

## L'école d' «... Application »

L. Baronet

---

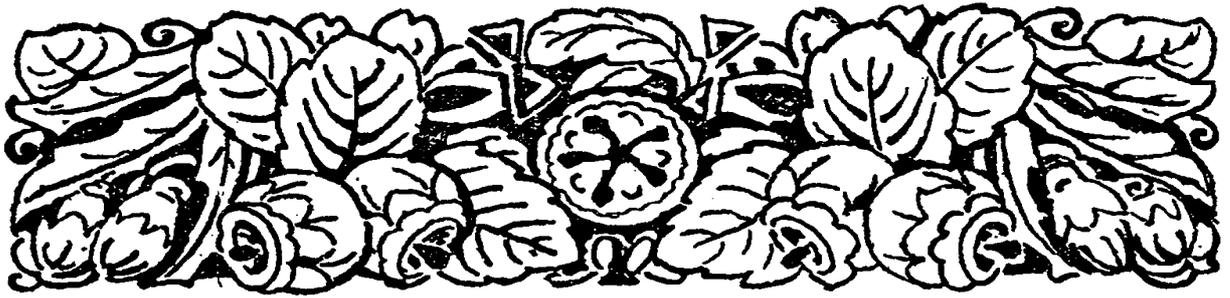
**Citer ce document / Cite this document :**

Baronet L. L'école d' «... Application ». In: La revue pédagogique, tome 84, Janvier-Juin 1924. pp. 112-125;

[https://www.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1924\\_num\\_84\\_1\\_8942](https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1924_num_84_1_8942)

---

Fichier pdf généré le 07/02/2020



## L'École d' « ... Application ».

L'École d' ... Application — annexe ou non — occupe-t-elle, en fait, dans notre édifice scolaire, la place qui lui revient? Est-elle toujours organisée pour répondre à sa destination? Ses maîtres — excellents praticiens pour la plupart — possèdent-ils, en outre, la compétence spéciale qu'une telle école réclame? Et tout d'abord, est-on bien d'accord sur ce qu'il faut attendre de l'École d'Application?

Je demande la permission de faire connaître sur ces questions, l'opinion d'un simple inspecteur primaire, ayant pour seule excuse qu'il a assuré pendant trois ans l'inspection de deux Écoles d'Application — en parfait accord, du reste, avec ses collègues, directeurs d'École normale.

L'École « d'Application » — annexe ou non — contribue pour beaucoup à donner à l'École normale sa véritable originalité. Certes, l'École normale est une École tout court, qui instruit et qui dispense les éléments d'une culture qui, pour être primaire, reste générale; mais elle est surtout une École professionnelle (c'est ce qui la différencie nettement du Lycée). Or, dans l'organisation actuelle de l'École normale, c'est l'École d'Application — laboratoire et atelier — qui affirme le plus ce caractère professionnel. « L'École d'Application » est la pièce maîtresse de l'École normale : là, tout savoir se précise et s'éprouve, toute aptitude se révèle et s'affermi, toute bonne volonté et tout progrès se mesure.

Il faut donc rejeter le terme « Annexe », terme insuffisant et équivoque. Que le bâtiment soit ou non dans l'enceinte de l'École normale, l'appellation qui convient doit rappeler à tous que dans cet atelier, que dans ce laboratoire, se fait l'*application*.

*L'Application* : premier *passage* de la théorie à la pratique ;  
première *vérification* de l'une par l'autre.

Si ce passage a lieu méthodiquement, si cette double vérification s'y poursuit, incessante et suggestive, c'est tout ce qu'il faut demander à l'École normale en fait de préparation professionnelle, et c'est beaucoup.

Il apparaît de plus en plus, en effet, que cette préparation ne peut être conçue comme un apprentissage *immédiat*, comme une prise de contact brutale et totale avec le métier. La récente réforme du régime des Écoles normales tente de réaliser la fusion intime de la culture générale et de la préparation professionnelle : la culture prend un caractère philosophique et, par cela même, s'oriente vers la profession enseignante ; la préparation professionnelle doit trouver dans l'étude de la psychologie, de la philosophie, sa source, des points d'appui et des références. C'est dire qu'elle doit rester elle-même une culture.

L'opinion contraire est encore très répandue. On va, répétant sans trop le comprendre, le mot de Pécaut :

« La véritable pédagogie se moque de la pédagogie. » Pour beaucoup, il semble qu'on ne mettra jamais assez tôt les Élèves-Maîtres en face de la réalité scolaire la plus complexe, aux prises avec les difficultés les plus graves.

C'est une erreur et cette erreur a des conséquences déplorables.

Pour former le bon éducateur, il n'est pas prudent, en effet, de dire sans restriction que c'est en forgeant *tout de suite* qu'on devient forgeron. Il y a danger et quelque peu d'illogisme à laisser croire aux Élèves-Maîtres qu'il n'y a aucun rapport entre la science psycho-pédagogique à laquelle l'École normale elle-même les initie, et la profession d'instituteur ; à leur laisser croire que la pratique attend fort peu de la théorie, que la première seule est utile et que l'autre est un luxe.

Loin de s'empresse de faire connaître aux normaliens les procédés d'un art tout empirique, non sans valeur parfois, mais

pour une bonne part personnel et, en réalité, incommunicable, il faut tout au contraire les mettre en garde non seulement contre les recettes, mais contre les procédés les meilleurs, contre ceux surtout dont le succès est dû à la personnalité du maître ou à un heureux concours de circonstances. Il est indispensable que les futurs instituteurs ne se laissent pas éblouir par des procédés qui, bien que séduisants, ne peuvent fournir leurs titres, se justifier par des raisons valables pour tous, en toutes circonstances.

Pour les méthodes les meilleures elles-mêmes, pour celles dont l'excellence est établie par de multiples expériences, il est bon de remonter également aux principes, de rechercher le pourquoi et le comment, pour éviter les déformations qu'une imitation servile et irréfléchie fait commettre aux instituteurs sans véritable culture professionnelle : la lettre tue, l'esprit vivifie.

D'ailleurs, il est chimérique d'espérer qu'au sortir de l'École normale les débutants puissent posséder déjà le tour de main, le savoir-faire d'un vieux maître. En l'espérant, on poursuit l'ombre, cette pseudo-expérience dont on croit devoir munir, vaille que vaille, les normaliens ; la proie échappe.

Il nous faut simplement des gens *avertis*, capables d'observer, puis de remonter des faits — actes d'indiscipline, piètres résultats — aux causes — mauvaise installation, contagion mentale, insuffisance de préparation, etc. Il nous suffit qu'ils soient aptes à acquérir l'expérience véritable qui est personnelle, que nul ne peut transmettre et qui est le fruit d'une pratique moins longue que réfléchie.

Résolument, il faut concevoir la préparation professionnelle à l'École normale comme un simple pré-apprentissage, lui donner l'allure d'une première *application* dirigée, raisonnée, de la théorie à la pratique, d'une première *vérification* de l'un par l'autre.

## I. — L'observation psychologique.

*Un homme averti en vaut deux.*

Passage incessant de la théorie à la pratique, retour réfléchi de la pratique sur elle-même ; tels nous apparaissent les deux moments successifs, mais non opposés, d'une méthodique préparation professionnelle à l'École normale.

Pour l'Élève-Maître, deux dangers très voisins l'un de l'autre, sont à craindre, en effet. D'une part, que l'étude de la psychopédagogie reste pour lui purement affaire d'école, d'examen, et, de l'autre, que l'initiation à la technique professionnelle, trop peu raisonnée — simple imitation servile — demeure sans contact et sans lien avec cette même étude. Seule, l'École d'Application peut sauver l'Élève-Maître de ce double danger. Encore faut-il qu'il y trouve ce dont il a besoin.

*Nécessité de l'observation directe.* — Tout d'abord, un terrain de chasse aménagé — école recevant les enfants de tout âge — où il puisse poursuivre l'exemple, le fait psychique et le saisir encore tout palpitant de vie. Il est indispensable que chaque « leçon » faite à l'École normale soit suivie à l'École d'Application et au plus tôt d'une chasse à l'exemple. D'une chasse menée personnellement par chaque Élève-Maître en pleine forêt et pour son propre compte. Il faut que l'Élève-Maître en tenant enfin le fait typique ait comme une illumination. C'est la condition pour que l'étude de la psychologie l'intéresse et pour que ses connaissances en cette matière ne soient pas vagues ou simplement verbales.

Sur ce point, tout le monde s'accorde. Mais, pour cela, suffit-il de dire aux Élèves-Maîtres : « Allez et observez!... » Observez!... cela est vite dit, mais le savent-ils? et comment le sauraient-ils s'ils n'ont pas été, au début, guidés, et presque par la main.

*Nécessité de guider cette observation.* — Un Élève-Maître pénétrant dans une classe ne voit rien, ne distingue rien. Tout désespéré devant un mouvement de désordre qui s'étend de groupe en groupe, il n'entend qu'un brouhaha, il n'aperçoit qu'une masse confuse et remuante. Il ne la décompose pas en ses éléments : élèves qui propagent la contagion, élèves qui lui échappent, élèves qui la subissent, meneurs et menés. Il est désorienté parce que non averti. Trop souvent, l'Élève-Maître ainsi abandonné en pleine forêt ne se met pas en chasse. Il y renonce. Les faits défilent, passent et repassent et le narguent. Il n'en saisit aucun. Ou, s'il arrête au hasard tel d'entre eux, il demeure embarrassé de sa capture, incapable d'en apprécier la nature et le prix. Tant il est vrai que « les hommes n'ont des yeux que

pour les aspects des choses qu'on leur a appris à discerner<sup>1</sup> ».

L'infirmité de nos Élèves-Maîtres est double, parce qu'ils sont des hommes et parce qu'ils sont jeunes et n'ont jamais rien vu. Il leur faut donc avoir une préperception des choses : il leur faut donc des guides.

*Les cadres questionnaires.* — Ces premiers guides sont, à notre avis, des questionnaires. Observer, c'est interroger. C'est demander aux faits : « Qui es-tu?... mauvaise volonté, timidité, ignorance ou stupeur? Qui t'a fait naître? maladresse d'autrui, infirmité ou fatigue momentanée?... » Ces questions, nos jeunes gens ne se les poseront pas d'eux-mêmes. Il faut que leur série soit établie à l'avance — avec leur collaboration si possible — et qu'elle suive pas à pas le programme des études de psychologie. Ce n'est que munis de ce fil conducteur que les Élèves-Maîtres doivent pénétrer à l'École d'Application. Sachant ce qu'ils y vont chercher, ils seront bien plus aptes à se diriger dans la mêlée confuse des impressions qui vont les assaillir. L'observation, limitée tout d'abord à quelques points précis, soutenue par les cadres-questionnaires, s'élargira peu à peu, se libérant des cadres eux-mêmes à mesure que chez les Élèves-Maîtres, la vue deviendra perçante et sûre. (Il ne sera pas interdit à l'Élève-Maître de noter sur des fiches isolées tel ou tel fait ne rentrant pas dans ces cadres et de conserver en vrac ces matériaux d'une construction future.)

*L'interprétation des faits.* — Mais, le cadre-questionnaire est-il le seul guide nécessaire? L'Élève-Maître peut-il être laissé seul avec lui et jusqu'au bout? Non! Il faut que l'Instituteur de l'École d'Application intervienne fréquemment. Il ne suffit pas de recueillir des faits, il est indispensable et plus difficile encore de les interpréter : l'Élève-Maître en est tout d'abord incapable. Le grand mérite des exercices de « mesure » et des « expériences » de psychologie introduits dans les nouveaux programmes est justement d'amener avec méthode et prudence l'Élève-Maître à cette périlleuse interprétation. Ces exercices ont lieu sous la surveillance immédiate du directeur de l'École normale; ils

---

1. *Précis de Psychologie*, W. James, p. 307.

peuvent être grandement éducatifs. Mais ils ne sont pas les seuls qui doivent se réclamer de la méthode expérimentale. Tous les menus incidents d'une classe sont de nature à donner lieu à son application.

« Ce n'est pas la provocation artificielle du phénomène observé qui distingue l'expérimentation, c'est la présence, dans l'esprit de l'observateur, de l'idée expérimentale, c'est-à-dire de l'hypothèse<sup>1</sup>. Cette hypothèse, cette idée directrice, c'est le questionnaire qui la fournit. En outre, tout exposé, toute interrogation, tout devoir d'application est une excitation qui provoque des réactions correspondantes. Les succès ou les déboires de la pratique vérifient ou condamnent les théories psycho-pédagogiques. Les expériences que l'Élève-Maître peut suivre ainsi à l'École d'Application ont au moins ce mérite particulier d'être en rapport très étroit avec la réalité scolaire.

Qui est le mieux placé pour interpréter tout de suite le résultat de ces expériences et découvrir au besoin les causes d'erreurs? Quand l'Élève-Maître a noté telle ou telle attitude des élèves, tel jeu de physionomie, telle réponse et qu'il s'agit de vérifier ces constatations, de caractériser la nature des faits observés, d'en rechercher les causes, qui peut le mieux guider l'Élève-Maître dans cette recherche si ce n'est l'instituteur de la classe où ces faits se sont produits?

L'inattention d'un enfant a été surprise un certain jour et au cours de telle leçon par l'Élève-Maître. Or, cet enfant est tout yeux tout oreilles, d'ordinaire ou lorsqu'il s'agit de tout autre matière, ou lorsqu'il est bien portant. Qui peut le savoir, qui peut éviter une conclusion fautive parce que précipitée? Qui peut mieux que cet instituteur donner tout de suite cette leçon de prudence?

L'instituteur de l'École d'Application est l'auxiliaire désigné du professeur de psycho-pédagogie, auxiliaire précieux, chargé du laboratoire et de l'atelier, praticien, certes avant tout, mais praticien au courant de la théorie ou qui doit l'être. La collaboration régulière du personnel de cette École doit pouvoir être requise dès ces premiers exercices d'observation psychologique.

---

1. Goblot. *Logique*, p. 299.

Pour qu'elle soit possible, toute une série de mesures devront être prises, que nous indiquerons, mais il faut reconnaître dès maintenant qu'elle est indispensable.

Cela ne veut pas dire que le soin de vérifier les observations des Élèves-Maîtres et surtout de les interpréter doive être laissé tout entier à ce personnel. La difficulté de l'interprétation est trop grande, elle exige pour être conduite avec méthode un savoir et une culture que seul le directeur d'École normale peut posséder.

L'instituteur de l'École d'Application est, sur ce point, un auxiliaire, mais il n'est qu'un auxiliaire et l'interprétation doit se poursuivre à l'École normale, soit au cours de psycho-pédagogie, soit le jeudi, de préférence.

Mais il peut arriver, en outre — et il faut le souhaiter — que certains Élèves-Maîtres constatent les lacunes, les insuffisances de la théorie psycho-pédagogique; qu'ils relèvent les démentis réels ou apparents que leur infligent les faits. Il faut espérer qu'ils feront part de leur surprise, de leur trouble, aux maîtres de l'École d'Application tout d'abord, au directeur de l'École normale ensuite.

L'examen de ces réflexions et des observations qui les ont provoquées devrait, de toute évidence, avoir lieu le jeudi, à l'École normale, alors que la présence du personnel de l'École d'Application est possible.

Il ne nous appartient pas d'indiquer comment cet examen devrait être dirigé.

Disons simplement qu'il aurait vraisemblablement pour effet tout d'abord de regrouper, d'unir ce que le « cours » a séparé et distingué pour les besoins de l'exposition (intelligence et sensibilité, jugement et volonté, etc.). Une première vérification de la théorie psychologique s'ébaucherait ainsi dès les premiers contacts avec la réalité scolaire. Disons simplement que cette interprétation prudente donnerait aux futurs instituteurs le sens de la méthode expérimentale en leur apprenant à « démêler » l'ordre naturel à travers le désordre apparent des faits — ordre « qui est la condition de la prévision<sup>1</sup> » qu'ils poursuivent en vue de l'action.

---

1. Goblot, *Logique*.

## II. — Les exercices pratiques.

A la fin de la première année, le normalien a observé des élèves, des maîtres et des classes : des individus et des groupes. Son attitude, au cours de cette première année d'études, n'a pas été purement désintéressée. S'il a été soutenu et guidé, il a fait provision d'observations avec le dessein d'en tirer parti. C'est en vue de l'action qu'il a noté, rapproché les faits et essayé de les comprendre. Déjà, pour lui, savoir c'est vraiment prévoir.

Dès le deuxième trimestre de la deuxième année, il aborde la pratique elle-même. Il serait dangereux autant que déconcertant que ce second moment de la préparation professionnelle s'opposât au précédent, et, même, qu'il en différât par trop. Il importe, au contraire, que cette première prise de contact avec le métier ne soit ni aveugle ni précipitée; qu'un rappel constant des grandes lois psycho-pédagogiques vienne éclairer la pratique, qu'une part soit laissée à l'imitation mais qu'une autre non moins grande soit réservée à l'observation réfléchie.

\* \* \*

Depuis longtemps, les instructions officielles recommandent de procéder graduellement, mais, trop souvent, la conception contraire l'emporte. Il semble à beaucoup que le plus sûr est d'attaquer de front toutes les difficultés, à la fois et au plus vite. C'est ainsi que le normalien dirige des leçons avant de savoir conduire une simple interrogation de contrôle, avant de savoir même préparer une leçon. Il la prépare avant d'en avoir senti la nécessité : sans avoir constaté combien le savoir scolaire varie d'un élève à l'autre, dans une même division d'une même classe; sans avoir été invité au préalable à s'enquérir du niveau scolaire réel de tel groupe, des conditions de vie des élèves en général, de quelques-uns en particulier. Sait-il que tel a vu la mer, la montagne, que tel autre n'est pas sorti de son quartier, qu'un tel est orphelin de guerre, que son voisin plus malheureux encore — fils d'ivrogne — assiste à des scènes lamentables? Le normalien va pourtant parler de la mer, de la montagne, et de

l'amour filial. Il répète que préparation est tout d'abord prévision des difficultés, mais les a-t-il touchées du doigt? Est-il en garde? Comprend-il le sens profond du mot *Adaptation*.

Dès qu'il a fait quelques leçons, on lui confie une classe, et il n'a jamais dirigé une sortie, réprimé un mouvement de désordre. Il n'a pas *appris* à voir, au sens étroit du terme, ni l'une ni l'autre des divisions, encore moins l'une et l'autre à la fois; ni l'élève du fond qui s'amuse, ni celui qui brûle de répondre: ni les groupes, ni les unités. Il ne sait, d'ailleurs, où se placer dans la classe; plusieurs mois après sa sortie de l'École normale, il lui arrive encore de tourner le dos à son auditoire. Est-il étonnant que ce jeune homme mis aux prises tout de go, avec ces difficultés multiples, perde la tête très souvent et que ses insuccès répétés le découragent? Jeté à l'eau, il se noie et prend parfois en dégoût la profession.

Il est de règle, à l'école primaire, de répartir pour chaque cours, par trimestre et par mois, la matière d'un enseignement donné. Il semble qu'une telle organisation s'impose lorsqu'il s'agit d'*enseigner* à conduire une leçon, puis une classe. Cette répartition des exercices pratiques assurerait la progression méthodique de l'initiation professionnelle. Comme toute répartition bien comprise, elle limiterait l'effort en déterminant le but à atteindre dans un temps donné. Le normalien soumis à ce régime serait encouragé par des succès partiels mais rapides. Le maître d'École d'Application serait moins tenté de critiquer prématurément et plus enclin à enseigner, ce qui est sa tâche véritable.

L'un des travers des instituteurs de ces écoles est, en effet, lorsqu'il s'agit des normaliens, de vouloir contrôler avant d'enseigner. Il semblerait, à les entendre, que l'art de diriger une leçon ou une classe fût inné en chacun des normaliens et qu'il n'y eût, entre eux, qu'une différence de degré dans l'aptitude ou le bon vouloir. Dès lors, le tout serait de constater l'adresse des uns, la gaucherie des autres, de complimenter les premiers et de morigéner les seconds. Et c'est ainsi que la *critique* des leçons, rédigée ou non, prend volontiers tournure de bulletin d'inspection (d'une inspection de pur contrôle).

« Vos élèves bâillaient, se dissipaient, les réponses étaient

piteuses. Votre leçon de révision n'a pas intéressé vos élèves. »

— « Hélas! (pourrait répondre le malheureux jeune homme) je l'ai bien vu, moins vite que vous, mais suffisamment pour être convaincu de mon échec. J'attends de vous, maintenant, que vous me découvriez les causes les plus générales de mon insuccès. J'ai tenté une expérience, la réaction produite n'est certes pas celle que j'attendais, mais cela même peut m'instruire. Recherchons ensemble les causes d'erreur, interprétons les résultats afin que je *me rende compte*, afin que mon échec même me soit profitable. Expliquez, ne sermonez pas. »

Or, comment expliquer si l'on ne remonte pas aux principes, comment ne pas faire un retour vers la théorie? — Qu'on nous permette de donner un exemple. Après avoir constaté : « Vous n'avez pas intéressé vos élèves », il faut ajouter : « Votre leçon d'histoire, leçon de révision, n'était que simple répétition. Vous avez repris l'ordre chronologique, l'ordre du premier exposé. C'était du déjà vu, du déjà entendu, donc du peu captivant. Il fallait présenter les notions essentielles sous un aspect inattendu les faire *voir* de nouveau mais sous une autre face et, pour cela, rapprocher les événements, établir entre eux des associations de ressemblance, d'opposition, de cause à effet, etc., certains rapprochements auraient été piquants, d'autres auraient provoqué la réflexion. Vos enfants auraient compris, et bien plus sûrement retenu. Vous auriez fait de la mémoire avec de l'intelligence. Relisez et méditez les chapitres concernant l'attention, l'association des idées et la mémoire intellectuelle. »

Les *leçons modèles* elles-mêmes doivent être expliquées de même façon. Il ne suffit pas de dire : « Goûtez ma sauce, elle est bonne; voyez les élèves, ils écoutent. » L'instituteur d'École d'Application doit être capable de rendre compte de sa technique. Il arrive, en effet, que le normalien est effrayé par une technique qui se présente comme un tout compact et mystérieux. L'instituteur lui apparaît comme un magicien et le danger est d'autant plus grand que cet instituteur est plus habile. Ou bien le normalien se décourage, ou bien il s'efforce d'imiter servilement tout et à la lettre — gestes, intonation — de n'omettre aucune cérémonie, aucun rite. Mais de toute cette technique qui l'éblouit, il

ne saisit parfois que le côté extérieur, que la mise en scène — ce qui est le moins utile ou le plus dangereux — l'essentiel lui échappe car il n'aperçoit pas les raisons profondes qui justifient les procédés employés.

La conséquence, la voici : trop souvent nos jeunes instituteurs restent sans personnalité. Ils sont « A la manière de... », incapables d'imaginer tout autre procédé plus conforme à leur nature ou même de le modifier suivant les besoins ou les ressources du milieu. Et n'ayant pas compris, nos débutants déforment très souvent, exagèrent et « trahissent ». Fait plus grave, ils conservent le respect superstitieux des petits procédés, des ficelles, des mises en scène : tel ne jure que par les lettres mobiles, tel se sent incapable d'apprendre à lire et à calculer aux « tout petits » s'il n'a, à sa disposition, le matériel complet employé à l'École d'Application. Ainsi s'établit et se maintient le succès de cette pédagogie pleine d'artifices contre laquelle Pecaut et Boutroux protestaient et dont la vraie pédagogie se *moque* comme d'une caricature et contre laquelle elle doit se défendre. Or, il ne faut pas oublier que le praticien le plus sérieux ne s'en défend pas toujours. Tout fier de ses succès, il lui arrive d'oublier qu'il en est de désastreux eu égard aux fins poursuivies. C'est qu'il tient à ces artifices car *il y déploie de l'habileté*<sup>1</sup>. La tentation est d'autant plus forte pour le maître d'École d'Application que celui-ci opère devant un spectateur (quelque peu naïf) et qu'il est toujours agréable de faire preuve de son habileté devant autrui. L'obligation de rendre compte de ses procédés sera, pour ce maître, le garde-fou nécessaire.

L'éclat d'un succès apparent ne cachera plus, à ses yeux, la réalité profonde de l'échec total; obligé de dégager les faits essentiels de toutes les arabesques que les coïncidences dessinent autour d'eux, il ne confondra plus lui-même l'accidentel et le permanent. Il sentira, par suite, qu'il doit dissimuler son savoir-faire, son habileté; le normalien, son Élève, ne devant pas acquérir le tour de main et s'asservir ainsi à la personnalité d'un vieux maître, mais réfléchir et comprendre, en laissant intacts toutes les promesses de sa propre personnalité.

---

1. Boutroux.

Il ne lui suffira donc pas de dire *Goûtez ma sauce*, il faut qu'il soit prêt à répondre au jeune homme qui lui demanderait : « Qu'est-ce que je peux imiter? Quel est le côté par lequel ce procédé, qui *vous* réussit *ici*, peut être utilisé par moi en tout lieu? en certains cas, n'est-il pas dangereux? Peut-il être remplacé? »

Or, encore une fois, comment expliquer, comment justifier un succès par des raisons valables pour tous si l'on ne remonte pas aux principes; comment ne pas faire retour vers cette théorie qui n'a pas été étudiée pour rien, pour le plaisir ou l'examen, semble-t-il.

Et, sans doute, nous savons que la pratique pédagogique n'est pas une simple application de la psychologie. Mieux encore, nous espérons que la psychologie générale et la psychologie de l'enfant pourront s'étendre et se préciser « en cherchant à comprendre l'art que représente une bonne pédagogie <sup>1</sup> »; mais nous croyons que la théorie qui groupe, simplifiée, permet seule de rendre la pratique intelligible, donc accessible et intéressante. Nous croyons que l'appel constant à la réflexion pédagogique libère la personnalité des jeunes maîtres et, qu'au contraire, « une éducation empirique et machinale ne peut pas ne pas être compressive et niveleuse <sup>2</sup>. A l'École normale, la pédagogie reste un art qui use de la science avec « intelligence et liberté <sup>3</sup> » sans doute, mais qui en use et qui s'efforce de s'élever à la dignité d'un art appliqué.

« Ce n'est que par l'action qu'on apprend l'art et qu'on acquiert le tact, le talent, l'habileté. Mais dans la pratique, celui-là seul apprend l'art qui a appris la science auparavant par le travail de la pensée <sup>4</sup>. »

\* \* \*

—L'École d'Application, telle que nous la concevons, est-elle une chimère? Est-il possible de demander au personnel de cette École tout ce que nous attendons de lui? Disons tout de suite que quelques réformes seraient nécessaires.

---

1. Th. Simon, *Bulletin de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 89.

2. Boutroux, *W. James*, p. 111.

3. Herbart.

4. Durkheim, *Éducation et sociologie*, p. 94.

Inutile d'insister pour démontrer qu'une École d'Application ne peut être une École quelconque simplement choisie parce qu'elle est située à proximité de l'École normale. L'organisation doit en être spéciale et le personnel choisi spécialement.

Le normalien doit y trouver tous les cours certes, mais en outre une école à trois cours; au besoin une classe d'arriérés, et, si possible, une sorte de musée pédagogique — mobilier, matériel d'enseignement, ouvrages et travaux scolaires — (L'École d'Application peut devenir, ainsi, un centre départemental d'information pédagogique recevant la visite des instituteurs en exercice). L'École d'Application séparée administrativement de l'École normale a vécu et c'est un bien. Les Inspecteurs primaires, bien qu'ils ne puissent se désintéresser de la formation professionnelle des instituteurs, reconnaissent volontiers qu'une seule autorité doit assurer l'unité de direction dans cette École.

Il reste à pourvoir l'École d'Application d'un personnel ayant la compétence requise. L'une des objections les plus fortes que l'on oppose en effet à notre conception est tirée de l'insuffisante culture psycho-pédagogique du personnel actuel. Un maître d'École d'Application pour nous satisfaire devrait être, nous le reconnaissons, un praticien expérimenté, mais aussi un théoricien averti. Or, les professeurs d'École normale, quelle que soit leur science, sont rarement des praticiens de l'enseignement primaire élémentaire; les instituteurs qui se sont contentés de devenir habiles dans leur métier, et dont le savoir-faire est tout empirique, ne sont pas au courant des théories sur lesquelles ils devraient s'appuyer pour expliquer la technique éducative. Seuls — ou à quelques unités près — les instituteurs admissibles au concours de l'inspection primaire remplissent les conditions voulues. Le moins que l'on puisse souhaiter est donc que les directeurs de ces Écoles soient pris parmi ces derniers.

Certaines précautions permettent cependant de remédier à l'insuffisance du savoir théorique du personnel actuel, par ailleurs si estimable en général.

Les cours de psycho-pédagogie professés à l'École normale ne peuvent-ils pas être communiqués, sous forme de résumés photocopiés, et mis à la disposition des maîtres de l'École d'Application comme un ensemble de références sur lesquelles ils devront

s'appuyer? Au besoin, ces résumés ne peuvent-ils pas être expliqués et commentés sur certains points? Quant aux répartitions mensuelles des exercices pratiques et aux questionnaires dont nous avons parlé plus haut, ils doivent, sans aucun doute, être établis en faisant appel à la collaboration des instituteurs de ces Écoles : bonne occasion pour rappeler les grandes lois sur lesquelles se fonde une technique éclairée.

Certes, la tâche de ces instituteurs, telle que nous la comprenons est très lourde : double est leur responsabilité, double leur préparation de classe, double doit être leur compétence. Il semble bien, par suite, que la situation qui leur est faite par les lois en vigueur ne corresponde pas au labeur qui leur incombe.

Quoi qu'il en soit, l'expérience a prouvé qu'un personnel jeune, actif, dévoué, entre aisément dans les vues que nous avons exposées. Il accepte, sans difficulté, le surcroît de travail qui en résulte. Il finit même par s'enthousiasmer pour une tâche qui grandit à ses yeux en importance et en dignité. Il se sent devenu le collaborateur indispensable du personnel de l'École normale elle-même.

Il faut souhaiter que cette collaboration devienne partout si régulière et si intime, que partout les deux Écoles n'en fassent plus qu'une.

L. BARONET,  
Inspecteur primaire.

