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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 72 (1943)

Heft: 6

Buchbesprechung: Une expérience vaudoise

Autor: Dupraz, Laure

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: 04.12.2025

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

Une expérience vaudoise

Tout récemment a paru à Lausanne un ouvrage [1] qui présente un intérêt certain pour tous ceux qui s'occupent de pédagogie. Il nous apporte le compte rendu simple, vivant, direct, d'une expérience personnelle, écrit dans l'unique intention — semble-t-il — de faire connaître les résultats obtenus, bien mieux, de faire partager la joie que les auteurs ont éprouvée en appliquant la méthode des centres d'intérêt dans une classe de Lausanne : « Une nouvelle classe, quarante garçons inconnus, s'en va avec son maître du côté de Saint-Sulpice. Sur le pont de la Chamberonne, arrêt spontané. Les galopins s'entassent sur le tablier, sur les parapets, grappes de gosses intéressés par tout ce qui se passe sur le pont, sous le pont... Les questions ne tardent pas à pleuvoir : « Le pont est-il solide ? depuis quand est-il là ? qu'y avait-il avant ? l'eau est-elle profonde ? etc. (p. 31). » Nous voudrions être le quarante-et-unième gamin et profiter de l'expérience déjà longue [2] de son maître.

Le livre se divise en deux parties de longueur inégale : les auteurs nous parlent en premier lieu de la méthode des centres d'intérêt — « comment nous concevons les centres d'intérêt ; les limites de la méthode ; les écueils qu'il faut éviter ; les étapes du centre d'intérêt ; la durée et l'étendue des centres d'intérêt ; comment débuter avec la méthode des centres d'intérêt » —. Puis, ayant délimité le problème, ils nous donnent des programmes de travaux pour le degré inférieur et pour le degré moyen ; ils nous montrent ensuite comment ils ont développé tel ou tel centre d'intérêt.

Et c'est ainsi que, éclairant la pratique par la théorie et précisant la théorie par la pratique, MM. Aubert et Viret nous apportent un témoignage de valeur incontestable.

La théorie tout d'abord. Les auteurs, après avoir reconnu les mérites du Dr Decroly, constatent cependant que leurs centres d'intérêt n'ont que peu de points communs avec les centres du pédagogue belge. L'expérience, disent-ils, leur a prouvé que des centres si vastes amènent la lassitude lorsqu'ils occupent une classe pendant toute une année. On est alors forcé, pour ne négliger aucune matière du programme, de grouper des notions si diverses autour du centre d'intérêt que la complexité fait bientôt perdre de vue le sujet choisi. De plus les divisions du Dr Decroly correspondent à une idée d'adulte : elles sont trop générales et trop synoptiques pour des enfants de 9 ou 10 ans [3]. Enfin,

---

[1] *L'école vivante par les centres d'intérêt*, par Paul Aubert et Edmond Viret, publié par la Société vaudoise de travail manuel et de réforme scolaire, Lausanne, éditions de la Concorde, 1943.

[2] En 1940 déjà, MM. Aubert et Viret écrivaient dans l'*Instruction publique en Suisse, annuaire 1940*, un article intitulé : *La méthode des centres d'intérêt* suivi d'un rapport de Mlle M. Geneux, *Application de la méthode des centres d'intérêt en 3e année d'école*. Cette méthode d'ailleurs a été mise à l'étude dans les conférences d'instituteurs du canton de Vaud au printemps 1928 déjà. En 1929, une quinzaine de maîtres et maîtresses se déclarèrent prêts à tenter l'essai. Lausanne, sous l'impulsion de M. Schwar, inspecteur, l'introduisit dans un certain nombre de classes de la ville appartenant au degré inférieur. Les résultats de cette expérience ont été consignés dans un article de J. Margot, *La méthode des centres d'intérêt*, *Annuaire Instruction publique en Suisse*, 1931.

[3] Mgr Dévaud avait exprimé cette même idée dans *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, *Librairie de l'Université*, *Fribourg 1936*, p. 25, et il la reprend sous une forme plus condensée dans *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, article paru dans *Nova et Vetera*, No 3, 1937, p. 297. *Si j'avais eu à*

MM. Aubert et Viret ne croient pas que l'être humain n'a que des besoins matériels : besoin de se nourrir, besoin de lutter contre les intempéries, besoin de lutter contre les dangers, besoin de travailler et de produire. Un cinquième besoin, celui d'aimer et de servir — et par là de grandir — devrait, selon eux, s'ajouter aux premiers centres d'intérêt [1]. La tâche apparaît dès lors aux deux maîtres lausannois plus simple et plus directe. « Il suffit, affirment-ils, 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 [2] », pour employer l'excellente expression de Mgr Dévaud, autrement dit de l'ensemble des circonstances au milieu desquelles l'enfant vit, agit, regarde, observe, pense, parle, aime, souffre... » (p. 10).

---

considérer le système Decroly au point de vue psychologique, j'aurais formulé deux observations : 1. Les « intérêts » des quatre centres decrolyens sont des intérêts et des soucis d'adultes et non d'enfants ; ceux-ci s'en remettent à leurs parents pour leurs repas et leurs vêtements. 2. L'enfant, comme l'homme, s'intéresse à l'objet qui satisfait son besoin plutôt qu'à ce besoin et surtout qu'à la fonction à laquelle se rapporte ce besoin. Le petit ne s'intéresse ni à son estomac ni à son appétit, mais à la confiture qu'il sait se trouver dans un pot. L'adulte se préoccupe d'un appartement convenable à sa vie de famille, sans réfléchir aux raisons scientifiques de se protéger contre les intempéries ; quand il fabrique un objet, c'est à cet objet qu'il pense, à sa meilleure adaptation au service qu'on en attend. La brebis, dit joliment saint Augustin, est attirée par le rameau qu'on lui tend, et l'enfant, par une poignée de noix.

[1] L'insuffisance des centres Decroly avait apparu aussi de façon très nette à Mgr Dévaud. Nous trouvons l'expression la plus claire de sa pensée à ce sujet dans l'article que nous venons de citer. Mgr Dévaud dit, en effet : *Un enseignement dont les préoccupations centrales ne seraient pas d'expliquer la raison de ce que nous sommes, de ce qu'est le monde, l'amour, le mal, la souffrance, la mort, nous ne saurions l'accepter* (p. 288). Un enseignement doit nous apprendre le sens complet de la vie. Or, *vivre de vie humaine et chrétienne consiste, pour chacun, à fidèlement accomplir les tâches temporelles précises et concrètes que Dieu lui a désignées par la voix des dispositions intérieures et celle des circonstances extérieures, selon la loi naturelle connue par la raison, et la loi divine connue par la révélation. L'enseignement munit le jeune des connaissances qui conviennent à sa vocation personnelle. En ce sens, l'enseignement est convenable quand il est à la mesure de la vocation personnelle de chacun de ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire à la mesure de la volonté de Dieu sur chacune de ces personnes qu'il a appelées à la vie en leur fixant un service propre, singulier, incommunicable* (p. 290). C'est pourquoi, *aux besoins fonciers assurément, mais inférieurs et subordonnés, de la nourriture, de la défense, de la lutte et du travail, il faut en superposer d'autres, le besoin de connaître Dieu et la destinée de fils adoptifs que Dieu nous a ménagée dans sa bonté, le besoin d'appartenir au corps mystique du Christ par la foi, l'espérance, la charité et les vertus chrétiennes, le besoin de se situer par rapport à Dieu, aux autres, au monde de l'esprit, au monde de la matière ; en un mot, il faut introduire dans notre programme une éducation et une instruction religieuses qu'il est peut-être loisible d'adapter à l'organisation d'une école Decroly* (p. 291). Mgr Dévaud, cependant, ne se dissimulait pas la difficulté de la tâche. *Toutes les connaissances et tous les exercices d'une école chrétienne doivent s'inspirer d'esprit chrétien... Il n'est que trop facile et tentant de recouvrir de couleurs chrétiennes une religion naturelle et une science indifférente à notre destinée surnaturelle* (p. 291). C'est pourquoi, après des mois de réflexions continues dont on peut suivre le cours au travers de ses publications de ces années-là, Mgr Dévaud abandonna les centres Decroly. *J'ai renoncé, dit-il, non à grouper les objets d'enseignement en centres d'intérêt, mais à ces quatre-là* (p. 292). *Le système Decroly est vivant, nous affirme-t-on, et peut s'adapter à une réalité mieux connue. C'est dans le sens d'une substitution de vrais centres de vie et d'attraction aux quatre centres fondés trop exclusivement sur les besoins matériels que je voudrais qu'on le modifiât* (p. 292).

[2] *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, E. Dévaud, librairie de l'Université, p. 41.

Ayant délimité leurs centres d'intérêt, les auteurs montrent les avantages du système : cette façon de procéder crée des associations fortes autour d'une idée-pivot, donne à l'esprit la précieuse habitude du travail concentré et suivi et prévient ainsi la dispersion de la pensée et de l'effort. Elle empêche d'établir des cloisons étanches entre les connaissances qui relèvent de différentes branches — ce qui est fort appréciable, surtout pour les classes inférieures de l'école primaire où l'ordre pédagogique l'emporte sur l'ordre logique — ; enfin, elle permet de fonder réellement l'enseignement sur la réalité concrète et vivante du milieu ambiant. Les centres d'intérêt font tout naturellement appel à l'affectivité de l'écolier, car l'enfant ne connaît pas seulement le lieu où il est né, il l'aime ; or, il ne suffit pas de donner des connaissances, il faut mettre de la poésie, de l'amour dans leur travail si l'on veut que les jeunes agissent de leur âme tout entière. Finalement, lorsqu'on applique la méthode des centres d'intérêt, les élèves les moins avancés, les moins doués collaborent aussi bien que les premiers de classe : tous peuvent apporter un renseignement, une observation, un document et si tout le monde n'est pas capable d'élaborer les conclusions finales, les mauvais élèves peuvent se consacrer à des revisions, à des collections gardant un contact plus étroit avec le concret. « Elèves faibles, moyens et forts sont conviés à un effort joyeux que chacun a la possibilité de pousser jusqu'aux limites fixées par la nature » (p. 13).

Mais l'expérience des auteurs ne leur a pas seulement révélé les avantages de la méthode, elle leur en a montré les limites et les écueils, limites et écueils qu'ils ne cherchent pas à dissimuler. Cette loyauté fait que le lecteur n'a pas l'impression qu'on veut lui faire violence et que, s'il ne partage pas les vues de MM. Aubert et Viret, son avenir pédagogique est désespéré. Cet ouvrage ne pourrait porter en exergue la formule : hors des centres d'intérêt, pas de salut ! C'est ainsi que nous lisons, p. 13 : « 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. » — Cette sérénité, cette manière de vivre et de laisser vivre sont un exemple bienfaisant —. Les auteurs nous avouent très franchement que, au fur et à mesure que le programme s'étend et se complique, la difficulté d'en ordonner la matière par les centres d'intérêt augmente. Au degré supérieur de l'école primaire et à l'école secondaire, la méthode présenterait plus d'inconvénients que d'avantages. Il arrive un moment où les faits de même nature doivent être groupés selon un ordre logique et progressif qui oblige le maître à spécialiser son enseignement. La méthode des centres d'intérêt convient surtout, nous dit-on, aux cinq premières années du programme vaudois. Et cependant, même au degré moyen, il faut se garder de tout fanatisme et ne pas s'obstiner à créer des liaisons artificielles et sans valeur. Les auteurs ne voient pas d'utilité, par exemple, à lier le programme proprement dit de calcul, pour la première année du cours moyen, au centre d'intérêt. « Il suivra donc son chemin, étant bien entendu que, chaque fois que cela sera possible, les questions de calcul se rapporteront aux ponts » (sujet choisi), p. 50.

Le danger le plus sérieux d'une application maladroite de la méthode est dans une certaine incohérence du programme parcouru. Il faut à tout prix ne

pas traiter n'importe quoi, n'importe quand [1], et les auteurs soulignent le principe suivant : « 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 » (p. 15). Centre d'intérêt n'est pas centre de fantaisie et, dans son plan annuel de travail, le maître doit s'assurer que toutes les notions essentielles seront comprises dans les centres d'intérêt successifs. Pour le cas où il n'y réussirait pas, il importe de noter mois par mois les matières à traiter hors du centre d'intérêt. (Certains trouveront peut-être qu'il eût été intéressant de voir comment les centres indiqués correspondent point par point au programme vaudois, — mais les auteurs sont en droit de demander quelque réflexion à leurs lecteurs.) Le maître ne doit pas oublier non plus les contrôles et les revisions nécessaires, les répétitions et les exercices destinés à faire acquérir les automatismes indispensables. Dans cette répartition de la matière, ce qui est important, c'est l'esprit qu'on apporte à l'application du programme et non la lettre de ce programme et nous ne pouvons ici que partager la réflexion de MM. Aubert et Viret, réflexion qui mérite d'être citée entièrement : « 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 » (p. 15-16).

Finalement, les auteurs répondent à l'objection selon laquelle la méthode des centres d'intérêt serait inapplicable dans les classes à plusieurs degrés. Ils reconnaissent sans ambages que l'objection est de taille, mais ils répondent qu'ils connaissent une classe mixte à six divisions dont le maître prétend avoir vu sa tâche simplifiée par la méthode des centres d'intérêt. La grosse difficulté, dans ce cas, comme dans tous les autres d'ailleurs, est la préparation du maître qui doit posséder l'art de répartir clairement tout son programme en centres d'intérêt, l'art de ne jamais perdre de vue cette répartition et de doser le travail rattaché à chaque centre.

En conclusion, les auteurs déclarent loyalement : « Cela 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. Son emploi judicieux 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 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

---

[1] Rappelons à ce sujet la réflexion de J. Margot dans l'article cité plus haut sur les centres d'intérêt : *Il importe en premier lieu pour le maître ou la maîtresse de connaître son programme parfaitement et de le dominer suffisamment pour ne pas le perdre de vue. Cela est absolument nécessaire, car on s'expose à des surprises désagréables en partant en guerre sans voir clairement la route à suivre. D'autre part, les élèves, l'année suivante, changeront probablement de classe, or, il ne faut pas que par notre faute — insouciance ou négligence — ils aient à souffrir d'un manque de connaissances précises que leur maître futur est en droit d'exiger. (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1931*, p. 136).

confie l'éducation de la jeunesse occupent des postes d'honneur ; leurs qualités doivent être à la mesure de leurs responsabilités » (p. 17).

Nous ne nous attarderons pas à décrire les étapes suivies par les maîtres vaudois dans l'étude d'un centre d'intérêt :

1° l'observation (observations et recherches personnelles faites préalablement par les élèves — observation directe dirigée par le maître — observation indirecte, information) ;

2° l'élaboration des connaissances (réflexion, comparaison, jugement, idées générales, résumés) ;

3° l'expression et l'application ;

4° le prolongement du centre par la persistance de l'intérêt individuel des élèves.

Ici, à nouveau, nous constatons cette absence d'esprit doctrinaire qui caractérise heureusement l'ouvrage. Les auteurs déclarent en effet : « Ce schéma (les divisions ci-dessus) doit être pris pour ce qu'il est ; il n'implique aucune rigidité, aucun fanatisme. Il donne le fil conducteur d'une méthode qui, comme toutes les autres, vaut avant tout par la personnalité et la foi de celui qui l'applique » (p. 22).

Une dernière question : quelles doivent être la durée et l'étendue des centres d'intérêt ? Il est difficile de préciser, disent les auteurs, le temps à consacrer à un centre d'intérêt. Il peut varier selon les circonstances d'une à deux semaines à un ou deux mois. Au degré inférieur, le maximum de durée peut être de trois semaines, au degré moyen, de six à huit semaines. Au maître à subdiviser un thème général en sujets plus simples, si cela est nécessaire. Le centre s'adapte à l'âge, au degré de développement de l'enfant ; au fur et à mesure que celui-ci grandit, on y fait entrer des notions plus abstraites et la part du travail personnel de l'élève augmente; il apprend à se débrouiller seul, ce qui lui permettra de se tirer d'affaire lors d'un changement de classe ou d'un changement de méthode.

La partie théorique s'achève sur quelques indications très utiles et très prudentes à l'usage de ceux qui désireraient essayer dans leur classe la méthode des centres d'intérêt.

Suivent les exemples de programmes. La première année, les maîtres s'efforcent de s'adapter aux saisons, à la nature ; la deuxième année, ils dirigent l'attention de l'enfant vers son milieu urbain sans toutefois délaisser la nature ; au cours moyen, le caractère géographique et historique des centres s'accentue.

Quant à la partie immédiatement pratique, on la lit avec un plaisir intense même si l'on n'a pas de préoccupation pédagogique. Elle a été placée là dans l'unique but de provoquer l'imagination des lecteurs et elle y réussit parfaitement. Il faut le dire, les auteurs sont poètes, et tout maître d'école d'ailleurs doit être un peu poète, s'il veut éveiller la poésie qui dort au fond de l'âme enfantine. Il doit être capable de regarder le monde avec des yeux d'enfant, et nous lisons : « Lors d'une excursion sur les bords du Flon, le maître a fait observer une chute ; il s'est efforcé de la voir lui-même avec des yeux d'enfant qui doublent les dimensions et qui ajoutent un certain merveilleux à toutes choses. Il a fait voir la courbe de l'eau qui tombe, fait observer l'épaisseur du flot avant la chute, au milieu, la profondeur de l'eau au pied de la chute, la poussière d'eau, les embruns, le lent travail de l'eau... » (p. 71). Cette poésie est authentiquement romande, on sent vivre Ramuz, Monnier, Deslandes, on voit le lac, on sent la terre du pays de Vaud. Ecoutez ce que les élèves doivent observer pour répondre à la question : Qu'a-t-il gardé, notre ruisseau, du ruisseau naturel (il s'agit de la

Vuachère) ? « Tronçons de sentier, cailloux usés par l'eau, pierres moussues, petites chutes, méandres, lit de sable ou de mollasse, le bruit de l'eau ; des anémones, des renoncules, des frênes, du lierre, des feuilles mortes, des oiseaux ». Le paysage est là, vous sentez sa fraîcheur humide.

Si les auteurs ont compris la beauté du pays, ses richesses artistiques ne les laissent pas indifférents. Le centre d'intérêt sur Notre-Dame de Lausanne est là pour le prouver, centre dont le but éducatif est de « faire sentir et aimer la beauté de notre cathédrale ; développer le goût des choses du passé en initiant les enfants à la poésie des vieilles pierres, des monuments anciens. Essayer de revivre cette atmosphère médiévale de ferveur et de foi ardente qui s'exprima par l'édification de merveilleuses cathédrales. L'héritage laissé par les constructeurs de cathédrale, la leçon morale qu'ils nous donnent » (p. 123).

Parce qu'ils sont poètes, ces maîtres d'école savent voir et faire voir ce par quoi vivent les choses, ils savent faire naître dans leurs élèves le besoin de trouver les mots qui traduisent la réalité dont ils sont imprégnés. Et nous sommes ici d'accord avec l'*Educateur* qui constate que voilà de la pédagogie fonctionnelle au meilleur sens du terme. Et ce serait un plaisir d'analyser les délicieux exercices de vocabulaire qui ont pour titre : *Jouons au poète... Trouvons des images* ou *Le filet d'eau rencontre un obstacle*. On voudrait être maître d'école dans un cours moyen avec lequel on lirait des textes de Pérochon, de M. Audoux, on voudrait, on voudrait... (mais on se rappelle qu'on possède, pour son cours inférieur, *Mon premier livre de lecture*). Les sujets de composition rattachés au centre d'intérêt révèlent la même poésie, la même finesse de goût, la même culture et l'on pense à la somme de lectures que tant de petits textes si bien choisis supposent.

Les croquis et les dessins montrent que les dessinateurs, MM. Pahud et Jean Hussy, ont travaillé en parfaite communion d'idées avec les auteurs, car ce que les mots ont si bien rendu est adéquatement traduit par le dessin.

Faut-il maintenant exprimer un désir ? Nous aimerions nous rendre un peu mieux compte de l'enchaînement des leçons de grammaire. Peut-être, si nous avions sous les yeux le plan complet de l'année d'école, les observations qui naissent à une première lecture disparaîtraient-elles et, de plus, il ne faut pas oublier que la grammaire ne se rattache qu'indirectement aux centres d'intérêt.

En terminant, nous remercions les auteurs d'avoir si généreusement et si simplement — nous le répétons — fait à leurs collègues le récit de leurs expériences. C'est un exemple qu'ils nous donnent là.

Et nous songeons que Mgr Dévaud, dont la mémoire est évoquée à diverses reprises dans ce recueil, eût été heureux de le lire. Il eût particulièrement apprécié la conclusion de l'*Envoi :*

Educateur, qui lis ce petit livre, ne te contente pas des nourritures préparées par d'autres.

Tu as besoin d'indications pédagogiques. Cet ouvrage, après beaucoup d'autres, t'en donne quelques-unes.

Tu as besoin de matières d'enseignement. Tu les trouveras en abondance autour de toi, dans ton village, dans le beau pays que tu habites.

Tu as surtout besoin d'enthousiasme et de foi. Cela, tu ne le trouveras que dans ton cœur et dans l'amour que tu portes à la jeunesse qui t'est confiée.

Tu seras récompensé dans la mesure où tu te donneras toi-même !

LAURE DUPRAZ.