fait, dès 1901, une constatation analogue: « *On fait pendant des années moisir les enfants sur des carrés, des angles droits, des étoiles à huit pointes, tant et si bien qu'ils perdent le sens de la nature et de la beauté, que l'on lue en eux la joie qu'ils pourraient éprouver à voir l'œuvre de leurs mains, et, de cet enseignement, il ne leur reste rien qu'une horreur invincible de l'ennui qu'il leur a causé.* » Maurice Pellisson, *L'Art et l'Ecole en Allemagne.* (Revue pédagogique, 15 août 1902.)

C'était là tout, et de tels résultats étaient manifestement insuffisants.

Tout enseignement doit avoir un caractère éducatif, c'est-à-dire viser au développement des facultés de l'enfant. Or, le dessin ne saurait se borner à la seule éducation de la main. Il peut encore et doit favoriser l'éducation de l'œil, donner à l'élève l'habitude d'observer, développer en lui l'imagination et le sentiment de la nature. Tous les grands éducateurs sont de cet avis. Qu'il nous suffise de rappeler l'opinion de Jean-Jacques Rousseau sur ce point. « Je voudrais que mon élève cultivât l'art du dessin, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'œil juste et la main flexible. » Et Herbert Spencer exprime la même idée quand il dit : « La question n'est pas de savoir si l'enfant fait de bons dessins, mais s'il développe ses facultés. »

Les professionnels n'étaient pas seuls à constater la médiocrité des résultats obtenus dans l'enseignement du dessin. Les chefs d'industries d'art se plaignaient également de ce que les élèves formés par la méthode officielle dessinaient mal et paraissaient peu préparés à devenir d'habiles ouvriers. Les industries d'art, — ébénisterie, bijouterie, ferronnerie, fabrication des tentures, des papiers peints, dessin sur étoffes, peinture sur porcelaine, etc., — reposent essentiellement sur la connaissance du dessin. Longtemps, la France a été le premier pays du monde pour les industries d'art. Mais quelques nations étrangères, — l'Angleterre, l'Allemagne, les États-Unis, notamment, — nous font à cet égard une concurrence menaçante et parfois même victorieuse. Il importe de se défendre ; il importe de mettre nos industries d'art en état de lutter avantageusement contre la concurrence. Mais il faut, pour cela, faire mieux encore que par le passé, il faut renouveler les modèles, faire preuve d'initiative, d'imagination et d'originalité.

Cette branche si importante de notre industrie nationale doit pouvoir compter sur l'école. Et, par suite, une profonde réforme dans l'enseignement du dessin s'imposait.

En résumé, la méthode Guillaume, à côté de quelques qualités, présentait de graves défauts: 1° elle s'appuyait sur deux principes fort discutables ; 2° elle ne tenait pas

compte de la disposition naturelle qu'a l'enfant à représenter ce qu'il voit ; 3° elle n'avait qu'une faible valeur éducative ; 4° ses résultats étaient insuffisants au point de vue professionnel.

II. — Les adversaires de la méthode géométrique. — Théories opposées à cette méthode. — Action des professeurs de dessin.

La méthode géométrique ou méthode Guillaume triompha en 1880. Mais elle eut toujours des adversaires, dont la plupart, — au début du moins, — étaient demeurés partisans de la méthode Ravaisson. Le philosophe Ravaisson avait esquissé une méthode de dessin, qui prévalut pendant quelque temps dans notre enseignement, avant 1880, et qui avait pour base l'imitation de la nature. « Les figures des êtres vivants, disait-il, ne peuvent se calculer ni se construire rationnellement comme celles qui ressortissent à la géométrie. Si l'on recherche ce que furent les premières ébauches de l'art grec, on verra que ce ne furent point des figures froidement régulières comme celles auxquelles est bornée la géométrie, *mais des imitations de choses vivantes avec les formes souples, mouvantes qui leur sont propres.* »

Cette observation de Ravaisson est fort juste. De même, les premières ébauches de l'enfant consistent dans la représentation des choses qui l'entourent. L'enfant cherche à imiter ce qu'il voit. Il essaie de dessiner une fleur ou un fruit, un animal ou un paysage, non un carré ou un rectangle. Et il est intéressé par les couleurs autant que par les formes.

Mais Ravaisson, grand métaphysicien, n'était pas un professionnel du dessin ; sa méthode fut écartée.

Tout d'ailleurs n'était pas acceptable dans cette méthode. Elle reposait sur une donnée psychologique fort exacte, mais elle ne graduait pas les difficultés. Dès le début, l'enfant était placé en face de la figure humaine, sous le prétexte que ce qui est le plus près de nous est ce que nous comprenons le mieux. Et comme Ravaisson lui-même jugeait, et non sans raison, l'étude de la figure

humaine très difficile, il en arrivait, par une sorte d'inconséquence singulière, à donner le conseil de commencer le dessin par la représentation d'estampes et de photographies.

Il est hors de doute, cependant, qu'à la longue, l'expérience eût apporté à la méthode Ravaisson les modifications nécessaires, et l'on peut regretter que cette méthode n'ait pas été acceptée officiellement en 1880, à l'exclusion de la méthode Guillaume.

Ce fut aussi l'avis d'un grand nombre d'industriels et de professeurs de dessin. En présence de l'insuffisance des résultats obtenus en dessin à l'école primaire, les chambres syndicales de quelques grandes industries parisiennes créèrent, en effet, des cours spéciaux de dessin, orientés dans un sens nettement professionnel, et auxquels devaient assister obligatoirement les apprentis. De même, sous l'impulsion de ses professeurs spécinux de dessin, la ville de Paris, dont les écoles jouissent d'une certaine autonomie, modifia profondément les programmes officiels. A la méthode géométrique, elle substitua une méthode basée sur l'imitation de modèles empruntés à la nature.

Les professeurs de dessin ont, dans les attaques dirigées contre la méthode Guillaume, joué un rôle important et même décisif. Ceux de la ville de Paris, constitués en Association amicale, fondèrent en 1897 un journal spécial, le « *Moniteur du dessin* », qui devint comme une sorte de tribune pédagogique où chacun d'eux put formuler ses critiques et exposer ses vues sur les modifications nécessaires. Au nombre d'entre eux, il convient de citer M. Quénioux, alors professeur à l'École des arts décoratifs, aujourd'hui Inspecteur Général du dessin, qui fut le principal promoteur de la réforme.

Les divers Congrès qui eurent lieu dans ces dix dernières années marquèrent d'ailleurs le déclin progressif de la méthode Guillaume.

En 1900, au Congrès international de l'enseignement du dessin, tenu à Paris à l'occasion de l'Exposition universelle, on put déjà constater que la méthode officielle française était loin de réunir tous les suffrages. La lecture du rapport de quelques délégués étrangers exposant des

méthodes fort différentes en usage dans leurs pays fut écoutée avec le plus vif intérêt [1].

Cette défaveur fut encore plus apparente au Congrès international de Berne, en 1904. On peut lire dans la préface du compte rendu de ce Congrès ces quelques lignes, très significatives. « Il a été donné de constater, au Congrès de Berne, que l'enseignement du dessin a été, depuis quelques années, l'objet d'une vraie révolution dans la plupart des pays du monde. Presque partout l'enfant a été mis en présence de la nature ; on lui fait observer ce qui l'entoure ; on l'habitue à se servir du dessin comme d'une langue. »

Enfin, au premier Congrès national de l'enseignement du dessin, tenu à Paris, en 1906, les adversaires de la méthode Guillaume, de plus en plus nombreux, obtinrent un avantage très important et qui fut comme le prélude de la victoire : il fut décidé que la méthode qu'ils préconisaient serait expérimentée officiellement dans quelques établissements scolaires. M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris autorisa cette expérience aux lycées Michelet, Lakanal et à l'École Alsacienne.

Les résultats obtenus furent jugés très satisfaisants. Au mois de décembre 1908, le Conseil supérieur de l'Instruction publique approuva de nouveaux programmes de dessin pour l'enseignement secondaire. La réforme ne devait pas tarder à s'étendre à l'enseignement primaire. Au mois de juillet 1909, en effet, le Conseil supérieur approuvait les nouveaux programmes d'enseignement du dessin pour les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures et les écoles normales.

III. — La nouvelle méthode. — Principes essentiels

Les nouveaux programmes d'enseignement du dessin sont précédés d'instructions dont il importe de bien interpréter les principes essentiels [2].

1. V. *La réforme de l'enseignement du dessin*, par Maurice Pellisson (Revue pédagogique, 15 janvier 1909).

2. Voir le *Nouveau guide du maître pour l'enseignement du dessin*, par Michard et Azaïs. — F. Nathan, éditeur.

Ces principes sont au nombre de trois :

1° Liberté chez l'élève, liberté chez le maître.

Liberté chez l'élève : cela ne veut pas dire que l'enfant ne fera en dessin que ce qu'il lui plaira de faire. Des programmes existent : il faut les suivre. Mais, qu'il s'agisse de la représentation d'objets réels, d'arrangements décoratifs ou de dessins libres, le maître n'imposera pas à l'élève sa manière personnelle de voir un objet, de composer telle ou telle ornementation ou d'interpréter une scène. Le dessin doit avoir un caractère personnel. L'élève dessinera l'objet *comme il le voit* (respect de la vision), combinera les éléments décoratifs *d'après les suggestions de son imagination*, représentera telle scène *comme il la comprend* (respect de la vision et du sentiment). N'a-t-on pas dit souvent que l'un des inconvénients de l'éducation collective est de couler tous les esprits dans le même moule ? L'enseignement du dessin aura désormais l'avantage de permettre à l'enfant de pouvoir dégager dans une certaine mesure sa personnalité.

Nous imposons peut-être un peu trop, en toutes choses, nos idées à l'enfant. Nous nous rappelons une petite composition française sur *la pluie*, à la correction de laquelle nous avons assisté un jour dans une école. Quelques élèves avaient dit qu'ils aimaient la pluie ; le bruit de l'ondée sur leur parapluie les ravissait ; l'eau formant mille petits ruisseaux dans les rues était pour eux un spectacle plein d'attrait. Le maître n'admit pas tout cela. Lui, n'aimait pas la pluie. Le travail des élèves, si naïf et si sincère pourtant, fut jugé mauvais.

Ne soyons ni exclusifs, ni intransigeants. Laissons l'enfant dire qu'il aime la pluie, — si tel est son sentiment,

Liberté de l'élève en ce qui concerne le dessin : c'est là une nouvelle application, à l'école, de la pédagogie libérale, qui s'oppose à la pédagogie autoritaire. De plus en plus, l'enseignement s'inspire de cette idée de Montaigne : « que le bon maître ne doit pas tenir son élève en bride, mais le laisser trotter devant lui pour juger de son train. »

Cette liberté, chez l'enfant, ne peut cependant être ab-

solue. Elle doit se concilier avec les conseils et les critiques du maître. Que l'on remarque bien ces quelques mots des instructions : « ..... liberté du sentiment et même de l'interprétation *dans les limites d'une correction graduellement serrée.* »

Liberté chez le maître : c'est-à-dire liberté d'action, encouragement à l'initiative.

« Cette liberté même, — ainsi que le dit M. Quénioux dans des instructions récentes, — ne va pas sans quelques dangers. » — Il faut bien connaître les nouveaux programmes et savoir les interpréter exactement ; il faut aussi faire un choix judicieux et varié d'exercices pour chacun des cours, et ce choix, qui exige de la réflexion, du bon sens et de l'imagination, est toujours difficile. Tout instituteur doit mettre beaucoup de lui-même dans le nouvel enseignement du dessin : le succès de la réforme est à ce prix.

Mais, à force d'application, le personnel, — nous n'en doutons pas, — saura se montrer à la hauteur de la tâche qui lui est proposée.

La liberté exclut toute réglementation minutieuse. La connaissance des principes généraux suffit ; l'initiative de chacun fera le reste. Dans leur esprit, les programmes de dessin sont très nets ; ils sont un peu vagues, — et intentionnellement, — dans leur application. On a voulu que les maîtres fussent guidés, *sans être tenus en lisière.*

2° Donner à l'enseignement du dessin tout le caractère éducatif qu'il peut avoir.

Le dessin a sa valeur propre, sans doute, mais il est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Il devient un enseignement de culture générale. Il favorise chez l'enfant l'éducation de l'œil et de la main ; il développe en lui l'esprit d'observation par la représentation des objets réels, la mémoire des formes et des couleurs par les dessins de mémoire, l'imagination par les arrangements décoratifs, le sentiment de la nature et la sensibilité même par la traduction naïve de tel spectacle ou de tel récit qui a vivement frappé son attention et qui, peut-être, l'a ému.

Le dessin apporte donc du « renfort » aux autres enseignements en vue du développement des facultés intellectuelles et morales. Il en résulte qu'après être demeuré longtemps comme en marge de l'enseignement, en général, il est désormais étroitement associé à tous les exercices de l'école, qu'il vient fortifier et préciser (dessins faits à l'appui des leçons d'histoire, de géographie, de sciences, etc.....).

3° L'observation de la nature, traduite directement et naïvement.

C'est la nature elle-même qui est représentée avec ses formes vivantes et ses couleurs. Elle est traduite *directement*, c'est-à-dire sans le secours de la géométrie. Suivant la règle essentielle indiquée plus haut, dans la première partie de cette étude, aucune pratique géométrique ne devra s'interposer entre l'enfant et l'objet naturel qu'il dessine. Et cet objet « sera placé sous ses yeux et ne devra jamais être dessiné d'avance au tableau noir comme un modèle à copier ». Ce sont là deux prescriptions importantes qu'il ne faut pas perdre de vue.

La nature sera traduite *naïvement :* les élèves s'appliqueront à bien voir le réel, à le sentir et à le rendre ensuite ; leur travail ne sera pas toujours irréprochable, sans doute, mais il sera sincère.

« La nature, sous mille aspects, demeure le modèle éternel », disent les instructions. Principe primordial, trop longtemps oublié ou méconnu dans l'enseignement du dessin, bien que J.-J. Rousseau, déjà, au XVIII^e^ siècle, se fût élevé avec force contre la fâcheuse habitude de donner à l'enfant à « imiter des imitations ». Principe fécond, d'où a procédé, au XVI^e^ siècle, le grand mouvement artistique de la Renaissance.

Conséquence : comme la nature, c'est-à-dire le réel, est désormais représentée par les élèves, l'abstraction se trouve bannie de l'enseignement du dessin, dont la méthode générale est dès lors conforme, par ses principes, à celle de tous les autres enseignements.

IV. — Les programmes. — Commentaires Directions

Les nouveaux programmes ont été publiés dans tous les Bulletins départementaux, et, par suite, il ne nous paraît pas utile de les reproduire ici.

ÉCOLES MATERNELLES ET CLASSES ENFANTINES

Les programmes sont muets sur la question de l'enseignement du dessin dans les écoles maternelles. Mais si l'on se reporte aux « Instructions à l'usage des écoles maternelles », datant de 1908, l'on constate que le programme de dessin dans ces écoles est identiquement le même que celui des classes enfantines.

Les instructions relatives à l'enseignement du dessin dans les classes enfantines s'appliquent donc au même enseignement dans les écoles maternelles.

a). — Une grande part est faite aux crayonnages libres. — Ces exercices sont très goûtés de nos petits élèves, qui sont ravis de représenter des maisons, des trains de chemin de fer, des automobiles, des bicyclettes, etc....., qui aiment à se raconter à eux-mêmes, par le dessin, de petites histoires qu'ils connaissent ou à retracer des scènes qu'ils imaginent. L'enfant est observateur, sans doute, mais il est aussi rêveur et poète, comme on l'a très justement dit.

b). — Les programmes prescrivent aussi certains exercices mettant en jeu à la fois l'observation et l'imagination : les silhouettes, bordures, alignements d'objets (bâtonnets, lattes, jetons, cailloux, boutons, etc.....), rosaces par groupements de ces objets ; copie en noir et de préférence en couleur de ces combinaisons.

c). — Ce n'est qu'aux élèves les plus âgés que l'on proposera la représentation d'objets usuels, qui, suivant les termes mêmes des programmes, doivent être « très simples. » Il faut habituer l'enfant à regarder attentivement un objet. Les instructions insistent avec raison sur

l'importance des exercices de visualité, qui toujours doivent précéder les exercices graphiques.

Avec les tout jeunes élèves, la représentation des objets usuels devient comme le corollaire des leçons de choses, qui ne sont, en réalité, que des exercices d'observation.

d). — Les programmes comprennent également des exercices de modelage. — Au début, bien des maîtresses ont éprouvé un certain embarras à cet égard [1]. « Quoi, trouver de la terre glaise, est-ce facile ? Donner de la terre glaise à de tout jeunes enfants, est-ce possible ? » Mais leur embarras n'a pas été de longue durée. Un certain nombre d'entre elles se sont procuré une terre toute préparée d'un prix modique [2], ne salissant nullement les élèves et conservant sa malléabilité, et aussitôt d'autres ont suivi leur exemple.

Les exercices de modelage développent l'esprit d'observation, l'imagination, et tout particulièrement la dextérité des doigts. Ils donnent lieu à de petites leçons pleines d'attrait ; les élèves sont enchantés de manier la terre à modeler, et nous avons été assez souvent frappé de leur habileté et des résultats vraiment inattendus auxquels ils arrivent quand ils sont bien dirigés.

Comme instrument, un simple ébauchoir suffit, et encore n'est-il pas absolument indispensable. L'ardoise sert de selle à modeler.

ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

Dans les écoles élémentaires, les programmes de dessin prescrivent les genres d'exercices suivants :

1° *Dessins d'objets* TRÈS SIMPLES (*cours élémentaire*), SIMPLES (*cours moyen et supérieur*) ;

2° *Arrangements décoratifs* (cours moyen et supérieur) ;

3° *Dessins de mémoire* (les 3 cours) ;

1. Signalons un livre intéressant, qui servira de guide aux maîtres et aux maîtresses dans cet exercice nouveau : *Comment faire modeler nos petits*, de F. Garcin et Mlle Lorent. — F. Nathan, éditeur.

2. Pâte plastique. — Librairie, F. Nathan.

4° *Dessins explicatifs de quelques leçons.* — *Devoirs illustrés* (les 3 cours).

5° *Dessins libres faits hors la classe ;* (les 3 cours).

6° *Modelage* (les 3 cours).

7° *Dessin géométrique.* — *Croquis cotés* (cours moyen et supérieur).

1° **Dessins d'objets.** — La représentation des objets nous paraît être, de tous les exercices de dessin, le plus difficile. L'à peu près et la fantaisie n'y sont pas de mise, comme dans les arrangements décoratifs et les dessins libres ; les qualités essentielles en sont l'exactitude et la précision. Il faut pouvoir réussir, à la longue, à fixer l'attention si mobile de l'enfant, et ce n'est que par une observation répétée et persévérante que ce dernier arrivera à représenter d'une manière acceptable l'objet placé sous ses yeux.

Ce genre de dessin est aussi le plus important de tous. Les autres en dérivent, en quelque sorte, et les progrès obtenus dans la représentation du réel ont leur répercussion immédiate sur les différents exercices qui suivent.

Une grande difficulté se présente dès le début, et bien des instituteurs, indécis et embarrassés, n'ont pas manqué de la signaler, en l'exagérant même parfois. N'y a-t-il pas un choix à faire dans les modèles ? Donnera-t-on à représenter aux jeunes élèves du cours élémentaire n'importe quel objet, — une chaise, un arrosoir de jardinier, un parapluie ouvert, par exemple ? — Un choix s'impose, en effet, et ce serait rebuter l'enfant que de lui proposer des modèles trop compliqués.

Nous ne pouvons nous résoudre à aller au hasard, à l'aventure. Nous estimons qu'il doit y avoir une *méthode* pour l'enseignement du dessin, comme il en existe une pour chacun des autres enseignements. Et le principe énoncé plus haut : *aller du plus facile au plus difficile*, nous paraît être le principe essentiel de cette méthode.

Ainsi, tout maître devra s'efforcer de suivre une marche progressive ; il partira de la représentation des objets les plus simples pour s'élever peu à peu à celle d'objets plus compliqués. En cela, d'ailleurs, il se conformera aux instructions officielles, qui lui prescrivent de « *graduer les exercices selon le bon sens* ».

Cette prescription ne lui interdit nullement de faire parfois des retours en arrière, c'est-à-dire de donner à représenter aux élèves des cours moyen et supérieur, un objet déjà dessiné par ces mêmes élèves, alors qu'ils étaient au cours élémentaire. Ce sera pour lui un excellent moyen de voir, par comparaison, si le progrès réalisé est suffisamment marqué.

A côté de la progression à observer dans le choix des modèles s'en trouve une autre : une exigence de plus en plus grande du maître au point de vue de l'exécution, au fur et à mesure que l'élève passe d'un cours dans un autre.

Une difficulté d'un genre différent, bien secondaire à côté de la précédente, a été signalée par un certain nombre de maîtres : L'objet choisi comme modèle est posé sur le bureau, mais il arrive assez souvent que les élèves des dernières tables ne le voient pas ou le voient mal. — Il est toujours possible d'élever un peu le modèle en le plaçant sur un carton ou sur une pile de livres. Rien n'empêche aussi de répartir l'effectif de la classe en quatre ou cinq groupes, auxquels on proposerait des modèles différents, de difficulté à peu près égale. Chaque groupe aurait son modèle, qu'il échangerait ensuite contre celui du groupe voisin.

La manière de faire une leçon de dessin est l'un des points qui préoccupent le plus les maîtres. Quelques-uns pensent qu'il faut se borner à placer les élèves en face de l'objet et à les laisser se tirer d'affaire sans leur donner la moindre indication. D'autres, — et c'est la majorité, — estiment que l'exercice de dessin doit être précédé d'un certain nombre de recommandations. Est-il nécessaire de dire que ce sont ces derniers qui ont raison ? Enseigner, comme gouverner, c'est prévoir, et il vaut mieux éviter une faute que d'avoir plus tard à la corriger.

Il demeure bien entendu, — et il n'y a jamais eu aucune contestation à ce sujet, — que l'objet à représenter n'est jamais dessiné d'avance au tableau noir comme un modèle à copier.

Les quelques indications qui peuvent être données au tableau noir ne le sont que sous forme de croquis, soit

pour marquer un point de départ, soit pour appuyer une démonstration.

Pendant la leçon de dessin, le maître passe derrière les élèves, comme pendant le leçon d'écriture, signale certaines fautes d'observation ou d'exécution, donne quelques conseils.

La correction a lieu ensuite, correction assez rapide, consistant en quelques retouches, dont il importe que l'élève reconnaisse bien la justesse.

2° Arrangements décoratifs. — Ce genre d'exercices découle du précédent. Les objets déjà dessinés, — et tout particulièrement ceux qui se rapportent au règne végétal, — sont proposés comme éléments d'arrangements décoratifs. Les élèves peuvent ainsi faire une bordure, un encadrement, une couronne, orner une lettre, un coin de page, une couverture de cahier, un menu, etc..... Là, c'est l'imagination qui est surtout en jeu : l'enfant combine ; il efface et modifie souvent ; il vise à obtenir un ensemble harmonieux.

Dans les écoles de filles, les arrangements décoratifs doivent surtout s'appliquer aux travaux féminins. On y étudiera tout particulièrement les éléments de la plante, qui donnent lieu à des combinaisons aussi gracieuses que variées.

Les arrangements décoratifs sont plus faciles à exécuter qu'il ne semblait à tous au début ; ils sont même très goûtés dans les classes, et un assez grand nombre d'élèves, — les maîtres les plus sceptiques le reconnaissent eux-mêmes, — arrivent à ce sujet à des résultats vraiment satisfaisants.

On éprouve quelque étonnement à constater que les arrangements décoratifs, qui font partie du programme de dessin des écoles maternelles et des classes enfantines, ne figurent pas dans celui du cours élémentaire. C'est là une lacune qu'il serait facile de combler, — et que d'ailleurs, dans la pratique, la plupart des maîtres comblent d'eux-mêmes.

3° Dessins de mémoire. — Ces exercices sont en quelque sorte la suite naturelle des dessins d'objets et des arran-

gements décoratifs. Ils consistent, — le mot l'indique, — dans la reproduction, de mémoire, des exercices précédemment exécutés.

Les croquis de mémoire peuvent aussi être faits d'après des choses vues, mais non dessinées préalablement. Le maître, dans ce cas, indique à l'avance un modèle, — objet, monument, paysage, — qui, après avoir été regardé longuement par les élèves, est ensuite dessiné de mémoire.

Ces exercices ont pour avantage de développer la mémoire des formes. Ils obligent l'élève à regarder attentivement autour de lui, l'habituent à *bien voir* et à fixer dans ses yeux ce qu'il a vu.

4° Dessins explicatifs des leçons ; — devoirs illustrés. — Les dessins explicatifs viennent préciser les connaissances acquises par l'enfant dans certains enseignements : histoire, géographie, français, sciences. Ces exercices ne sont pas absolument nouveaux, car depuis longtemps déjà les élèves, dans un assez grand nombre de classes, avaient l'habitude de faire de petits dessins en marge des résumés ou des devoirs de géographie, de sciences et d'agriculture. — Les illustrations de composition française constituent comme une sorte de seconde traduction, — la traduction par l'image — des idées développées dans le devoir. Elles ne peuvent que rendre plus fécond le travail de réflexion de l'enfant. Toutefois, il y a lieu de ne pas oublier qu'elles ne sont que l'accessoire et qu'elles ne doivent pas, en prenant trop de temps, faire négliger la rédaction elle-même.

5° Dessins libres, faits hors la classe. — Les dessins libres présentent l'avantage, suivant les termes mêmes des instructions officielles, « d'exercer l'imagination, d'aiguiser l'esprit et de provoquer la verve ». Les sujets peuvent en être choisis par les élèves en toute liberté ; mais nous estimons qu'il vaut mieux généralement leur proposer un thème commun, qui sera ensuite interprété suivant le goût et l'imagination de chacun d'eux.

Jusqu'ici, seuls, les élèves très bien doués, — une faible minorité, — ont fourni des dessins libres acceptables. Les

compositions des autres élèves sont informes et prêtent à rire. Comment d'ailleurs en serait-il autrement ? Le dessin libre, — paysage, scène, vue, traduction d'une lecture, — exige des qualités de premier ordre, que sont loin de posséder encore nos écoliers, et que beaucoup d'entre eux ne posséderont sans doute jamais. Aussi, il convient, à notre avis, de se montrer très réservé à cet égard. Les dessins libres, au reste, doivent être faits hors de la classe, et les élèves ont aussi à terminer chez eux les autres exercices de dessin. N'est-il pas à craindre qu'il n'y ait de ce côté-là une exigence fâcheuse, une exagération regrettable ? Il est utile sans doute d'exercer l'enfant au dessin, mais il est nécessaire également de lui laisser le plus de temps possible à la maison, pour qu'il puisse apprendre ses leçons, jouer et se promener. Le corps aussi n'a-t-il pas ses droits ?

Les divers genres d'exercices de dessin énumérés jusqu'ici comportent tous le *coloriage*. Ce ne sont pas seulement les formes des objets, ce sont encore leurs couleurs, en effet, qui doivent être représentées. La difficulté s'accroît ainsi pour l'enfant, mais, par une sorte d'anomalie facilement explicable, son goût pour le dessin n'en devient que plus vif. Chacun sait combien il aime à colorier, et bien souvent il ne dessine qu'en vue du coloriage. « Il naît coloriste, — est-il dit très justement dans les instructions, — la couleur est une des joies de son œil. »

6° Modelage. — Les exercices de modelage présentent une utilité que personne, assurément, ne songe à nier. Ils développent l'habileté des doigts et exercent le coup d'œil; ils complètent, par le relief, les dessins d'objets et les arrangements décoratifs.

Mais il y a lieu de ne pas perdre de vue que nous ne pouvons donner que deux ou trois leçons de dessin par semaine, et que l'exécution des exercices graphiques exige beaucoup de temps. Il faut savoir se borner, et ne pas trop demander aux maîtres.

Les exercices de modelage sont particulièrement à leur place dans les écoles maternelles et les classes enfantines ; peu à peu nous essaierons de les introduire à l'école primaire, en commençant par le cours élémentaire.

7° Dessin géométrique ; croquis cotés. — Les exercices de croquis cotés offrent une utilité incontestable. Ils existaient dans les anciens programmes de dessin ; à cet égard, donc, aucune innovation.

Néanmoins, un certain nombre de critiques ont été faites. « C'est au cours moyen seulement que l'on aborde le dessin géométrique. Vraiment, n'est-ce pas trop tard ? — A cela on peut répondre que déjà les élèves, avant d'entrer dans le cours moyen, ont fait, et fort souvent, du dessin géométrique ; seulement, ce dessin leur a été présenté sous une forme concrète. Tout en dessinant des objets usuels, ils ont appris ce qu'est une verticale, une horizontale, une perpendiculaire, un cercle, une ellipse, etc..... Ils ont acquis ces notions sans leçons spéciales. Comme le dit avec raison M. Quénioux : « Dans les petits arrangements décoratifs du cours enfantin, les enfants, nouveaux M. Jourdain, ont fait de la géométrie sans le savoir. »

« Les croquis cotés, ont déclaré aussi certains maîtres, étaient comme la résultante et le couronnement de l'enseignement régulier du dessin géométrique. » — Est-il donc nécessaire d'avoir fait tant d'exercices de dessin géométrique pour savoir exécuter un croquis coté ? L'expérience nous permet de constater que les élèves arrivent rapidement, et sans les longs exercices préliminaires prétendus indispensables, à faire des croquis cotés très clairs et très lisibles.

Sans doute aussi, ce n'est qu'au cours supérieur que les croquis cotés, — d'après les instructions, — sont « exécutés sur le papier et à l'aide d'instruments », mais il n'est pas interdit de procéder de même au cours moyen. Et d'ailleurs, ne saurait-on se contenter de simples croquis à main levée ? Que fait l'ouvrier devant l'objet qu'on lui demande de reproduire ? Il le dessine rapidement sur son carnet, en fait un croquis avec cotes, très net et très exact, et cela lui suffit. Si l'objet doit être confectionné d'après un croquis que l'on met sous ses yeux, il faut qu'il soit à même de lire et de comprendre ce croquis.

C'est vers ce but, tout pratique, que doivent tendre nos efforts dans cette partie de l'enseignement du dessin.

Conclusion

En résumé, les programmes actuels répondent à une juste conception de l'enseignement du dessin. Ils sont appliqués avec exactitude et avec goût, car l'esprit en est bien saisi. Le scepticisme affiché au début par un certain nombre de maîtres s'est évanoui. De jour en jour, en effet, ces maîtres ont constaté que les nouveaux programmes sont d'une application plus facile qu'ils ne le pensaient, que les élèves arrivent à faire des dessins très acceptables, et que les résultats même dépassent parfois les prévisions des plus optimistes.

La valeur éducative de la méthode apparaît de plus en plus. Personne ne dirait plus aujourd'hui que « les nouveaux programmes n'ont en vue que de former des *artistes*, qu'ils conviennent aux enfants se destinant aux industries d'art, et non aux autres, qui forment l'immense majorité des écoliers. » On voit que tous les élèves, sans distinction, sont appelés à bénéficier de l'enseignement du dessin, tel qu'il doit être désormais donné ; on reconnaît que, même s'il n'était suivi d'aucun résultat pratique, il aurait encore son prix, par l'avantage qu'il a de développer les facultés.

Le goût que montrent actuellement les enfants pour le dessin est pour nous d'ailleurs le sûr indice d'un bon aiguillage, et cela encore contribue à faire valoir les qualités de la nouvelle méthode.

= Sujets à traiter =

I. — *Quelles facultés met en jeu l'application des programmes actuels de dessin ?*

II. — *On lit, dans les instructions de juillet* 1909 *sur l'enseignement du dessin :* « Le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. »

Expliquez ces paroles, en vous attachant à montrer la valeur éducative de l'enseignement du dessin à l'école primaire.

III. — *On lit, dans les instructions de juillet* 1909 : « L'objet ne doit jamais être dessiné d'avance au tableau noir comme un modèle à copier. »

Quelle est, d'après vous, la raison d'être de cette défense ? Dites comment vous comprenez une leçon de dessin au cours moyen (représentation d'un objet usuel).

IV. — *Les dessins libres faits hors la classe. — Indiquez-en les avantages. — Laissez-vous toute « liberté » aux élèves pour le choix des sujets? Dans la négative, comment procédez-vous ?*

V. — *Sur quels points l'enseignement du dessin, dans les écoles de filles, vous paraît-il devoir différer de l'enseignement du dessin dans les écoles de garçons ? — Raisons à l'appui.*

CHAPITRE XXXIII

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT

I. — Le chant à l'école primaire

C'est la loi du 28 mars 1882 qui a rendu l'enseignement du chant obligatoire dans les écoles primaires. Cette innovation ne fut pas partout accueillie avec faveur ; un certain nombre de familles firent entendre des critiques. « Quoi, le chant placé à côté du calcul et de la grammaire ! le chant introduit à l'école, dans un lieu où l'on ne doit que « travailler » !..... Les enfants vont en classe pour étudier et non pour « s'amuser » ; ont-ils besoin d'apprendre à chanter ? Objections d'esprits à courte vue, auxquelles bientôt répondait en ces termes une voix autorisée :

« Oui, Jacques Bonhomme, nous voulons que ton fils apprenne à chanter ! Et pourquoi n'apprendrait-il pas ? Est-ce que les arts sont un privilège de grand seigneur ? Crois-tu donc que tes enfants n'y ont pas droit ? ou qu'ils sont incapables de goûter de belles choses ?

« Est-ce qu'ils n'ont pas une âme comme les autres, et, tout comme eux, des joies et des peines à exprimer ? Est-ce que leur carrière ne sera pas assez dure pour qu'ils aient besoin eux aussi de tout ce qui console et de tout ce qui charme, de ce tout qui relève et de tout ce qui aide à vivre ? Va, tu ne sais pas si quelque jour ce ne sera pas un de ces refrains d'enfance, appris à l'école, qui soutiendra ton fils à l'heure du danger, qui lui rappellera son devoir et le préservera de défaillance.....

« Non, tu ne peux pas vouloir que ton fils soit comme un étranger dans son pays, que sa voix soit muette et son cœur insensible dans nos fêtes nationales, quand toutes

les voix autour de lui, et tous les cœurs, chanteront la patrie, l'honneur et la liberté [1] ! »

Aujourd'hui, nul ne songe plus à contester l'utilité du chant dans l'école. Il est étroitement associé aux autres enseignements, rend le travail plus aimable, la classe plus riante. Il ne serait plus possible de se priver de son concours.

II. — Utilité du chant

Le chant offre, à divers points de vue, de précieux avantages.

1° Au point de vue de la discipline et du travail scolaire. — Il donne plus de régularité aux mouvements d'entrée et de sortie ; il rythme la marche des élèves et empêche tout désordre. (Cependant, il doit être suspendu dans les escaliers, dont la montée ou la descente rompt la cadence du pas). — Il est des écoles où la journée commence par un beau chant : rien ne prédispose plus les enfants à travailler avec ardeur et avec joie ; rien ne produit sur eux une plus salutaire impression. — L'exercice du chant a sa place marquée à l'emploi du temps ; il apporte, grâce à son attrait, une agréable diversion aux leçons et aux devoirs de la classe. — Parfois aussi il intervient sans être prévu. Le maître constate que l'attention générale fait défaut et que, même, une tendance à la dissipation se manifeste. Vite, il commence un chant, et la voix des enfants se mêle à la sienne. La détente se produit. L'entrain et le calme renaissent soudain et sans contrainte dans les esprits. Un rayon d'idéal a pénétré dans la classe et en a modifié la physionomie. Tant il est vrai, — et c'est là un principe psychologique, — que si l'on chante parce que l'on est gai, un chant gai a le pouvoir aussi d'amener la gaieté. Les maîtres ne sauraient se montrer trop soucieux de ne jamais laisser pénétrer l'ennui ou la

1. F. Buisson. Discours à l'Association Polytechnique, 24 juin 1883.

tristesse dans la classe. Qu'ils aient toujours à l'esprit ce mot si profond de Michelet : « On ne travaille bien que dans la joie. »

2° **Au point de vue physique.** — Le chant est comme une gymnastique qui assouplit l'organe vocal et développe les poumons ; il rend aussi le sens de l'ouïe plus sensible et plus délicat.

3° **Au point de vue intellectuel.** — L'enseignement du chant développe chez l'enfant le goût du beau ; concurremment avec les exercices de lecture expliquée et de récitation, il lui montre ce qui est vraiment digne d'être admiré. Plus tard, l'élève saura distinguer ce qui est simple et noble de ce qui est prétentieux et vulgaire. Il ne confondra pas l'or et le clinquant.

Il y a lieu d'ajouter que le chant est le véhicule d'un grand nombre d'idées saines et généreuses qui se fixent dans les esprits et qu'éveille incessamment la mélodie ; elles éclairent les intelligences et déterminent souvent d'heureuses résolutions.

4° **Au point de vue moral.** — Le chant est un précieux élément d'élévation morale. Il tend à faire aimer la vie ; il exprime la douce intimité du foyer, les joies du travail ; il exalte dans les cœurs le sentiment de la fraternité humaine, glorifie l'héroïsme patriotique. Il est comme le complément et l'illustration de l'enseignement de la morale.

La musique donne aux paroles une puissance et une fixité qu'aucun exercice scolaire ne saurait leur assurer. Les paroles chantées, qui involontairement arrivent sur les lèvres à certaines heures critiques de l'existence, semblent douées d'une sorte de pouvoir mystérieux ; elles affermissent la volonté ; elles consolent, font renaître l'espérance. Et elles ont aussi le privilège de résister au temps. Bien sûr, une chanson ne s'oublie pas. Traversant un jour, pendant les vacances, une plaine du Poitou, les échos lointains d'un chant arrivèrent jusqu'à nous. L'air nous était connu ; nous prêtâmes l'oreille. Bientôt, les sons devinrent plus distincts : c'était une chanson de Maurice

Bouchor, apprise à l'école, que chantait à pleins poumons un jeune et vigoureux laboureur.

L'homme, le vieillard, aiment à redire les chants qu'ils ont appris dans leur enfance. Ils les répandent ainsi autour d'eux, et d'autres les rediront à leur tour. Nul, peut-être, n'a parlé plus poétiquement qu'Anatole France du lien qu'établit le chant entre les générations successives.

« Des enfants, — dit-il, — passent en chantant. Ils chantent comme le rossignol, parce qu'ils ont, comme lui, le cœur gai. Ils chantent une vieille chanson qu'ont chantée leurs grand'mères quand elles étaient de petites filles et que chanteront un jour les enfants de leurs enfants ; car les chansons sont de frêles immortelles ; elles volent de lèvre en lèvre, à travers les âges. Les lèvres, un jour décolorées, se taisent les unes après les autres, et la chanson vole toujours [1]. »

C'est à l'école que les enfants, aujourd'hui, forment surtout leur répertoire de chants : veillons avec soin à ce que ces chants, qui les suivront dans la vie et qui prendront leur « vol » dans maintes directions, ne renferment rien qui ne soit vraiment beau au double point de vue de la pensée et de la mélodie.

III. — Le chant, tendance naturelle

L'homme a une disposition naturelle pour le chant. L'ouvrier d'esprit inculte siffle la joie qui remplit son cœur ; le laboureur compose souvent lui-même la lente mélopée qui s'harmonise avec ses travaux. L'enfant, « poète à ses heures », suivant un mot très juste, est également un chanteur. Il chante avec nous, et le chant qu'il a retenu sert pour lui de thème à d'infinies variations : lui aussi compose, improvise.

L'école ne doit-elle pas mettre à profit cette tendance ? Oui, et l'enseignement du chant est donné dans un grand nombre de classes avec méthode et avec succès. Malheureusement aussi, il est des écoles où, par suite de l'indiffé-

1. Anatole France. *Nos enfants*, Hachette et Cie.

rence ou de l'inaptitude des maîtres, le chant est inconnu. Et, involontairement, les paroles de F. Pécaut reviennent à l'esprit : « L'enfant chante naturellement jusqu'au moment où il entre à l'école. Entre vos mains, hélas ! il cesse de chanter. Cette expression libre et spontanée de sa vie s'arrête, et il ne reste plus que le seul labeur de l'intelligence. »

IV. — Les programmes de chant à l'école maternelle et à l'école primaire

1° A l'école maternelle. — Le chant occupe une large place à l'école maternelle. Il accompagne « des jeux et des mouvements gradués », il s'intercale entre deux exercices qui, s'ils étaient consécutifs, risqueraient de causer quelque fatigue aux enfants. La vie de l'école maternelle ne saurait se concevoir sans le chant. L'enfant a besoin de chanter, comme il a besoin de parler et de s'ébattre. Une école maternelle où l'on ne chanterait pas ne serait, comme on l'a dit, qu' « une prison d'enfants ».

Les chants de l'école maternelle sont toujours très simples. A l'unisson avec les élèves de la petite section (2 à 5 ans), à l'unisson et à deux parties avec ceux de la grande section (5 à 6 ans), ils sont appris exclusivement par l'audition, avec accompagnement d'un instrument, quand cela est possible.

2° A l'école primaire. — *a.* — *Section enfantine et cours élémentaire.* — Comme à l'école maternelle, les chants, à la section enfantine et au cours élémentaire, sont appris par l'audition. Au cours élémentaire, la « lecture des notes » vient s'ajouter, — un peu prématurément, à notre avis, — à l'étude des chants.

b. — *Cours moyen et supérieur.* — Dans ces deux cours, les programmes comprennent, outre des chants d'ensemble, à une et à deux voix, appris par l'audition, — et qui demeurent la partie essentielle de l'enseignement du chant, — des notions de théorie musicale accompagnées d'exercices de solfège et de dictées orales.

Il importe au plus haut point que le maître s'applique dès les premières leçons de chant à faire contracter aux élèves de bonnes habitudes : une franche émission des sons, une respiration régulière et large, une articulation distincte des paroles.

V. — Le chant et la théorie musicale. Méthode à suivre

Il est des maîtres qui attachent une grande importance à l'étude de la théorie musicale et qui pensent que cette étude doit préparer et précéder celle du chant. Ils ont tort. Ne trouve-t-on pas d'excellents chanteurs qui ignorent les règles du solfège? « La pire erreur dans laquelle puisse tomber un maître est de laisser croire que les signes graphiques, — portées, clefs, notes, signes d'altération, — constituent la musique. Ces signes sont l'accessoire ; laissons-les au second rang de nos préoccupations [1]. » D'autre part, placer la technique musicale avant le chant, c'est procéder à rebours, c'est mettre la charrue devant les bœufs. Dans l'enseignement de la musique, comme dans tout enseignement, il faut aller du concret à l'abstrait. Le concret, c'est le chant, c'est-à-dire un ensemble de sons harmonieux ; l'abstrait, c'est la série des notes qui marquent ces sons. Or, est-il logique que le signe représentatif d'un son soit enseigné avant que ce même son soit connu ?

C'est quand l'enfant a l'idée exacte d'un nombre, acquise par des procédés intuitifs, qu'on lui apprend à lire et à écrire le chiffre correspondant. C'est, de même quand il a examiné attentivement un texte simple, choisi à dessein, qu'on lui fait formuler les règles grammaticales qui s'en dégagent. La pratique d'abord, la théorie ensuite: l'application de cette règle est constante.

La méthode directe, suivie depuis 1902 pour l'étude des langues, doit être étendue à l'étude du langage musical.

A l'école primaire, c'est le chant, au reste, qui importe

1. Jules Combarieu. *Le Chant choral.* Hachette et Cie.

surtout. Non que la théorie musicale, prescrite d'ailleurs par les programmes, doive être considérée comme chose superflue. Il est désirable que les élèves la connaissent assez pour pouvoir déchiffrer plus tard un morceau facile. Mais à vouloir la leur enseigner trop tôt ou d'une manière trop complète, on risque de les rebuter et de leur faire prendre le chant en dégoût.

Ce n'est que lorsqu'ils auront déjà l'oreille exercée que le maître leur parlera des notes. Il choisira à cet effet un chant très simple, bien su de tous, et le fera chanter. Il en écrira la notation au tableau noir, — notation usuelle ou notation chiffrée, — au-dessous de laquelle figureront les paroles. Il fera répéter ce chant, — un peu plus lentement qu'à l'ordinaire, — en invitant les élèves à suivre les signes indiqués au tableau, et s'attachant à leur montrer que la ligne des notes ou la valeur des chiffres s'élève ou baisse en même temps que la voix.

Ce serait la première leçon de solfège. Dans d'autres leçons, faites toujours à l'aide de chants bien sus, et dont il saura graduer la difficulté, le maître parlera successivement à ses élèves de la clef de *sol*, de la valeur des notes, des silences, des mesures à deux, trois et quatre temps, etc. Peu à peu, il procèdera ainsi avec eux à l'étude des différents signes conventionnels ; plus tard enfin, par des exercices de solfège, il arrivera à faire donner à ces signes leur valeur musicale.

Les notions acquises au moyen de ce procédé demeureront fixées dans l'esprit, parce qu'elles résultent de l'examen même de chants précédemment appris. Elles ont pour l'élève un point d'appui, et de plus elles ont pour lui un sens.

Commencer par l'étude du chant, continuer par celle de la théorie : voilà la méthode à suivre. Trop souvent les maîtres procèdent inversement : une telle marche est contraire au développement de l'intelligence et doit être rejetée. C'est là toute une révolution à apporter dans l'enseignement du chant.

VI. — La notation usuelle et la notion chiffrée

Les maîtres peuvent employer, dans l'enseignement de la théorie musicale, soit la notation usuelle, dans laquelle les sons sont figurés par des notes, soit la notation chiffrée, dans laquelle, ainsi que le mot l'indique, des chiffres représentent des sons.

La notation usuelle, ou notation ancienne, a l'avantage de faire connaître immédiatement aux élèves les signes musicaux ordinaires et de leur permettre, s'ils sont bien doués, d'aborder directement l'étude des chefs-d'œuvre de la musique. Mais cette notation est compliquée, difficile à retenir, et bien souvent rebute les enfants.

La notation chiffrée, ou méthode *galiniste* [1], au contraire, est simple, rapide, à la portée de toutes les intelligences, et devient bien vite familière. Sans doute les élèves qui désirent continuer, plus tard, leurs études musicales sont obligés d'apprendre la notation usuelle, mais ils sont bien vite familiarisés avec cette dernière notation quand ils connaissent la notation chiffrée.

La méthode galiniste pénètre peu à peu dans les écoles ; elle serait d'un emploi plus général dans l'enseignement primaire si un trop grand nombre de professeurs spéciaux ne s'appliquaient à la discréditer. Leur opposition est d'autant moins explicable que la notation chiffrée, accessible à tous les élèves, tend à répandre le goût de la musique dans les milieux populaires, et n'entrave nullement,

1. La méthode *galiniste* fut créée par Pierre Galin (1786-1822), savant mathématicien doublé d'un penseur, qui reprit le projet de réforme musicale de J.-J.-Rousseau. Il a condensé sa méthode dans un beau livre : *Exposé d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique.* — Aimé Paris (1798-1866), son disciple et son ami, Émile Chevé (1804-1864), « un apôtre de la doctrine galiniste », se sont efforcés, — avec une activité et un dévouement inlassables, — de répandre sa méthode. Ils ont bien mérité de voir leurs noms associés au sien : la méthode galiniste est souvent appelée : méthode *Galin-Paris-Chevé.*

De nos jours, M. Dangueuger, directeur d'école à Paris, s'est montré l'ardent propagateur de la méthode chiffrée.

plus tard, l'étude de la notation usuelle. « Je trouve parfaitement ridicule, dit Maurice Bouchor, l'horreur que la méthode chiffrée inspire à nombre de musiciens. Nous avons là un trait de l'esprit conservateur, pour lequel tout est perdu si l'on change quoi que ce soit à ses habitudes. »

La notation chiffrée, seulement *autorisée* dans les écoles, concurremment avec la notation usuelle, par l'arrêté du 23 juillet 1883, fut *recommandée* en 1890. Bien plus : elle figure depuis 1905, *à titre obligatoire*, dans les programmes des écoles normales (Décret et arrêté du 14 août 1905). Quelques phrases des tableaux des matières d'enseignement annexés à ce dernier arrêté méritent d'être rappelées : « Programmes et directions ont pour but de donner une orientation pratique à l'enseignement de la musique..... On insistera sur les ressources de la méthode chiffrée, considérée comme moyen d'initiation à la notation ordinaire. »

Que les élèves des écoles normales, — conformément aux instructions officielles, — soient familiarisés avec la méthode chiffrée, ils ne tarderont pas à en saisir les avantages, et ils contribueront plus tard, dans une large mesure, à la répandre. Nul doute que le chant ne fasse de rapides progrès dans les écoles et que le goût musical ne se développe de plus en plus chez les élèves, par l'emploi de cette méthode, aisée et rapide, essentiellement française, « merveille de clarté, de simplicité, et qui semble avoir été inventée pour l'enseignement primaire [1]. » Mais il importe de la faire pénétrer à l'école ; et ici, des efforts sont nécessaires; le bon vouloir et l'application de tous sont indispensables.

Depuis un quart de siècle, toutes les méthodes de l'enseignement primaire ont été renouvelées, simplifiées ; seule, la méthode de l'ancienne notation musicale demeurerait-elle immuable ?

1. Dangueuger. *L'enseignement du chant dans les écoles normales.* Manuel général, 1906.

VII. — Procédé à suivre pour faire étudier un chant

Les chants, à l'école primaire, sont appris, nous l'avons vu, par l'audition. Ce procédé est sans doute à la portée de tous, mais encore faut-il que l'emploi en soit bien réglé.

Il est nécessaire que le maître écrive tout d'abord au tableau noir les paroles du chant qui sera étudié, et qu'il les explique. Mieux encore, il pourra les faire apprendre par cœur, comme s'il s'agissait d'un texte de morceau choisi. Un double avantage en résultera : si l'élève se rend bien compte du sentiment exprimé par l'auteur, il donnera au chant plus d'expression, et s'il sait bien les paroles du morceau, il les chantera d'une manière intelligible. Une articulation nette a son prix. « Un chant dont on ne saisit par les paroles, a-t-on dit avec raison, perd la moitié de son charme. »

Le maître chante le morceau dans son ensemble, afin d'en bien marquer l'étendue, d'en indiquer le rythme, et, déjà, d'en faire sentir la beauté. Il le reprend ensuite, s'arrêtant, non après la première mesure, mais après la première phrase musicale, qu'il fait chanter et répéter à tous les élèves jusqu'à ce qu'elle soit bien sue. Il passe à la seconde phrase, puis à la suivante, et ainsi de suite jusqu'à la fin du morceau.

Si, parmi les élèves, il en est qui sont mal doués au point de vue musical, le maître agira prudemment en les invitant à garder provisoirement le silence ; ils écouteront tout d'abord leurs camarades, puis chanteront avec eux quand ces derniers auront une connaissance suffisante du morceau à l'étude.

La voix de l'homme est d'une octave au-dessous de la voix d'enfant : de là pour l'instituteur une difficulté spéciale, qui n'existe pas pour l'institutrice, dont la voix s'harmonise parfaitement avec celle des fillettes. Il est cependant possible d'obvier à cet inconvénient. Le maître peut charger l'un des élèves chantant avec le plus de justesse, et qu'il aura exercé au préalable à adapter sa voix à la sienne, de se substituer parfois à lui pour diriger

le chant. (Un conseil analogue a été donné au sujet de l'enseignement de la lecture expressive ; voir page 189). Grâce à cette aide, qui lui permettra aussi de ménager sa voix et ses forces, il obtiendra des résultats plus rapides et plus sûrs.

L'emploi du piano, de l'harmonium ou du violon facilite grandement la tâche du maître dont la voix est faible ou manque un peu de justesse. L'instrument soutient l'intonation, qui a toujours une tendance à baisser ; il ajoute aussi à la beauté du chant. L'usage du violon est à recommander tout spécialement. Avec son violon, le maître va sans difficulté d'un point à l'autre de la classe, s'approche d'un élève qui chante faux et le remet dans le ton, se dirige ensuite, s'il y a lieu, vers des voix qui faiblissent pour les renforcer et leur donner plus d'assurance. Le violon est, dans l'enseignement du chant, l'instrument pédagogique par excellence.

Les chants, avec les plus jeunes élèves, sont parfois accompagnés de gestes et de mouvements, toujours appropriés au sens des paroles. Gestes et mouvements donnent satisfaction au besoin d'activité de la classe, mais ne doivent jamais causer de fatigue aux enfants. Il y a lieu de veiller à ce qu'ils soient exécutés avec régularité et avec grâce ; un geste gauche ou exagéré prête à rire.

Les chants scolaires sont généralement à une voix ; ils peuvent être aussi à deux voix, et, dans ce dernier cas, leur étude est évidemment plus longue et plus difficile. Ils sont appris comme les chants à l'unisson, — par imitation. Il est particulièrement nécessaire que le maître choisisse dans la classe, pour chaque partie, un *chef d'attaque* ayant une grande sûreté de voix, et qu'il veille à ce que chacun des groupes conserve bien l'intonation convenable. Dans un chant, et surtout dans un chant à deux voix, il est rigoureusement indispensable que les voix soient homogènes et bien fondues.

Il ne faut pas que les élèves oublient les chants précédemment étudiés. De là la nécessité pour le maître de les faire répéter fréquemment, — de même qu'il fait répéter les morceaux choisis. Il aura toujours soin de donner le ton à l'aide du diapason et de battre la mesure. Les élèves chanteront debout, afin que l'émission des sons se

produise aisément et que rien ne puisse contrarier le jeu des poumons.

VIII. — Choix des morceaux de chant

Dans l'enseignement du chant, comme dans l'exercice de la récitation des morceaux choisis, il ne faut rien confier à la mémoire des élèves qui ne soit vraiment beau. « On ne doit verser, a dit Fénelon, que des choses exquises dans le réservoir si petit et si précieux qu'est le cerveau de l'enfant. »

Il est donc très important que les morceaux de chant soient choisis avec le plus grand soin ; et, à cet égard, l'attention du maître doit se porter à la fois sur la mélodie et sur les paroles.

Le chant scolaire, tel que nous le concevons, est un chant au rythme alerte, d'allure bien française, écrit dans une langue musicale simple et expressive qui inspire une joie saine, fait aimer le travail, pousse à l'action. Pas de chants lents et tristes : de tels chants répugnent à notre caractère. Pas de compositions musicales d'une exécution difficile : l'école primaire n'a pas pour but de former des « virtuoses » ; elle veut tout simplement que l'enfant du peuple, trop longtemps privé de toute jouissance d'art, ait sa part de « tout ce qui console et de tout ce qui charme, de tout ce qui relève et de tout ce qui aide à vivre ».

La valeur des paroles ne doit pas être inférieure à celle du chant. Il est des paroles banales, et il en est aussi d'une déplorable niaiserie. On a même pu voir la table de multiplication mise en musique. Ce sont là des pauvretés qui ne méritent pas d'être associées à un chant. Les paroles vraiment dignes d'être chantées sont de simples et belles paroles, bien comprises des enfants, variant du gai au sérieux, et qui expriment les sentiments les plus élevés de l'âme humaine.

Mélodie et poème, on le voit, doivent être d'égale valeur et former un tout harmonieux.

A cet égard, les recueils de Maurice Bouchor et Julien

Piersot nous paraissent devoir être recommandés. Les chants qu'ils contiennent sont en général de vieilles mélodies populaires, faciles à apprendre, auxquelles sont adaptées des poésies d'une forme très pure, inspiratrices de joie et de bonté, créatrices de courage et d'espérance.

A côté de ces recueils s'en trouvent d'autres qui eux-mêmes ne sont pas sans mérites. Il n'est ni utile ni désirable d'ailleurs qu'un recueil soit exclusivement suivi dans l'école. Le maître peut choisir, parmi les chants scolaires, ceux qui lui semblent les plus beaux, et composer ainsi un recueil bien adapté à sa classe.

IX. — La théorie musicale. Exercices de solfège. — Dictées musicales

L'étude de la théorie musicale, commencée au cours élémentaire par la simple « lecture des notes », est menée de front avec celle des chants dans les cours moyen et supérieur. Mais, ainsi qu'il a déjà été dit, la théorie musicale doit être réduite au strict nécessaire. « Peu de théorie, beaucoup d'exercices » : telle est la règle à suivre dans l'enseignement de la musique, comme dans celui de la grammaire. Les « exercices » sont indiqués par les programmes : ce sont les exercices de solfège et les dictées musicales.

Le maître, dans la direction des exercices de solfège, ne doit jamais négliger de tirer parti des chants déjà appris par les élèves. Il montrera, par exemple, la valeur d'une blanche, d'une noire ou d'une croche, en faisant rappeler telle phrase musicale, choisie à dessein, et familière à la classe. Il est nécessaire qu'un lien aussi étroit que possible rattache la théorie à la pratique. Il va de soi que les exercices de solfège seront bien gradués ; ils seront exécutés collectivement, puis individuellement par les élèves, comme s'il s'agissait d'une leçon de lecture aux débutants.

Les dictées musicales habituent les élèves à trouver, à deviner le nom et la valeur des notes que le maître vocalise ou joue sur un instrument ; elles sont un utile moyen de contrôle. A l'école primaire, il suffit que les dictées musicales soient faites oralement.

X. — Le personnel enseignant. — Nécessité pour un grand nombre de maîtres d'accroître leur aptitude à l'enseignement du chant

Il est des écoles où le chant est parfaitement enseigné. Maîtres et maîtresses, bien doués au point de vue musical, font rapidement aimer à leurs élèves un enseignement qu'ils donnent avec goût et avec méthode. C'est véritablement un plaisir que d'assister dans certaines classes à une leçon de chant.

Tous les maîtres, malheureusement, n'ont pas une semblable aptitude ; leurs élèves chantent, sans doute, mais d'une manière un peu terne, sans souci des nuances. Et, d'autre part, beaucoup de professeurs spéciaux n'enseignent pas la musique avec assez de méthode. Si l'on envisage ces deux catégories de maîtres, l'on ne peut s'empêcher de reconnaître la justesse de ce mot de M. Dupaigne : « Les instituteurs ne sont pas assez artistes, et les artistes ne sont pas assez instituteurs ». Mais, avec une application soutenue, serait-il impossible aux uns de fortifier leur goût musical, aux autres, de mieux mettre leur enseignement à la portée des élèves ?

Enfin, il est des écoles, — qui deviennent de plus en plus rares, il est vrai, — où le chant n'est pas enseigné. A l'inspecteur, qu'étonne une si grave lacune, le maître répond généralement qu'il a la voix fausse, et qu'il n'a jamais pu chanter..... Sans vouloir nier qu'il est des voix rebelles à toute éducation musicale (et c'est là une exception), ne peut-on pas affirmer que beaucoup de voix prétendues « fausses » ne sont demeurées telles que parce qu'elles n'ont jamais été cultivées ?

Il nous est arrivé assez fréquemment de rencontrer de jeunes maîtres et de jeunes maîtresses qui nous déclaraient ne pouvoir enseigner le chant. Ils n'avaient pas de « voix »..... ; ils n'avaient pas d' « oreille »..... « Nous ne pouvons croire, leur disions-nous, à votre inaptitude à l'enseignement du chant. Faites effort ; exercez votre voix ; priez l'un de vos collègues de vous apprendre quelques chants

simples de son répertoire; nous verrons ensuite. » Et, bien souvent, il nous était donné de constater, à l'une de nos visites suivantes, que ces mêmes maîtres, et ces mêmes maîtresses faisaient apprendre, avec une certaine aisance, des chants faciles à leurs élèves. Il leur avait suffi de *vouloir*, pour avoir raison d'une « inaptitude » qui, à la longue, fût devenue définitive.

Ajouterons-nous que quelques maîtres n'attachent qu'une importance médiocre à l'enseignement du chant et ne lui accordent pas un temps suffisant? A ces maîtres, il y a lieu de rappeler que « les leçons de chant doivent occuper d'une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant, qui auront lieu tous les jours à la rentrée et à la sortie des classes. » (Art. 19 de l'arrêté du 18 janvier 1887.)

Conclusion

Le chant a une grande valeur éducative; il allège la tâche quotidienne, fait aimer le travail, élève la pensée. Il est de tous les arts celui qui est le plus accessible au peuple. Aussi est-il vivement désirable qu'il soit enseigné dans *toutes* les écoles, et qu'il le soit avec goût et d'après une méthode simple, accessible à toutes les intelligences. Il ne faudrait pas oublier qu'il est une des matières *obligatoires* du programme. Et que l'on n'allègue pas non plus qu'il n'est qu'un enseignement « accessoire », auquel l'on ne saurait consacrer que quelques rares instants. « La dictée presse, l'arithmétique réclame, soit; mais l'âme n'a-t-elle pas droit à son éducation aussi [1] ? »

Il importe que l'élève sorte de l'école l'oreille exercée, la voix juste, le goût musical développé. Il aimera à chanter à l'atelier ou à la ferme les beaux chants qu'il aura appris au cours de sa scolarité. Familiarisé avec ces chants, dans lesquels la pureté de la mélodie s'allie à la simplicité et à la noblesse des paroles, il n'éprouvera que du dédain

1. E. Blanguernon, *Pour que l'on chante*, Manuel général, 1913-1914.

pour les inepties refrains de café-concert et les couplets grossiers dont trop souvent les tristes échos viendront frapper son oreille. Il se trouvera tout naturellement porté à faire partie de l'Association amicale des anciens élèves de son école, où il sait que le chant est en honneur. Est-il rien de plus réconfortant que d'entendre, aux fêtes d'une Amicale, les beaux chœurs exécutés par une jeunesse saine et laborieuse, qui exhale en de fiers accents sa joie, son amour patriotique, sa foi ardente en l'avenir ?

= Sujets à traiter =

I. — *Que pourriez-vous répondre à ceux qui vous diraient que le chant est inutile à l'école primaire ?*

II. — *Comment procédez-vous pour apprendre un chant aux élèves de votre classe ?*

III. — *On a dit souvent que, dans l'enseignement du chant, comme dans l'enseignement d'une langue,* « la pratique doit devancer et préparer la théorie ».

Comment convient-il d'appliquer ce principe pédagogique au programme de chant du cours élémentaire des écoles primaires ?

IV. — *Dans beaucoup de classes, à l'école primaire, l'instituteur affiche la liste des chants scolaires successivement appris par ses élèves au cours de l'année.*

Convient-il que l'instituteur ait arrêté cette liste à l'avance, au début de l'année scolaire, par exemple ? Quels principes peuvent le guider dans le choix des chants scolaires qu'il fera étudier à ses élèves, et dans la détermination de leur ordre de succession ?

V. — *Quelle part faites-vous à la théorie musicale, dans l'enseignement du chant à l'école primaire ? — Raisons à l'appui.*

VI. — *L'éducation esthétique. — Est-elle utile à l'école primaire ? — Est-elle possible ? — De quels moyens dispose le maître pour faire l'éducation esthétique de ses élèves ?*

CHAPITRE XXXIV

L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS

I. — Son introduction à l'école. — Justification

L'enseignement des travaux manuels, — qui a toujours eu sa place dans les écoles de filles, — a été introduit dans les écoles de garçons par la loi du 28 mars 1882. Heureuse innovation, que justifie pleinement le but assigné à l'école primaire : préparation des enfants à la vie.

Les élèves, pour la plupart, sont appelés à travailler plus tard aux champs, à l'usine ou à l'atelier. L'école exercerait sur eux une funeste influence si, par l'esprit général de son enseignement, elle les détournait du travail manuel, leur faisait prendre en dégoût la profession paternelle et inspirait aux plus instruits le désir de devenir employés de bureau. Elle n'est pas un atelier, sans doute, et ne saurait songer à former des apprentis. Mais ne faut-il pas que, tout en donnant aux élèves l'instruction élémentaire qu'elle doit leur assurer, elle tourne leurs regards vers les professions qui les attendent et développe en eux, par des exercices appropriés, la justesse du coup d'œil et la dextérité de la main? Ne faut-il pas aussi qu'elle leur montre la noblesse du travail manuel? Les dures paroles de la Genèse : « Tu travailleras ; tu gagneras ton pain à la sueur de ton front ! » n'ont aucun sens dans une démocratie. Non, le travail n'est pas un châtiment ; il est un bienfait, il est une joie. Il n'avilit pas l'homme, il l'élève et l'ennoblit.

L'école primaire doit montrer qu'elle attache un égal prix au travail manuel et au travail intellectuel. Il lui appartient de faire comprendre qu'il n'existe aucune ligne de démarcation entre le travail de la main et le tra-

vail de la pensée, qui très souvent se confondent et se complètent l'un l'autre. L'outil voisinera avec le livre. « Croyez-le bien, disait Jules Ferry, lorsque le rabot et la lime auront pris, à côté du compas, de la carte géographique et du livre d'histoire, la même place, la place d'honneur, et qu'ils seront l'objet d'un enseignement raisonné et systématique, bien des préjugés disparaîtront, bien des oppositions de castes s'évanouiront : la paix sociale se préparera sur les bancs de l'école primaire, et la concorde éclairera de son jour radieux l'avenir de la société française [1]. »

II. — Avantages de l'enseignement des travaux manuels

1° Contribution à l'éducation physique. — Il est à remarquer que l'enseignement des travaux manuels figure aux programmes de l'éducation physique. Il donne satisfaction au besoin d'agir, de se mouvoir, qu'ont les enfants, et contribue à assurer un équilibre nécessaire entre les énergies de l'esprit et celles du corps. L'exercice de travail manuel apporte toujours une utile diversion aux leçons proprement dites ; il est accueilli par la classe comme un délassement, parfois même comme une véritable récréation. Il soumet les élèves à une sorte de gymnastique qui tend à leur faire acquérir la souplesse, la rapidité et la justesse des mouvements.

2° Utilité pratique. — L'école primaire n'est pas une école d'apprentissage ; elle n'a pas à former des ouvriers et des ouvrières. Son véritable rôle, il ne faut jamais l'oublier, est d'assurer l'éducation générale des facultés de l'enfant. Mais elle donne l'enseignement du travail manuel, et cet enseignement, tout modeste qu'il est, peut exercer une influence décisive sur l'avenir des écoliers : il tend à éveiller des vocations, à préciser et à développer des aptitudes encore incertaines ; il est comme une

1. *Discours prononcé à l'école d'enseignement professionnel de Vierzon*, le 3 mai 1883.

préparation lointaine à l'exercice des professions, donne à l'élève un avant-goût des occupations qui l'attendent après sa scolarité.

Au cours de cet enseignement, l'école fait connaître aux garçons l'usage des principaux outils employés dans le travail du bois et dans celui de fer, et, si elle a un atelier, elle les leur met entre les mains. Elle leur apprend à établir et à exécuter un croquis très simple.

Elle familiarise les jeunes filles avec les travaux de couture et de raccommodage, d'une si grande utilité dans un ménage, et auxquels toute femme doit pouvoir se livrer.

Soucieuse d'adapter son enseignement aux milieux divers, elle initie les garçons, dans certaines parties du littoral, aux travaux manuels particuliers à la profession du marin et du pêcheur (arrêté du 20 septembre 1898), et les jeunes filles de quelques départements (Haute-Loire, Orne, Calvados, etc.) aux travaux de dentelle à la main qui constituent dans la région une industrie spéciale (Circulaire du 16 janvier 1904).

3° **Utilité morale.** — L'enseignement des travaux manuels est propre à faire saisir le ridicule et l'injustice de fâcheux préjugés, toujours vivaces. Aux yeux de bien des personnes, être obligé de travailler pour vivre, est une déchéance. Il y a encore des professions considérées comme inférieures ou viles. Et n'est-il pas étrange aussi que le travailleur manuel soit placé, dans l'opinion publique, au-dessous du travailleur intellectuel, comme si le laboureur qui fait produire à la terre de riches moissons ou le mécanicien qui conduit une locomotive ne valaient pas le clerc de notaire qui copie des actes ou l'employé de bureau qui classe des dossiers !

L'école ne saurait trop s'attacher à ancrer dans les esprits ces vérités : que le travail, quel qu'il soit, est chose sacrée, et que le plus humble travailleur qui fait sa besogne avec cœur a droit à l'estime de tous. Elle doit s'appliquer aussi à faire comprendre aux élèves la loi de la solidarité sociale, à leur montrer que dans la grande ruche qu'est une société le travail de tous profite à chacun, et que

Nul ne peut se vanter de se passer des hommes.

III. — Les programmes. — Travaux communs aux garçons et aux filles. — Travaux distincts pour chaque sexe

Il va de soi que les travaux manuels sont communs aux garçons et aux filles, à l'*école maternelle*. Ils comprennent : l'enfilage de perles, le déchiquetage, le modelage, le parfilage, le piquage, le tressage, de petites constructions avec paille et carton, des exercices très simples au crochet, à la fourche, etc.

Ces différents travaux, qui ont surtout pour but de développer l'adresse de la main, occupent agréablement les élèves sans les fatiguer.

La plupart des exercices manuels de l'école maternelle figurent, pour les deux sexes, au programme du cours préparatoire de l'*école primaire*, qui comprend, en outre : le tissage, le pliage, le découpage de papier, la vannerie, des combinaisons de laine de couleur sur le papier ou le canevas.

Là se clôt la série des exercices communs. Et déjà même, dans le second semestre de l'année scolaire, les fillettes du cours préparatoire doivent commencer l'étude de la reprise et du crochet. Les exercices frœbéliens paraissent destinés à former pour elles la transition entre le travail de l'école maternelle et celui de l'école primaire.

Dans les cours suivants, le programme des garçons et celui des filles diffèrent entièrement l'un de l'autre.

Celui des garçons accorde une prépondérance de plus en plus marquée aux exercices de découpage (papier ou carton), à la construction d'objets de cartonnage, revêtus ou non de dessins coloriés et de papier de couleur (solides géométriques), à la vannerie, au modelage. A ces exercices s'ajoutent de petits travaux en fil de fer (treillage), des combinaisons de fil de fer et de bois, des notions sur les objets usuels, et, — pour les élèves du cours supérieur exclusivement, — la construction d'objets simples, en bois ou en fer, d'après un croquis.

Le programme des jeunes filles comprend les éléments

de la couture usuelle, le raccommodage, l'étude du point de marque, du tricot, du crochet et du filet, des notions de coupe, la confection de petits objets de layette et de vêtements pour jeunes enfants, tels que chemise, jupon, taie d'oreiller, tablier, brassière, etc. Si l'école possède une machine à coudre, le maniement en sera enseigné aux plus grandes élèves.

NOTA. — Outre les ouvrages de couture et de coupe, le travail manuel des filles comprend encore des leçons et des exercices pratiques d'enseignement ménager. (V. *Enseignement ménager*, page 402).

IV. — L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de garçons. — Ses caractères

L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de garçons donna lieu, au début, à bien des hésitations et des tâtonnements.

Dans un très grand nombre d'écoles rurales, les maîtres, pour répondre aux intentions du législateur, crurent devoir faire exécuter, à l'aide du couteau et de la percette, des objets en bois de nature variée. Quel est l'inspecteur qui n'a vu, suspendus aux murs de la classe, où ils demeurent encore après bien des années, tout un ensemble d'instruments de charronnage et de menuiserie en miniature : charrues, herses, charrettes, jougs, échelles, barrières, scies, etc.? Autant de petits travaux qui témoignaient de l'application et souvent même de l'adresse des enfants, mais qui n'étaient point ceux que prévoyait le nouvel enseignement.

Dans les écoles pourvues d'un atelier, — toutes situées dans les centres urbains, — on put voir les élèves exécuter, sous la direction de maîtres ouvriers, très habiles assurément, mais peu aptes à enseigner, des travaux en bois et en fer souvent difficiles et qui pouvaient donner lieu à des accidents. Un vieux directeur d'école de Paris nous parlait récemment encore du sentiment de frayeur qu'il éprouvait à voir des enfants d'une douzaine d'années faire mouvoir un tour à fer, souvent à une vitesse

désordonnée ; de légers copeaux métalliques étaient projetés de tous côtés, risquant de causer les plus graves blessures. Et la situation était d'autant plus critique que l'enseignement donné à l'atelier échappait au contrôle du directeur.

A l'école rurale, comme à l'école urbaine, les travaux exécutés ne constituaient qu'une occupation manuelle ; en outre, ils n'avaient aucun lien avec les autres exercices scolaires, auxquels ils étaient simplement juxtaposés.

L'enseignement du travail manuel était manifestement mal aiguillé. Mais peu à peu, et grâce surtout aux efforts de M. René Leblanc, il reçut une meilleure orientation.

Ses caractères principaux, au nombre desquels nous citerons les trois suivants, apparurent aux yeux de tous.

1° Il y a nécessité de *graduer avec soin les exercices de travail manuel*, de les bien approprier à l'âge et à la force physique de l'enfant. A vouloir imposer à ce dernier des exercices trop compliqués ou qui exigent de trop grands efforts, on risque de lui inspirer le dégoût du travail manuel, que l'on doit chercher, au contraire, à lui faire aimer.

2° Les exercices de travail manuel doivent *trouver un utile point d'appui dans l'enseignement du dessin*. On a pu constater que « tout travail bien tracé est à moitié fait ». Le dessin précède naturellement le travail manuel ; il le prépare et le précise. Les « petits travaux en fil de fer » (treillage, objets d'ornements...), les « combinaisons de fil de fer et de bois » (cages), les « constructions d'objets de cartonnage » (boîtes, solides géométriques), les objets en bois ou en fer à exécuter à l'atelier, doivent au préalable donner lieu à un croquis, dont les cotes soient indiquées avec précision. Le travail manuel n'est ensuite que la réalisation du dessin.

Tous les exercices qui viennent d'être énumérés peuvent, — sauf les derniers, — être exécutés dans toutes les écoles qui ne possèdent pas d'atelier. Malheureusement, soit par suite du manque de temps, soit par suite de l'indifférence des maîtres, ils sont souvent supprimés ou négligés, et cela est fort regrettable.

Les objets en bois ou en fer ne sauraient être confec-

tionnés que dans les écoles pourvues d'un atelier, comme le sont la plupart des écoles parisiennes et les écoles qui comprennent un cours complémentaire. Dans ce cas, une entente doit exister entre l'instituteur, à qui incombe tout naturellement l'enseignement du dessin, et le maître-ouvrier, chargé de diriger l'exécution des objets d'après les croquis faits en classe.

De même, le travail manuel se rattache à la géométrie et au calcul. Le pliage, le découpage, le collage permettent de représenter concrètement les figures géométriques (carré, rectangle, triangle, losange, etc.). Le modelage, le cartonnage offrent un moyen facile de construire les solides (cylindre, cône, pyramide, etc.) et de bien faire connaître la forme de chacun d'eux. L'étude des surfaces et des volumes est ainsi rendue plus accessible aux élèves (V. *Tachymétrie*, p. 350).

3° Le travail manuel a un *caractère éducatif ;* il bannit tout procédé routinier, et ne constitue plus, comme autrefois, une besogne machinale, exécutée en marge de l'emploi du temps. Il est enseigné d'une manière rationnelle ; il associe constamment l'intelligence à l'exécution des divers travaux que comporte son programme, et vise tout particulièrement à exercer l'œil et la main, qui sont bien les deux outils les plus précieux de l'ouvrier.

A la fin de l'année scolaire, les objets sont remis aux élèves, qui les emportent chez eux ; les familles peuvent ainsi se rendre compte du caractère d'utilité pratique de l'enseignement du travail manuel. Quelques-uns des travaux les mieux réussis sont conservés par le maître, qui les joint à la collection de l'école.

V. — L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles. — Ses caractères

1° L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles n'a pas toujours le caractère collectif qu'il doit avoir. Dans les écoles rurales notamment, il arrive assez souvent que les élèves, — à qui les mères imposent

une besogne déterminée, — font, à l'heure de la couture, les travaux les plus divers. L'une raccommode un torchon ; celle-ci ourle une serviette ; celle-là tricote ; cette autre marque des mouchoirs... Est-ce là une *leçon?* Non, ce n'est qu'une simple séance d'occupation manuelle.

Il appartient aux maîtresses de réagir, avec tact sans doute, mais aussi avec fermeté, contre la tendance des mères à donner à leurs filles un travail à exécuter à l'école. Autrefois, les familles devaient fournir elles-mêmes le matériel, — étoffe, fil, laine, etc. — nécessaire aux exercices de travaux manuels, et l'on pouvait comprendre, à la rigueur, que ces exercices fussent individuels. Mais le décret du 29 janvier 1890 ayant rendu obligatoire pour les communes l'acquisition de ce matériel, rien dès lors ne s'oppose à ce que les leçons soient vraiment collectives.

Les maîtresses qui, à la longue, ont fini par croire elles-mêmes que les exercices de travail manuel ne peuvent être qu'individuels doivent se rendre compte, par la réflexion, que leur enseignement n'est ainsi ni méthodique ni réellement profitable. Les élèves du même cours font le même problème, à la leçon de calcul, la même rédaction ou la même dictée, à la leçon de français. L'on ne saurait admettre qu'une règle semblable ne fût pas suivie à la leçon de couture. L'enseignement du travail manuel, comme tout enseignement, doit être *simultané.*

Ce n'est qu'à cette condition que la maîtresse peut faire étudier, dans son ensemble, le programme de travaux manuels. Il lui serait impossible, autrement, de le tenter ; « elle disperserait son temps et ses efforts sans profit pour les élèves [1] ».

Les leçons, toujours bien graduées, sont donc des leçons communes. Chacune d'elles a un sujet bien déterminé (le surjet, la piqûre, la boutonnière, etc.). Elle commence par des explications accompagnées de dessins faits au tableau, car, à l'école de filles aussi, le dessin est associé au travail manuel. « L'étude des formes, le souci des pro-

1. Circulaire ministérielle du 23 septembre 1898.

portions n'ont pas une valeur moindre que la perfection des points ou des mailles [1] ». (Les programmes de dessin de 1909 recommandent de « choisir de préférence, pour les arrangements décoratifs à faire exécuter aux jeunes filles, des sujets pouvant s'appliquer à des ouvrages féminins. ») Les explications préliminaires étant données, les élèves se mettent au travail. La maîtresse passe à côté de chacune d'elles, donne des conseils particuliers, et, si elle le juge nécessaire, fait une correction collective au tableau noir, ainsi qu'elle procède pour l'enseignement de l'écriture.

2° A l'école primaire, l'on ne doit point songer à faire confectionner des « chefs-d'œuvre ». Les ouvrages de luxe en sont bannis, car l'on ne saurait trop « mettre en garde les jeunes filles contre les goûts frivoles et dangereux ». Les travaux prévus au programme sont surtout des travaux de couture usuelle, de raccommodage et de tricot, c'est-à-dire ceux qu'une femme, dans son ménage, est appelée à faire presque journellement. Les exercices sur « pièces d'essai » sont limités au strict nécessaire, et les maîtresses — les instructions officielles le leur recommandent, — doivent se hâter de faire aborder aux élèves la confection d'objets usuels (layette, vêtements pour jeunes enfants). Si des exercices de crochet et de filet figurent au programme, il est à remarquer qu'ils occupent toujours la dernière place dans la série des exercices afférents à chaque cours. L'enseignement des travaux manuels a un *caractère nettement pratique*.

3° Et il a aussi un *caractère éducatif*, car il exerce constamment l'œil et la main et « associe dans la plus large mesure l'intelligence à l'action des doigts ». La maîtresse ne manque jamais de dire, par exemple *pourquoi*, dans un travail déterminé, on emploie tel point plutôt que tel autre, *pourquoi* on donnera telle forme, qu'elle indique, au vêtement d'enfant qui va être confectionné. Elle s'adresse fréquemment à l'intelligence, et arrive ainsi à rendre le travail manuel plus intéressant et à le faire aimer.

1. *Directions pédagogiques* accompagnant le programme de travaux manuels. du 17 septembre 1898.

Il est bon que les pièces d'essai et un spécimen des divers objets exécutés soient conservés par chaque élève dans un album. La jeune fille, en examinant cette collection de travaux, pourra juger de ses progrès en couture, — comme elle juge de ses progrès en écriture, en calcul, en orthographe, etc..., en parcourant son cahier de devoirs mensuels. Elle emportera chez elle l'album de sa dernière année de scolarité et trouvera plus tard plaisir et profit à le consulter.

VI. — Extension de l'enseignement du travail manuel

La création de l'enseignement post-scolaire obligatoire, prévu par le *Projet de loi sur l'éducation des adolescents*, va accroître d'une manière considérable l'importance de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire.

L'éducation post-scolaire comprendrait deux périodes : 1° Une période s'étendant de treize à dix-sept ans révolus pour les garçons, de treize à seize ans pour les jeunes filles ; 2° une période s'étendant de dix-sept ans à vingt ans pour les garçons, de seize à dix-huit ans pour les jeunes filles.

Au nombre des exercices obligatoires, pendant la première période, seraient :

Des cours de sciences, avec applications, — suivant les milieux, — à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à l'art nautique ou à l'art de la ménagère, *et accompagnés d'exercices pratiques ou de travaux manuels* (durée : cent cinquante heures par an).

Pendant la seconde période, les programmes relatifs à l'instruction des jeunes filles comprendraient, entre autres matières :

Des travaux manuels, des leçons et exercices d'hygiène, de médecine usuelle et de puériculture (durée : cent heures par an).

On comprend admirablement qu'au lendemain de la guerre le développement économique de notre pays exigera une orientation plus nette des adolescents vers les

professions manuelles. Mais il est à remarquer que, suivant la conception française, l'instruction professionnelle ne se sépare jamais de la culture générale. L'enseignement post-scolaire vise tout à la fois à préparer des ouvriers, des employés de commerce, des agriculteurs, et à former des hommes.

Conclusion

En résumé, l'enseignement des travaux manuels est bien à sa place à l'école primaire. Il s'adresse à des enfants qui, pour la plupart, seront ouvriers et ouvrières ; il tend à développer leurs aptitudes manuelles et à leur inspirer l'amour du travail.

Il est associé, et non seulement juxtaposé, à l'enseignement de l'école, dont il contribue à déterminer l'orientation générale. Une étroite coordination le rattache même au dessin, à la géométrie et au calcul, trois enseignements auxquels il prête un précieux appui.

Mais, si les travaux manuels, dans les écoles de filles, sont partout régulièrement enseignés, et enseignés en général avec profit, ils sont trop souvent négligés dans les écoles de garçons et ne donnent, dans l'ensemble, que des résultats insuffisants. Dans une démocratie, il est désirable qu'il soit fait plus grand cas de l'enseignement des travaux manuels. La prospérité économique, dans notre pays, exige d'ailleurs, — et cette vérité pénètre de plus en plus dans les esprits, — que l'école, puis la post-école, préparent d'une manière aussi efficace que possible enfants et adolescents à l'exercice des professions manuelles. C'est là la voie nouvelle dans laquelle, de nos jours, s'engage résolument le législateur.

= Sujets à traiter =

I. — *On lit dans l'Instruction officielle du 27 juillet* 1882 :

« Sans se changer en atelier, l'école doit *préparer* et *prédisposer* les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier. »

Développez cette pensée, et indiquez le caractère qu'il convient de donner à l'enseignement du travail manuel à l'école primaire.

II. — *Un pédagogue contemporain a écrit :*

« Il importe de faire acquérir à l'enfant, comme dit Léonard de Vinci, « le bon jugement de l'œil », ou de « lui mettre le compas dans l'œil », selon l'expression vraie et énergique de Michel-Ange. »

Commentez ces paroles, et dites comment vous vous y prenez pour développer chez vos élèves la justesse du coup d'œil.

III. — *De l'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles. — But à atteindre. — Difficultés à vaincre. — Moyens à employer.*

IV. — *On lit dans l'Instruction ministérielle du 4 janvier* 1897, *relative à l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales :*

« L'école doit préparer l'enfant à l'apprentissage intelligent du métier qui le fera vivre et lui donner le goût de sa future profession ; à cet égard, le maître ne devra jamais oublier que le meilleur moyen de faire aimer à un ouvrier son ouvrage, c'est de le lui faire comprendre. »

Développez et justifiez ces instructions. Montrez qu'elles peuvent s'appliquer à la préparation de l'enfant à l'apprentissage d'une profession quelconque.

CHAPITRE XXXV

LA PRÉPARATION AU CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE [1]

I. — Nécessité d'une préparation professionnelle

Le brevet, élémentaire ou supérieur, prouve que quiconque en est pourvu a une certaine instruction générale. S'ensuit-il nécessairement que le jeune homme et la jeune fille brevetés soient aptes à enseigner, à communiquer leurs connaissances? Non, évidemment. Il y a souvent loin, mesdemoiselles, d'une brevetée à une véritable institutrice.

Les diplômes les plus élev' les plus difficiles même à conquérir, n'impliquent nullement l'aptitude à enseigner. Nous avons connu à P..., il y a une vingtaine d'années, un jeune professeur, agrégé d'histoire, qui ne put demeurer que deux mois à son poste. Malgré un savoir étendu et de grandes qualités intellectuelles, il ne savait pas intéresser ses élèves, ne pouvait arriver à s'en faire écouter.

Que de difficultés n'avez-vous pas vous-mêmes éprouvées, et n'éprouvez-vous pas chaque jour dans vos classes ! Que de maladresses commises, avouons-le ! Que de tâtonnements, que de déceptions aussi !

Examinons ensemble quelques-unes des difficultés rencontrées.

Vous êtes, vous, mademoiselle, chargée d'une classe enfantine. Ne vous est-il pas arrivé de constater que, malgré une préparation consciencieuse et un vif désir de bien faire, vos élèves ne vous suivaient pas, paraissaient

1. Conférence faite à des institutrices stagiaires, anciennes élèves de l'École primaire supérieure de jeunes filles de Tours.

indifférents ou distraits? Pourquoi? — C'est que vous donnez un enseignement trop élevé et qui passe en quelque sorte par dessus la tête des enfants. C'est que vous négligez de bien *mettre vos leçons au point*. La mise au point doit être l'objet de votre part d'une constante préoccupation. Tout en préparant votre classe, posez-vous souvent à vous-même ces questions : A quels élèves vais-je m'adresser? quel est leur âge? Quel est leur degré de développement intellectuel? Comprendront-ils ce que j'ai l'intention de leur dire?...

Une leçon, de quelque nature qu'elle soit, jugée excellente pour des élèves de cours moyen, vaudra moins pour des élèves de cours élémentaire, beaucoup moins encore pour des élèves de classe enfantine.

Il y a quinze jours environ, une institutrice stagiaire, au cours de l'épreuve pratique du certificat d'aptitude pédagogique, fit, devant la Commission, une leçon de choses sur le verre. Elle donna des explications fort intéressantes, parla de la composition du verre, du travail du verrier, de la fabrication des glaces de Saint-Gobain, des télescopes et des microscopes. Elle n'oublia qu'une chose..., une chose vraiment essentielle : l'âge de ses élèves, — huit ans, en moyenne !

Une leçon trop longue, trop chargée, est une leçon indigeste, plus nuisible qu'utile. Est-ce qu'une maman donne la même nourriture à un bébé de six mois, à un enfant de quatre ans et à un enfant de dix ans?

Une autre difficulté se présente souvent, et, tout récemment encore, une jeune stagiaire nous faisait cette confidence :

« Je prépare consciencieusement ma classe ; je m'efforce de bien exposer mes leçons, de donner des explications claires, et cependant je sens que je n'intéresse pas mes élèves ; elles m'écoutent peu et semblent sommeiller. Je crois d'ailleurs qu'elles ne sont pas intelligentes. (Elles ne sont pas intelligentes ! comme cela est bientôt dit !)

— « Oui, vous êtes laborieuse, sans doute, vous parlez bien, vous parlez avec aisance, mais vous parlez trop et vous parlez seule. La leçon tourne au monologue. Vos enfants jouent un rôle passif et s'ennuient. »

« Dans une classe bien faite, dit M. Vessiot, *il ne faut que*

des acteurs et pas de public ; chaque élève y doit jouer son rôle. » Et pour frapper mieux encore l'attention du lecteur, le même auteur ajoute : « La classe est comme un orchestre ; or, dans un orchestre, il n'y a que des exécutants ». Il faut donc que vos élèves jouent un rôle actif ; il faut qu'elles soient appelées à réfléchir, qu'elles soient souvent interrogées ; il faut qu'il y ait entre elles et vous « un continuel échange d'idées ».

Telle autre stagiaire désespère d'arriver à établir la discipline dans sa classe. Elle est pourtant très ferme, très sévère, dit-elle. Elle ne manque pas de punir les élèves turbulentes et bavardes. Et, en effet, n'avait-elle pas, un soir, retenu presque toute la classe? Qui avait-elle puni? Les élèves? — Oh, bien peu, à en juger par leur physionomie, sur laquelle ne se lisait ni tristesse ni repentir. Notre jeune maîtresse ignore que la fréquence des punitions n'est nullement propre à améliorer la discipline ; l'expérience ne lui a pas encore montré que l'habitude émousse la sensibilité. Et elle ignore aussi que le meilleur moyen de faire régner l'ordre dans une classe est de donner un enseignement vraiment intéressant. Quand l'enfant a du plaisir à écouter ce qui est dit, il ne songe ni à remuer ni à bavarder.

Ces quelques exemples vous montrent combien, en général, il y a loin de l'instruction à l'aptitude à enseigner.

L'expérience finira bien, direz-vous, par vous apprendre comment il faut procéder pour faire convenablement et intelligemment la classe. Est-ce bien certain? Il est des maîtres qui demeurent mauvais ou médiocres toute leur vie, et chez eux le mot *expérience* est synonyme de *routine*. Puis, l'expérience, — la bonne, — peut exiger beaucoup de temps pour le perfectionnement pédagogique du maître, et nul n'ignore que la culture professionnelle ne va pas sans bien des maladresses et des échecs, et, par conséquent, ne se produit qu'au détriment des élèves. Il faut que, par l'expérience, mais par une expérience *aidée et éclairée par l'étude et la réflexion*, vous arriviez à abréger la période d'insuccès et de tâtonnements, inévitable chez tout débutant, à vous mettre le plus tôt possible à la hauteur de votre tâche.

Vous avez de l'instruction ; vous avez de la bonne vo-

lonté. Cela ne vous suffit pas. Vous devez vous efforcer d'acquérir les qualités pédagogiques qui vous manquent et qui vous permettront de faire fructueusement la classe.

Vous êtes stagiaires, c'est-à-dire apprenties. Faites un bon et rapide apprentissage.

Vous comprendrez aisément ainsi, mesdemoiselles, que le législateur ait reconnu la nécessité de créer un titre spécial, le certificat d'aptitude pédagogique, par lequel le stagiaire doit donner la preuve de sa capacité à enseigner, à organiser une école, à diriger des enfants. Ce titre répondait à un besoin impérieux. Il fut créé par le décret du 4 janvier 1881. A l'origine, il était destiné à constater plus particulièrement l'aptitude des instituteurs et des institutrices à la direction des écoles à plusieurs classes. Il était difficile à conquérir; il avait d'ailleurs pour but de mettre en évidence une *élite*.

La loi du 30 octobre 1886 fit de la possession du certificat d'aptitude pédagogique la condition rigoureuse de la nomination de chaque maître comme titulaire. Et depuis lors, en effet, vous le savez, nul n'est nommé titulaire s'il n'est pourvu de ce titre, — plus facile à obtenir aujourd'hui qu'autrefois, il est vrai.

II. — Moyens à employer pour la préparation du certificat d'aptitude pédagogique

1° **Bien faire sa classe.** — C'est le meilleur moyen à employer, celui qui conduira le plus sûrement au but.

Qu'est-ce que « bien faire sa classe ? »

Bien faire sa classe, c'est préparer ses leçons avec soin et avec intelligence et choisir judicieusement les devoirs qui seront donnés à l'appui ; c'est enseigner avec méthode et avec clarté, savoir fixer l'attention des élèves, contrôler régulièrement leur travail ; c'est aussi obtenir une bonne discipline, condition indispensable de tout progrès.

Bien faire sa classe, c'est encore raisonner son enseignement et éviter ainsi la routine. Une maîtresse routinière est celle qui fait sa classe aujourd'hui comme elle l'a faite hier, qui la fera demain comme elle l'a faite au-

jourd'hui. Il n'y a en elle aucun désir du mieux. Elle ne sait pas réfléchir ; elle suit servilement son journal pédagogique (quand elle en a un) et donne à traiter les devoirs qu'il indique sans se demander s'ils conviennent bien à ses élèves et s'ils ne nécessiteraient pas, au préalable, quelques modifications.

Bien faire sa classe, c'est aussi bien étudier les enfants, — si ondoyants et divers. C'est voir bien nettement que l'action à exercer sur eux ne sera vraiment réelle que si on les connaît bien.

Outre la satisfaction que vous éprouverez à constater que votre application a pour résultat d'accroître votre culture professionnelle, vous aurez aussi un plaisir de plus en plus vif à faire votre tâche quotidienne. Songez à l'ennui profond des institutrices qui, n'ayant aucun goût pour l'enseignement (il s'en trouve), considèrent leur profession comme un simple gagne-pain, la classe comme une corvée, dont elles sont heureuses de se débarrasser au plus vite.

Nous dirons à ces dernières : « Soyez modistes ou couturières, vendeuses ou caissières. De grâce, partez ! Votre place n'est pas au milieu des enfants. Vous n'êtes pas nées pour devenir des éducatrices. »

2° Méditer chaque soir sur le travail de la journée. — Le soir, la classe terminée, la jeune institutrice est seule dans sa classe ou dans sa chambre. Nous lui recommanderons de faire à ce moment-là une sorte d'examen de conscience. « Suis-je satisfaite de ma journée? Ai-je mieux réussi aujourd'hui que les jours précédents? Ai-je su intéresser mes élèves?... Mes élèves étaient un peu énervées ; ai-je bien eu moi-même toute la patience désirable?

Nous ne savons rien de plus propre à accroître votre valeur professionnelle que cette méditation quotidienne, faite le soir, alors que tout bruit a cessé autour de vous. Le lendemain, vous vous présenterez devant vos élèves avec la préoccupation de ne plus commettre les mêmes erreurs, d'enseigner avec plus de méthode, d'être vraiment maîtresses de vous-mêmes. Combien vous aurez de plaisir à constater votre propre perfectionnement, et comme vous remplirez plus allégrement votre tâche !

3° Consigner par écrit ses impressions, ses résolutions. — Vous éprouveriez aussi un grand plaisir, — et qui irait grandissant, — à consigner chaque soir vos impressions sur un petit journal, — le journal de la stagiaire. Au cours de vos examens de conscience, vous y noteriez vos doutes, vos mécomptes, vos succès. Ce ne serait certainement pas sans un sentiment pénible que vous relateriez un échec, mais combien vous seriez heureuses, au contraire, de célébrer une victoire ! Vous confieriez aussi à votre journal les résolutions prises chaque soir. Fixées sur le papier, elles vous paraîtraient plus fermes et courraient moins le risque d'être oubliées.

Vous connaissez toutes le récit intitulé *Le cahier de Franklin*. Franklin savait combien il importe, si l'on veut se perfectionner moralement, de faire chaque jour son examen de conscience. Pour mieux réussir dans cet examen journalier, il imagina d'avoir un petit cahier portant la liste des douze vertus qu'il lui parut surtout nécessaire d'acquérir. S'il commettait une faute contre l'une d'elles, il marquait, le soir, un trait noir, facile à effacer, en regard du nom de cette vertu. Il voyait nettement ainsi les efforts qu'il avait à faire pour avoir une conduite vraiment irréprochable. Peu à peu, il n'eut plus aucun trait à marquer sur le cahier, dont les pages bientôt demeurèrent toutes blanches.

Eh bien, ce que Franklin faisait au point de vue de son perfectionnement moral, ne pourriez-vous pas le faire au point de vue de votre perfectionnement professionnel?

4° Faire des lectures. — Ayez un bon traité de pédagogie et quelques ouvrages d'éducation. Abonnez-vous aussi à un journal pédagogique.

Pour une somme de vingt à trente francs, vous vous procurerez les ouvrages les plus nécessaires, et ces ouvrages, qui formeront le noyau de votre petite bibliothèque, vous seront extrêmement précieux. Vous éprouverez, soyez-en sûres, le besoin de les consulter souvent, et alors même que vous aurez obtenu depuis longtemps le certificat d'aptitude pédagogique.

Comment faut-il lire ? — Lisez, non à la hâte, mais lentement et en prenant des notes. De temps à autre, fermez

votre livre et réfléchissez ; laissez l'idée descendre en vous-mêmes. Vous enseignez à vos élèves, dans le cours de sciences, qu'il y a deux sortes de pluies : la pluie de ruissellement et la pluie d'infiltration. Eh bien, la lecture faite trop rapidement est comme une pluie de ruissellement : elle glisse et ne laisse rien dans l'intelligence. La lecture faite avec lenteur et réflexion, au contraire, comme une bonne pluie d'infiltration, pénètre en vous-mêmes et fertilise votre esprit.

Nous prévoyons votre crainte : « Mais nous perdrons beaucoup de temps à lire ainsi lentement, à fermer parfois notre livre pour réfléchir ! » — Non, les heures consacrées à cet exercice seront au contraire pour vous des heures extrêmement profitables. Rappelez-vous le mot de J.-J. Rousseau, qui est, ici, absolument vrai : « La plus utile règle de toute éducation, *ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre* ».

Une lecture faite rapidement peut laisser l'esprit inerte et n'être d'aucun profit. Un critique contemporain a dit que la lecture est parfois une des formes supérieures de la paresse.

En lisant, songez à la marche quotidienne de votre classe. La théorie éclaire la pratique, la rectifie et la complète. Que de fois n'aurez-vous pas l'occasion de vous dire à vous-mêmes : « voilà une raison que je n'avais pas entrevue, un conseil qui me paraît excellent et que je vais suivre. » La lecture vous offrira à chaque instant le moyen de soumettre vos procédés pédagogiques à une critique judicieuse.

5° **Traiter des sujets.** — Il ne vous suffit pas de faire votre classe avec application, de lire et de réfléchir, il faut encore que vous puissiez exposer par écrit, simplement et correctement, vos idées sur tel ou tel sujet de pédagogie.

Le développement d'une question est un travail difficile et délicat. Il exige un ensemble de qualités que l'on n'acquiert qu'à la longue, par des exercices répétés.

Il nous paraît nécessaire que vous traitiez au moins deux sujets par mois.

Là encore, ne vous hâtez pas ; que votre esprit soit tou-

jours en éveil. Voici, au reste, les recommandations que nous croyons utile de vous donner.

a) *Lisez bien le sujet proposé.* — Lisez-le avec attention, relisez-le, voyez-en tous les mots et cherchez à en comprendre l'exacte signification. Chaque année, les membres de la Commission du Certificat d'aptitude pédagogique constatent que de nombreux candidats échouent pour ne pas avoir compris le sujet, — et ils n'ont pas compris le sujet parce qu'ils ne l'ont pas lu assez attentivement.

b) *Recherchez des matériaux.* — Le jour de l'examen, vous n'avez que trois heures à votre disposition, et vous ne devez vous servir d'aucune note. Mais il n'en est pas de même avant l'examen. A ce moment, vous travaillez à loisir. Consultez les ouvrages de pédagogie que vous possédez, lisez-en les chapitres qui se rapportent à la question posée ; réunissez des matériaux ; cherchez à bien voir dans son ensemble le sujet que vous avez à développer. Ce travail de recherche, dans lequel l'esprit est constamment tendu dans une direction déterminée, nous paraît extrêmement profitable.

c) *Classez les matériaux ; faites un plan et mettez-vous à écrire.* — Efforcez-vous de traiter le sujet avec clarté, avec précision et avec correction. Évitez la banalité ; soyez personnelles. Vous le serez si, au cours de vos lectures, vous vous êtes bien assimilé les idées de l'auteur, si, par la méditation, ces idées sont devenues vôtres. Faites comme les abeilles. « Les abeilles, dit Montaigne, pillottent deçà delà les fleurs, mais *elles en font après le miel qui est tout leur ;* ce n'est plus thym ni marjolaine ».

Ne cherchez pas à faire un long devoir. Soyez bien persuadées que la note donnée par les correcteurs n'est nullement en rapport avec la longueur du développement. Deux ou trois pages bien écrites valent mieux que cinq ou six pages écrites négligemment. Un travail trop long contient d'ailleurs forcément des redites.

6° Evitez les négligences, les impropriétés d'expressions, les fautes d'orthographe. — Ayez soin de relire votre travail. Les négligences de style, les incorrections, les fautes d'orthographe que présente un devoir laissent dans l'es-

prit du lecteur la plus fâcheuse impression et font nécessairement baisser la note.

Telles sont, mesdemoiselles, les divers moyens qui nous paraissent propres à la préparation du certificat d'aptitude pédagogique. Ils impliquent de votre part une très grande application dans l'accomplissement de vos devoirs professionnels ; ils exigent de vous, après une journée de classe parfois pénible, un travail supplémentaire quelque peu ardu. Mais combien vous serez heureuses de voir vos efforts récompensés par le succès !

Et combien précieuse sera aussi l'habitude que vous aurez prise de méditer sur votre tâche quotidienne ! Car, ce n'est pas seulement en vue d'un examen qu'il vous faut songer à bien faire. Votre application doit être continue. Vous êtes institutrices, et vous avez à travailler au succès d'une œuvre difficile entre toutes, qui exige de vous ardeur et dévouement. « *Fais ce que tu fais !* » : telle doit être, mesdemoiselles, votre *constante* devise.

III. — Compte rendu de la correction d'une épreuve écrite de certificat d'aptitude pédagogique

Conseils au sujet de cette épreuve.

SUJET. — I. *Exposez très brièvement, sans discussion, mais avec précision et en toute sincérité, votre manière de voir sur l'utilité de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.*

II. *Faites voir d'une manière concrète dans quelles limites et suivant quelle méthode vous enseignez l'histoire, en rédigeant le sommaire ou le plan d'une leçon ayant pour sujet :* Henri IV, *et qui serait faite, à votre choix, soit dans une classe enfantine, soit au cours moyen, soit au cours supérieur*[1].

1. Département d'Indre-et-Loire.

. . . . . .

Le sujet proposé, relatif à l'*enseignement de l'histoire*, comprenait deux parties bien distinctes.

I. — *Exposer très brièvement, sans discussion, mais avec précision, et en toute sincérité, votre manière de voir sur l'utilité de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.*

Des deux parties, la première était la plus facile à développer. L'utilité de l'enseignement de l'histoire : cette question est traitée dans tous les manuels de pédagogie, et avec d'abondants développements. Il y avait à faire là surtout un effort de mémoire, mais un effort mesuré, car il fallait que chacun sût *choisir* parmi les souvenirs qui pouvaient se presser dans son esprit. Tout dire, c'était s'exposer à trop dire. N'y avait-il pas lieu d'ailleurs aussi de tenir compte de cette indication du sujet : « exposez *très brièvement*... » ? Bien peu ont eu ce souci. En général, les candidats ont exposé très longuement les raisons qui expliquent l'introduction de l'enseignement de l'histoire dans nos écoles. Certes, ils ont eu l'occasion d'exprimer des idées très justes ; tous ou presque tous ont montré que l'histoire permet à l'enfant de mieux connaître son pays et par conséquent de le mieux aimer, que l'histoire est une école de morale et de patriotisme, qu'elle tend à cultiver chez l'élève les facultés intellectuelles, et particulièrement le jugement. Quelques-uns ont même indiqué un autre avantage dont ils eussent été bien avisés de ne pas parler : l'initiation de l'enfant à la stratégie militaire ! Et à ce développement qui déjà offrait trop d'ampleur, un certain nombre d'aspirants et d'aspirantes ont cru devoir ajouter des considérations générales sur l'histoire, sur son intérêt, sur la méthode qui lui convient et parfois quelques tirades pompeuses sur les horreurs de la guerre et sur le bonheur qui résulterait de la paix universelle. Ne serait-il pas opportun de rappeler ici ce mot de Boileau, devenu banal à force d'être répété, mais toujours d'actualité cependant : *Qui ne sait se borner ne sut jamais écrire?* La plus grande partie du développement (les deux tiers environ) a été consacrée à la première partie du sujet, et cela sans doute

parce que, comme Petit-Jean, ce que plus d'un candidat « savait le mieux c'était son commencement ».

Cet écueil eût été évité avec un peu plus d'attention et de réflexion. Avant de se mettre à écrire, il faut avoir *bien lu* le sujet, et il est nécessaire également d'avoir la préoccupation constante de faire un travail assez complet dans son ensemble *et bien équilibré dans ses parties*.

II. — *Faites voir d'une manière concrète dans quelles limites et suivant quelle méthode vous enseignez l'histoire, en rédigeant le sommaire ou le plan d'une leçon ayant pour sujet : « Henri IV », et qui serait faite, à votre choix, soit dans une classe enfantine, soit au cours moyen, soit au cours supérieur.*

Cette partie présentait un caractère vraiment pratique. Là, il s'agissait pour chaque candidat de faire surtout appel à son expérience personnelle, et l'occasion lui était ainsi offerte de montrer qu'il avait le sens exact de ce qui convient en histoire à des enfants d'un âge déterminé. Il pouvait, dans une certaine mesure, racheter l'infériorité du développement de la partie théorique. Mais, sauf d'assez rares exceptions, il n'en a rien été. Pressés par le temps, les candidats se sont hâtés d'élaborer leur plan de leçon sur Henri IV. Les expressions « *manière concrète* », « *dans quelles limites* », « *suivant quelle méthode* », ne paraissent pas avoir fixé longuement leur attention ; il en est même qui n'ont dû les lire que d'un œil distrait ou indifférent. C'est dire que, bien souvent, le plan a été présenté *à la diable*, sans réflexion. Il est des aspirants et des aspirantes qui ont oublié de faire connaître le cours auquel s'adressait la leçon : grave lacune. Il en est qui ont établi pour des élèves de classe enfantine des plans touffus et compacts qui seraient certainement trop complets pour des élèves de cours moyen, perdant ainsi de vue cette sage maxime pédagogique : « Enseigner, c'est choisir ». Il en est encore qui ont placé au même rang les faits accessoires et les faits essentiels, négligeant de mettre en pleine lumière ces derniers, l'Édit de Nantes, par exemple. Et il en est aussi qui, n'ayant sans doute pas relu leur travail, ne se sont pas aperçus qu'ils avaient

oublié de mentionner, dans une leçon au cours moyen, l'Édit de Nantes et Sully. Nous répéterons enfin aux candidats ce que nous avons dit plus haut : lisez attentivement le sujet proposé. C'est faute d'avoir pris cette utile précaution que quelques-uns d'entre eux ont fait un plan de leçon sur Henri IV *au cours élémentaire*, ne remarquant pas que l'indication de ce cours avait été omise à dessein dans le sujet, les programmes officiels ne comprenant, en effet, pour le cours élémentaire, que la partie de l'histoire de France s'étendant des origines à 1453.

Cependant, la Commission a pu lire quelques plans bien conçus, parfaitement appropriés à l'âge des élèves auxquels s'adressait la leçon. Elle a pu aussi admirer l'ingéniosité dont font preuve quelques aspirantes dans l'enseignement de l'histoire aux élèves de la classe enfantine.

Nous terminerons en disant quelques mots sur le travail de composition et sur la forme. Le plan à suivre était nettement indiqué par le sujet. Néanmoins, il est des candidats qui ont exposé à la fin de la première partie des considérations sur la méthode propre à l'enseignement de l'histoire qui eussent été mieux à leur place dans la deuxième partie. En outre, des hors-d'œuvre et de fâcheuses redites ont été souvent soulignés dans les développements. La Commission a eu le plaisir de lire quelques mémoires assez vigoureusement écrits. En général, le style est demeuré simple, sans prétention (il n'a été que rarement emphatique), mais prolixe, un peu terne et souvent incorrect. Les candidats ne paraissent pas attacher assez d'importance à la forme ; leur unique souci semble être de dire beaucoup de choses ; ils écrivent, écrivent..., sans savoir s'ils auront le temps de se relire. Est-il étonnant, que leurs mémoires contiennent de nombreuses incorrections de style, des impropriétés d'expressions, voire même des fautes d'orthographe. Il est vraiment regrettable qu'ils ne comprennent point que toutes ces négligences déparent le meilleur développement et viennent atténuer d'une manière fâcheuse la bonne impression que pourrait laisser dans l'esprit des correcteurs la lecture d'un travail bien pensé.

IV. — L'appréciation des cahiers de devoirs mensuels à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. — Conseils aux candidats

L'appréciation des cahiers de devoirs mensuels est généralement la partie la plus faible de l'épreuve orale, aux examens du certificat d'aptitude pédagogique. Les candidats ne paraissent pas bien voir en quoi consiste cette « appréciation »; ils vont à l'aventure, indécis, embarrassés, et leur commentaire n'est le plus souvent qu'un ensemble de remarques banales et de jugements extrêmement vagues.

Nous croyons leur être utile en indiquant ci-après un plan qui pourrait leur servir de guide.

A. — Indications générales.

1° **Age de l'élève** (la date de naissance doit figurer en tête de la première page du cahier). — A quel *cours* il appartient. — *Période de scolarité* sur laquelle s'échelonnent les devoirs. — Un mot sur la *bonne* ou *mauvaise fréquentation* de l'enfant. (S'il n'est pas présent à l'école le jour où le devoir est fait, son absence doit être notée sur le cahier).

2° **Tenue matérielle du cahier.** — Le cahier a-t-il des coins retournés, des taches, des blancs? etc... — Les devoirs sont-ils faits avec soin, bien disposés? — Le candidat trouvera là déjà un ensemble d'indications qui le renseigneront sur la valeur de l'élève.

3° **Le cahier de devoirs mensuels est-il communiqué ou non à la famille?** — (Voir, à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre, s'il porte l'indication des notes obtenues par l'élève). — Communiqué aux parents, le cahier de devoirs mensuels tient lieu de carnet de correspondance. La famille paraît-elle s'intéresser au travail de l'enfant?

B. — Examen des devoirs.

1° Nombre et nature des devoirs. — Nombre des devoirs par mois? par trimestre? Ce nombre varie suivant les cours. — Y a-t-il un roulement adopté, suivi? — ou bien le maître va-t-il au hasard? Est-il certains devoirs qui ne figurent pas sur le cahier? (Signaler les lacunes). — Il est nécessaire que les candidats connaissent les circulaires ministérielles relatives à la tenue des cahiers de devoirs mensuels, — celles du 25 août 1884, du 31 août 1887 et du 13 janvier 1895.

Nature des devoirs. — Les devoirs sont-ils des *devoirs ordinaires* ou des *compositions ?* (Dans ce dernier cas, ils sont généralement plus soignés ; — noter le rang occupé par l'élève dans le classement d'ensemble). — Les devoirs sont-ils *sincères*, c'est-à-dire ont-ils été « faits en classe par l'élève et sans secours étranger »? ou bien sont-ce des devoirs *recopiés*, des devoirs de *parade ?* — ce qui est interdit.

2° Choix et correction des devoirs. — (Travail du maître). — Se demander si les devoirs réunissent bien les caractères que doivent présenter des devoirs bien choisis. Le candidat aura l'occasion de faire à ce sujet un certain nombre de remarques importantes :

a) Les devoirs sont-ils bien appropriés au cours dont l'élève fait partie? (Sont-ils trop faciles? trop difficiles? trop longs? trop abstraits?...)

b) Sont-ils bien gradués? (Ne considérer à la fois que les devoirs se rapportant à la même matière du programme). Les difficultés vont-elles en augmentant progressivement? ou bien les devoirs paraissent-ils donnés au hasard?

c) Correspondent-ils à la répartition mensuelle des programmes? Sont-ils l'application des leçons? — (Une rédaction de morale sur *la justice*, en octobre, ou un devoir d'histoire sur la *Révocation de l'Edit de Nantes*, dans le courant du premier trimestre, ne seraient pas à leur place).

d) Ont-ils un caractère pratique? (les problèmes, notamment).

e) Font-ils appel à toutes les facultés de l'enfant? ou

à la mémoire seulement? (Examiner surtout à ce point de vue les devoirs de composition française).

f) Les corrections du maître sont-elles bien faites? Sont-elles suffisantes? judicieuses? — Les appréciations écrites sont-elles de nature à éclairer l'élève, à l'exciter à mieux faire?

Remarque. — Les cahiers soumis à l'examen du candidat proviennent d'une école autre que celle où il exerce Néanmoins, il va sans dire que ses appréciations devront, toujours être faites avec tact et avec mesure.

3° **Manière dont les devoirs sont faits.** — (Travail de l'élève).

a) Sont-ils faits avec application? — L'application est-elle intermittente ou soutenue?

b) L'élève paraît-il tenir compte des corrections du maître? (Voir s'il commet des fautes déjà signalées),

c) Y a-t-il progrès? — et les progrès sont-ils sensibles? (ou bien, l'élève demeure-t-il égal à lui-même?) — Pour juger si l'enfant fait des progrès, ne pas considérer tous les devoirs en bloc, mais les grouper suivant les matières du programme (dictées, problèmes, rédactions, etc.) et faire une appréciation particulière de quelques séries de devoirs de même nature. (Partie très importante de l'appréciation demandée).

Les candidats feront bien de lire et d'étudier la belle page de pédagogie qui figure ordinairement sous la couverture des cahiers de devoirs mensuels. Ils y remarqueront ceci, notamment : « Enfant, faites en sorte de pouvoir un jour regarder cet abrégé de votre vie scolaire sans avoir à en rougir ! Il n'est pas indispensable pour cela que vous soyez un des premiers élèves de votre classe : l'avantage de ce cahier, c'est précisément qu'il n'a pas pour but de vous comparer avec vos camarades, *mais de vous comparer successivement vous-même avec vous-même.* Il ne s'agit pas de montrer si vous êtes plus intelligent, plus habile, plus instruit que tel ou tel autre élève, mais de bien montrer, chaque année, chaque mois, si vous êtes plus habile ou plus instruit que vous ne l'étiez quelque temps auparavant, *si vous avez tâché de valoir mieux*

aujourd'hui qu'hier, si vous tâcherez de valoir mieux encore demain qu'aujourd'hui. »

Ils constateront qu'il y a là un appel constant à *l'émulation individuelle ;* (mise en pratique de l'une des idées fondamentales de *l'Emile*, de Jean-Jacques Rousseau). Ils remarqueront que depuis la circulaire du 13 janvier 1895, qui a autorisé les maîtres à transformer les devoirs en *compositions*, le cahier de devoirs mensuels met en jeu tout à la fois l'*émulation individuelle* et *l'émulation collective.* (Dire, en passant, ce que l'on pense de ces deux formes de l'émulation ; application à l'élève dont on examine le cahier).

C. Jugement ou appréciation d'ensemble.

La marche générale de l'enseignement est-elle bonne? Le maître procède-t-il avec méthode? Exerce-t-il une forte action sur l'élève?

L'élève est-il avancé pour son âge? Profite-t-il comme il le doit de l'enseignement qui lui est donné? Quelles sont les matières sur lesquelles il est fort? sur lesquelles il est faible? Quels conseils lui donnerait le candidat?

Ce plan n'est donné qu'à titre de simple indication. Il n'est nullement nécessaire qu'il soit rigoureusement suivi ni qu'il comprenne toujours le même nombre de points. Il n'a d'autre but que de jalonner la route si indécise suivie par un grand nombre de candidats et de leur proposer une méthode de travail...

= Sujets à traiter =

I. — *Du rôle du stagiaire. Comment doit-il, durant son stage, se préparer efficacement à subir l'examen du certificat d'aptitude pédagogique ?*

II. — *Le certificat d'aptitude pédagogique. — Pourquoi a-t-on créé ce titre ? Que doit-il prouver ?*

III. — *De quelle manière vous préparez-vous à subir l'épreuve écrite du certificat d'aptitude pédagogique ?*

IV. — *En quoi consiste l'épreuve pratique, à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique ? Quelles sont, au cours de cette épreuve, les principales difficultés qu'a à vaincre le candidat, et les qualités qu'il doit montrer ?*

V. — *Comment procéderiez-vous pour apprécier un cahier de devoirs mensuels ?*

CHAPITRE XXXVI

LES DIRECTEURS ET LES ADJOINTS
LES DEVOIRS DES INSTITUTEURS HORS DE L'ÉCOLE. — LA NEUTRALITÉ

I. — Directeur. — Adjoint : sens que la loi attribue à ces deux mots

Aux termes de la loi du 30 octobre 1886 (art. 23), les instituteurs et institutrices chargés de la direction d'une école comptant plus de deux classes prennent le nom de *directeur* ou de *directrice* d'école primaire élémentaire. Le directeur ou la directrice d'une école comprenant plus de cinq classes et dont le nombre des élèves est de 300 au minimum, peut être *déchargé de classe* (Décret du 2 août 1890).

Les *directeurs* et les *directrices* ne représentent qu'une assez faible partie (1 /5 environ) de l'ensemble des instituteurs et des institutrices placés à la tête d'une école, de quelque nature qu'elle soit : spéciale aux garçons et aux filles, mixte ou maternelle.

Ils sont secondés par des instituteurs, stagiaires ou titulaires, qui sont des *adjoints* (art. 24). — Le terme d'*adjoint* a sans doute une signification très précise, mais n'est guère de nature à relever le prestige du personnel. Il y a quelque chose d'un peu pénible pour des maîtres déjà âgés, et souvent d'une grande valeur professionnelle, à porter ce titre jusqu'à la fin de leur carrière. Les dénominations suivantes auraient pu être adoptées pour désigner les maîtres d'une école : le *directeur*, les *instituteurs*, les *stagiaires*.

II. — Le directeur. — Son rôle

a) Le directeur est chargé d'assurer la bonne marche de l'école. Il lui appartient de répartir les élèves dans les classes, d'appliquer le règlement scolaire, de veiller à ce que chacun de ses collaborateurs enseigne avec méthode et obtienne des résultats satisfaisants. Il doit aussi faire régner l'ordre et la discipline dans l'établissement et prendre toutes les précautions d'hygiène que nécessite une importante agglomération d'enfants. Cette tâche, délicate et complexe à la fois, lui crée une lourde responsabilité : il a à répondre devant ses chefs du bon renom et de la prospérité de l'école.

Il reçoit les familles ; il correspond presque journellement avec l'autorité académique, doit signaler à son chef immédiat, l'inspecteur primaire, les incidents qui se produisent dans l'école, lui fournir les renseignements divers quotidiennement demandés, lui proposer les mesures qu'exige le bon entretien du bâtiment et du mobilier scolaires.

A cet égard, son rôle est surtout celui d'un *administrateur*.

b) Il doit veiller à ce qu'il y ait *unité* dans l'école. Préoccupation en quelque sorte primordiale, sans laquelle l'école risquerait de n'être qu'un ensemble de classes simplement juxtaposées les unes aux autres, ou mieux encore, de petites écoles sans lien entre elles. Chaque maître agirait à sa guise, sans se soucier de l'œuvre du voisin ; il aurait sa méthode et ses procédés, sa discipline, ses livres. Une telle diversité ne saurait se concilier avec la répartition des programmes dans les classes et avec l'harmonie générale de l'enseignement. « L'école est une », dit avec infiniment de justesse la circulaire ministérielle du 15 janvier 1908. Elle doit être un organisme bien établi et bien réglé, dont les différentes parties soient graduées avec soin, de manière à ce que le constant changement des méthodes, les sauts trop brusques ou les longs arrêts soient épargnés aux élèves.

Chaque adjoint ne voit que sa classe ; le directeur, lui, voit l'école tout entière.

Il appartient, par suite, à ce dernier de *coordonner les efforts* des différents maîtres, en vue du but à atteindre. « L'enseignement est une collaboration... ; il n'est pas de conception plus fausse, plus étrangère à nos principes d'égalité et de bonne confraternité que celle qui maintiendrait le directeur et les adjoints dans un isolement mutuel [1]. » Au point de vue des résultats, cet isolement serait stérile, tandis qu'un fréquent rapprochement ne peut être que fécond. Grâce à l'action personnelle du directeur, les maîtres associeront vraiment leurs efforts, et, de l'accord de toutes les bonnes volontés, résultera l'harmonie nécessaire au succès de l'œuvre commune.

Il ne faudrait pas croire pourtant que l'unité de l'école et la coordination des efforts, une fois établies, fussent définitives. Chaque année, des adjoints partent, et sont remplacés par d'autres, qui apportent dans leurs classes une manière d'enseigner parfois sensiblement différente de celle qui y avait été suivie jusqu'alors. Le directeur doit, dans l'intérêt des élèves, que désorienteraient de perpétuels changements dans le travail scolaire, assurer la *continuité des méthodes* en usage dans l'école. « Il représente dans l'établissement un élément de fixité, de permanence, de tradition. Il demeure, tandis qu'autour de lui les adjoints, dans les écoles si populeuses des grandes villes et de leur banlieue, changent et passent [2]. »

A ces divers points de vue, le directeur doit faire preuve de qualités de premier ordre. Ici, c'est l'*instituteur*, plutôt que l'administrateur, qui intervient, l'instituteur instruit, avisé, vraiment apte à assurer l'organisation pédagogique d'une école.

Un directeur est donc à la fois *administrateur* et *instituteur*. Comme administrateur, sa tâche est assez complexe (correspondance avec les autorités et avec les familles, établissement de multiples états, service de la mutualité, de la cantine scolaire, etc...) et tend à devenir de plus en plus absorbante. Il doit s'en acquitter avec

1. Circulaire ministérielle du 15 janvier 1908.
2. Idem.

toute la régularité et la ponctualité désirables. Cependant, il serait fâcheux,— s'il est déchargé de classe,— que cette tâche absorbât son activité tout entière. Il ne saurait se résigner à n'être qu'un simple administrateur, une sorte de « commis aux écritures », et, prisonnier dans son bureau, à ne plus paraître dans les classes. Car, c'est à l'*instituteur* surtout qu'est dévolu le rôle le plus important et le plus fécond ; c'est à l'instituteur qu'incombent la direction pédagogique de l'école et le contrôle de l'enseignement. Peut-il négliger l'accomplissement d'une tâche aussi haute? Et ne se sentirait-il pas lui-même amoindri, si, ayant été choisi comme directeur en raison même de son expérience éclairée et de sa valeur professionnelle, il ne pouvait arriver, faute de temps, à justifier la confiance de l'Administration?

Un directeur vraiment digne de ce nom saura toujours remplir à la fois ses devoirs d'administrateur et ses devoirs d'instituteur.

III. — Esprit dans lequel le directeur exerce son autorité

Le temps n'est plus où le directeur était dans l'école le maître absolu, où il n'avait que de rares rapports avec ses subordonnés. (On a conservé le souvenir de ce directeur qui ne recevait un adjoint dans son cabinet qu'après une demande d'audience.) L'autoritarisme et la morgue ont partout disparu.

Peut-être même, dans la transformation qui s'est accomplie, quelques directeurs sont-ils tombés dans l'excès contraire. Il ne faudrait pas que « largeur de vues » fût synonyme de faiblesse, et qu'un régime prétendu « libéral » crût accorder des concessions quand il ne fait que laisser s'établir des abus.

Mais il est juste de reconnaître que la très grande majorité des directeurs exercent leur autorité avec douceur et fermeté. Chez eux, ni rudesse, ni dédain, mais pas non plus de coupable complaisance. Ils traitent leurs collaborateurs comme des hommes, souvent même comme des

amis. Chacun d'eux est vraiment le chef de la grande famille qu'est l'école ; ils inspirent à tous confiance et affection.

IV. — Devoirs réciproques des directeurs et des adjoints

1° Devoirs des directeurs. — *a*) Les directeurs ont un droit de direction pédagogique et de contrôle dont l'exercice exige d'eux beaucoup de tact. Ils doivent, quand il y a lieu, faire des observations à un adjoint, mais sans le froisser. Leur rôle, loin de semer le découragement ou d'éteindre l'ardeur, consiste à provoquer des efforts et à exciter le zèle. Qu'ils se gardent bien, dans les classes, de formuler des critiques inconsidérées, de faire des remarques désobligeantes et surtout de blâmer le maître devant ses élèves. Le directeur se trouve-t-il en présence d'un adjoint inexpérimenté, qui enseigne sans méthode, il interviendra, au contraire, discrètement, se substituera peu à peu à lui et continuera la leçon commencée. Le maître novice comprendra bien vite que cette leçon s'adresse plutôt à lui qu'aux élèves et saura profiter de la critique indirecte qu'elle contient. Il sera reconnaissant à son directeur d'avoir ménagé sa susceptibilité.

C'est ainsi qu'une direction dont la fermeté se tempère d'une indulgente bonté aura vite fait de gagner la confiance et le dévouement de tous.

b) Diriger ne veut pas dire imposer. L'immixtion du directeur dans les classes ne doit ni supprimer l'initiative des adjoints, ni constituer pour ces derniers une tutelle gênante. Nous avons connu un directeur qui, auteur d'une méthode de lecture, était presque constamment dans la classe du cours préparatoire ; il enseignait lui-même, ne cessant de montrer l'excellence de sa méthode à l'adjoint, qu'il réduisait au simple rôle de juge ou de spectateur.

Laissez au maître sa liberté d'action ; il est nécessaire qu'il soit lui-même. Guidez-le, tout en évitant de l'obséder, et encore moins de l'annihiler. Vos idées valent mieux que les siennes, soit ; mais les théories et les for-

mules n'auront de valeur que si elles pénètrent vraiment en lui-même ; elles ne deviendront des forces agissantes qu'à cette condition. Elles exigent l'adhésion entière de son esprit. Il est vain de lui en demander l'application s'il n'en comprend pas le sens. Donnez-lui des conseils ; passez de la théorie à la pratique, mais ne comptez pas sur une transformation trop rapide...

La circulaire ministérielle du 15 janvier 1908 s'élève avec raison contre un système de direction qui réduirait les adjoints à « une obéissance passive, bornerait leur activité à enseigner suivant des méthodes et des principes acceptés sans discussion et sans foi et imposés d'autorité ».

Les adjoints ne sont pas des moniteurs ; ce sont des maîtres, ce sont des hommes ; laissez-les agir en hommes. Leur enseignement y gagnera.

Pas d'entraves, pas de lisières, et nous ajouterons: pas d'opinions préconçues. De jeunes maîtres arrivent dans l'école, ils sortent de l'école normale, plus familiarisés avec la théorie qu'avec la pratique. Ils ont des idées, qu'avec une ardeur de néophyte ils ont hâte d'appliquer. N'opposez pas sans examen votre *veto* aux essais qu'ils veulent tenter, sous prétexte que « cela ne s'est jamais fait dans l'école ». Voyez de près ce que peut valoir l'innovation : il est parfois d'heureuses initiatives.

Parmi les adjoints, il est de bons maîtres, et il en est même d'excellents, qui sont de futurs directeurs : il suffit de les engager à persévérer. Mais il est aussi des maîtres médiocres qui accomplissent leur besogne sans goût et sans plaisir et qui font régner l'ennui dans leurs classes. « Avec ceux-ci, dites-vous, rien à faire ! » Non ; il est de votre devoir d'intervenir auprès d'eux pour combattre leur indifférence, secouer leur torpeur. Votre conscience vous reprocherait d'accepter sans mot dire un état de choses aussi préjudiciable à l'école. Votre silence équivaudrait à une sorte de complicité.

c) Le directeur, alors même qu'il a à adresser des observations, doit toujours parler avec calme. Les paroles d'un homme bien maître de lui portent mieux que celles d'un homme irrité. L'irritation d'ailleurs appelle l'irritation, la colère appelle la colère. L'adjoint se met

bien vite à l'unisson, répond à son directeur sur un ton peu convenable, et voilà un conflit !...

Le calme est peut-être encore plus nécessaire aux directrices qu'aux directeurs. Les femmes ont la sensibilité plus vive que les hommes : une parole dure ou amère de la directrice, dite dans un moment d'énervement, blesserait profondément les adjointes, risquerait de fermer les cœurs et de détruire la bonne harmonie dans l'école.

d) Il est d'ailleurs absolument indispensable que directeurs et directrices s'appliquent à être toujours justes à l'égard de leurs collaborateurs. Il faut qu'ils en connaissent les mérites respectifs et se fassent un devoir de les signaler à l'inspecteur primaire. Nous avons rencontré des directrices trop enclines à manifester leurs préférences personnelles pour quelques-unes de leurs adjointes. Ces dernières étaient bonnes; les autres ne valaient rien. De pauvres institutrices ont eu beaucoup à souffrir d'une telle partialité. Une directrice ruine ainsi son autorité; des coteries ou clans se forment dans l'école; l'union des cœurs et des volontés y devient absolument impossible.

e) Nous ajouterons, en terminant, que les directeurs doivent toujours donner, dans l'école, l'exemple d'une incessante activité. Outre qu'ils offrent ainsi une leçon permenente à leurs collaborateurs, ils montrent aux adjoints qui pourraient juger inutile la présence d'un maître à la tête de l'école qu'un directeur déchargé de classe n'est pas nécessairement un directeur déchargé de travail.

En résumé, les directeurs et les directrices, sans cesser un instant d'être vigilants et fermes, doivent toujours témoigner confiance et bonté à leurs collaborateurs. Vivant dans une atmosphère de paix, sûrs de voir leurs efforts appréciés, ces derniers travailleront de tout cœur au succès de l'œuvre commune. Les bons maîtres font les bons serviteurs. On peut dire aussi justement : Les bons directeurs font les bons adjoints.

Ce sont les bons directeurs aussi qui, par leur grande autorité morale et leur esprit de justice, par l'ascendant qu'ils exercent sur les familles aussi bien que sur les maîtres, arrivent à marquer fortement l'école à leur em•

preinte. Il en est dont l'école est désignée par leur nom. Est-il pour eux un plus grand éloge?

2° Devoirs des adjoints. — *a*) Les adjoints doivent accepter les conseils du directeur *avec déférence*. Et pourquoi n'en serait-il pas ainsi? Le directeur n'est-il pas un maître qui a été choisi comme tel en raison de ses services, de son expérience et de sa valeur personnelle?

Les jeunes maîtres, qui ont « tout à apprendre d'une profession qu'ils ignorent », doivent même rechercher, provoquer les conseils de leur directeur, se « féliciter de pouvoir profiter de l'expérience d'un aîné qui a passé avant eux sur les mêmes chemins et leur en aplanit les difficultés [1] ». Mais assez souvent aussi les jeunes adjoints sont orgueilleux. « Plus familiers avec leurs livres et leurs idées qu'avec la vie », ils apportent dans leurs classes une sorte de raideur intransigeante qui n'est pas sans nuire quelque peu à la bonne harmonie de l'école, mais qui cède assez rapidement en face de difficultés imprévues. Les angles s'arrondissent bien vite par le frottement. Une courte expérience suffit pour ramener nos jeunes présomptueux dans le sillage de l'école, en dehors duquel ils comptaient pouvoir naviguer sans danger. Ils se groupent d'autant plus facilement auprès du directeur que ce dernier, toujours patient et bon, — d'une bonté qui ne va peut-être pas sans une nuance de souriante ironie, — s'est appliqué à leur épargner tout froissement.

Il est aussi des maîtres, âgés ou non, — en nombre restreint, il est vrai, — qui n'admettent pas aisément une direction et un contrôle. Ce sont des natures ombrageuses, pour lesquelles toute immixtion dans leurs classes est comme une atteinte portée à leur liberté. Souvent, ces maîtres veulent surtout se donner une attitude : l'esprit frondeur est un mal bien français. Mais si, réellement, ils ne pouvaient se plier à la règle de l'école, ils feraient mieux de ne pas coopérer plus longtemps à une œuvre qui, pour être menée à bonne fin, exige précisément l'accord des volontés.

b) Le directeur n'impose point ses idées ; il est tou-

1. Circulaire ministérielle du 15 janvier 1908.

jours disposé à justifier les conseils qu'il donne. Mais les adjoints doivent discuter avec lui d'une *manière courtoise*. « Les débats, dit la circulaire du 15 janvier 1908, conserveront toujours le caractère de discussions amicales. On y discutera pour s'instruire, pour échanger ses vues, pour s'éclairer mutuellement. » Des paroles violentes ou grossières seraient indignes d'éducateurs.

c) Des dissentiments, — et cela est toujours regrettable, — peuvent exister dans l'école entre le directeur et un adjoint. Mais il est des convenances professionnelles strictement obligatoires : l'adjoint qui, arrivant le matin dans la cour de récréation, se trouve en présence de son directeur, *ne doit pas s'abstenir de le saluer*. S'il se laissait aller à commettre un tel acte d'impolitesse, il donnerait un très mauvais exemple aux élèves, et, s'il persistait dans cette attitude, il rendrait impossible son maintien dans l'école.

d) Les adjoints doivent, en toute chose, apporter à leur directeur leur *concours loyal et dévoué*. Collaborer signifie : *travailler avec*. Aux adjoints de travailler de toutes leurs forces avec le directeur, pour assurer le succès d'une œuvre *qui est commune*. N'est-ce pas des efforts quotidiens de tous les maîtres que résultent la prospérité et le bon renom d'une école ?

V. — Le Conseil des maîtres

Le Conseil des maîtres existait en fait dans un assez grand nombre d'écoles avant qu'il ne fût créé officiellement, en 1908. Cette institution répondait à un véritable besoin. Quoi de plus naturel, en effet, et quoi de plus utile aussi, que les maîtres des différentes classes d'une même école se réunissent pour échanger leurs vues, apprennent ainsi à se mieux connaître, sortent d'un isolement qui serait funeste à l'œuvre scolaire?

Les questions qui peuvent être soumises à l'examen du Conseil des maîtres doivent être d'ordre pédagogique. (Celles qui ont un caractère administratif appartiennent en propre à la direction.) Il n'est guère possible de les

indiquer toutes. Les principales sont les suivantes, d'après la circulaire même du 15 janvier 1908 : l'élaboration du règlement intérieur de l'école, la répartition des maîtres dans les classes, l'établissement de l'emploi du temps, l'application et l'adaptation des programmes, le choix des livres, l'étude des méthodes et des procédés d'enseignement, l'entretien et le recrutement de la bibliothèque, l'attribution des prix d'excellence, les éloges à adresser aux bons élèves, les réprimandes à adresser aux mauvais élèves, etc. Les maîtres expriment leur avis, en toute liberté, sur chacune des questions mises à l'étude. La discussion qui naît de cet échange de vues est animée, mais toujours courtoise. « Il ne saurait être question de donner aux débats la sanction d'un vote. Les réunions pacifiques du Conseil des maîtres ne doivent pas être transformées en autant d'assemblées délibérantes : on risquerait d'y faire pénétrer du même coup l'esprit de brigue, de coalition et d'intrigue et d'ouvrir la voie à des divisions qui conduiraient à une véritable anarchie scolaire » (Circulaire ministérielle du 15 janvier 1908.)

Toute délibération du Conseil des maîtres ne devient définitive qu'après la décision de l'inspecteur primaire.

« J'ai confiance, — dit le Ministre, en terminant, — que l'institution du Conseil des maîtres, si elle est pratiquée avec cet esprit de sincérité, de bonne foi et de loyauté professionnelle qui anime l'immense majorité de notre personnel d'instituteurs, produira d'excellents résultats. Elle fera sortir nos maîtres de l'isolement pédagogique où beaucoup d'entre eux se plaisent, confinés dans le travail de leur classe, sans relations suffisantes avec leurs collègues. En rapprochant les hommes, on rapprochera les cœurs ; en se connaissant de plus près et mieux, maîtres et directeur apprendront à s'apprécier et à s'estimer davantage, et les questions mêmes qu'ils seront appelés à discuter, en élevant leurs esprits et en leur ouvrant des horizons plus larges, leur donneront une conscience plus précise de la grande œuvre d'éducation nationale dont ils sont les modestes et dévoués serviteurs. »

Ce sont là de belles et généreuses paroles dont tout maître doit s'inspirer.

VI. — Les devoirs de l'instituteur hors de l'école

L'instituteur occupe dans la commune une situation privilégiée, qui lui crée des obligations particulières. C'est à lui que sont confiés les enfants, c'est-à-dire ce que les familles ont de plus cher. Il en résulte qu'il doit se montrer de tout point irréprochable. On est beaucoup plus exigeant pour lui qu'on ne l'est pour quelques autres fonctionnaires, l'agent-voyer, le commis des contributions indirectes, le receveur des postes, par exemple. « On le rapproche, à cet égard, du prêtre ou du magistrat, qui ne sont pas mesurés à la même aune que les autres hommes [1]. »

a) Sa conduite publique et privée doit être exempte de tout reproche. Qu'il n'oublie pas que ses élèves et leurs familles ont les regards tournés vers lui : s'il était l'objet de critiques justifiées, les élèves seraient frappés et même choqués de voir ses actes concorder si peu avec ses paroles ; les familles, surtout, le jugeraient avec sévérité et ne pourraient lui accorder leur confiance.

S'il est marié, son ménage sera uni, et, s'il est père de famille, ses enfants se feront remarquer par leur bonne tenue. Un instituteur dont les propres enfants seraient mal élevés donnerait une bien pauvre idée de ses talents d'éducateur.

b) Sa mise doit être simple et correcte. L'on s'est moqué autrefois de l'instituteur de village, dont la manière de se vêtir avait quelque chose de raide et d'austère. Il ne faudrait point tomber dans l'excès contraire. Les maîtres qui affecteraient de s'habiller d'une façon négligée ou excentrique produiraient un fâcheux effet sur les familles.

Que, de son côté, l'institutrice évite de porter des toilettes tapageuses, qui appelleraient trop violemment l'attention sur elle et lui vaudraient des appréciations souvent peu flatteuses. Une maîtresse qui a du tact sait

1. Alfred Croiset. *Pour les instituteurs* (Devoir professionnel et devoir civique). Ch. Delagrave, éditeur.

s'habiller comme il convient ; sa mise est toujours simple et de bon goût.

c) Quelle que soit la localité où il exerce, — et au village encore plus qu'à la ville, — l'instituteur doit avoir un langage et des manières simples, exempts de pédantisme. Un air prétentieux lui fermerait les cœurs ; nos paysans, gens pleins de bon sens, n'aiment pas le « monsieur » *fier* qui paraît les dédaigner, et, souvent, leur verve malicieuse s'exerce à ses dépens.

S'il ne se plaît pas au poste qu'il occupe, le trouvant trop éloigné de la ville ou peut-être inférieur à son mérite, qu'il se garde bien de le dire à tout venant, et de marquer ainsi aux habitants l'ennui qu'il éprouve à vivre au milieu d'eux.

d) L'instituteur doit avoir des rapports avec tous les parents de ses élèves ; l'intérêt des enfants l'exige. (V. *La coopération de l'école et de la famille*, p. 135). Il a cependant à prendre certaines précautions à cet égard. S'il manifestait une préférence trop marquée pour quelques familles, s'il avait avec elles des fréquentations trop suivies, les autres pourraient en concevoir de l'ombrage et même l'accuser de favoriser en classe les enfants de ses « amis » au détriment des autres élèves. Il s'appliquera à éviter cet écueil.

e) Qu'il fasse à tous bon accueil et se montre toujours empressé à rendre service autour de lui. Par son obligeance, par la dignité de sa vie, par sa droiture, il gagnera peu à peu la confiance de la population, deviendra pour tous le conseiller écouté et aimé. Un jour, à nos débuts dans l'inspection, nous trouvant dans une commune de la région d'Aubrac, l'instituteur, la physionomie radieuse, nous apprit qu'il venait d'être choisi comme arbitre par quelques familles brouillées entre elles. Comme ce choix le rendait heureux, et comme il était justement fier de cet honneur ! Ce fut pour cet excellent et digne maître l'une des grandes joies de sa vie.

f) L'instituteur, dans la plupart des communes rurales, est secrétaire de mairie. Cette situation, qui lui vaut un supplément de traitement souvent fort appréciable, n'est cependant pas pour lui sans périls. Il peut avoir affaire à un maire autoritaire, toujours prêt à don-

ner des « ordres ». Il saura conserver sa dignité, comprenant fort bien que toute humiliation qui atteindrait le secrétaire de mairie atteindrait du même coup l'instituteur. « Un maître, dans une commune, ne doit être le serviteur dégradé de personne » : cette parole, que prononçait Guizot en 1833, est toujours vraie. — L'instituteur, à côté d'un maire et de conseillers municipaux peu instruits, est souvent tenté de jouer un rôle actif, *tenté*... dirons-nous que dans quelques communes, c'est lui qui réellement est le maire ? Mais cette influence n'est pas sans lui attirer bien des jalousies, et un beau jour, les mécontents se coalisent contre lui, lui créent mille difficultés et font des démarches auprès de l'Administration en vue d'obtenir son déplacement. Qu'il sache donc se renfermer dans ses attributions propres. Si les conseillers municipaux ne connaissent pas bien les questions mises à l'ordre du jour, qu'il les leur explique, mais ne cherche point ensuite à peser sur les décisions du Conseil.

g) **L'instituteur et la politique.** — L'instituteur est citoyen, et, comme tout citoyen, il influe, par son vote, sur les destinées du pays. Mais, — et il est souvent porté à l'oublier, — il n'a pas à jouer un rôle actif pendant la période des élections. Jouer un rôle actif, c'est être membre d'un comité, assister aux réunions publiques et y prendre la parole, faire de la propagande en faveur de tels ou tels candidats. Or, un instituteur qui intervient directement dans les luttes politiques enfreint cette obligation essentielle de ses fonctions : se tenir *en dehors* des partis. Il perd la liberté d'esprit et l'autorité nécessaires à l'exercice de ses devoirs professionnels, et, en même temps, se fait de nombreux ennemis. Car, dans une élection, il n'y a pas seulement lutte pour ou contre des opinions, il y a aussi et surtout lutte pour ou contre les *personnes qui les représentent*. Et le parti vaincu ne pardonne jamais à ceux qui ont contribué à sa défaite. Combien a-t-on vu d'instituteurs victimes de la politique !

On pourrait, à la rigueur, admettre l'intervention de l'instituteur dans les élections si quelques grands principes étaient en péril. Mais ce danger n'existe pas, et, en général, il s'agit tout simplement de savoir quelle nuance

républicaine l'emportera. Au village, notamment, y a-t-il un intérêt primordial à voir triompher les candidats de M. X..., plutôt que ceux de M. Y...? Et l'instituteur serait-il assez imprudent pour risquer de ruiner son autorité morale dans la commune et de compromettre sa tranquillité personnelle en faisant de la propagande pour ceux-ci au détriment de ceux-là?

Il vote librement. Il a l'âme trop fière d'ailleurs, et un sentiment trop haut de sa dignité, pour subir une contrainte, de quelque côté qu'elle émane. Mais tout lui commande de se tenir en dehors de la lutte des partis.

VII. — La neutralité. — Le devoir professionnel et le devoir civique

Que faut-il entendre exactement par le terme de *neutralité ?*

L'école est *neutre* au point de vue de la religion : l'instituteur a devant lui des enfants appartenant à des familles catholiques, protestantes, israélites, etc. ; il s'interdit rigoureusement de leur parler des dogmes et des croyances se rattachant à telle ou telle religion ; ces dogmes et ces croyances, il n'a ni à les enseigner ni à les combattre. L'enseignement religieux n'est pas du domaine de l'école publique ; il appartient en propre aux familles et à l'Église.

L'école est *neutre* au point de vue de la politique : l'instituteur manquerait à son devoir en initiant ses élèves aux querelles électorales, en les mettant au courant des polémiques violentes que suscite le conflit des opinions ou des intérêts, en leur marquant ses préférences personnelles. Comme la religion, la politique n'a pas place dans son enseignement.

L'école est la maison commune des enfants ; toutes les questions qui divisent les hommes en sont bannies ; seules, les vérités admises par tous y sont enseignées.

A cela cependant se borne la neutralité scolaire. L'école ne peut pas être neutre au regard des idées de vérité, de justice, de tolérance, de liberté, d'égalité, de fraternité, qui forment comme le fond même de l'enseignement

moral, dans une démocratie. Une telle neutralité serait coupable. Non, « l'école laïque n'est pas l'école neutre, si on entend par là une école indifférente, sans foi et sans âme. Elle est la libérale, hospitalière et vivante école de France, l'école qui croit passionnément au clair génie de nos ancêtres, et à l'obligation de le faire prévaloir sur toutes les formes d'hypocrisie et toutes les puissances de ténèbres, l'école où peuvent, au moyen des concessions les plus légères et les plus raisonnables, se rencontrer et s'accorder tous les citoyens qui veulent que la patrie soit plus qu'une étiquette, une pensée commune et une commune volonté [1]. »

L'instituteur doit observer dans l'école la neutralité la plus absolue au point de vue religieux et au point de vue politique. S'ensuit-il qu'il soit également tenu de l'observer hors de l'école ? Non ; s'il est instituteur, il est aussi citoyen, et il a des droits, comme tous les autres citoyens. Le temps n'est plus où l'instituteur était « la soumission faite homme », où il n'avait qu'à « écouter, saluer et se taire », où il demeurait étranger à tout ce qui ne concernait pas sa classe. Quoi, de grandes questions (séparation des églises et de l'État, association, solidarité sociale, retraites ouvrières, impôt sur le revenu, représentation proportionnelle, etc.) seraient discutées, et il n'y aurait pas réfléchi? Il ne pourrait, sur l'une ou sur l'autre, le cas échéant, donner son avis? L'abstention, ici, ne s'impose pas : il n'est plus de partis politiques en présence ; les idées seules sont en jeu.

Non, à cet égard, l'instituteur ne peut demeurer neutre. « ... L'instituteur neutre entre la Révolution et la contre-Révolution ! neutre, c'est-à-dire nul, sur toutes les questions de principe auxquelles se mesure et se juge l'homme, le citoyen, l'éducateur ! Non, non ; Jules Ferry ne l'a jamais promis en faisant voter les lois scolaires... Citoyen aujourd'hui et éducateur de citoyens, il faut que l'instituteur sache entre quels intérêts et sur quels problèmes porte la lutte pour la vie [2]... »

1. B. Jacob. *Pour l'école laïque*. E. Cornély, éditeur.
2. F. Buisson. *L'Instituteur républicain*. Manuel Général, 1903.

Mais s'il prend part à une discussion sur cette matière, il doit toujours faire preuve d'une grande modération. Il ne saurait oublier qu'avant tout il est instituteur. « Notre personnalité ne se dédouble pas au gré de nos fantaisies. L'homme qui se sera fait connaître hors de l'école comme un militant ne retrouvera pas, à sa volonté, dès qu'il en aura franchi le seuil, l'autorité nécessaire à ses fonctions [1]. » Il est d'ailleurs, pour l'instituteur public, des obligations particulières. « Tout membre du personnel enseignant doit s'interdire tout ce qui dépouillerait sa personne de l'autorité morale indispensable à l'exercice de ses fonctions, et notamment tous les excès de parole et d'action incompatibles avec son caractère d'éducateur [2]. »

Au reste, n'est-ce pas surtout par l'école et par le cours d'adultes que l'instituteur arrivera à faire triompher ses idées? Il ne professe pas un cours de sociologie, mais il forme une génération instruite, réfléchie, éprise de progrès, qui ne voudra pas demeurer étrangère aux grandes questions contemporaines. Il ne fait pas de politique, mais il prépare ses élèves à remplir plus tard en conscience leurs devoirs d'électeurs. En toute chose, il est l'homme qui, semblable au semeur, travaille plus pour l'avenir que pour le présent, et c'est dans ce sens qu'Estienne Pasquier a pu dire : « Celui qui enseigne la jeunesse est un homme d'Estat. »

Sujets à traiter

I. — *Développez et appréciez ces paroles d'un éducateur contemporain :* « Un peu de savoir, beaucoup de bon sens, et infiniment de dévouement, voilà ce qu'il faut pour faire un bon maître. »

II. — *Expliquez et appréciez cette pensée :* « L'idéal d'un maître, comme celui d'un gouverneur, doit être de se rendre inutile. » — *Faites-en l'application à l'école primaire.*

III. — « Le défaut fréquent de l'adjoint, c'est un orgueil naïf. Ce défaut tient à ses vingt ans, c'est-à-dire à son manque d'expérience et à la ten-

1. — A. Croiset. *Pour les Instituteurs.* (Devoir professionnel et devoir civique), Ch. Delagrave, éditeur.
2. — F. Buisson. *La foi laïque.* (Les « droits civiques du professeur »), Hachette et Cie, édit.

dance qu'ont les jeunes à formuler des jugements tranchants et passionnés. » (*Jules Payot*).

Commentez ces paroles. Montrez comment un jeune maître peut arriver à se corriger du défaut dont il vient d'être parlé.

IV. — *On lit dans la circulaire ministérielle du 15 janvier 1908, relative à l'institution du Conseil des maîtres :*

« Les débats conserveront toujours le caractère de discussions amicales. On y discutera pour s'instruire, pour échanger ses vues, pour s'éclairer mutuellement. »

Montrez, en vous inspirant de ces paroles, l'utilité du Conseil des maîtres. Dans quelles dispositions d'esprit devez-vous assister à ses réunions ?

V. — « L'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir réunir et combiner les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres. » (*Circulaire ministérielle du 15 janvier 1908.*)

Comment, à votre avis, cet idéal peut-il être réalisé ?

VI. — « Le Directeur doit se pénétrer de cette vérité que l'autorité, par elle-même, est haïssable, lorsqu'elle n'est que l'autorité, c'est-à-dire la force. L'autorité, dans une démocratie, doit être l'expression de la justice, et toutes ses manifestations doivent s'inspirer du respect sincère de la personnalité d'autrui. » (*Jules Payot*).

Commentez cette pensée. Indiquez les qualités dont doit faire preuve un Directeur dans ses rapports avec ses adjoints.

CHAPITRE XXXVII

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE

I. — Leur utilité

Les *œuvres complémentaires* de l'école sont des œuvres destinées, comme l'indique leur nom, à *compléter* l'œuvre de l'école, à fortifier ou à prolonger son action bienfaisante. On les appelle encore *œuvres post-scolaires*.

A treize ans, l'élève a terminé ses études. Demain, il entrera à l'usine, à l'atelier ou travaillera aux champs. L'école a déposé dans son esprit et dans son cœur de précieuses semences : ces semences vont-elles germer et fructifier? Elle s'est attachée à lui donner des connaissances utiles : ces connaissances seront-elles durables? Elle a fondé sur lui les plus belles espérances : ces espérances se réaliseront-elles?

Comme une mère qui voit s'éloigner d'elle son enfant, qu'elle a élevé avec amour, l'école se demande, anxieuse, ce que va devenir son élève, et à un âge où il se trouvera exposé à tous les dangers. De treize à vingt ans s'étend la période critique. Les périls abondent. « Tous les hasards du voisinage, du quartier, de l'atelier, de la rue semblent se conjurer contre la petite conscience encore hésitante ; les tentations, les mauvais exemples se succèdent, effaçant chaque jour un peu de l'empreinte reçue. Et du fragile édifice que le maître a élevé avec tant de patience et de dévouement, si une action vigilante ne vient pas, presque constamment, en consolider les assises, en protéger les accès, il ne reste bientôt plus qu'une lamentable ruine. » (Léon Bourgeois.)

L'élève ne peut, brusquement, passer de la tutelle scolaire à la pleine liberté. Il a encore besoin d'être conseillé

et guidé. « Il quitte l'école à treize ans, et l'école l'abandonne : elle est obligée de l'abandonner. Est-ce que la société, la démocratie tout entière va l'abandonner aussi [1] ? »

A cette éloquente question, les instituteurs, les volontaires de l'enseignement et les pouvoirs publics ont répondu. De toutes parts, on a compris que l'œuvre de l'école serait vaine si elle demeurait sans lendemain. Partout, à partir de 1895, se sont ouverts des cours d'adultes ; partout a surgi une admirable floraison d'œuvres nouvelles (conférences et lectures populaires, associations amicales, patronages scolaires, mutualités, etc.). Jamais une telle sollicitude n'a été témoignée à l'adolescence.

II. — Les cours d'adultes

Les cours d'adultes ont lieu pendant l'hiver, le soir, plusieurs fois par semaine. Ils étaient, à l'origine, destinés aux *illettrés*. Mais, avec l'application de la loi du 28 mars 1882, sur l'obligation scolaire, leur caractère s'est modifié. S'ils ont conservé la dénomination de cours d'adultes, celle de *cours d'adolescents* est plus conforme à la réalité, car le nombre des adolescents qui les fréquentent est actuellement beaucoup plus élevé que celui des adultes. D'autre part, si leur clientèle compte encore quelques illettrés, elle est surtout formée de jeunes gens et de jeunes filles, qui viennent, le soir, affermir et compléter les connaissances acquises par eux, autrefois, à l'école du jour.

1° Historique. — Au XVIII[e] siècle, J.-B. de la Salle avait conçu l'idée de cours destinés aux « *garçons apprentis des divers métiers* ». Mais c'est à Condorcet que revient le mérite d'avoir compris la nécessité d'offrir à *tous* les adultes, ouvriers des villes et paysans, le moyen de pouvoir compléter leur instruction. « Nous avons observé,

1. Léon Bourgeois, *L'éducation de la démocratie française*, Ed. Cornély, éditeur.

dit-il, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles ; qu'elle devait embrasser tous les âges..., et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées... »

Le décret du 22 frimaire, an I, instituait des cours publics en faveur des citoyens et des citoyennes de tout âge. C'était l'application de l'idée de Condorcet. Mais la France, qui était alors en guerre contre toute l'Europe, devait consacrer toutes ses ressources financières à la délivrance du sol de la patrie. Si les cours d'adultes ne furent pas établis, le principe, du moins, en était posé dans un texte législatif.

Depuis la Révolution française, l'institution des cours d'adultes, avec des fortunes diverses, n'a cessé d'évoluer. Les années 1833, 1850, 1867, 1874, 1882, 1895, 1917 marquent les principales étapes de son développement.

1833 : Grâce à l'impulsion donnée à l'instruction populaire par la loi Guizot, des cours d'adultes furent créés en France, à partir de l'année 1833. En 1848, 3.090 communes étaient pourvues d'un cours d'adultes.

1850 : A cette date se produit un recul. Les cours d'adultes cessent d'être encouragés par les pouvoirs publics : ils ne sont que tolérés. Boulay de la Meurthe montra, en termes éloquents, les fâcheux effets d'une telle méfiance. « C'est à l'aide de l'ignorance, s'écria-t-il, que se sont propagées les doctrines subversives de toute société ; les plantes vénéneuses ne croissent que dans les champs sans culture. » Sa clairvoyance politique lui montrait les graves dangers que pouvait provoquer l'ignorance dans notre pays, au lendemain de l'établissement du suffrage universel. Courageusement, il demandait que les cours d'adultes fussent déclarés obligatoires pour les quatorze millions de citoyens qui ne savaient ni lire ni écrire. Mais le gouvernement d'alors, dont la loi du 15 mars 1850, ou *loi Falloux*, marque assez le caractère de réaction, refusa de le suivre. Il allait même bientôt diminuer considérablement les crédits annuels destinés, depuis 1833, à subventionner les cours d'adultes.

1867 : M. Duruy, le grand ministre libéral du second Empire, favorisa de tout son pouvoir l'institution des cours d'adultes, qui, rapidement, devint très prospère. Des ressources furent créées pour assurer une juste rémunération aux maîtres chargés des cours. Le nombre des cours d'adultes s'éleva, en 1867, à 37.000, réunissant 800.000 auditeurs.

1874 : Le pays était alors sous le gouvernement de l'*ordre moral*, et à ce moment encore, la réaction devait apporter des entraves au développement de l'instruction populaire. Les crédits précédemment affectés aux cours d'adultes furent considérablement diminués et cessèrent même de figurer parmi les dépenses obligatoires de l'enseignement.

1882 : Les cours d'adultes furent réorganisés en 1882, sous un gouvernement très favorable au développement de l'instruction primaire. Mais une réglementation étroite, relative au contrôle des résultats obtenus, paralysa la bonne volonté des maîtres. Le décret du 18 janvier 1887, en exigeant une durée minimum de cinq mois pour tout cours d'adultes, ne fit qu'accentuer encore la défaveur dont était frappée l'institution.

1895 : Déjà quelques années avant 1895, la grande presse et tout particulièrement la presse pédagogique, ne cessèrent de montrer la nécessité de donner une vitalité nouvelle à l'institution des cours d'adultes, tombée en décadence. « Assurer le lendemain de l'école » était, à cette époque, un thème fréquemment développé. C'est alors que fut promulgué le décret du 11 janvier 1895, relatif à la réglementation de l'enseignement post-scolaire, et que fut lancée l'admirable circulaire ministérielle du 10 juillet 1895. Dans cette circulaire, le ministre de l'instruction publique, M. Raymond Poincaré, s'adressant aux membres des Délégations cantonales, des Caisses des écoles et des Commissions scolaires, sollicitait leur collaboration pour le développement des institutions scolaires. Dans la seconde partie, parlant tout spécialement de l'instruction des adolescents et des adultes, il s'exprimait en ces termes: « De toutes parts, en France, on demande que l'instruction ne s'arrête pas à la période scolaire obligatoire, qu'un grand effort soit tenté pour donner

un lendemain à l'école, que de douze à dix-huit ans, l'apprenti et le jeune ouvrier ne soient pas absolument destitués de tout secours intellectuel et moral, mais reçoivent quelque part, sous des formes appropriées, encore un peu d'enseignement, encore un peu d'éducation... Il n'est pas possible que notre pays se résigne à laisser de la sorte inachevée une œuvre à laquelle il attache ses plus chères, ses plus patriotiques espérances... Mais, quel que soit l'effort des pouvoirs publics, il faut bien se dire que, dans ce domaine surtout, rien de grand ne peut se faire sans le concours ardent et libre, sans l'initiative généreuse d'une foule de volontaires. Ce n'est pas un règlement ministériel, c'est un élan national qui peut créer d'un bout de la France à l'autre cette forme nouvelle de l'éducation républicaine. »

Une active campagne fut organisée en faveur des cours d'adultes et des autres œuvres complémentaires de l'école. Au nombre des plus ardents propagandistes de l'enseignement post-scolaire, il convient de citer M. Édouard Petit, inspecteur général de l'instruction publique. Au cours de ses tournées, sa parole éloquente, chaude et persuasive, portait la conviction dans les esprits, ralliait les bonnes volontés, et partout suscitait l'action. Ce fut un véritable entraîneur d'hommes. Dans presque toutes les communes s'ouvrirent des cours d'adultes, s'organisèrent des conférences ou des lectures populaires. 54.000 cours fonctionnaient en 1914. Néanmoins, l'optimisme de M. Ed. Petit ne lui dissimulait pas les lacunes et les imperfections de l'œuvre qu'il avait tant contribué à développer. Il n'ignorait pas que de nombreux adolescents, par indifférence, ne venaient jamais à la classe du soir. Et, peu à peu, la nécessité de mettre l'*obligation* à la base de l'enseignement post-scolaire, lui apparut comme absolument impérieuse. A partir de 1904, il ne cessa de développer cette idée dans ses rapports annuels. Frappé par la mort, au commencement de l'année 1917, il ne put voir la réalisation du plan de réorganisation qu'il avait conçu.

1917 : Jusqu'ici, les cours d'adultes n'ont existé que dans les communes qui en assurent le fonctionnement par le vote d'un crédit. Ils sont gratuits, mais *non obligatoires*.

Le projet de loi sur l'éducation des adolescents, déposé

sur le bureau de la Chambre des députés, le 12 mars 1917, par le ministre de l'Instruction publique, établit le principe de l'*obligation post-scolaire*. « Le moment est venu de faire comprendre aux jeunes Français, par la voix impérative de la loi, que c'est pour eux un devoir strict de perfectionner leur éducation, et que, dans la France actuelle, tout adolescent doit accroître sa vigueur physique et sa vigueur intellectuelle pour accroître sa valeur sociale. » (Exposé des motifs.)

Le vote de ce projet de loi marquera une ère nouvelle dans l'histoire de l'enseignement post-scolaire.

2° Programmes suivis aux cours d'adultes. — Les programmes suivis aux cours d'adultes sont variables à l'infini. Ils sont établis par l'instituteur, qui tient compte des besoins locaux et des désirs exprimés par les élèves.

Que les maîtres se gardent bien de vouloir suivre, au cours d'adultes, les programmes de l'école primaire : ces programmes sont trop étendus et ont un caractère trop général. La classe du soir ne saurait être la répétition de la classe du jour. Les adolescents n'ont qu'un temps limité à donner à l'étude, et, avec eux, il faut aller au plus pressé. Ils veulent bien, après une rude journée de travail, se rendre au cours d'adultes, mais encore faut-il qu'ils reconnaissent l'utilité de l'enseignement qui leur est donné. Leur assiduité est à ce prix. L'on a pu voir, parfois, après quelques semaines, les bancs se dégarnir peu à peu devantl'instituteur: c'était pour ce dernier la preuve certaine que son enseignement n'était pas celui qu'attendaient ses auditeurs.

Les programmes à suivre avec les adolescents doivent présenter : 1° un caractère pratique ; 2° un caractère éducatif.

1° — *Un caractère pratique.* Ils comprendront, surtout, dans les centres ruraux, la résolution de problèmes usuels, des exercices de cubage et d'arpentage, la lecture du cadastre, la rédaction de lettres d'affaires, des notions d'agriculture et de droit usuel ; — dans les centres urbains, les premiers principes de la comptabilité, la correspondance commerciale, le dessin, la sténographie et la dactylographie.

L'attention des jeunes filles sera appelée, dans les cours qui leur sont destinés, — et qui ont lieu soit le soir, soit dans l'après-midi du dimanche, — sur la comptabilité ménagère et les travaux de couture ; on s'efforcera de leur donner le goût de l'ordre, de la propreté et de l'économie.

Il est, en outre, deux enseignements, ceux de l'hygiène et de l'antialcoolisme, qui conviennent également aux cours des jeunes gens et à ceux des jeunes filles ; ils offrent, l'un et l'autre, une grande importance et ne doivent pas être négligés.

2° *Un caractère éducatif.* — Ces programmes, si profitable qu'en soit l'application pour les élèves, sont un peu terre à terre. Tous les maîtres jugent nécessaire d'y ajouter quelques lectures. Ils se plaisent à lire, à la classe du soir, quelques beaux passages de l'œuvre de nos classiques et des meilleurs écrivains contemporains, quelques pages relatives à l'histoire nationale, à la géographie, aux découvertes scientifiques, etc. Ils estiment avec raison qu'il ne suffit pas de munir l'esprit des adolescents de connaissances positives, ils veulent aussi, tout en élargissant leur horizon, ouvrir leur cœur et élever leur pensée.

A ces lectures, toujours attendues et toujours goûtées, et qui occupent la dernière moitié de la séance, viennent se joindre parfois des chants et même des chœurs. Cet ensemble d'exercices constitue la partie éducative des cours d'adultes ; il en est aussi la partie agréable.

3° **Nature des enseignements prévus par le *Projet de loi sur l'éducation des adolescents* ; temps qui leur sera consacré.** — Le projet de loi sur l'éducation des adolescents établit deux périodes de fréquentation post-scolaire : la première, qui s'étend de treize à dix-sept ans pour les garçons, et de treize à seize ans pour les jeunes filles ; la seconde, de dix-sept à vingt ans pour les garçons, et de seize à dix-huit ans pour les jeunes filles.

Des programmes d'études, dans lesquels se retrouvent les deux caractères indiqués plus haut, s'appliquent à chacune de ces périodes. Le caractère pratique est surtout accusé dans l'éducation professionnelle (cours de sciences appliquées à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à l'art nautique ou à l'art de la ménagère, et

accompagnés d'exercices pratiques ou de travaux manuels). Le caractère éducatif apparaît particulièrement dans l'éducation générale (leçons et exercices de langue française, leçons ou conférences d'histoire, de géographie, d'instruction civique, de droit usuel et d'économie politique).

A l'éducation professionnelle ou ménagère et à l'éducation générale, le projet de loi ajoute l'éducation physique (exercices de gymnastique, de tir et de préparation militaire).

La durée minima des cours et exercices obligatoires, pendant la première période, est de trois cents heures par an, et, pendant la seconde période, de deux cents heures par an.

Il est à souhaiter que la loi soit votée, puis appliquée le plus tôt possible. Son application, sans doute, se heurtera à bien des difficultés et particulièrement à l'indifférence ou au mauvais vouloir des assujettis! Mais, peu à peu, les adolescents comprendront que leur intérêt propre, aussi bien que l'intérêt du pays, exige le respect de l'obligation post-scolaire. Ils feront l'effort que leur demande la loi.

« L'obligation post-scolaire ne doit pas être un vain mot. Dans la France de demain, où la tâche sera double et l'équipe incomplète, la qualité des travailleurs devra suppléer à leur nombre ; or, leur qualité ne saurait être améliorée si leur éducation demeure inachevée ». (Exposé des motifs.)

III. — Les conférences populaires

Les conférences populaires sont parfois, dans une commune ou dans un quartier, le seul mode d'enseignement post-scolaire. Mais, le plus souvent, elles viennent s'ajouter au cours d'adultes, dont elles sont à la fois l'amorce et la distraction. Elles ne sont pas seulement suivies par les élèves de la classe du soir ; toutes les personnes désireuses de s'instruire peuvent y assister, et le conférencier n'est jamais plus heureux que lorsqu'il voit devant lui tous les sièges occupés.

La conférence populaire a lieu généralement une fois

par semaine ou par quinzaine, et remplace, ce jour-là, la séance du cours d'adultes. Le sujet en est toujours intéressant et instructif ; il se rapporte, soit à la littérature populaire, soit à l'histoire ou à la géographie, soit aux applications scientifiques. Souvent aussi, il est emprunté à l'actualité. Les divers sujets traités ne forment pas une suite, un tout. Mais une idée directrice préside à leur choix : ils doivent tendre à répandre des notions utiles, des idées justes et à développer l'esprit démocratique.

Quand il est possible, la conférence est accompagnée de projections lumineuses, qui ajoutent puissamment à son attrait. (*Le Musée pédagogique*, 47, rue Gay-Lussac. adresse des vues en franchise aux conférenciers qui lui en font la demande. De même, la *Ligue française de l'Enseignement*, la *Société nationale des conférences populaires*, la *Société républicaine des conférences* favorisent l'enseignement post-scolaire par l'envoi de vues ou de conférences).

Quel est le conférencier? — L'instituteur, le plus souvent. C'est toujours l'instituteur qui est sur la brèche, et qui n'hésite pas à accepter, après une laborieuse journée de classe, le surcroît de travail et de fatigue qu'entraîne une conférence. A aucun autre moment, peut-être, il ne mérite mieux ce beau titre d'*éducateur national*, qu'avait proposé pour lui la Convention. Mais les forces humaines ont des limites, et, bien qu'il se borne parfois à lire et à commenter une conférence imprimée, l'instituteur ne peut suffire à tout. Dans quelques localités, des conférenciers bénévoles ajoutent son action à la sienne. Le médecin, le pharmacien, le receveur des postes, le professeur d'agriculture, un industriel, un commerçant viennent, devant l'auditoire ordinaire de la conférence, traiter des sujets qui leur sont familiers. Mais, en général, il est peu de volontaires de l'enseignement, et l'instituteur est trop souvent seul pour essayer de mener à bonne fin l'œuvre de l'éducation populaire.

IV. — Les lectures populaires

Bien qu'embrassant un programme moins vaste que les conférences, les lectures populaires poursuivent un but

semblable : instruire les adolescents et les adultes tout en leur procurant une agréable distraction. Les sujets, ici, sont tous empruntés à notre littérature : il s'agit de faire connaître et de faire goûter les plus belles pages de nos grands écrivains, Corneille, Molière, Victor Hugo, Lamartine..., et d'exciter de saines émotions dans l'âme des auditeurs.

Comme les conférences, les lectures populaires s'adressent à tous ; elles ont lieu deux ou trois fois par mois, à raison d'une heure et demie environ par séance. Parfois, elles tiennent lieu de cours d'adultes ; le plus souvent, elles viennent le compléter.

La lecture populaire est d'une préparation plus facile que la conférence. D'autre part, l'instituteur éprouve moins de fatigue à lire des extraits qu'à traiter une question, et, dans la lecture de scènes du théâtre classique, il se fait d'ailleurs aider par d'anciens élèves de l'école, qui lui donnent la réplique. C'est là surtout ce qui explique le développement de la lecture populaire, qui, peu à peu, se substitue à la conférence.

Bien que les pièces de théâtre fournissent fréquemment la matière de la lecture, point de décors, point de costumes : l'imagination des auditeurs supplée aisément à ces accessoires. Une estrade, formée par la juxtaposition de quelques bancs, et une table sur cette estrade, suffisent. Quelques explications précèdent la lecture, afin de faciliter à tous l'intelligence du texte qui va être lu ; de temps à autre des soudures viennent relier entre eux les extraits d'une même œuvre. L'important est surtout de lire avec netteté et d'une manière expressive, sans toutefois s'écarter de la simplicité.

L'instituteur trouve assez aisément des auxiliaires bénévoles pour la lecture populaire. Dans les centres urbains notamment, il est des professeurs, des écrivains, des artistes, des avocats, amis de l'instruction populaire, qui sont tout prêts à concourir au développement d'une œuvre si hautement éducative.

M. Maurice Bouchor, le délicat poète dont aucune école n'ignore le nom, a obtenu un grand succès dans sa tentative de création des lectures populaires. Ses auditeurs du quartier de Montrouge, dans le 14e arrondissement,

aiment encore à rappeler les pures jouissances qu'il leur a procurées, aux séances de l'école de la rue d'Alésia. Il n'a pas seulement créé le type de la lecture populaire, il s'est ingénié aussi, avec l'ardeur d'un apôtre, à répandre cette utile institution. Comme il savait faire appel aux bonnes volontés, dans le but de recruter des « lecteurs » ! « Que faut-il pour se mettre à l'œuvre ? Des hommes suffisamment instruits de notre littérature nationale..., des hommes ayant à la fois l'esprit mûr et le cœur chaud... Tous donneront avec joie une part de leur temps et de leur peine, trop heureux s'ils arrivent à communiquer l'émotion d'un chef-d'œuvre, le divin frisson du beau, à un auditoire neuf et vibrant, surtout à ces jeunes esprits et à ces jeunes cœurs qui sont la force du peuple et l'espérance de la Patrie... [1] »

La lecture des belles pages de nos grands écrivains ne manque jamais de laisser dans l'esprit des auditeurs la plus saine et la plus fortifiante impression. Quelles hautes leçons, données ainsi par Corneille, Racine, Molière, Victor Hugo, Michelet, Gambetta..., devenant les éducateurs du peuple !

V. — Les bibliothèques

Déjà, les élèves doivent avoir pris à l'école le goût de la lecture. Ils connaissent la plupart des livres de la bibliothèque scolaire destinés aux enfants. Avec quel plaisir ont-ils lu, le jeudi et le dimanche, les contes de Perrault, les délicieux romans de M^me^ de Ségur ou de J. Girardin, les voyages extraordinaires de Jules Verne, les romans patriotiques d'Erckmann-Chatrian, etc., tous ces ouvrages si attrayants qui ont enchanté notre jeune âge !

Mais l'adolescent s'en tiendra-t-il là? Non. S'il ne va plus à l'école, il n'oubliera pas le chemin de la bibliothèque. Comment pourrait-il continuer à s'instruire s'il n'aimait plus la lecture? Au reste, les cours d'adultes, les conférences et les lectures, dont il sera un des auditeurs les plus assidus, auront pour effet d'accroître son désir

1. Maurice Bouchor. *Les Lectures populaires.* Hachette et C^ie^, éditeurs.

d'apprendre. Quelques intéressantes scènes d'un drame ou quelques émouvants passages d'un roman ont été lus devant lui : le moyen, pour cet adolescent, de résister au désir de lire *en entier* le drame ou le roman? Le volume est là, sur le rayon des livres destinés aux adultes ; il le demande en prêt, il l'emporte chez lui, et, bien souvent, après l'avoir lu, il le fait lire également aux membres de sa famille. Et c'est ainsi que le goût des saines lectures se propage dans les milieux populaires.

A côté des livres qui amusent, il est aussi, dans la bibliothèque scolaire, les livres qui instruisent. Ce sont surtout les ouvrages relatifs à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, etc... Ils doivent toujours être appropriés aux besoins de la population. Ils ne seront pas les mêmes dans un centre urbain et dans un centre rural, dans une commune agricole et dans une commune industrielle, dans un pays de plaine et dans un pays de montagne. Leur choix implique une adaptation aussi parfaite que possible au mode d'activité prédominant dans la région.

Est-il utile d'ajouter que les livres de la bibliothèque, — et nous avons ici particulièrement en vue les romans, les drames, les nouvelles, — ne seraient pas dignes de figurer dans une bibliothèque *scolaire* s'ils n'étaient essentiellement moraux? Il est nécessaire également qu'ils soient conçus dans un esprit d'impartialité et de tolérance. L'école laïque est neutre ; elle veut la concorde entre tous les citoyens : pourrait-elle admettre dans sa bibliothèque des ouvrages qui fussent de nature à diviser les esprits?

Les livres de la bibliothèque scolaire sont bien vite lus, et, généralement, les adolescents n'aiment pas à les relire : il leur faut des livres nouveaux. Obtenir de la commune le vote d'un crédit pour en acheter est chose souvent difficile, car le conseil municipal se montre d'ordinaire très ménager des deniers communaux. Mais il existe un moyen pratique de renouveler le fonds des bibliothèques : il consiste à rendre ces bibliothèques « circulantes ». Les instituteurs d'un même canton peuvent, avec l'assentiment des municipalités, établir un roulement de livres dans les communes. Des caisses contenant une vingtaine de volumes sont échangées périodiquement d'une commune à l'autre.

Aux ressources ordinaires de la bibliothèque scolaire (voir arrêté du 1er juin 1862) vient s'ajouter, dans un certain nombre de communes, le produit du *Sou des bibliothèques*. Les lecteurs assidus ne se refusent jamais à verser un sou par semaine ou par mois, en vue d'enrichir la bibliothèque de quelques nouveaux livres ou de l'abonner à une revue illustrée.

Dans les localités importantes, il existe aussi une *bibliothèque populaire*, généralement installée à la mairie ; dans les grandes villes, il en est même une par quartier.

Les bibliothèques populaires sont exclusivement destinées aux adultes. Leur création résulte du développement même de l'instruction populaire. Elles sont, a dit Jean Macé, « le complément de l'école primaire. »

VI. — Les patronages

Les patronages scolaires sont généralement constitués par des personnes notables de la localité, — hommes et femmes amis de l'école, — qui s'associent pour réunir et diriger les enfants en dehors des jours de classe. L'idée initiale en revient souvent à l'instituteur.

La création des patronages répond à une véritable nécessité, dans les centres urbains, notamment. Là, en effet, les parents, employés à l'usine ou à l'atelier, travaillent souvent toute la journée hors de chez eux. Si les enfants n'étaient pas, le jeudi, recueillis au patronage, ils seraient dans la rue, exposés aux dangers de toutes sortes. Sous la direction de personnes dévouées, ils trouvent au préau ou dans la cour de l'école des distractions aussi agréables que variées : ils assistent à des lectures et à des causeries, participent à des jeux et à des promenades. Les familles sont heureuses de les savoir en sécurité et peuvent ainsi se livrer sans inquiétude à leur tâche quotidienne.

Le plus souvent, le patronage continue à s'occuper des élèves après leur sortie de l'école ; il est ainsi, à la fois, *scolaire* et *post-scolaire*. Ses membres jugent avec raison que sa tutelle est aussi bienfaisante aux adolescents qu'aux enfants. La période de treize à vingt ans, ainsi

qu'il a été dit plus haut, est une période critique : c'est l'âge des entraînements irréfléchis. Ivres d'indépendance, les adolescents entrent dans la vie sans en connaître les difficultés et les dangers. Ils ont besoin d'être mis en garde contre leur fougue et leur inexpérience. N'est-ce pas précisément le rôle d'un patronage ?

Les membres du patronage, qui poursuivent ainsi leur œuvre éducative, réunissent à l'école, dans l'après-midi du dimanche, jeunes gens ou jeunes filles. Ils les ont connus enfants : ils sont heureux de les revoir, de continuer à les protéger et à les guider. Leur sollicitude s'étend à tout : ils ne procurent pas seulement à leurs pupilles de saines distractions : jeux, causeries, lectures, promenades, exercices de tir pour les jeunes gens, de chant et danse pour les jeunes filles, ils les orientent aussi vers une profession, leur signalent des vacances d'emploi, se font un plaisir de les recommander aux chefs d'industrie. Un *office juridique* est même parfois annexé au patronage en vue de l'examen et de l'interprétation des contrats d'apprentissage, d'interventions parfois nécessaires auprès des patrons.

Il est des patronages qui ont eu l'heureuse idée de créer dans leur sein un *Tutorat des aînés pour les cadets*. Il en résulte que des adolescents prennent sous leur protection des élèves fréquentant l'école, et, de la sorte, s'associent effectivement à l'œuvre éducative du patronage, dont ils sont tout prêts à devenir, un peu plus tard, des membres actifs. Est-il un meilleur apprentissage de l'altruisme, et n'y a-t-il pas là un exemple à imiter?

Il va de soi que les patronages de jeunes gens et les patronages de jeunes filles sont toujours distincts. D'autre part, il est nécessaire de réunir les enfants et les adolescents en deux groupes séparés, car ils n'ont ni les mêmes goûts, ni les mêmes sujets de conversation, ni la même force physique, ni les mêmes besoins.

L'instituteur ne peut manquer d'apprécier l'utile concours que prête le patronage à l'école. Les hommes et les femmes dévoués, membres du patronage, qui considèrent comme un devoir social de venir joindre leurs efforts aux siens, sont pour lui de précieux auxiliaires. Est-il besoin de dire qu'il sera toujours prêt à faciliter leur tâche?

VII. — Les associations d'anciens ou d'anciennes élèves

Les associations d'anciens ou d'anciennes élèves, — les Amicales, ou bien les petites A, — ainsi qu'elles sont gracieusement dénommées, par abréviation, — offrent l'avantage de resserrer et fortifier, chez les adolescents, les liens de bonne camaraderie formés entre eux à l'école.

Grâce à l'existence de l'association amicale, les élèves qui viennent de terminer leurs études ne vivront pas entièrement séparés les uns des autres, comme autrefois leurs devanciers. Ils reviendront une ou deux fois par mois à l'école ; ils aimeront à se revoir, à parler de leurs travaux, à échanger leurs impressions, à prendre part à des distractions en commun, à revoir leur ancien maître ou leur ancienne maîtresse, de qui, bien souvent, ils seront heureux de solliciter un conseil. La vie de l'Amicale leur enseigne à ne pas se considérer comme des êtres isolés, dont l'égoïsme deviendrait bien vite le sentiment dominant. Elle développe en eux des sentiments de fraternelle solidarité ; elle les prépare à la vie sociale.

A côté de cet avantage, dont nul ne saurait méconnaître l'importance, il en est quelques autres. L'association amicale, qui joue souvent le rôle de patronage scolaire, témoigne sa sollicitude aux élèves actuels de l'école ; elle s'intéresse à leurs études, leur distribue des récompenses et les aide parfois à trouver un emploi à la fin de leur scolarité. Quoi de plus beau que ce groupe de jeunes gens ou de jeunes filles tendant affectueusement la main à leurs jeunes camarades dont ils facilitent ainsi l'entrée dans la vie ! D'autre part, les membres d'une Amicale sont, en quelque sorte, les défenseurs-nés de l'école laïque. Demeurés fidèles à ses principes, reconnaissants à son égard des enseignements qu'elle leur a donnés, ils ne permettent pas qu'on l'attaque. Ils sont, comme on l'a dit, « sa garde de défense et d'honneur ». (Mathieu et Blanguernon).

Le directeur de l'école est toujours le promoteur de la création de l'Amicale. Mais il se garde bien d'en solliciter ou d'en accepter la présidence. Il veut que ces adoles-

cents, qui, hier encore, étaient ses élèves, fassent preuve d'initiative, s'exercent à rechercher les avantages et les inconvénients de telle mesure proposée, prennent conscience des responsabilités qu'entraîne pour eux le bon fonctionnement de l'Association. S'il demeure discrètement dans la coulisse, il est toujours prêt cependant à intervenir, s'il est nécessaire, et à donner son avis.

C'est à l'école, le dimanche, qu'ont lieu les réunions de l'Amicale, généralement au nombre de deux par mois, L'école prend ainsi, aux yeux de tous, un attrait de plus en plus grand. Elle est le foyer intellectuel et moral qui réunit les petits, et où les grands se plaisent aussi à revenir. Elle est vraiment, dans la commune, « la maison d'amitié ».

VIII. — Les mutualités scolaires

La mutualité scolaire fut imaginée par M. Cavé, juge au tribunal de commerce de la Seine. La première Société de ce genre fut créée par lui, en 1880, dans le quartier de la Villette (XIX^e^ arrondissement). Grâce à l'activité des propagandistes que suscita de toutes parts l'ingénieuse initiative de cet homme de bien, la mutualité scolaire s'est répandue partout en France.

Le mécanisme de la mutualité scolaire est très simple. Chaque lundi, l'élève dont les parents ont adhéré pour lui à la Société de mutualité scolaire verse dix centimes. Cette cotisation est reçue par l'instituteur, qui est tout naturellement désigné pour remplir les fonctions de trésorier.

La cotisation annuelle est donc de 5 fr. 20 par an. Elle est divisée en deux parts égales de 2 fr. 60.

A quoi sert la première part? — Elle est versée à la caisse de la Société et se multiplie évidemment par le nombre des sociétaires. C'est avec le fonds qui résulte de la réunion de ces petites sommes de 2 fr. 60 que la Société paye aux parents des élèves sociétaires malades une *indemnité de maladie*. Pendant le premier mois, la famille reçoit 0 fr. 50 par jour, et 0 fr. 25 pendant les deux mois suivants. Si faibles qu'elles soient, ces indemnités jour-

nalières sont toujours bien accueillies, car elles arrivent au moment où la maladie a bien souvent épuisé les ressources du ménage.

Mais le fonds provenant de la première partie de la cotisation n'est pas absorbé tout entier par le paiement des indemnités de maladie. Il reste un excédent, parfois très important, auquel s'ajoutent les cotisations des membres honoraires, les subventions de l'État, du département et de la commune. La totalité de ces sommes est placée à la Caisse des Dépôts et Consignations, au taux avantageux de 4 1/2 0/0, assuré par la loi du 1er avril 1898 sur la mutualité. Elle constitue un fonds commun inaliénable destiné à servir des *pensions de retraite* aux sociétaires âgés de cinquante-cinq ans et ayant quinze ans au moins de sociétariat.

A quoi est employée la seconde part? — Elle est affectée à la constitution, en faveur de l'élève sociétaire, d'un *livret individuel* de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse. Chaque année, par conséquent, une somme de 2 fr. 60 est versée sur ce livret. Les statuts prévoient aussi les versements supplémentaires, en vue d'augmenter la retraite. D'autre part, il est des Sociétés qui, au lieu de constituer un fonds commun inaliénable, répartissent chaque année entre tous les sociétaires la somme restant en caisse après le paiement des indemnités de maladie. La part de chacun est inscrite à son livret individuel de retraite.

On remarque que deux pensions de retraite se forment parallèlement en faveur du sociétaire : l'une provenant du fonds commun inaliénable, l'autre des sommes successivement versées sur son livret personnel de retraite pour la vieillesse.

L'enfant fait à l'école l'apprentissage de la mutualité. Il serait désirable qu'il pût, devenu adolescent, être admis sans stage et sans droit d'entrée dans une mutualité d'adultes. Mais les démarches faites dans ce but sont souvent demeurées infructueuses. C'est là ce qui explique pourquoi un assez grand nombre de mutualités scolaires ont dû élargir leur champ d'action en s'annexant une *section d'adolescents*.

A côté des avantages d'ordre pécuniaire procurés par la

mutualité, il est aussi des avantages moraux. La mutualité scolaire a, en effet, un caractère éminemment éducatif. Elle enseigne aux élèves l'économie et la prévoyance, et il n'est pas à craindre que le développement de ces deux qualités engendre l'égoïsme. Imitant la fourmi de la fable, l'enfant amasse, épargne en vue de l'avenir. Mais la fourmi n'est pas de tout point son modèle : la fourmi est dure, égoïste, et lui, au contraire, veut être bon et compatissant. La prévoyance individuelle le conduit à la prévoyance pour autrui. S'inspirant de cette admirable maxime : *Un pour tous, tous pour un*, il contribue par sa cotisation au versement d'une petite indemnité à la famille de son camarade malade ; de bonne heure, il apprend à connaître le sens de ces paroles si humaines de l'un de nos fabulistes :

Aidons-nous mutuellement ;
La charge de nos maux en sera plus légère.

Ce n'est pas tout. Avec le goût de l'économie, avec le sentiment de la solidarité fraternelle, se développe aussi chez l'enfant le sentiment de la dignité humaine. Le mutualiste reçoit une indemnité en cas de maladie, mais il peut accepter ce secours sans rougir, car, en des jours meilleurs, il a contribué à rendre le même service à son voisin, à son frère. Par ses versements, il se constitue peu à peu une retraite, dont il jouira dans sa vieillesse. Et il ne sera pas alors dans la dure nécessité d'aller solliciter une aumône auprès de ceux qui, dans un but facile à deviner, exploiteraient son indigence. Il n'aura ni à s'humilier ni à s'abaisser. Car, « il est bien difficile qu'un sac vide se tienne debout », a dit Franklin.

Nous ajouterons que la mutualité scolaire provoque de bonne heure, chez l'enfant, l'effort personnel, et qu'elle lui apprend à compter tout d'abord, et surtout, sur lui-même. Sans doute, l'État accorde des subventions et des encouragements, mais il n'est pas l'État-Providence, et l'on ne saurait tout attendre de lui. « Aide-toi, l'État t'aidera » : telle est l'une des maximes de la mutualité.

IX. — Les colonies de vacances

Qui n'a été frappé en visitant les écoles des quartiers populeux, dans une grande ville, du nombre considérable des enfants anémiés et chétifs? Ces enfants vivent, avec leurs familles, dans d'étroits logis où ne pénètrent que rarement l'air et la lumière. La tuberculose les guette. Combien il est nécessaire qu'ils puissent, pendant les vacances, respirer à pleins poumons l'air pur et vivifiant de la plage, de la montagne ou de la plaine !

C'est à ce besoin que répond l'institution des *colonies de vacances*, pour les garçons et pour les filles.

L'organisation des colonies de vacances est assurée, soit par la Caisse des écoles, que subventionne le Conseil municipal, soit par des Sociétés d'initiative privée, qui se chargent, moyennant rétribution, de faire bénéficier un ou plusieurs groupes d'enfants des bienfaits de la vie au grand air (par exemple : l'*Œuvre des colonies de vacances de la Chaussée du Maine*, l'*Œuvre des enfants à la montagne*, *la Cure d'air*, etc.).

Les élèves choisis pour participer à la colonie de vacances, — et le médecin-inspecteur intervient généralement pour déterminer ce choix, — sont toujours des enfants malingres et lymphatiques. Les débiles sont envoyés à la mer, les nerveux à la montagne ou à la plaine.

Ces enfants, qui appartiennent à des familles ouvrières, nombreuses et peu aisées, sont admis gratuitement à la colonie de vacances. Cependant, il est des Caisses des écoles qui demandent une légère rétribution aux parents, quand le gain journalier de ces derniers est assez élevé pour qu'ils puissent l'acquitter. Elles veulent montrer ainsi qu'elles ne font pas l'aumône, et qu'elles accordent tout simplement une aide pécuniaire aux familles, dans un but de solidarité sociale. Cette mesure, qui tend à sauvegarder la dignité d'ouvriers modestes et laborieux, mérite d'être généralisée.

Le plus souvent, les jeunes colons sont installés dans des locaux loués à l'avance par la Caisse des écoles ou par

la Société organisatrice. Ils demeurent groupés, forment comme une grande famille, dirigée par des maîtres et des maîtresses dévoués qui s'occupent d'eux avec la plus vive sollicitude. Parfois aussi, ils sont placés, par groupes de deux, trois ou quatre, dans un certain nombre de familles du village. Ce dernier mode d'organisation nous paraît inférieur au précédent. Il peut se faire que les familles n'exercent pas, au point de vue éducatif surtout, une surveillance suffisante sur les enfants qui leur sont confiés ; et, d'autre part, les enfants eux-mêmes, déjà éloignés de leurs parents, et qui n'ont qu'assez rarement l'occasion de se retrouver avec tous leurs camarades, peuvent souffrir de leur isolement.

Quel que soit d'ailleurs le mode de groupement adopté, avec quel plaisir nos jeunes citadins courent sur la plage, parcourent la plaine ou gravissent les collines ! Tout est nouveau pour eux ; tout est objet d'admiration. Et ce n'est pas seulement leur santé qui s'affermit, c'est aussi leur cerveau qui s'enrichit des images les plus variées. La mer, les champs, la forêt, la barque du pêcheur, les animaux et les instruments du cultivateur, les outils du bûcheron : n'est-ce pas là tout un ensemble de leçons de choses offertes incessamment à leur esprit toujours en éveil?

L'expérience montre qu'un séjour de trois ou quatre semaines suffit aux enfants pour l'amélioration de leur santé. Une absence trop prolongée d'ailleurs risquerait de leur causer de l'ennui, et l'on a pu constater qu'au bout du premier mois il leur tarde de revoir leurs familles.

Ils reviennent chez eux plus robustes qu'à leur départ. Leur poitrine s'est développée, leur appétit s'est accru ; ils ont le teint un peu hâlé, mais les joues pleines. Ils ont fait une provision de santé qui rendra plus actif leur travail scolaire et plus facile leur résistance à la tuberculose.

X. — Conclusion

Les œuvres complémentaires de l'école, ainsi qu'on a pu s'en convaincre au cours de ce chapitre, ont une grande portée sociale.

Les unes (cours d'adultes, conférences, lectures, bibliothèques) prolongent et consolident l'action de l'école. Grâce à elles, l'adolescent n'est plus, sa scolarité terminée, abandonné à lui-même, comme il l'était autrefois. Il peut, le soir, continuer à s'instruire ; aux heures difficiles, il trouve auprès de son ancien maître le réconfort d'une bonne parole.

Les autres (associations amicales, patronages, mutualités, colonies de vacances) préservent l'enfant et l'adolescent des dangers qui les menacent (ceux de l'isolement, de la rue, de la maladie). Elles leur accordent aide et protection. Ce sont des œuvres de bonté et de solidarité.

Toutes groupent autour de l'école laïque, comme en un faisceau protecteur, ses élèves et anciens élèves reconnaissants. Elles tendent à créer en eux un même idéal, une conscience commune, et concourent ainsi à établir l'union sociale dans notre pays.

= Sujets à traiter =

I. — *Indiquez les raisons pour lesquelles il est nécessaire de donner « un lendemain à l'école ».*

II. — *Les cours d'adultes et d'adolescents. — Quelle en est l'utilité ? — A quelles conditions peuvent-ils rendre les services que l'on doit en attendre ?*

III. — « Le moment est venu de faire comprendre aux jeunes Français, par la voix impérative de la loi, que c'est pour eux un devoir strict de perfectionner leur éducation, et que, dans la France actuelle, tout adolescent doit accroître sa vigueur physique et sa vigueur intellectuelle pour accroître sa valeur sociale. » (*Projet de loi sur l'éducation des adolescents. — Exposé des motifs.*)

Commentez ces paroles. — Dites comment les adolescents pourront remplir le devoir dont il est parlé ici.

IV. — *Importance des bonnes lectures. — Moyens que peut employer un maître : 1° pour inspirer à ses élèves le goût des bonnes lectures ; 2° pour faire naître ou maintenir ce goût chez les adolescents et les adultes.*

V. — *Les patronages scolaires. — Par qui et comment sont-ils constitués ? — Services qu'ils rendent.*

VI. — *Indiquez le but et le mode de fonctionnement d'une association amicale d'anciens élèves ? — Quels avantages présente cette institution ?*

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

PRÉFACE III
AVANT-PROPOS VII

CHAPITRE I

L'ÉCOLE PRIMAIRE

I. — Son rôle 9
II. — Ses principes 14
III. — Nécessité pour les jeunes maîtres de travailler à leur éducation professionnelle 12

CHAPITRE II

LES MODES D'ENSEIGNEMENT. — LES MÉTHODES

I. — Les modes d'enseignement. — Le mode individuel, — Le mode simultané. — Le mode mutuel. — Le mode mixte 15
II. — Les méthodes. — Les méthodes de recherche. — Les méthodes d'enseignement. — La forme dans l'emploi des méthodes d'enseignement. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme interrogative. — Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive-interrogative. — La méthode active. — Le double but poursuivi par toute méthode d'enseignement 19

CHAPITRE III

LES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT

I. — Les procédés d'enseignement ; généralités 30
II. — L'intuition. — L'intuition sensible. — L'intuition intellectuelle. — L'intuition morale 31

Pages.

III. — L'interrogation. — Son utilité. — Les deux sortes d'interrogations. — Les interrogations de découverte ou d'intelligence. — Les interrogations de contrôle. — L'art d'interroger. — Objections et réponses..... 38

CHAPITRE IV

LES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT

(*Suite et fin.*)

I. — La leçon orale. — Caractères d'une bonne leçon orale. 47
II. — Le livre. — Son utilité pour l'élève. — Son utilité pour le maître..... 50
III. — Les devoirs écrits. — Leur utilité. — Le choix des devoirs. — La correction des devoirs. — Les devoirs faits en classe. — Les devoirs faits dans la famille; danger d'en faire abus. — Les compositions. — Avantages. — Inconvénients. — Classement proposé... 53
IV. — Le tableau noir..... 61

CHAPITRE V

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES

1° — LE CLASSEMENT DES ÉLÈVES

I. — Le classement des élèves dans les écoles maternelles. 66
II. — Le classement des élèves dans les écoles primaires. — Les quatre cours. — Danger du morcellement de l'effectif. — La répartition des élèves dans les écoles à plusieurs classes..... 67

CHAPITRE VI

2° — LES PROGRAMMES

I. — Les programmes des écoles maternelles..... 73
II. — Les programmes des écoles primaires élémentaires. — Adaptation et élaboration des programmes. — Répartition des programmes..... 76
III. — Les centres d'intérêt. — Ce qu'on entend par « centres d'intérêt ». — Avantages. — Inconvénients. — Ce qu'il faut retenir des « centres d'intérêt »..... 84

CHAPITRE VII

3e — L'EMPLOI DU TEMPS

Pages.

I. — L'emploi du temps. — Nécessité d'un emploi du temps..... 90
II. — Règles qui doivent guider dans l'établissement d'un emploi du temps..... 91

CHAPITRE VIII

4e — LA PRÉPARATION DE LA CLASSE

I. La préparation de la classe. — Elle est indispensable... 96
II. Comment faut-il entendre la préparation de la classe?... 100
III. Le carnet de préparation et l'ancien « journal de classe ». Comment peut être tenu le carnet de préparation quotidienne. — Les carnets spéciaux..... 101

CHAPITRE IX

5e — LE CHOIX DES LIVRES ET DES CAHIERS

I. — Les livres. — Qualités d'un bon livre de classe. — Le livre de lecture..... 107
II. — Les cahiers. — Le cahier de devoirs journaliers. — L'ancien cahier de « brouillon ». — Le cahier de devoirs mensuels. — Le cahier de roulement. — Les cahiers spéciaux 109

CHAPITRE X

6e — LA DISCIPLINE

I. — Le discipline. — But; caractères généraux..... 116
II. — Les punitions. — But; punitions à employer; caractères des punitions..... 118
III. — Les récompenses. — But; caractères des récompenses. — L'émulation; sa nature; ses avantages; ses inconvénients. — Les distributions de prix. — Extension à donner aux réunions scolaires..... 121
IV. — Punitions et récompenses collectives..... 127
V. — Tout ne peut être prévu. — But supérieur de la discipline..... 129
VI. — Les conditions de l'autorité du maître..... 130

CHAPITRE XI

7e — LA COOPÉRATION DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

Pages.

I. — Nécessité de la coopération de l'école et de la famille. 135
II. — Difficultés de la coopération : 1° Au point de vue de l'éducation physique ; 2° au point de vue de l'éducation intellectuelle ; 3° Au point de vue de l'éducation morale 138
III. — Procédés à employer : conférences ou causeries aux familles, — les fiches individuelles, — les questionnaires, — le carnet de correspondance, — la communication des cahiers et des devoirs, — la communication aux familles des programmes et de l'emploi du temps, — les visites aux familles 142

CHAPITRE XII

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

I. — Importance de l'introduction de la morale à l'école primaire 151
II. — Les deux enseignements de la morale : l'un direct, l'autre indirect. — Nécessité d'un enseignement régulier de la morale 152
III. — Caractères de l'enseignement de la morale 154
IV. — Les programmes de morale à l'école maternelle et à l'école primaire 160
V. — Temps consacré à l'enseignement de la morale ; Heure de la leçon de morale 161
VI. — Méthode à suivre dans l'enseignement de la morale. 163
VII. — Nécessité de rattacher les notions morales à un principe dominateur 166
Conclusion 169

CHAPITRE XIII

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

I. — La lecture, connaissance instrumentale. — Choix d'une méthode de lecture. — Les différentes méthodes 172
II. — Méthodes d'appellation. — Méthode de l'ancienne appellation. — Méthode de la nouvelle appellation 173

Pages.

III. — Méthodes d'épellation. — Méthode de l'ancienne épellation. — Méthode de la nouvelle épellation. Méthode phonique. — Méthode sans épellation... 175
IV. — Quelques procédés particuliers..... 177
V. — La leçon de lecture aux débutants. — Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. — Choix d'un livre..... 179
VI. — La lecture au cours élémentaire..... 181
VII. — La lecture aux cours moyen et supérieur..... 184
VIII. — Après la leçon de lecture. — La lecture, exercice central. — Aide apportée par la lecture à l'exercice de composition française..... 191

CHAPITRE XIV

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

I. — L'écriture, connaissance instrumentale. — Importance d'une écriture bien lisible..... 193
II. — Ordre à suivre dans l'enseignement de l'écriture, d'après le programme officiel..... 197
III. — Ordre à suivre dans l'étude des lettres..... 199
IV. — L'écriture et l'hygiène. — L'écriture penchée et l'écriture droite. — Critiques dirigées contre l'écriture penchée. — Arguments en faveur de l'écriture droite. — Réponse des partisans de l'écriture penchée. Conclusion..... 200
V. — Les cahiers ; les modèles..... 205
VI. — La leçon d'écriture. — Explications du maître. — Exécution du modèle par les élèves. — Corrections individuelles et correction collective. — Conclusion..... 207

CHAPITRE XV

LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE PRIMAIRE

1° — L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

I. — La grammaire n'est pas un but; elle n'est qu'un moyen..... 213
II. — La méthode à employer dans l'enseignement de la grammaire..... 214

Pages.

III. — Emploi de la méthode inductive ou méthode d'observation..... 215
IV. — La nouvelle nomenclature grammaticale..... 217
V. — L'enseignement de la grammaire dans les différents cours..... 219

CHAPITRE XVI

2e — LES EXERCICES D'APPLICATION, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

I. — Les devoirs relatifs à l'application des règles grammaticales..... 223
II. — Les exercices de conjugaison..... 223
III. — Les exercices d'analyse. — L'ancienne analyse grammaticale; sa transformation. — L'ancienne analyse logique; sa transformation..... 225
IV. — Les exercices de vocabulaire..... 231

CHAPITRE XVII

3e — LES EXERCICES D'APPLICATION, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

(Suite et fin.)

I. — La dictée. — Une réforme qui était nécessaire..... 236
II. — But de la dictée..... 236
III. — L'orthographe d'usage. — Comment on procédait autrefois pour faire la dictée..... 237
IV. — La méthode actuelle est basée sur la psychologie. — Analyse du souvenir d'un mot..... 238
V. — Marche à suivre pour l'enseignement de l'orthographe. — La méthode préventive..... 239
VI. — Appui que peuvent prêter les différentes leçons de l'école à l'enseignement de l'orthographe d'usage. 240
VII. — L'orthographe grammaticale..... 241
VIII. — La dictée, complément des autres enseignements. . 241
IX. — Manière de faire la dictée. — Choix des textes. — Emploi de la méthode préventive dans chacun des cours. — Explication des textes. — Dictée du texte. Correction. — Devoirs écrits faits à la suite des dictées..... 242
X. — Emploi du procédé La Martinière dans l'enseignement de l'orthographe. — Conclusion..... 243

CHAPITRE XVIII

4° — LA RÉCITATION DES MORCEAUX CHOISIS

Pages.

I. — Profit que peuvent retirer les élèves de la récitation des morceaux choisis..... 247
II. — Choix des morceaux..... 251
III. — Explication d'un morceau choisi..... 253
IV. — Récitation de ce morceau 256

CHAPITRE XIX

5° — LES EXERCICES DE LANGAGE. — LA NARRATION ORALE

I. — Nécessité des exercices de langage..... 259
II. — Que peuvent être les exercices de langage?..... 260
III. — L'exercice de la narration orale. — En quoi il consiste. — Il est prescrit par le programme. — Temps qui peut être consacré à l'exercice de la narration orale. — Conditions auxquelles doivent répondre les récits. — Méthode à suivre. — Conséquences. — Conclusion..... 263

CHAPITRE XX

6° — L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

I. — Importance de la composition française..... 270
II. — Faiblesse de la composition française..... 270
III. — Choix des sujets. — Sujets convenant au cours élémentaire. — Sujets convenant aux cours moyen et supérieur. — Ce qu'il faut penser de la traduction d'une fable en prose..... 272
IV. — Préparation orale du développement..... 276
V. — Correction des devoirs..... 280
VI. — Compte rendu de la correction écrite d'un devoir de composition française et correction orale. Conclusion..... 282

CHAPITRE XXI

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

I. — En quoi consiste l'utilité de l'histoire. — L'histoire sert à faire connaître aux élèves le passé de la France,

Pages.

— L'histoire et le patriotisme. — L'histoire et le civisme ; les leçons de l'histoire. — L'histoire et la morale. — L'histoire et l'éducation intellectuelle. 288
II. — Les programmes d'histoire dans les différents cours. — Etude de l'histoire locale. — Nécessité d'une répartition mensuelle des programmes d'histoire... 295
II. — Caractères de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire..... 299
V. — Méthodes qui peuvent être suivies dans l'enseignement de l'histoire. — L'histoire enseignée d'après la méthode d'exposition orale. — L'histoire enseignée par le livre..... 304
V. — Interrogations. — Résumé de la leçon. — Devoirs à l'appui. — Conclusion..... 308

CHAPITRE XXII

L'ENSEIGNEMENT DE L'INSTRUCTION CIVIQUE

. — L'instruction civique à l'école primaire. — Justification..... 310
. — Utilité de l'instruction civique..... 310
III. — Ecueil à éviter..... 315
V. — Les programmes d'instruction civique..... 316
V. — Méthode à suivre. — Aller du connu à l'inconnu. — Concrétiser l'enseignement. — Rattacher les notions aux principes fondamentaux. — Montrer l'application à la vie de l'école de quelques-uns des principes étudiés. — Conclusion..... 317

CHAPITRE XXIII

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

I. — Son utilité pratique ; sa valeur éducative..... 322
II. — Facultés auxquelles doit faire appel l'enseignement de la géographie..... 323
III. — Le principe directeur dans l'enseignement de la géographie..... 327
IV. — Le relief du sol ; sa représentation. — Les régions naturelles..... 331
V. — Les programmes de géographie dans les différents cours..... 333
VI. — Méthode à suivre. — Exercices à l'appui des leçons. — Conclusion..... 335

CHAPITRE XXIV

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE, DU SYSTÈME MÉTRIQUE ET DE LA GÉOMÉTRIE

Pages.

I. — Utilité de cet enseignement; son caractère d'utilité pratique; son caractère éducatif..... 339
II. — Les programmes d'arithmétique et de système métrique. — Remarques générales..... 341
III. — Examen du programme d'arithmétique spécial à chaque cours. — Indication des principaux points. Remarques particulières, conseils..... 343
IV. — Le système métrique. — Forme sous laquelle doit être donné cet enseignement. — Loi de gradation à observer..... 348
V. — La géométrie. — Caractère de cet enseignement. — Les programmes de géométrie dans les différents cours. — Méthode à suivre..... 349
VI. — Les problèmes. — But des problèmes. — Leur choix. — Le recueil de problèmes. — Résolution des problèmes. — Méthode à suivre. — Le raisonnement analytique. — Correction des problèmes. — Conclusion..... 351

CHAPITRE XXV

L'ENSEIGNEMENT DU CALCUL MENTAL

I. — Définition. — Distinctions importantes..... 361
II. — Importance et utilité du calcul mental; but utilitaire; but éducatif..... 362
III. — Méthode à suivre. — Les trois règles essentielles : Aller du simple au composé; graduer les difficultés. — Décomposer les nombres. — Commencer les opérations par la gauche..... 365
IV. — Comment faut-il faire une leçon de calcul mental? Procédés applicables à chaque cours. — Conclusion. 369

CHAPITRE XXVI

L'ENSEIGNEMENT DES ÉLÉMENTS USUELS DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES

I. — Importance de cet enseignement. — Acquisition des connaissances. — Valeur éducative de l'enseignement scientifique..... 373

Pages

II. — Limites de l'enseignement scientifique. — Son orientation..... 376
III. — Les programmes de sciences dans les différents cours. — Forme des leçons..... 378
IV. — Les leçons de choses. — Leur caractère. — Leur domaine. — Méthode à suivre. — Le musée scolaire. — Les expériences..... 381
V. — Le livre. — Les résumés. — Conclusion..... 389

CHAPITRE XXVII

L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE

I. — But de l'enseignement agricole..... 391
II. — Les notions agricoles et l'enseignement des sciences. 394
III. — Méthode à suivre. — Faire appel à l'observation. — Avoir recours à des expériences. — Les promenades agricoles..... 395
IV. — Aide que peuvent prêter divers enseignements à l'enseignement agricole..... 397
V. — Les programmes. — Adaptation à la région..... 398
VI. — L'enseignement de l'agriculture dans les écoles de filles. — Conclusion..... 399

CHAPITRE XXVIII

L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

I. — Importance de l'enseignement ménager..... 402
II. — L'enseignement ménager doit s'appuyer sur celui des sciences..... 404
III. — La pratique jointe à la théorie..... 405
IV. — Par qui sera donné l'enseignement ménager?..... 406
V. — La journée d'enseignement ménager..... 407
VI. — La puériculture. — Conclusion..... 411

CHAPITRE XXIX

L'ENSEIGNEMENT ANTIALCOOLIQUE

I. — Le péril alcoolique. — Nécessité de combattre l'alcoolisme..... 414
II. — L'enseignement antialcoolique à l'école du jour. — Régularité et continuité de cet enseignement. — Etendue du programme..... 416

Pages.

III. — Utilité particulière de l'enseignement antialcoolique dans les écoles de filles..... 417
IV. — Sur quelles facultés faut-il agir? — Création de « Sections cadettes » de la Ligue Nationale contre l'alcoolisme..... 419
V. — L'enseignement antialcoolique aux cours d'adultes, aux réunions du dimanche et aux conférences populaires..... 420
VI. — Moyens indirects à employer à l'école du jour pour combattre l'alcoolisme..... 421
VII. — Conclusion..... 423

CHAPITRE XXX

L'ENSEIGNEMENT DE L'HYGIÈNE

I. — Importance capitale et de plus en plus grande de l'enseignement de l'hygiène. — Raisons de bonheur individuel. — Raisons d'économie au point de vue social. — Raisons de patriotisme. — Raisons de solidarité sanitaire. — Raisons de sollicitude démocratique..... 425
II. — Applications des règles de l'hygiène dans l'école : l'hygiène scolaire..... 431
III. — L'enseignement de l'hygiène doit s'appuyer sur celui des sciences..... 434
IV. — La journée d'hygiène..... 435
V. — L'enseignement indirect de l'hygiène..... 436
VI. — Conclusion..... 437

CHAPITRE XXXI

L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE

I. — L'éducation physique ; son utilité..... 438
II. — De l'enseignement de la gymnastique ; du peu de faveur dont il a longtemps joui auprès de la majorité des maîtres..... 440
III. — Les programmes de 1890..... 441
IV. — Les méthodes en présence ; leur unification..... 442
V. — Quelques mots sur chacune des méthodes de gymnastique. — La méthode française. — La méthode de l'Ecole de Joinville. — La gymnastique suédoise. — La méthode naturelle. — La méthode esthétique. 443

Pages

VI. — La méthode officielle de gymnastique (1909). — Elle est à la portée de tous. — Elle est rationnelle. — Elle est éducative. — Plan général de la méthode. — Composition et progression d'une leçon de gymnastique. — La préparation des leçons de gymnastique ; rôle du maître..... 452
VII. — Les exercices militaires. — Le tir..... 457
VIII. — Conclusion..... 459

CHAPITRE XXXII

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

I. — Examen critique de l'ancienne méthode de dessin. — Principes sur lesquels elle reposait. — Exercices auxquels elle donnait lieu. — Résultats. — Lacunes..... 461
II. — Les adversaires de la méthode géométrique. — Théories opposées à cette méthode. — Action des professeurs de dessin..... 466
III. — La nouvelle méthode (1909). — Principes essentiels. 468
IV. — Les programmes. — Commentaires. — Directions. — Les dessins d'objets. — Les arrangements décoratifs. — Les dessins de mémoire. — Les dessins explicatifs de leçons. — Les dessins libres. — Le modelage. — Le dessin géométrique. — Les croquis cotés..... 472
V. — Conclusion..... 480

CHAPITRE XXXIII

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT

I. — Le chant à l'école primaire..... 482
II. — Utilité du chant..... 483
III. — Le chant, tendance naturelle..... 485
IV. — Les programmes de chant à l'école maternelle et à l'école primaire..... 486
V. — Le chant et la théorie musicale. — Méthode à suivre..... 487
VI. — La notation usuelle et la notation chiffrée..... 489
VII. — Procédé à suivre pour faire étudier un chant..... 491
VIII. — Choix des morceaux de chant..... 493
IX. — La théorie musicale. — Exercices de solfège. — Dictées musicales..... 494

Pages

X. — Le personnel enseignant. — Nécessité pour un grand nombre de maîtres d'accroître leur aptitude à l'enseignement du chant. — Conclusion 495

CHAPITRE XXXIV

L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS

I. — Introduction de cet enseignement à l'école. — Justification..... 498
II. — Avantages de l'enseignement des travaux manuels. 499
III. — Les programmes. — Travaux communs aux garçons et aux filles. — Travaux distincts pour chaque sexe..... 501
IV. — L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de garçons. — Ses caractères..... 502
V. — L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles. — Ses caractères..... 504
VI. — Extension de l'enseignement du travail manuel. — Conclusion..... 507

CHAPITRE XXXV

LA PRÉPARATION PROFESSIONNELLE
LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE

I. — Nécessité d'une préparation professionnelle..... 510
II. — Moyens à employer pour la préparation du certificat d'aptitude pédagogique. — Bien faire sa classe. — Méditer chaque soir sur le travail de la journée. — Consigner par écrit ses impressions, ses résolutions. — Faire des lectures. — Traiter des sujets. 513
III. — Compte rendu de la correction d'une épreuve écrite de certificat d'aptitude pédagogique. — Conseils au sujet de cette épreuve..... 518
IV. — L'appréciation des cahiers de devoirs mensuels à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. — Conseils aux candidats..... 522

CHAPITRE XXXVI

LES DIRECTEURS ET LES ADJOINTS. — LES DEVOIRS DES INSTITUTEURS HORS DE L'ÉCOLE. — LA NEUTRALITÉ.

I. — Directeur, adjoint : sens que la loi attribue à ces deux mots..... 526

Pages.

II. — Le directeur ; son rôle 527
III. — Esprit dans lequel le directeur exerce son autorité.. 529
IV. — Devoirs réciproques des directeurs et des adjoints.. 530
V. — Le Conseil des maîtres 534
VI. — Les devoirs de l'instituteur hors de l'école..... 536
VII. — La neutralité. — Le devoir professionnel et le devoir civique..... 539

CHAPITRE XXXVII

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE

I. — Leur utilité..... 543
II. — Les cours d'adultes. — Historique. — Programmes suivis au cours d'adultes. — Nature des enseignements prévus par le *Projet de loi sur l'éducation des adolescents* ; temps qui leur sera consacré 544
III. — Les conférences populaires..... 550
IV. — Les lectures populaires..... 551
V. — Les bibliothèques..... 553
VI. — Les patronages..... 555
VII. — Les associations d'anciens élèves..... 557
VIII. — Les mutualités scolaires..... 558
IX. — Les colonies de vacances..... 561
X. — Conclusion..... 562

Tours. — Imp. DESLIS FRÈRES et Cie, 6, rue Gambetta.

— BIBLIOGRAPHIE —

Nous avons réuni à la fin de ce volume une bibliographie qui donnera à nos lecteurs la possibilité d'approfondir un certain nombre de questions, en se procurant ou en consultant les ouvrages signalés. Nous avons cru devoir ajouter le prix de ces volumes, estimant qu'une bibliographie n'est intéressante, qu'à la condition que ces indications soient données.

POUR L'ÉDUCATION DES PETITS ENFANTS

Notre bébé, par G. ROUMA. *Le livre de la maman. Croissance. Développement physique. Psychologie.* Un vol. 14 × 19, illustré br..... 3 50

Causeries pour les mères, par Mme S. CARR. 6 brochures à. » 40
I. *Qu'est-ce qu'un enfant?* — II. *Nos enfants à table.* — III. *L'air et l'eau dans la vie des enfants.* — IV. *Pour habiller nos petits.* — V. *Les habitudes chez nos petits.* — VI. *Tempéraments, maladies et soins.*
Les 6 brochures en 1 vol.... 2 »

L'Éducation des petits Enfants par la Méthode Frœbellienne, par F. GARCIN, in-8°, nombreuses gravures, br..... 3 »

Jeux et Occupations pour les Petits, par Mlle H.S. BRÉS, 1 vol. in-8°, 1.000 gravures, br. 3 50

L'enfant de 2 à 6 ans, notes de pédagogie pratique, par Mmes KERGOMARD et BRÉS, 1 vol. 13 1/2 × 19. Br..... 3 »

Pour faire jouer nos Petits, par Mmes DELANNOY et GIRARDOT, 1 vol. nombreuses figures, br..... 2 »

Pour faire chanter nos Petits, par Mlle BRÉS, 3 fascicules, chacun..... » 75

Comment raconter des Histoires à nos enfants, par Miss SARAH CONE BRYANT, (traduction Elisée Escande).
1re série : 1 vol. illustré 13 1/2 × 19, br..... 3 »
2e série : 1 vol. 13 1/2 × 19, br. 3 »

Contes d'Ailleurs et d'Autrefois, par N. WEILLER, 1 vol. br..... 2 »

Pour charmer nos Petits, *histoires à dire et à lire*, par Mlle CAPUS, br..... 2 »

Pour faire dessiner nos Petits, par F. GARCIN, 1 vol. br. 2 »

Pour faire modeler nos Petits, par F. GARCIN et Mlle LORENT, br..... 2 »

LECTURE — ÉCRITURE — RÉCITATION

Méthode de Lecture, par A. PIERRE. A. MINET et Mlle A. MARTIN. 1er Livret, 1 vol. cartonné..... » 35
2e Livret, 1 vol. in-8° cart... » 60

Tableaux muraux de la Méthode de Lecture PIERRE-MINET-MARTIN, 18 tableaux double face, 63 × 90, sur papier indéchirable..... 12 50

Pochette Fournier contenant 87 lettres et 27 chiffres, avec support..... 1 25
Rapido-Lecture Picard, l'appareil collectif 49 × 22..... 3 50
Appareil individuel, 17 × 8. » 70
Nos petits Amis. Cours élémentaire, 1 vol. cartonné... » 60
Contes et Historiettes morales. Cours élém. et moyen, 1 vol. cart..... » 80
Mon Cousin Jacques. Cours moyen et supér. 1 vol. cart.. 1 40
Livre du Maître, 1 vol., cart. 2 »
Lectures attrayantes, par G. TOULU, recueil de morceaux choisis. 1 vol. cart.... » 70
Lectures émouvantes, par G. TOULU, recueil de morceaux choisis. 1 vol. cart... » 85
Nouveau Cours gradué de Lecture courante, par J. BAUDRILLARD, Inspecteur primaire, et M. KUHN, professeur à l'Ecole normale de la Seine :
Lectures faciles. Cours préparatoire, 13 × 19, cartonné » 80
Lisons ! Cours élém. 1er degré, 1 vol. 13 × 19, cartonné..... 1 15
Lisons ! Cours élém. 2e degré, 1 vol. 13 × 19, cartonné..... 1 25
Lisons ! Cours moyen, 1er degré, 1 vol. 13 × 19, cartonné.... 1 40
Lisons ! Cours moyen, 2e degré et Cours supérieur, 1 vol. 13 × 19, cart..... 1 60
Le Livre rose et bleu, poésies enfantines, par Oct. AUBERT, 1 vol. br..... 3 »
Pour ceux de la petite Classe, par A. VINCENT et Mme GIRARDOT. Récits originaux et poésies enfantines inédites, 1 vol. cart..... » 60
Le Mémento d'Ecriture, comprenant tous les genres d'Ecriture avec leur théorie et des exemples, par HEISSAT, 1 brochure..... » 40
Comment écrire des 2 mains, par GARCIN, 1 volume avec modèles d'écriture, br..... 1 25
408 Modèles d'écriture, par F. GARCIN, 4 fascicules ; 1er fascicule *Anglaise*, 2e fascicule *Ecriture droite*, 3e fascicule *Batarde*, 4e fascule *Ronde*, chaque fascicule.... » 15

VOCABULAIRE — GRAMMAIRE — RÉDACTION

Collection Jean Perrot et Fernand Fau
Commentaires de N. Weiller.

200 Images faciles à raconter par les petits, par PERROT et FAU, 1 vol. cart..... » 40
Pour raconter les 200 Images faciles, par Mlle WEILLER 1 vol. cart..... » 40
30 Histoires en Images sans paroles, par PERROT et FAU. 1 vol. cart..... » 40
Pour raconter les 30 Histoires en Images, par Mlle WEILLER 1 vol. cart.... » 40
34 Leçons de Choses en Images, par PERROT et FAU, 1 vol. cart..... » 40
Pour raconter les 34 Leçons de Choses, par Mlle WEILLER 1 vol., cart... » 60
200 Images faciles, par PERROT et FAU. *Tableaux* imprimés sur carte forte, double face (50 × 65). Ed. en noir.. 17 »
Ed. en couleurs..... 27 »
30 Histoires en Images, par PERROT et FAU. *Tableaux* imprimés sur carte forte, double face (50 × 65). Ed. en noir.. 15 »
Ed. en coul..... 25 »

34 Leçons de Choses en Images, par PERROT et FAU. *Tableaux* carte forte, double face (50 × 65) Ed. en noir.. 17 »
Ed. en couleurs..... 27 »

1.300 sujets de rédaction, pour le certificat d'études, par PIERRE et MINET, 1 vol. cart..... 1 40

La Grande Guerre, en compositions françaises, par GUIRBAL, 1 vol. br..... 1 »

Méthode de Langue française, par P. LEFRANÇAIS. Cours élémentaire. 1 vol. 13 1/2 × 19, cart..... » 65
Cours moy., 1 vol. 13 1/2 × 19, cart..... 1 25

Cours méthodique de Dictées, par TOUTEY et FICHAUX :
Cours élémentaire, 310 dictées, 1 vol., cart..... 1 75
Cours moyen, 302 dictées, 1 vol., cart..... 2 25
Cours supérieur, 310 dictées. 1 vol., cart..... 2 25

Petit Traité d'Analyse et de Synthèse du Langage, par A. PIERRE et Mlle A. MARTIN, 1 vol., cart..... » 75

La Pratique de la Composition française, par F. AMAND, *Acquisition méthodique des Idées par l'observation et les textes.* Cours moyen et supérieur. 1 vol. 11 × 18 cart... 1 30
Le *Livre du Maître*, contenant les sujets développés, 1 vol. 11 × 18 cart..... » »

Lexicologie Élémentaire, *Exercices, directions*, par PESSONNEAUX et PASTET 1 25

ARITHMÉTIQUE

Nouveau Cours d'Arithmétique pratique et raisonné, par G. GILLARD, Inspecteur primaire.

Cours moyen, 1 vol. 14 × 19, 1 50
Le *Livre du Maître*, 1 vol. cart. 2 75
En préparation : Cours élémentaire, Cours supérieur .. » »

Cours pratique d'Arithmétique, par MINET, PATIX et DELANNOY :

Cours préparatoire en 4 cahiers. Chaque cahier.... » 15

Cours élémentaire, 1 vol. cart. » 75
Le *Livre du Maître*, cart..... 1 25

Cours moyen, 1 vol. cart.... 1 25
Le *Livre du Maître*, cart.... 2 50

Cours supérieur, 1 vol. cart. 2 »
Le *Livre du Maître*, cart..... 3 50

La Pratique du Calcul mental raisonné, par DECOMBIS, à l'usage du cours moyen. C. E. P. Une brochure..... » 30

Ce qu'il faut savoir pour Calculer rapidement de Tête, par M. et Mme CHANTICLAIRE, à l'usage des cours supérieurs et complémentaires. *Nouvelle édition, augmentée, revue et corrigée.* 1 vol cart..... » 60

Le Livre du Maître pour l'Enseignement du Calcul mental et du Calcul rapide écrit, par M. et Mme CHANTICLAIRE, 1 vol. br..... 2 25

SCIENCES — LEÇONS DE CHOSES — AGRICULTURE ENSEIGNEMENT MÉNAGER — HYGIÈNE

Aimons les Champs, *Simples récits sur les Sciences* pour les petits, par Mlle KŒNIG, 1 vol. cart.. » 80 Relié.. 1 20

Lectures-Leçons de Choses, par BAUDRILLARD et LETRAIT, 1 volume cart..... » 80

Le livre unique des Sciences physiques et naturelles, par le Dr. VAN GELDER, 1 vol. cart. 1 25

Les Sciences physiques et naturelles, par LEMOINE et FOURNIER, cours moyen et supérieur, 1 vol. cart..... 1 50

Pour ceux de la Montagne et des Vallées, Agriculture et sylviculture, par VIDAILHET, instituteur, 1 vol. cart. » 70

Pour les Ecoles du Littoral, théorie et pratique des Choses de la mer, à l'usage des élèves des Cours moyen et supérieur, par GILLET et BONNOT. 1 vol. très illustré, cart..... » 70

Comment réaliser 250 Expériences de Physique et de Chimie à peu de frais, par M. et Mme CHANTICLAIRE, 1 vol. à l'usage du Maître, 19 × 14, br..... 2 »

Comment faire observer nos Elèves, par M. et Mme Goué. Directions, pratique de l'observation, conseils. 1 vol. br.. 2 25

Lectures-Leçons d'Agriculture, par E.-L. BOUVIER, Membre de l'Institut et L. LETRAIT. instituteur, 1 vol. cart. 1 50

70 Animaux sauvages et domestiques, par PERROT et STAUB.
18 tableaux chromolithographiés sur bristol rigide..... 30 »
La collection, chaque animal détaché..... 32 »

La série de 6 tableaux..... 10 50
en animaux détachés..... 11 50

Tableaux démonstratifs d'Agriculture, par H. DE PUYTORAC, 7 tableaux en couleurs imprimés en chromolithographie..... 27 »
N° 1. Le sol et les graines. — N° 2. Les assolements et les engrais (ces 2 tableaux séparément. 7 fr.). — N° 3. Amélioration des races, fonctions des animaux. — N° 4. L'Hygiène des animaux (ces 2 tableaux séparément. 8 fr.). — N° 5. Arboriculture fruitière. — N° 6. Apiculture (ces 2 tableaux séparément. 8 fr). — N° 7. Viticulture par ALLARD et DEPUISET..... 4 »

Lectures-Leçons d'Economie domestique, par BOUVIER et LETRAIT, 1 vol. cart.. 1 50

Tableaux muraux d'Enseignement ménager, par H. DE PUYTORAC. Les animaux que nous mangeons : Le bœuf, le mouton, le veau, le porc. 4 tableaux en couleurs 50 × 65..... 5 »

Hygiène, par PERRIN et COUPIN. Un volume à l'usage des maîtres, br..... 2 50
Relié..... 3 »
1 volume à l'usage des maîtresses, avec chapitre de Puériculture, br..... 2 50
Relié..... 3 »

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Cours normal d'Histoire, par A. AMMANN et E. COUTANT :

Mes premières leçons d'Histoire de France, par RIGAL, 1 vol. Cours préparatoire, cart..... » 75

Cours élémentaire et moyen, 1 vol. cart..... » 80

Cours moyen et supérieur. *Histoire de France des origines jusqu'à nos jours*, 1 vol. cart..... 1 40

Cours supérieur. *Notions sommaires d'Histoire Générale et revision d'Histoire de France*, 1 fort volume cart.. 2 50

Histoire et Chronologie, par LABEYRIE et GILLET, 1 vol. cart..... » 40

Les Grands Faits de l'Histoire de France, par LEGRAND et MARTIN, Inspecteurs primaires :

Cours élémentaire, 1 vol. 14 × 19 cart..... » 80

Cours moyen, 1 vol. 14 × 19 cart..... 1 40

Récits d'Histoire de France pour les petits, par Mlle Kœnig. 1 vol. in-8°, très illustré, cart..... » 80

Récits de Géographie pour les petits, par Mlle Kœnig, 1 vol. in-8° orné de nombreuses gravures et cartes, cart..... » 80

La Géographie du Brevet Elementaire, *France et Colonies*, par G Dodu. 1 vol. rel. 3 »

Memento des Principales Puissances du Monde, 1 vol. par le même..... 1 »

MORALE — INSTRUCTION CIVIQUE ANTI-ALCOOLISME

Lectures et Récitations morales pour les petits, par Pierre. Letrait et Mme Bodin, 1 vol. cart..... » 70

Lectures et Récitations morales pour les moyens et les grands, par Pierre, L. Letrait et Mme Bodin, 120 morceaux choisis extraits de grands auteurs, 1 vol. cart. » 90

Livre du maître, 1 vol. cart. 2 »

Comment former le Citoyen français, par O. Aubert. *Préface de M. R. Poincaré*, 1 vol. br..... 1 25

Les Dangers de l'Alcoolisme, par Jules Steeg. Lectures. Maximes. Problèmes. Rédactions. 1 vol. cart..... 1 25

Contre l'Alcoolisme, par A. Lemoine et Villette. *Recueil de devoirs pour chaque semaine de l'année.* Dictées. Maximes. Récitations. Problèmes Rédactions. Lectures. 1 vol. cart..... » 80

L'Enseignement anti-alcoolique à l'Ecole, par le Dr Legrain et A. Pérès, 1 vol. cart..... 1 25

DESSIN — CHANT

Comment on prend un Croquis, par E. Bocquillon, 1 vol. orné de 171 croquis, br. 2 »

Le Dessin coté, par J. Cohen, Professeur de dessin. 1 vol. in-4° à l'italienne, br..... 2 »

Le Livre du Maître pour l'Enseignement du Dessin, par A. Chancel et J. Azais, 250 leçons-modèles, 1 vol. relié..... 3 50

Le Nouveau Guide du Maître pour l'Enseignement du Dessin d'après nature, par Michard et Azais. Conforme aux nouveaux programmes. 1 vol. br..... 3 50

Initiation à la Composition décorative, par C. Patissié. 1 vol. nombreuses gravures en noir et couleurs..... 2 75

Principes élémentaires d'Adaptation décorative, par L. Doyen, 1 album in-4°, sous couverture de couleur, comprenant 32 pl. 37 × 45, dont 8 en couleurs. *Edition de luxe.* 9 »

Edition scolaire. 1re partie.. 3 »
2e partie..... 4 »

Le Dessin à l'Ecole primaire. 80 *Leçons-modèles murales*, par J. Azais, sur papier fort (0m,53 × 0m,43), prêtes à être placées sur les murs ; la collection..... 12 50

La Perspective à l'Ecole primaire, par Chancel et Azais. 2 tableaux 65 × 45. En feuilles..... 1 50
Sur carton double face..... 2 50
Sur 2 cartons..... 3 50

Le dessin pour nos petits, par Mlle Audemars et Lavendel, 1 vol. br..... 3 50

Les Chants du premier âge, par O. Isoré. 7 cœurs pour les petits, 1 vol. cart..... 3 50

Pour faire chanter nos petits, par Mlle Brès et M. Blareau :

1er fascicule.....	» 75
2e fascicule.....	» 75

Chants pour tous, notation sur portée, notation chiffrée, préparation au C. A. P. par Dang-Beugre et Bonnet, 1 fascicule..... » 30

Le Chant au Certificat d'Etudes, par une réunion d'Instituteurs de Seine-et-Oise, sous la direction de M. Villain, 1 fascicule..... » 50

Signalons aussi toute la série des volumes de la méthode Galiniste dont on trouvera la nomenclature au Catalogue de la librairie Fernand Nathan.

JOURNAUX ET DIVERS

L'Éducation enfantine. Journal des classes *maternelles enfantines* et *préparatoires.* Abonnement annuel : France et Colonies..... 6 »
Union postale..... 6 50
Le numero..... » 40

Le Journal des Instituteurs et des Institutrices, hebdomadaire..... 8 »
Union postale..... 9 »

Le Brevet élémentaire. Bulletin spécial de préparation paraissant tous les 15 jours (sauf août et septembre).
Abonnement annuel : France et Colonies..... 8 »
Union postale..... 8 50
Le numéro..... » 40

Le Brevet supérieur, *Bulletin spécial de préparation.* Directeur L. Jarach. Paraissant tous les 20 jours. 18 numéros par an.
Abonnement annuel : France et Colonies..... 15 »
Union postale..... 16 »
Le numéro..... » 80

Le Certificat d'Aptitude pédagogique. *Bulletin spécial de préparation,* paraissant 10 fois par an. Abonnement annuel : France et Colonies. 9 »
Uuion postale..... 9 50
Le numéro..... » 90

L'Inspection primaire. *Bulletin spécial de préparation,* paraissant tous les 2 mois.. 15 »

LA LIBRAIRIE F. NATHAN

adresse tous ces volumes contre leur valeur en timbres ou mandat augmentée de la majoration actuellement pratiquée.

TOURS. — IMPRIMERIE DESLIS FRÈRES ET Cie.

PREFACE
AVANT-PROPOS
CHAPITRE I L'ECOLE PRIMAIRE
I. - Son rôle
II. - Ses principes
III. - Nécessité pour les jeunes maîtres de travailler à leur éducation professionnelle
CHAPITRE II LES MODES D'ENSEIGNEMENT. - LES METHODES
I. - Les modes d'enseignement. - Le mode individuel, - Le mode simultané. - Le mode mutuel. - Le mode mixte
II. - Les méthodes. - Les méthodes de recherche. - Les méthodes d'enseignement. - La forme dans l'emploi des méthodes d'enseignement. - Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive. - Méthode inductive et méthode déductive sous la forme interrogative. - Méthode inductive et méthode déductive sous la forme expositive-interrogative. - La méthode active. - Le double but poursuivi par toute méthode d'enseignement
CHAPITRE III LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT
I. - Les procédés d'enseignement; généralités
II. - L'intuition. - L'intuition sensible. - L'intuition intellectuelle. - L'intuition morale
III. - L'interrogation. - Son utilité. - Les deux sortes d'interrogations. - Les interrogations de découverte ou d'intelligence. - Les interrogations de contrôle. - L'art d'interroger. - Objections et réponses
CHAPITRE IV LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT (Suite et fin.)
I. - La leçon orale. - Caractères d'une bonne leçon orale
II. - Le livre. - Son utilité pour l'élève. - Son utilité pour le maître
III. - Les devoirs écrits. - Leur utilité. - Le choix des devoirs. - La correction des devoirs. - Les devoirs faits en classe. - Les devoirs faits dans la famille; danger d'en faire abus. - Les compositions. - Avantages. - Inconvénients. - Classement proposé
IV. - Le tableau noir
CHAPITRE V L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DES ECOLES
1e - LE CLASSEMENT DES ELEVES
I. - Le classement des élèves dans les écoles maternelles
II. - Le classement des élèves dans les écoles primaires. - Les quatre cours. - Danger du morcellement de l'effectif. - La répartition des élèves dans les écoles à plusieurs classes
CHAPITRE VI 2^e - LES PROGRAMMES
I. - Les programmes des écoles maternelles
II. - Les programmes des écoles primaires élémentaires. - Adaptation et élaboration des programmes. - Répartition des programmes
III. - Les centres d'intérêt. - Ce qu'on entend par "centres d'intérêt". - Avantages. - Inconvénients. - Ce qu'il faut retenir des "centres d'intérêt"
CHAPITRE VII 3^e - L'EMPLOI DU TEMPS
I. - L'emploi du temps. - Nécessité d'un emploi du temps
II. - Règles qui doivent guider dans l'établissement d'un emploi du temps
CHAPITRE VIII 4^e - LA PREPARATION DE LA CLASSE
I. La préparation de la classe. - Elle est indispensable
II. Comment faut-il entendre la préparation de la classe?
III. Le carnet de préparation et l'ancien "journal de classe". Comment peut être tenu le carnet de préparation quotidienne. - Les carnets spéciaux
CHAPITRE IX 5^e - LE CHOIX DES LIVRES ET DES CAHIERS
I. - Les livres. - Qualités d'un bon livre de classe. - Le livre de lecture
II. - Les cahiers. - Le cahier de devoirs journaliers. - L'ancien cahier de "brouillon". - Le cahier de devoirs mensuels. - Le cahier de roulement. - Les cahiers spéciaux
CHAPITRE X 6^e - LA DISCIPLINE
I. - Le discipline. - But; caractères généraux
II. - Les punitions. - But; punitions à employer; caractères des punitions
III. - Les récompenses. - But; caractères des récompenses. - L'émulation; sa nature; ses avantages; ses inconvénients. - Les distributions de prix. - Extension à donner aux réunions scolaires
IV. - Punitions et récompenses collectives
V. - Tout ne peut être prévu. - But supérieur de la discipline
VI. - Les conditions de l'autorité du maître
CHAPITRE XI 7^e - LA COOPÉRATION DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE
I. - Nécessité de la coopération de l'école et de la famille
II. - Difficultés de la coopération: 1° Au point de vue de l'éducation physique; 2° au point de vue de l'éducation intellectuelle; 3e Au point de vue de l'éducation morale
III. - Procédés à employer: conférences ou causeries aux familles, - les fiches individuelles, - les questionnaires, - le carnet de correspondance, - la communication des cahiers et des devoirs, - la communication aux familles des programmes et de l'emploi du temps, - les visites aux familles
CHAPITRE XII L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE
I. - Importance de l'introduction de la morale à l'école primaire
II. - Les deux enseignements de la morale: l'un direct, l'autre indirect. - Nécessité d'un enseignement régulier de la morale
III. - Caractères de l'enseignement de la morale
IV. - Les programmes de morale à l'école maternelle et à l'école primaire
V. - Temps consacré à l'enseignement de la morale; Heure de la leçon de morale
VI. - Méthode à suivre dans l'enseignement de la morale
VII. - Nécessité de rattacher les notions morales à un principe dominateur
Conclusion
CHAPITRE XIII L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE
I. - La lecture, connaissance instrumentale. - Choix d'une méthode de lecture. - Les différentes méthodes
II. - Méthodes d'appellation. - Méthode de l'ancienne appellation. - Méthode de la nouvelle appellation
III. - Méthodes d'épellation. - Méthode de l'ancienne épellation. - Méthode de la nouvelle épellation. Méthode phonique. - Méthode sans épellation
IV. - Quelques procédés particuliers
V. - La leçon de lecture aux débutants. - Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. - Choix d'un livre
VI. - La lecture au cours élémentaire
VII. - La lecture aux cours moyen et supérieur
VIII. - Après la leçon de lecture. - La lecture, exercice central. - Aide apportée par la lecture à l'exercice de composition française
CHAPITRE XIV L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE
I. - L'écriture, connaissance instrumentale. - Importance d'une écriture bien lisible
II. - Ordre à suivre dans l'enseignement de l'écriture, d'après le programme officiel
III. - Ordre à suivre dans l'étude des lettres
IV. - L'écriture et l'hygiène. - L'écriture penchée et l'écriture droite. - Critiques dirigées contre l'écriture penchée. - Arguments en faveur de l'écriture droite. - Réponse des partisans de l'écriture penchée. Conclusion
V. - Les cahiers, les modèles
VI. - La leçon d'écriture. - Explications du maître. - Exécution du modèle par les élèves. - Corrections individuelles et correction collective. - Conclusion
CHAPITRE XV LE FRANCAIS A L'ECOLE PRIMAIRE
1e - L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
I. - La grammaire n'est pas un but; elle n'est qu'un moyen
II. - La méthode à employer dans l'enseignement de la grammaire
III. - Emploi de la méthode inductive ou méthode d'observation
IV. - La nouvelle nomenclature grammaticale
V. - L'enseignement de la grammaire dans les différents cours
CHAPITRE XVI 2^e - LES EXERCICES D'APPLICATION, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
I. - Les devoirs relatifs à l'application des règles grammaticales
II. - Les exercices de conjugaison
III. - Les exercices d'analyse. - L'ancienne analyse grammaticale; sa transformation. - L'ancienne analyse logique; sa transformation
IV. - Les exercices de vocabulaire
CHAPITRE XVII 3^e - LES EXERCICES D'APPLICATION, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE (Suite et fin.)
I. - La dictée. - Une réforme qui était nécessaire
II. - But de la dictée
III. - L'orthographe d'usage. - Comment on procédait autrefois pour faire la dictée 23
IV. - La méthode actuelle est basée sur la psychologie. - Analyse du souvenir d'un mot

V. - Marche à suivre pour l'enseignement de l'orthographe. - La méthode préventive
VI. - Appui que peuvent prêter les différentes leçons de l'école à l'enseignement de l'orthographe d'usage
VII. - L'orthographe grammaticale
VIII. - La dictée, complément des autres enseignements
IX. - Manière de faire la dictée. - Choix des textes. - Emploi de la méthode préventive dans chacun des cours. - Explication des textes. - Dictée du texte. Correction. - Devoirs écrits faits à la suite des dictées
X. - Emploi du procédé La Martinière dans l'enseignement de l'orthographe. - Conclusion
CHAPITRE XVIII 4^e - LA RECITATION DES MORCEAUX CHOISIS
I. - Profit que peuvent retirer les élèves de la récitation des morceaux choisis
II. - Choix des morceaux
III. - Explication d'un morceau choisi
IV. - Récitation de ce morceau
CHAPITRE XIX 5^e - LES EXERCICES DE LANGAGE. - LA NARRATION ORALE
I. - Nécessité des exercices de langage
II. - Que peuvent être les exercices de langage?
III. - L'exercice de la narration orale. - En quoi il consiste. - Il est prescrit par le programme. - Temps qui peut être consacré à l'exercice de la narration orale. - Conditions auxquelles doivent répondre les récits. - Méthode à suivre. - Conséquences. - Conclusion
CHAPITRE XX 6^e - L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION FRANCAISE
I. - Importance de la composition française
II. - Faiblesse de la composition française
III. - Choix des sujets. - Sujets convenant au cours élémentaire. - Sujets convenant aux cours moyen et supérieur. - Ce qu'il faut penser de la traduction d'une fable en prose
IV. - Préparation orale du développement
V. - Correction des devoirs
VI. - Compte rendu de la correction écrite d'un devoir de composition française et correction orale. Conclusion
CHAPITRE XXI L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
I. - En quoi consiste l'utilité de l'histoire. - L'histoire sert à faire connaître aux élèves le passé de la France. - L'histoire et le patriotisme. - L'histoire et le civisme; les leçons de l'histoire. - L'histoire et la morale. - L'histoire et l'éducation intellectuelle.
II. - Les programmes d'histoire dans les différents cours. - Etude de l'histoire locale. - Nécessité d'une répartition mensuelle des programmes d'histoire
II. - Caractères de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire
V. - Méthodes qui peuvent être suivies dans l'enseignement de l'histoire. - L'histoire enseignée d'après la méthode d'exposition orale. - L'histoire enseignée par le livre
V. - Interrogations. - Résumé de la leçon. - Devoirs à l'appui. - Conclusion
CHAPITRE XXII L'ENSEIGNEMENT DE L'INSTRUCTION CIVIQUE
V. - L'instruction civique à l'école primaire. - Justification
V. - Utilité de l'instruction civique
III. - Ecueil à éviter
V. - Les programmes d'instruction civique
V. - Méthode à suivre. - Aller du connu à l'inconnu. - Concrétiser l'enseignement. - Rattacher les notions aux principes fondamentaux. - Montrer l'application à la vie de l'école de quelques-uns des principes étudiés. - Conclusion
CHAPITRE XXIII L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE
I. - Son utilité pratique; sa valeur éducative
II. - Facultés auxquelles doit faire appel l'enseignement de la géographie
III. - Le principe directeur dans l'enseignement de la géographie
IV. - Le relief du sol; sa représentation. - Les régions naturelles
V. - Les programmes de géographie dans les différents cours
VI. - Méthode à suivre. - Exercices à l'appui des leçons. - Conclusion
CHAPITRE XXIV L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMETIQUE, DU SYSTEME METRIQUE ET DE LA GEOMETRIE
I. - Utilité de cet enseignement; son caractère d'utilité pratique; son caractère éducatif
II. - Les programmes d'arithmétique et de système métrique. - Remarques générales
III. - Examen du programme d'arithmétique spécial à chaque cours. - Indication des principaux points. Remarques particulières, conseils
IV. - Le système métrique. - Forme sous laquelle doit être donné cet enseignement. - Loi de gradation à observer
V. - La géométrie. - Caractère de cet enseignement. - Les programmes de géométrie dans les différents cours. - Méthode à suivre
VI. - Les problèmes. - But des problèmes. - Leur choix. - Le recueil de problèmes. - Résolution des problèmes. - Méthode à suivre. - Le raisonnement analytique. - Correction des problèmes. - Conclusion
CHAPITRE XXV L'ENSEIGNEMENT DU CALCUL MENTAL
I. - Définition. - Distinctions importantes
II. - Importance et utilité du calcul mental; but utilitaire; but éducatif
III. - Méthode à suivre. - Les trois règles essentielles: Aller du simple au composé; graduer les difficultés. - Décomposer les nombres. - Commencer les opérations par la gauche
IV. - Comment faut-il faire une leçon de calcul mental? Procédés applicables à chaque cours. - Conclusion
CHAPITRE XXVI L'ENSEIGNEMENT DES ELEMENTS USUELS DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES
I. - Importance de cet enseignement. - Acquisition des connaissances. - Valeur éducative de l'enseignement scientifique
II. - Limites de l'enseignement scientifique. - Son orientation
III. - Les programmes de sciences dans les différents cours. - Forme des leçons
IV. - Les leçons de choses. - Leur caractère. - Leur domaine. - Méthode à suivre. - Le musée scolaire. - Les expériences
V. - Le livre. - Les résumés. - Conclusion
CHAPITRE XXVII L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE
I. - But de l'enseignement agricole
II. - Les notions agricoles et l'enseignement des sciences
III. - Méthode à suivre. - Faire appel à l'observation. - Avoir recours à des expériences. - Les promenades agricoles
IV. - Aide que peuvent prêter divers enseignements à l'enseignement agricole
V. - Les programmes. - Adaptation à la région
VI. - L'enseignement de l'agriculture dans les écoles de filles. - Conclusion
CHAPITRE XXVIII L'ENSEIGNEMENT MENAGER
I. - Importance de l'enseignement ménager
II. - L'enseignement ménager doit s'appuyer sur celui des sciences
III. - La pratique jointe à la théorie
IV. - Par qui sera donné l'enseignement ménager?
V. - La journée d''enseignement ménager
VI. - La puériculture. - Conclusion
CHAPITRE XXIX L'ENSEIGNEMENT ANTIALCOOLIQUE
I. - Le péril alcoolique. - Nécessité de combattre l'alcoolisme
II. - L'enseignement antialcoolique à l'école du jour. - Régularité et continuité de cet enseignement. - Etendue du programme
III. - Utilité particulière de l'enseignement antialcoolique dans les écoles de filles
IV. - Sur quelles facultés faut-il agir? - Création de "Sections cadettes" de la Ligue Nationale contre l'alcoolisme
V. - L'enseignement antialcoolique aux cours d'adultes, aux réunions du dimanche et aux conférences populaires
VI. - Moyens indirects à employer à l'école du jour pour combattre l'alcoolisme
VII. - Conclusion
CHAPITRE XXX L'ENSEIGNEMENT DE L'HYGIENE
I. - Importance capitale et de plus en plus grande de l'enseignement de l'hygiène. - Raisons de bonheur individuel. - Raisons d'économie au point de vue social. - Raisons de patriotisme. - Raisons de solidarité sanitaire. - Raisons de sollicitude démocratique
II. - Applications des règles de l'hygiène dans l'école: l'hygiène scolaire
III. - L'enseignement de l'hygiène doit s'appuyer sur celui des sciences
IV. - La journée d'hygiène
V. - L'enseignement indirect de l'hygiène
VI. - Conclusion
CHAPITRE XXXI L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE

I. - L'éducation physique; son utilité
II. - De l'enseignement de la gymnastique; du peu de faveur dont il a longtemps joui auprès de la majorité des maîtres
III. - Les programmes de 1890
IV. - Les méthodes en présence; leur unification
V. - Quelques mots sur chacune des méthodes de gymnastique. - La méthode française. - La méthode de l'Ecole de Joinville. - La gymnastique suédoise. - La méthode naturelle. - La méthode esthétique
VI. - La méthode officielle de gymnastique (1909). - Elle est à la portée de tous. - Elle est rationnelle. - Elle est éducative. - Plan général de la méthode. - Composition et progression d'une leçon de gymnastique. - La préparation des leçons de gymnastique; rôle du maître
VII. - Les exercices militaires. - Le tir
VIII. - Conclusion
CHAPITRE XXXII L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN
I. - Examen critique de l'ancienne méthode de dessin. - Principes sur lesquels elle reposait. - Exercices auxquels elle donnait lieu. - Résultats. - Lacunes
II. - Les adversaires de la méthode géométrique. - Théories opposées à cette méthode. - Action des professeurs de dessin
III. - La nouvelle méthode (1909). - Principes essentiels
IV. - Les programmes. - Commentaires. - Directions. - Les dessins d'objets. - Les arrangements décoratifs. - Les dessins de mémoire. - Les dessins explicatifs de leçons. - Les dessins libres. - Le modelage. - Le dessin géométrique. - Les croquis cotés
V. - Conclusion
CHAPITRE XXXIII L'ENSEIGNEMENT DU CHANT
I. - Le chant à l'école primaire
II. - Utilité du chant
III. - Le chant, tendance naturelle
IV. - Les programmes de chant à l'école maternelle et à l'école primaire
V. - Le chant et la théorie musicale. - Méthode à suivre
VI. - La notation usuelle et la notation chiffrée
VII. - Procédé à suivre pour faire étudier un chant
VIII. - Choix des morceaux de chant
IX. - La théorie musicale. - Exercices de solfège. - Dictées musicales
X. - Le personnel enseignant. - Nécessité pour un grand nombre de maîtres d'accroître leur aptitude à l'enseignement du chant. - Conclusion
CHAPITRE XXXIV L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS
I. - Introduction de cet enseignement à l'école. - Justification
II. - Avantages de l'enseignement des travaux manuels
III. - Les programmes. - Travaux communs aux garçons et aux filles. - Travaux distincts pour chaque sexe
IV. - L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de garçons. - Ses caractères
V. - L'enseignement des travaux manuels dans les écoles de filles. - Ses caractères
VI. - Extension de l'enseignement du travail manuel. - Conclusion
CHAPITRE XXXV LA PREPARATION PROFESSIONNELLE LE CERTIFICAT D'APTITUDE PEDAGOGIQUE
I. - Nécessité d'une préparation professionnelle
II. - Moyens à employer pour la préparation du certificat d'aptitude pédagogique. - Bien faire sa classe. - Méditer chaque soir sur le travail de la journée. - Consigner par écrit ses impressions, ses résolutions. - Faire des lectures. - Traiter des sujets
III. - Compte rendu de la correction d'une épreuve écrite de certificat d'aptitude pédagogique. - Conseils au sujet de cette épreuve
IV. - L'appréciation des cahiers de devoirs mensuels à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. - Conseils aux candidats
CHAPITRE XXXVI LES DIRECTEURS ET LES ADJOINTS. - LES DEVOIRS DES INSTITUTEURS HORS DE L'ECOLE. - LA NEUTRALITE.
I. - Directeur, adjoint: sens que la loi attribue à ces deux mots
II. - Le directeur; son rôle
III. - Esprit dans lequel le directeur exerce son autorité
IV. - Devoirs réciproques des directeurs et des adjoints
V. - Le Conseil des maîtres
VI. - Les devoirs de l'instituteur hors de l'école
VII. - La neutralité. - Le devoir professionnel et le devoir civique
CHAPITRE XXXVII LES OEUVRES COMPLEMENTAIRES DE L'ECOLE
I. - Leur utilité
II. - Les cours d'adultes. - Historique. - Programmes suivis au cours d'adultes. - Nature des enseignements prévus par le Projet de loi sur l'éducation des adolescents; temps qui leur sera consacré
III. - Les conférences populaires
IV. - Les lectures populaires
V. - Les bibliothèques
VI. - Les patronages
VII. - Les associations d'anciens élèves
VIII. - Les mutualités scolaires
IX. - Les colonies de vacances
X. - Conclusion