Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 31/1940 (1940)

Artikel: La méthode des centres d'intérêt
Autor: Aubert, Paul / Viret, Edm.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112769

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La méthode des centres d'intérêt.

Comment nous concevons les centres d'intérêt.

Il s'agit de préciser dès l'abord ce que nous entendons par « centre d'intérêt », car cette expression peut s'interpréter de façons assez diverses. Disons immédiatement que nos centres d'intérêt n'ont que peu de points communs avec les quatre grands centres qui correspondent aux quatre besoins vitaux (besoin de se nourrir, besoin de lutter contre les intempéries, besoin de se défendre contre les dangers divers et besoin de travailler et de produire) dont le Dr Decroly a fait la base de sa méthode. Nous croyons en effet — et l'expérience confirme pleinement cette idée — que des centres si amples, si vastes, qui occupent une classe pendant une année entière, amènent inévitablement une lassitude croissante au bout d'un certain temps. D'autre part, la nécessité de ne négliger aucune notion essentielle dans le programme de travail de l'année oblige à grouper des matières tellement diverses autour du centre, à étendre et multiplier tellement les ramifications qui partent du même tronc, que l'unité et l'idée-pivot se trouvent finalement submergées sous une complexité inévitable. A force de s'éloigner du centre, les liaisons deviennent artificielles et fragiles ; les bénéfices de la concentration disparaissent et les inconvénients en sont accrus. Enfin, sans vouloir contester la possibilité de distribuer l'activité humaine dans les quatre grandes divisions universelles du Dr Decroly (et encore ferions-nous une réserve, car nous croyons que l'être humain n'a pas que des besoins matériels et qu'un cinquième grand besoin, le besoin moral d'aimer et de servir — et par là, de se grandir — devrait s'ajouter aux quatre premiers), nous pensons qu'il y a là avant tout une idée abstraite, une idée d'adulte. Ces centres sont trop généraux, trop synoptiques pour éveiller l'intérêt d'enfants de neuf ou dix ans.

Pour nous, la tâche nous apparaît plus simple et plus directe. Il suffit de distribuer la substance du plan d'études en centres d'intérêt beaucoup plus restreints, beaucoup plus modestes, tirés de la « réalité vitale qui entoure l'écolier », pour employer l'excel-

lente expression de M. Dévaud, autrement dit, de l'ensemble des circonstances au milieu desquelles l'enfant vit, agit, regarde, observe, pense, parle, aime, souffre...

On sait que le système des centres d'intérêt présente le gros avantage de créer des associations fortes autour d'une idée-pivot, de donner à l'esprit la précieuse habitude du travail concentré et suivi et de lutter ainsi contre cette fâcheuse dispersion de la pensée et de l'effort dont chacun se plaint aujourd'hui. La concentration remédie heureusement au manque d'unité et de cohésion du plan d'études qui répartit la matière en disciplines diverses, suivant chacune une voie indépendante, sans souci de liaison, de telle sorte que les écoliers doivent sans cesse passer d'un sujet à un autre qui n'a ordinairement pas le moindre rapport avec le précédent. Ce morcellement de l'enseignement fait perdre du temps en perpétuelles mises en train, amène l'éparpillement de l'attention et la fugacité de l'intérêt qui est sollicité sur des faits ou des idées trop hétérogènes.

Quand la méthode des centres d'intérêt ne présenterait que cet avantage de la concentration de la pensée et de l'effort, elle serait déjà extrêmement intéressante, surtout pour les classes inférieures de l'école primaire où l'ordre pédagogique importe plus que l'ordre logique et où il n'est plus nécessaire que les notions soient classées systématiquement en disciplines possédant chacune son objet précis et sa méthode propre, mais les centres d'intérêt présentent encore un autre avantage précieux et fécond sur lequel les adeptes eux-mêmes de la méthode n'ont pas suffisamment insisté : c'est de pouvoir fonder véritablement l'enseignement sur la réalité concrète et vivante du milieu ambiant.

La méthode des centres d'intérêt permet, sans se payer de mots, d'alimenter l'enseignement aux sources de l'observation et de la vie, parce que toutes les leçons viennent se greffer sur des troncs qui plongent leurs racines dans la réalité substantielle et solide qui entoure l'enfant. Comment peut-on fonder l'étude du langage et du calcul, par exemple, sur l'observation sensorielle en maintenant durant les premières années de l'école élémentaire un cloisonnement rigide entre les diverses branches du programme ? C'est une gageure vouée à un échec inévitable ! Si l'on veut donner la connaissance des choses avant celle des mots, si le contact avec la réalité doit précéder le savoir livresque, si la connaissance sincère doit écarter le verbiage superficiel et trompeur, il faut partir du milieu qui s'offre à l'enfant, c'est-à-dire des choses et des phénomènes qui l'entourent. L'observation, les leçons de choses constituent donc forcément la première étape, le travail de fondation sur lequel pourront s'édifier des leçons d'élocution,

de vocabulaire, de rédaction, de calcul, etc., comme nous l'exposerons plus loin dans des exemples détaillés.

Enfin, n'oublions pas que le but de l'école n'est pas seulement de fournir des connaissances solides et utiles ainsi que les techniques indispensables à la vie ; l'école doit viser plus haut et plus loin. Les enfants qui nous sont confiés sont des êtres délicats et sensibles qui doivent trouver à l'école un milieu où ils pourront s'épanouir, développer leurs aptitudes, cultiver leurs facultés, révéler des virtualités, des possibilités que l'éducateur doit savoir encourager et bien orienter pour faire de ses élèves des hommes forts et bons, des hommes capables de servir, chacun dans sa sphère, si modeste soit-elle. Il s'agit donc bien du pouvoir de l'écolier que l'école doit déceler, cultiver et développer ; non pas seulement le savoir, mais surtout le pouvoir, et le pouvoir dans le sens du bien. Pour cela, il faut faire appel à l'affectivité de l'enfant ; il faut savoir mettre de l'enthousiasme, de la poésie, de l'amour dans ce qu'on observe et ce qu'on étudie. L'intérêt doit être soutenu par une pensée généreuse. L'étude du centre d'intérêt sur les oiseaux du jardin, par exemple, n'a pas atteint pleinement son but si elle n'a fait que donner un certain nombre de connaissances zoologiques auxquelles on a rattaché des leçons de français, de dessin, de calcul ou d'autre chose ; il faut encore que les enfants aient ressenti de la sympathie, de l'affection pour ces frères inférieurs, il faut qu'ils aient senti la nécessité de les protéger, qu'ils trouvent de la joie à les mieux connaître, à participer à leur vie, même lorsqu'on a abandonné depuis longtemps ce centre d'intérêt en classe. Quand plusieurs mois après, le maître a la profonde satisfaction de voir ses élèves continuer à s'intéresser aux oiseaux et à les aimer, il sait que le but est atteint. Il n'a pas fait seulement du travail scolaire, il a créé de l'humain.

Là encore, la méthode des centres d'intérêt qui part de l'étude du milieu se révèle heureuse et féconde, car il est relativement aisé de faire appel au cœur de l'enfant, et non seulement à son cerveau, quand on cherche la substance de l'enseignement dans le lieu natal où la vie et les choses sont familières à l'enfant, où il vit lui-même, où tant de liens affectifs le rattachent à tout ce qu'il peut voir, connaître, comprendre et aimer [1].

En pratiquant de la sorte, le maître a l'heureuse surprise de

[1] Cf. LOUIS MEYLAN : « Une institution ne mérite le nom d'humanités que dans la mesure où elle informe la personne totale. Il en résulte d'abord que l'école, bien qu'elle soit moins propre à cultiver en l'enfant la sensibilité et le sens social (que les facultés intellectuelles), doit cependant s'appliquer à le faire dans toute la mesure de son pouvoir, et, du moins, ne rien tolérer qui aille à l'encontre de cette indispensable information. » (*Les humanités et la personne*, p. 76.)

constater que les élèves considérés comme faibles, ceux que l'école livresque et abstraite classe un peu sommairement parmi les cancres, ne sont pas ceux qui font les observations les moins intéressantes ; et l'on voit souvent les derniers de la classe rivaliser avec les premiers dans la recherche de notations, de documents, d'objets qui alimentent le centre d'intérêt. En somme, on peut dire que pour tout ce qui concerne l'observation du donné concret et de la vie, l'information spontanée ou dirigée et les exercices d'application où l'élément moteur et concret reste prépondérant (constructions, dessins, croquis, chants, etc.), il n'y a pas de bons et de mauvais élèves. Tous apportent la même ardeur, le même entrain joyeux dans leur travail. Bien entendu, la diversité des aptitudes intellectuelles se fait tout de même sentir lorsqu'on passe à l'étape de la réflexion et de l'élaboration intellectuelle des idées. A ce moment, il est aisé de prévoir deux ou trois degrés dans la difficulté des exercices d'élaboration et d'application et de réserver aux élèves les mieux doués certains travaux faisant appel à toutes les ressources de leur intelligence, tandis que les élèves plus faibles seront occupés à des revisions nécessaires ou à des travaux gardant un contact plus direct avec le donné concret.

Bien appliquée la méthode des centres d'intérêt résout le problème de la sélection dans les classes inférieures de l'école primaire ; elle fait voir que cette sélection est pour le moins inutile lorsque l'école place au premier rang de ses préoccupations le développement de toutes les virtualités favorables de l'enfant. L'école primaire n'est pas un « service de contrôle où l'on trie les élèves »[1] en vue des examens d'orthographe et d'arithmétique pour l'admission dans les établissements secondaires ! Le centre d'intérêt bien compris se développe comme une plante dont la sève nourricière est assimilable par tous les élèves de la classe. (Il va sans dire que nous ne parlons pas ici des enfants déficients qui relèvent des classes spéciales.) Cette plante plonge ses racines dans le terreau riche du milieu ambiant ; son tronc et ses branches maîtresses constituent l'armature solide accessible à tous, tandis que les rameaux les plus aériens, les plus délicats, sont réservés aux plus habiles grimpeurs, à ceux dont la tête est suffisamment solide. Elèves faibles, moyens et forts sont conviés à un effort joyeux que chacun a la possibilité de pousser jusqu'aux limites fixées par sa nature, sans souci d'une classification arbitraire qui se fonde en trop grande partie sur la mémoire et qui ignore tant d'éléments constitutifs de la personnalité enfantine. C'est l'appréciation de ces éléments, qui joueront parfois un rôle déterminant

[1] Dr Hugo Oltramare : *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, année 1938, page 67.

lorsque l'enfant sera devenu un adulte, qu'on ne trouve pas dans les notes chiffrées des bulletins scolaires et que l'éducateur doit pourtant s'efforcer d'intégrer dans le jugement qu'il porte sur ses élèves.

Les limites de la méthode des centres d'intérêt ; les écueils qu'il faut éviter.

Nous abuserions nos lecteurs et nous-mêmes si nous présentions la méthode des centres d'intérêt comme une méthode parfaite et définitive, exempte de points faibles et d'inconvénients. Nous savons bien que cela n'existe pas et que toute méthode pédagogique, si solides qu'en soient les bases, quelque riches et féconds qu'en soient les résultats, doit sans cesse repasser par le creuset de la critique et de l'expérience.

Une pratique déjà longue de cette méthode dans des classes de formation assez diverse, allant de la première à la cinquième année des écoles primaires de Lausanne, nous a permis d'en voir clairement certains dangers et d'en fixer au moins approximativement les conditions et les limites.

Voyons tout d'abord dans quelles classes les centres d'intérêt peuvent s'employer avec succès. Il nous paraît de toute évidence que la méthode convient particulièrement aux premières années de l'école élémentaire, alors que tout l'enseignement peut et doit se fonder sur des données concrètes, sur l'observation directe et sur l'activité motrice. Dans ces premières classes, le programme est encore très simple, le cloisonnement entre les diverses disciplines peut se supprimer facilement parce qu'aucune d'elles ne fait l'objet d'une étude vraiment systématique. L'essentiel est de fournir à l'enfant des notions directes, cohérentes et rattachées à la réalité sensible. Au fur et à mesure que le programme s'étend et se perfectionne, la difficulté d'en ordonner les matières par centres d'intérêt augmente, c'est pourquoi nous pensons que pour le degré supérieur de l'école primaire et pour les écoles secondaires les avantages de la méthode deviendraient inférieurs aux inconvénients [1]. Il arrive un moment où la nécessité de grouper les faits de même nature selon un ordre logique et progressif oblige le maître à spécialiser son enseignement branche par branche. Un cours d'algèbre, par exemple, ne peut être qu'autonome, de même qu'un cours d'anglais ou de comptabilité en partie double. Bien qu'il soit difficile d'indiquer de façon précise la limite où l'appli-

[1] Signalons à cet ordre d'idées les intéressants essais de « Konzentrations Woche » faits à l'école normale évangélique de Zurich. Cf. KONRAD ZELLER : *Neubau der Mittelschule* (Zwingli-Verlag, Zurich 1938).

cation de la méthode des centres d'intérêt ne paraît plus avantageuse, nous dirons pour fixer les idées qu'elle nous semble convenir admirablement aux degrés inférieur et intermédiaire de l'école primaire, autrement dit aux cinq premières années du programme vaudois. Au delà, il vaut mieux l'abandonner, quitte, bien entendu, à continuer d'appliquer le principe de la concentration et de la liaison entre les branches dans toutes les circonstances où cela peut se faire sans nuire à l'ordre méthodique des diverses disciplines. Nous pensons d'ailleurs que même au degré moyen, il convient de se garder de tout fanatisme et que si l'on n'a pas trouvé le moyen de rattacher naturellement telles ou telles notions au centre d'intérêt, il vaut mieux les traiter à part plutôt que de créer à tout prix une liaison qui deviendrait artificielle et sans valeur. Inversément, il va sans dire qu'on peut, si l'occasion s'en présente, reprendre la forme des centres d'intérêt pour certaines matières du degré supérieur. Ainsi, nous pensons que l'introduction à l'instruction civique ne peut être mieux traitée qu'en étudiant sous l'idée de « notre commune » toute une moisson de notions concrètes concernant la géographie, l'histoire, le folklore, l'économie, la vie et l'organisation du village ou de la ville où l'enfant vit.

Le danger le plus sérieux que présente une application maladroite de la méthode des centres d'intérêt consiste dans une certaine incohérence du programme parcouru, dans un certain désordre des connaissances données aux élèves. Il ne faut pas que sous prétexte de grouper les leçons autour d'idées-pivots, on traite de n'importe quoi, n'importe quand ! *Plus on s'affranchit des manuels pour donner un enseignement concret et vivant, plus on doit savoir exactement ce que l'on fait et où l'on va,* sinon le maître court le risque de s'attarder en des centres d'intérêt qui le mèneraient trop loin et de laisser de côté, faute de temps ou faute d'ordre, des notions indispensables. Voici ce qu'écrit très justement à ce sujet Mlle Schalk, institutrice, dans un rapport présenté lors de la conférence pédagogique du Cercle de Lausanne en 1938 : « Un danger nous guette là : nous risquons de pousser trop loin, de nous attarder à des détails techniques ou secondaires... Rendre son enseignement attrayant, c'est bien ; le rendre attrayant et fructueux dans le cadre du programme à accomplir, en visant constamment le but final, c'est mieux ».

Centre d'intérêt, on le voit, n'est pas synonyme de centre de fantaisie. Dans un plan annuel de travail, le maître doit s'assurer que *toutes les notions essentielles du programme* seront comprises dans les centres d'intérêt successifs qui occuperont la classe ; s'il éprouve des difficultés à y arriver intégralement, ce qui est possible, surtout pour un débutant, qu'il note soigneusement les matières à traiter mois après mois en dehors des

centres d'intérêt. En d'autres termes, le maître devra se fixer une ligne directrice bien déterminée et un plan de travail soigneusement équilibré comportant les contrôles et les revisions nécessaires. Nous insistons aussi sur ce dernier point car il est facile, dans l'enthousiasme et l'entrain créés par les centres d'intérêt, d'être tenté d'aborder constamment du nouveau sans consacrer le temps suffisant aux répétitions et aux exercices destinés à faire acquérir les automatismes indispensables.

Nous montrerons plus loin comment on peut distribuer la matière d'une année du programme de façon à éviter toute lacune et tout désordre dans l'enseignement. Empressons-nous d'ajouter que ce qui importe en toute cette affaire, ce n'est pas la lettre du programme, mais l'esprit qu'on apporte dans son application. C'est devenu un lieu commun de critiquer les programmes, de proposer des allégements et des modifications diverses ; beaucoup de ces critiques sont justifiées, au moins partiellement, mais nous ne nous faisons guère d'illusions sur les résultats pratiques apportés par de simples changements rédactionnels. Le programme est un guide nécessaire, mais l'essentiel se trouve dans son interprétation et dans l'esprit qui crée la méthode. De même qu'un peintre, selon ses talents, peut créer un chef-d'œuvre ou une croûte avec le même sujet, les mêmes couleurs et les mêmes pinceaux, un maître d'école peut donner un enseignement remarquable ou déplorable en suivant le même programme [1].

« La méthode des centres d'intérêt convient peut-être très bien aux classes urbaines qui ne comptent qu'une ou deux années d'études, mais il est impossible de l'employer dans les classes villageoises à plusieurs degrés où l'on doit enseigner simultanément jusqu'à huit programmes différents ! » Voilà une remarque que nous avons entendue plus d'une fois. L'objection est sans doute de taille, mais nous croyons toutefois que si l'on examine le problème de près, on s'apercevra bientôt que les difficultés d'application des centres d'intérêt dans ces classes sont plus apparentes que réelles. Nous connaissons une classe mixte à six divisions où le maître déclare que sa tâche s'est simplifiée depuis qu'il répartit son programme en centres d'intérêt. Chacun sait que la grande difficulté dans les classes à plusieurs degrés est de savoir partager son enseignement de manière que les divers groupes d'élèves reçoivent chacun à leur tour des leçons orales

[1] Cf. Louis Meylan. « On a tort de considérer le problème des programmes comme le programme central de la pédagogie... Ce qui importe, ce n'est pas tant les matières qu'on enseigne... c'est l'esprit dans lequel ces matières sont présentées et ces disciplines pratiquées. » (*Les humanités et la personne*, p. 194-195.)

pendant que le reste de la classe est occupé à des travaux écrits. Le travail et l'enseignement du maître se trouvent ainsi extraordinairement morcelés ; instinctivement, les maîtres luttent contre ce fractionnement excessif de leur activité en réunissant toutes les fois qu'ils le peuvent deux divisions ou plus pour la même leçon. Or, la méthode des centres d'intérêt, par la liaison qu'elle établit entre les diverses notions et par la possibilité qu'elle donne, lorsque le travail d'observation sur un sujet est fait, de pousser à des degrés divers les exercices d'élaboration et d'application, permet, avec un peu d'habitude, de grouper assez facilement le travail de plusieurs divisions autour des mêmes centres. La liste de ceux-ci est suffisamment riche pour qu'on puisse amener de la variété d'année en année tout en traitant les matières du programme. La travail en classe n'est pas plus compliqué : il est même simplifié puisque deux ou trois divisions peuvent cheminer ensemble pour les leçons essentielles, le travail pour chacune de ces divisions ne présentant que des différences de degré et non pas de nature. Ce qui sera peut-être plus difficile, surtout au début, c'est la préparation du maître qui devra posséder une vision claire de la répartition de tout son programme en centres d'intérêt, en même temps que l'art de doser progressivement par année d'études le travail rattaché à chaque centre.

Ceci nous amène à faire un aveu en toute franchise : la méthode des centres d'intérêt n'est point faite pour les maîtres qui ont peur de l'effort. Si vous n'avez point le goût de méditer de temps à autre sur votre enseignement, si vous n'aimez point chercher à vous documenter journellement, combiner de la « belle ouvrage », si vous n'éprouvez pas le besoin de créer l'enthousiasme chez vos élèves, laissez de côté cette méthode ; suivez docilement vos manuels page après page, calculez régulièrement vos moyennes et ne manquez pas, comme il convient, de vous lamenter sur la faiblesse de votre classe... Qu'on nous pardonne de plaisanter un peu et surtout, qu'on ne se méprenne point sur le sens de ces lignes : nous savons qu'on peut être un maître de premier ordre sans pratiquer la méthode des centres d'intérêt ; nous avons simplement voulu souligner le fait que l'emploi judicieux de cette méthode exige indéniablement de solides qualités de la part du maître : une grande conscience dans la préparation du travail, du bon sens, de la clarté et de l'ordre dans les idées et surtout de l'amour pour son métier, ce dernier mot étant pris avec tout ce qu'il contient de noblesse et de beauté. Est-ce trop demander ? Nous ne le croyons pas. Ceux à qui le pays confie l'éducation de la jeunesse occupent des postes d'honneur. Leurs qualités doivent être à la mesure de leurs responsabilités.

Les étapes du centre d'intérêt.

La méthode Decroly, que Mlle Hamaïde [1] et Mlle Flayol [2] ont exposée dans des ouvrages remarquables qui ont eu la pleine approbation de l'éminent pédagogue belge, établit trois étapes dans le développement du centre d'intérêt : l'observation, l'association et l'expression. Dans l'idée du Dr Decroly, ces étapes doivent correspondre aux trois étapes principales de l'activité mentale, la perception (ou réception), l'élaboration et l'expression.

Voici comme le Dr Decroly conçoit le travail de la première étape : « Les exercices d'*observation* consistent à faire travailler l'intelligence sur les matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire par les sens de l'enfant, en tenant compte des intérêts latents de celui-ci et en associant à ce travail à la fois l'acquisition du vocabulaire et, par la suite, des éléments sur lesquels porteront la lecture et l'écriture, ainsi que des exercices de comparaison dont une partie servira d'occasion de calcul, enfin des exercices de jugement, aboutissant à fournir à la mémoire un bagage d'idées à conserver. » (Cité par Mlle Flayol.) En somme, l'observation doit permettre à l'enfant de prendre un contact direct avec la réalité et d'acquérir tout ce que ses sens et son expérience immédiate peuvent saisir.

Le terme d'*association* qui désigne la deuxième étape n'est pas très clair, comme l'a fait remarquer justement M. Dévaud [3]. Le travail d'association a pour but de compléter et d'élargir les données de l'observation directe. Tout n'est pas directement observable et sensible ; d'autre part, l'enfant éprouve la curiosité de savoir si des faits pareils à ceux qu'il a observés se retrouvent ou ne se retrouvent pas ailleurs, dans d'autres pays, sous d'autres latitudes ou encore à d'autres époques. Ces associations dans l'espace et dans le temps amènent donc à l'étude de la géographie et de l'histoire. Elles exigent aussi, puisque les faits ne sont plus observables, l'emploi de documents de seconde main comme l'image, les cartes, l'exposé du maître, le film, les textes, les livres.

M. Dévaud propose le terme d'information plutôt que celui d'association. Le terme est sans doute meilleur, en tout cas plus précis, mais il ne nous satisfait pas entièrement, nous dirons plus loin pourquoi.

La troisième étape est l'*expression*. C'est le stade où l'enfant apprend à exprimer par des mots, par des phrases, par la rédac-

[1] A. Hamaïde : *La méthode Decroly* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel).
[2] E. Flayol : *Le Docteur O. Decroly, éducateur* (Nathan, Paris).
[3] E. Dévaud : *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, p. 32. (Librairie de l'Université, Fribourg.)

tion, par le dessin, le modelage ou les constructions diverses, ce qu'il a observé ou senti. C'est l'étape essentielle pour l'enrichissement de la langue, car l'expression se précise, se complète ou s'affine par la lecture, la récitation, la mémorisation, le chant, la rythmique et par l'acquisition des techniques indispensables : grammaire, orthographe et écriture.

Telles sont ces trois étapes qui peuvent se résumer dans ces trois « slogans », comme on dit aujourd'hui : sentir, penser, exprimer et agir.

Dans l'exposé théorique de la méthode Decroly, une certaine liaison, un pont paraît manquer entre l'association ou information et l'expression : c'est un certain travail d'élaboration, d'exercice du jugement et de la pensée, de réflexion, que Mlle Hamaïde n'a d'ailleurs pas oublié (elle en parle à plusieurs reprises), mais qui n'apparaît pas nettement dans les termes d'association et d'information. Nous allons donc essayer de préciser et de clarifier ce que le plan decrolyen présente d'un peu vague, surtout dans sa partie médiane.

* * *

Le plan général fixé par le Dr Decroly nous paraît indiscutable ; il est fondé sur des données les plus sûres de la psychologie et correspond d'ailleurs à ce qu'ont dit de l'acquisition et de l'assimilation des connaissances les plus grands pédagogues de tous les temps.

Au reste, un tel plan est surtout destiné à fixer les idées et à donner un schème clair et synoptique de la méthode, mais il est évident que dans l'application pratique, il n'y a pas de plan rigide et absolu qui tienne. Les divers stades s'interpénètrent sans cesse, chevauchent côte à côte souvent, permutent parfois certains de leurs éléments. C'est ainsi, par exemple, que l'expression libre et spontanée doit accompagner l'observation dès le début, que des croquis, des dessins, des exercices de construction peuvent être placés en première étape, etc. On le voit, le système doit demeurer constamment d'une grande souplesse ; il doit s'adapter aux nécessités pratiques et aux circonstances particulières qui ne seront jamais exactement pareilles en passant d'un centre d'intérêt à un autre. Toutefois, il est un point sur lequel la méthode ne souffre pas d'exception, si l'on ne veut pas la dénaturer. C'est le point de départ qui ne peut être que l'*observation*.

L'expérience nous a montré que l'observation peut même commencer avant que le centre d'intérêt soit abordé en classe. Le maître annonce quelques jours à l'avance que la classe s'occupera prochainement de tel ou tel sujet, par exemple, des oiseaux de nos jardins et de nos parcs ; il invite ses élèves à faire ses observations, à répondre à certaines questions, à réunir de la

documentation et à apporter en classe tout ce qui pourra servir à l'étude de ce sujet. Ce procédé éveille l'intérêt des élèves ; il suscite aussi très souvent celui des parents, ce qui est tout bénéfice pour la liaison entre l'école et la famille, et surtout, il permet à l'enfant de faire un certain nombre d'acquisitions tout à fait personnelles qui le mettent en appétit d'en savoir davantage. On ne se figure guère le nombre et la richesse des observations et des documents qu'une classe habituée à ce mode de faire peut apporter au maître avant même que le travail proprement dit ait commencé en classe. Nous aurions donc là une sorte d'introduction à la grande étape de l'observation que nous pourrions dénommer : *observations et recherches personnelles des élèves.*

Les derniers travaux du centre d'intérêt précédent étant terminés, le nouveau sujet est abordé en classe. Les élèves sont préparés par leurs acquisitions personnelles ; l'*observation directe* sous la conduite du maître commence ; l'enfant est mis en contact avec les faits, les phénomènes et la réalité sensible qu'on observe dans le parc, dans la forêt, au bord de l'étang, chez soi, dans un atelier, chez le boulanger, à la gare ou enfin en classe, où l'on a apporté des plantes, des animaux, des objets divers, etc.

A cette observation directe qui doit être aussi riche que possible, qui éveille l'enthousiasme des élèves si le maître sait s'enthousiasmer lui-même, se rattache tôt ou tard l'*observation indirecte*, celle que le Dr Decroly comprend sous le terme d'association et M. Dévaud sous celui d'information. Il s'agit de compléter, d'enrichir l'apport de l'observation directe ; les élèves en éprouvent un impérieux besoin. C'est le moment d'examiner, d'étudier et de choisir des images, des coupures de journaux, des textes divers, de travailler avec la table à sable, la carte, les documents historiques ; c'est le moment de rattacher au centre les leçons de géographie ou d'histoire qui s'y rapportent tout naturellement.

L'utilisation de tout le donné fourni par l'observation directe et complété par l'observation indirecte qui sont les deux sources nourricières de tout l'enseignement nous amène insensiblement, sans qu'il y ait possibilité, semble-t-il, de marquer l'instant précis du passage, à la deuxième grande étape que nous appellerons l'*élaboration des connaissances*. C'est le moment où l'on fait surtout appel à la réflexion de l'élève, à sa faculté de comparer, de discuter, de critiquer, de juger, pour tirer des notions fournies par l'observation directe et indirecte quelques idées générales simples et nettes résumant un certain acquis sur lequel on pourra désormais compter.

Nous appellerions volontiers la troisième étape celle de l'expression si ce terme ne désignait pas un travail qui est déjà intimement uni aux deux premières étapes. D'autre part, cette troisième étape contient aussi une idée d'*application* des notions acquises

et d'utilisation du savoir. En d'autres termes, l'élève doit, dans cette étape, apprendre spécialement à exprimer ce qu'il a observé et pensé, étant bien entendu que cette expression accompagne constamment l'observation et le raisonnement, mais qu'elle fait l'objet d'une étude particulière à ce stade. C'est donc l'étape où l'exercice le plus difficile de l'école primaire, l'expression écrite, la rédaction, représentera un sommet et un aboutissement, l'expression concrète par le dessin (et le modelage) venant l'illustrer, la soutenir et la préciser. Les besoins de l'expression rattachent à ce stade l'étude des techniques, la grammaire et l'orthographe en particulier, de nombreuses leçons de lecture, de récitation et de chant. Y a-t-il un terme qui puisse résumer sans le trahir tout le contenu de ce troisième stade ? Nous ne le croyons pas, c'est pourquoi nous lui donnerons le double titre d'*expression et d'application.*

* * *

Y a-t-il encore une quatrième étape ? Non, si l'on s'en tient au travail scolaire, oui, si l'on estime comme nous que le but du centre d'intérêt n'est pas atteint si le travail et l'intérêt de l'élève s'arrêtent en même temps que les derniers travaux d'application en classe. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, si tout le travail compris dans ces trois étapes n'a pas eu pour seul objet l'acquisition de connaissances nouvelles, si l'on a eu soin tout au long des leçons successives de faire aussi appel à l'affectivité de l'élève, si l'on a saisi toute occasion d'éveiller et de cultiver son amour du beau et du bien, quelque chose de plus que des acquisitions même très utiles ou très intéressantes doit résulter de l'effort du maître : une persistance de l'intérêt de l'enfant pour le sujet étudié et un certain enrichissement de sa personne. Des enfants qui ne continuent pas à s'intéresser aux grands arbres du parc après qu'on en a fait l'objet d'un centre d'intérêt, qui voient sans émotion les ouvriers en abattre pour construire quelque grande caserne locative, n'ont pas été touchés dans ce qu'ils ont de plus profond. Le but technique du centre d'intérêt a peut-être été atteint, mais son but plus noble, plus lointain, qui est proprement humain, ne l'a pas été.

* * *

Pour nous résumer, voici le plan général que nous adopterons pour nos centres d'intérêt :

I. *Observation.*

a) Observations et recherches personnelles faites préalablement par les élèves.

b) Observation directe, dirigée par le maître.
c) Observation indirecte, information.

II. *Elaboration des connaissances.*

Réflexion, comparaison, jugement. Idées générales. Résumés.

III. *Expression et application.*

Expression concrète et abstraite. Technique du langage. Récitation, chant, arts.

Applications pratiques et utilisation des connaissances acquises.

IV. *Prolongement du centre d'intérêt.*

Persistance de l'intérêt individuel des élèves pour les objets étudiés. Enrichissement de la personne. (Culture et valeur morale.)

Ce schéma doit être pris pour ce qu'il est ; il n'implique aucune rigidité, aucun fanatisme. Il donne le fil directeur d'une méthode qui, comme toutes les autres, vaut avant tout par la personnalité et la foi de celui qui l'applique. La quatrième étape, en particulier, est extrascolaire ; elle ne comporte aucune leçon, elle variera d'enfant à enfant, elle sera difficilement contrôlable. Et pourtant, elle constitue bien le véritable critère qui permet de juger la valeur de tout l'enseignement qui s'est donné au cours des trois premières étapes.

La durée et l'étendue des centres d'intérêt.

Nous avons déjà dit pourquoi nous rejetons les vastes centres d'intérêt du Dr Decroly ; nous croyons en effet qu'un centre d'intérêt doit avant tout mériter son appellation, c'est-à-dire qu'il doit éveiller et soutenir l'intérêt de l'enfant en groupant les travaux et les préoccupations autour d'un thème central simple et concret. Si l'intérêt s'émousse, se perd, parce que la liaison avec l'idée-pivot est devenue trop ténue, ou parce que, pour une raison ou pour une autre, le sujet même du centre ne donne point ce qu'on en espérait, il vaut mieux ne pas insister et passer à autre chose. Il est évidemment difficile de fixer de façon précise le temps à consacrer à l'étude d'un centre d'intérêt ; il peut varier selon les circonstances d'une à deux semaines à un ou deux mois. Nous pensons qu'au degré inférieur, il n'est pas prudent d'occuper les élèves plus de trois semaines autour d'un centre d'intérêt simple ; au degré moyen où l'intérêt peut se soutenir plus longtemps, on peut arriver à six ou huit semaines, mais nous estimons que ce dernier chiffre est un maximum que des maîtres même très ingénieux n'auraient aucun avantage à dépasser. Il va sans dire que plusieurs centres d'intérêt peuvent se succéder et se grouper

eux-mêmes autour d'une idée plus vaste, plus générale qui pourra constituer le thème général de l'activité de la classe pendant plusieurs mois.

C'est ainsi, par exemple, que le vaste sujet de l'automne fournit à Mlle Geneux, de Ste-Croix, en deuxième année de degré inférieur, cinq centres d'intérêt qui sont en quelque sorte les diverses pièces de la même sonate :

a) Les fruits et les légumes de l'automne.
b) L'automne, saison des feuilles mortes.
c) La saison des graines.
d) Les animaux avant l'hiver.
e) La chasse.

Chacun de ces centres occupe la classe environ deux semaines, ce qui fait une dizaine de semaines pour l'ensemble, mais l'automne est un sujet déjà trop vaste, trop vague, pour qu'il constitue un véritable tronc auquel puissent se rattacher les diverses branches ; il y a trop de choses à voir, à observer, le sujet est trop riche pour le prendre tel quel : il a fallu le subdiviser en parties plus simples, plus concrètes, qui puissent fournir comme base un champ plus limité et plus précis à l'observation. C'est donc dans ce sens que les centres d'intérêt doivent rester simples, quitte au maître à les rattacher à une idée plus générale qu'il a choisie d'avance.

Il va sans dire aussi que le centre d'intérêt doit s'adapter à l'âge et au degré de développement de l'enfant. Au fur et à mesure que les élèves grandissent ou que l'on avance dans le programme, les centres d'intérêt peuvent gagner en étendue et en profondeur. Il faut y introduire petit à petit des notions plus difficiles et plus abstraites ; il faut que la part de coopération, de travail personnel de l'enfant augmente peu à peu et faire appel de plus en plus à sa réflexion, à son jugement et à un véritable effort de concentration.

Avec les enfants suffisamment entraînés, le maître guide, suggère, encourage, excite l'ardeur au travail, ranime la flamme qui baisse... Il faut que l'élève apprenne à se débrouiller seul, qu'il sache se tirer d'affaire devant des besoins divers et nouveaux, de manière que lorsqu'il passera dans une autre classe, dans les écoles primaires supérieures ou secondaires, par exemple, il puisse rapidement s'adapter aux exigences d'autres programmes et d'autres méthodes.

Comment débuter avec la méthode des centres d'intérêt.

Nous ne conseillerions pas au maître qui n'a encore aucune pratique de cette méthode de débuter en décidant, après s'être

documenté avec soin, qu'à partir de telle date, au commencement de l'année scolaire par exemple, il va distribuer son programme en un certain nombre de centres d'intérêt successifs autour desquels il va grouper toutes les leçons. Il vaut mieux être plus prudent et plus modeste. La pratique de cette méthode, même après une bonne préparation théorique, ne s'apprend pas du jour au lendemain. Il est préférable de commencer par choisir des sujets simples et restreints sur lesquels viendront se greffer un petit nombre de leçons. Au programme des sciences naturelles se trouve inscrit l'écureuil ; voilà qui va nous fournir un petit centre d'intérêt tout trouvé pour l'initiation à cette méthode. Le joli écureuil dont on a admiré les gambades dans l'ormeau du jardin servira de point de départ aux observations qui seront complétées par l'étude de l'écureuil empaillé des collections. L'entretien, d'abord libre et spontané, est dirigé petit à petit par le maître. La leçon d'élocution vient s'ajouter à celle d'observation. Et l'on emploie des verbes pour exprimer les actions de l'écureuil, des adjectifs pour le qualifier, des noms pour désigner les parties de son corps, ce qu'il mange, où il loge, etc. Voilà une riche leçon de vocabulaire sur laquelle se greffe tout naturellement une leçon de grammaire. Tout cela nous fournit les matériaux d'une rédaction qu'on intitulera : « Panache, l'acrobate, saute de branche en branche » ou « Panache grignote une noix » ou encore « Dépêche-toi Panache, d'amasser les provisions pour l'hiver » ! Ce petit travail sera illustré d'un ou de plusieurs jolis dessins tandis que la leçon de modelage permettra de prendre conscience des formes et du volume de l'écureuil. La question des provisions amènera quelques exercices de calcul et l'examen de la dentition conduira déjà à quelques notions scientifiques élémentaires sur les rongeurs. Avec quel plaisir on lira après cela une histoire d'écureuil, cependant qu'une petite poésie ou peut-être une chanson viendra fermer le cycle des leçons consacrées à ce sujet. Il y en aura eu peut-être cinq, peut-être dix ou quinze. Les sujets des petits centres d'intérêt abondent dans toutes les années du programme. En pratiquant de la sorte, le maître acquerra peu à peu l'habileté et le métier nécessaires pour organiser progressivement tout son enseignement autour de centres d'intérêt plus riches, et judicieusement choisis. Les possibilités de liaison entre les branches et de ramification des centres étudiés lui apparaîtront de mieux en mieux ; en outre, il évitera ainsi les faux-pas et les écueils d'une initiation trop rapide.

PAUL AUBERT et EDM. VIRET.