Le milieu local et l'enseignement [suite et fin]

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **42 (1913)**

Heft 18

PDF erstellt am: **04.06.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-1041361

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

LE MILIEU LOCAL ET L'ENSEIGNEMENT

(Suite et fin.)

L'intuition locale offre l'inappréciable avantage de cultiver l'esprit d'observation de l'enfant, de lui faire voir les choses, de le mettre en contact avec les réalités mêmes et non avec une reproduction, une figure quelconque. Qu'observer, si ce n'est ce que nous avons sous les yeux? Quant à la réflexion, elle n'est possible à l'enfant que sur un donné concret positif et présent, où le réel corrige de lui-même les étourderies et les erreurs ou les écarts d'imagination. Ni les descriptions, ni les tableaux, ni les collections intuitives ne pourront jamais suppléer la vision directe des objets, dans leur dimension naturelle, leur aspect, leur couleur, leur forme, leur matière, situés dans leur milieu, examinés dans les stades divers de développement ou dans leurs diverses utilisations. Aussi bien, M. Rein, professeur à l'Université d'Iéna, refusait-il, en notre présence, d'acheter pour son école de magnifiques tableaux représentant le blé, en disant : « Quand nous voulons étudier le blé, nous allons voir un champ de blé. A quoi bon le tableau, quand nous avons la chose? » Quelle intuition en effet vaudra jamais la nature directement observée, sera plus riche, plus complète, plus féconde en représentations — exactes, précises, complètes. Et ce ne sont pas seulement les réalités visibles et tangibles qui peuvent être observées et dont l'enfant acquiert une idée, mais encore les mœurs, les expressions de sentiments et d'opinions, les actions des hommes, le fonctionnement des institutions sociales et professionnelles. Celui-là ne sait ce que c'est que la peur qui n'a jamais eu peur, ni ce que c'est qu'obéir qui n'a jamais obéi, ni ce que c'est qu'aimer qui n'a jamais aimé. Le grand art de Fœrster, ce en quoi il a renouvelé l'enseignement moral, ce fut précisément d'utiliser comme donné concret de ses leçons des faits d'observation quotidienne pratiquée inconsciemment dans la famille, la rue et l'école par les élèves et qui leur apparaissaient comme des réalités vivantes et prenantes. Les préceptes qui s'appuyaient sur ce que leurs yeux avaient vu, leurs oreilles entendu, ne leur paraissaient plus appartenir à un monde irréel et ennuyeux.

Mais le milieu naturel, l'ambiance sociale, c'est bien complexe. Les relations des êtres avec leur milieu, les instruments avec leur destination, l'enfant les comprendra-t-il?

Les intuitions, naturelles aussi bien que morales, ne doivent-elles pas être présentées à l'école simplifiées, schématisées, en dehors des contingences et des complexités de la vie réelle? Certes, la réalité est complexe et changeante; mais c'est dans cette réalité que l'enfant vivra et mourra. La tâche de l'éducateur ne peut consister à l'en sortir pour le faire vivre d'une vie factice dans le monde des abstractions simplifiées et immuables. Elle est au contraire de lui faire observer son milieu, le monde naturel et social dont il fait partie, de l'initier à l'organisation des institutions qui régissent sa ville ou son village et l'emprise des mœurs qui gouvernent la vie de ceux qui l'entourent. Il doit réfléchir, raisonner et prendre parti, en face de ces réalités. Il est nécessaire, sans doute, pour qu'il réfléchisse et raisonne, qu'il soit placé dans un milieu plus calme et studieux que celui de la famille, de la rue, des excursions et des escapades; c'est pourquoi l'école a été créée. L'école revient sur l'intuition journalière, pour dégager le fond d'idées que renferment ces observations, pour analyser les impressions, juger les actes. Les tableaux, les objets du musée scolaire, les exemples, les comparaisons, les récits, sont utiles dans cette élaboration intelligente, qui le nierait? Les représentations matérielles ou imaginatives remettent sous les yeux ou la mémoire de l'enfant l'amas des observations pratiquées au cours de sa vie. L'intuition scolaire ne se substitue plus alors à la vie ambiante, mais la suppose, la représente, la fait revivre un instant, simplifiée et propice à la réflexion, à l'analyse, au raisonnement, à la résolution. Car la personnalité naissante de l'élève est invitée à prendre à l'égard du milieu l'attitude qui lui paraît la plus convenable pour y réaliser sa tâche d'homme. Le jeune adolescent se propose d'user mieux, par une culture plus intense ou plus rationnelle, des richesses que lui présente la nature qui l'entoure; d'éviter tel défaut ou tel péril moral dont il a perçu, grâce aux explications du maître, la nocivité; de prendre, comme citoyen, sa place dans l'organisme communal, d'y jouer un rôle actif et bienfaisant, et, comme chrétien, d'y remplir ses devoirs de fils respectueux de l'Eglise. Car on entend bien que nous ne prohibons pas l'intuition proprement scolaire; on ne peut donner de leçons de choses sans choses. L'intuition sensible en particulier permet de fixer les sens de l'enfant sur un point matériel, de les y concentrer; elle permet encore de maintenir, grâce à la persistance de la perception, les connaissances du milieu local ou de l'enseignement antérieur qui sont associées à l'objet de cette perception. Le tableau du

cheval rappelle et soutient les multiples souvenirs de l'enfant se rapportant à cet animal et permet l'intellection et l'élaboration didactique du concept : cheval. Sa responsabilité à l'égard de son milieu lui apparaît, sous ses multiples faces, dans cette longue et successive réflexion qu'est le travail des sept ou huit années scolaires. Nous nous plaisons à dire que si l'enseignement secondaire doit apprendre au jeune homme à réfléchir et à raisonner sur l'abstrait, l'enseignement primaire doit le faire réfléchir et raisonner sur le concret. Et ce concret n'est autre que le milieu où l'enfant, devenu homme, vivra et agira. C'est une attitude de l'intelligence, de la volonté, de la personnalité entière que le plus humble des écoliers doit prendre en face de la vie et de l'ambiance, c'est une emprise consciente et voulue du jeune homme sur son milieu, que doit provoquer l'école en l'enfant, pour lui permettre de vivre vraiment sa vie telle qu'il la doit vivre, telle qu'elle vaille la peine d'être vécue.

Nous aurons alors accompli notre tâche; nous aurons pourvu l'esprit de l'enfant de « réalités » sur lesquelles sa volonté peut s'appuyer pour agir et vivre.

Et ces connaissances demeureront, parce qu'elles touchent dans son intime la personnalité des écoliers, et par conséquent les intéressent. La mémoire ne peut garder la masse énorme des impressions qui viennent assaillir la conscience. Certes, toute impression laisse en nous une trace; mais il y a bien des chances que nous ne nous souvenions plus d'elle ou que, remémorée, nous ne la reconnaissions pas. Une sélection doit s'opérer, car les limites de notre rétention mentale ne sont pas indéfinies. Comment s'opère cette sélection ? Nous ne retenons que ce qui, à un titre quelconque, nous intéresse, ce qui, pour quelque raison, touche à notre vie. « Nous ne sommes attentifs qu'à ce que nous aimons », disent volontiers les psychologues, et notre mémoire ne conserve que ce qui a captivé notre attention. C'est pourquoi les leçons verbales, les leçons abstraites, indéterminées, laissent l'écolier indifférent, parce qu'elles lui semblent irréelles, parce qu'elles lui paraissent sans attache avec sa vie.

Or, sa vie se confond avec celle du milieu naturel et social. Tous ceux qui ont observé l'enfant savent bien que ce ne sont ni les chiffres, ni les lettres qui l'intéressent, mais les animaux et les choses qui l'entourent, les personnes avec lesquelles il est en relation. L'enseignement doit utiliser et développer cette tendance naturelle. Quel maître ne s'est aperçu du réveil qui se manifestait dans sa classe dès qu'il touchait à quelque événement local. Or, il faut que l'écolier

s'intéresse à notre leçon, y prête attention, veuille se l'approprier, prenne parti pour les directions que nous lui proposons. Tant qu'il est demeuré passif, tant qu'il n'a pas réagi à l'enseignement, celui-ci risque fort de demeurer inefficace, d'être promptement oublié. Nous connaissons le secret de faire cesser cette passivité : mettre en relation notre parole avec sa vie.

Et non seulement notre leçon demeure pleine d'intérêt pendant qu'elle traite de ce qui le touche, mais, par contamination, par expansion des sentiments, une leçon sans intérêt pour lui devient intéressante, parce qu'associée à un objet intéressant. Il suffit d'une allusion, d'un mot, pour éveiller l'attention et la maintenir active jusqu'au bout de l'heure. Il suffit de montrer, avant d'aborder l'étude du cercle, la chèvre qui tourne autour du piquet auquel elle est attachée, dans un pré voisin de l'école, pour donner de la vie et de l'entrain à toute une leçon de géométrie. Je puis endormir mes élèves en leur exposant de savantes considérations sur la monnaie. Que je dise qu'avant 1798 notre Ville et République de Fribourg battait monnaie, que le bâtiment où s'effectuait la frappe existe encore, au haut du Stalden, que je les invite à aller le voir après la classe, aussitôt les yeux brillent et la classe s'anime. Je puis les prier d'examiner les diverses monnaies en cours, leurs pays de provenance, d'apporter même, le lendemain, du billon suisse et étranger, des pièces hors de cours aussi qu'ils pourront retrouver au fond de quelque armoire paternelle. Voilà une leçon qui ne s'oubliera pas. « Si vous voulez vous assurer l'intérêt de vos élèves, nous recommande W. James, il n'y a qu'une manière de procéder : être certain, quand vous commencez à leur parler, qu'ils ont à l'esprit une idée, un quelque chose à quoi vous attacherez ce que vous allez leur dire. Il faut découvrir *en eux* une ou plusieurs idées intéressantes par elles-mêmes. Les objets nouveaux pourront alors former avec celles-ci un tout systématique et logiquement associé. » Or, nous avons dit que l'enfant ne s'analyse pas, ne s'appartient pas. Il appartient au monde qui l'entoure. Et c'est dans ce milieu naturel ou social qu'il faut chercher notre centre d'intérêt, à quoi rattacher notre leçon. Notre enseignement alors ne sera pas oublié.

Sans doute, il est des objets étrangers que l'écolier ne peut ignorer. Mais il les connaîtra et s'y intéressera par contraste avec les objets du milieu local et au moyen des représentations acquises dans le milieu local. Puis sont-ils si nombreux ? Si l'on y veut bien réfléchir, les sept huitièmes des

connaissances et des idées reposent sur des intuitions et des images que, dans notre enfance, nous a fournies notre milieu. Nous pouvons poursuivre nos études, traduire des auteurs anciens, lire de nombreux livres, en composer peut-être; nous pouvons méditer sur les plus sublimes problèmes de la pensée et de la vie, discuter avec compétence sur plus d'une question du jour; à la base de toutes ces manifestations de l'activité intelligente, nous avons biens des chances de trouver l'humble, mais inébranlable substratum des connaissances immédiates, des représentations que nous avons tirées du milieu où se sont écoulées les dix ou quinze premières années de notre existence. De ce trésor inépuisable, nous vivons toute notre vie.

Nous avons communiqué à l'enfant des réalités mentales; il y a donc des chances que nous ayons échappé au psittacisme, cette dangereuse maladie de notre enseignement primaire. Car, avec les réalités, nous donnons aussi les mots qui les expriment. Ces mots ont donc un sens net et précis; ils ont un contenu. Spencer remarque ironiquement quelque part : « Nous pouvons transmettre de bonne heure à l'enfant les formes verbales dans lesquelles nos idées sont enveloppées; et quand les maîtres l'ont fait, ils se persuadent ordinairement qu'ils lui ont transmis les idées; mais le moindre contre-examen de l'élève prouve le contraire. On découvre ou que les mots ont été logés dans sa mémoire sans la moindre compréhension de leur sens, ou que la perception de leur sens est chez lui tout à fait obscure. » Ces mots obscurs, les jeunes gens, puis les adultes, ne les emploient que trop. Ils les emploient même avec d'autant plus de prédilection qu'ils les comprennent moins, mais qu'ils les trouvent plus sonores et grandiloquents. Tout au plus entrevoient-ils une vague signification : horizon signifie loin, très loin, et cité, un groupe de maisons. Il y a longtemps que Montaigne a signalé la « piperie » des mots; depuis on a baptisé cette « piperie » d'un nom savant, le psittacisme.

Or, le psittacisme guette nos écoliers. Nos programmes sont surchargés. Leurs auteurs y ont cru devoir enfermer tout ce qu'ils jugent indispensable à l'enfant de savoir pour vivre sa vie dans notre siècle trépidant. Et tant de choses sont indispensables! Le temps manque pour présenter l'intuition avec la tranquillité convenable. Il manque surtout pour faire réfléchir l'élève sur le donné concret et lui faire élaborer lentement la réalité mentale, le concept intellectuel, qui seul a une valeur de connaissance et de culture. Faute de mieux, l'élève absorbe des mots et devient bientôt expert en ce genre

d'exercice. Comme il est docile, il récite les phrases du maître ou du livre. Il s'assimile les formules, mais non les choses. Il croit savoir et ne sait pas. Les mots sont chez lui en singulière avance sur la pensée. Il y a longtemps que Rousseau a signalé avec clairvoyance cette faute dont notre éducation souffre encore et plus que jamais. Lui, si parodoxal souvent, n'a-t-il pas émis cette vérité de pur sens commun : « Sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. » Notre langage trompe les enfants qui ne mettent point sous les mots le sens que nous y mettons, et nous sommes trompés à notre tour par la facilité qu'ils ont de répéter de mémoire les mots qu'ils ont entendus. L'enfant, on l'a dit dans une image un peu forcée, mais expressive, est en proie aux mots : « La facilité à nous payer de mots commence plus tôt qu'on ne pense. L'écolier écoute en classe le verbiage de son professeur, comme il écoutait au maillot le babil de sa nourrice... Les pensées les plus brillantes peuvent tomber dans le cerveau des enfants, ou plutôt les meilleurs mots dans leur bouche, comme les diamants du plus grand prix sous leur main, sans que pour cela ni les diamants, ni les pensées leur appartiennent : il n'y a point de véritable propriété pour cet âge, en aucun genre. » Rousseau exagère, comme souvent. Les écoliers possèdent les réalités acquises dans leur commerce avec leur milieu. Et c'est sur ces réalités que nous pouvons faire fond.

Ramenons donc le langage écrit ou parlé des écoliers, celui de leurs lectures, de leur vocabulaire, comme aussi les leçons de choses, à cette réalité vivante, concrète, intéressante qui est sous leurs yeux. Ils se laisseront moins prendre à la piperie des mots. Leur progrès en langue maternelle en deviendra d'autant plus solide et sans doute aussi leur jugement. Mais prenons garde, nous, instituteurs, de nous inspirer de la réalité quotidienne et ambiante. Ne répétons-nous pas, nous aussi, des mots que nous avons appris de nos maîtres ? N'avons-nous point confié d'emblée à notre mémoire des notions qu'à notre tour nous redisons à nos élèves sans qu'une préalable et patiente élaboration nous les ait rendues personnelles. Mais si nous sommes nous-mêmes des « verbaux », comment notre enseignement n'inclinerait-il pas au verbalisme ? Que la préparation de la classe nous oblige donc à regarder la réalité ambiante, nous force à retrouver autour de nous, dans l'observation courante, ces notions apprises autrefois, pour les présenter à l'enfant comme puisées à l'expérience et la vie.

Formulerons-nous en quelques mots nos exigences, résultat

de ce trop long exposé? Que tout l'enseignement des trois ou quatre premières années tire sa matière, sa « substantifique moelle » des institutions du milieu local, lequel, d'ailleurs, s'élargit avec l'âme et l'intérêt de l'enfant, vers la région, puis la patrie. Que toutes les branches des cours supérieurs profitent de ce que le milieu local offre d'observations et de points d'appui; qu'à ce milieu, où l'enfant grandi et mûri demeurera jusqu'à la fin, se ramènent tout naturellement les conseils, les directions du maître, que celui-ci y adapte la doctrine de vie qu'il faut communiquer à l'enfant pour qu'il y vive sa vie d'homme pleinement et qu'il atteigne sûrement sa destinée de chrétien.

L'enseignement du maître alors sera solide, efficace, parce que concret et déterminé. L'enfant est comme un jeune arbuste qui ne peut prendre sa solidité que du sol qui l'a fait naître et où il s'enracine; il ne peut tenir que de lui sa force de résistance et sa valeur de productivité.

E. Dévaud.

CONFÉRENCE GÉNÉRALE D'AUTOMNE

du VIIme arrondissement

Cette conférence a eu lieu, le 29 octobre, dans la salle très agréablement parée de fleurs naturelles de l'école supérieure des filles de Semsales.

Prière, appel nominal, lecture du protocole de la dernière assemblée, tels sont les premiers actes de cette séance. Notre dévoué inspecteur a lu ensuite un intéressant article de journal sur la question qui ne doit jamais être perdue de vue : l'éducation de l'enfance. Tous les systèmes d'éducation s'écroulent, sauf celui qui a l'idée religieuse pour fondement. L'école neutre crée le criminel. La religion seule fait la vraie civilisation. Le maître qui sape la croyance en Dieu, à l'immortalité de l'âme, accomplit la plus néfaste des besognes. L'enfant qui lui est confié n'a rien pour le retenir sur la pente du mal, et, à l'occasion, devient pour ses semblables pire que le fauve le plus déchaîné. Ce ne sont point là des rêveries de pessimiste ; les journaux relatent trop souvent des crimes atroces commis par des enfants ou des adolescents, et qui ont leur cause dans l'enseignement sans Dieu ou contre Dieu.

Instituteurs catholiques, nous devons user de notre influence pour inculquer à nos élèves de fortes convictions religieuses. Une de nos tâches les plus chères doit être la formation de la conscience et l'éducation de la volonté. Formons des âmes droites, des caractères solides. Prêchons sans cesse par l'exemple et la parole la communion fréquente et quotidienne. La table est servie, l'invitation pressante est adressée,